



64

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II

64

**Annales
Universitatis
Paedagogicae
Cracoviensis**

Studia Russologica II

pod redakcją
Doroty Dziwanowskiej
Barbary Stawarz
Teresy Żeberek

Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Pedagogicznego
Kraków 2009

Recenzenci

prof. dr hab. Henryk Fontański
prof. dr hab. Krystyna Pietrzycka-Bohosiewicz
prof. dr hab. Krystyna Iwan

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009

ISSN 1689-9911

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

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

druk i oprawa
Zespół Poligraficzny UP, zam. 14/09

Od redaktorów

Oddajemy w ręce Czytelników dwunasty tom publikacji rusycystycznych, zawierający artykuły pracowników Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Pierwszych dziesięć tomów (Prace Rusycystyczne I–X) ukazało się w serii Roczników Naukowo-Dydaktycznych WSP w Krakowie, tom jedenasty (Studia Rusologica I), z roku 2007, w serii Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis.

Niniejszy tom zawiera prace z zakresu literaturoznawstwa, językoznawstwa i glottodydaktyki.

Studia z zakresu literaturoznawstwa, cechujące się tematyczną różnorodnością, interdyscyplinarnością i wielością metodologicznych prezentacji zagadnień w nich poruszanych, dają wyobrażenie o interesujących i niekiedy mało znanych zjawiskach kultury i literatury rosyjskiej XIX i XX wieku.

Artykuły z zakresu językoznawstwa prezentują szerokie spektrum zainteresowań badawczych pracowników Katedry Językoznawstwa Wschodniosłowiańskiego, różne postawy badawcze. Można jednak zauważyć, że w przedstawianych artykułach przejawiają się problemy leksyki, spajające jak klamrą zarówno badania synchroniczne, jak i diachroniczne. Uwzględniane są one nie tylko wtedy, gdy badana jest leksykologia rosyjska i słowiańska, ale też gdy opisywany jest językowy obraz świata, odzwierciedlany w tekście rosyjskim, zarówno poetyckim, jak i prozatorskim. Również problemy aspektu przedstawiane są w kontekście badań nad semantyką wyrazu.

Prace z zakresu glottodydaktyki dotyczą różnych aspektów nauczania języka rosyjskiego w szkole i na studiach rusycystycznych (kształtowania sprawności mówienia, pisanie, kompetencji kulturoznawczej). Szczególnie miejsce zajmuje artykuł omawiający koncepcje glottodydaktyczne Włodzimierza Gałęckiego ze względu na przypadającą w 2008 roku czterdziestą rocznicę śmierci twórcy katedry i kierunku filologii rosyjskiej w naszej Uczelni.

Włodzimierz Gałęcki swoją działalność na polu rusycystyki rozpoczął w powojennej Polsce i kontynuował przez 23 lata. Korzystając ze swojego ogromnego doświadczenia oraz posiadając talent organizatorski, założył Katedrę Filologii Rosyjskiej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. Będąc jej kierownikiem, równocześnie pracował w Komitecie redakcyjnym powstałego w 1948 roku czasopisma metodycznego „Język Rosyjski”, zasiadał w komisjach opracowujących pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej programy nauczania języka rosyjskiego dla wszystkich typów szkół, przygotowywał do zawodu nauczyciela języka rosyjskiego słuchaczy kursów doskonalenia nauczycieli, a także dbał o rozwój młodej kadry naukowej. Do liczego grona jego uczniów – asystentów i doktorantów – należeli znani profesorowie: Krystyna Iwan, Władysław Woźniewicz, Janusz Henzel, Ludwik Grochowski, Mieczysław Dziekoński.

*Dorota Dziwanowska
Barbara Stawarz
Teresa Żeberek*

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

LITERATUROZNAWSTWO

Dariusz Gancarz

Видно, суждено моей земле страдать¹ – obraz ZSRR w rosyjskiej poezji rockowej

Kultura rockowa w Rosji narodziła się i przeżywała swój rozkwit w czasach, kiedy państwo to było częścią socjalistycznego imperium radzieckiego. Rock stał się swego rodzaju azylem dla młodego pokolenia, które nie wierzyło w fałszywe ideały narzucane przez kolejne kierownictwa partii komunistycznej. Lider kultowej rosyjskiej grupy rockowej twierdzi nawet, że „rock’n’roll lat 70.–80. pomógł zburzyć ogromny system”². Teza ta może wydać się niewtajemniczonym co najmniej dyskusyjna. Rock rozwinął się bowiem w byłym ZSRR jako zapożyczona z Zachodu spontaniczna kultura młodzieżowa, a jego reprezentanci nie wyznaczyli sobie nadrzędnego celu, jakim byłaby walka z systemem. Postawy samych muzyków były mniej lub bardziej buntownicze, a ogólnie rock, podobnie jak inne dziedziny sztuki, mógł odezwać się mocniejszym głosem w okresie „pieriestrojki” i „głasnosti”. Trudno jednak nie zgodzić się z człowiekiem, który mówiąc o rosyjskim rocku, mówi w dużym stopniu o tym, co sam przeżył i czego doświadczył. Dzieje państwa radzieckiego i historia omawianego gatunku muzyki są bowiem wzajemnie powiązane i nierozzerwalne. Nieprzypadkowo rock był kulturą undergroundu. Reprezentował zupełnie inne wartości niż sztuka oficjalna. Państwo pamiętało o artystach, kontrolując i utrudniając im życie. Oni także nie zapominali o swoim kraju, prezentując różne jego obrazy, pisząc o bólach, problemach, nadziejach.

Rozważania na temat twórczości rosyjskich poetów rockowych byłyby zatem niekompletne, gdyby pominąć poruszany wielokrotnie temat Ojczyzny. Motyw ten nie mógł nie znaleźć odzwierciedlenia w ich poezji. Tym bardziej, że na temat Rosji nie można milczeć, gdyż, jak pisze Ryszard Kapuściński: „Historia w tym kraju jest żywym wulkanem, ciągle burzy się i trwa i nie widać, żeby chciała się uspokoić, żeby chciała odetchnąć”³.

Okres panowania Leonida Breżniewa w Związku Radzieckim, na który przypada dzieciństwo i młodość sporej części artystów rosyjskiej sceny rockowej, nie

¹ *Поэты русского рока: Егор Летов, Дмитрий Ревякин, Янка Дягилева, Константин Рябинов, Вадим Кузьмин, Николай Кунцевич*, Санкт-Петербург 2005, s. 158.

² *Интервью Михаэля Шидера с Юрием Шевчуком*, [w:] *Русская рок-поэзия: текст и контекст 4*, Тверь 2000, s. 235.

³ R. Kapuściński, *Imperium*, Warszawa 2003, s. 307.

bez powodu nazywany jest „epoką застою”. Umocnienie centralizmu i hegemonii partii pociągnęło za sobą stagnację w gospodarce i rozwoju państwa, a rozbudowany aparat propagandy miał za zadanie zahipnotyzowanie społeczeństwa. Pomimo rygorystycznej cenzury i działań opartych na administracyjnym regulowaniu wszelkiej koncepcji artystycznej, część pisarzy podjęła walkę o ukazanie prawdy na temat przeszłości i teraźniejszości. Przede wszystkim pojawił się człowiek, który obalił mit fenomenu określanego jako „homo sovieticus”. To Aleksander Sołżenicyn. Wraz z Andriejem Sacharowem odegrał on kluczową rolę w kształtowaniu się ruchu dysydenckiego. Inwigilowany i szantażowany nie utracił ducha i nie stał się niewolnikiem systemu. Jego *Archipelag ГУЛАГ* (*Архипелаг ГУЛАг*) doszczętnie obnażył wszystkie aspekty komunistycznego terroru i otworzył oczy wielu gościom z Zachodu, dotychczas skutecznie ogłupianym przez maszynę radziecką. W jego ślad poszli inni pisarze, śmiało stawiając demaskatorskie diagnozy rzeczywistości i tworząc dzieła całkowicie obce estetyce socrealistycznej (Władimir Szalamow, Wasilij Aksionow, Władimir Wojnowicz i inni)⁴.

Wyzwanie podjęli również poeci rockowi, reagując na otaczającą rzeczywistość. Krytyczne spojrzenie uwypukliło szereg społeczno-politycznych zaburzeń poważnie zainfekowanego państwa radzieckiego. Twórcy obnażyli podstawowe negatywne aspekty życia w państwie totalitarnym – monopol oficjalnej ideologii, terror, indoktrynację, ciągłe zakłamanie, powszechny system kontroli, uniformizację życia społecznego, brak wolności słowa.

Grupa „Телевизор” była w połowie lat 80. XX wieku wyrazicielem antytotalitarnych nastrojów wśród młodej generacji leningradzkich muzyków. Podmiot liryczny utworu *Piosenka polityczna* (*Политическая песня*) widzi mknący orszak królewski, który składa się z „siwowłosego bojownika walczącego z rock’n’rollem i breżniewowskich pacholków”. Przerażony „uspokaja” Stalina:

Я чувствую страх где-то внутри,
Я открываю рот, и я слышу свой крик...
Раздавит. Эта машина нас всех раздавит.
Эй, Сталин!
Спи спокойно, Сталин,
Нет никаких гарантий –
Зверь все еще жив.
Нам надо спешить...⁵

Niszczące działanie maszyny radzieckiej to rezultat panowania „idei starej jak świat – surowego jednopartyjnego raju”⁶.

Jana Diagilewa żyła niespełna 25 lat (w tym wieku popełniła samobójstwo). Skromny dorobek poetycki zdobył jednak uznanie u koneserów rosyjskiego rocka. W jej twórczości czytelnik odnajduje wyraźne piętno życia w państwie

⁴ Wkrótce okres gorbaczowowskiej pierestrojki pozwolił nie tylko na odważniejsze wypowiadanie własnego zdania, lecz również na przywracanie do obiegu utworów skazanych przez cenzurę na zapomnienie.

⁵ *Поэты русского рока: Анатолий Крупинов, Андрей Князев, Илья Черт, Михаил Борзыкин, Василий В. Васинъ, Алексей Горшенев*, Санкт-Петербург 2004, s. 263.

⁶ Tamże, s. 264.

komunistycznym. Młodzieńczy poryw skłania podmiot liryczny do spaceru wraz z towarzyszącym partnerem po torach tramwajowych. Wszystko po to, by uwolnić się z „klatki”. W drodze powrotnej istnieje jednak niebezpieczeństwo spotkania „niebieskich czapek”, a wtedy:

Если встретят, ты молчи, что мы гуляли по трамвайным рельсам
Это первый признак преступления или шизофрении
А с портрета будет улыбаться нам Железный Феликс
Это будет очень долго, это будет очень справедливым
Наказанием за то, что мы гуляли по трамвайным рельсам,
[...]
Нас убьют за то, что мы с тобой гуляли по трамвайным рельсам...⁷

Życie w państwie, gdzie milicja i służby specjalne stanowią prawą rękę sprawującego władzę reżimu, nie jest łatwe, o czym boleśnie przekonała się ogromna część obywateli Związku Radzieckiego, którzy w różnych okresach komunizmu trafiali do łagrów bądź więzień. Można zaryzykować przypuszczenie, iż pisząc utwór w roku 1988 poetka nieprzypadkowo użyła słowa „schizofrenia”. Wtedy właśnie ostatnie szpitale psychiatryczne zostały wyjęte spod kontroli Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, a sprawa wykorzystywania w ZSRR psychiatrii do celów represyjnych była już głośna. Niewygodni dla władz obywatele „zapadali” w latach 60. i 70. na najbardziej popularną chorobę psychiczną w tamtym okresie – „schizofrenię bezobjawową” – umieszczani byli w zakładach psychiatrycznych.

Konsekwencje wszelkich odstępstw od narzuconej przez reżim normy mogły być nieprzewidywalne w skutkach. Niewinny spacer po torach jest zatem bardzo ryzykowny. Dla bohaterów utworu *Po torach tramwajowych* (*По трамвайным рельсам*) karą będzie widok oblicza człowieka, który stał się symbolem „czerwonego” terroru w latach 1917–1926, pierwszego szefa Czeki Feliksa Dzierżyńskiego. Ostatnie wersy wróżą jednak o wiele okrutniejsze rozwiązanie. W rozumieniu przenośnym stanowią odzwierciedlenie niejednokrotnie stosowanych w radzieckim systemie prawnym surowych kar, całkowicie nieadekwatnych do popełnionego czynu.

Do największych wydarzeń w prozie rosyjskiej XX wieku należy prorocza wizja życia społecznego w państwie totalitarnym, ukazana przez Jewgienija Zamiatina w książce *Мы* (*Мы*). W rosyjskiej poezji rockowej obraz zuniformizowanego społeczeństwa przedstawiła w swoim utworze *Skuci jednym łańcuchem* (*Скованные одной цепью*) grupa „Наутилус Помпилиус”. Zbiorowość nie toleruje żadnych indywidualnych odstępstw, stawiając kontrolę i nieufność ponad wartości i uczucia. Bohater liryczny „bierze czyjaś rękę, ale czuje łokieć”, „szuka oczu, a czuje spojrzenie”. Dlatego, jak ironicznie zauważa, stara się dotrzymać kroku „skutym jednym łańcuchem” nawet podczas całowania. Ów system nie może tolerować mogącej zburzyć jego idealność wolności słowa, więc tutaj „jedne słowa są dla kuchni, drugie dla ulicy”. Wszelkie przejawy swobodnego działania są skazane na przegraną:

Здесь можно играть про себя на трубе
но как не играй все играешь отбой

⁷ Поэты русского рока: Егор Летов, Дмитрий Ревякин..., с. 291.

и если есть те кто приходит к тебе
найдутся и те кто придёт за тобой⁸.

W przedstawianych przez rosyjskich poetów rockowych obrazach ZSRR wyraźnie dostrzegalna jest tendencja do wyzwolenia się z wiary w sloganowe hasła. Wieszczoney przez propagandę komunistyczną ideał wzorcowego państwa socjalistycznego, ulegał rozbiciu w gruzy w zderzeniu z rzeczywistością. Głos poetów rockowych obnażał obłudę, fałsz, wypaczenie, sprowadzanie ludzi do roli marionetek. Doskonałym przykładem jest utwór grupy „Аквариум” zatytułowany *Пociąg w ogniu* (*Поезд в огне*). Pułkownik Wasin przyjeżdża na front, by zabrać żołnierzy do domu i otworzyć im oczy na manipulację, której zostali poddani:

Мы ведем войну уже семьдесят лет,
Нас учили, что жизнь – это бой,
Но по новым данным разведки
Мы воевали сами с собой⁹.

Doprowadziło to kraj i społeczeństwo do katastrofального stanu, z którego trzeba się wydostać:

А кругом горят факелы,
Это сбор всех погибших частей.
И люди, стрелявшие в наших отцов,
Строят планы на наших детей.
Нас рожали под звуки маршей,
Нас пугали тюрьмой.
Но хватит ползать на брюхе –
Мы уже возвратились домой¹⁰.

Ratunkiem ma być „powrót do domu”, czyli odnowienie więzi z korzeniami własnej kultury. Wielki pożar to symbol katastrofy, ale również znak oczyszczenia, gdyż – jak pisze autor tekstu Boris Griebienschczikow – „nie ma już dokąd uciekać”. Sytuację mogą odwrócić tylko radykalne zmiany – zniszczenie starego systemu i rehabilitacja tradycyjnych wartości.

W rosyjskiej poezji rockowej swój oddźwięk znalazły także masowe zbrodnie okresu komunizmu. Po śmierci Lenina terror stał się elementem stałym i planowym. Umożliwił to rozbudowany i podległy wodzowi aparat bezpieczeństwa, którego synonimem stało się od 1937 roku NKWD (w 1954 roku rolę tę przejęło KGB). Józef Stalin nie wyobrażał sobie istnienia konkurencyjnych ośrodków politycznych. Stąd czystki, zmiany nazw, przetasowania kadrowe, reorganizacje stały się głównym elementem jego strategii. Z nadzwyczajną szybkością likwidowano wymyślane przez służby bezpieczeństwa grupy sabotażowe, siatki spiskowców, centra terrorystyczne i ośrodki szpiegowskie. Ruszyła fala aresztowań,

⁸ *Русский рок. Опыт антологии*, Челябинск 2003, s. 219.

⁹ Cytat pochodzi z oficjalnej strony internetowej zespołu: www.aquarium.ru.

¹⁰ Tamże.

a niewinni oskarżeni do wszystkiego się przyznawali. Zresztą samo aresztowanie oznaczało już winę, albowiem w ZSRR nikt niewinny nie mógł być prześladowany. Zatrzymany musiał więc sam udowodnić swoje przestępstwo, inaczej dodatkowo obwiniano go o „sabotowanie śledztwa”. Po śmierci Stalina represje osłabły, lecz wciąż były elementem polityki państwa radzieckiego. Temat prześladowań podejmuje Jegor Letow i jego grupa „Гражданская оборона”:

Предательского дядю повели на расстрел.
Хорошенькую тетю потащили в подвал.
В товарные вагоны загружали народ.
Уверенные папы продолжали учить:
Так закалялась сталь.
Так закалялась сталь¹¹.

Tytuł i refren utworu to wyraźne nawiązanie do sztandarowej powieści realizmu socjalistycznego, swoistego wzorca edukacyjnego dla radzieckiej młodzieży, utworu Nikołaja Ostrowskiego *Jak hartowała się stal* (*Как закалялась сталь*). Letow podkreśla, do jakich skutków doprowadziła ślepa i bezkrytyczna wiara w propagowane idee partyjne. Wydrapane na porzuconym ciele rozstrzelanego słowa *Tak hartowała się stal* to przypomnienie brutalnej prawdy o mitycznym ustroju idealnym.

Okres stalinowski wykreował w ZSRR nowe zjawisko o potężnej sile – „kult wodza”. Stalin był uznawany za wcielenie partyjnej nieomyślności, a jego kult potęgowany był przez wszechobecne gipsowe bądź malowane wizerunki. Żaden z następnych przywódców państwa radzieckiego nigdy nie stał się obiektem tak gigantycznej czci, a mit o „boskości” Józefa Wissarionowicza upadł dopiero na historycznym XX zjeździe partii w 1956 roku. Tradycja kultu była jednak wciąż kontynuowana, aczkolwiek z większym uogólnieniem. Przedmiotem szczególnego uwielbienia miała być po prostu partia, chociaż ogromny szacunek należał się również jej jednostkowym osobistościom. Ich portrety pojawiały się i znikwały w zależności od rozwoju wydarzeń w kraju. Kult władzy stał się istotnym czynnikiem formowania nowego typu człowieka – uzależnioną od systemu komunistycznego kategorią „homo sovieticus”. Zgodnie z polityką partii, celem nadrzędnym były interesy państwowe, a obywatel winien się temu kompletnie podporządkować, będąc jedną z wielu milionów części wielkiej całości. Niszczono więc prywatność człowieka, wszystko, co mogło zapewnić mu jakąkolwiek autonomię:

Przyjaźń, miłość, wiara w Boga – to byli konkurenci partii, których należało kontrolować. Co czytać, mówić, co i jak myśleć, do kogo się modlić, gdzie podróżować, nawet z kim się żenić – te problemy nie mogły być kwestiami prywatnymi. Ingerowały w nie nie tylko *organy*, lecz partia, organizacje młodzieżowe, szkoła, kolektywy pracownicze¹².

Problem pozbawienia człowieka prawa do prywatności, wyboru i niezależności podjęli rosyjscy poeci rockowi. Cytowane powyżej słowa odzwierciedla utwór Jany Diagilewej:

¹¹ *Поэты русского рока: Егор Летов, Дмитрий Ревякин...*, s. 65.

¹² J. Smaga, *Rosja w 20 stuleciu*, Kraków 2002, s. 105.

Как жить – на собрании подскажут
 Что пить – почитай в Указе
 Что есть – в „Полезных советах”
 [...]

 Где жить – разузнай в исполкоме
 На что – разве это важно?
 Что петь, тебе скажут в горкоме
 Борцом будь за мир отважным¹³.

Piosenka Diagilewej to ironiczny elementarz przykładowego obywatela radzieckiego. Szyderstwo autorki jest jednak rezultatem gorzkiej prawdy o rzeczywistości, gdzie pierwsze i ostatnie słowo musiało należeć do partii rządzącej. To ona wyznaczała jedyną i prawidłową drogę obywatelom.

Upadek kultury, wartości, praw człowieka to upadek państwa. Taki też wizerunek swojej Ojczyzny w okresie radzieckim przedstawiali poeci rockowi. Wyróżnia się na tym tle twórczość zespołu „ДДТ”. „Rosjo, o piękności, jesteś mroczniejsza niż dżuma”¹⁴ – śpiewa Jurij Szewczuk w napisanej w 1987 roku piosence *Postinteligent* (Постинтеллекгент). W utworze *Sobota* (Суббота) przedstawiony został pogrzeb kraju:

Траурный митинг сегодня назначили
 Мы по усопшей стране, господа.
 Все песни – распроданы, смыслы – утрачены.
 Где вы, герои войны и труда?¹⁵

Wyjściem z sytuacji mogłoby być stworzenie od podstaw nowego państwa:

Надо бы, надо родить бабу новую,
 Светлу, понятну, идейно толковую¹⁶.

Wydaje się to jednak niemożliwe, gdyż na przeszkodzie stoją „grzeszne hemoroidy dziedziczne”.

W podobnej stylistyce utrzymany jest inny utwór grupy „ДДТ” zatytułowany *Duża kobieta* (Большая женщина). Tu również autor tekstu, Jurij Szewczuk, ucieka się do naturalistycznego języka i uwypukla elementy fizjologiczne. Zabieg ten ma na celu dosadne przedstawienie nurtującego poetę problemu, jak też intensywne oddziaływanie na wyobraźnię odbiorcy. Należy pamiętać, że utwór przeznaczony jest do zaśpiewania, gdzie określona intonacja wykonawcy i nacisk na poszczególne słowa tekstu potęgują ich znaczenie. W piosence *Duża kobieta* kraj poety przyjmuje znów postać żeńską. Jest to leżąca na plaży ogromna kobieta, której rozmiary zajmują jedną szóstą część świata. Jest senna i nie reaguje, chociaż

¹³ Поэты русского рока: Егор Летов, Дмитрий Ревякин..., s. 356.

¹⁴ Поэты русского рока: Юрий Шевчук. Александр Башлачев, Александр Чернецкий, Сергей Рыженко, Андрей Машин, Санкт-Петербург 2004, s. 58.

¹⁵ Тамże, s. 63.

¹⁶ Тамże.

czuje, jak z jednej strony „delikatnie drapie uszy Zachód”, a z drugiej „mocno przypala pięty Wschód”. Bohater liryczny chce ją objąć i posiąść. Wyznając jej miłość woła: „Wstawaj kolosie”¹⁷. Apł może nie odnieść jednak skutku, bowiem:

Большая женщина на плахе косметических решений
Очередной хирург, подав наркоз, наводит красоту.
Большая женщина, ты снова голодна, но где то семя,
Которым мы тебя набили, чтоб увеличить полноту?¹⁸

Brak pomysłu, możliwości i któryś z kolei chirurg nie niosą ze sobą dużych nadziei na powodzenie zabiegu.

Poszukiwania zmiany sytuacji znaleźć można w kolejnej piosence „ДДТ” pod tytułem *Zatrzymałem czas* (*Я остановил время*). Podmiotowi lirycznemu udaje się wstrzymać czas. Dzięki temu zatrzymały się pociski na kaukaskim niebie, a w innym miejscu nie zdążyli wyłączyć gazu. Bohater utworu rozpoczyna wędrówkę po kraju i naprawia go – zmienia posępny wyraz twarzy mieszkańców, pomaga żebrakom, drukuje pieniądze, napełnia kadzielnicę. Na końcu stawia sobie jednak pytanie:

Только стоит ли мне оживать эти чудо-фигуры,
Я боюсь, что возьмут власть опять их дурные натуры...¹⁹

Nowe, lepsze oblicze kraju jest zatem niemożliwe bez odpowiednich wykonawców. Zła wola ludzka prawdopodobnie znów wszystko zniszczy i przywróci stary porządek. Niemoc i bezradność podkreśla także Dmitrij Riewiakini w utworze *Umyte deszczem* (*Вымыты дождем*):

Видно, суждено моей земле страдать,
И что с нею будет –
Можно лишь гадать²⁰.

Nie może być inaczej w kraju, w którym, jak pisze poeta, zwykło się „wrywać języki śmiałkom” i „przyczepiać orderzy wielkim łajdakom”²¹.

Twórczość rosyjskich poetów rockowych, obejmująca okres od końca lat 70. do początku lat 90. przedstawia bardzo mroczny obraz radzieckiej Ojczyzny. Obnażone zostały wszystkie główne bolączki społeczne tamtego okresu. Goryczy dodaje fakt, że poszukiwania sposobu na zmianę sytuacji nie przynosiły rezultatu. Nawet tak cudowne rozwiązanie, jakim wydawać by się mogło zatrzymanie czasu, okazywało się nieefektywne w starciu z zakorzenionym w świadomości systemem totalitarnym. Pozostawało tylko wtórowanie słowom utworu lidera grupy „Чайф” Władimira Szachrina:

¹⁷ Tamże, s. 64.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Cytat pochodzi z oficjalnej strony internetowej zespołu: www.ddt.ru.

²⁰ *Поэты русского рока: Егор Летов, Дмитрий Ревякин...*, s. 158.

²¹ Tamże.

Я вижу все – завяжи мне глаза,
Закрой не ладонью, а черной повязкой²².

Literatura

- Bukowski W., *I powraca wiatr*, przekł. A. Mietkowski, Warszawa 1990.
- Капуściński R., *Imperium*, Warszawa 2003.
- Kowaliow S., *Lot białego kruka*, przekł. P. Wiczorek, Warszawa 1998.
- Поэты русского рока: Анатолий Крупнов, Андрей Князев, Илья Черт, Михаил Борзыкин, Василий В. Васинъ, Алексей Горшенев*, Санкт-Петербург 2004.
- Поэты русского рока: Егор Летов, Дмитрий Ревякин, Янка Дягилева, Константин Рыбинов, Вадим Кузьмин, Николай Кунцевич*, Санкт-Петербург 2005.
- Поэты русского рока: Юрий Шевчук, Александр Башлачев, Александр Чернецкий, Сергей Рыженко, Андрей Машнин*, Санкт-Петербург 2004.
- Русский рок. Опыт антологии*, Челябинск 2003.
- Русская рок-поэзия: текст и контекст 1–8*, Тверь 1998–2005.
- Smaga J., *Rosja w 20 stuleciu*, Kraków 2002.
- Троицкий А., *Рок в Союзе: 60-е, 70-е, 80-е*, Москва 1991.
- [http:// www.ddt.ru](http://www.ddt.ru)
- [http:// www.aquarium.ru](http://www.aquarium.ru)

„Видно, суждено моей земле страдать” – образ СССР в русской рок-поэзии

Резюме

Расцвет рок-культуры в России наступил во время, когда эта страна была частью советской империи. В 1970–1990 годы рок-музыка стала своего рода убежищем, в котором нашло свое место молодое поколение, не поверившее ложным идеалам тоталитарной системы.

История Советского Союза и история обсуждаемого жанра музыки взаимосвязаны и неразрывны. Неслучайно рок был культурой андеграунда. Рок-поэты ярко выразили свое отношение к окружающей их действительности. Взгляд был резким и очень критическим. Авторы песен указали на ряд отрицательных аспектов жизни в тоталитарном государстве: террор, лицемерие, монополию единственной идеологии, всеобщую систему контроля, униформизацию общественной жизни, отсутствие свободы. В итоге, создается очень мрачный образ жизни в советском государстве.

²² *Русский рок. Опыт...*, с. 266.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

Anna Greb

Ocena estetyczna w ujęciu rosyjskiej krytyki literackiej początku XIX wieku

„Jakie to piękne!”, „jak bardzo mi się to podoba!”, „jakie to brzydkie!”, „jakie to nudne!” – wypowiedzi tego typu wynikają bezpośrednio z doznania estetycznego, jakiego dostarczają odbiorcy otaczające go przedmioty lub sytuacje. Każdemu przeżyciu towarzyszą zawsze, niezależnie od tego, czy doświadczamy przyjemności czy smutku, określone myśli. Są to myśli o wartości estetycznej, nazwane przez jednego z najwybitniejszych polskich filozofów i estetyków Mieczysława Wallisa „oceną estetyczną”. Zdanie będące wyrażeniem tej myśli Wallis nazywa „zdaniami estetycznymi”¹.

Aby przeprowadzić analizę wybranych zdań estetycznych, należy nieco uwagi poświęcić zagadnieniu oceny estetycznej, która poprzedzona jest jedną z faz przeżycia estetycznego, tzw. uświadomieniem sobie przedmiotu na nas oddziałującego. Proces ten był na przestrzeni wieków różnie postrzegany. Najważniejszym jego wyznacznikiem jest skupienie się na obiekcie dostarczającym wrażeń. Immanuel Kant twierdził, że jest ono bezinteresowne i niezależne od realnej obecności przedmiotu, gdyż podoba nam się nie sama rzecz, lecz nasze jej wyobrażenie².

Następstwem teorii kontemplacji Arthura Schopenhauera, zgodnie z którą człowiek z pozycji biernego widza ześrodkowuje swą świadomość na przedmiocie, zapominając o własnej osobowości, jest to, że w dobie Georga Hegla i Novalisa zaczyna on przyjmować na siebie aktywność obiektu. Przez to przypisuje przedmiotowi właściwości estetyczne, których sam nie posiada. Takie przeżycie jest przyjemnością odnajdywania siebie w innych przedmiotach. Podobna postawa skłania do wyrażania własnej oceny estetycznej, która staje się jakby naturalnym dopełnieniem przeżycia estetycznego. Tę myśl rozwinęli również przedstawiciele rosyjskich kręgów literackich początku XIX wieku (Aleksiej Mierzłakow, Iwan Wojciechowicz, Konstantin Batiuszkow). Uznali oni bowiem, że do pełni przeżycia potrzebne jest odkrycie wewnętrznej więzi łączącej przedmiot z podmiotem. Więż taka pomaga rozszerzyć wiedzę obserwatora o jego własny stan psychiczny w momencie doznań estetycznych, czyli doprowadzić do wewnętrznego wyizolowania przedmiotu oraz wzbogacić go o konkretne wartości zewnętrzne. Tym samym

¹ M. Wallis, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2004, s. 182.

² I. Kant, *Krytyka władzy sądzenia*, przełożył oraz opatrzył przedmową i przypisami J. Gałęcki, Warszawa 2004, s. 64.

w przypadku doznań przyjemnych ocena estetyczna zjawiska będzie mogła być tylko pozytywna i taką formę przyjmą również zdania ją wyrażające.

W opinii jednego z najwybitniejszych teoretyków tego okresu Aleksieja Mierzłakowa, człowiek, aby określić ocenę estetyczną przedmiotu, czyli wskazać jego wartość, musi zaobserwować własną naturę, przyjąć jednocześnie postawę bierną i czynną wobec świata:

[...] нас занимает только то, что нам почему-либо подобно, что имеет влияние на наши радости и наши печали³.

Powinien również zainteresować się swoją osobą, swoimi żądzami i miłością do samego siebie:

Вот путь, по моему мнению, самый счастливейший к определению изящного. Человек желает и боится по врожденной любви к самому себе. Желать и бояться он может только того, что относится к нему, или ему подобным, или к вещам, для него драгоценным: эти вещи составляют предмет особенного его внимания; нет нужды, производят ли они любовь, ужас или отвращение: они входят в круг изящного. Избирайте их и располагайте по вашему намерению, то есть так, чтобы они под вашими руками произвели то действие, которое вы им предназначили⁴.

Należy zaznaczyć, że wartość estetyczna, którą określamy w indywidualnej ocenie przeżycia, nie jest bytem rzeczywistym. Jest cechą przedmiotów, ich zdolnością do wywoływania w określonych warunkach przeżycia estetycznego. Dlatego stwierdzenie, że jakiś przedmiot jest estetyczny, piękny, powinno się traktować jako skrót myślowy oznaczający, że w odpowiednich warunkach u odpowiedniego odbiorcy wywoła on przeżycie estetyczne.

Niezmiernie ważna wydaje się być także klasyfikacja zdań estetycznych, za pomocą których można wyrazić własną ocenę doznania. Mieczysław Wallis w swojej pracy *O zdaniach estetycznych* dokonuje rozróżnienia trzech rodzajów zdań estetycznych:

Należy rozróżnić kilka rodzajów zdań estetycznych: zdania typu „S wywołuje we mnie, w czasie *t*, przeżycie estetyczne dodatnie (ujemne)”, np. „Cyd podobał mi się dzisiaj” (I); zdania typu „S wywołuje we mnie przeżycie estetyczne dodatnie (ujemne)”, np. „Cyd podoba mi się” (II) i zdania typu „S wywołuje przeżycie estetyczne dodatnie (ujemne)”, tzn. „S jest estetyczne (nieestetyczne)” (zdania te uważam za równoważne), np. „Cyd podoba mi się”, tzn. „Cyd jest piękny” (III). Nazwijmy zdania typu (I) „zdaniami osobistymi z określeniem czasowym” i oznaczmy je przez *Oc.* Z drugiej strony, nazwijmy zdania typu (II) „zdaniami osobistymi bez określenia czasu” lub, dla krótkości, po prostu „zdaniami osobistymi” i oznacz-

³ А.Ф. Мерзляков, *Теория изящных наук*, [в:] *Русские эстетические трактаты первой трети XIX века в двух томах*, составление, вступительная статья и примечания З.А. Каменского, том первый, Москва 1974, с. 85.

⁴ Tamże.

my je przez O. Wreszcie nazwijmy zdania typu (III) „zdaniami bezosobistymi” i oznaczmy je przez B⁵.

Użyte przez Wallisa słowa „estetyczny”, „piękny”, „nieestetyczny”, „brzydki” zmuszają do wyraźnego rozdzielenia doznań estetycznych na dodatnie i ujemne. Przez zwroty jednoznacznie kojarzące się z przyjemnością i pięknem, takie jak: *estetyczny, piękny, wzniosły, ekspresyjny*, należy rozumieć, iż odbiorca w konfrontacji z przedmiotem w określonych warunkach doznał przeżycia dodatniego. Taki też charakter będą miały jego wypowiedzi. W potocznym, a zarazem afektywnym użyciu, będą one brzmiały np.: „Ten kwiat jest przepiękny” lub „Ten wiersz mnie zachwyca”. Cały czas należy pamiętać, że takie zdania są, o czym była mowa wcześniej, skrótem, który rozumiany jest jako wypowiedź: „Ten kwiat ma zdolność (wartość estetyczną) w odpowiednich warunkach wywołać przeżycie estetyczne”. Konstrukcje tych wypowiedzi nic nie zmieniają, ponieważ obydwa zdania wyrażają dokładnie to samo, a mianowicie, że osoba obcująca z danym przedmiotem doświadczyła uczucia zachwyty. Pozostając pod wpływem podziwianego obiektu, skłonna była zatem wyrazić ocenę estetyczną. Człowiek, który w stanie zachwyty z przejęciem o czymś rozprawia, nawet nie zdaje sobie sprawy, że w jego umyśle wraz z każdym słowem i zdaniem tworzy się konkretny obraz danego przedmiotu. Może on być mniej lub bardziej poetycki.

Interesująca wydaje się próba przeniesienia schematu wallisowskich „zdań estetycznych” na materiał traktatów rosyjskich estetyków Aleksieja Mierzlakowa i Iwana Wojciechowicza oraz sprawdzenie, czy już na początku XIX wieku dostrzegano konieczność zwrócenia uwagi na sposób, w jaki mówimy o naszych przeżyciach estetycznych.

Warto zauważyć, że samo pojęcie doznania estetycznego nazywane jest zupełnie inaczej niż u współczesnych estetyków. Wojciechowicz określa je jako siłę estetyczną (эстетическая сила). Już sama nazwa wskazuje na ekspansywność i dynamikę tego procesu. Drugą niezmiernie ważną i nieco ograniczającą rozważania jest kwestia ujęcia w pismach teoretycznych przeżycia estetycznego, które jest wywoływane tylko przez przedmioty piękne i wzniosłe. Siła estetyczna, zgodnie z tą teorią, dana jest wyłącznie dziełom sztuki i to ona oddziałuje na duszę obserwatora. Co ciekawe, każda siła estetyczna może być nazwana pięknem. Rozróżnienie między znaczeniem piękna całościowego (изящное) a pięknem fragmentarycznym (красота) polega na tym, że pierwsze odnosi się do całego przedmiotu, drugie tylko do jego części:

Различие между изяществом и красотой состоит в том, что 1-е принадлежит целому предмету, а 2-я – частям оного. В сем отношении каждая эстетическая сила может быть названа красотой⁶.

W przypadku rosyjskich traktatów teoretycznych początku XIX wieku nie może być jeszcze mowy o zdaniach estetycznych w wallisowskim ich rozumieniu, gdyż ówczesne badania przeżycia estetycznego nie obejmowały środków wyrazu,

⁵ M. Wallis, *Wybór pism estetycznych...*, s. 182.

⁶ И.П. Войцехович, *Опыт начертания общей теории изящных искусств*, [в:] *Русские эстетические трактаты...*, с. 300.

jakimi posługuje się odbiorca. Uwaga Mierzlakowa i Wojciechowicza skupia się na samym opisie doznania oraz na wyodrębnieniu szeregu warunków, jakie musi spełnić obiekt, by wywołać doznania natury estetycznej. Szeroko opisane są również zdolności i predyspozycje samego twórcy, w którym najczęściej upatruje się geniusza, potrzebne mu do stworzenia dzieła w pełni doskonałego i oddziałującego na odbiorcę. Na tej podstawie można pokusić się o próbę nazwania zdaniem estetycznym zdań wchodzących w skład dzieł literackich bądź tworzących opis przedmiotu będącego w stanie wywołać konkretne przeżycie estetyczne.

Głównym założeniem, według Mierzlakowa, jest kwestia naśladowczego charakteru języka poezji. Cecha ta odnosi się zarówno do odtworzenia piękna natury, jak i do wyrażania uczuć i myśli samego poety:

Она (поэзия) есть подражание в гармоническом слогe – иногда верное, иногда украшенное – всему тому, что природа может иметь прелестного, – подражание, сообразное с намерением поэта, с его воображением и чувствами⁷.

Wojciechowicz dodaje do tej cechy jeszcze dwie: porządek i rytm, zwracając uwagę na to, że bez ładu i harmonii wypowiedzi przedmiot może utracić w tekście tzw. czystość. Nie będzie on wówczas już w takim samym stopniu oddziaływał poprzez swoją wartość estetyczną. Rytm w języku jest natomiast efektem porządku w jego strukturze. Kontynuacja następujących po sobie dźwięków równomiernych i identycznych w brzmieniu tworzy ład dzieła. Następowanie po sobie dźwięków o różnym natężeniu tworzy rytm, który, jak wiadomo, wzmacnia ekspresyjność tekstu poetyckiego:

От сей эстетической силы зависит ритм (Rithmos), который есть не что иное как порядок же, но только искусственный, например: ежели звук за звуком следуют в одинаковом расстоянии времени, то это будет простой порядок; но ежели звуки издаются по два и при том так, что один сильнее другого, то это будет уже ритм⁸.

Rytm ułatwia formułowanie wewnętrznych ocen estetycznych poprzez wymuszenie współpracy rozumu z uczuciem podczas doświadczania przeżycia estetycznego. Wpływa on bezpośrednio na fazę uświadamiania sobie przedmiotu bądź też wyobrażenia go sobie i skupienie na nim swojej uwagi. Stąd też w pracach Wojciechowicza mowa o „przedmiotach rytmicznych”.

Nasuwa się więc wniosek, że właśnie dzieła literackie oraz ich język powinny być środkami wywoływania przeżyć estetycznych i kształtowania wrażliwości na piękno. Na ten aspekt zwracał już uwagę Dante Alighieri w traktacie *De vulgari eloquentia*, podkreślając przy tym prymat dzieł poetyckich nad prozatorskimi. W jego przekonaniu, to utwór wierszowany był wzorem dla pozostałych form literackich. Punktem wyjścia swoich rozważań uczynił Dante pytanie, jakim powinien być język, aby móc nosić miano *volgare illustre* (świecący język) oraz kto tak naprawdę może go używać i w jakim celu.

⁷ А.Ф. Мерзляков, *Теория изящных наук...*, с. 74.

⁸ И.П. Войцехович, *Опыт начертания общей теории изящных искусств...*, с. 302.

Język jest bowiem narzędziem do urealnienia myśli. Szlachetny i świetny język przystoi ludziom legitymującym się talentem i wiedzą, pozostali nie są go godni. Również nie każdy temat zasługuje na to, aby być sławionym w prześwietnym *volgare*, gdyż nie wszystkie przedmioty lub zdarzenia są warte użycia dla nich tak wyśmienitego narzędzia. Dante przestrzega, aby roztropnie dobierać tematy swych dzieł i zwraca uwagę, że powinny one być zgodne z trójpodziałem duszy ludzkiej:

Aby to jasno określić, trzeba przede wszystkim wiedzieć, że człowiek, jako posiadający potrójną duszę – mianowicie wegetatywną, zmysłową i rozumną – pokonuje potrójną drogę. Bo jako istota wegetatywna szuka pożytku, w czym łączy się z roślinami; jako istota zmysłowa szuka przyjemności, w czym jednoczy się ze zwierzętami; jako istota rozumna poszukuje wartości i jest w tym osamotniony albo też uczestniczy w naturze aniołów. I cokolwiek czynimy, czynimy to ze względu na te trzy dążenia; a ponieważ w każdym z nich są rzeczy większe i największe, te największe jako takie powinny być podejmowane w najwznioślejszy sposób i, co za tym idzie, w najznakomitszym *volgare*⁹.

Opis najwznioślejszych przedmiotów, aby w pełni zachwycić odbiorcę i dostarczyć przeżycia estetycznego, powinien powstać przy użyciu tzw. świetnego języka, nie tylko o odpowiedniej mierze metrycznej (*kancona*), ale także o jednolitej i harmonijnej konstrukcji. Dante wymienia wiele stopni budowy takiego utworu: stopień pozbawiony smaku, stopień smaczny, budowa pełna smaku i wdzięku oraz taka, która zawiera smak i wdzięk, a zarazem jest konstrukcją wyborną, charakterystyczną dla wybitnych twórców. Spośród wymienionych tylko ten ostatni stopień jest w stanie skłonić odbiorcę do właściwej oceny siły estetycznej opisanego przedmiotu. Dzięki językowi w jego najwyższym stopniu świetności może artysta-geniusz zmusić odbiorcę do podążania swoim tokiem myśli. Przekazać mu swoje doznania, zatrzymać jego bieg myśli, wywołać w nim pełne przeżycie estetyczne.

Dante rozróżnia kilka rodzajów słów, jakie stanowią warsztat poety. Nie jest bowiem obojętne, jakich słów używa twórca w swoim dziele. Nie nadają się do tego ani słowa, jak pisze, dziecięce, ani kobiece, wiejskie, ani też „nastroszone” słowa miejskie. Odpowiednie zdają się słowa *uczesane* i *szorstkie*:

Uczesanymi nazywamy słowa trzysylabowe lub bardzo bliskie liczbie trzech sylab, bez przydechu, akcentu akutowego lub cyrkumfleksowego, bez podwójnych spółgłosek z lub x, bez podwojenia spółgłosek płynnych lub umieszczania ich zaraz po niemej, słowa jakby wypolerowane, po których pozostaje pewna słodkość [...]. Szorstkimi natomiast nazywamy wszystkie inne słowa, które są dla języka świetnego koniecznością lub ozdobą¹⁰.

O sposobie harmonijnego łączenia słów w wierszach powinien decydować jego twórca, posiadający wrodzoną zdolność osądu, aby wybrać te najwznioślejsze. Musi on ułożyć je tak, żeby nie tylko sam opisywany przedmiot budził

⁹ Dante Alighieri, *O języku popołitym*, przełożył, wstępem i komentarzem opatrzył W. Olszaniec, Kęty 2002, s. 46.

¹⁰ Tamże, s. 57.

prawdziwą satysfakcję estetyczną, ale również dostarczał jej język, w jakim opis ten jest tworzony.

Teoretycy rosyjscy problem języka poruszają przede wszystkim w pracach dotyczących retoryki (np. *Краткая Риторика, или правила, относящиеся ко всем родам сочинений прозаических*). Zwracają oni uwagę na styl i budowę dzieła prozatorskiego, nazywając ją „słownym okryciem myśli i uczuć” („словесная одежда мыслей и чувствований”). Sam charakter stylu i języka w dziele opiera się na swoim własnym wewnętrznym sensie. Różnica w poszczególnym jego wykorzystaniu zależy od osoby pisarza, istoty problemu, jakim się zajmuje, od celu, któremu poświęca swój utwór oraz nastroju, w jakim pisze.

Mocno uwypuklona jest kwestia celowości każdego dzieła prozatorskiego. Według założeń estetyki, o których wspomina Mierzlakow, przedmioty percepcji literackiej muszą być wykorzystane zgodnie z przeznaczeniem nadanym im przez twórcę. Są one grupowane zgodnie z trzema podstawowymi stylami: *народный или низкой, средний, высокий*. Styl i język, w jakim powstaje jakość estetyczna, jest zależny od autora. To on dokonuje odpowiednich zmian w tekście i jego formie. Zdaniem teoretyków, zmiany te mogą być stosowane w nieograniczonej liczbie. Wybór konkretnej formy implikuje wybór odpowiedniego stylu języka. Wymienia się trzy główne style językowe: niski, średni i wysoki. Razem z nimi nazywane są style poboczne, takie jak styl prosty, poruszający, błyszczący.

Utwory pisane w stylu niskim charakteryzują się lekkością, jasnością, czystością formy, zwięzłością i dokładnością. Cechy te sprawiają, że podczas obcowania z tak pojmowanym przedmiotem estetycznym nawiązuje się między przedmiotem a podmiotem więź, oparta w głównej mierze na rozbudzonej wyobraźni. Styl taki ma prowadzić do, jak zostaje to określone, „spokojnego nauczania rozumu”, właściwej interpretacji intencji twórcy. Prawidłowe użycie stylu niskiego wywołuje u odbiorcy swoiste i indywidualne odczucie piękna i przyjemności.

Styl średni odznacza się pełnią i bogactwem środków wyrazu. Utwory pisane w tym stylu emanują żywością przekazu estetycznego oraz siłą emocji. Niejednokrotnie opisane w ten sposób przedmioty estetycznie mało wartościowe zyskują wartość większą i mogą wywołać przeżycie estetyczne, lecz będzie to tylko przeżycie niepełne.

Dzieła pisane w stylu wysokim zyskują największą wartość podczas bezpośredniego obcowania z nimi jako przedmiotami estetycznymi. Wyróżniają się harmonijnością języka i, co ważne, pobudzają wyobraźnię, wywołując silne przeżycia. Zdaniem teoretyków, nie cały utwór jest nacechowany estetycznie. Zdolność wywoływania pełnego przeżycia estetycznego mają tylko wzniosłe przedmioty w nim opisane. Nie byłoby bowiem możliwe, aby podmiot percypujący trwał w uniesieniu przez cały czas konfrontacji z dziełem. Przeżycie estetyczne ma więc charakter fazowy, jest zależne od jakości przedmiotu oraz formy i stylu językowego.

Zgodnie z tym, o czym pisał Dante w swoim traktacie *De vulgari eloquentia*, również Rosjanie są zdania, że nie każdy pisarz jest godny posługiwać się trzema wspomnianymi stylami. Spod niewprawnego pióra mogą wypłynąć utwory, jak zostało to ujęte, uwłaczające samemu językowi – stanie się on suchy, słaby, a między autorem a jego dziełem powstanie wyraźna niezgodność celów i zamiarów. Teksty takie nie będą odpowiadały ogólnie przyjętemu pojęciu smaku, myśl przewodnia stanie się nierealną i zimną w wyrazie. Na ten problem zwrócił uwagę

także rosyjski poeta Konstantin Batiuszkow, uważając, że każdy język powinien posiadać wewnętrzną harmonię i rytm, bowiem dopiero wtedy może być zaakceptowany przez rozum. Dla Batiuszkowa rozum jest równoważny z talentem, toteż język staje się ważnym narzędziem dostarczającym miłośnikom piękna doznań natury estetycznej:

Данте – великий поэт: он говорит памяти, уху, глазам, рассудку, воображению, сердцу. Есть писатели, у которых слог темен; у иных мутен. Мутен, когда слова не на месте, темен, когда слова не выражают мысли или мысли не ясны от недостатка точности и натуральной логики. Можно быть глубоко-мысленным и не темным, и должно быть ясным, всегда ясным для людей образованных и для великих душ¹¹.

Nie sam język, lecz umiejętne jego użycie oddaje np. kolor nieba, wody, otaczającej przyrody, budzi w twórcy ukryte siły pozwalające wszystkie doznane wrażenia estetyczne zamknąć w kunsztowną formę zdań estetycznych w dziele. Odbiorca takich utworów może przeżyć i doświadczyć tego samego, co poruszyło artystę: ciepła słońca, błękitu nieba, mlecznej mgły, zieleni drzew. Może również poddać się biegowi myśli artysty, wyłączyć się z rzeczywistości, zatrzymać świadomość i uchwycić tę subtelną płynność i harmonię języka zamkniętego w formę zdań estetycznych i rozkoszować się przeżyciem estetycznym. Jednocześnie odbiorca jest w stanie zweryfikować, czy – jak zauważał w swoich pracach Wojciechowicz – dzieło oddziałuje na obserwatora zgodnie z pierwotnymi założeniami twórcy i czy tym samym kwalifikuje się do grupy przedmiotów posiadających wszystkie wymagane cechy (doskonałość, dobro, prawdę) tzw. siły estetycznej.

Analizując dalsze rozważania Batiuszkowa należy zauważyć, że mocno została podkreślona kwestia nieumiejętnego, czysto instrumentalnego użycia języka, gdyż z najlepszego materiału nie powstanie doskonałe dzieło, jeśli jego twórca jest niewprawnym rzemieślnikiem. Dlatego też nie wystarczy posiadać tak idealnego narzędzia, jakim jest język, trzeba wprawiać się w jego użyciu, w pełni wykorzystywać możliwości, jakie on daje:

Для того, чтобы писать хорошо в стихах – в каком бы то ни было роде, – писать разнообразно, слогом сильным и приятным, с мыслями незаемными, с чувствами, – надобно много писать прозою, но не для публики, а записывать просто для себя¹².

Zastosowanie języka i jego pełna eksploatacja może nastąpić dopiero wówczas, gdy on sam jest do tego użycia właściwie przystosowany. Podobnie jak Dante w traktacie *De vulgari eloquentia*, także Batiuszkow ubolewa nad kondycją współczesnego mu języka rosyjskiego. Pełen naleciałości dialektalnych nie nadaje się sam w sobie na narzędzie, za pomocą którego można by było wyrazić głębokie doznania i przeżycia. Liczne dysharmonie w brzmieniu, zwłaszcza przez połączenie spółgłosek Ш, Щ, ШИЙ, ЩИЙ, ТРЫ, ПРИ, nie pozwalają zachwycać się nim samym. Język rosyjski, zdaniem Batiuszkowa, nie dostarcza przeżyć estetycznych poprzez

¹¹ К.Н. Батюшков, *Нечто о поэте и поэзии*, Москва 1985, с. 198.

¹² Там же, с. 194.

swoją fonetykę i składnię, ani też nie może być mowy o tworzeniu w tym języku dzieł bądź utworów będących w stanie zachwycić odbiorcę. Duży wpływ na taki stan rzeczy ma także nieumiejętność posługiwania się językiem przez poszczególnych twórców. Tylko nieliczne teksty, np. *Альцеста*, *Поликсена* Mierzłakowa, zasługują, zdaniem Batiuszkowa, na uznanie:

Отгадайте, на что я начинаю сердиться? На что? На русский язык и на наших писателей, которые с ним немилосердно поступают. И язык-то сам по себе плоховат, грубене́к, пахнет татарщиной. Что за Ы? Что за Щ? Что за Ш, ШИЙ, ЩИЙ, ПРИ, ТРЫ? О варвары! А писатели? Но бог с ними! Извини, что я сержусь на русский народ и на его наречие. Я сию минуту читал Ариоста, дышал чистым воздухом Флоренции, наслаждался музыкальными звуками авзонийского языка и говорил с тенями Данта, Тасса и сладостного Петрарка, из уст которого что слово, то блаженство [...]. „Альцеста” и „Поликсена” Мерзлякова прекрасны¹³.

W odróżnieniu od estetyki zachodnioeuropejskiej, estetyka rosyjska jest w tych czasach zdecydowanie eklektyczna. W XIX wieku teoretycy sztuki percepcji próbują dostosować filozofię sztuki do panujących w Rosji uwarunkowań filozoficzno-społecznych. Dlatego początkowa faza adaptacji materiału i opracowywania go charakteryzuje się różnorodnością podejmowanej problematyki i jest, niestety, w wielu punktach skrótowa i pobieżna. Traktaty teoretycznoliterackie tego okresu wnoszą jednak ogromny wkład w tworzenie się nowej na gruncie rosyjskim myśli estetycznej i dają podstawy dla dalszego jej rozwoju.

Literatura

- Батюшков К.Н., *Нечто о поэте и поэзии*, Москва 1985.
- Dante Alighieri, *O języku pospolitym*, Kęty 2002.
- Hegel G., *Philosophie der Kunst*, Frankfurt am Main 2004.
- Ingarden R., *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2004.
- Kant I., *Krytyka władzy sądzienia*, przełożył oraz opatrzył przedmową i przypisami J. Gatecki, Warszawa 2004.
- Краткая Риторика или правила, относящиеся ко всем родам сочинений прозаических*, Москва 1809.
- Мерзляков А.Ф., *Теория изящных наук*, [в:] *Русские эстетические трактаты первой трети XIX века в двух томах*, составление, вступительная статья и примечания З.А. Каменского, том первый, Москва 1974.
- Pękala T., *Estetyka otwarta Mieczysława Wallisa*, Warszawa 1997.
- Соболев П.В., *Очерки русской эстетики первой половины XIX века. Курс лекций. Часть 1*, Ленинград 1972.
- Столович Л.Н., *Красота, добро, истина. Очерк истории эстетической аксиологии*, Москва 1994.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 2006.

¹³ Tamże, s. 252.

Wallis W., *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2004.

Войцехович И.П., *Опыт начертания общей теории изящных искусств*, [в:] *Русские эстетические трактаты первой трети XIX века в двух томах*, Составление, вступительная статья и примечания З.А. Каменского, том первый, Москва 1974.

Эстетическая оценка в исследованиях русской литературной критики начала XIX века

Резюме

Статья посвящена эстетической оценке и эстетическому высказыванию, проблемам, которые нашли отражение в некоторых работах русских писателей и литературных критиков начала XIX столетия. Алексей Мерзляков, Иван Войцехович, Константин Батюшков приходят к выводу, что основа эстетической оценки данного явления – это эстетическое переживание, полнота которого достигается путём взаимной связи между субъектом и объектом.

Правильному восприятию эстетических предметов, в том числе художественных произведений, сопутствует соответствующее употребление конкретного литературного стиля, использование которого зависит как от главной идеи произведения, так и от личных фактов: психики автора, его настроения, воображения и силы таланта.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

Леслава Кореновска

Читая поэзию Анны Ахматовой (художественный анализ стихотворения *Хочешь знать, как всё это было...*)

Известные авторитетные исследователи творчества Анны Ахматовой (В. Жирмунский, А. Найман, Б. Эйхенбаум, Л. Чуковская и др.) неоднократно подчёркивали, что ранние стихи Ахматовой по своему содержанию напоминают лирические повести, миниатюрные стихотворения-новеллы. Жирмунский отмечает, что по структуре они

близки новеллам Мопассана, у которого наблюдается столкновение незнаемых читателю персонажей в острой и психологически значительной сюжетной ситуации, бросающей отраженный свет на их характеры, подводят читателя к развязке их отношений без раскрытия их биографии и предшествующей или последующей судьбы. Именно перерождение классической новеллы-повести в „короткий рассказ” – характерное общее явление импрессионистического искусства конца XIX – начала XX – и представляет в какой-то мере предпосылку художественной манеры ранней Ахматовой¹.

Перед читателем предстаёт

новелла в извлечении, изображённая в самый острый момент своего развития, в ситуации, обнажающей драматический конфликт и освежающей образы лирических героев и их взаимные отношения, не только в той мере, в какой это нужно для художественной цели автора².

Характерными признаками сюжетности являются повествовательная интонация, наличие рассказа, который открывается „приходом” героя или героини, и их встречи. Для иллюстрации возьмём стихотворение *Хочешь знать, как всё это было...*

Хочешь знать, как всё это было? –
Три в столовой пробило,
И, прощаясь, держась за перила,
Она словно с трудом говорила:
„Это всё... Ах нет, я забыла,

¹ См. об этом: В.М. Жирмунский, *Творчество Анны Ахматовой*, Ленинград 1973, с. 99.

² Там же, с. 99.

Я люблю Вас, я Вас любила
Ещё тогда!"
– „Да”. (1911)

В приведённом выше стихотворении образ героини-рассказчицы объективирован и не отождествляется, а лишь соотносится с автором. Можно предположить, что Ахматова не стремится к полноте и последовательности фактической информации.

Попытаемся строка по строке проанализировать данное стихотворение, разгадать тайну лирических героев, которые в нескольких словах сказали друг другу всё, что чувствовали, испытали, вынесли и, наконец, отважились на слова искреннего признания.

Первая строчка – вопрос автора, обращённый к читателю. Тон вопроса – изъяснительно-вопросительный с некой деликатной ноткой фамильярности (*хочешь знать...*) – посвящает читателя в тайну чужой любви. Глагол прошедшего времени *было* открывает некие картины ретроспекта, прошедших событий, но ещё актуальных и настолько важных для лирических героев и автора, что требуют дальнейшего повествования. Следующая строка – начало повествования – воспринимается как иллюстрация локуса, где происходит разговор лирических героев (столовая, лестничная площадка). Место встречи, как видим, представлено скупой и конкретно, с чертами реалистической повседневности. По-видимому, автора не интересовал ни интерьер столовой, ни цвет или дерево перил. Важен был лишь факт ухода лирической героини из столовой в три часа и её признание в любви герою на лестничной площадке. Данная сцена представлена как кадр из фильма, в котором всё сжато, конкретно и одновременно наполнено экспрессией и динамизмом.

Вторая строчка стихотворения точно измерена временем – *три в столовой пробило*. Глагол *пробило* звучит символически кульминационно-знаменует завершение чего-то (события, отношений и т.д.); третий час, ровный, конкретный, переданный глаголом со звуковым значением удара (пробил), также обращает внимание читателя на значимость и финализацию ситуации. Темповое снижение наблюдается в следующих двух строчках – *И, прощаясь, держась за перила// Она словно с трудом говорила*. Деепричастия *прощаясь* и *держась* в какой-то мере исключают друг друга семантически: *прощаясь* ассоциируется с действием, которое как бы выполнило свою функцию, прекратило своё существование, пришло к финалу; в то же время *держась* не позволяет этому действию завершиться, замедляет процесс прощания. Своим внутренним противоречием эти деепричастия проигрывают ситуацию в темпе *moderato* (медленно. – Л.К.), которая воспринимается читателем как кадры из фильма в замедлительном темпе.

Первая книга Ахматовой *Вечер* (1912) вышла в свет с предисловием Кузмина. В ней критик отмечает обострённое внимание поэтессы к мелочам, которые она способна понимать и любить именно в их непонятной связи с переживаемыми минутами. Дух мелочей, как справедливо заметил Кузмин, сыграл известную роль в формировании искусства молодой Ахматовой³. Поэтому поэтесса очень внимательно относилась ко всем подробностям,

³ Цитируется по: В.М. Жирмунский, *Творчество...*, с. 69.

тщательно и ревниво подбирала наименьшую деталь, которую вводила в повествование.

Перед тем, как перейдём к анализу следующей строчки, хотелось бы подчеркнуть, что основное место в лирике Ахматовой, бесспорно, занимает любовная тема. Любовь в стихах поэтессы – это чувство живое и подлинное, хотя в силу реальных жизненных причин обычно тронутое печатью облагораживающего страдания⁴. Фраза, описывающая состояние героини, – *Словно с трудом говорила* – свидетельствует об огромной, напряжённой внутренней борьбе, которая происходит в душе героини и выливается наружу словами волнения; душевное состояние героини, её страх и трепет можно сравнить с комком в горле, прерывающим речевой поток признания. Героиня навсегда прощается с мужчиной, который ей близок и дорог. В минуту прощания она нашла в себе силы произнести самые важные для неё слова. Фраза – *Это всё...* – семантически схожа с другой строкой – *Три [...] пробило* – означает завершение, конец чего-то; читатель понимает, что лирические герои прощаются навеки. Обращает на себя внимание многоточие в этом предложении. Именно оно не позволяет поставить заключительную точку в повествовании героини, как будто длинной пунктуационной паузой задерживает внимание и вызывает любопытство читателя, приглашая его выслушать продолжение истории, имеющей место во времени, известном лишь героям.

Это ещё раз подтверждает мысль литературных критиков, которые обращали внимание на роль пунктуации в поэзии Ахматовой. Знаки препинания в стихотворении имеют столь огромное значение, что по своей важности приравниваются к поэтическому слову. „Achmatowa traktowała w swych utworach znaki interpunkcyjne jako sposób własnego i znaczeniowego rozczłonkowania tekstu; zawsze były one istotne – te wszystkie kropki, wielokropki i myślniki stanowią immanentną część jej wierszy”⁵.

Из двух фраз, сказанных героиней, – *Это всё... Ах нет, я забыла, // Я люблю Вас, я Вас любила // Ещё тогда!* – первая – кульминационная, несмотря на то, что при декламировании она звучит *diminuendo* (постепенное снижение силы звучания. – Л.К.), а следующее предложение оканчивается восклицательным знаком и является расшифровкой многоточия. Фраза – *я забыла* – заставляет читателя сделать несколько мысленных шагов назад, окунуться в вихрь воспоминаний (ретроспект, констатирующий события без дополнительных объяснений и описаний), углубиться в прошлое, чтобы хотя на минуту его оживить. Ведь, в сущности, героиня всё помнит, а выражение *я забыла* служит как бы мостиком к главному, импульсом к отваге, толчком к решающему шагу-признанию в своих сокровенных чувствах.

Требуют тщательного анализа выделенные в следующих строчках слова – *Я люблю Вас, я Вас любила // Ещё тогда!* Первое выражение – *Я люблю Вас* – смысловой акцент сосредоточен на глаголе настоящего времени (*люблю*), который является ключевым в данной фразе; запятая, поставленная после местоимения *Вас*, позволяет сделать короткую паузу перед произнесённой следующей фразой и, кажется, таит в себе подразумеваемые оценочные

⁴ Там же, с. 43.

⁵ M. Semczuk-Jurska, *Przekład – interpretacja czy praca rzemieślnicza? O dwóch tłumaczeniach „Requiem” Anny Achmatowej*, [w:] *Recepcja, Transfer, Przekład*, Wrocław 2002, s. 61.

эпитеты – горячо, нестерпимо, до боли и т.п., – которые чувствуются при углублённом проникновении в душевный мир героини. В следующем выражении – *я Вас любила* – обратим внимание на глагол прошедшего времени (*любила*), который стоит третьим по порядку в данном предложении и динамически переходит в более глубокое прошлое, причем как будто тянет за собой следующие слова – *Ещё тогда!*, которые можно назвать термином темпоральной лексики „позапрошлое” время. Пропуск ещё одного глагола, выражающего чувства, – *любила* – в последнем выражении (*Ещё тогда!*) не снижает эмоционального всплеска признаний героини. Восклицательный знак в конце данной реплики придаёт ей драматизм, вызывает сочувствие к героине: ведь она любит своего избранника, и это причиняет ей боль из-за неразделённости чувств и неизбежности разлуки. Любовь героини носит привкус времени минувших событий, известных только двоим влюблённым. Именно восклицательный знак звучит как укор мужчине. Можно лишь догадаться, что его полюбили в момент, когда он не был готов или, может быть, душевно не созрел для любви настоящей женщины. Ахматовская героиня, любя глубоко и искренне, поднесла на крыльях любви своего избранника, но, увы, он не оценил по достоинству этого чувства, вероятно, из-за собственного эгоизма и слепоты сердца. Такой поступок трудно простить, а ещё хуже – примириться с ним. Поэтому героиня решается признаться в своих чувствах и навеки расстаться – два шага в противоположных направлениях, на которые способны лишь ахматовские героини. Пользуясь тем, что английский язык имеет больше времён глагола, нежели русский, можно бы составить следующую темпоральную схему к вышеприведённым строкам: Present Indefinite (*я Вас люблю*), Past Indefinite (*я Вас любила*) и Past Perfect Tenses (*Ещё тогда!*).

Выходя из того, что присущий Ахматовой лаконизм формы делает особенно весомой каждую деталь, вплоть до пунктуации, обратим внимание на ответ лирического героя. *Да.* – одно-единственное слово, которое произнёс герой и которое заканчивает стихотворение, творя таким образом диалог с героиней. В первоначальной версии поэтесса поставила в конце стихотворения вопросительный и восклицательный знаки – *Да?!* В более поздних перепечатках (сборник *Из шести книг* и последующие) стоит точка в конце стиха – *Да.*, которая совершенно меняет интонацию и весь смысл поэзии⁶.

Почему Анна Ахматова изменила этот пунктуационный знак? Попытаемся проанализировать, что изменится, если поставить другие знаки препинания в конце стиха. Возьмём, к примеру, вопросительный знак – *Да?* Ахматовская героиня, женщина сильная и умная, признаётся в своих чувствах человеку, которого когда-то полюбила. Может быть, у неё даже искрилась надежда на взаимность, но женская интуиция где-то в тайниках души подсказывала ей, что это никогда не совершится. Характерная черта независимых и волевых женщин просвечивается в ситуации, когда героиня решается сказать всё и ... отойти. Ахматова любит контрасты: молчать – и быть рядом, признаться – и отойти, сильная женщина – и слабый по духу мужчина... Обратим внимание на ответ её избранника. Если бы он сказал своё

⁶ См. об этом: Л.Г. Кихней, *Поэзия Анны Ахматовой. Тайны ремесла*, Москва 1997, с. 38.

Да? с вопросительной интонацией, это характеризовало бы его как эгоиста, человека поверхностного, равнодушного, или же как светского ловеласа, и в то же время в некоторой степени как лицемера и труса. Во всяком случае, не верится, чтобы ахматовская героиня полюбила мужчину такого типа. Что изменило бы многоточие в конце стиха? Черты характера героя приобрели бы слегка положительный оттенок, но всё-таки оставили бы за ним характеристику человека ординарного, несмелого, неспособного принимать самостоятельно решения, боящегося ответственности. Этот тип никак не подходит гордой лирической героине. Восклицательный знак в конце придаст бы стихотворению оттенок пренебрежительности в интонации, неискренности, сквозь которые просвечивалась бы ирония, а, может, даже и насмешка с оттенком театрализации. Произнося *Да!*, герой, с одной стороны, как бы выражает своё удивление откровенностью признания женщины, которого никак не ожидал, с другой же, обнажает черты Дон-Жуана и искусного игрока женскими чувствами.

Именно точка выравнивает чувства героев. Только теперь они достойны друг друга, способны объективно оценивать ситуацию, не живут иллюзиями, полны глубоких чувств. В интонации реплик диалога чувствуется скрытый трагизм, какой-то тяжкий и неминуемый фатум. Можно представить себе сцену прощания, услышать тембр их голосов, увидеть глаза, без слёз, но полные невысказанной боли и прирождённой гордости и достоинства. Герой своим сдержанным и лаконичным *Да*, как бы подводит итог выстраданному признанию героини: да, я это знал и раньше, чувствовал, я тоже тебя люблю, но воля рока – нам не суждено быть вместе. Такой ответ выравнивает силу чувств лирических героев, обнажая трагизм разлуки и душевные муки влюблённых.

Как видим, пунктуационные знаки играют значимую роль в поэзии Анны Ахматовой. Каждый знак препинания динамичен, ему отведена конкретная роль в поэтических строках, он исполняет функцию „немого” носителя подтекстовой скрытой информации, которую читатель может воссоздать в воображении, вдумчиво читая стихи. Такая творческая манера Ахматовой придаёт её поэзии полноту и значимость в передаче замысла, расширяет горизонты и возможности художественного слова. Знаки препинания звучат полифонично, накладывая густые и более выразительные краски на лирический образ и поэтический рисунок.

Клара Штайн в книге *Лермонтов и барокко* пишет о графической партитуре, которая представляет собой „пространство графической организации текста, сюда же входит и пунктуация”⁷. Именно „с помощью знаков препинания можно сделать горизонтальное течение речи подвижным, они способствуют тому, чтобы в результате сочетания контрастных (пустота-речь) и даже противостоящих друг другу элементов созидать целое. [...] Фактурный рельеф текста, обозначенный графически, позволяет сделать истину наглядной. [...] Комбинирование элементов, разреженных тире, многоточиями, восклицательными, вопросительными знаками,

⁷ К.Э. Штайн, Д.И. Петренко, *Лермонтов и барокко*, Издательство Ставропольского государственного университета, 2007, с. 129.

представляет собой органический синтез⁸ поэтического текста. Позволим себе начертить графическую партитуру анализируемого стихотворения Ахматовой:

, ? –
 ,
 ,
 ,
 :
 ,
 ,
 !
 .

Согласно К. Штайн, „подъёмы” маркируются обычно восклицательными, вопросительными знаками, „спады” – тире, многоточиями, которые связаны с фигурой умолчания⁹. Расшифровывая графическую партитуру, можно заметить, что ахматовский текст изобилует запятыми, которые говорят о текучести повествования и интонации, звучащей в начале стиха в одной тональности. Двоеточие делает вынужденную паузу, которая ещё сильнее разжигает любопытство читателя: что же будет дальше? Многоточие в самом начале как бы прерывает поток речи героини, давая ей тем самым возможность набраться сил и отваги, чтобы сказать главное и в то же время, чтобы подготовить экспрессивный финал – восклицательный знак, обозначающий, согласно Штайн, подъём эмоционального напряжения и возбуждения героини. Точка в конце стиха – спад общего настроения повествования. Последний знак препинания, принадлежащей реплике героя (Да.), вносит минорное настроение, обнажая при этом сдержанный нрав героя и скупость слов при обилии скрытых чувств. Данная графическая партитура наглядно показала, как похож текст на то, о чем пишет автор. Даже не зная текста стихотворения, лишь имея графическую партитуру, можно предугадать историю ахматовских героев, учитывая при этом творческую манеру и стиль поэтессы. Это ещё раз подчеркивает мысль о том, что пунктуация играет важную роль в художественном тексте.

Относительно структуры стихотворения следует отметить, что в раннем творчестве Ахматовой зачастую встречаются восьмистишия, которые были для поэтессы чем-то вроде сонета – структурно законченной малой формой стихотворения¹⁰; три строфы дают возможность диалектического развития лирического переживания. Психологические черты, за которыми стоит душевная повесть, „дневник женской души, интимный и обнажённый до конца”¹¹, даются при этом с большой экономией средств при максимальной выразительности. Нарушение метрической регулярности усиливает реалистичность переживаний, служит развёртыванию повествования, придавая поэзии неповторимый ахматовский стиль.

⁸ Там же, с. 139.

⁹ К.Э. Штайн, Д.И. Петренко, *Лермонтов и барокко*, 2007, с. 130.

¹⁰ См. об этом: В.А. Черных, *Летопись жизни и творчества Анны Ахматовой*, ч. 1, Москва 1996, с. 79.

¹¹ М. Гольденберг, *В глубинах судеб людских*, Baltimore 1999, с. 56.

Литература

- Гольденберг М., *В глубинах судеб людских*, Baltimore 1999, с. 56.
- Жирмунский В.М., *Творчество Анны Ахматовой*, Ленинград 1973, с. 99.
- Кихней Л.Г., *Поэзия Анны Ахматовой. Тайны ремесла*, Москва 1997, с. 38.
- Semczuk-Jurska M., *Przekład – interpretacja czy praca rzemieślnicza? O dwóch tłumaczeniach „Requiem” Anny Achmatowej*, [w:] *Recepcja, Transfer, Przekład*, Wrocław 2002, s. 61.
- Черных В.А., *Летопись жизни и творчества Анны Ахматовой*, ч. 1, Москва 1996, с. 79.
- Штайн К.Э., Петренко Д.И., *Лермонтов и барокко*, 2007, с. 130.

Чытаючы паэзію Анны Ахматавай (аналіза верша *Chcesz wiedzieć, jak to wszystko było...*)

Streszczenie

Autor artykułu przedstawiając artystyczną analizę wiersza Anny Achmatowej *Chcesz wiedzieć, jak to wszystko było...*, zwraca szczególną uwagę na interpunkcję w poezji, która odgrywa ważną rolę. Znaki interpunkcyjne są „mówiącymi bohaterami” ujawniającymi tajne myśli i prawdziwe uczucia podmiotów lirycznych.

Wiersze wczesnej twórczości rosyjskiej poetki mają charakterystyczną krótką formę (osiem zwrotek), lecz – dzięki autorskim znakom interpunkcyjnym – czytelnik otrzymuje prawdziwą opowieść.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

Aurelia Kotkiewicz

Człowiek – historia – kultura

(kilka uwag o bohaterze utworów Michaiła Zoszczenki)

Spuścizna literacka Michaiła Zoszczenki da się interpretować na wielu płaszczyznach znaczeniowych¹. Jedną z nich jest propozycja całościowego spojrzenia na twórczość pisarza w aspekcie jego ostatniego utworu, jakim jest powieść *Przed wschodem słońca*. To najważniejsze dzieło autora jest swoistym fenomenem literackim, aktem poznania i terapii, wychodzącym poza wszelkie schematy gatunkowe. Łączy w sobie elementy autobiografii, fikcji literackiej, psychologii, neurofizjologii i filozofii.

W posłowie do powieści pisarz podkreśla, że to właśnie on jest jej bohaterem.

Основной герой – это отчасти я, отчасти та страдающая личность, ради которой и было предпринято мое сочинение².

Opowiadania, felietony, powieści, dramaty, wodewile i komedie, a nawet *Historia jednego życia* – plon wizyty na budowie Kanału Białomorskiego, *Odwet* oraz *Opowiadania o Leninie*, powstałe na zamówienie społeczne i będące sposobem podporządkowania się pisarza obowiązującemu schematowi literackiemu, stanowią jeden tekst, są autokreacją – wyrazem obaw, lęków, oczekiwań i nadziei pisarza, próbą odpowiedzi na pytania dotyczące wolności twórczej oraz oczekiwań społecznych wobec literatury. Jako takie spełniają cel psychoterapeutyczny, pozwalając pisarzowi odnaleźć się w skomplikowanej rzeczywistości literackiej i społecznej.

¹ Por.: omówienie twórczości Zoszczenki przez takich badaczy, jak A. Старков, *Юмор Зоценко*, Moskwa 1974; Л. Ершов, *Из истории советской сатиры. М. Зоценко и сатирическая проза 20–40 годов*, Moskwa 1973; М. Чудакова, *Поэтика Михаила Зоценко*, Moskwa 1979; A. Mucha, *Opowiadania satyryczne i humorystyczne Michaiła Zoszczenki (1921–1932). Z zagadnień poetyki i komunikacji literackiej*, Wrocław 1985 etc. Próby szerszego spojrzenia na pisarstwo Zoszczenki w aspekcie filozofii, obyczajowości, kultury widoczne są w najnowszych opracowaniach, zob. np. Б. Сарнов, *Пришествие капитана Лебядкина (случай Зоценко)*, Moskwa 1993; А. Жолковский, *Михаил Зоценко: поэтика недоверия*, Moskwa 1999; Т. Кадаш, *Мировоззренческие аспекты творчества М. Зоценко*, Moskwa 2000; Н. Выгон, *Современная русская философско-юмористическая проза: проблемы генезиса и поэтики*, Moskwa 2000.

² М. Зоценко, *Перед восходом солнца*, Moskwa 2004, s. 293.

Autobiograficzność pisarstwa Zoszczenki powinna być rozpatrywana w kulturowo-cywilizacyjnym kontekście epoki jako kontrpropozycja wobec założeń spuścizny klasyków literatury rosyjskiej, a także estetyki socrealizmu.

Dominantą kompozycyjną utworów pisarza jest bohater, postać rozpatrywana jako pewien pozaliteracki model osobowy, określony typ mentalny epoki przewartościowości kulturowo-cywilizacyjnych po przewrocie październikowym 1917 roku.

Analiza najważniejszych opowiadań i powieści pozwala prześledzić podstawowe tendencje w budowaniu postaci oraz jej ewolucję na przestrzeni całej drogi twórczej autora *Przywróconej młodości*.

Zoszczenko, nie pretendując do miana proroka i nauczyciela, niejednokrotnie nawiązywał do postaw i literackich wzorców przeszłości (*Biedna Liza, Zbrodnia i kara, Anna na szyi, Cztery dni*). Problemy podejmowane przez literaturę rosyjską XIX i początków XX wieku stanowią dla pisarza tło i kryterium odniesienia, pytaniem zasadniczym będzie tu zawsze pytanie o kondycję współczesnego człowieka oraz miejsce sztuki i twórcy w epoce radykalnych zmian kulturowych.

Nie są to tylko, jak dotychczas uważano, zabiegi zmierzające do wypracowania własnej metody twórczej czy polemika z zastanymi wzorcami, lecz kontynuacja literackich tematów, wątków i poetyk w warunkach tworzenia się nowego stylu. Stanowią one swoisty pomost pomiędzy literaturą epoki poprzedniej i etycznie-estetycznymi założeniami nowej epoki.

Już w pierwszych szkicach pisarza, które stanowią przyczynek do napisania *Historii literatury rosyjskiej*, na uwagę zasługuje wybór twórców i ich podział na „nieżywych” i „żywych”. Ludzie „nieżywi”, słabi i bezwolni bohaterowie przeszłości (B. Zajcew), zamieszkujący świat marzeń i fantazji, przeciwstawieni są ludziom nowej epoki – buntownikom, jednostkom silnym i wolnym, zdolnym przekształcać rzeczywistość (W. Majakowski). Poszukiwania takich silnych osobowości zaprowadzą pisarza do odkrycia filozofii Fryderyka Nietzschego, której wątki powrócą w późniejszych powieściach: *Przywróconej młodości* i *Przed wschodem słońca*.

Nieocenionym i nie do końca docenianym źródłem pisarstwa Zoszczenki są listy od czytelników – niewyczerpana skarbnica żywej mowy i nieprzebrane źródło wątków i motywów późniejszych utworów³. Przykładem wykorzystania jednego z listów jest opowiadanie *Святочная история*, które weszło potem do jednego z rozdziałów *Niebieskiej księgi*.

Autor, wierny czytelnik i jednocześnie bohater tych listów, pisanych na czym się da – na skrawkach gazet, bibułkach do papierosów, papierze pakunkowym, traktuje pisarza jak wyższą instancję moralną, doradcę, nauczyciela i psychologa, szuka rady i pocieszenia, a nawet dyktuje tematy. Przede wszystkim jest barometrem zmian społeczno-politycznych. Autora listów z lat 40., bardziej wyrobionego estetycznie, charakteryzuje większa samoświadomość i krytycyzm, zadaje on pisarzowi pytania natury egzystencjalnej.

³ Zob.: „Здесь. Писателю Зощенко”. Из писем читателей 30-х годов. Публикация В.А. Прокофьева, [в:] Михаил Зощенко. Материалы к творческой биографии, кн. 1, ред. Н.А. Грознова, Санкт-Петербург 1997; „Дорогой товарищ Зощенко!” Из читательских писем 40–50 годов. Вступительная статья и публ. В.А. Прокофьева, [в:] Михаил Зощенко. Материалы к творческой биографии, кн. 2, ред. Н.А. Грознова, В.П. Муромский, Санкт-Петербург 2001.

Listy do pisarza to panorama epoki – ludzkie tragedie, bieda, kolejki, braki w zaopatrzeniu, kradzieże, świadomość istnienia cenzury, donosy, pogłębiający się proces presji ideologicznej, prowadzący do degradacji psychicznej i pozbawiania pamięci⁴.

Z owych listów, felietonów, opowiadań, powieści i dramatów wyłania się bohater wieloznaczny, o wielu twarzach, określony społecznie, historycznie i kulturowo. Chamstwo i barbarzyństwo to jeden z aspektów funkcjonowania tejże postaci, określony typ świadomości i myślenia (*Честный гражданин, Папаша, Стакан, Кинодрама*).

Rzeczywistość porewolucyjna zrodziła typ nowego, niespotykanego dotychczas i w życiu, i w literaturze człowieka, który stał się bohaterem wczesnych opowiadań Zoszczenki (*Opowiadania Nazara Iljicza, pana Siniebruchowa*). Sam pisarz niejednokrotnie podkreślał, że człowiek, którego opisuje, to portret zbiorowy, kondensacja najbardziej prawdopodobnych i wyrazistych cech osobowości:

В каждом из нас имеются те или иные черты и мещанина, и собственника, и стяжателя. Я соединяю их характерные, часто затухшие черты в одного героя, и тогда этот герой становится нам знакомым и где-то виденным⁵.

Te najbardziej typowe cechy osobowości uwidaczniają się na poziomie zewnętrznym – w języku, emocjach, gestach, w stosunku do sytuacji i zdarzeń życia codziennego, w których bierze udział bohater. Za pomocą owego zredukowanego psychologizmu Zoszczenko daje zbiorowy obraz ówczesnego społeczeństwa rosyjskiego – spauperyzowanej arystokracji i właścicieli ziemskich, zdeklasowanych inteligentów, robotników, chłopów, pretendujących do roli awangardy społecznej, kształtującej nowe zasady i normy zachowania. Ten migawkowy sposób prezentacji postaci stał się jednym ze źródeł komizmu. Dość przypomnieć opowiadanie *Жертва революции*, którego bohater koncentruje swoją uwagę na detalach (skradziony zegarek hrabiny, zadrapania na nodze), nie rozumiejąc skali zmian historycznych.

Bohater wczesnych opowiadań, sowiecki Akakij Akakijewicz (*Апострофамка, Бедный человек, Коза*), jest polemiczną reinterpretacją utrwalonego w rosyjskiej tradycji literackiej typu „małego człowieka”. Rozpatrywany w płaszczyźnie specyficznie rozumianego komizmu, ironii i parodii typ (Kolenkorow, Siniebruchow) zostaje skonfrontowany z historią, której nie rozumie, a która stanowi dla niego punkt odniesienia (*Царские сапоги, Кризис, Рабочий костюм*).

Historia rozpatrywana jest przez pryzmat teraźniejszości w dwóch nakładających się na siebie płaszczyznach – jedna z nich to streszczenie wydarzeń historycznych z punktu widzenia prymitywa:

...товарищ Барбарисов был настоящий герой. Бился на всех фронтах. И всегда при мирном строительстве всех сражался за мелкие мещанские интересы и за невзнос квартирной платы⁶.

⁴ Jest o tym mowa m.in. w: J. Smaga, *Rosja w 20 stuleciu*, Kraków 2001 oraz M. Геллер, А. Некрич, *Утопия у власти. История Советского Союза с 1917 года до наших дней*, London 1989.

⁵ М. Зощенко, *Возвращенная молодость*, [в:] *Собрание сочинений в 5-ти томах*, т. 3, Москва 1993, с. 196.

⁶ М. Зощенко, *Мелкота*, [в:] *Сочинения 1920-е годы*, Санкт-Петербург 2000, с. 541–542.

druga zaś to płaszczyzna ironii i satyry:

...он, конечно, подлец и его следует публично прохватить, но [...] в ближайшее время он непременно перестроится⁷.

Etykiety, którymi obdarzany jest często bohater – burżuj, inteligent, nepman – są znakami umownymi, odsyłaczami do rzeczywistości pozatekstowej. W swojej istocie nowy człowiek niczym nie różni się od człowieka epok wcześniejszych. Jego negatywne cechy nie są wynikiem zmian społecznych – ani wojna, ani też rewolucja nie zmieniły natury ludzkiej. Człowiek jest bezwolną marionetką w rękach sił społecznych, nie potrafi lub często nie chce przeciwstawić się biegowi historii. Prymityw, który przestał udawać, troszczący się tylko o sprawy doczesne, pomimo zmian kulturowo-społecznych żyje tak, jakby nic się nie wydarzyło⁸, pomiędzy jego rozumieniem historii a skalą kosmicznych przeobrażeń istnieje przepaść. Prawdziwe problemy wynikają z poczucia niepewności co do dnia jutrzejszego. Na rzeczywistość codzienną składają się drobne z pozoru wydarzenia, uciążliwe warunki życia – problem mieszkaniowy (*Круиз*), kolejki, braki w zaopatrzeniu, kradzieże (*Галоша*), biurokracja, bylejakość życia, kłamstwo, wszechwładne chamstwo (*Очень просто*), obojętność na ludzkie cierpienie i samotność (*Дела и люди*), upadek więzi rodzinnych i przyjacielskich (*Семейный купорос*, *Расписка*), wreszcie lekceważący stosunek do religii (*Последнее рождество*, *Исповедь*, *Монастырь*, *Рассказ про попа*). Świadomość, że człowiek może być tylko materiałem historii rodzi podstawowe pytania o sens życia, szczęście, prawdę.

Szczególnym typem bohatera, eksponowanym zwłaszcza w dojrzałej twórczości (*Niebieska księga*, *Przywrócona młodość*, *Przed wschodem słońca*), są historyczne postacie władców, myślicieli, uczonych, filozofów, artystów, charakteryzowane z punktu widzenia człowieka XX wieku (*Przywrócona młodość*). Dzięki tej współczesnej perspektywie narracyjnej znika bariera czasowa i kulturowa, wydarzenia historyczne – mające miejsce czy to w antycznej Grecji, czy średniowiecznej Europie – zostają uwspółcześnione, postać staje się bliższa przeciętnemu odbiorcy, zaś utwór przybiera charakter uniwersalnej przypowieści o ludzkiej naturze. Jak twierdzi autor-opowiadacz, współcześni mu ludzie chorują i tracą siły tak samo, jak wielcy bohaterowie przeszłości (Kant, Nietzsche, Mozart, Chopin, Byron), zaś pieniądze i miłość grają i zawsze będą grały decydującą rolę w historii ludzkości.

Typ inteligenta nieprzystosowanego do rzeczywistości to inny wymiar bohatera, pojawiającego się w takich utworach, jak *Sentymentalne powieści*, *Przywrócona młodość*, *Przed wschodem słońca*. Pojęcie inteligencji występuje u Zoszczenki w różnych kontekstach – nosi charakter autorefleksji, jak np. w notatkach z lat ostatnich⁹ lub, jako replika sloganów gazetowych, jest dyskredytacją zarówno pojęcia, jak i człowieka.

⁷ М. Зощенко, *Голубая книга*, [в:] *Собрание сочинений в 5-ти томах*, т. 4, Москва 1994, с. 215.

⁸ Jeden z badaczy twórczości Zoszczenki twierdzi, że pisarz po raz pierwszy pokazał, że naród rosyjski nie jest wielki. Zob.: Б. Сарнов, *Пришествие капитана Лебядкина...*, с. 231. Podobnego zdania jest А. Żółkowski. Zob.: А. Жолковский, *Михаил Зощенко: поэтика недоверия*, Москва 1999.

⁹ Píše Zoszczenko: „Русский интеллигент рефлексирующий... Это ослабляет человека, лишает цельности, собранности... Наиболее здоровая психика у летчика, циркача,

Opozycja „zdrowy” prymityw (barbarzyńca) i „chory” inteligent, szczególnie (choć nie tylko) widoczna w takich utworach, jak *Sentymentalne powieści*, *Przywrócona młodość* czy *Przed wschodem słońca*, stanowi jeden z najważniejszych motywów twórczości Zoszczenki. Bohaterowie *Sentymentalnych powieści* to ludzie wyalienowani ze społeczeństwa, pozbawieni możliwości adaptacyjnych w nowej, obcej i wrogiej im rzeczywistości. Z ich pomocą pisarz podejmuje próbę analizy procesu rozpadu osobowości w perspektywie filozoficznej. W kolejnych, najbardziej znaczących dla samego pisarza utworach, takich jak wspomniane *Przywrócona młodość* i *Przed wschodem słońca* kreowane postacie zmierzają do osiągnięcia równowagi fizyczno-psychicznej, co jest gwarancją adaptacji społecznej. Poszukiwania silnych związków z epoką, chęć zaspokojenia potrzeby akceptacji ze strony krytyki i czytelników w warunkach dyktatu ideologicznego doprowadzają pisarza do konstatacji, że sprawą najważniejszą jest zmiana osobowości („перedelка”). Proces ten traktowany jest przez pisarza w kategoriach ozdrowieńczych.

Bohater *Przywróconej młodości*, profesor Wołosatow – stary rosyjski inteligent, nieokreślony ideowo, chce zerwać ze swoją przeszłością, jednakże cechy indywidualne, odróżniające go od reszty społeczeństwa, pomimo podejmowanych prób, będą dla niego zawsze przeszkodą w adaptacji.

Można zrezygnować z walki, pogodzić się ze swoją niemocą wobec historii (*Люди*), ale można też dostosować się, zaakceptować świat, co niekoniecznie wiązać się musi z akceptacją jego złych stron. Rozpatrywane w aspekcie rozterek inteligenta *Opowiadania o Leninie*, *Historia jednego życia* czy *Odwet* są rozpaczliwymi próbami zaakceptowania rzeczywistości stalinowskiej w wymiarze ludzkim i artystycznym, nade wszystko zaś – ratowaniem samego siebie, co dla Zoszczenki oznaczało wyleczenie się z depresji. Stawka jest duża – być takim jak inni, za cenę utraty indywidualności, lub pozostać outsiderem, samotnikiem społecznym, co w warunkach stalinizmu oznaczało pisarski niebyt¹⁰. Jest w tej fascynacji prostotą swoista autohipnoza, tęsknota inteligenta za prymitywem, chęć spojrzenia na rzeczywistość oczyma prostego człowieka, by zobaczyć, jak pracuje zdrowy mózg, pozbawiony jakichkolwiek cywilizacyjnych odniesień¹¹. Pisarz, poddany silnej presji ideologicznej, próbuje włączyć się w nurt budowania nowego społeczeństwa i nowego człowieka. Próby te, jak się później okazało, nie były udane i przysporzyły autorowi *Przygód mały* wielu kłopotów.

Tęsknotę za silną, zdrową i niezależną osobowością przejawia pisarz już na początku swojej drogi twórczej, czego przykładem są jego notatki z lat 1917–1921, artykuły (np. *Чудесная дерзость*) oraz korespondencja z bliskimi i przyjaciółmi, zaś pełny wymiar artystyczny uzyskuje ona w ostatniej i najbardziej osobistej

где нельзя «передумывать»”, [в:] Ю. Томашевский (сост. и публ.), *Лицо и маска Михаила Зощенко*, Москва 1994, с. 132.

¹⁰ Tak o tym pisze N. Mandelsztam: „całkowita negacja rzeczywistości doprowadzała ludzi sztuki do milczenia, całkowita akceptacja działała niszcząco na to, co robili; płodne były tylko wątpliwości, niestety, prześladowane przez władze”, N. Mandelsztam, *Nadzieja w beznadziei*, tłum. A. Drawicz, Warszawa 1997, s. 123.

¹¹ Por. słowa Zoszczenki: „Жизнь, на мой ничтожный взгляд, устроена проще, обидней и не для интеллигентов”, [в:] М. Зощенко, *Собрание сочинений*, т. шестой, Ленинград–Москва 1931, *Письма к читателю*, с. 103.

powieści, jaką jest *Przed wschodem słońca*. Najważniejszy cel powieści to uświadomienie sobie i czytelnikom wielkiej siły, jaka tkwi w człowieku. Nowy bohater jest świadomy swoich lęków i ograniczeń, ale potrafi sobie z nimi radzić.

Droga do osiągnięcia równowagi wewnętrznej wiedzie od negacji i pesymizmu do afirmacji życia w wymiarze biologicznym, psychologicznym i filozoficznym. Patronują tu pisarzowi I. Pawłow i Z. Freud, a przede wszystkim F. Nietzsche. Ideałem staje się dla pisarza nietzscheański człowiek-twórca, dla którego czyn jest emanacją radości i woli mocy, a także przewyciężeniem własnych ograniczeń. Odpowiedzią na upadek moralny człowieka w epoce wstrząsów historycznych, na własny lęk, sięgający w odległe czasy dzieciństwa, związany w późniejszym życiu z utratą tożsamości, jest silny ciałem, duchem, wolą i intelektem człowiek.

Przejawem tej siły jest ludzki rozum – podstawowy gwarant szczęścia. Właśnie on stanowi główny motyw powieści: unicestwia strach, zwycięża starość i śmierć.

Najważniejszy dla pisarza utwór wpisuje się w dyskusję literackie lat 30., dotyczące tzw. bohatera pozytywnego, którego powinna kreować literatura socrealizmu. Utwór, powstały w opozycji do obowiązującego schematu ideologicznego, interpretuje się dzisiaj jako realizację naturalnej potrzeby wolności.

Spojrzenie Zoszczenki bliskie jest założeniom nowoczesnej psychoterapii, której celem, poprzez wygaszanie dawnych nawyków i uczenie się nowych zachowań, jest integracja psychiki.

Zagadnienie odrębne, acz istotne dla zrozumienia twórczości pisarza, to stopień niezależności bohatera względem podmiotu literackiego i narratora. Specyficzny, złożony sposób prowadzenia narracji, przejawiający się między innymi w zastosowaniu techniki skazu i rozbudowanego systemu masek, był, jak wiadomo, przyczyną licznych nieporozumień interpretacyjnych.

Analiza opowiadań i powieści M. Zoszczenki doprowadza do wniosku, że wraz z ewolucją bohatera ewoluuje narrator, zmienia się również postawa autora, którego wypowiedzi są niejednokrotnie zawołowaną polemiką z krytykami literackimi, błędnie i krzywdząco dla pisarza interpretującymi jego założenia artystyczne i estetyczne. Poprzez zmianę swojej postawy i stosunku do świata, większą świadomość własnych emocji oraz rozgrywających się wydarzeń stopniowemu skróceniu ulega dystans, jaki dzieli narratora od autora, by w ostatniej powieści prawie całkowicie zaniknąć.

Literatura

Зощенко М., *Перед восходом солнца*, Москва 2004.

Зощенко М., *Возвращенная молодость*, [в:] *Собрание сочинений в 5-ти томах*, т. 3, Москва 1993.

Зощенко М., *Голубая книга*, [в:] *Собрание сочинений в 5-ти томах*, т. 4, Москва 1994.

Зощенко М., *Собрание сочинений*, т. шестой, *Письма к читателю*, Ленинград–Москва 1931.

Зощенко М., *Сочинения 1920-е годы*, Санкт-Петербург 2000.

Выгон Н., *Современная русская философско-юмористическая проза: проблемы генезиса и поэтики*, Москва 2000.

- Геллер М., Некрич А., *Утопия у власти. История Советского Союза с 1917 года до наших дней*, London 1989.
- Грознова Н.А. (ред.), *Михаил Зощенко. Материалы к творческой биографии*, кн. 1, Санкт-Петербург 1997.
- Грознова Н.А., Муромский В.П. (ред.), *Михаил Зощенко. Материалы к творческой биографии*, кн. 2, Санкт-Петербург 2001.
- Ершов Л., *Из истории советской сатиры. М. Зощенко и сатирическая проза 20–40 годов*, Москва 1973.
- Жолковский А., *Михаил Зощенко: поэтика недоверия*, Москва 1999.
- Кадаш Т., *Мировоззренческие аспекты творчества М. Зощенко*, Москва 2000.
- Муромский В.П. (ответств. ред.), *Михаил Зощенко. Материалы к творческой биографии*, кн. 3, Санкт-Петербург 2002.
- Mandelsztam N., *Nadzieja w beznadziei*, tłum. A. Drawicz, Warszawa 1997.
- Mucha A., *Opowiadania satyryczne i humorystyczne Michaiła Zoszczenki (1921–1932). Z zagadnień poetyki i komunikacji literackiej*, Wrocław 1985.
- Smaga J., *Rosja w 20 stuleciu*, Kraków 2001.
- Сарнов Б., *Пришествие капитана Лебядкина (случай Зощенко)*, Москва 1993.
- Старков А., *Юмор Зощенко*, Москва 1974.
- Томашевский Ю. (сост. и публ.), *Лицо и маска Михаила Зощенко*, Москва 1994.
- Чудакова М., *Поэтика Михаила Зощенко*, Москва 1979.

Человек – история – культура (несколько замечаний о герое произведений Михаила Зощенко)

Резюме

Статья является попыткой осмыслить эволюцию произведений Михаила Зощенко на протяжении его литературного пути. Герой – это персонаж, который представляет собой как продолжение, так и полемику с существующим в русском литературном сознании типом „маленького человека”. Писатель показывает своего героя в столкновении с новейшей историей и культурой, которая представляет собой своего рода точку соприкосновения. В эпохе коренных изменений и ломки этических и эстетических принципов герой, независимо от своего социального происхождения, является свидетелем, жертвой и марионеткой в руках общественных и исторических сил. С его помощью автор дает диагноз советского общества первой половины XX века. Однако – с другой стороны – зощенковский персонаж приобретает статус универсального явления.

Типологически-психологический анализ героя, с точки зрения последней повести Зощенко *Перед восходом солнца*, позволяет прийти к выводу, что герой это типичный представитель новой эпохи и заодно способ выражения сомнений и надежд самого писателя. Это литературная и психологическая попытка осмысления и принятия советской действительности.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Russologica II (2009)

Anna Skotnicka

Postać prawosławnego w prozie Mai Kuczerskiej. Powieść *Bóg deszczu*

Wśród mnóstwa publikacji ostatnich lat uwagę czytelników w 2005 roku przykuła niewielka książka pt. *Lektura dla tych, którzy wpadli w przygnębienie. Współczesny pateryk* (Чтение для впавших в уныние. Современный патерик) mało wówczas znanej autorki, Mai Aleksandrowny Kuczerskiej. Nie był to jej debiut prozatorski, ponieważ w czasopiśmie „Wołga” z 1998 roku ukazała się już opowieść *Historia pewnej znajomości* (История одного знакомства). Szerszemu gronu odbiorców utwór ten został zaprezentowany w poprawionej wersji w 2007 roku. Nosi on tytuł *Bóg deszczu* (Бог дождя). W 2005 roku w popularnej serii „Życie ludzi wybitnych” (ЖЗЛ) Kuczerska opublikowała powieść o księciu Konstantym – *Konstanty Pawłowicz* (Константин Павлович). Obecnie przygotowuje się do napisania powieści o Mikołaju Leskowie. Warto dodać, że jest także autorką wielu opowiadań oraz recenzji i esejów poświęconych literaturze współczesnej, które można przeczytać m.in. na łamach prestiżowych czasopism „Nowyj Mir” i „Znamia”. Z dotychczasowych publikacji wyłania się zatem obraz pisarki o różnorodnych zainteresowaniach.

Kim jest autorka? Urodziła się w 1970 roku. Jest absolwentką filologii Uniwersytetu im. M. Łomonosowa w Moskwie (1987–1992), a także Uniwersytetu Kalifornijskiego w Los Angeles (1992–1995); związana z Moskwą, pracuje jako dziennikarka oraz wykłada w Wyższej Szkole Ekonomicznej. W 2006 roku *Współczesny pateryk* został zakwalifikowany do poważanej wśród znawców nagrody im. Iwana Bunina.

Ten ostatni utwór w krótkim czasie miał kilka wydań. Był przedmiotem wielu dyskusji, polemik, refleksji. Podobnie stało się z powieścią *Bóg deszczu*. Co jest powodem niezwykle dużego zainteresowania i niekiedy bardzo wysokiej temperatury wypowiedzi krytyków? Odpowiedź jest prosta, choć wydawać by się mogło, że brzmi zaskakująco i niewiarygodnie we współczesnej rzeczywistości. Kuczerska opowiada o ludziach wierzących – prawosławnych, o ich relacjach z Kościołem – Cerkwią prawosławną, o przeżyciach i doświadczeniach religijnych w życiu współczesnego człowieka, inteligenta, a więc o sprawach źle obecnych w literaturze zarówno dawniej, jak i dziś. Sama autorka, komentując sukces innych twórców,

podejmujących problem poszukiwań religijnych, wiary, zwraca uwagę na panującą w społeczeństwie tęsknotę za tym, co wieczne¹.

Inną przyczyną popularności prozy Kuczerskiej jest zapewne jej sposób opowiadania o miejscu religii i Kościoła w życiu współczesnego Rosjanina. Pisarka uważa, że konieczna jest zmiana języka, sposobu porozumiewania się w kwestiach związanych z wiarą. Jej utwory można uznać za ilustrację takiej właśnie zmodyfikowanej postawy wobec odbiorcy – w kierunku otwarcia na rozmówcę. Wyraziła to przekonanie również w wywiadzie dla młodzieżowej gazety „Nowyj Kowczeg”, gdy zastanawiała się nad przyczynami nieobecności młodych ludzi w Cerkwi:

Мы, мы, так называемые церковные люди, **идем в этот мир без снисхождения к нему**, совсем с другими чувствами, чем Христос в него пришел. Конечно, я совсем не за то, чтобы играть в церкви на гитаре, как это случается в других конфессиях, я не за огрубление и оглушение Слова Божьего на потребу молодежной моде, **но я за то, чтобы с современным молодым человеком говорить на внятном ему языке. Не бить его по голове обухом – туда не ходи, этого не делай! Попробовать с ним, очень мягко, очень тепло, разобраться** – почему ему тяжело принять ту или иную заповедь, почему так дороги, положим, походы в бар или на дискотеку? Что он находит там – и почему думает, что не найдет в церкви чего-то еще лучшего, более важного, именно ему необходимого? Молодые люди обычно внутренне очень одиноки, и прямой путь преодолеть одиночество – прийти в церковь, жить с Богом. Вот что важно объяснить.

Во-вторых, прийти в церковь мешает невежество. Молодые люди, как правило, толком ничего не знают про церковь, их отпугивают внешние вещи, накупленные бабульки, епископы на „мерседесах” – и до внутренней красоты церкви они уже не добираются, судя поверхностно и поспешно. Молодой человек и жить торопится, и чувствовать спешит. На секунду хоть остановись,

¹ М. Кучерская, *Помоги неверию моему*, [в:] *Верю. Проект художественного оптимизма*, <http://www.mmoma.ru/veru/pub/maya.html#top>. Tu i dalej, jeśli nie zaznaczono inaczej, podkreślenia moje.

„[...] но народ явно потянулся если не к вере, то к разговору о ней. Иначе фильм «Остров», в котором не фальшивы лишь сцены, где герой Петра Мамонова, иеромонах Анатолий, толкает тележку, груженную углем, ни за что не заработал бы двух миллионов долларов кассовых сборов. Вложившийся в картину государственный канал все посчитал правильно: сделанная на скорую руку (за 40 дней, как рассказал в интервью режиссер Павел Лунгин, и следы этой поспешности видны, увы, во всем), сшитая на живую нитку картина выиграла просто потому, что **отозвалась на разлитую в обществе тоску. Тоску по вечному**. Оттого и роман Людмилы Улицкой «Даниэль Штайн, переводчик» разошелся тиражом в 170 000 экземпляров и уже два месяца остается в пятерке рейтинга продаж центральных московских магазинов. Никакая народная слава и даже самая пламенная любовь к творчеству Улицкой не заставила бы прочесть ее сухое, полудокументальное повествование о польском еврее, который крестился, стал католическим священником, уехал в Израиль и всю жизнь надеялся примирить иудаизм и христианство. Неважно, зато роман не про будни Рублевки, не про вампиров («Даниэль Штайн» отодвинул даже «Empire V» Пелевина), не про «это», а совсем наоборот – и воспринимается как глоток живой воды”.

послушай, почувствуй – Господь близко, Он тебя видит, Он на тебя смотрит. И пусть волосы у тебя от этого зашевелиятся на голове².

Takie podejście nie zawsze przyjmowane jest z aprobatą. Z wywiadów i recenzji krytycznych dowiadujemy się o bardzo niekiedy negatywnych reakcjach czytelników. Niektórzy z nich uznali *Współczesny pateryk* za świadectwo braku taktu:

Больше обиделись православные, главное обвинение: так писать о церкви – бестактно, бесстыдно. Мне их не разубедить. **Я устала повторять, что бестактно молчать, бесстыдно жить в душной православной резервации, закрывая глаза на происходящее в мире, и не пытаться откликаться на это с состраданием, а не ожесточенно, обличительно...** Стараться греть, греть его, этот мир, греть и любить. Не делать этого – путь духовно бесперспективный. „Патерик” – именно такое пробивание головой (и она у меня до сих пор болит) стены, стоящей между верующими и неверующими, церковными и нецерковными людьми. Попытка сказать и тем, и другим: „всюду жизнь”³.

Utwory Kuczerskiej poddawane są nie tyle osądowi estetycznemu, ile moralnemu. Główny zarzut odnosi się do sposobu przedstawiania prawosławnych, w tym szczególnie tych związanych z hierarchią kościelną. Dla wielu czytelników nie do przyjęcia są obrazy mniszek czy kapłanów, zawierające cechy negatywne. Powieść *Bóg deszczu* odczytana została przede wszystkim jako relacja o zakazanej, grzesznej miłości parafianki do ojca duchowego. Padają pytania o prawo i celowość podejmowania takich tematów. Zapewne różnica między postawą autorki i niektórych czytelników polega m.in. na tym, że dla niej nie są to sprawy „niewygodne”, „konfliktowe”, lecz po prostu ludzkie. Nie mogłabym również powiedzieć, że celem pisarki jest naruszanie jakichkolwiek norm. Takie zadania stawiają sobie niekiedy współcześni twórcy, ci, według których literatura jest jakoby rodzajem terapii, mającej poprzez szok oczyścić podświadomość czytelnika. Podejście Kuczerskiej jest inne. Czytam w jej wypowiedziach, wywiadach, że pragnie, aby na wiarę, Cerkiew i swoją w niej obecność nie patrzeć powierzchownie, wyłącznie z perspektywy zewnętrznej, lecz również wewnętrznej. Interesuje ją nie tyle poziom moralny człowieka, mierzony według stopnia przestrzeganych zasad i norm, ile raczej norma zinternalizowana, której podstawą jest współczucie jako warunek wewnętrznego rozwoju.

W wywiadach pisarka deklaruje się jako człowiek związany z Cerkwią – „церковный человек”. Pojęcia tego nie sposób jednoznacznie przełożyć na język polski, gdyż wydaje się nie mieć odpowiednika w innych konfesjach (protestantyzmie, katolicyzmie). Może ono oznaczać po prostu człowieka religijnego, a także prawosławnego, ale przede wszystkim – praktykującego, kogoś, kto wie, jak zach-

² Мы идем в этот мир без снисхождения к нему... С Майей Кучерской беседовал священник Д. Карпенко, „Новый ковчег” 2004, № 10–12, http://novkovcheg.ru/article_39.html.

³ М. Кучерская, *Все наши письма – автопортреты души*. Беседовал К. Мильчин, „Книжное обозрение”, <http://www.knigoboz.ru/news/news4351.html>.

wać się w świątyni itp. W pierwszej chwili można uznać, że poruszony tu problem jest błahy, wymyślony. Otóż, nie.

Musimy wziąć pod uwagę sytuację we współczesnej Cerkwi rosyjskiej. Przez dziesięciolecia funkcjonowała na obrzeżach życia społecznego, albo w ukryciu. W latach 60. i 70. ubiegłego wieku, a szczególnie po 1985 roku, nastąpił powrót do Cerkwi wielu obywateli państwa radzieckiego. Wówczas na nowo wykorzystano słowo „воцерковление”⁴, które tym razem opisuje fakt zaznajamiania się przez neofitów z rzeczywistością Cerkwi, dlatego „wprowadzenie”, bo tak tłumaczymy na język polski to pojęcie, oznacza tu raczej zmianę nawyków, lektur, sposobów zachowania:

Не просто катехизация: вот прослушал и теперь ты член церкви. В православной традиции катехизации как раз не так много. А имелось в виду, что человек, который не с детства в церкви, не ребенком крещен, а всю жизнь был пионер, комсомолец, атеист, неверующий, даже когда приходит вера, она меняет его дух, она начинает менять его ядро, но оболочка остается очень и очень языческой, мягко говоря, а еще жестче говоря, советской. И вот тогда под воцерковлением стали понимать постепенное изменение больших и малых привычек человека, круга его чтения, круга его знакомств, манер держаться, иногда даже мимики⁵.

Owo „wejście” do Cerkwi przedstawia właśnie powieść *Bóg deszczu*. Jest to historia dziewczyny przeżywającej nawrócenie religijne. Opowieść prowadzona jest w pierwszej i trzeciej osobie; choć wydarzenia prezentowane są z pewnego dystansu czasowego, przeważa perspektywa protagonistki i w związku tym świadomość, emocje i oceny charakterystyczne dla jej przeszłości, co, sprawiając wrażenie pewnej naiwności, ale i świeżości, pozwala czytelnikowi wciągnąć się w opowiadaną historię.

Bohaterka, studentka filologii, zachwycająca się dziełami starożytnych autorów, z zapałem studiująca języki obce, przeżywa kryzys. Wyrażają go tak dobrze znane z literatury światowej egzystencjalne mdłości, a także przekonanie o przenikającym wszystko fałszu. Kryzys osiąga szczyt w momencie śmierci wybitnego profesora, jedyne go autorytetu, będącego dla jej otoczenia „kamertonem autentyczności”, jak zostało to określone w nekrologu. Dojrzewające w Ani od dłuższego czasu poczucie końca, braku sensu życia, prowadzi do myśli samobójczych. Zagubienie i wewnętrzny chaos próbuje wprowadzić opanować przez bezrefleksyjne zatopienie

⁴ Termin nie jest nowy. Dawniej oznaczał obrzęd zaliczenia ochrzczonych już dzieci do społeczności wiernych – wprowadzenia (wwodu). Jakow Krotow tak wyjaśnia ten obrzęd: „Когда ребенка крестят в православном храме, если это именно в храме, как должно быть, после крещения совершается обряд воцерковления, он может быть разделен по времени с крещением, если оно совершается дома. Ребенка вносят в алтарь, если это мальчик, или вводят в алтарь, если он уже может ходить, и обводят вокруг алтаря, девочку подносят к царским вратам, которые отделяют алтарь, престол от общего помещения храма”. Patrz: Я. Кротов, *Воцерковление*. Программа „С христианской точки зрения”, Радио Свобода, 08.11.07, <http://www.svobodanews.ru/Transcript/2007/11/08/20071108140000923.html>.

⁵ Tamże.

się w chaosie i pustce życia studenckiego, poprzez mechaniczne podporządkowanie się rodzicom, ale poczucie przygniatającej pustki, przekonanie, że nikomu nie jest potrzebna, odbiera chęć do życia. Kuczerskiej udało się odmalować ból istnienia towarzyszący dorastaniu. W sercu bohaterki dominuje gniew i rozpacz. Niemożność zrozumienia samej siebie, całkowitą bezradność, wzmacnia brak kogoś, z kim mogłaby porozmawiać o tym, co przeżywa. Na dodatek Ania jest typem samotnika; jak mówi narratorka, niełatwo nawiązuje przyjaźnie. Jedynymi rozmówcami są książki, wśród których w pewnym momencie szczególnie ważny staje się dla niej *Wilk stepowy* Hermanna Hessego.

Stan zagubienia i rozpacz, jakiego doświadcza Ania, nie ma wyłącznie jednostkowego charakteru. Kuczerska wspaniale opisuje gmatwaninę uczuć, jakiej doznaje nastolatek. Jednakże warto zwrócić uwagę i na to, że książka dotyczy także egzystencji całego pokolenia młodzieży studiującej na uniwersytecie na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego stulecia. Był to czas przemian, zapoczątkowanych przez pierestrojkę. Powrotem do życia społecznego zakazanych pisarzy, literatury, sztuki, religii towarzyszył niebywały entuzjazm, wręcz euforia. Dodajmy także zachłyśnięcie się nowymi perspektywami, jak możliwość studiów i wyjazdów zagranicznych – na przykład, rodzice Ani wyjeżdżają do Kanady.

Z drugiej strony musimy uwzględnić jako kontekst opowiadanej historii to, czego w samym utworze nie ma, ale dla znających realia rosyjskie jest oczywiste. Mam na myśli podwójność istnienia i myślenia obywateli radzieckich, nieobecność wartości, rodzącą chaos duchowy. Kryzysowi osobowości bohaterki towarzyszą przemiany społeczno-kulturowe, charakterystyczne dla okresu przejściowego. Pisarka odnotowuje różnorodne absurdy, z jakimi miano wówczas do czynienia, jak na przykład konieczność zdawania egzaminu z zdezaktualizowanej i zdyskredytowanej filozofii marksistowskiej.

Poszukiwania Ani odzwierciedlają, jak zauważa uniwersytecki kolega autorki, „dramat wielu inteligentów z ich pokolenia, którzy przyjęli chrzest w dojrzałym wieku pod wpływem czynników psychologicznych i kulturowych”⁶. Był to czas, jak pisze, gdy prawosławie odbierano jako „wysepkę bezpieczeństwa”⁷. Kuczerska opisuje proces nawrócenia Ani: chrzest, spowiedź, komunie świętą, przepełniające serce pokojem i czułością; zachłyśnięcie się najpierw obecnością, a potem jasnością kryteriów i zasad, rządzących życiem człowieka, dla którego punktem odniesienia jest Bóg; radość, towarzyszącą lekturze Ojców Cerkwi, świętych i błogosławionych; pielgrzymki do nowo otwartych klasztorów, zwróconych Cerkwi przez państwo; tak charakterystyczne dla neofitów pragnienie całkowitego oddania się Bogu na służbę w klasztorze.

Najpierw w tle historii nawrócenia Ani, potem w centrum jej życia stawia autorka ojca duchowego protagonistki – Antoniego i rozpoczyna opowieść o tym, jak religijne doświadczenia obu postaci krzyżują się ze świeckimi. Narodziny, rozkwit i wreszcie pochłonięcie przez uczucie miłości do ojca Antoniego odsłaniają przed Anią jej bałagan duchowy, niechęć do podejmowania osobistych decyzji, pragnienie, by wyborów za nią dokonywał spowiednik.

⁶ П. Короленко (Павел Лион), *Островок опасности*, „Русский репортаж” 2007, № 4, http://www.expert.ru/printissues/russian_reporter/2007/04/book_mayya_kucherskaya/.

⁷ Tamże.

Postać ojca Antoniego także odzwierciedla specyfikę rosyjskiego życia. Związany z życiem teatralnym Moskwy, od dzieciństwa głęboko wierzący, w okresie przemian nagle porzuca pracę, wstępuje do seminarium, zostaje kapłanem. Kuczerska podkreśla w opisie jego powołania pewien pośpiech. Psoj Korolenko wspomina przy tej okazji o zjawisku tzw. młodych starców – charyzmatycznych przewodników duchowych, przyjmujących pozę guru. Poznajemy galerię tych postaci, gdy autorka każe wędrować swej bohaterce od cerkwi do cerkwi w poszukiwaniu innego spowiednika. Ania charakteryzuje ich jako znakomitości, napuszonych ojców, cieszących się sławą wśród parafian, doznających od nich swego rodzaju adoracji. Nie zapominajmy jednak, że czytelnik postrzega te postaci oczami osoby zakochanej. Na tle próżnych kapłanów jej spowiednik wydaje się naturalny. Jednakże wrażliwa i inteligentna dziewczyna potrafi zauważyć i w nim pewne rozdwojenie, jakieś pęknięcie w jego duszy. Sam ojciec w pewnym momencie ich znajomości określa swój stan jako depresję, załamanie. Bardziej wnikliwa wydaje się jednak diagnoza Ani. Nie chodzi tu bowiem wyłącznie o kryzys, chwilową, przejściową utratę panowania nad sobą, lecz o stan rozdwojenia, tak bardzo charakterystyczny w ogóle dla współczesnych postaci w literaturze rosyjskiej.

Bohaterka Kuczerskiej jest w gruncie rzeczy bardzo podobna do swego spowiednika. Nawrócenie objęło tylko zewnętrzną stronę jej życia. W ten sposób ujawnia się jeszcze jedno znaczenie „wprowadzenia do Cerkwi” – jako konieczności wewnętrznej przemiany, przemiany serca, zmiany osobowości, której towarzyszy egzystencjalny wysiłek. Autorka osądza swoją postać jednoznacznie. Na przestrzeni całego utworu pokazuje ją w różnych sytuacjach, które świadczą, że wiara dla Ani jest często łaską, którą warto przyjąć, ale o którą nie umie walczyć z samą sobą. Nie walczy, bo nikt, w tym również ojciec duchowy, jej tego nie nauczył. Narratorka porusza kwestię zasadniczą: chrześcijaństwa rozumianego nie jako wiedza o Bogu, ale jako styl życia, a więc na przykład mówi o porzuceniu palenia papierosów, o potrzebie zmiany stosunku do pewnych zachowań i nawyków, wzięcia odpowiedzialności za swoje czyny. Pisarka w jednym z wywiadów stwierdza, że Ania „chce przeżywać wszystkie życia jednocześnie”⁸, to znaczy pragnie zarówno doświadczeń duchowych, religijnych, jak i świeckich. W gruncie rzeczy jej relacją do Boga, mimo upływu czasu, rządzi dziecięce pragnienie gratyfikacji: nierzadko niespełnienie życzeń skłania protagonistkę do obrażania się. W zakończeniu powieści jak gdyby powracamy do punktu wyjścia. W pięknie napisanej scenie pojawia się tytułowy bóg deszczu. Udręczona swoimi przeżyciami Ania poddaje ciało uderzeniom ulewy i kieruje modlitwą do deszczu, prosząc o unicestwienie. Poznajmy komentarz samej pisarki:

Все это – некоторое язычество, в котором так и осталась моя героиня, несмотря на то, что искренне пыталась пойти по пути Церкви и веры. Но она так и не пришла к Богу, оставшись на низшей ступени его познания. Ступени язычества⁹.

⁸ М. Кучерская, *Все наши письма – автопортреты души...*

⁹ Презентация книги Майи Кучерской „Бог дождя” прошла в культурном центре „Духовная библиотека”, „Благовест-инфо”, 05.07.2007, <http://www.blagovest-info.ru/index.php?ss=2&s=3&id=13943>.

Niewątpliwie autorka ma wiele racji. W epilogu książki czytelnik dowiaduje się przecież, że chociaż bohaterka zrywa kontakty z ojcem Antonim, wyjeżdża z kraju, jej wyobrażenia i pragnienia wciąż są z nim związane. Zwróćmy jednak uwagę na to, że jakkolwiek w pewnym momencie poczucie utraty sensu pojawia się w życiu Ani na nowo, to sytuacja nie jest już taka sama. W odczuciach postaci nieobecności sensu towarzyszy obecność Boga. Bohaterka zastanawia się, jak to możliwe. Odpowiadając na to pytanie, można powiedzieć, że do osobistego spotkania z Bogiem właściwie nie doszło. Najpierw utożsamiany był z radością po przyjęciu komunii, a więc to nie on sam, ale jego dary – euforia, poczucie szczęścia skupiały uwagę Ani, potem miejsce Boga zajął w sercu protagonistki jej spowiednik. Nie zapominajmy jednak, że mimo iż w ostatnich partiach utworu Ania kieruje swą prośbą do boga deszczu, w swoim czasie dane jej było doświadczenie nawrócenia serca. Dlatego bardzo przekonują mnie słowa Psoja Korolenki, który postrzega tę opowieść w następujący sposób:

История Ани, Петры и Антония свидетельствует, что **тревожная встреча с „Богом дождя” не конец, а начало веры**. Христианство – не островок безопасности, а перекресток реального и невозможного, „судьбы скрещенье”. Храм – не убежище, в котором можно спрятаться от жизненного опыта, а место его „пресуществления”, таинственной возгонки в высшую реальность. Исповедь – не признание и не явка с повинной, а осознание и преодоление энтропии в себе. Покаяние – не эмоциональное раскаяние, а таинство изменения ума, по-гречески „метанойя”. Литургия – не отвлекающе-терапевтическая духовная музыка, а отрезвляющее действо, напоминание об объективном присутствии каждого из нас в жизни других, о полноте жизни, *memento vita*¹⁰.

Choć postawa bohaterki wydaje się niejednokrotnie bardzo niedojrzała, to widzimy, że tym, co ją wyróżnia, jest pewna szczerość wobec samej siebie. Najpierw Ania podczas spowiedzi oczekuje wyłącznie pociechy, kiedy zaś po pewnym czasie z relacji między nią a spowiednikiem Bóg zostaje usunięty, chce nawet przyzwolenia dla swoich pragnień, a nie poznania prawdy o sobie. Ma jednak, co według mnie niezwykle ważne, świadomość takiego stanu rzeczy.

W tym miejscu warto przypomnieć, że istnieją dwie wersje utworu. Jak wynika z opisów krytycznych i wypowiedzi samej pisarki, wersja z 2007 roku, którą tu analizuję, różni się od poprzedniej m.in. pewnym dystansem wobec opowiadanej historii. O ile pierwszą określa autorka jako spowiedź, to druga jest raczej stylizacją w kierunku spowiedzi¹¹. Pisarka zmieniła także imię głównej bohaterki, która poprzednio nazywała się Johanna. Jeśli dodamy, że jej znajoma i prawdopodobnie w końcu żona ojca Antoniego nosi imię Petra, to, jak zauważają krytycy, powieść Kuczerskiej można odczytywać także w kluczu metafizycznym¹².

¹⁰ П. Короленько (Павел Лион), *Островок опасности...*

¹¹ Презентация книги Майи Кучерской „Бог дождя”...

¹² Patrz np.: П. Короленько (Павел Лион), *Островок опасности...* „Анна и Петра – воплощение двух первообразов апостольской любви, Иоанна и Петра, как бы олицетворяющих восточную и западную церковь, имя батюшки напоминает об искушении

Zwraca również uwagę sposób zamknięcia utworu. Źródłem informacji o dalszych losach postaci staje się zaprezentowany w epilogu sen protagonistki, co osnuwa całą historię pewną mgiełką niedopowiedzenia. W intencji autorki bowiem otwarte zakończenie ma skłonić do refleksji nad własnym systemem wartości czy wyznawanym kodeksem zasad: „«Мой роман – повод задуматься над собственной жизнью и преодолеть собственную разорванность, которая, наверняка, свойственна каждому человеку», – отметила г-жа Кучерская”¹³.

Postaci prawosławnych w powieści Mai Kuczerskiej na pewno przedstawione zostały bez upiększeń. Kreśląc obraz swego pokolenia, autorka na przykładzie zarówno kapłanów, jak i parafian wskazała niebezpieczeństwa towarzyszące życiu duchowemu prowadzonemu w pośpiechu i powierzchownie. Jednakże nie możemy powiedzieć, że pisarka dyskredytuje swoje postaci, przeciwnie, w jej interpretacji są to ludzie z krwi i kości; rysując bowiem wymiar duchowy ich egzystencji, nie zapomina o słabościach. Taki sposób charakterystyki prawosławnych nie odpowiada stereotypom poznawczym wielu współczesnych czytelników, dlatego też, jak mówiłam na wstępie, proza ta ma zarówno zagorzałych przeciwników, jak i wielbicieli.

Образ православного в прозе Майи Кучерской. Роман *Бог дождя*

Резюме

В статье рассматривается образ православного, изображенный в романе современной русской писательницы Майи Кучерской. В результате анализа проблематики и характеристики героев, автор приходит к выводу, что роман ломает некоторые познавательные стереотипы и читательские привычки относительно представления жизни и поведения духовенства и верующих в литературе. Кучерская, не избегая разговора о теневых сторонах своих героев, воспроизводит их образы с любовью.

Тема повести – обращение девушки, хорошо образованной студентки из интеллигентской среды, в православие в результате духовных поисков и кризиса. История героини разыгрывается в бурное время перестройки, возврата к духовным ценностям и культурной традиции дореволюционного прошлого. Искренность и правдивость поведения персонажей в новых для них и всей страны условиях проверяется запретной любовью священника и девушек. Кучерская на этом примере доказывает, что духовный подъем конца 80-тых годов прошлого столетия во многом был поверхностным и ненадежным.

святого Антония, ну и так далее”; Н. Кайдалова, *Камень, брошенный в небо*, „Новый мир” 2008, № 1, http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2008/1/ka14.html.

¹³ Презентация книги Майи Кучерской „Бог дождя”...

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

JĘZYKOZNAWSTWO

Dominika Betka

Językowy obraz ataku terrorystycznego w rosyjskich SMI

Bardziej szczegółowy ogląd dużej części słownictwa, związanego z wydarzeniami w Moskwie i Biesłanie (przenośnie określanymi jako *wojna*) prowadzi do wniosku, że obraz, który wyłania się z zastosowanej leksyki, odpowiada schematowi metaforycznej bajki, w której udział biorą: złoczyńca, ofiara i bohater (przy czym ofiara i bohater mogą być jedną i tą samą osobą). Scenariusz jest prosty. Złoczyńca dokonuje zbrodni na niewinnej ofierze. Bohater postanawia ratować sytuację, zebrać pomocników lub działać w pojedynkę. Złoczyńca jest z natury zły, a może nawet potworny, i dlatego nie ma zamiaru prowadzić pertraktacji z bohaterem. Ten ostatni nie widzi innego wyjścia, jak tylko rozpocząć bitwę. W rezultacie odnosi zwycięstwo nad złoczyńcą i ratuje ofiarę. Zwycięstwo zostaje osiągnięte. Bohater, który zawsze postępuje honorowo, udowodnił swoje męstwo, osiągnął sławę, zyskał wdzięczność ofiary i powszechne uwielbienie społeczeństwa¹.

Rzeczywistość przynosi jednak nieco więcej komplikacji i nie wszystko jest w niej tak oczywiste, jak z pozoru mogłoby się wydawać. Gdyby oba ataki (ten na Dubrowce i ten w Biesłanie), zgodnie z określeniami prasowymi, dały wyobrażenie o „wojennych” szczegółach zajść, to skojarzenia zmierzałyby do doskonale zaplanowanej akcji, z doborowym wojskiem, planem działania i doświadczonym dowództwem. Jednak, jak pokazały późniejsze wypadki, jedynie to ostatnie wyobrażenie w pewnym sensie odpowiadało rzeczywistości. Szamil Basajew, którego posądzano o organizację obu ataków, był istotnie znanym i doświadczonym żołnierzem, a swego czasu nawet premierem Republiki Iczerii². Przed atakiem na Dubrowce Basajew pełnił zaszczytną funkcję zastępcy naczelnego dowódcy państwowego komitetu obrony Republiki Czecheńskiej, jednak gdy oficjalnie przyjął na siebie odpowiedzialność za działania grupy, która wzięła zakładników w Moskwie, ówczesny prezydent – Aślan Maschadow zwolnił go z zajmowanego stanowiska³. Ani plany ataku nie były dopracowane, ani ludzie, którzy w mediach przedstawiani byli jako

¹ G. Lakoff, *Metaphor and war: Metaphor system used to justify war in the Gulf (Part I. The Fairy Tale of the Just War)*, www.arietherhagen.nl/11-sept-01/Lakoff_1991.html. (tłum. własne).

² Był, bo (według oficjalnych danych) zginął 10 lipca 2006 roku w Inguszetii.

³ Zob. M. Kuleba, *Szamil Basajew*, Warszawa 2007, s. 325–326.

terroryści, nie mieli nic wspólnego z tymi, za których ich uważano. Zresztą, prawdę o szahidach można było poznać już pierwszego dnia po ataku. Bardzo szybko dostrzegli ją sami zakładnicy. Jeden z mężczyzn, przetrzymywany w teatrze na Dubrowce, stwierdził po prostu, że „Czeczeni nie mieli nawet planu Domu Kultury [...] i praktycznie nie kontrolowali tego teatru”⁴. Człowiek ów wspomina też, że terroryści nie wiedzieli nawet, gdzie znajdują się ważne punkty strategiczne (komputery oraz inne maszyny) i gdy nagle włączyła się, zaprogramowana wcześniej do odpowiedniej sceny musicalowej, tzw. mgła – z przerażeniem prosili o pomoc reżysera... A najlepszym dowodem improwizacji był fakt, że

w wolnych chwilach, gdy na widowni robiło się spokojnie, atmosfera przypominała sielankę, dzieci drzemały... W żadnym wypadku nie można było stwierdzić, że terroryści, którzy siedzieli na balkonie byli żądni krwi. Z niektórymi dziećmi, terroryści siedzący obok chętnie grali w „koci, koci łapci” i „papier, nożyce, kości”, przy tym wygrywając, bardzo się cieszyli⁵.

Ten obraz (raczej antywojenny, niż wojenny) dopełnia opowieść o śpiącym po kilka godzin Mowsarze Barajewie, dowódcy profesjonalnej brygady samobójców:

Im dłużej trwała akcja terrorystów, tym mniej Mowsar był podobny do krwawego bandyty. Chodził po widowni rozczochrany, jakby właśnie się obudził, ze sterczącymi na głowie „kogutami” włosów. Gdy wyszedł na scenę godzinę przed szturmem i wygłaszał przemówienie, cały czas nerwowo targał czupryną [...]. Widać było, że nie ma doświadczenia w przemawianiu, zwłaszcza po rosyjsku. Dlatego pomagał sobie gestami, żeby wyglądało to bardziej zdecydowanie⁶.

Wojna uchodzi za kontynuację polityki, prowadzi się ją tylko innymi środkami. Stanowi ona akt przemocy, mający na celu pokonanie przeciwnika. Podłożem zwykle jest jednak nie tyle polityka, ile tłumiona nienawiść⁷. Jest to konflikt wielkich interesów, a jedyną cechą odróżniającą go od innych konfliktów jest fakt, że ulega on rozwiązaniu poprzez przelew krwi⁸. Dlatego językowy obraz, jaki utrwały w świadomości odbiorców rosyjskich mediów, był niczym pole minowe w czasie wojny – niebezpieczny, dramatyczny, podsycający atmosferę grozy u tych, którzy nie wiedzieli, co dzieje się wewnątrz zajętych budynków. W celu uzyskania pożądaných efektów używano konsekwentnie żargonu militarnego. Leksyka wojskowa, zastosowana w odpowiednich kontekstach, mogła wywoływać u odbiorców tychże komunikatów jedynie negatywne i złowrogie emocje. Nie ulega wątpliwości, że powiedzenie *metaphors can kill* – jak o przemożnym wpływie słów pisał G. Lakoff⁹ – znalazło w analizowanych tekstach swoje uzasadnienie.

Na arenie działań wojennych pojawiła się najpierw **операция**:

⁴ A. Zaucha, *Moskwa. Nord-Ost*, Olszanica 2003, s. 50.

⁵ Tamże, s. 190.

⁶ Tamże, s. 198.

⁷ Zob. C. von Clausewitz, *O naturze wojny*, tłum. A. Hildebrandt, Warszawa 2006, s. 7–8.

⁸ Tamże, s. 95.

⁹ G. Lakoff, *Metaphor and war...*

ограниченное по целям, месту, масштабам и времени применение государством военной силы против других государств или внутригосударственных вооруженных организаций и групп¹⁰.

Można by się zastanawiać, czy chodziło tu o operacje obronne, czy też raczej odwetowe. Jednak jeśli weźmiemy pod uwagę wyraźnie artykułowane żądania terrorystów, powtarzane zresztą wielokrotnie podczas obu akcji, ewentualne wątpliwości szybko wyjaśniają się same („Chcemy, by nas w końcu usłyszano. Potrzebujemy Putina, chcemy, by on nas usłyszał i zakończył wojnę w Czeczenii. My zabijamy waszych, bo wasi zabijają naszych. Nie widzimy innego wyjścia, żeby rozsupłać ten węzeł. Zrobiliśmy z was zakładników, żeby wreszcie zwrócono na nas uwagę”¹¹). Wspomniany leksem występował najczęściej w połączeniu: **операция на Дубровке** i **операция по захвату заложников**: „В московском ДК, по самым приблизительным подсчетам специалистов, операция стоила порядка 20 млн долларов”¹².

Zamiennie z operacją wzięcia zakładników stosowano też formę захват. Krótka, ale bardzo znacząca zmiana, działała jak magnes na odbiorców łaknących nowych wieści z *frontu*... **Акция**, pod względem frekwencyjnym, sytuuje się tuż za operacją (zapewne również dlatego, że tak samo określano w mediach szturm rosyjskich służb specjalnych). W definicji podkreśla się, że jest to:

совокупность согласованных и взаимосвязанных по целям, задачам, месту и времени одновременных и последовательных сражений, боев, ударов и маневров войск, проводимых по единому замыслу и плану для решения стратегических, оперативных или оперативно-тактических задач¹³.

Jak wiadomo, każde przeprowadzenie akcji wojskowej w czasie pokoju świadczy o kryzysie w wykorzystywaniu polityczno-dyplomatycznych i innych niewojskowych środków. I kryzys taki niewątpliwie miał miejsce, co potwierdziło określanie tym słowem sytuacji w Biesłanie. („Искало ли высшее руководство выхода из бесланского кризиса”?¹⁴) Warianty wartościujące (notabene pejoratywnie), jakie z reguły dobierane były do określenia *акция*, to przede wszystkim przymiotniki: **бесчеловеческая акция**, **варварская акция**: „Нападение на школу и гибель детей назвали «варварской акцией»”¹⁵. Pojawia się też forma bardziej dosadna – **варварство**; **ужасная акция**, **террористическая акция**: „Число жертв террористической акции, по данным Минздрава, превысило 90

¹⁰ *Война и мир в терминах и определениях*. Словарь под ред. Д. Рогозина, Москва 2004.

¹¹ A. Zaucha, *Moskwa...*, s. 45.

¹² „Новая газета” № 82 (4.11.2002), www.2002.novayagazeta.ru/nomer/2002/82n/n82n-s07.shtml.

¹³ *Война и мир...*, гл. 1: *Государство и безопасность*.

¹⁴ „Советская Россия” № 116 (7.09.2004), www.sovross.ru/2004/116/116_2_2.htm.

¹⁵ 1Канал, www.1tv.ru/ow/win/ort6_main.main?p_news_title_id=69754&p_news_razdel_id=7.

человек"¹⁶, **демонстративная акция** oraz **московская акция**: „Московская акция – лишь часть глобального террористического плана, и за ней последует нечто подобное в других городах мира”¹⁷.

O zaistnieniu sytuacji nadzwyczajnej nie dawały zapomnieć kolejne komunikaty, wywołujące u odbiorców coraz bardziej wyraziste, jednoznacznie militarne skojarzenia. Fazę następną *operacji* wojennej obwieszczało hasło **нападение**, stosowane zazwyczaj w zestawieniu: **нападение на страну** („Это – нападение на нашу страну”¹⁸) lub jako **нападение боевиков**. Znaczenie wyrażone przez ten ostatni rzeczownik mogłoby przywoływać synonimiczny szereg: *нашествие, вторжение, агрессия* i zostać ogólnie zdefiniowane jako *длготрwały napad na dużą skalę*¹⁹. Asocjacje z agresją uzupełniać mogły jedynie takie, wywołujące powszechny strach przymiotniki, jak **террористическое** oraz zdecydowanie pejoratywnie wartościujące – **жестокое**.

Poniższe określenia łączy z omówionym już polem leksykalnym wyrażenie **атака**. Można je zastąpić bliskimi synonimami: *набег, налёт* i zdefiniować jako *krótkotrwały i gwałtowny napad*²⁰. Najwyraźniejszymi cechami konotacyjnymi tego wyrażenia są: *нагłość, гwałtowność i działanie z zaskoczenia*. Bo wojna to przecież nic innego jak pojedynek na ogromną skalę²¹, w którym działanie opiera się zawsze na dwu posunięciach: ataku i obronie²². Atak następuje nagle, ale emocje (nienawiść i wrogość), ujawniające się w czasie wojny, zazwyczaj już wcześniej tkwią w narodach²³. Dlatego zestawienia **террористическая атака** i **атака в Беслане** mogłyby uchodzić za określenia w miarę neutralne w porównaniu z tymi, do których dodano dość jednoznaczne przymiotniki wartościujące: **беспрецедентная по жестокости** oraz **самая бесстыдная и наглая атака**: „Можно не сомневаться, что гензаказчики трагедии не могли предвидеть масштаба беспрецедентной по жестокости террористической атаки в Беслане”²⁴. „Влиятельная британская газета «Дейли телеграф» называет захват заложников в московском театре самой бесстыдной и наглой атакой чеченских боевиков”²⁵.

Ataki klasyfikuje się również w zależności od rodzaju i liczby branych pod uwagę obiektów, typu wojsk, które biorą w nich udział oraz miejsca, z którego są one dokonywane. Jednym z ich rodzajów jest **удар**. Ten typ ataku zmilitary-

¹⁶ 1Канал, www.1tv.ru (25.10.2002).

¹⁷ *Несмертельное оружие*, www.smi.ru/text/02/10/28/852499.html.

¹⁸ Обращение президента России (4.09.2004), www.vip.lenta.ru/doc/2004/09/04/address/.

¹⁹ J.D. Apresjan, *Semantyka leksykalna*, Wrocław 2000, s. 234–235.

²⁰ Тамże, s. 234–235.

²¹ C. Clausewitz, *O natrze wojny...*, s. 23.

²² Zob. тамże, s. 39.

²³ Zob. тамże, s. 49.

²⁴ „Родная газета”, № 35 (10.09.2004), www.rodgaz.ru/index.php?action=StoreFront&issue=149.

²⁵ *Вести*, www.vesti.ru/news.html?id=18004&tid=7987.

zowanego definiowany bywa jako *zrealizowany atak*²⁶. Powszechnie przez media używane były przy tym połączenia typu **террористический удар**. Skojarzenia powszechnie wywoływane przez ten wyraz utożsamiać można z popularnymi w języku polskim frazami: *uderzenie w samo serce*, *celne uderzenie* itp. Definicja słownikowa potwierdza takie ukierunkowanie asocjacji, a w żargonie wojskowym tłumaczy się je jako atak „выводящий к наиболее важным объектам противника и имеющий решающее значение для разгрома его войск и выполнения поставленной задачи в операции”²⁷. Jednak połączenia leksykalne: **кровавый удар**, **удар боевиков – ваххабитов** oraz **тщательно спланированный удар** nie znalazły potwierdzenia w rzeczywistości. *Удар* nie był ani krwawy (taki był koniec, gdy już odbijano zakładników), ani nie brali w nim udziału wahabici, a najbardziej do zaistniałych wydarzeń nie pasował epitet *тщательно спланированный*.

Kolejną odmianą rozpatrywanych form aktywności bojowej jest **рейд**, rozumiany powszechnie jako wspólny atak kawalerii, czołgów itp.²⁸. Dokładniejsza definicja słownikowa mówi jednak, że jest to

способ боевых действий, заключающийся в стремительном продвижении высокоподвижных группировок войск в оперативной глубине противника посредством нанесения коротких и внезапных ударов для уничтожения живой силы и военной техники противника, захвата и разрушения его важных объектов [...] Главными условиями успешных рейдов – их тщательная подготовка²⁹.

Na szczególną uwagę zasługuje ów „najważniejszy warunek”, gwarantujący powodzenie. Podczas akcji w Moskwie i Bieślanie sytuacja taka nie zaistniała, zatem nic nie mogło zapewnić bojownikom zakładanego sukcesu. O tym, że przede wszystkim zabrakło tu przygotowania oraz ewentualnych rozwiązań „awaryjnych”, świadczy m.in. fakt, że „szahidki” w Bieślanie nie zdołały udźwignąć narzuconego im psychicznego obciążenia. Nie uprzedzono ich wcześniej, że zakładnikami mają być dzieci. Brak przygotowania podkreślali też sami zakładnicy: „[terroryści] zachowywali się tak, jakby działali zupełnie bez planu. I – co potwierdzali swoim zachowaniem wielokrotnie – wcale nie mieli zamiaru ginąć”³⁰. Ów brak koordynacji i planu zauważyć się daje na nagranych podczas ataków filmach³¹. Wśród szumnych, głównie prasowych określeń pojawiają się formy: **рейд на Норд-Ост**, **рейд боевиков на Дубровку**, **рейд на Беслан** i ogólnie **рейд боевиков**, **рейд Бараева/бараевский**. „Вопрос, кто из ичкерийских лидеров санкционировал и организовал бараевский рейд

²⁶ J.D. Apresjan, *Semantyka leksykalna...*, s. 234–235.

²⁷ *Война и мир...*, Гл 6: *Военное искусство*.

²⁸ J. Apresjan, *Semantyka leksykalna...*, s. 234–235.

²⁹ *Война и мир...*, Гл. 7: *Военное искусство*.

³⁰ Zob. A. Zaucha. *Moskwa...*, s. 181, 195.

³¹ „Террор в Москве” и „Хроники Беслана”.

в Москву, стал обсуждаться в среду вечером”³². Ostatnią z odmian jest **вылазка**. Forma definiowana jako *atak z miejsca obleganego*³³ oraz pojawiająca się w znaczeniu *смелое и неожиданное нападение на врага*³⁴. Do tego, by odbiorcy komunikatów nie mieli wątpliwości, kto organizował ów „śmiały atak” (w istocie przypominający swoją formą raczej wypad partyzancki), zazwyczaj dodawano przymiotniki kojarzące się zdecydowanie negatywnie: **террористическая вылазка, бандитская вылазка**. „Перед своей вылазкой чеченцы тоже отправили видеокассету...”³⁵.

Od wieków wiadomo, że wojna oznacza walkę, której charakter w znacznym stopniu określają broń i sprzęt. Te zaś z kolei narzucają sposób prowadzenia walki, która zawsze jest wyrazem wrogich stosunków³⁶. W ludzkiej wyobraźni, w połączeniu z walką funkcjonuje nieodłącznie określenie **битва**. Media stosowały to ostatnie do przedstawiania działań, mających na celu najczęściej końcowe „uwolnienie zakładników”. Skojarzenia, związane z powyższym leksemem, bywają zazwyczaj dość przejrzyste: militarne starcie co najmniej dwóch przeciwników, dwu wrogich armii (grup), które są na to zetknięcie przygotowane i postępując według wcześniej przyjętych zasad, świadomie do niego dążą. Natomiast nijak ma się użycie tego słowa do zaistniałych w obu przypadkach wydarzeń. W teatrze – po kilku dniach biernego oczekiwania – nastąpiło wreszcie starcie terrorystów i zakładników... z gazem³⁷ („Бесконечное число вопросов вызовет эта битва”...³⁸), a w Biesłanie – po kilku dniach milczenia – zderzenie terrorystów i dzieci z ludźmi, którzy najpierw kilka długich dni kazali czekać na „pertraktacyjny cud”, a potem nagle otworzyli ogień. I stąd już na zawsze nierówny rachunek, w postaci dziecięcych grobów. Zamiast *битва* bardziej adekwatne do opisywanej sytuacji wydaje się jednak określenie *погром*.

Dziś leksyka wojenna, używana przez rosyjskie SMP do opisu wydarzeń na Dubrowce i w Biesłanie, posiada dokumentację w postaci śladu na papierze i nośników wideo. W rzeczywistości w tej bitwie nie było najmniejszych szans na dostosowanie się do jakichkolwiek reguł militarnych. Na skutek podjęcia rozwiązań siłowych w tej wojnie medialnej niezaprzeczalnie zwyciężyło państwo. Natomiast społeczeństwo rosyjskie dotkliwie odczuło porażkę: „В целом происшедшее 23–26 октября [Дубровка] – наше общее поражение”.

³² „Коммерсант” № 196 (26.10.02), www.kommersant.ru/doc.html?DocID=348457&IssueId=13279

³³ J.D. Apresjan, *Semantyka leksykalna...*, s. 234–235.

³⁴ *Толковый словарь русского языка*, под ред. С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, Москва 2007.

³⁵ НТВ (Мировое сообщество... 26.10.2002), www.ntv.ru.

³⁶ Zob. C. Clausewitz, *O naturze wojny...*, s. 53–54.

³⁷ Bitwę o swoje życie musieli raczej stoczyć ci, których za późno autobusami dowieziono do szpitala albo układano na wznak, na ulicy przed teatrem.

³⁸ „Московские новости”, № 42 (2002), www.mn.ru/issue.php?2002-42-18.

Literatura

Apresjan J.D., *Semantyka leksykalna*, Wrocław 2000.

Clausewitz C., *O naturze wojny*, Warszawa 2006.

Kuleba M., *Szamil Basajew*, Warszawa 2007.

Lakoff G., *Metaphor and war*, www.arietherhagen.nl/11-sept-01/Lakoff_1991.html.

Zasieczna B., red., *Encyklopedia terroryzmu*, Warszawa 2004.

Zaucha A., *Moskwa. Nord–Ost*, Olszanica 2003.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю., ред., *Толковый словарь русского языка*, Москва 2007.

Рогозин Д., ред., *Война и мир в терминах и определениях*, Москва 2004.

Czasopisma i serwisy informacyjne

www.novayagazeta.ru

www.sovross.ru

www.1tv.ru

www.smi.ru

www.vip.lenta.ru

www.rodgaz.ru

www.vesti.ru

www.kommersant.ru

www.ntv.ru

www.mn.ru

Языковая картина теракта в российских СМИ

Резюме

Террористические акты, произошедшие в Москве и Беслане, оказались самыми крупными в России. Средства массовой информации много места посвящали прямым трансляциям с места захвата. Тот, кто смотрел передачи по телевизору, читал в газетах о действиях террористов или искал новости в Интернете – часто мог представлять себе положение, совсем несовпадающее с действительностью. Картина войны была одной из чаще изображаемых российскими СМИ. Все знают, что война является продолжением политики; только воюют с помощью другого оружия. Это акт насилия, основой которого обычно бывает сдержанная ненависть; акт, имеющий одну цель – несмотря ни на что победить врага. Война – конфликт больших интересов, а единственной чертой, отличающей его от других, является развязка (неизбежный пролив крови). Поэтому единственная языковая картина терактов, какая могла остаться в сознании читателей и зрителей, была как минное поле во время войны: опасной, драматической, держащей в напряжении тех, кто не знал, что действительно происходит внутри захваченных зданий. Для получения этих желанных результатов, успешно использовалась военная лексика, употребление которой могло вызвать у испуганного общества только отрицательные и зловещие эмоции.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

Halina Chodurska

Piotr Blastus Kmita et consortes

– przedsiębiorstwo z nieograniczoną odpowiedzialnością

Na mapie siedemnastowiecznych ośrodków typograficznych w Wielkim Księstwie Litewskim wśród innych miejscowości znajdowała się też Lubcza¹. Lubcza była niewielką osadą (jeszcze w 1921 roku zamieszkiwało ją niespełna 1000 osób) położoną nad Niemnem w nowogródzkim powiecie. To jedno z najstarszych miast w owym regionie do końca XV wieku stanowiło własność wielkich książąt litewskich, następnie należało kolejno do rodziny Chreptowiczów (od 1499 roku) i Gasztołdów (od 1528), by w roku 1547 przejść w ręce znanego i w Koronie arianina Jana Kiszki. Po śmierci tego ostatniego (w 1606 roku) miasteczko przejęli Radziwiłłowie z linii birżańskiej². Nie bez powodu oficyna lubczańska uchodziła zatem za centrum wydawnicze litewskiego kalwinizmu. Zważywszy, że niektóre spośród jej druków doczekały się w końcu XVII i w początkach XVIII wieku tłumaczeń na język rosyjski, nie od rzeczy byłoby przypomnieć w zarysie działalność tego nietypowego przedsiębiorstwa.

Wedle dziewiętnastowiecznych znawców historii typografii polskich Joachima Lelewela i Józefa Ignacego Kraszewskiego, drukarnia przy ariańskim zborze w Lubczy powstała już w 1592 roku, w znacznej mierze dzięki staraniom ówczesnego właściciela miasta. Potwierdzenia tej tezy próżno byłoby jednak doszukiwać się w dawnych dokumentach. Nie zachowały się również tak stare druki z tamtejszej oficyny³. Nie ulega jednak wątpliwości, że na zorganizowaniu drukarni ogromnie zależało miejscowym zwolennikom Kalwina. Byli oni w owych dążeniach wydatnie wspomagani przez hetmana polnego, kasztelana trockiego i patrona zboru wileńskiego Krzysztofa Radziwiłła (1547–1603).

Pierwszym znanym drukarzem lubczańskim był zięć Jana Karcana Piotr Blastus Kmita, zmarły prawdopodobnie w roku 1629 lub nieco później; po nim warsztatem zawiadował jego jedyny syn (lata 1630/32–1646). Trzecim i zarazem ostatnim właścicielem tłoczni był Jan Lange. Przedsiębiorstwo zakończyło swą działalność około 1655 roku. Historycy podkreślają, że żadna spośród oficyn na terenie

¹ Również Lubcz, Lubecz, a nawet Lubicz (!) oraz Lubeca ad Chronum.

² *Wielka Encyklopedia Powszechna Ilustrowana*, t. XLIII, Warszawa 1910, s. 786.

³ *Drukarze dawnej Polski od XV do XVIII wieku*, z. 5: *Wielkie Księstwo Litewskie*, Wrocław 1959, s. 130.

Wielkiego Księstwa Litewskiego nie może poszczycić się ani taką długowiecznością (ponad czterdzieści lat działalności), ani też taką aktywnością. Tę ostatnią uwagę wypada odnieść szczególnie do pierwszego okresu działalności, kiedy właścicielem i zarządcą warsztatu był Piotr Blastus. Pierwotnym nazwiskiem typografa (a świadczą o tym najstarsze z zachowanych jego sygnatur) było Blastus (czy też Blastusowicz – syn Blastusa, Blasta), natomiast człon drugi (Kmita) został Piotrowi przydany najpewniej w wyniku adopcji. Nowym nazwiskiem drukarz posłużył się po raz pierwszy w trzecim wydaniu *Apophtegmatów* Bieniasza Budnego (1614). Piotr Blastus wywodził się ze środowiska unitariańskiego, zaś swą praktykę zawodową rozpoczął na kilka lat przed założeniem własnego samodzielnego warsztatu, w oficynie Jana Karcana w Łosku. U Karcana położył swą sygnaturę – **PBD(rukarz)** pod dedykacją adresowaną do Krzysztofa Radziwiłła, a zamieszczoną w łoskim wydaniu *Zwierciadła* Mikołaja Reja (1606). Znamienny wydaje się fakt, że dedykacją ową opatrzona została tylko część nakładu książki.

Pierwsze miejsce pracy Piotra Blastusa – oficyna w Łosku – czynna była już w końcu XVI stulecia. Miała ona swą siedzibę na zamku Jana Kiszki, Wielkiego Krajczego Litewskiego. Od 1576 roku warsztatem kierował Jan Karcan (Karczan, Karczon, Cartzanus, rodem z Wieliczki). Oficyna realizowała w zasadzie zamówienia litewskich unitarian, ale korzystali z jej usług również pisarze obozu kalwińskiego. Tu właśnie wydrukowano polski przekład Cypriana Bazylika dzieła Andrzeja Frycza-Modrzewskiego *De Respublica emendanda* (1577). Jan Karcan, wedle wszelkiego prawdopodobieństwa, posługiwał się warsztatem typograficznym i czcionkami przywiezionymi z Krakowa. Zasób ów drukarz zabrał ze sobą przeprowadzając się do Wilna w roku 1580⁴. Już na miejscu nawiązał Karcan kontakty ze zbojem kalwińskim, ale nie stronił bynajmniej od wykonywania zamówień dla przedstawicieli odmiennych konfesji – od roku 1585 realizował również zlecenia od katolików, a ściślej wileńskich jezuitów, którzy w swych pismach nierzadko krytykowali heretyków. Ojcowie jezuici zlecali mistrzowi Janowi druk podręczników dla prowadzonego przez zakon kolegium. Równocześnie w oficynie wileńskiej publikowano pisma litewskich antytrynitarzy. Nie jest, zdaniem historyków, wykluczone, że zamówienia te wykonywał jeden z czeladników mistrza. W kręgu „najbardziej podejrzanych” znalazłby się w takim wypadku oczywiście Piotr Blastus, jako że od lat obracał się wśród innowierców i pozostawał ponoć w przyjaznych stosunkach z Licyniuszem Namysłowskim, zmarłym po roku 1633 ariańskim ministrem, pisarzem i polemistą⁵.

Na wileńską spuściznę po Janie Karcanie składa się ponad 100 tytułów. Notabene w wielu z nich nie ujawniono nazwy firmy... Za jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy można z całą pewnością uznać fakt, że typografia realizowała zamówienia antagonistów⁶. Ostatni druk firmowany przez mistrza Jana ukazał się w Wilnie z datą 4 sierpnia 1611 roku. W tym samym roku na wydawnictwach oficyny pojawiać się zaczął znak syna Karcana, Józefa⁷.

⁴ *Słownik pracowników książki polskiej*, Warszawa–Łódź 1972, s. 386–387.

⁵ *Polski słownik biograficzny*, t. I–XXXV, Kraków 1935–1994, t. XVII, s. 300–301.

⁶ *Drukarze dawnej Polski...*, z. 5, s. 107–113.

⁷ Tamże, s. 113.

Po śmierci pierwszego właściciela wyposażenie przedsiębiorstwa najwyraźniej podzielono na dwie części. Placówkę wileńską przejął syn, a majątek pozostały (być może posag córki) otrzymał Piotr Blastus⁸. Po dwóch latach prowadzenia niezależnej typografii w stolicy Wielkiego Księstwa Litewskiego zięć Karcana podjął decyzję o przeniesieniu swojego warsztatu do Lubczy nad Niemnem. Wcześniej w Wilnie zdążył ogłosić zaledwie pięć tytułów⁹.

Pierwsze druki podpisane przez Piotra Blastusa (utwory o charakterze panegirycznym) datowane są na rok 1611, natomiast najstarsze zachowane księgi tłoczone w oficynie lubczańskiej pochodzą z roku 1612. W Lubczy mistrz miał zapewne większe możliwości korzystania z ochrony i mógł liczyć na finansowe wsparcie możnego rodu Radziwiłłów. Na jednej ze swych „komercyjnych” publikacji (*Domowe lekarstwa zebrane z rozmaitych autorów*, 1622) przedstawił się jako *śługa Jaśnie Oświeconego Xięcia Jegomości Cristopha Radziwiłła Hetmana Polnego Wielkiego Xięstwa Litewskiego*. Placówkę lubczańską wspierał także Adam Chreptowicz, ojciec Jerzego, wojewody nowogródzkiego.

Najstarszym drukiem, jaki wyszedł z protestanckiej tłoczni nadniemeńskiej było katolickie dzieło św. Bonawentury *Sześć skrzydeł serafinowych*. Piotr Blastus, podobnie jak niegdyś mistrz Jan Karcan, przyjmował zamówienia od przedstawicieli różnych wyznań. Drukował dzieła Andrzeja Schönflissiusa (1590–1654), pisarza i kaznodziei zborów luteranckich w Szczuplinie (Prusy Książęce), Stargardzie Gdańskim i Wilnie. Nakładem drukarni lubczańskiej ukazało się co najmniej kilka okolicznościowych kazań tego ministra (*Colloquium iucundum* – wygłoszone na ceremonii pogrzebowej kupca Andrzeja von Embden w 1627 roku; uroczyste przemówienie pochwalne *Tryumph po spokojnej elektiej* – 1632; mowy żałobne na cześć wileńskiego horodniczego Piotra Nunharda, Zygmunta III Wazy i królowej Konstancji oraz kazanie z okazji koronacji króla Władysława IV zatytułowane *Korona na szczęśliwą koronatią* – wszystkie trzy w 1633 roku). W oficynie Piotra Blasta złożone zostały również dwa większe dzieła wyżej wspomnianego luteranckiego duchownego, a mianowicie okazały zbiór 33 kazań adwentowych *Wesele wieczne...* (1646) oraz modlitwy i pieśni kościelne *Wirydarz duszny męski...* (1648). W Lubczy ukazało się także dzieło życia Schönflissiusa, czyli pierwsza część *Postylli chrześcijańskiej z Biblii świętej z doktorów kościelnych*, wzbogacone drzeworytami (1652). Jak wynika z powyższego zestawienia, znaczną część dorobku ministra przygotowywali do druku już następcy mistrza Piotra¹⁰.

Pierwszy właściciel tłoczni lubczańskiej stawiał sobie za cel upowszechnienie literatury świeckiej, a nawet dzieł naukowych. Odwiedzali jego warsztat ludzie nietuzinkowi. Piotr Blastus utrzymywał kontakty z Adamem Władysławiuszem, papiernikiem z zawodu, a pisarzem z zamiłowania przybyłym z Krakowa. W jego drukarni złożone zostały *Przypadki i sprawy trefne ludzi stanu wszelakiego* (1613). Ukazała się w niej także *Peregrynacja dziadowska Januarego Sowizdraliusa* (1616).

Jest rzeczą zrozumiałą, że w Lubczy publikowane były w pierwszym rzędzie utwory poetów i prozaików skupionych wokół dworu Radziwiłłów w Birżach¹¹.

⁸ *Polski słownik biograficzny...*, t. XII/1, s. 24–25.

⁹ *Drukarze dawnej Polski...*, z. 5, s. 130.

¹⁰ *Polski słownik biograficzny...*, t. XXXV, s. 619–620.

¹¹ *Drukarze dawnej Polski...*, z. 5, s. 130.

Nie mogło zatem wśród klientów Kmity zabraknąć Salomona Rysińskiego, autora rymowanego przekładu *Psalmów* (1614), znanego też jako Rysinus Sarmata lub Pantherus. Rysiński, który pobierał nauki w co najmniej kilku zagranicznych akademiach, uchodził za autentycznego znawcę dziejów Kościoła kalwińskiego w Koronie i na Litwie. Jego znajomość z Piotrem Blastem zaczęła się w okresie, gdy Pantherus zaangażowany został jako nauczyciel i wychowawca młodszego z synów Krzysztofa „Pioruna” Radziwiłła. Rysinus Sarmata powierzył Piotrowi druk swych dzieł translatorskich (*Niektóre psalmy Dawidowe częścią poprawione, częścią znowu przełożone na stare noty...*, 1614) oraz wielu utworów panegirycznych i funeralnych (*Rerum ab illustrissimo Principe Christophoro Radivillo... preclare gestum epitome*, 1614; *In exequias Illustrissimi principia Janussi Radivilli*, 1621) i zbioru epitafiów (*Variorum monumentorum decas*, znanych też jako *Monumenta diversis personis posita*), ułożonych na cześć zmarłych w latach 1608–1613 przedstawicieli birżańskiej linii Radziwiłłów. Główną opublikowaną w Lubczy pracą Rysińskiego był jednak tomik 1800 przysłów polskich, wydanych początkowo pod łacińskim tytułem *Proverbiorum polonicorum... centuriae decem et octo* (1618). Księgę przysłów przedrukowywano w oficynie Piotra Blastusa jeszcze co najmniej dwukrotnie (1621, 1629). Praca owa słusznie uchodzi za najstarsze polskie wydawnictwo omawianego typu, poprzedza bowiem o kilkanaście lat obszerny i powszechnie znany zbiór *Adagia polonica* Grzegorza Knapskiego (Kraków 1632)¹².

Wyłącznie w lubczańskiej oficynie zamawiał druk swoich utworów ariański poeta z przełomu XVI i XVII wieku Józef Domaniewski. Wydrukowano w niej wiele jego dzieł świeckich i dydaktyczno-moralizatorskich (m.in. *Byt ziemiański i miejski*, 1620; polską parafrazę przysłów Salomona – *Proverbiorum Salomonis versio poetica*, 1623; *Excytarz Abo przestroga i pobudka tym, co wiele słowy i myślami robią, a rzeczą samą i rękami nie chcą*, 1623¹³; tudzież dedykowane Piotrowi Irzykowiczowi *Emblemata niektóre*, poświęcone znakom żeglarskim, 1623). Większość wymienionych utworów Domaniewskiego ukazała się w roku 1623, składa się więc na rodzaj wydania zbiorowego¹⁴.

Wyszły spod pras lubczańskiej oficyny Piotra Błasta dwie rymowane opowieści biblijne (o cnotliwej Zuzannie i o zaprzędanym do Egiptu Józefie, 1624), ułożone przez niezbyt znanego i cenionego poetę Samuela Dowgirda oraz trawestacje wybranych fragmentów *Gońca cnoty* M. Strykowskiego, wzbogacone o zarys dziejów Rzeczypospolitej od Henryka Walezego do Zygmunta III Wazy, które ukazały się w 1626 roku jako *Genealogia albo krótkie opisanie Wielkich Książąt Litewskich*.

Jeszcze w 1616 roku typografia Kmity nawiązała kontakty z Janem Zygrowiuszem, który przeniósł się na Litwę po śmierci Jana Potockiego, by objąć tam stanowisko seniora dystryktu nowogródzkiego¹⁵. Przez prasy tłoczni lubczańskiej przeszła najprawdopodobniej cała twórczość kaznodziei z okresu jego pobytu na Litwie (m.in. kazanie na pogrzeb Monwida Dorohostajskiego, 1616; *Czyścić chrześcijański*, *Krzyż chrześcijański* i *Śmierć chrześcijańska*, 1619; *Żywot wieczny*

¹² *Polski słownik biograficzny...*, t. XXXIII, s. 553–557.

¹³ Pod tym, zdawałoby się, dwuznacznym tytułem ukrywa się niewinna apologia pracy, handlu i rzemiosła...

¹⁴ *Polski słownik biograficzny...*, t. V, s. 295–297.

¹⁵ *Drukarze dawnej Polski...*, z. 5, s. 135.

i śmierć Krystyny Frąckiewiczowej, 1620 oraz kazanie na okoliczność wyprowadzenia zwłok Janusza Radziwiłła, 1621)¹⁶. W ramach upowszechniania idei protestantyzmu Zygmunt przelożył na język polski ogromnie w tym czasie popularną broszurę *Deklaratia... Arcybiskupa Spalateńskiego, Prymasa Metropolity Królestwa Dalmackiego i Kroackiego w Państwie Weneckim* (po 1617 roku). Fakt, że pozycję tę drukowano u Kmity, zdradzają jedynie zastosowane tu czcionki, albowiem mistrz nie umieścił na druku swej sygnatury. Powodem był zapewne kontrowersyjny charakter omawianego dzieła. Kiedy zaś ministrowi powierzono zadanie dokonania korekty wyczerpanej już edycji kancjonału z 1600 roku, to gotową pracę co prawda wydrukowano, ale później wstrzymano jej rozprowadzanie. Na stronie tytułowej dzieła doszukano się bowiem poważnych niedopatrzeń w postaci mało wyrazistego określenia stanowiska zboru kalwińskiego w kwestii dogmatu o Trójcy Świętej. Ostatecznie cały nakład został zniszczony. Po poprawkach komisji soborowej kancjonał wydano ponownie (1621), ale tym razem w Wilnie. Z osobą Zygmunt zwykło się łączyć także *Dysputację nowogrodzką odprawowaną roku pańskiego 1616 dnia 9 stycznia, szczerze wydaną przez Łukasza Wądlowskiego*. To ostatnie nazwisko uchodzi za pseudonim ministra¹⁷.

Wśród znakomitych klientów Kmity nie zabrakło też Piotra Siestrzeńciewicza, rektora kalwińskiej szkoły wileńskiej. W Lubczy ogłosił on drukiem własne kazania okolicznościowe (m.in. mowę na pogrzebie kasztelana trockiego, księcia Janusza Radziwiłła i pochwałę Andrzeja Wolana) oraz tłumaczenie jednej z ksiąg *Nauki o sakramentach* Kalwina (1626)¹⁸.

W rejestrze wydawnictw Piotra Błasta natknąć się można na nazwiska ewangelickiego dziejopisa i mówcy Andrzeja Węgierskiego, a także kalwińskiego kaznodziei i pisarza Baltazara Łabęckiego. Ten ostatni publikował w Lubczy cieszące się sporą popularnością kazania (*Memoria Winholdiana* – 1635; *Medytacje rodzicielskie w chorobie i po śmierci dzieł, Nadzieja sprawiedliwych w śmierci wywiedziona* – 1638; *Anatomia conscientiae to jest zebranie i roztrząśnienie sumienia człowieka*) oraz ogłosił własny przekład książki Ludwika Bailly'ego *Praxis pietatis*. Tłumaczenie to (dokonane z języka niemieckiego) zrealizował Łabęcki na zlecenie synodu wileńskiego. *Ćwiczenia w pobożności* opuściły oficynę Kmitów w 1632 roku¹⁹. Piotr Blastus firmował jeszcze opracowany przez pedagoga i teologa Rajnolda Adamiego (1602–1653?) nowy regulamin zboru słuckiego i założonej w Słucku przez Krzysztofa Radziwiłła szkoły kalwińskiej (tj. *Ordo scholae slucensis* – 1628). Przygotowane przez Adamiego i zatwierdzone do druku przez synod wileński (1629) podręczniki do retoryki i historii najprawdopodobniej nie doczekały się publikacji...²⁰.

Istnieją uzasadnione podejrzenia, że właśnie w oficynie Kmity składał się zbiór modlitw Krzysztofa Kraińskiego (1556–1618) *Dziennik krześcijański* wraz z *Modlitwami* i *Zwierciadłem żywota wiecznego* Jana Chocimskiego

¹⁶ Tamże, s. 136.

¹⁷ Tamże, s. 137.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ *Polski słownik biograficzny...*, t. XVIII, s. 100–101.

²⁰ Tamże, t. I, s. 23–24.

(zmarłego po 1614 roku). Notabene obaj autorzy byli reprezentantami Kościoła małopolskiego...

Po rozgromieniu wileńskiej oficyny Jakuba Markowicza (1611) i przejściu Jana Karcana do obozu katolików drukarnia Piotra Blastusa Kmity stała się ostatnią ostoją dysydentów na Litwie. Do roku 1629 ogłoszono w niej 48 tytułów (według innych źródeł 52²¹); o łącznej objętości ponad 400 arkuszy. Było w tej liczbie 11 pozycji łacińskich i aż 37 polskich. W znakomicie, jak na owe czasy, wyposażonym warsztacie realizowano wszelkie, również te bardziej skomplikowane zamówienia, mianowicie śpiewniki i psalterze opatrzone nutami²². Zdaniem historyków, Piotrowi Blastusowi udawało się zachować równowagę pomiędzy produkcją o charakterze świeckim i religijnym. Jego oficyna cieszyła się opinią ośrodka wydawniczego z ambicjami literackimi. Swych sił na polu literatury próbował i sam wydawca. Uzupełnił on przejęte po zmarłym teściu *Krótkie a węzłowe powieści* Bieniasza Budnego, przełożył – niewykluczone, że z pobudek czysto finansowych – *Prognosticon astrologicum...* na rok 1621 krakowskiego astrologa Stanisława Herciusa, opatrzywszy go dedykacją dla Krzysztofa Naruszewicza, ówczesnego podskarbiego ziemskiego litewskiego. Wzorem innych wydawców, mistrz Piotr pisywał nie tylko listy dedykacyjne, ale i wiersze. Opinie o poziomie prób poetyckich Kmity – ojca są jednak mocno podzielone²³.

Czasami Piotr Blastus sam sponsorował swe wydawnictwa. Nie jest wykluczone, że jeszcze jako czeladnik Jana Karcana podjął decyzję o wznowieniu w Wilnie *Zwierciadła* Mikołaja Reja z Nagłowic²⁴. Jako właściciel oficyny ratował podupadające finanse, rzucając na rynek *Lekarstwa domowe* (1616, 1622)²⁵, *Vademecum chymicum albo opisanie pożytków lekarstw* R. Schwertnera (1624) czy wreszcie *O obieraniu i ćwiczeniu koni...* (1617?, 1627). *Lekarstwa domowe* doczekały się zresztą przekładu na język rosyjski (*Лекарства домовые*, rękopis z początku XVII wieku przechowywany w Bibliotece Publicznej w Petersburgu z sygnaturą ЦПб. ДА № 410). Wygląda na to, że drukarz nierzadko starał się samodzielnie o wzmocnienie podstaw finansowych swego przedsiębiorstwa. Równocześnie realizował przecież bardzo poważne zamówienia. Składał mianowicie obszerne druki historyczne. Wśród tych ostatnich na szczególną uwagę zasługuje publikacja polskiego przekładu *Historii o wojnie żydowskiej* Józefa Flawiusza (1617). W tym samym roku Piotr Blastus ogłosił *Chorografię, to jest opisanie Ziemi Świętej* Anzelma Polaka. Największym dziełem tego typu było jednak *Compendium... książąt i królów polskich* Pawła Demitrowicza (1625). Stanowiło ono rodzaj czytanki historycznej. Księga sporych rozmiarów (242 strony in 4-o) miała na celu popularyzację dziejów Polski. Wiadomości z kroniki Marcina Kromera Demitrowicz wzbogacił fragmentami z pism Bielskiego, Gwagnina i Strykowskiego, układając je dla wygody czytelnika w 18 „zebrań”²⁶.

²¹ Tamże, t. XIII, s. 101.

²² *Drukarze dawnej Polski...*, z. 5, s. 138.

²³ Tamże, s. 139; *Wielka Encyklopedia...*, t. XXXV–XXXVI, s. 807.

²⁴ *Drukarze dawnej Polski...*, z., s. 140.

²⁵ M. Topolska, *Czytelnik i książka w Wielkim Księstwie Litewskim w dobie Renesansu i Baroku*, Wrocław 1984, s. 247–248.

²⁶ *Polski słownik biograficzny...*, t. V, s. 104–105.

Ostatni z druków sygnowanych przez Piotra Błasta Kmitę ukazał się w 1629 roku; dwa lata później na publikacji A. Schönflissiusa *Rachel rodząca...* (1631) pojawiła się sygnatura **Drukarnia Kmitów**, zaś na przełomie 1632/33 roku w adresie uwzględniony został już tylko Jan Kmita²⁷.

Jan, który swego drugiego imienia Daniel używał niezmiernie rzadko, był jedynym synem i wyłącznym spadkobiercą Piotra Błasta. Data jego urodzin, podobnie zresztą jak data śmierci, nie jest znana. Trudno byłoby także określić moment zamknięcia przez niego warsztatu drukarskiego czy zaprzestania działalności edytorskiej. Ostatni druk opatrzony jego imieniem i nazwiskiem opuścił oficynę lubczańską w 1641 roku. Sygnatura następcy Kmitów w drukarni w Lubczy – Jana Langego – zaczyna pojawiać się na drukach od 1646 roku, ale Lange prezentuje się wówczas przede wszystkim jako ich autor.

Wiele zdaje się świadczyć o tym, że warsztat pomiędzy rokiem 1641 a 1646 nie zawiesił bynajmniej swej działalności. Wskazują na to zachowane druki lubczańskie z lat 1643, 1644, 1646 i 1648. Nie udało się jednak ustalić, kto w tym czasie kierował warsztatem. Jan Kmita, podobnie jak czynił to jego ojciec, podpisywał się niekiedy jako *śługa JO księcia Radziwiłła* lub też jako *famulus dolens* (*śługa ubolewający*). I choć wiedza o stanie produkcji drukarni zarządzanej przez Jana jest niepełna, to wyraźnie dają się zauważyć różnice w zakresie działalności ośrodka za rządów ojca i syna. Jan nie był niestety godnym kontynuatorem tradycji oficyny, najwyraźniej nie odziedziczył po ojcu talentu, nie posiadał też jego umiejętności. Co prawda, przyszło mu działać w znacznie trudniejszych warunkach. Za jego dyrekcji oficyna realizowała wyłącznie zamówienia zboru ewangelickiego. Drukowano w niej głównie kazania pogrzebowe ministrów wileńskich. Anonimowy historyk typografii antyunitarian suponuje, że po zniszczeniu drukarni arian w Rakowie (czyli po roku 1638) w Lubczy dokończono druk *Responsio ad Meisneri libros*. Zdaniem badaczy, chodzi tu najpewniej o *De SS. Trinitate, de moralibus Novi et Veteris Testamenti praeceptis, item de saris eucharistiae et baptismi ritibus. Disputatio adversus Balthasarem Meisnerum...*, która to publikacja nosi wszelako datę o rok wcześniejszą. Nie jest jednak wykluczone, że część książki (pierwsze jej arkusze: stronę tytułową, odautorską przedmowę oraz stronę ostatnią) wydrukowano istotnie w Lubczy, trzon główny pochodzi natomiast z Rakowa. Z tego powodu miejsce druku mogło zostać przemilczane. Istnieje też prawdopodobieństwo, że w pewnej części nakładu świadomie w roku wydania zmieniono cyfrę 9 na 7, by stworzyć pozory, że traktat ariański ukończono jeszcze przed zamknięciem oficyny rakowskiej²⁸.

Rejestr zachowanych wydawnictw Jana Kmity wykazuje znaczne luki. Brakuje całkowicie danych dotyczących działalności kierowanego przezeń warsztatu w latach 1634, 1636/7, 1639/40, 1642 i 1645. Druki z tego okresu bądź uległy zniszczeniu, bądź do tej pory nie zostały zidentyfikowane. Mimo to opracowania przytaczają w sumie 23 tytuły pochodzące z warsztatu Jana Kmity o łącznej objętości 202 arkuszy²⁹. Przewagę wykazują przy tym kilkukartkowe broszury okolicznościowe (4 łacińskie i 19 polskich).

²⁷ *Drukarze dawnej Polski...*, z. 5, s. 127.

²⁸ Tamże, s. 129.

²⁹ *Słownik pracowników książki polskiej*, Warszawa–Łódź 1972, s. 421–422.

Ostatni właściciel oficyny, Jan Lange, podjął pracę w drukarni jeszcze za życia poprzedniego dyrektora. Otrzymał on zapewne staranne wykształcenie, pisywał bowiem łacińskie wiersze. Zamieścił je między innymi w dwu drukach z lat 1646 i 1648 – *Weselu wiecznym* i *Modlitwie Dawida* autorstwa Andrzeja Schönflissiusa.

Za rządów Jana Langego znów tłoczono w Lubczy księgi znacznych rozmiarów, jak chociażby anonimowy modlitewnik wraz ze śpiewnikiem *Wirydarz duszny męski* (1648) i – prawdopodobnie – *Postyllę chrześcijańską*. Tę ostatnią przypisano oficynie w Lubczy na podstawie odręcznej notatki sporządzonej na jednym z dziś niedostępnych egzemplarzy³⁰. Po śmierci Andrzeja Schönflissiusa wydano w Lubczy okolicznościowe kazanie *Proporzec triumfalny duchownemu należący rycerzowi... rozpostarty przez księdza Jana Malinę* (1654). W rejestrze druków Langego figuruje jeszcze *Zegarek albo pamiątka... męki i śmierci Zbawiciela* (1653) Macieja Głoskowskiego.

W latach 50. XVII wieku drukarnia przeżywała szczególnie ciężki okres. Złożyła się nań wielce skomplikowana sytuacja polityczna kraju, groźba najazdu Szwedów, a przede wszystkim – radykalna zmiana położenia różnowierców. Toteż Lange, wzorem mistrza Piotra, na przełomie roku 1653/4 zaczął składać kalendarz *Ksiąg rocznych część pierwsza...* opracowany przez Stefana Furmana. Podobne kalendarze ukazywały się w Lubczy jeszcze przez cztery lata, do roku 1656/57, ale tylko na pierwszym z wymienionych roczników zamieszczone zostało nazwisko drukarza³¹.

W roku 1655 lub 1656 groźna zaraza i najazd moskiewski niemal doszczętnie spustoszyły miasteczko i zakończyły ostatecznie ponadczterdziestoletnią działalność tamtejszej oficyny wydawniczej. W tym czasie spod pras zakładu typograficznego wyszło blisko 90 tytułów. Drukarnia realizowała zamówienia braci polskich, luteranów, zwolenników Kalwina, wyznawców Kościoła ewangelicko-zreformowanego i katolików. Wydawnictwa sponsorowali donatorzy różnych konfesji (druk przekładu dzieła L. Bailly'ego *Praxis pietatis* opłaciła Krystyna Niemścianka, kazanie pogrzebowe *Anatomiae constientiae, to jest rozebranie i roztrząsnięcie sumnienia człowieka w kazaniach uczynione* wyszło nakładem Doroty Zawiszanki Podbereskiej...). Stałą opiekę i protektorat nad przedsiębiorstwem sprawowali Radziwiłłowie (Krzysztof „Piorun”, Janusz...). Luki w finansach starano się wypełniać drukując pozycje poszukiwane i chodliwe – zielniki i kalendarze itp. Zarówno te pierwsze, jak i drugie osiągały w tych czasach niemałe nakłady i rozchodziły się szeroko, także w sąsiednich krajach³². Rezultat działalności Piotra Błasta, jego współtowarzyszy i następców, zdaje się przeczyć obiegowym sądom, iż „prowincjonalne drukarnie reformacyjne miały utrudniony kontakt ze zorganizowanym i chłonnym rynkiem odbiorczym” i jako „oddalone od dużych skupisk miejskich były z góry skazane na krótki żywot”³³. Wydaje się bowiem, że prowincjonalna lubczańska oficyna Kmitów i Langego zasługuje w pełni na miano **solidnego przedsiębiorstwa z nieograniczoną odpowiedzialnością**.

³⁰ *Drukarze dawnej Polski...*, z. 5, s. 142.

³¹ Tamże, s. 141–143.

³² A. Kawecka-Gryczowa, *Rola drukarstwa polskiego w dobie Odrodzenia*, Warszawa 1954, s. 69–70.

³³ Tamże, s. 51.

Literatura

Bandtkie J.S., *Historia drukarni w Królestwie Polskim i Wielkim Księstwie Litewskim*, t. I, Kraków 1926.

Drukarze dawnej Polski od XV do XVIII wieku, z. 5, *Wielkie Księstwo Litewskie*, Wrocław 1959.

Encyklopedia Ilustrowana (Trzaski, Everta, Michalskiego), t. II, Warszawa 1929.

Encyklopedia Powszechna (S. Orgelbranda), t. XVIII–XXVIII, Warszawa 1864–1868.

Encyklopedia Powszechna Ultima Thule, t. VI, Warszawa 1934.

Kawecka-Gryczowa A., *Rola drukarstwa polskiego w dobie Odrodzenia*, Warszawa 1954.

Lelewel J., *Bibliograficznych ksiąg dwoje*, t. I, Warszawa 1927.

Polski słownik biograficzny, t. I–XXXV, Kraków 1935–1994.

Słownik pracowników książki polskiej, Warszawa–Łódź 1972.

Topolska M., *Czytelnik i książka w Wielkim Księstwie Litewskim w dobie Renesansu i Baroku*, Wrocław 1984.

Wielka Encyklopedia Powszechna Ilustrowana, t. XXXV–XLIII, Warszawa 1903–1910.

Петр Блястус и товарищи

– предприятие с неограниченной ответственностью

Резюме

В статье представляется краткая история типографии в Любче. Ее первым владельцем и заведующим был Петр Блястус. В типографии печатались книги представителей различных конфессий, между прочим лечебники.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

Elżbieta Kossakowska

Aspekt odczasownikowych rzeczowników abstrakcyjnych w języku rosyjskim¹

Aspekt w literaturze rosyjskiej aspektologii definiowany jest dwojako, a mianowicie jako kategoria gramatyczna, fleksyjna oraz jako kategoria selektywna, słowotwórcza. Zwolennicy pierwszego poglądu, posiłkując się założeniem, że opozycje aspektu w ramach tych samych znaczeń leksykalnych czasownika – dzięki bogactwu środków morfologicznych – są regularne, traktują pary aspektowe czasowników niedokonanych i dokonanych jako słowoformy jednego czasownika, a samą kategorię aspektu jako kategorię gramatyczną, fleksyjną. Za drugą interpretacją kategorii aspektu przemawiają fakty, po pierwsze, nieregularnego tworzenia czasownikowych par aspektowych, po drugie, braku wyspecjalizowanych afiksów gramatycznych czasowników dokonanych, po trzecie, czasowniki niedokonane, nieposiadające systemowych gramatycznych wskaźników tej niedokonaności (np. *знать, колоть*)². Efektem tego założenia jest traktowanie czasowników dokonanych i niedokonanych jako różnych czasowników, a nie słowoform jednego czasownika.

Konsekwencją pierwszego założenia jest uznanie czasowników niedokonanych za nienacechowany człon opozycji, zaś czasowników dokonanych – za nacechowany człon opozycji w parze czasownik niedokonany – czasownik dokonany³. Takie rozróżnienie jest wynikiem bardzo restrykcyjnego ograniczenia występowania aspektu w językach, o którym można mówić w odniesieniu do języków dysponujących systemem afiksów czasownikowych zdolnych do wyrażenia znaczeń aspektowych⁴.

Wśród polskich aspektologów Stanisław Karolak wychodzi z założenia, że znaczenie aspektu jest inherentnym komponentem semantyki czasownika, a zatem czasowniki posiadają albo aspekt niedokonany (ciągły), albo dokonany (nieciągły),

¹ Tekst artykułu wygłosiłam na LXV Zjeździe Towarzystwa Językoznawczego *Semantyka leksykalna i gramatyczna* w Katowicach 21 września 2007 roku.

² *Русский язык. Энциклопедия*, Москва 2003, s. 65.

³ J. Lyons, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa 1975, s. 347.

⁴ Ю. Маслов, *Избранные труды. Аспектология. Общее языкознание*, Москва 2003, s. 28.

a kombinacje aspektów są skutkiem derywacji, której efektem są aspekty złożone, czyli konfiguracje⁵.

Kolejnym interesującym zagadnieniem związanym z aspektem jest zjawisko dwuaspektowości czasowników, która jest charakterystyczna – w znakomitej większości – dla czasowników kauzatywnych, np. *ликвидировать* (*likwidować – zlikwidować*) oraz rezultatywnych, np. *женить* (*żenić się – ożenić się*). Funkcjonowanie czasowników dwuaspektowych świadczy o funkcjonalnym obciążeniu kontekstu, który gwarantuje jednoznaczną interpretację formy czasownikowej⁶.

Odczasownikowe rzeczowniki abstrakcyjne przejmują znaczenie leksykalne motywujących je czasowników. O rozróżnieniu derywacji leksykalnej i syntaktycznej pisał J. Kuryłowicz⁷. Zgodnie z logiczno-syntaktyczną teorią słowotwórstwa W. Doroszewskiego odczasownikowe nazwy czynności są formacjami orzeczeniowymi, takimi, które odwzorowują schemat logiczny zdania *...to, że...*⁸. Natomiast w teorii składni semantycznej odczasownikowe rzeczowniki abstrakcyjne są rzeczownikami, które, konstytuują argumenty propozycjonalne (nieprzedmiotowe). S. Karolak nazywa je rzeczownikami bez absorpcji, ponieważ są otwarte na cały zbiór uzupełnień⁹. Podobieństw i różnic między czasownikami a rzeczownikami bez absorpcji S. Karolak dowodzi na przykładzie przekształceń zdań niezależnych w uzupełnienia nieprzedmiotowe. Operatorami takich transpozycji są głównie spójniki *że* i *żeby* (*aby*), np.

Bolesław Chrobry koronował się na króla Polski w roku 1025 – (*to,*) *że*
Chrobry koronował się na króla Polski w roku 1025.

Przekształcenie czasownika występującego w uzupełnieniu nieprzedmiotowym (propozycjonalnym) w rzeczownik jest więc wyłącznie operacją dokonaną na wyrażeniach, czyli derywacją formalną, por.:

(*to,*) *że* Bolesław Chrobry *koronował się* na króla Polski w roku 1025 –
Koronacja Bolesława Chrobrego na króla Polski w roku 1025.

Dowodem ich równoważności – stwierdza S. Karolak – jest absolutna nieomal wymiennosc w znacznej liczbie kontekstów zdaniowych¹⁰.

Założenie owej równoważności, a zatem wymienności w kontekstach zdaniowych jest dla nas przesłanką, zgodnie z którą badamy rosyjskie odczasownikowe

⁵ С. Кароляк, *Понятийная и видовая структура глагола*, [в:] *Семантика и структура славянского вида I*, Kraków 1995.

⁶ *Русский язык. Энциклопедия*, с. 105.

⁷ J. Kuryłowicz, *Derywacja leksykalna i derywacja syntaktyczna. Przyczynek do teorii części mowy*, [w:] *Językoznawstwo strukturalne. Wybór tekstów*, red. H. Kurkowska, A. Weinsberg, Warszawa 1979, s. 148–157.

⁸ W. Doroszewski, „O analogii w słowotwórstwie”, *„Syntaktyczne podstawy słowotwórstwa”*, [w:] *Język – myślenie – działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa 1982; R. Grzegorzczkova, *Zarys słowotwórstwa polskiego*, Warszawa 1982.

⁹ S. Karolak, *Podstawowe struktury składniowe języka polskiego*, Warszawa 2002, s. 40.

¹⁰ Tamże, s. 46–48.

nazwy abstrakcyjne (nieprzedmiotowe) jako formacje, które przejmują nie tylko znaczenie leksykalne derywujących je czasowników, ale i znaczenie aspektu. O tej prawidłowości w języku polskim pisała J. Puzynina¹¹.

Nazwy czynności w języku rosyjskim, przejmując znaczenie aspektu, w znakomitej większości „zachowują się” jak czasowniki dwuaspektowe, mimo że są motywowane czasownikami raz niedokonanymi, raz dokonanymi, np. *решать* – *решение* i *решить* – *решение*, *удивляться* – *удивление* i *удивиться* – *удивление*. O ich wartości aspektowej decyduje kontekst. Por.:

Молчание на балконе некоторое время нарушала только песня воды в фонтане
(Bułhakow)

*люди молчали

Простучали тяжёлые сапоги Марка по мозаике. Связанный пошёл за ним бесшумно, полное молчание настало в колоннаде (Bułhakow)

*все замолчали, *все стали молчать.

W tych dwóch różnych kontekstach rzeczownik *молчание* dzięki zabiegowi transpozycji wyraża – w pierwszym zdaniu – znaczenie aspektu niedokonanego, w drugim natomiast – znaczenie aspektu dokonanego, wskazującego na początek czynności.

Celem analizy jest zbadanie, w jakich kontekstach nazwy czynności są rzeczownikami bez absorpcji, czyli zdolnymi do przekazywania znaczenia aspektu. Materiał ilustracyjny zaczerpnęliśmy z dwóch rosyjskich powieści – M. Bułhakowa, *Mistrz i Małgorzata* oraz V. Nabokova, *Lolita*.

W pierwszej grupie kontekstów omawiane rzeczowniki pojawiają się w zdaniach w pozycji orzecznika. Por.:

*Душенька, ведь это только **игра!*** (Nabokov)

*Иногда случайный вал служил нам **прикрытием** для беглого поцелуя.*

(Nabokov)

*Мы только играли...

*Вал прикрывал нас, чтобы...

Transpozycja dowodzi, że rzeczowniki *игра* i *прикрытие* wyrażają znaczenie aspektu.

W drugiej grupie przykładów badane formacje zajmują pozycje argumentów zdarzeniowych, które mogą być transponowane w zdania podrzędne, a operatorami tych transpozycji są spójniki *что* i *чтобы*. Por.:

*Или, может быть, острое моё **увлечение** этим ребёнком было лишь первым признаком врождённого извращения.* (Nabokov)

*...я бы добавил – безнадежно, ибо наше неистовое **стремление** ко взаимному обладанию, могло быть утолено...* (Nabokov)

*То, что я увлекался этим ребёнком, было признаком...

*То, что мы неистово стремились ко взаимному обладанию...

¹¹ J. Puzynina, *Nazwy czynności we współczesnym języku polskim*, Warszawa 1996.

*...прокуратор просит пересмотреть... **решение**...* (Bułhakow)

*...просит, чтобы пересмотрел и **решил** по-новому...

*...но в двадцать – двадцать пять лет я не так ясно разбирался в своих **страданиях**.* (Nabokov)

*Когда я стараюсь разобраться в бывших **желаниях, намерениях, действиях**, я поддаюсь некоему обратному воображению...* (Nabokov)

*я не так ясно разбирался в том, что **страдал**...

*Я стараюсь разобраться в том, что я **желал** чего-нибудь, **намеревался** сделать что-нибудь, **действовал**...

W kolejnej grupie kontekstów interesujące nas formacje pojawiają się w pozycji adiunktów. Por.:

*Прокуратор прямо в глаза поглядел первосвященнику **с изумлением**.* (Bułhakow)

*...**с наслаждением**, потирая измятую и опухшую багровую кисть руки.* (Bułhakow)

*прокуратор, **изумляясь**, поглядел прямо в глаза первосвященнику

***наслаждаясь**, поглядел...

Rzeczowniki, zajmujące pozycję adiunktów, także wyrażają znaczenie aspektu, co potwierdzają w transpozycji imiesłowu przysłówkowe współczesne.

W ostatniej grupie kontekstów rzeczowniki nieprzedmiotowe zajmują już pozycje rzeczowników, które konstytuują frazy nominalne rzeczowników przedmiotowych, czyli są klasycznymi rzeczownikami konkretnymi. Por.

*Снова и снова я перелистываю эти жалкие **воспоминания**...* (Nabokov)

*...а при прибытии на неё (Лысую гору) войти в верхнее **оцепление*** (Bułhakow)

*перелистывал текст, в котором я запечатлел то, что вспоминал.

*...войти куда?

Operatorem w transpozycji jest *...(to,) co...*, a jej efektem jest zdanie podrzędne podmiotowe w pierwszym zdaniu, a pytanie o miejsce czynności – w drugim.

Analizowane konteksty dowodzą, że rzeczowniki abstrakcyjne, będące abstrakcyjnymi nazwami czynności, wyrażają znaczenie aspektu, są formacjami dwu-aspektowymi. W tradycji aspektologii rosyjskiej badany przez nas problem byłby interpretowany jako ilustracja aspektualności, którą definiuje się następująco:

аспектуальность в целом может быть определена, используя формулировку А.В. Бондарко, как „функционально-семантическая категория”, содержанием которой „является характер протекания действия, а выражением – морфологические, словообразовательные и лексические средства при участии некоторых синтаксических элементов предложения¹².

¹² Ю. Маслов, *Избранные труды...*, с. 27.

Literatura

- Булгаков М., *Избранное. Роман „Мастер и Маргарита”. Рассказы*, Москва 1988.
- Doroszewski W., „*O analogii w słowotwórstwie*”, „*Syntaktyczne podstawy słowotwórstwa*”, [w:] *Język – myślenie – działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa 1982.
- Grzegorzczukowa R., *Zarys słowotwórstwa polskiego*, Warszawa 1982.
- Karolak S., *Podstawowe struktury składniowe języka polskiego*, Warszawa 2002.
- Кароляк С., *Понятийная и видовая структура глагола*, [в:] *Семантика и структура славянского вида I*, Kraków 1995.
- Kuryłowicz J., *Derywacja leksykalna i derywacja syntaktyczna. Przyczynek do teorii części mowy*, [w:] *Językoznawstwo strukturalne. Wybór tekstów*, red. H. Kurkowska, A. Weinsberg, Warszawa 1979.
- Lyons J., *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa 1975.
- Маслов Ю., *Избранные труды. Аспектология. Общее языкознание*, Москва 2003.
- Набоков В., *Лолита*, Москва 1989.
- Puzynina J., *Nazwy czynności we współczesnym języku polskim*, Warszawa 1996.
- Русский язык. *Энциклопедия*, Москва 2003.

Вид отвлеченных имен существительных в русском языке

Резюме

В настоящем тексте анализу подвергаются отвлеченные девербативы в текстах двух романов, а именно М. Булгакова *Мастер и Маргарита* и В. Набокова *Лолита*.

Целью анализа является показать, что данные слова выражают значение вида путем их транспозиции, в которых доказывается, что их замена личными формами глагола, а также деепричастиями, является полноценной как с точки зрения лексического значения, так и выражаемого ими вида.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

Эльжбета Ксёнжек

Глаголы в системе метатекстовых операторов (на материале романа Т. Толстой *Кысь*)

Понятие „метатекст” вошло в научный обиход не так давно. Оно возникло во второй половине XX века. В этот период такие языковеды, как А.А. Потебня, Р.О. Якобсон, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, занимавшиеся изучением текста в качестве конкретной знаковой системы, стали трактовать его как некую конструкцию, созданную кем-то для передачи другому или другим представлений о какой-то предметной области. Ю.М. Лотман, уделявший большое внимание проблеме „смысл – текст”, особо подчёркивал коммуникативную функцию текста и говорил, что „текст выступает как техническая упаковка сообщения, в котором заинтересован получатель”¹. Из трёх типов „чужой речи” Ю. Лотман выделяет „авторское повествование об авторском повествовании” и называет его „метаструктурным пластом”, который „решительно меняет функцию авторского повествования”. Он пишет: „Метатекстовой пласт – пласт, в котором объектом изображения становится само литературное изображение”².

Р.О. Якобсон в качестве одной из базисных функций успешной речевой коммуникации называл метатекстовую функцию³. Иное, более однозначное, понимание метатекста сложилось в статье А. Вежбицкой *Метатекст в тексте*. Авторский монологический текст рассматривался ею как своего рода „двутекст”, состоящий из высказывания о предмете и высказывания о самом высказывании⁴. По её определению, „метатекст” – это в основном вводные слова и обороты с семантическим элементом „говорить”⁵, а его функция заключается в том, чтобы пояснить „семантический узор” основ-

¹ Ю.М. Лотман, *Три функции текста*, [в:] *Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история*, Москва 1996, с. 11–22.

² Ю.М. Лотман, *Пушкин*, Санкт-Петербург 2003, с. 434.

³ Р.О. Якобсон, *Речевая коммуникация*, [в:] *Избранные работы*, Москва 1985, с. 306–318.

⁴ А. Вежбицкая, *Метатекст в тексте*, [в:] *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. VIII, Москва 1978, с. 403.

⁵ Там же, с. 406.

ного текста”⁶. Иными словами, метатекстом, по мнению Вежбицкой, являются высказывания о текущей речи в этой же речевой ситуации. Ю.Д. Апресян, так же, справедливо отмечает, что

такие метатекстовые авторские „пометки на полях” направляют восприятие текста адресатом по нужному пути, указывают, в каких местах следует искать ту или иную информацию, определяют относительную информационную ценность различных его фрагментов. Это – своего рода прагматические инструкции по поводу того, как должно быть распределено внимание адресата при восприятии сообщаемой информации, чтобы она была усвоена оптимальным образом⁷.

После работы А. Вежбицкой это понятие разрабатывалось в разных направлениях. Одни учёные – например, А. Андрющенко, Е. Падучева – шли путём как расширения, так и сужения его экстенционала. Другие (Н. Рябцева, В. Шаймиев) разрабатывали данное понятие путём определения существенных признаков метатекста как особого текстового явления. Т. Андрющенко понимает метатекст как совокупность „специфических языковых средств, отражающих разные приёмы переработки информации”⁸. Е. Падучева в своей работе *Семантические исследования* выделяет среди эгоцентрических элементов речи, в которых говорящий выступает в роли субъекта речи и сознания (в том числе восприятия), собственно „метапознавательные элементы”. Как пишет исследовательница, „метатекстовые выражения, поскольку их толкование включает глагол *говорить*, по своей семантике предполагают говорящий субъект”⁹. По мнению Н. Рябцевой, „метатекст – это своего рода коммуникативный «дейксис», указывающий на тему сообщения, организацию текста, его структурированность и связность. Метатекст эксплицирует информационные действия говорящего в изложении содержания”¹⁰. В. Шаймиев определяет метатекст следующим образом: „Прагматико-ситуативное речевое образование, отражающее конкретные ситуации развёртывания (порождения), комментирования (интерпретации) и/или восприятия конкретно-определённого основного текста (текста-объекта)”¹¹. При таком подходе метатекст можно определить как вторичный текст с вербализованным прагматическим содер-

⁶ Там же, с. 421.

⁷ Ю.Д. Апресян, *Прагматическая информация для толкового словаря*, [в:] Тот же, *Избранные труды*, Т. 2, *Интегральное описание языка и системная лексикография*, Москва 1995, с. 135–155.

⁸ Т.Я. Андрющенко, *Метатекст и его роль в интерпретации текста*, [в:] *Проблемы организации речевого общения*, Москва 1981, с. 130.

⁹ Е.В. Падучева, *Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива)*, Москва 1996, с. 277.

¹⁰ Н. Рябцева, *Коммуникативный модус и метаречь*, [в:] *Логический анализ языка. Язык речевых действий*, Москва 1994, с. 90.

¹¹ В.А. Шаймиев, *Метатекст и некоторые его признаки*, [в:] *Лингвистический семинар*, Вып. 1. *Язык как многомерное явление*, Межвуз. сб. науч. тр., Санкт-Петербург, Бирск 1996, с. 83.

жением, объектом которого всегда становится некий вполне определённый текст¹².

Хотя в современной лингвистике понятие „метатекст” имеет множество определений, все языковеды подчёркивают важность наличия метатекста. Метатекст вносит некий дополнительный смысловой „этаж” в содержание текста, обнажая его внутреннюю структуру. Поэтому анализ метатекстовых элементов неотделим от общих методов анализа структуры текста в целом, когда текст рассматривается как замкнутая система. Ни один текст не может обойтись без метатекста, но, по замечанию А. Вежбицкой, во всяком тексте он „является инородным телом”¹³. Причиной является то, что метатекст „нарушает однородность текста, который становится не только сообщением о своей референтной ситуации, но и сообщением о самом себе как ещё об одном референте”¹⁴. Несмотря на то, метатекст выполняет интегрирующие функции на высшем уровне, которые перекрывают его разрушительное действие.

Объектом нашего наблюдения и иллюстративным материалом для данной статьи послужил роман Т. Толстой *Кысь*, в котором средства метатекста представляют собой богатый арсенал художественного текста. К метатекстовым элементам следует отнести разнообразные глаголы говорения, позволяющие вскрыть некоторые аспекты добавочных смыслов, сопутствующих основному значению глаголов речи и соответствующих некоторым характеристикам коммуникативного действия, названного речевым глаголом. У Толстой говорение персонажей обычно сопровождается описанием их произношения, эмоций, мимики или жестикуляции, что создаёт особую изобразительность ситуации общения. Много места при передаче речи своих персонажей Т. Толстая уделяет способам осуществления говорения, используя глаголы, содержащие компонент, указывающий на специфику произнесения по скорости говорения, его отчётливости, особенности артикуляции и т. д.

Отметим в этой связи, что к анализу глаголов речи обращались многие советские и зарубежные исследователи, ставя перед собой при этом разные задачи и сосредоточивая внимание на различных аспектах изучаемого явления. В.П. Бахтина и Т.П. Ломтева интересовали синтаксические свойства глаголов речи. В работах Л.М. Васильева, Ю.Д. Апресяна и А. Вежбицкой в центре внимания оказывается их лексическое значение. В логико-филологических трудах Дж. Остина и Дж. Серла на первый план выдвигаются логико-семантические свойства предикатов данного класса. В.П. Бахтин считает „объективным семантическим критерием” для выделения классов глаголов речи „наличие обозначения произношения человеком членораздельных звуков в целях сообщения”¹⁵. Т.П. Ломтев не занимался специально проблемой ограничения глаголов речи от глаголов других семантических

¹² См. об этом, напр.: В.А. Шаймиев, *Метатекст и некоторые его признаки*, с. 80.

¹³ А. Вежбицкая, *Метатекст в тексте*, [в:] *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. VIII, Москва 1978, с. 404.

¹⁴ Там же, с. 404.

¹⁵ В.П. Бахтин, *Проблемы поэтики Достоевского*, Москва 1964, с. 35.

классов, сосредоточив своё внимание на выявлении системных отношений внутри этого класса. Денотативная область, покрываемая глаголами речи, описывается им так: „глаголы речи в составе предложения выражают информационный процесс”¹⁶. Л.М. Васильев дал глубокое, многоаспектное и богатое по материалу описание семантического класса глаголов речи в русском языке. Однако вопрос о критериях принадлежности того или иного глагола к данному классу остался в данном исследовании нерешённым. Сам автор писал по этому поводу: „По традиции в качестве особых семантических классов выделяют обычно глаголы речи, чувства, восприятия, мышления, звучаия, информации и под”.

Вслед за Л.М. Васильевым, мы выделяем синтагматически обособленные компоненты, образованные на основе глагола *говорить*, а также их функциональные эквиваленты. Итак, первую группу составляют метаплеоназмы (термин Вежбицкой), которые представлены в виде выражений, эксплицитно упоминающих сам факт речи и формирующих „иерархически организованный смысл высказывания”. По словам Е.В. Падучевой, „метатекстовые элементы, поскольку их толкование включает глагол ‘говорить’, по своей семантике предполагают говорящий субъект”¹⁷. Метаплеоназмы представляют собой своеобразный комментарий автора к основному тексту, обладающий коммуникативной направленностью на слушающего.

В художественном тексте глаголы говорения употребляются, как правило, при оформлении реплик персонажей (в так называемых словах автора при прямой речи). Они являются единицами „специально метаязыкового назначения”, так как отражают речевые шаги повествователя – „ментально-модусные речевые действия по порождению текста”¹⁸, которые могут проявляться или не проявляться в структурной организации текста. Как замечает М.Я. Дымарский, они представляют собой

устоявшиеся в данной культурно-письменной традиции *формы языкового воплощения* структурных компонентов авторского замысла – концептуально значимых смыслов, – закрепляющие относительную автономность образуемых на их основе компонентов текста и обладающие признаками относительной синтаксической замкнутости, временной устойчивости и регулярной воспроизводимости¹⁹.

Глаголы говорения используются в основном в конструкциях с прямой речью:

– Я смотрю, ты от меня морду воротишь, – сказал тесть. (с. 303)²⁰.

¹⁶ Т.П. Ломтев, *Общее и русское языкознание*, Москва 1976, с. 218.

¹⁷ Е.В. Падучева, *Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива)*, Москва 1996.

¹⁸ В.А. Шаймиев, *Об иллокутивных функциях метатекста, или Перечитывая А. Вежбицку... (на материале лингвистических текстов)*, [в:] *Русистика: Лингвистическая парадигма конца XX века*, Санкт-Петербург 1998, с. 71.

¹⁹ М.Я. Дымарский, *Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.)*, Санкт-Петербург 1999.

²⁰ Все примеры цитируются по изданию: Н. Толстая, *Кысь*, Москва 2003.

Глагол *сказать* может употребляться в разных контекстах, вводить реплики различного эмоционального и интонационного содержания и функционально относиться к группам глаголов поиска, передачи информации, речевого воздействия, выражения эмоций и др.

В данном выше примере появляется также глагол восприятия *смотреть*, приобретающий ментальную семантику прежде всего на уровне вторичных прямых значений. Этот глагол выражает мыслительную деятельность, представленную в виде ментального отношения субъекта к объекту мысли. Следует отметить, что для глаголов восприятия (*видеть, глядеть, смотреть, слушать*) главным, первичным является значение „воспринимать что-либо каким-л. образом (зрением, слухом, обаянием) с помощью каких-л. внешних органов чувств”. Во вторичных значениях данных глаголов в результате перегруппировки семантических признаков, обусловленной контекстуальными условиями, отражается ментальный процесс.

Иногда глагол *сказать* сопровождается распространителями, выраженными наречием или существительным с предлогом: *сказал с неохотой, сказал сердито, осторожно сказал, строго высказал, быстро сказал, вежливо сказал, сказал не своим голосом* и др.

Гораздо чаще встречаются примеры, где диалог героев предваряет метатекстовое предложение, включающее также глагол говорения:

Старуха говорит:

– А не слыхивали, милые, врать не буду, не слыхивали. А тому, правда, многие дивятся: зачем бы зима, когда лето слаще. Видно, за грехи наши.

Наши голубчики говорят:

– Да, это правильно. Это так, должно быть. (с. 10)

Глагол *говорить* является наиболее общим обозначением речевого акта; его глобальное значение можно было бы сформулировать так: „выражать посредством устной или письменной речи какие-либо мысли с целью их сообщения кому-либо”.

Как видно, прямая речь может располагаться по отношению к авторской, как в препозиции, так и в постпозиции. Глаголы говорения, занимая препозицию или постпозицию, выполняют демаркационную функцию, выступают в роли ключа, с помощью которого рассказчик переключает пас с монолога-размышления персонажа на основную линию повествования. Уместное использование глаголов речи способствует её ясности, чёткости, большей обращённости, ориентации на восприятие со стороны адресата, то есть происходит самоорганизация вербального взаимодействия. При структурировании речи функциональная нагрузка этих глаголов усиливает контактоустанавливающую функцию.

Особую группу составляют примеры, где глагол говорения опущен, однако слова автора высказывания каким-то образом выполняют его функцию:

– Да, мы на свадьбе много поели, – *тёща*.

– Хорошо поели на свадьбе, – *тесть*. (с. 152)

Наши слушали-слушали, потом:

– Что, дескать, значит слово такое: „золотой”, и что – „серебряный”?

А они:

– „Золотой” – это вроде огонь, а „серебряный” – как лунный свет или же, к примеру, как огнецы светятся.

Наши:

– А, ясно. Ну, ещё расскажите.

А чеченцы:

– Есть большая река, отсюда пешего ходу три года [...] (с. 9)

Обращают на себя внимание также конструкции, непосредственно указывающие на адресата высказывания:

А Оленька тестю:

– Папенька, контролируйте себя. (с. 153)

Кроме приведённых выше глаголов говорения встречаются также глаголы, характеризующие целевую направленность высказывания: *подтвердить, согласиться, пояснить, попросить, приказать* и др.

– Был пушкин, – *подтвердил* Бенедикт. – Тут, в сараюшке, он у нас и завелся (с. 266).

– Да-да! – *согласился* Бенедикт. (с. 249)

Вторую группу представляют функциональные эквиваленты глаголов говорения. Функциональным эквивалентом глагола речи мы называем такой глагол, который не имеет в системном значении сему речи, но обладает потенциальной возможностью актуализации этой семы в тексте. Среди них можно выделить глаголы, выражающие чувства, ощущения, внутреннее состояние говорящего, например:

– Он мне ещё указывать будет! Кто освободитель? Я! Гнать его в шею, – *рассердился* тесть. (с. 297)

– Путь далёк леж-и-и-и-т! – *обрадовался* Бенедикт, песню эту он жаловал, всегда в дороге пел и перерожденцам указывал петь. (с. 268)

– Отчего же это? – *взволновался* и Бенедикт. – Причина какая, не сказали? (с. 241)

В собранном нами материале появляются также такие глаголы как: *обидеться, обозлиться, забеспокоиться, нахмуриться, насторожиться, набычиться* и др., являющиеся средством речевой характеристики героев. Следует отметить, что текст романа *Кысь*, относительно небольшой по объёму, чрезвычайно насыщен действующими лицами, большинство которых вступает в речевое общение. Поэтому важным для раскрытия образа оказываются не только особенности языка героя, но также манера его речевого поведения. Автор активно использует глаголы речи для раскрытия образов. Иногда вокруг разных героев формируется особый личный круг

глаголов говорения. Из них можно увидеть, какую разнообразную гамму чувств, эмоций и переживаний испытывают герои. Кроме того, глаголы с выраженной оценочной характеристикой, направлены на создание у реципиента положительного или отрицательного отношения к персонажу.

Довольно часто употребляются в конструкциях с прямой речью фазисные глаголы, обозначающие начало, продолжение или другие отрезки времени, связанные с моментом произнесения реплики, например:

– Смерть вырвала из наших рядов, – *продолжал* Виктор Иванович, – незаменимого труженика. Светлого человека. (с. 130)

Виктор Иванович голос ещё возвысил и *начал*:

– Вы чего, Никита Иванович? Старуху жалко? (с. 129)

В ту же группу входит глагол *заговорить*, выражающий фазисную характеристику произносимого (в значении ‘начал говорить’). Его функциональное значение обусловлено, прежде всего, содержанием реплики и контекстом.

– Пинзинчику плеснуть, – *заговорили* в толпе, – пинзинчику надоть... (с. 313)

Особого внимания заслуживают также глаголы, отражающие характеристику внешней стороны речи (интенсивность, темп и скорость произношения). В этой группе глаголов наблюдаются антонимические парадигматические отношения: на высокую степень громкости указывают глаголы: *крикнуть, гаркнуть, заорать*, на низкую степень громкости – глаголы: *шепнуть, прошептать, вышептать, буркнуть, бормотать, хрипеть, прохрипеть*, папример:

– Вон отсюда!!! – *заорал* Бенедикт. (с. 251)

– Тетеря!!! – *гаркнул*. (с. 232)

– Подай руку, слезу. Тут высоко, – *прохрипел* Никита Иванович. (с. 316)

Нередко появляются дополнительные компоненты, выраженные наречием или существительным с предлогом, основная цель которых заключается в усилении модально-воздействующей силы значения высказывания: *закричал страшным зычным голосом, крикнул в блаженстве, красиво закричал, крикнул истошно* и др. Подобную функцию выполняют пунктуационные (восклицательный знак и его многократное повторение) и шрифтовые (разрядка) метапоказатели, которые наряду с вербальными операторами участвуют в смысловой организации текста:

– Упустил, чорт! – *крикнул* тесть *с досадой*. (с. 291)

– Плохо государством управляешь! – *закричал* тесть *страшным голосом*. (с. 290)

– При чем тут винт, – *раздраженно крикнул* Никита Иванович, – винт вы ещё не изобрели, блудодеи гребаные! (с. 312)

Лотман Ю.М., *Пушкин*, Санкт-Петербург 2003.

Падучева Е.В., *Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива)*, Москва 1996.

Толстая Т., *Кысь*, Москва 2003.

Шаймиев В.А., *Метатекст и некоторые его признаки*, [в:] *Лингвистический семинар, Вып. 1. Язык как многомерное явление*, Межвуз. сб. науч. тр., Санкт-Петербург, Бирск 1996.

Шаймиев В.А., *Об иллокутивных функциях метатекста, или Перечитывая А. Вежбицку... (на материале лингвистических текстов)*, [в:] *Русистика: Лингвистическая парадигма конца XX века*, Санкт-Петербург 1998.

Якобсон Р.О., *Речевая коммуникация*, [в:] *Избранные работы*, Москва 1985, с. 306–318.

Czasowniki w systemie operatorów metatekstowych (na materiale powieści T. Tołstoj *Kyś*)

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest w głównej mierze czasownikom mówienia zawartym w komentarzu narracyjnym. Jak pokazuje materiał, elementy te ujawniają się w tych segmentach narracji, które bezpośrednio towarzyszą przytaczanym wypowiedziom, stanowią swego rodzaju akompaniament narracyjny dialogu. Zwrócono również uwagę na pleonazmy oparte na eksplicytnym *'говорю'*, a także ich funkcjonalne ekwiwalenty. Wśród tych ostatnich wyróżniono czasowniki wprost nazywające emocje, wskazujące na stan emocjonalny rozmówcy oraz metatekstowe informacje wskazujące na zjawiska paralektykalne i kinetyczne. W artykule podjęto również próbę przyjrzenia się pozycji i strukturze składniowej komentarza narracyjnego. Opierając się na osiągnięciach współczesnej lingwistyki, zwrócono również uwagę na to, że elementy metatekstowe są usytuowane równolegle do tekstu głównego i towarzyszą mu.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

Mirosław Warcholek

Językowy obraz wroga w poezji czeczeńskiej

Stereotyp to pojęcie, które zadomowiło się w wielu dyscyplinach naukowych i stało się jednym z podstawowych haseł gramatyki kognitywnej. Stereotyp jako bazowy element językowego obrazu świata jest słowem-kluczem, które za pomocą szeroko pojętej semantyki stara się wyjaśnić wiele zjawisk z zakresu życia codziennego¹. Uta M. Quasthoff, analizując procesy powstawania stereotypów oraz omawiając ich funkcję zauważa, że u podstaw kształtowania się ich leżą interakcje międzyetniczne, międzykulturowe. W niniejszym artykule istotna będzie zatem orientacja antropologiczna, uznająca stereotypy za wynik wytworzenia wewnętrznej spójności grupy i odgraniczenie jej od grupy z zewnątrz. Dzięki takiemu zjawisku w języku odzwierciedla się specyficzne pozytywne wartościowanie SWOICH, któremu przeciwstawiane są nacechowane agresywnością obrazy OBCYCH².

Dla omawianego tematu istotne staje się pojęcie stereotypu grupowego, narodowościowego. K. Pisarkowa zwraca uwagę na fakt, iż funkcją uprzedzeń społecznych jest etnocentryczna konsolidacja grupy³. Tego typu stereotypy stają się środkiem odgraniczenia własnej kultury i służą jako swoista bariera kulturowa. Ułatwiają one porozumiewanie się z członkami własnej grupy, jednocześnie stoją na przeszkodzie porozumienia z innymi grupami⁴. Stereotypy językowe wyjaśniają także zdarzenia społeczne, a zarazem tłumaczą działania podejmowane przez jednostkę czy przedstawiciela grupy, do której ona należy. Pełnią bardzo ważną rolę przy podziale świata na SWOICH i OBCYCH (NAS i ICH). W każdym języku znajdują się bowiem nie tylko stereotypy innych, ale również autostereotypy grupy własnej. Prowadzą one do przeceniania różnic międzygrupowych

¹ K. Pisarkowa, *Konotacja semantyczna nazw narodowości*, [w:] *też*, *Z pragmatycznej stylistyki, semantyki i historii języka. Wybór zagadnień*, Kraków 1994, s. 219.

² U.M. Quasthoff, *Etnocentryczne przetwarzanie informacji. Ambiwaleńcja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej*, [w:] *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, pod red. J. Anusiewicz i J. Bartmińskiego, Wrocław 1998, s. 13–21.

³ K. Pisarkowa, *Konotacja semantyczna nazw narodowości...*, s. 217.

⁴ S.J. Nikitina, *Stereotypy jako bariery kulturowe*, [w:] *Stereotyp jako przedmiot...*, s. 155–159.

i niedoceniań różnic wewnątrzgrupowych, zwłaszcza w grupach obcych. Zatem kluczowe są funkcje stereotypów związane z tożsamością. Dzięki stereotypom jednostka definiuje swoją przynależność społeczną, a dzięki niej zyskuje poczucie bezpieczeństwa⁵.

Stereotypy narodowe, z racji swojego zakresu, są przedmiotem zainteresowania wielu dziedzin nauki, takich jak: psychologia społeczna, socjologia, historia, nauki polityczne, antropologia, ale również współczesna lingwistyka. W ostatnich latach ukazało się wiele opracowań, poświęconych stereotypom Niemców, Żydów, Serbów, Anglików, Francuzów, Szkotów, Polaków, Rosjan. Stereotypy dotyczą głównie sąsiadów, ponieważ z nimi łatwiej nam się porównać niż z narodami mieszkającymi w odległych krajach, lepiej też ich znamy. Ludzie myślą za pomocą utrwalonych w świadomości i języku schematów, bo obawiają się różnorodności, zmiany, tego, co niewiadome. To, że postrzegamy inne narody zgodnie z funkcjonującymi powszechnie wyobrażeniami, nie oznacza, iż nie mamy do nich szacunku. Ostatecznie stereotypy zawierają jakąś część prawdy – czasem bardziej o nas samych niż o innych.

Stereotypem Rosjanina w polskiej lingwistyce zajmowało się wielu badaczy. Temat został szczegółowo opracowany przez A. Kępińskiego, J. Bartmińskiego, I. Lappo, U. Mejer-Baranowską. Jak się okazuje, w stereotypowym myśleniu o Rosjaninie widać jego negatywny obraz kulturowy i obyczajowy. Językowy obraz Rosjan ma dziś charakter jednolicie wyrazisty. Częściej od innych narodów Polacy (bo z pozycji Polaka badany był stereotyp) określają Rosjan jako brudnych, bałaganiarzy, leniwych, nadużywających alkoholu, biednych, lubiących się bawić, zaniedbanych, niegospodarnych, zacofanych, podstępnych, niekulturalnych, niewierzących, niemoralnych. Taki właśnie stereotyp jest już silnie utrwalony, zarówno w świadomości, jak i w języku⁶.

Językowy obraz świata Rosjanina zależy niewątpliwie od pozycji, z jakiej jest ów stereotyp rozważany. Bartmiński pisze, że dla tego zagadnienia bazowe będą pojęcia perspektywy i punktu widzenia, z pozycji którego bada się dany koncept. Obydwa wymienione terminy odnoszone są zarówno do „wizji”, jak i „obrazu” świata. Przez punkt widzenia rozumie się czynnik podmiotowo-kulturowy, decydujący o sposobie mówienia o przedmiocie (osobie), w tym również o kategoryzacji obiektu, o wyborze cech, które są o przedmiocie orzekane w konkretnych wypowiedziach i utrwalone w znaczeniu. „Przyjęty przez podmiot mówiący punkt widzenia funkcjonuje więc jako zespół dyrektyw kształtujących treść i strukturę treści słów i całych wypowiedzi, dających też podstawę do identyfikacji gatunków mowy i stylów językowych”⁷.

⁵ Tamże.

⁶ Socjologiczne badania M. Strąkowskiego dowodzą, że Rosjanin postrzegany jest jako: „okrutny, prymitywny, dziki, ciemny, wiarołomny, z niewolniczą duszą, ze skłonnością do pijaństwa”. W tym stereotypie Rosja jest wyłączona poza obręb kultury europejskiej. Jest to Azja, ale nie jako pojęcie geograficzne. To kraina poza obszarem poznania, stająca się synonimem zła i szatana. Taki obraz Rosji i Rosjanina – komentuje autor – jest wdrukowany w polską świadomość narodową. M. Strąkowski, *Doświadczenie rosyjskiego stereotypu*, „Kronika miasta Łodzi” 2/2006.

⁷ J. Bartmiński, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1999, s. 103–107.

Przez perspektywę Bartmiński rozumie zespół właściwości struktury semantycznej słów, skorelowany z punktem widzenia i będący, przynajmniej w pewnym zakresie, jego rezultatem. Identyfikując te właściwości, odbiorca wypowiedzi rozpoznaje dany punkt widzenia. Niniejsze opracowanie dotyczy oglądu jednej tylko grupy społecznej Rosjan, a mianowicie żołnierzy, z pozycji Czeczena⁸. Stereotyp jest tu wkomponowany w obraz wojny, okupację Czeczenii, a więc jest on jednostronny.

Interesujący obraz rosyjskiego żołnierza spotykamy w poezji czeczeńskiej. Po pierwsze, mamy tu do czynienia ze szczególnym punktem widzenia – Rosjanin postrzegany i oceniany jest z pozycji uciemzonego narodu; po drugie, istotny jest język wypowiedzi, gdyż w procesach kreacji poetyckiej mamy do czynienia z pewnymi ogólnymi modelami poznawczymi, twórczo przekształcanymi i wzbo-gacanymi⁹. Semantyka tekstu artystycznego, poddana badawczemu oglądowi z perspektywy kognitywnej, ujawnia bliski związek z semantyką języka. Poetycka wizja świata wyłania się z obrazu językowego¹⁰. Poeta wydobywa swoją tekstową rzeczywistość za pomocą zakorzenionych w języku sposobów konceptualizacji. Jego poetyckie obrazy zakorzenione są w „obrazach” językowych (systemowych). Z punktu widzenia poetów czeczeńskich rosyjski żołnierz to *wróg, okupant, najeźdźca, zabójca*.

Здесь исток обетованной земли,
Но сейчас здесь приют нашли **враги!**

Аслан Яричев

Там, на опушке лесной, им видны
Колонны **врага – русских солдат**.
Шум моторов, бронетехники тьма,
По дороге, приближаются к нам,
Надвигаясь...

Аслан Яричев

Горит земля
Живая...
И под ногами **оккупантов**,
Но родная моя.

Яндарби

Określenia *враг, оккупант* należą do tzw. terminologii militarnej. Rosyjski żołnierz kojarzony jest właśnie z wojną, toczącą się na terytorium okupowanej Czeczenii, dlatego inne cechy nie są w ogóle, bądź są w stopniu niewielkim, wydobywane przez poetów czeczeńskich. Zatem metaforyka wojenna staje się podstawą organizacji językowego obrazu świata oraz opozycji SWÓJ – OBCY.

⁸ W artykule pod uwagę brane są teksty współczesnych poetów czeczeńskich, wiersze, pieśni, a także piosenki bardów czeczeńskich.

⁹ E. Sławkowa, *Instrumentarium badawcze współczesnego językoznawstwa w opisie semantyki tekstu artystycznego (wybór zagadnień)*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego*, pod red. A. Pajdzińskiej i R. Tokarskiego, Lublin 2001, s. 9–22.

¹⁰ R. Tokarski, *Prototypy i konotacje. O semantycznej strukturze słowa w tekście*, „Pamiętnik Literacki” 1990, nr 2, s. 117–137.

Poeci czeczeńscy mają do swojej ziemi stosunek bardzo emocjonalny. Nazywają swój kraj frazeologizmem *обетованная земля* – ta starotestamentowa metafora symbolizuje krainę, będącą ucieleśnieniem szczęścia, dobrobytu, obfitości. Ziemia w twórczości poetów czeczeńskich określana jest przymiotnikami: *живая, родная*. Rosyjski żołnierz, który wtargnął na ziemię czeczeńską, zburzył panujący tam ład. Dlatego też okupacja terytorium Czeczenii przez wojska rosyjskie kojarzona jest z szumem motorów, ogromną ilością wozów pancernych. Wróg *надвигается*, czyli z wielką siłą i impetem wdzierają się, nadciągają, napierają.

Ojczysty kraj, będący do tej pory oazą spokoju, za sprawą wroga zamienia się w ziemię, która *устекает кровью*. W najczęściej spotykanych w poezji czeczeńskiej kontekstach *кrew* symbolizuje cierpiącą ojczyznę. Wróg jest zatem *dawcą cierpienia, bólu, ludzkiego nieszczęścia*.

И **кровь** течет, земля краснеет
 Лежит истекает юноша от ран
 Зайнап

Krew, sącząca się z ran młodzieńca, zabarwia ziemię na kolor czerwony. Krew, a szczególnie jej czerwień, konotuje znaczenie męczeństwa, bólu, cierpienia.

Стоит держава на людских костях.
 И не роса, а слезы на траве.
Кровавые ручьи текут в твоей стране.
 Алла Дудаева

В **крови** умоется предатель
 В слезах потонет жалкий сброд!
 Абдел Насир

Реки крови –
 Превратятся в лесные ручьи
 Ита из Бельгии

Wszystkie wymienione wyżej konteksty mają charakter metaforyczny. Określenie symboliczne krwi, uwikłane w metafory i inne związki, symbolizuje cierpienie na podstawie metonimicznej jako ważna okoliczność towarzysząca cierpieniu. Spotykamy się zatem w wymienionych przykładach ze strukturą piętrową – utarty już symbol *кrew* wchodzi następnie w układ metaforyczny lub w inny sposób symboliczny. Wyraz *кrew* nie zmienia znaczenia w zależności od tych kontekstów, jako że przedstawia sobą symbol już z góry dany, powtarzalny¹¹.

Rosyjski żołnierz, będąc sprawcą wszelkiego zła na czeczeńskiej ziemi, charakteryzowany jest również za pomocą etykiety językowej *кровосос*¹².

¹¹ T. Skubalanka, *Uwagi o pojęciu symbolu (na podstawie Księgi Psalmów Starego Testamentu)*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego...*, s. 68–69.

¹² Etykieta językowa to jednowyrazowa charakterystyka, apelatyw przezwiskowy, wywodzący się z języka potocznego. Szerzej na ten temat w: P. Nowak, *SWOI I OBCY w języ-*

Не смирюсь я, пока хоть один **кровосос**
 На чеченской земле не покается.

Елена

Wydarzenia społeczno-polityczne sprzyjają tworzeniu się nowych lub transformacji starych stereotypów. Wraz ze zmianą stosunków międzygrupowych, dochodzi do przeformułowania wyobrażeń na temat innych, ale również samych siebie. Wojna, bitwy, spotykana na każdym kroku śmierć, każą przewartościować ogólnie przyjętą ideę skalarnego uporządkowania bytów¹³. Krzeszowski ustala aksjologiczny porządek świata, takiego, jaki się człowiekowi przedstawia w jego doświadczeniu, a ściśle mówiąc, tworzy wertykalny wymiar dziedziny wartości¹⁴. Na czele drabiny bytów stoi BÓG, poniżej, na kolejnych piętrach rozlokowani są LUDZIE, następnie ZWIERZĘTA. Wynikająca z wielkiego łańcucha bytów hierarchia wartości zostaje zaburzona w poezji czeczeńskiej. Tutaj ludzie, zarówno SWOI = CZEZENI, jak i OBCY = ROSJANIE zrównani są ze zwierzętami.

Кровавая бойня на рынке Чечни,
 И слухи о ней забродили –
 Тем **зверством** все были поражены,
 Где двадцать семь горцев убили...

Муса Гешаев

И как **животных**, в скотские вагоны
 Грузили в тот военный трудный год,

Муса Гешаев

Mimo że istoty ludzkie rozlokowane są na tym samym poziomie, to dla określenia Rosjan używa się konstrukcji z wyrazem *nēc* (*собака*), które konotują znaczenia zdecydowanie ujemne, zaś Czeczenów określa się mianem *волки*. Pies, jako ważny stereotyp, charakterystyczny dla wielu kultur, prawie wszędzie lokowany jest w grupie świata zwierzęcego o waloryzacji ujemnej. Pies jest nosicielem tego, co nieczyste i godne pogardy¹⁵. Ze względu na to, że pies jest dla Czeczenów uosobieniem, jak to określa Kopaliński, brzydkich wad, takich jak zawiść, gniew, kuszenie do złego, łapczywość, bezwstyd, służalstwo¹⁶, właśnie ten znak językowy występuje jako składnik przekleństw i wyrażań obraźliwych.

Bardzo często wyraz *nēc* (*собака*) bywa wzmacniany epitetem w postaci przymiotnika wartościującego, wyrażającego cechę negatywną. Mamy więc do czynienia ze wzmocnieniem *expresivum* poprzez podwojenie cech negatywnych:

kowym obrazie świata. Język publicystyki polskiej z pierwszej połowy lat pięćdziesiątych, Lublin 2002, s. 75–92.

¹³ T.P. Krzeszowski, *Aksjologiczne aspekty metafor*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*, pod red. W. Kubińskiego, R. Kalisza, E. Modrzejewskiej, Gdańsk 1998.

¹⁴ A. Libura, *Wielki łańcuch bytów jako element językowego obrazu świata i zasada współorganizująca semantykę tekstów artystycznych*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego...*, s. 191–194.

¹⁵ J. Kobylińska, *Świat językowy Władysława Orkana. Słowa i stereotypy*, Kraków 1997, s. 103–107.

¹⁶ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1990, s. 317.

Паршивый **пёс** позорно подышает
За всё тебе **собака** отомщу!

Нохчо

W podanym przykładzie *pies* wzmocniony zostaje przymiotnikiem *паршивый*. W ten sposób określa się osobę kompromitującą swoje środowisko, kogoś złego, podłego, lichego, nędznego.

W twórczości Timura Mutsurayeva spotykamy kolejne wyrażenia obraźliwe, określające Rosjan, złożone z rzeczownika *pies* oraz epitetu negatywnego: *голодный пёс*, *бешеный пёс*.

Голодные псы
растерзав моё тело
набьют свои животы.

Мы обещали предать их огню,
Рассеять, как **бешеных псов**...

Тимур Муцураев

Kolejnym zwierzęciem, mianem którego określa się Rosjanina jest *ścierownik* – ptak drapieżny z rodziny jastrzębiowatych. Jako że ptak ten żywi się padliną i odchodami zwierząt, wywołuje on zdecydowanie negatywne skojarzenia.

Враги, как **стервятников стая**,
Чечню раздирали мою,
А ты улыбался, зная,
Что славу стяжают в бою!

Муса Гешаев

W wyżej wymienionych przykładach stereotypy są przejawem tzw. etnopaulizmu (od gr. *paulizein*), czyli pomniejszania czyjejś rangi, żeby w ten sposób siebie wywyżżyć. Na fundamencie stereotypu OBCEGO budowany jest autostereotyp. Czeczeni określają samych siebie *волки*. *Wilk* jest ucieleśnieniem wolności, niezależności (w przeciwieństwie do znaku *pies*). Należy zaznaczyć, iż dla Czeczenów symbol *wilka* ma zdecydowanie pozytywny wydźwięk. Często podkreślane są tu takie cechy, jak szybkość, zwinność, nieustępliwość.

Друзья мои: Как **волки** дрались Вы!
И легли достойно в рукопашной!
Дав ближний бой пятнистой своре **псов**!

Алексей Морозов

Przeciwstawienie obrazów *wilka* i *psa* (SWOJEGO i OBCEGO) to jeden z rodzajów porządkowania świata, metoda w procesie poznawania rzeczywistości.

Чем сильней враги нас гнули –
 Тем смелей мы шли вперед
Мы ведь волки, нас ни пуля,
 Ни бомбежка не берет.

Муса Гешаев

Овцу Иван всегда готов задрать,
 Но **волк-чеченец** страшен для солдат.
 Тимур Муцураев

Metaforyczny *wilk* jest zatem ucieleśnieniem sprytu i szybkości. Jednocześnie przedstawia on spore zagrożenie dla żołnierza rosyjskiego.

W tekstach artystycznych (poezji) mamy do czynienia z umiejętnym operowaniem metaforami językowymi, związkami frazeologicznymi, gradacją, polisemią, homonimią, co czyni komunikat znacznie atrakcyjniejszym w odbiorze. Dlatego też w wierszach spotykany jest opis *wilka*, którego zachowanie przypomina życie Czeczenów.

Женщина в стране гористой
 За живот свой ухватилась.
 В ту же ночь неподалеку
 И **волчица** оценилась.
 Воет стая, прославляя
 Двух родительниц в горах –
 Так рождается вайнах!

Айшат Нур

Волк не одинок.
 Взгляд его жесток,
 Гордо он глядит по сторонам.
 Он храбрее всех, он свободней всех
 Как не позавидовать волкам!..

Муса Гешаев

Spotykamy się tu z aspektem intencjonalności. Intencja wypowiedzi jest najczęściej objaśniana jako zamiar, cel, zamiysł komunikowania się. Często zjawisko to określane jest mianem nadwyżki myślowej, treści myślowej, którą nadawca przeżywa w związku z mówieniem¹⁷. Celem przytoczonych wypowiedzi jest zobrazowanie stereotypu OBCEGO, za pomocą porównania go ze SWOIM, który często zostaje przewartościowany. Treścią myślową jest więc wyrażenie wspólnoty wartości i nobilitacja ich względem wartości obcych, zewnętrznych względem własnej grupy.

Każdy naród w danym okresie posiada pewną skalę, na której umieszcza społeczności wedle stopnia zaufania (lub jego braku). Stopień tego zaufania zmienia się w zależności od okoliczności politycznych i ekonomicznych; zależy on jednak również od stałej hierarchii wartości, jaką posługuje się dany naród, umieszczając inne narody w swej skali zaufania. Negatywne stereotypy Rosjan odnaleźć można w wielu kulturach. Uprzedzenia Czeczenów względem żołnierzy rosyjskich są motywowane zaistniałą sytuacją polityczną. Rosyjscy żołnierze, jako najeźdźcy,

¹⁷ P. Nowak, *SWOI i OBCY w językowym obrazie świata...*, s. 52–93.

postrzegani są więc przez Czeczenów jednoznacznie ujemnie, a ich językowy obraz jest zdecydowanie negatywny.

Literatura

- Bartmiński J., *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, Lublin 1999.
- Kępiński A., *Geneza i funkcjonowanie negatywnego stereotypu Rosji i Rosjanina*, [w:] *Narody i stereotypy*, pod red. W. Talas, Kraków 1995.
- Kobylińska J., *Świat językowy Władysława Orkana. Słowa i stereotypy*, Kraków 1997.
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 1990.
- Krzyszowski T.P., *Aksjologiczne aspekty metafor*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*, pod red. W. Kubińskiego, R. Kalisza, E. Modrzejewskiej, Gdańsk 1997.
- Libura A., *Wielki łańcuch bytów jako element językowego obrazu świata i zasada współorganizująca semantykę tekstów artystycznych*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego*, pod red. A. Pajdzińskiej i R. Tokarskiego, Lublin 2001.
- Nowak P., *SWOI i OBCY w językowym obrazie świata. Język publicystyki polskiej z pierwszej połowy lat pięćdziesiątych*, Lublin 2002.
- Pisarkowa K., *Z pragmatycznej stylistyki, semantyki i historii języka. Wybór zagadnień*, Kraków 1994.
- Skubalanka T., *Uwagi o pojęciu symbolu (na podstawie Księgi Psalmów Starego Testamentu)*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego*, pod red. A. Pajdzińskiej i R. Tokarskiego, Lublin 2001.
- Sławkowa E., *Instrumentarium badawcze współczesnego językoznawstwa w opisie semantyki tekstu artystycznego (wybór zagadnień)*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego*, pod red. A. Pajdzińskiej i R. Tokarskiego, Lublin 2001.
- Strąkowi M., *Doświadczenie rosyjskiego stereotypu*, „Kronika miasta Łodzi” 2/2006.
- Tokarski R., *Prototypy i konotacje. O semantycznej strukturze słowa w tekście*, „Pamiętnik Literacki” 1990, nr 2.

Языковая картина врага в чеченской поэзии

Резюме

Предметом статьи является представление и исследование языковой картины врага в поэтических произведениях чеченских писателей. Анализу подвергаются современные художественные тексты. С одной стороны российский солдат воспринимается с точки зрения закабаленной нации; с другой, оценивается поэтическим языком, творчески преобразованным и обогащенным.

Поскольку языковая картина в обсуждаемой теме относится к нации, встречаемся с так называемым групповым стереотипом. Такого типа стереотипы становятся средством, ограничивающим собственную группу и выполняющим важную роль при делении мира на СВОИХ и ЧУЖИХ. Предубеждение чеченцев против российский солдат объясняется политической ситуацией, оккупацией, войной.

Военная метафорика становится основой организации языковой картины мира, согласно которой российский солдат это враг, убийца, оккупант, а также виновник страдания, боли и человеческого несчастья. Чеченские поэты называют врага *псами*, *собаками*, потому что этот стереотип представляет собой воплощение отрицательных черт характера, таких как: гнев, зависть, угодливость. Эти стереотипы служат уменьшению значения противника с целью возвысить самих себя. Поэтому чеченцы, на основании стереотипа *пса*, строят стереотип *волка*, который служит для определения своей группы.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

Maria Wojtyła-Świerżowska

Prasłowiańskie leksykalne i słowotwórcze dziedzictwo ewangelijnych przekładów cyrylometodejskich (część 1)

Europa wczesnego i środkowego średniowiecza to okres kształtowania się na miejscu Imperium Romanum i obszarów pozostających w sferze jego silniejszych czy słabszych oddziaływań nowych organizmów o charakterze państwowym. Pojawiają się nowi Europejczycy – Słowianie, którzy pomiędzy VI a VIII wiekiem zalewają i zasiedlają ogromne połacie Europy środkowej, wschodniej i bałkańskiej. Ale to dopiero IX wiek jest dla Słowiańszczyzny przełomowy, bo właśnie państwowotwórczy, i on ostatecznie zadecyduje o obecności Słowian na mapie Europy. Ten etap historii świata słowiańskiego był czymś nieuchronnym w ówczesnej sytuacji geopolitycznej. Wtedy bowiem Słowianie podlegali presji sąsiadów zorganizowanych w potężne państwowe struktury: z jednej strony cesarstwa wschodniorzymskiego, a z drugiej – Europy germańskiej (merowińskiej, karolińskiej), a także silnych „strukturujących” wpływów normańskich drużyn na Rusi.

W owym czasie państwo, jakakolwiek była jego forma – było nośnikiem religii. Rozległe obszary zasiedlane przez Słowian, zwłaszcza Bałkany, Nizina Panońska, Morawy – w ogóle, szerokie przestrzenie naddunajskie – mimo niszczących, pustoszących zdarzeń pomiędzy końcem wieku IV a wiekami następnymi (VII, VIII) – kulturowo nie były doszczętnie wyjałowioną pustynią. To czasy przenikania chrześcijańskich prądów cywilizacyjnych, emanujących z cesarstwa i germańskiej Europy, pośrednictwa kulturowego wschodniogermańskich Gotów, Gepidów, Wandalów, wreszcie – niebagatelny udział elementu orientalnego (Awarowie, Protobułgarzy) w strukturyzacji żywiołu słowiańskiego. Jest to, siłą rzeczy, czas wielokierunkowych oddziaływań językowych: greckich, łacińskich, germańskich. Na długo przed misją cyrylometodejską wraz z nowymi pojęciami przenikają do języka (późnoprasłowiańskiego, czy raczej – swego rodzaju słowiańskiej *koinē*) i szerzą się drogą przekazu ustnego nowe, obce wyrazy, adaptacji semantycznej ulegają wyrazy stare, rodzime¹. Tereny naddunajskie stanowiły tygiel, z którego dopiero z końcem IX i w X wieku wyłonił się jakiś kształt etniczny, a krystaliza-

¹ Na zjawisko to zwracają uwagę m.in. L. Moszyński, *Czy słownictwo przekładów scs. było uboższe od słownictwa oryginałów greckich*, [w:] *Z polskich studiów slawistycznych*, seria 7, Językoznawstwo, Warszawa 1988, s. 269–280; *Znaczenie przedcyrylometodejskich tekstów słowiańskich związanych z misją salzburską dla kształtowania się ogólnosłowiańskiej terminologii chrześcijańskiej*, „Łódzkie Studia Teologiczne”, 3, Łódź 1994, s. 121–132; też J. Siatkowski, *Przedcyrylometodejska i starobułgarska terminologia chrześcijańska w języku polskim*, [w:] *Czesko-polskie kontakty językowe*, Warszawa 1996, s. 203–216.

cja kulturowa przybrała formy przekazane już źródłowo. Dwa czynniki strukturujące żywioł słowiański owego czasu – państwo i religia, były czymś nowym jakościowo, obcym, zewnętrznym, realizującym się i kształtowanym w wąskich kręgach przywódczych elit władzy i przez nie wprowadzanych w tkankę społeczeństw, choć, jak powiedziano wyżej, pewne nowe cywilizacyjnie jakości p r z e n i k a ć mogły już dużo wcześniej.

Wiek IX to w zasadzie właściwy początek końca starego świata Słowian, a lepiej rzecz ujmując – początek **przekształceń** wszystkiego, co tradycyjne: plemienno-rodowych formacji społecznych z ich porządkiem prawnym, wierzeniami, obyczajami, zwyczajami i systemem wartości, a więc tym wszystkim, co stanowi o odrębności i trwałości etnosu. Chodzi tu o początek n o w y c h j a k o ś c i w tych właśnie sferach.

W IX wieku pojawiły się (w dosłownym znaczeniu tego słowa) pierwsze teksty w języku Słowian zamieszkujących okolice greckich Salonik. Znamy okoliczności powstania tekstów, znamy ich autorów, charakter i przeznaczenie. To tłumaczenia głównie z greki, z języka w ówczesnych czasach najwyżej rozwiniętego, ukształtowanego pod każdym względem (funkcjonalnie i stylistycznie), zdolnego do wyrażania najsłabszych odcieni rzeczy, abstrakcji i emocji – arcyjęzyka będącego najdoskonalszym nośnikiem śródziemnomorskiego dorobku cywilizacyjnego i kulturowego. Dalej – to tłumaczenie również arcytekstu (używam tu uogólniająco liczby pojedynczej) fundamentalnego dla europejskiego kręgu cywilizacyjnego. W warstwie znaczeń dosłownych tekst jest prosty, ale na płaszczyźnie sensów kształtowanych przez alegorię, metaforę, symbolikę, staje się wykładnią transcendencji, nośnikiem przekazu religijnego, a więc czegoś, co jest poza dosłownością i konkretem. Przekład jest w tym wypadku oparty na interpretacji zgodnej z doktryną, a więc znaczenie jest podporządkowane podwójnie: sensowi i doktrynie. Przekładu podjęli się Apostołowie Słowian – wszechstronnie wykształceni Grecy posługujący się językiem greckim, ale przede wszystkim – m y ś l ą c y p o grecku. Musieli jednak znakomicie znać i władać również językiem słowiańskim – musieli znać jego **możliwości** (czy byli dwujęzyczni?). Jaki to był język pod względem jakości? Posługiwał się nim na co dzień pogański jeszcze lud, który w nieodległej przeszłości wyłonił się z niebytu – potomkowie przybyszy z odległego Barbaricum. Ale przecież był to również język słowiańskich elit, z pewnością nielicznych, ale tych przywódczych elit władzy, które stanowiły siłę napędową przekształceń, owych nowych jakości, o których wspomniałam. Co reprezentował ów język, już nie prasłowiański, zapewne współnosłowiański, choć już z wyraźnymi lokalnymi (bułgarsko-macedońskimi czy zachodniosłowiańskimi, morawskimi) cechami, czym dysponował, że **nadawał się** do tego, by stać się t w o r z y w e m genialnej kreacji translatorskiej Braci Soluńskich? Język ów musiał przecież osiągnąć taki stan rozwoju, by udźwignąć ciężar przekładu, i to z greckiego! Z pewnością musiał być przede wszystkim zróżnicowany stylistycznie (a na to wskazuje przekazywana tradycją ludową twórczość poetycka: pieśni, byliny, legendy). Z kolei zasób słownictwa i słowotwórczy potencjał epoki schyłku prasłowiańszczyzny² – wskazują na: 1) bogactwo leksykalne w zakresie rzeczowym

² Zob. dwa słowniki zawierające zasób słownictwa doby późnoprasłowiańskiej: opracowywany w Krakowie *Słownik prasłowiański* (I–VIII: A–G, pod red. F. Sławskiego, Wrocław 1974–2000) i *Ėtimologičeskij slovar' slavjanskich jazykov. Praslavjanskij leksičeskij fond*, pod red. O.N. Trubačeva, 1–31 (nie ukończone), Moskwa 1974 –.

(pojęcia przedmiotowe, konkretne), co jednak nie dziwi; 2) nadspodziewanie duża ilość pojęć abstrakcyjnych wyrażanych przez abstrakta językowe (*nomina actionis, essendi* – struktury orzeczeniowe); 3) zapożyczenia idące z różnych kierunków i różnymi drogami – z bałkańskiej greki i łaciny – przy pośrednictwie staro-wysoko-niemieckim (Bawaria) czy gockim; trudno nieraz dokładnie zlokalizować ich czas i miejsce – dokonywały się one właśnie gdzieś w szerokim, zmiennym, dynamicznym pasie naddunajskim; 4) ów język (*koinē*) charakteryzuje zjawisko polegające na tym, że to właśnie prymarne i sekundarne struktury orzeczeniowe stanowią siłę dynamizującą rozwój słownictwa rzeczowego (chodzi o stałe, żywotne procesy przechodzenia struktur orzeczeniowych do zbioru podmiotowych: *nomina resultati, rei, agentis, nomina loci*), por. np. formacje na *-tīs* (> *-tō*) f., stare abstrakta należące do tematów spółgłoskowych, formacje z podstawowym sufiksalnym *-l-*, *-k-*, *-n-*. Abstrakta są głównym źródłem nowego słownictwa³.

Genialność Braci polega na znakomitym, subtelnym „słuchu” językowym, na wyczuciu *m o ż l i w o ś c i* tkwiących w materii języka słowiańskiego – w jego słownictwie, sinonimii (choć ubogiej, rzecz jasna – pod tym względem słowiański w żaden sposób nie mógł się równać z łaciną i greką) i słowotwórstwie. Podkreślam, chodzi tu o dostrzeżenie i spożytkowanie możliwości tkwiących w materii języka. Bowiem dla zjawiska, jakim jest język tekstów przekładów cyrylometodejskich (nazwany w tysiąc lat później językiem staro-cerkiewno-słowiańskim) istotne jest to, że reprezentuje on kunsztowną formę „wydobyłą” z materiału językowego. Trzeba podkreślić, że ów materiał musiał się nadawać do oszlifowania, nie mógł być zatem całkowicie surowy, prymitywny. Apostołowie Słowian *p r z y s p i e s z y l i* dojrzewanie języka, zintelektualizowali go i wyprowadzili na poziom, który inne języki słowiańskie osiągnęły samoistnie dopiero w kilkaset lat później, co zaowocowało narodowymi przekładami Pisma (w polskim będzie to dopiero pomiędzy końcem XIV a wiekiem XVI; arcydzieło ks. Jakuba Wujka ukazało się w roku 1599!). Wszędzie tam język dojrzał, nabierał szlifu i głębi, rozszerzył, co jest bardzo istotne, środki sinonimiczne, wchłonał zapożyczenia idące w parze z nowymi pojęciami, miał mentalnie przygotowany grunt – przygotowany właśnie przez owe pierwsze, słowiańskie tłumaczenia. Dla zachodniej Słowiańszczyzny to Panonia, Morawy, Czechy stały się pasem transmisyjnym nowych jakości myślowych i językowych – zapożyczeń, wyrażających aktywne uczestnictwo w kulturze europejskiej. To język tekstów cyrylometodejskich pierwszy stworzył Słowianom drogę do uczestnictwa w dorobku wielowarstwowej kultury europejskiej⁴.

Jak konkretnie wygląda wykorzystanie zastanych słowiańskich środków językowych (słownictwa i słowotwórstwa) do potrzeb przekładu? W jaki sposób

³ O udziale nominów-abstraktów w kształtowaniu słownictwa zob. szczegółowo M. Wojtyła-Świerżowska, *Prasłowiańskie abstractum. Słowotwórstwo. Semantyka. I. Formacje tematyczne*, Warszawa 1992 i *Prasłowiańskie abstractum. Sufiksalne nomina actionis (Formacje z podstawowym sufiksalnym -n-, -t-)*, Warszawa 2003.

⁴ Nie od rzeczy będzie wskazanie tu podobnej sytuacji socjolingwistycznej, towarzyszącej powstaniu gockiego przekładu Nowego Testamentu w IV w., a więc kilkaset lat wcześniej. Wtedy to przecież biskup Wulfila (rodzimy jednak użytkownik języka, zatem rzecz się przedstawia nieco inaczej, niż miało to miejsce w wypadku translacji tekstów staro-cerkiewno-słowiańskich) tłumaczy Ewangelię na język, – wydawałoby się równie surowy, nieprzygotowany czy mało przygotowany!

Konstantyn, bo to przecież on był mózgiem przedsięwzięcia, poradził sobie z ową słowiańską materią językową?⁵

Uważne przypatrzenie się tekstom kanonu staro-cerkiewno-słowiańskiego (do moich potrzeb wykorzystałam głównie teksty Ewangelii w Kodeksie Zografskim⁶), a więc tym najstarszym, choć, jak wiadomo – nie oryginalnym, tylko odpisom – a także przeglądnięcie źródeł leksykograficznych⁷ pod kątem słownictwa i pozostającego na jego usługach słowotwórstwa, w końcu semantyki – czy szerzej – semiotyki, wzięwszy pod uwagę specyfikę tekstów – wszystko to wskazuje, że Konstantyn dogłębnie wykorzystał to, co zastał. Budował, tworzył język przekazu Ewangelii nie od nowa, nie na gruzach starego, lecz wydobywając zeń to, co najszlachetniejsze, co nadawało się do tego celu. W Mateuszowej Ewangelii opisującej Kazanie na Górze, w którym zawiera się w zasadzie całość nauki Chrystusa i wszystkie najważniejsze, kluczowe dla niej pojęcia: miłości, miłosierdzia, sprawiedliwości, prawa, dobra, zła, grzechu, powinności, Boga, wiary – wszystkie one w tekście słowiańskim wyrażane są nie obcymi, lecz zastanymi, rodzimymi, od wieków zdomowionymi środkami leksykalnymi – zostały jednak umieszczone w nowych sytuacjach semiotycznych, wśród nowych konotacji⁸.

Nie tylko słowiańskie słownictwo posłużyło kreacji translatorskiej, ale również, jak wspomniałam, słowotwórstwo: afiksacja, a głównie kompozycja. Wykorzystano znowu najżywotniejsze, najefektywniejsze typy słowotwórcze: głównie *nomina actionis* na *-a/-e-nbje* : *-tbje*, i *feminina* z tematami na *-i-* (*-b*), *-znb*; też np. *nomina agentis* na *-tel'b*, *nomina professionis* na *-ar'b*, *-bnikb*. Te typy rozpowszechniła się potem na całej niemal Słowiańszczyźnie. Niektóre z wyrazów utworzonych żywotnymi matrycami to hapaksy – twory jednorazowe, zazwyczaj kalki greckie. Wzbogaciły słownictwo i służyły jednocześnie poszerzeniu palety stylistycznych środków synonimicznych.

Zobaczmy, jak w przekładach wygląda jedno z podstawowych pojęć Starego i Nowego Testamentu, wyrażone przez słowiańskie SLOVO. Wyraz w tychże przekładach należy do słownictwa o wysokiej randze (w SSM ponad 500 razy). Jest dziedzictwem prasłowiańskim: **slovo slovese*; do dziś odczytywalne jest jeszcze jego znaczenie etymologiczne 'to, co usłyszane' (: **slovq sluti*, tutaj też **slava* i **Slověne*), np. pol. *od pierwszego słowa*, ros. *s piervogo slova*, dial. *dó slova* = po usłyszeniu, jak tylko usłyszałam/am, gdy tylko usłyszałam/am; *żywe słowo*, ros. *živoje slovo* = mowa żywa, słyszana na bieżąco, nie pisana. *Slovo* wszędzie łączy się z mową ludzką, i – co jest tu najistotniejsze – *slovo* jest pojmowane jako nośnik znaczenia, tego, co się ROZUMIE. Słowo jest równoznaczne

⁵ Zagadnienie to wciąż nie doczekało się szerszego opracowania opartego na studiach tekstologiczno-translatologicznych. Wchodziło ono w krąg zainteresowań badawczych profesora Leszka Moszyńskiego (1928–2006); bibliografię jego prac znaleźć można w: *Tematy. Księga jubileuszowa w 70. rocznicę urodzin Profesora Leszka Moszyńskiego*, Gdańsk 1998.

⁶ J. Kurz, *Učebnice jazyka staroslověnského (The textbook of the Old Church Slavonic Language)*, Praha (Prague) 1969.

⁷ Tzw. słownik praski: *Slovník jazyka staroslověnského*, red. J. Kurz, Z. Hauptová, I–IV, Praha 1966–1997; *Staroslavjanskij slovar' (po rukopisjam X–XI vekov)*, pod red. R.M. Cejtlin, R. Večerki i Ė. Blagavoj, 2-e izd., Moskva 1999; L. Sadnik, R. Aitzetmüller, *Handwörterbuch zu den altkirchenslavischen Texten*, Heidelberg 1955.

⁸ Zob. J. Siatkowski, *Czesko-polskie kontakty językowe*, Warszawa 1996 (por. przypis 1).

z WYRAZEM (np. w polszczyźnie *wyraz* i *słowo* to synonimy), ma z n a c z e n i e, z n a c z y (*twoje słowo nic **nie** **znaczy**; **dobre** słowo, **złe** słowo; **waga** słowa; **puste** słowo; **ciężkie** słowo*). Z punktu widzenia aktu komunikacji językowej *slovo* należy do strony odbiorcy, bo to on je słyszy, odczytuje i decyduje o rozumieniu.

(*) *Slovo* nie miało zasadniczo w psł. ś c i s ł y c h synonimów – należy do semantycznego kręgu MOWA, JĘZYK. Tutaj jest jeszcze **rěčb* 'sermo' (abstraktum na -tь od **rekti rekq* 'dicere'), **besěda* i **golgolъ* – wszystkie związane jednak z s a m ą c z y n n o ś c i ą m ó w i e n i a, ostatni zaś – z dźwiękiem, głosem, z brzmieniową stroną mowy ludzkiej.

I tak, *rěčb* f. w starszych zabytkach staro-cerkiewno-słowiańskich (Zogr., Mar., Ass.) występuje w znaczeniu już wyspecjalizowanym: 'oskarżenie, accusatio, katēgoriā', jako mowa o charakterze szczególnym (kōjō *rěčb* prinosite na člověka sego, J. 18,29, Zogr.).

W zabytkach młodszych (np. w Supr.) i cerkiewnosłowiańskich wyraz rozpowszechniony jest natomiast w znaczeniach pierwotnych (widocznych doskonale w podstawowym czasowniku), wyrażających, jak wspomniano wyżej, właśnie samą czynność mówienia: 'rhēma, laliā, phonē, phēmē, oratio, loquela, vox, rumor', a stąd dalej 'słowo wypowiedziane, sentencja, λόγος, rhēma, verbum, dictum, sententia' i – 'to, co nazwane, skutek słowa, rzecz, res'⁹. Języki słowiańskie mają tu znaczenia 'mowa, język' i 'rzecz'¹⁰.

W tekstach staro-cerkiewno-słowiańskich *glagolъ* z kolei (występuje ponad 200 razy; vb. *glagolati* 'dicere, loqui') posłużył wzbogaceniu środków synonimicznych wyrażających gr. rhēsis, τό λέγειν (= *slovo*)¹¹. Nie widać w nim, jak to ma miejsce w innych językach słowiańskich, pierwotnej dźwiękonaśladowczej podstawy: psł. **golgolъ*, **golgolati*, **golgoliti* (o głośnych, donośnych dźwiękach, głośnej rozmowie¹²).

W końcu psł. **besěda* 'rozmowa, pogawędka; spotkanie towarzyskie, uczta', najwyraźniej odnosząca się pierwotnie do sytuacji biesiadnej, zabawowej, z towarzyszącymi jej pogawędkami (vb. **besědovati* na północy to 'wspólnie się zabawiać'¹³), w tłumaczeniach cyrylometodejskich (*besěda*, 36 razy), podobnie jak *glagolъ*, uległa daleko idącej intelektualizacji i nie występuje w konotacjach biesiadnych – oddaje gr. λόγος, rhēma, lalfā, dialogē ('słowo, rozmowa, mowa', 'sposób mówienia', 'kazanie, homilia'¹⁴).

⁹ SJS III, 662.

¹⁰ P.Ja. Černych, *Istoriko-ëtimologičeskij slovar' sovremennogo russkogo jazyka*, T. II, Moskwa 1994, s. 115; F. Bezlaž, *Etimološki slovar slovenskega jezika*, III, Ljubljana 1995, s. 163, M. Fasmer, *Ëtimologičeskij slovar' russkogo jazyka*, III, Moskwa 1971, s. 478 (tłum. z niem. M. Vasmer, *Russisches etymologisches Wörterbuch*, Heidelberg 1950–1958).

¹¹ Z scs. wyraz przeszedł do sch. i języków wschodniosłowiańskich.

¹² SP VIII, 37–39: czes. *hlaholati* = *hlaholiti* 'dźwięcznie, głośno brzmieć, rozbrzmiewać, dźwięczeć', brus.-cs. *glagolati* 'krzyczeć'; **golgoliti*: czes. 'huczeć, hałasować', 'głośno mówić, krzyczeć', sła. *hlaholit'*: zvony *hlaholia*, śmiech *hlaholĩ*; brus. dial. *galagaléc* 'krzyczeć, wrzeszczeć'.

¹³ SP I, 215–216.

¹⁴ SSM, 83.

Słowo, najbardziej nacechowane konotacjami intelektualnymi, wyrażające aktywność intelektualną „przełożoną” na słowo, język – ono właśnie najlepiej nadawało się do uczynienia zeń ekwiwalentu (choć w ograniczonym zakresie) gr. *lógos* i słowotwórczego centrum: *slovol'ubъcъ*, *slovopisatel'ъ* (logográphos), *slovoprępirati sę* (logomacheîn); *slovesъnъ* (tōn lógōn, toū lógou, też logikós, rozumny!). *Słowo* w Słowiańszczyźnie nigdy jednak nie osiągnęło semantycznej rangi porównywalnej z greckim *lógos*, w którym trudno nawet dopatrzeć się zwykłego apelatywu¹⁵. To wyraz-klucz, wyraz-symbol w kulturze europejskiej.

Słowiańskie MIŁOŚĆ, ŁASKA, LUBIENIE – psł. **milostъ*, **laska*, **l'uby*.

Milostъ* wchodzi w obszerną rodzinę wyrazów, której centrum stanowi przymiotnik **milъ* ‘przyjemny, miły, drogi; łagodny, uprzejmy’ – wyraża on pozytywne emocje stonowane, niegwałtowne, łagodne (pokrewne psł. **mirъ*, **sъmirъnъ*). Znalazł zastosowanie w licznych, starych nazwach własnych (Milota*, i jako pierwszy człon złożień **Milo-*). W tekstach scs. *milostъ* (ponad 200 razy; *milota* tylko 23 razy) pojawia się wszędzie tam, gdzie chodzi o miłosierdzie, sympatię (gr. *éleos*, *oiktirmós*, *eunoia*, *euméneia*, *sympátheia*, *philanthrōpía*; łac. *miser cordia*, *gratia*, *benevolentia*, *benignitas*, *clementia*, *largitas*, *pietas*, *venia*, *commiseratio*, *compassio*). Bóg jest właśnie **miłosierny** w stosunku do człowieka – jest to miłość Stwórcy do maluczkiego i ma wymiar duchowy: *Gospodi, Boże siľъ, posęti bratiję našęjъ milostijъ i štedrotami* (en eléei, Euch. 26a, SJS II, 208). Eksklamacja *pomilujъ* (na zachodzie *sъmilujъ*) to ‘zlituj się, okaż miłosierdzie’; na zachodzie zresztą jest to wymiennie *zlituj się i zmiľuj się*.

W 50 psalme *Miserere mei* w Psalterzu Synajskim¹⁶ mamy: *Pomilui mję Boże po velicęi miłosti tvoei* (w tłumaczeniach prawosławnych jest tu *miłosti*); w staropolskim przekładzie: w Psalterzu floriańskim z końca XIV wieku w tym miejscu jest: *Smiľuj się nade mną, Boże, podľug wielikiego miłosierdzia twego*; w późniejszych tłumaczeniach będzie tu: *podľug miłosierdzia lub łaskawości, łaski*¹⁷.

Ale to nie leksem *milostъ* w tekstach scs. jest w centrum wyrażania relacji Bóg – człowiek, tej najważniejszej relacji wszechrzeczywistości, tylko *blagostъ*, *blagodatъ*, *blagostyn'i*, *blagodęťъ*, a więc formacje oparte na morfemie leksykalnym **bolg-*, zawartym w podstawowym adi. psł. **bolgъ* ‘miły, dobry’, ‘szczęśliwy’, ‘łaskawy, litościwy’, ‘łagodny’¹⁸, abstractum **bolgo*, scs. *blagъ*, *blago* (*blagъ*

¹⁵ Strukturalnie *lógos* m. to dewerbalne abstractum (nomen actionis) od *légō* ‘zbierać; wybierać’, ‘liczyć, porachować’; dalej idą późniejsze znaczenia grupujące się wokół ‘mówić’, ‘kazać, polecić’, ‘twierdzić’, ‘myśleć, mieć na myśli’, ‘chwalić, słać’ (ie. *leg-* ‘zbierać, gromadzić’, łac. *legō -ere*, *legiō -onis* ‘legion = wybrani mężczyźni’, *intelligere*; brak w grupie bałto-słowiańskiej; Pokorny IEW, 658). Podstawowe, konkretne znaczenie *lógos* – ‘rachunek, zestawienie’, ‘obliczenie, oszacowanie’ sprawia wrażenie marginalnego wobec bogactwa znaczeń abstrakcyjnych, wyrażających najbardziej finezyjne odcienie czynności intelektualnych – logicznego, precyzyjnego myślenia, wnioskowania, ustalania reguł i ich przekładu na słowo, ale nie zwykłe, lecz słowo dyskursu, polemiki, słowo uporządkowane, gramatyczne.

¹⁶ Według: S. Słoński, *Wybór tekstów starosłowiańskich (starobułgarskich)*, wyd. II, Warszawa 1952, s. 30.

¹⁷ Cytuję za: W. Wydra, W.R. Rzepka, *Chrestomatia staropolska. Teksty do roku 1543*, wyd. II, Wrocław 1995, s. 53.

¹⁸ SP I, 306.

w scs. pojawia się ponad 200 razy i idzie przed *dobrŕ* 100 razy, *miŕ* tylko 13 razy). Przymiotnik *blagŕ* stanowi podstawę największej liczby formacji pochodnych, zwłaszcza złożzeń, utworzonych na doraźne potrzeby przekładu (wśród nich jest znaczna liczba tworów jednorazowych, hapaksów); są to zazwyczaj kalki greckie: *blagočŕstije* 'eusébeia', *blagodarije* (1x), *blagodarŕstvije* (2x) 'eucharistía', *blagodar'enije* (3x) 'ts.', *blagodějjanije* (12x) 'euergesía, euergetēma, agathoergía', ***blagoděť*** (ponad 100x), *blagodušije* (1x) 'eupsychía', ***blagoispytanije*** (1x) 'akríbeia', *blagoizvol'enije* (3x) 'aretē', ***blagoŕčhanije*** (2x) 'euōdia, thymíama', *blagorastvor'enije*, *blagorodije*, *blagoslovenije* (1x), *blagoslovesŕstvenije*, *blagoslovestvenije* (5x) 'eulogía', *blagoslovešenije*, *blagosloveštenije* (4x) 'ts.', *blagoslovl'enije* (2x) 'eulogía, euméneia', *blagověrijie*, *blagověštenije* (12x) 'euaggélion, euaggélia', *blagovol'enije* (20x) 'eudokía'.

Błogość (**bolgostŕ*, scs. *blagostŕ*) odnosiła się (i jest to widoczne jeszcze dziś gdzieś w językach słowiańskich) do błogostanu wynikającego z nasycenia dobrym, smacznym, tłustym, pożywnym, sytym jadłem (błg., maced., sŕe.). Ów błogostan mógł dotyczyć zarówno ludzi żywych, jak i dusz zmarłych (osiągały wówczas **pokoŕbŕ*, uspokojenie – przypomnijmy obrzęd dziadów!, psł. **dědi*¹⁹). W myśleniu chrześcijańskim, kiedy to Bóg-Chrystus jest dawcą, źródłem, krynicą, chlebem, jest pokarmem zapewniającym nasycenie – człowiek łaknący i pragnący (Kazanie na Górze) osiąga stan błogosławiony, stan szczęśliwości, i jest właśnie *blaženŕ*, a nie np. *dobrěŕŕ* : czy *odobrěŕŕ* : *dobriti*. **Dobrŕ* 'bonus', etymologicznie 'stosowny, odpowiedni, właściwy'²⁰, charakteryzował inną sferę pozytywnych doznań, bardziej ogólną, a mniej być może związaną z jedzeniem. Wybór tego właśnie wyrazu – *blagŕ*, z którego drogą operacji słowotwórczych można było uzyskać słownictwo niosące ową symboliczną, transcendentną, religijną warstwę znaczeń – wybór ów był najwłaściwszy.

W tekstach kanonu nie ma natomiast (pra)słowiańskiego wyrazu **laska* 'pieszczenie, pieszczota; przymilanie się', **laskŕ* adi. 'czuły, pieszczotliwy', **laskosŕdŕ* 'pożądliwy'²¹. W Kodeksie Supraskim jest *laskanije* 'thōpeía, kolakeía, blanditiae, adulatio, favor, laudes', cs. *laskavŕbŕ* to 'pochlebca' (a więc najbliższe znaczeniu etymologicznemu). **Laska* musiała wiązać się z cielesnością – nie mogła zatem wyrażać relacji Bóg–człowiek.

Miłość ludzka, związana z cielesnością, to w psł. **l'uby*. Leksykalne materiały słowiańskie poświadczają tu sporo znaczeń nawiązujących właśnie do pociągu cielesnego (także tego grzesznego), i one zapewne są starsze – ale z drugiej strony mamy też znaczenia wskazujące na to, że chodziło o miłość bezinteresowną, przyjaźń. W interesujących nas tekstach kanonu scs. *l'uby* pojawia się w tych dwu znaczeniach: 'agápē', 'eunoia', ale *l'uby dějati*, *tvoriti* = porneúein, a miłość nierządna, pozamałżeńska to zintensyfikowana *l'uby* czyli *prěl'uby*. Nierządnik to *l'uboděŕbŕ* lub *prěl'uboděŕbŕ* (moichalŕs, adulter; pórnos, pornokópos, fornicator, fornicarius). Słowianie sprzed 1200 lat znali zapewne pojęcie wszeteczeństwa, nierządu, rozpusty cielesnej, ale jak tę naganną cechę zwali? Na pewno nie *prěl'uby*, to nie prasłowianizm.

¹⁹ SP III, 120.

²⁰ SP III, 310–316.

²¹ Sławski SE V, 20.

Wykaz skrótów

- Pokorny IEW – *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch*, I–II, Bern 1959–1969.
 SJS – *Slovník jazyka staroslověnského*, red. J. Kurz, Z. Hauptová, I–IV, Praha 1966–1997.
 Sławski SE – F. Sławski, *Słownik etymologiczny języka polskiego I–V (A–Ł)*, Kraków 1952–1982.
 SP – *Słownik prasłowiański* I–VIII: A–G, pod red. F. Sławskiego, Wrocław 1974–2000.
 SSM – *Staroslavjanskij slovar' (po rukopisjam X–XI vekov)*, pod. red. R.M. Cejtlin, R. Večerki i Ė. Blagavoj, 2-e izd., Moskva 1999.

- adi. – adiectivum
 błg. – bułgarski
 brus. – białoruski
 cs. – cerkiewnosłowiański
 cz., czes. – czeski
 dial. – dialektalny
 f. – femininum
 gr. – grecki
 ie. – indoeuropejski
 maced. – macedoński
 pol. – polski
 por. – porównaj
 psł. – prasłowiański
 sch. – serbski i chorwacki
 sła. – słowacki
 słe. – słoweński
 vb. – verbum

Праславянское лексическое и словообразовательное наследие в древне-церковно-славянском переводе Евангелий

Резюме

Статья посвящена проблемам перевода текстов Евангелий на старославянский язык. Этот перевод (первый в славянском мире) был сделан во второй половине IX века святыми Кириллом и Мефодием. Язык перевода опирался на наречия простого славянского народа, живущего в окрестностях греческого города Солуни (Салоники). Эти, казалось бы, простые, небогатые, даже примитивные наречия оказались способными справиться со всеми трудностями сущности и формы Священного Писания. В статье приведены примеры способов перевода с греческого на старославянский язык нескольких семантически важных лексем, являющихся ключевыми для Евангелий: СЛОВО, ЛЮБОВЬ, СПРАВЕДЛИВОСТЬ, МИЛОСЕРДИЕ.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

Teresa Żeberek

Diny Rubiny językowy obraz emigracji do Izraela (Na materiale powieści *Вот идём Мессия!*)

Wielka alija (*Большая алиа*), emigracja ludności żydowskiego pochodzenia z dawnego ZSRR, rozpoczęła się wtedy, gdy mocarstwo zatrzęsło się w posadach, zaczęło tracić swą siłę. Spośród obrazów przedstawianych przez Rubinę wybierzmy dwie metafory, w których zostały zastosowane podobne środki językowe. Umieszczone w jednym fragmencie tekstu stanowią one przykład figur paralelnych, zwiększających ekspresywność obrazu, przedstawianego w różnych wariantach. Występujące w nich pojęcia zyskują wymiar aksjologiczny:

Потом Союз пошел трещать, гулять и ходуном ходить, [...] и сионистов отпустили восвояси, что было не так уж глупо: из корзины воздушного шара, со страшным свистом выпускающего воздух, первым делом выбрасывают балласт.

Вот многие считают: рухнула империя, поэтому и повалили, покатались, посыпались из неё потроха – людское месиво.

Rozpad państwa utożsamiany jest z niszczeniem obiektu (nieożywionego bądź ożywionego), narrator odbiera to jako rozłamywanie się, rozpadanie, utratę stabilności, wydobywanie się czegoś z wnętrza. Towarzyszy temu nieprzyjemny dla ucha, drażniący dźwięk. Do przedstawienia tych wrażeń wzrokowych i słuchowych użyte zostały ciągi czasowników o podobnych cechach semantycznych. Wyrazy te, przenoszone z domeny konkretnej do abstrakcyjnej, wspólnie budują nasycony ekspresywnością obraz zamętu. Użyte w jednym fragmencie tekstu paralelne figury oraz elementy ciągów, które możemy traktować jak powtórzenia semantyczne, są odbierane nie tylko jako różne sposoby obrazowania jednego faktu, ale wskazują także na określoną postawę narratora wobec przedstawianego faktu, pokazują jaki kształt opisywanej rzeczywistości nadają narracja i tropy, jak ją interpretują. Kauzator w tych dwóch obrazach pozostaje nieznanym.

Na uwagę zasługuje obraz ludności, która znalazła się w centrum wydarzeń. Metaforycznym balastem, z pierwszego przytaczanego fragmentu powieści, jest stereotypowo wartościowana negatywnie mniejszość żydowska. Wyraz *сионисты*, nierzadko w mentalności współobywateli utożsamiany z określeniem

narodowości, bywa odbierany jako 'zbędna rzecz, której należy się pozbyć'. Dodajmy tu jedną uwagę, dotyczącą leksyki rosyjskiej, w której obok uznawanego za neutralny wyrazу *еврей*, funkcjonuje także wywołujący negatywne konotacje semantyczne wyraz *жид*. W dyskursie bohaterów powieści Rubiny, rosyjskojęzycznych mieszkańców Izraela, pojawiają się *cliché* typu: *еврей, жидовская морда* (*Дед был, мягко говоря, еврей, жидовская морда*); *жиды, врачи вредители* (*перестреляет сейчас всех проклятых жидов, врачей вредителей*). Pierwsze z nich można uznać za wzięte z ekspresywnie nacechowanego *prostoreczija* (por. też powracające we wspomnieniach z diaspory obraźliwe: *жидяра, жидомор, жидочек*, np. w dyskursie jednej z postaci znajdujemy przytoczenia: [...] *вечно допекающих его воплями: „жидяра”, „ жидомор”, дети мне кричали: „Жидочек, попилай на скрипочке”*), drugie – z języka propagandy okresu stalinowskiego. Przeniesiono je więc z innych tekstów, w których zostały użyte, por. też wyrażenie: *Вечный Жид* (*Бессмертная, как Вечный Жид, брошюрка о заговоре сионских мудрецов*).

W drugiej metaforze obraz ludności zostaje zastąpiony obrazem wnętrzości, miazgi. Podobne negatywne konotacje odnaleźć można w dyskursie więźniów Gułagu, gdzie, jak pisze Jack Rossi, wyraz *мясорубка* oznaczał wielką czystkę, a wyrażenie *мясной день* – dzień egzekucji¹.

Zgoła odmiennie, z innego punktu widzenia, przedstawiany jest obraz rozpadu imperium w kolejnej metaforze. Ukazuje on wędrówkę narodu wybranego jako realizację boskiego planu – boski ład zajmuje miejsce zamętu: *А может быть, для того и полетели подпорки очередной великой империи, чтобы прогнать Божье стадо на этот клочок извечного его пастбища*.

Działania boskie i wędrówka Żydów do należnego im miejsca (*небольшой, но крепкий клочок земли*), zakodowane są w mentalności postaci. Sama Autorka odsyła odbiorcę do Księgi Ksiąg, co pokazują uwagi metatekstowe typu: [...] *когда вернулись в эту землю, текущую молоком и мёдом. Так написано в ТАНАХЕ*.

Tekst Rubiny prezentuje się nam zatem jako sieć *cliché*, cytatów, zapożyczeń obrazów i ocen, przekazywanych odbiorcy jako współuczestnikowi dialogu intertekstualnego. Wykorzystuje je ona jako tworzywo, służące odzwierciedleniu obrazu świata portretowanych postaci. Nie jest to jednak jedyna ich funkcja – konteksty, w jakich zostały użyte owe *cliché* i cytaty, w których odnajdujemy wyraźne odniesienia intertekstualne, pokazują stosunek postaci powieści do obrazowanych faktów i zjawisk. Niejednokrotnie jest to dystans, a użycie wyrazów i wyrażeń, o których mowa, w obrazach opartych na antynomii, sprzyja tworzeniu ironii, czyli tej jakości, jak mówi Brooks, którą rozmaite elementy w pewnym kontekście uzyskują z tego kontekstu. Ironia rozumiana jako „ciśnienie [wewnętrznego] kontekstu”² uznawana jest za ważny chwyt stylistyczny, wykorzystywany w powieści, por. jak wyrażenie *еврей, жидовская морда*, włączone zostało do dyskursu bohaterki, opisującej wygląd kogoś bardzo bliskiego: *Ведь дед был, мягко говоря, еврей, жидовская морда*, wyrażenie *жиды, врачи вредители* – do oceny mającej wielkie osiągnięcia medycyny izraelskiej, zaś wzięta z Tanachu metafora, przedstawiająca ekspresywny obraz własnej ojczyzny: *страна, текущая молоком и мёдом*, użyta została w wypowiedzi na temat spraw bytowych: *Писательница*

¹ J. Rossi, *Прzewodnik po Gułagu*, „Teksty Drugie” 1990, nr 4, s. 142.

² A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006, s. 143, 376.

Н. выпила воды из крана – о, какая мерзкая вода в этой стране, текущей молоком и мёдом!; фонды, питающие обитателей Святой земли тем самым молоком и мёдом. Dodajmy, że ten popularny cytat funkcjonuje również jako skrzydlate słowo, a jego związek z macierzystym tekstem nie zawsze są przez odbiorcę odczuwane, tu jednak, gdzie mowa jest o historii Żydów i Izraela, odesłania do Księgi są czytelne, bez względu na to, czy cytat jest opatrzony komentarzem metatekstowym, czy też nie.

Wielka alija to dla postaci z powieści i emigracja, i repatriacja. W metaforach obrazujących te zjawiska eksponowane są bądź to asocjacje z wieczną wędrówką (emigranci to: *цыганская толпа погорельцев*), z zakłóceniem działalności człowieka (*обморок эмиграции*), ze skazaniem na niedostatek (*жидкий эмигрантский кисель; советская ветошь, выброшенная из страны без пенсии и соображений*, por. też powtarzający się w dwóch wersjach utrwalony już zwrot, określający sposób wyrzucania z dawnej ojczyzny: *двадцать кило на рыло, двадцать кило на брата*), bądź też różnorodność losów ludzkich (*кто расшибся вдребезги, кого рикошетом отбросило за океан*). Eksponowane jest także uczucie goryczy, powracające w chwilach kolejnego wygnania, porównane do czkawki Ezawa po soczewicy, do złych doświadczeń, przedstawianych w kontekście tułaczki brata, opisywanych w Tanachu: *И горечь страшная, первородная горечь, чечевичная отрыжка Эсава*. Dotarcie do miejsca, gdzie się zostanie już na stałe, to dotarcie po trudach do celu (*кто, почёсывая ушибы и синяки, похныкал, потоптался, расселся потихоньку, огляделся да и зажил себе, курилка*). Odpoczynek wieńczący tułaczkę przedstawiony został za pomocą oszczędnych środków językowych, jak w języku potocznym, jednym, puentującym zdarzenia wyrazem, pozbawionym negatywnych konotacji: dotarliśmy do celu, a teraz przerwa na papierosa: *курилка*. W nominacji pojawia się wzięte z hebrajskiego „cudze słowo” *олим* ‘*поднявшиеся*’, natomiast w ocenie przybywszy przez innych mieszkańców spotykamy nacechowany negatywnie wyraz: *советский: советская ветошь, [...] амбициозная рухлядь, которая приперлась...* używany też np. w wulgaryzmach: *эти бляди советские...*

Świat, który porzucają wyjeżdżający, jest określany jako *былой* (*былой советский Вавилон*) ‘ten, który zniknął bezpowrotnie’, jak pisze Jakowlewa, podkreślając „liniowość” następujących zdarzeń: *что было, то прошло, бывое ‘невозвратное’*³, por. także metaforyczne zastosowanie nazwy własnej dla oddania tego znaczenia. W porównaniu z tym wyrazy *прошлые, прошлое* konotują znaczenie ‘możliwość powrotu, cykliczność’⁴, por. w dyskursie postaci, w kolejnej metaforze: *прошлые обстоятельства (высвобождение от старой шелущащейся кожи прошлых обстоятельств)*.

Wyjazd do Izraela, jak każda emigracja, to zatem „zmiana skóry” – uwolnienie się od spraw minionych, aby ich miejsce mogły zająć nowe: *На месте прошлого – пустоты [...] знак счастья*. Przytoczmy tu przykład, który pokazuje wykorzystanie pojęcia cykliczności przy tworzeniu postaci jednej z emigrantek: *Зяма любила [...] убирать с глаз долой, расчищать пространство, [...] освободить площадку. Чувствовала при этом взыв радостного обновления жизни, возобновления действия...*

³ Е.С. Яковлева, *Фрагменты русской языковой картины мира*, Москва 1994, с. 185.

⁴ Tamże, s. 185.

Jak wiemy z badań Bachtina i Kristevej, tekst powieści jest przykładem dialogu intertekstualnego z czytelnikiem⁵, warto jednak przy tym zwrócić uwagę na różnorodność odniesień intertekstualnych, utrwalonych w mentalności i dyskursie emigrantów: na przemian występują tu odesłania do tekstów rosyjskich, a więc napisanych w jednym z języków diaspory, i do pisanych w języku hebrajskim Ksiąg, które pozwoliły im przetrwać w diasporze i zachować swoją tożsamość. Gebert pisze, że Żydów ukształtowała Księga. „Wygnani ze swej ziemi, zamieszkali w księgach”⁶. (Por. stosowane w powieści Rubiny komentarze metatekstowe typu: *Так написано в ТАНАХЕ; как написано в Книге Книг*).

Komentarze matatekstowe wprowadza też Rubina, gdy zdarzenia współczesne opatruje odesłaniem do historii narodu żydowskiego, do wydarzeń, które miały miejsce w Ziemi Świętej, kierując do czytelnika informację: sięgnij do Ksiąg, taki fakt już był opisany, np. gdy ocenia medycynę izraelską, mówi: *Здесь оплодотворяют пожилых женщин, бесплодных как пустыня [...] (Что касается оплодотворения пожилых, а даже весьма пожилых, женщин, то в еврейской истории подобные случаи уже были) [...]*; albo też: *интересно оживить труп, причём желательно лежащий [...]*. Впрочем, и это в нашей истории уже было.

Kontekst jednak (zestawienie wydarzeń przybierających postać groteski z wydarzeniami z dziejów narodu wybranego) podpowiada odbiorcy także coś innego, wspomniany już wyżej dystans, nadający wypowiedzi odcień ironiczny⁷.

W tekście powieści znajdujemy też odesłania do tekstów hebrajskich (Księgi Rodzaju, Księgi Kapłaństwa), w których wyznawcy judaizmu znajdują wskazówki dotyczące obrzędowości – cytowane są w powieści formuły wypowiadane przy obrzędzie zaślubin: *Вот этим кольцом ты посвящаешься мне в жёны по закону Моше и Израиля...*, obrzezania: *Отныне сын Божий [...] будет введён в лоно Авраама*, czy też dotyczące reguł koszerności: *отделяла молочное и мясное*. Owe cytaty i *cliché*, wprowadzane do dyskursu postaci, stanowią składnik jej obrazu językowego, odzwierciedlający jej mentalność: główna bohaterka określa siebie poprzez stosunek do przestrzegania zasad koszerności, kierując do innej postaci informację: *этот нож для молочного, а этот для мясного*, inny bohater swoją postawę wobec emigracji i państwa Izrael określa cytatem: *Знаете, я ведь приехал сюда оболделым сионистом... „Если забуду тебя, Иерусалим!”...* Wyrażenia odsyłające czytelnika do obrzędów żydowskich występują też w dyskursie nacechowanym stylistycznie, np. w ekspresywnym: *этот гош обрезанный*, w podobnie obraźliwym zastosowaniu jak np. *еврей, жидовская морда*, albo też w wypowiedzi służącej wartościowaniu przestrzegających reguł koszerności przez innych: *куска человеческой свинины не даёшь мне проглотить*.

Kolejną grupę tekstów, do których winien odwołać się czytelnik, uczestnicząc w dialogu intertekstualnym i starając się poznać obraz świata, utrwalony

⁵ A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury...*, s. 134–135.

⁶ K. Gebert, *54 komentarze do Tory*, Kraków 2004, s. 44–45.

⁷ T. Dobrzyńska, *Wypowiedź przenośna relacjonowana w mowie zależnej*, [w:] *Tekst w kontekście. Zbiór studiów*, pod red. T. Dobrzyńskiej, Wrocław 1990, s. 198.

w mentalności emigrantów, postaci powieści Rubiny, stanowi podstawowy kanon rosyjskiej literatury pięknej, która jest obecna w dyskursie postaci (por. trawestację tekstu Jesienina, przytaczaną w kontekście nazwy osiedla: *Мэханэ руси (Русский стан): Мэханэ, ты моя Мэханэ, оттого что я с Севера, что ли...*). Cytaty z literatury pięknej włączone też zostały w przytaczane fragmenty dyskursu radiowego, por. nawiązania typu: *Белеет парус одинокий, как метко выразился аднажды выдающийся поэт [...] Адиноким выглядел вчера министр..., albo też: Ну пой, красавица, при мне, ты песен – как точно выразился аднажды классик. Напрасно президент...* Za komentarz metajęzykowy służą w tym wypadku sygnały normatywnej wymowy rosyjskiej, a także podane w innym miejscu informacje o głosie spikera radiowego: *голос диктора, до жути похожий на голос покойного Левитана не только тембром, но и этой, продирающей кожу, интонацией...*, wywołujący asocjacje z innymi tekstami, z głosem i ideą, którą przekazywał: *„От Советского Информбюро”, a teraz przywołujący Izrael i Boga: (выступил чеканным басом): „Шма, Исраэль! Адонай элохэйну, Адонай э-хад!”*

Dwoistość odesłań intertekstualnych wykorzystywana jest też do stosowanych przez Rubinę gier językowych, gdy tworzy konstrukcje, w których zderzają się wyrazy, odzwierciedlające kluczowe (por. termin Szmielowa „ключевые слова”⁸) zjawiska rosyjskiego i żydowskiego obrazu świata: *Царь-батюшка, Машиах*; albo apelatyw: *мужики – егудим! ‘мужики – евреи’*.

Pokazując ironiczny dystans emigrantów do swego losu, do funkcjonowania w dwóch światach, Rubina przywołuje też przykłady frazeologii okresu radzieckiego, nadużywane i uschematyzowane formuły typu: *Руки прочь от страны X, Пролетарии всех стран объединяйтесь*, wykorzystując ich początkową część w zgoła odmiennym kontekście, w utworzonym nowym hasle: *„Руки прочь от радиостанции Русский голос!”*, albo wprowadzając do dyskursu postaci: *Пролетарии всех стран в гости будут к нам*, sprowadza tym samym do absurdu stereotypy, w których wyrażała się epoka.

W powieści Rubiny znajdujemy przykłady różnych form przedstawiania tego, co pochodzi spoza danego dyskursu. I tak, „cudze słowa” wprowadzane są do wypowiedzi wraz z komentarzem metajęzykowym. Przytoczmy przykład tak wprowadzanych imion własnych, często podawanych w dwóch wersjach językowych, stanowiących ważny element onomastyki literackiej⁹: *Дед просил, чтобы меня назвали Рейзл, ну, Роза, конечно, в русском варианте...* Por. też przykład z dyskursu innej postaci:

Звонок учительницы – почему Шмуэль (она говорила „Шмулик”, все они здесь шмулики, шлемики, дудики, мотэки. Хотя, как это ни смешно, старшего сына в семье с детства звали именно Шмуликом, он был назван Семёном в честь покойного прадеда Самуила [...]), почему Шмулик уже два месяца не ходит в школу?

⁸ А.Д. Шмелёв, *Русский язык и внеязыковая действительность*, Серия: Языки славянской культуры, Москва 2002, с. 295.

⁹ М. Kawka, „Cudza mowa” w „Cudzoziemce” Marii Kuncewiczowej, „Stylistyka” 1997, nr VI, s. 489–490.

Dobrzyńska pisze:

„Cudze słowo” jest często odbierane jako wyrażenie, charakteryzujące nie tylko przedmiot mowy, ale także samego mówiącego, jego manierę słowną, indywidualną lub typową, jego cechy wyrażane nie treścią, lecz formami mowy¹⁰.

Możemy to odnieść zarówno do dyskursu emigrantów, jak i do dyskursu Żydów, żyjących w diasporze, włączających do swej mowy zarówno „cudze słowa” z hebrajskiego, np. słowa z modlitw, a więc dodatkowo podkreślające obcość, jak i „cudze słowa” z jidisz, którym posługiwano się w życiu codziennym (tak przedstawiana jest we wspomnieniach żyjących jedna z takich postaci: *в памяти всплыли подзабытые словечки и присказки деда: он говорил „мэйлэ”, когда имел в виду „ладно”, вздыхал часто „Хоб рахмонэс” и имя „Иерусалим” произносил как „Ершолойм”, albo też w innym przykładzie: А он мне быстро шепнул на идише: [...] Об ништ мойрэ киндэлэ, не бойся дитя*). Dyskurs emigrantów, zwłaszcza starszego pokolenia, charakteryzuje nienormatywna wymowa rosyjska: ten ich sposób mówienia pochodzi jakby z „zewnątrz”, z innego języka, z innego kraju: *Виктор – сухо, как всегда, произнёс Штыкergoлд, – почёму ты не на работе? [...] Отчитывая Витю [...], переходил на свой паршивый русско-польский, который вывез из Варшавы пятьдесят два года назад*. W tych wypadkach warto zwrócić uwagę na różnorodność komentarzy metajęzykowych Autorki. Por. także dyskurs innej postaci w podobnym wieku: *Боже упаси! [...] – Это ария из другой оперы (она говорила „аръя” и „опэры”)*.

Przedstawienie w dyskursie tego, co wyraża i podkreśla obcość, wraz z komentarzem mówiącego, bohatera w pierwszym wypadku i narratora w drugim, można uznać za przejaw jego dialogu z własnym słowem. Jak pisze Dutka, powołując się na badaczy francuskich, akt wypowiedzania związany z innym dyskursem może mieć status modalizatora, „za którego sprawą wypowiedź relacjonująca ukazana jest jako wtórna, zależna od innej”. Modalizacja w przytaczanych przykładach dotyczy użycia danego słowa, Dutka nazywa ją autonomiczną¹¹. Dane słowo, wypowiedź pochodzą z „zewnątrz”, spoza danego dyskursu, w przypadku przytoczonych przykładów, od określonego mówiącego, ale wiele z nich można uznać za pochodzące od zbiorowości żydowskiego pochodzenia – czy to mieszkańców Izraela, czy też diaspory, por. choćby przytaczane: *олим, егудим* (z hebrajskiego), *мамэлэ, мотэк* (z jidisz).

Dobrzyńska mówi, że formy relacjonowania mowy cudzej są jedną z istotnych technik komunikacyjnych, mogą one przekazywać także wypowiedzi możliwe, które autorzy konstruują, znając pewne typy użycia języka. Jest to jednocześnie próba rekonstruowania sposobu myślenia o świecie, sposobu widzenia świata¹². Jest to próba przedstawienia językowego obrazu świata tworzonych przez pisarza postaci.

¹⁰ T. Dobrzyńska, *Wypowiedź przenośna...*, s. 197.

¹¹ A. Dutka, *Obraz „cudzego słowa” w dyskursie krytycznym Charlesa Du Bos*, [w:] *Kreowanie świata w tekstach*, pod red. A.M. Lewickiego, R. Tokarskiego, Lublin 1995, s. 175–186.

¹² T. Dobrzyńska, *Wypowiedź przenośna...*, s. 200.

Literatura

- Burzyńska A., Markowski M.P., *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006.
- Dobrzyńska T., *Wypowiedź przenośna relacjonowana w mowie zależnej*, [w:] *Tekst w kontekście. Zbiór studiów*, pod red. T. Dobrzyńskiej, Wrocław 1990, s. 187–203.
- Dutka A., *Obraz „cudzego słowa” w dyskursie krytycznym Charlesa Du Bos*, [w:] *Kreowanie świata w tekstach*, pod red. A.M. Lewickiego, R. Tokarskiego, Lublin 1995, s. 175–186.
- Gebert K., *54 komentarze do Tory*, Kraków 2004.
- Grzenia J., *O wielogłosowości tekstów poetyckich*, [w:] *Kreowanie świata w tekstach*, pod red. A.M. Lewickiego, R. Tokarskiego, Lublin 1995, s. 161–173.
- Kawka M., „Cudza mowa” w „Cudzoziemce” Marii Kuncewiczowej, „Stylistyka” 1997, nr VI, s. 489–500.
- Rossi J., *Przewodnik po Gułagu*, „Teksty Drugie” 1990, nr 4, s. 137–159.
- Ермакова О.П., *Об иронии в метафоре*, [в:] *Облик слова*, под ред. Л.П. Крысина, Москва 1997, с. 48–57.
- Никитин М.В., *Диалогизм vs. Интертекстуальность: выбор плацдарма*, [в:] *Человек в пространстве смысла: слово и текст*, *Studia Linguistica* № XIV, Санкт-Петербург 2005, с. 115–123.
- Почепцов О.Г., *Языковая ментальность: способ представления мира*, „Вопросы языкознания”, № 6, с. 110–122.
- Рубина Д., *Вот идёт Мессия!* [в:] *Под знаком карнавала: Роман. Эссе. Интервью*, Екатеринбург 2002.
- Шмелёв А.Д., *Русский язык и внеязыковая действительность*, Серия: Языки славянской культуры, Москва 2002.
- Яковлева Е.С., *Фрагменты русской языковой картины мира*, Москва 1994.

Дины Рубиной языковая картина эмиграции в Израиль (на материале романа *Вот идет Мессия*)

Резюме

Языковая картина мира эмигрантов из Советского Союза в Израиль представляется в статье на фоне интертекстуальных отношений, которые проявляются в тексте романа. Они описываются как механизмы, отражающие влияние на менталитет и дискурс рассказчика и персонажей романа двух типов текстов, создаваемых на двух языках, русском и иврите, а также влияние двух разных культур, разной традиции и религии.

В тексте романа и смысл и слово ведут диалог со всей историей своего бытования, проявляя следы своей жизни в новых контекстах. Отражают это часто применяемые автором клише и цитаты из Танаха, из русской художественной литературы и других текстов. В статье рассматриваются также контексты,

в которых элементы так представленной картины мира, подвергаются переосмыслению, становясь средством интерпретации описываемых явлений действительности.

Текст выполняет также роль посредника в диалоге автора с собственным словом, что представляется с помощью разного рода комментариев, касающихся восприятия вводимого в текст „чужого слова” и его функционирования в разных языковых вариантах.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

GLOTTODYDAKTYKA

Dorota Dziewanowska

Koncepcje glottodydaktyczne Włodzimierza Gałęckiego, twórcy polskiej metodyki nauczania języka rosyjskiego

Nowatorskie koncepcje i rozwiązania metodyczne opracowane przez Profesora Włodzimierza Gałęckiego, rozpatrywane w 40. rocznicę Jego śmierci, nadal pozostają aktualne i stanowią nieprzemijalną wartość dla polskiej myśli glottodydaktycznej.

Jednym z ważniejszych osiągnięć W. Gałęckiego było stworzenie szkoły metodyki nauczania języka rosyjskiego, która łączyła tradycję z nowatorstwem. Swoje założenia metodyczne Gałęcki zawarł w książkach: *Zasady nauczania języka rosyjskiego (Metodyka)*. *Podręcznik dla szkół wyższych*¹, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*², *Jak uczyć gramatyki i ortografii rosyjskiej*³ oraz w licznych artykułach, skryptach i podręcznikach.

Włodzimierz Gałęcki stworzył własny model nauczania języka rosyjskiego, który w swojej książce *Zasady nauczania języka rosyjskiego*⁴ nazywa „metodą mieszaną”, a w późniejszych opracowaniach „zmodyfikowaną metodą bezpośrednią”⁵. W literaturze glottodydaktycznej metoda ta bywa również określana mianem „kombinowanej”. Jak zauważa Krystyna Iwan, założenia tej metody nawiązują do metodycznych rozwiązań stosowanych przez polskich neofilologów dwudziestolecia międzywojennego⁶. Tworząc swoją koncepcję, Gałęcki znajdował się także pod wpływem poglądów wybitnych glottodydaktyków rosyjskich (a w szczególności L.W. Szerby⁷, W.M. Czystiakowa⁸).

¹ W. Gałęcki, *Zasady nauczania języka rosyjskiego (Metodyka)*. *Podręcznik dla szkół wyższych*, Warszawa 1957.

² W. Gałęcki, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, Warszawa 1958 (wyd. II 1965).

³ W. Gałęcki, *Jak uczyć gramatyki i ortografii rosyjskiej*, Warszawa 1963.

⁴ Zob. W. Gałęcki, *Zasady...*, s. 54.

⁵ Zob. W. Gałęcki, *Metodyka...*, s. 47–49.

⁶ Zob. K. Iwan, *Polska myśl glottodydaktyczna okresu dwudziestolecia międzywojennego*, Rozprawy i studia, t. X, Szczecin 1975, s. 15–20.

⁷ Zob. Л.В. Щерба, *Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики*, Москва 1947.

⁸ Zob. В.М. Чистяков, *Основы методики русского языка в нерусских школах*, Москва 1949.

Zajmując się zagadnieniami dotyczącymi psychologii mowy i nauczania języka, Gałęcki wskazuje na konieczność rozróżnienia dwóch pojęć: „język” i „mowa”. „Język jest środkiem informacji, porozumiewania się, łączności ludzi ze sobą. Mowa to sam proces porozumiewania się, dokonywany przy pomocy języka”⁹. Opierając się na pracach radzieckiego psychologa B.W. Bielajewa¹⁰ oraz opracowaniach W.A. Artiomowa¹¹, Gałęcki stwierdza, że uczniowie ucząc się języka obcego z jednej strony poznają system tego języka, z drugiej – opanowują mowę obcą w słowie i w piśmie. System języka poznaje się teoretycznie, rozumowo, uzyskując pewną sumę wiadomości o środkach porozumiewania się ludzi danej narodowości, co nie daje jednak możliwości władania mową obcą. Do tego potrzebne są nawyki stosowania środków, jakimi rozporządza język. Władanie mową obcą zdobywa się poprzez wykonywanie licznych ćwiczeń, wyrabiających nawyki, które pozwalają wypowiadać się ustnie lub na piśmie. Władanie mową obcą zaczyna się wtedy, gdy mówiący może się nią posługiwać intuicyjnie, gdy ma tzw. wycucie języka. Wymaga to uniezależnienia się od języka ojczystego. Gałęcki zaznacza jednak, że początkowo władanie obcą mową jest refleksyjne, oparte na języku ojczystym. W początkach nauki uczeń posługuje się przekładem w mowie wewnętrznej. Im bliższe są języki, tym łatwiejsze jest receptywne opanowanie języka obcego (rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem), natomiast bliskie pokrewieństwo języków, ze względu na interferencję, utrudnia produktywnie opanowanie języka obcego (mówienie i pisanie)¹².

Powyższe rozważania skłoniły Gałęckiego do stwierdzenia, że należy zastosować taką metodę, która opiera nauczanie przede wszystkim na praktyce językowej, wyrabiającej nawyki. Równocześnie wskazuje on na konieczność zneutralizowania działania nawyków mowy ojczystej. Osiągnięcie tego celu jest możliwe przez dostarczenie uczniom podstaw teoretycznych języka rosyjskiego i niezbędnych porównań ze zjawiskami języka polskiego. W ten sposób, jak podkreśla Gałęcki, teoria wesprze praktykę, uczyni ją bardziej świadomą. „Zawsze jednak praktyka górować musi nad teorią, żywa mowa nad wiadomościami”¹³.

Opracowana przez Gałęckiego metoda łączy elementy metody gramatyczno-tłumaczeniowej i metody bezpośredniej.

Podstawowe założenia metody kombinowanej można sformułować w następujący sposób:

1. Podstawową umiejętnością językową, rozwijaną w procesie nauczania, jest mówienie, przy tym powinno ono być rozwijane w korelacji z innymi umiejętnościami językowymi, takimi jak: czytanie, słuchanie i pisanie.

⁹ W. Gałęcki, *Metodyka...*, s. 40.

¹⁰ Zob. Б.В. Беляев, *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*, Москва 1959.

¹¹ Zob. В.А. Артёмов, *Курс лекции по психологии*, 1958; В.А. Артёмов, *Некоторые вопросы психологии речи в связи с обучением устной речи на иностранном языке*, „Иностранные языки в школе” 1960, № 56; В.А. Артёмов, *Психологические основы программированного обучения иностранным языкам. Тезисы докладов на VII международном семинаре*, 1964.

¹² Zob. W. Gałęcki, *Metodyka ...*, s. 41–43.

¹³ Tamże, s. 44.

2. Dla poprawnego posługiwania się językiem obcym niezbędne jest przyswojenie podstaw gramatyki tego języka. Przy prezentacji materiału gramatycznego konieczne jest dokonywanie porównań między językiem polskim i obcym.
3. Kształtowanie umiejętności językowych powinno odbywać się z wykorzystaniem tekstów, zawierających niezbędny materiał leksykalny i gramatyczny.
4. Kształtowanie umiejętności językowych wymaga stosowania różnorodnych ćwiczeń, w tym ćwiczeń translacyjnych.

Włodzimierz Gałęcki uważał, że w nauczaniu języka obcego należy zachować pewną gradację w zakresie zdobywania umiejętności językowych. Przyjmując, że celem nauczania języka jest jego praktyczne opanowanie, sprawność mówienia traktował on jako pierwszoplanową. Do najbardziej wartościowych ćwiczeń w mówieniu zaliczał ćwiczenia oparte na tekście podręcznikowym lub oryginalnym. Ćwiczenia reproduktywne oraz ćwiczenia transformacyjne traktował jako bazę przygotowującą uczniów do produktywnego mówienia¹⁴. Gałęcki zalecał także stosowanie ćwiczeń w mówieniu z wykorzystaniem obrazu, ilustracji bądź też ćwiczeń opartych na zjawiskach z życia codziennego i powiązanych z nimi spostrzeżeniach czy przeżyciach uczniów¹⁵. A zatem ćwiczenia w mówieniu powinny ściśle łączyć się nie tylko z ćwiczeniami w czytaniu, ale także w słuchaniu. Ponadto Gałęcki wskazywał na możliwość łączenia ćwiczeń w mówieniu (np. polegających na układaniu dialogów sytuacyjnych) z ćwiczeniami w pisaniu¹⁶.

Jak wielokrotnie podkreślał Gałęcki, dla opanowania języka obcego niezbędne jest zapoznanie uczniów z wiadomościami teoretycznymi o języku. Opanowanie przez uczniów danej formy gramatycznej powinno, zgodnie z jego zaleceniami, być oparte na wielu kontekstach. Przy tym teoria winna być wyjaśniana na materiale tekstowym znanym uczniom i w pełni przez nich zrozumianym¹⁷. Gałęcki za konieczne uważa także uświadomienie uczniom istoty wprowadzanego zjawiska językowego przed przystąpieniem do wykonywania ćwiczeń, kształtujących umiejętności i wyrabiających nawyki. Oznacza to, że praca nad językiem powinna przebiegać według schematu: teoria – umiejętność – nawyk.

Zasadniczą rolę w powstawaniu błędów językowych Gałęcki przypisuje wpływowi języka ojczystego. Najwłaściwszą drogą prowadzącą do zahamowania interferencji jest, jego zdaniem, konfrontowanie wybranych zjawisk obu języków. Zasada świadomego porównywania zjawisk legła u podstaw tzw. metody porównawczej nauczania gramatyki. Jej istotę stanowiło nawiązywanie do wiadomości uczniów z gramatyki polskiej oraz zestawianie podobieństw i różnic odpowiednich zjawisk gramatycznych w obu językach. Przyjęcie takiego postępowania dydaktycznego, jak stwierdza Gałęcki, „powinno przyczynić się do wyeliminowania błędów wynikających z podobieństwa języka rosyjskiego i języka polskiego”¹⁸. Opowiadając się za stosowaniem metody porównawczej, Gałęcki wskazywał na konieczność dokonania skrupulatnej selekcji materiału wymagającego kontrastownego zestawiania zjawisk języka polskiego i rosyjskiego. Wszystkie zjawiska

¹⁴ Tamże, s. 115.

¹⁵ Tamże, s. 87–108.

¹⁶ Tamże, s. 223.

¹⁷ Tamże, s. 171.

¹⁸ Tamże, s. 177.

i formy gramatyczne języka rosyjskiego, w aspekcie celowości ich zestawiania z odnośnymi zjawiskami języka polskiego, Gałęcki podzielił na cztery kategorie:

- formy gramatyczne całkowicie podobne w obu językach, np. niektóre identyczne końcówki: ryba, ryby – *рыба, рыбы*,
- formy gramatyczne, które zawierają w obu językach pewne podobieństwa, ale też i różnice, np. końcówki przymiotników rodzaju męskiego i nijakiego *-ым, -ум* istnieją w obu językach, ale w języku polskim są one właściwe zarówno narzędnikowi, jak i miejscownikowi, a w języku rosyjskim tylko narzędnikowi, bowiem miejscownik posiada końcówkę *-ом* lub *-ем*,
- formy gramatyczne zasadniczo różne, np. formy biernika rzeczowników rodzaju żeńskiego: rybę – *рыбу*,
- formy gramatyczne, które w języku polskim w ogóle nie mają odpowiedników, np. imiesłowy przymiotnikowe czynne czasu przeszłego (*любивший*) lub bierne czasu teraźniejszego (*любимый*).

Najtrudniejsze dla ucznia polskiego są, według Gałęckiego, formy gramatyczne, które cechują w obu językach częściowe podobieństwa i różnice, bowiem tutaj uczniowie popełniają najczęściej błędów, przenosząc właściwości języka polskiego na język rosyjski. Ta grupa zjawisk wymaga szczególnie intensywnych ćwiczeń, ponieważ proces ich opanowywania polega nie tylko na przyswajaniu nowych form, ale na eliminowaniu interferencji opanowanych przez ucznia nawykowo form polskich.

Formułując zasady prezentacji materiału gramatycznego, Gałęcki wskazywał na możliwość stosowania zarówno indukcji, jak i dedukcji. Niemniej, na poziomie klas podstawowych zalecał on posługiwanie się indukcją, bowiem uczy ona obserwować, wnioskować, uogólniać, a zatem uaktywnia uczniów¹⁹.

W swoich pracach metodycznych Gałęcki wyraźnie akcentuje rolę tekstu w procesie kształtowania umiejętności językowych. Tekst traktuje on nie tylko jako źródło niezbędnych środków językowych, ale także jako źródło poznania życia Rosji i kultury rosyjskiej. Gałęcki wskazuje także na możliwość kształtowania osobowości uczniów za pośrednictwem odpowiednio dobranych tekstów zaczerpniętych z rosyjskiej literatury pięknej, czasopism i gazet. Dlatego za celowe uważa on wykorzystywanie, obok tekstów preparowanych, tekstów będących adaptacją klasycznej oraz współczesnej literatury rosyjskiej. Tekst, zdaniem Gałęckiego, może spełnić także istotną rolę w przygotowaniu uczniów do samodzielnej pracy nad językiem. Taką możliwość zapewnia wykorzystywanie tzw. lektury uzupełniającej (pozapodręcznikowej)²⁰.

Zasługą Włodzimierza Gałęckiego jest to, że sformułował on nie tylko ogólne założenia swojej koncepcji metodycznej, ale także zaproponował szereg rozwiązań praktycznych. W swoich książkach zamieścił liczne przykłady ćwiczeń językowych. Gałęcki w pełni docenił znaczenie ćwiczeń translacyjnych. Obok tłumaczenia z języka rosyjskiego dopuszczał on stosowanie translacji z języka polskiego na język rosyjski. Ćwiczenia takie traktował jednak jako środek kontroli.

Posiadając wieloletnią praktykę dydaktyczną, Gałęcki podkreślał wagę lekcji, na których zakłada się podwaliny znajomości języka. Opracowanie zasad nauczania obowiązujących w okresie początkowym uważał za rzecz najważniejszą. Jego

¹⁹ Tamże, s. 187.

²⁰ Tamże, s. 9 i 112.

zdaniem, cel kursu wstępnego nie może ograniczać się do osłuchiwania się z obcą mową i do pierwszych ćwiczeń w mówieniu. Zadaniem tego okresu powinno być także zapoznanie uczniów z alfabetem rosyjskim oraz rozpoczęcie nauki czytania i pisania. Przy tym zakładał on, że ćwiczenia ustno-słuchowe powinny być wykonywane w pierwszej połowie lekcji, natomiast drugą połowę lekcji proponował przeznaczyć na naukę alfabetu. Zalecenia takie znajdujemy w pierwszym wydaniu książki *Metodyka lekcji języka rosyjskiego w szkole podstawowej* z 1958 roku. W wydaniu drugim, pochodzącym z 1968 roku, Gałęcki dzieli kurs wstępny na dwa podetapy:

- ustno-słuchowy,
- alfabetyczny.

Modyfikacje wprowadzone do wydania drugiej książki były spowodowane koniecznością uwzględnienia zaleceń dydaktycznych stosowanej powszechnie w owym czasie w nauczaniu języka rosyjskiego w polskich szkołach i traktowanej jako obowiązkowa – metody aktywnej.

Omówione wyżej zasady nauczania języka rosyjskiego zmodyfikowaną metodą bezpośrednią oraz zasady nauczania obowiązujące w kursie wstępnym nie wyczerpują dorobku naukowego W. Gałęckiego. Opracował też bowiem zasady nauczania artykulacji i akcentuacji rosyjskiej. Ponadto przedstawił szczegółowe zasady nauczania leksyki, rozwijania sprawności czytania, opracował technologię poprawy błędów językowych, zasady przygotowania konspektu lekcji. Wiele uwagi poświęcił pracy pozalekcyjnej, pracy domowej uczniów, a także planowaniu pracy nauczyciela i jego doskonaleniu zawodowemu. Omawiając cele nauczania języka rosyjskiego, Gałęcki wskazywał na znaczenie wiadomości kulturoznawczych w procesie wychowania w poszanowaniu dorobku kulturowego Rosjan oraz na możliwość łączenia w procesie nauczania języka obcego realizacji celów poznawczych z celami wychowawczymi²¹. Warto również wskazać, że Gałęcki szczegółowo omawiał zagadnienia korelacji języka rosyjskiego z innymi przedmiotami kursu szkolnego.

W początkach lat 60. propagatorzy metody aktywnej, stanowiącej wariant popularnej wówczas na Zachodzie metody audiolingwalnej, zakwestionowali założenia teoretyczne i przydatność praktyczną opracowanej przez Gałęckiego koncepcji metodycznej. Podstawowy zarzut oponentów sprowadzał się do tego, że w wyniku stosowania metody kombinowanej uczniowie przyswajają sobie głównie wiedzę o języku, nie zdobywając praktycznych sprawności językowych.

Mimo krytyki ze strony przedstawicieli metody aktywnej, która zresztą wkrótce uznana została za mało efektywną, dorobek Włodzimierza Gałęckiego pozostaje nadal aktualny. W latach 70. i 80. XX wieku w polskiej glottodydaktyce pojawiły się tendencje zbliżone do koncepcji i rozwiązań metodycznych opracowanych przez Gałęckiego. Podstawowe założenie metody kombinowanej, zgodnie z którym tekst obcojęzyczny stanowi podstawę dla kształtowania umiejętności językowych, znajduje uzasadnienie w pracach Tomasza Wójcika²². Autor ten silnie akcentuje

²¹ Tamże, s. 9.

²² Zob. T. Wójcik, *Językoznawcze aspekty metodyki nauczania języka rosyjskiego*, Poznań 1973; T. Wójcik, *Miejsce gramatyki kontrastywnej w nauczaniu języka obcego*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*, Warszawa 1979, s. 639–647; T. Wójcik, *Aspekty procesu glottodydaktycznego*, Warszawa 1982.

także potrzebę porównywania dla celów dydaktycznych zjawisk języka ojczystego i przyswajanego języka obcego. Wykorzystywanie w procesie nauczania języka obcego gramatyki kontrastywnej w układzie „język ojczysty – język obcy”, w którym język ojczysty stanowi punkt wyjścia dla opisu kontrastów, powinno skutecznie zapobiegać tendencji podporządkowywania przez uczących się języka obcego płaszczyźnie myślowej języka ojczystego.

Na znaczenie tekstu jako podstawowego instrumentu nauczania języka obcego wskazywał także Janusz Henzel. W swojej książce: *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*²³ oraz w wielu innych pracach, dowodzi on, że produktywne władanie językiem jest osiągalne poprzez słuchanie, czytanie, reprodukcję i transformację tekstów, zawierających środki językowe niezbędne dla komunikacji. Równoległe świadome przyswajanie przez uczniów norm i reguł językowych również odbywa się z wykorzystaniem tekstu, albowiem podawana uczniom elementarna informacja lingwistyczna powinna obejmować środki językowe, zawarte w tekstach stanowiących podstawę dla realizacji tak odtwórczych, jak i twórczych ćwiczeń mownych.

Naukowe uzasadnienie celowości przyswajania przez uczniów informacji lingwistycznej oraz stosowania porównań przy prezentacji gramatyki języka obcego, a także stosowania ćwiczeń translacyjnych znajdujemy w pracach Waldemara Martona²⁴.

Głoszona przez W. Gałęckiego zasada świadomego porównywania języka ojczystego i języka obcego znalazła też odzwierciedlenie w sformułowanej przez S.P. Kaczmareckiego koncepcji transferencji gramatycznej stanowiącej podstawę bilingwalnego podejścia do nauczania języków obcych²⁵.

Warto zauważyć, że w świetle współczesnej glottodydaktyki nie uległy dezaktualizacji zalecenia Gałęckiego dotyczące włączenia do procesu nauczania wiedzy o kraju i kulturze nauczanego języka, pozwalającej realizować obok celu poznawczego, cel wychowawczy. Stosowane obecnie w polskiej metodyce nauczania języków obcych podejście komunikacyjne wyraźnie akcentuje potrzebę zapoznawania uczniów z wiedzą kulturoznawczą. Aspekt kulturoznawczy nabiera szczególnego znaczenia w związku z postawieniem wymogu rozwijania tzw. interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, która „zakłada znajomość podstawowych elementów kultury obcej rzeczywistości i umiejętności płynnego i adekwatnego użycia języka”²⁶. Stawianie celów kulturowo-poznawczych obok językowych dostarcza nowych i ciekawych treści nauczania, a także pozwala wnieść istotne wartości w wykształcenie ogólne ucznia, wpływając na kształtowanie się jego osobowości i postawy humanistycznej.

²³ Zob. J. Henzel, *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków 1978.

²⁴ Zob. W. Marton, *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa 1978; W. Marton, *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*, Warszawa 1979.

²⁵ Zob. S.P. Kaczmarecki, *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa 1988.

²⁶ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 149; W. Woźniewicz, *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa 1987, s. 197.

Koncepcje Włodzimierza Gałęckiego, mimo iż zostały zakwestionowane w latach 60., stały się w latach 70. i 80. siłą napędową dla dalszego rozwoju polskiej myśli glottodydaktycznej. Nowatorskie rozwiązania metodyczne Gałęckiego pozwalają zaliczyć go do prekursorów teorii analizy kontrastywnej oraz podejścia kognitywnego.

Literatura

- Артёмов В.А., *Курс лекции по психологии*, Изд. МГУ, 1958.
- Артёмов В.А., *Некоторые вопросы психологии речи в связи с обучением устной речи на иностранном языке*, „Иностранные языки в школе” 1960, № 56.
- Артёмов В.А., *Психологические основы программированного обучения иностранным языкам. Тезисы докладов на VII международном семинаре*, Изд. МГУ 1964.
- Беляев Б.В., *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*, Москва 1959.
- Gałęcki W., *Jak uczyć gramatyki i ortografii rosyjskiej*, Warszawa 1963.
- Gałęcki W., *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, Warszawa 1958, (wyd. II 1965).
- Gałęcki W., *Zasady nauczania języka rosyjskiego (Metodyka)*. Podręcznik dla szkół wyższych, Warszawa 1957.
- Генцель Я., *Лингводидактическая теория Влодзимежа Галэцкого и ее отражение в принципах репродуктивно-креативного метода*, [в:] *Актуальные вопросы преподавания русского языка*, Краков 1999, с. 13–19.
- Henzel J., *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków 1978.
- Iwan K., *Polska myśl glottodydaktyczna okresu dwudziestolecia międzywojennego*, *Rozprawy i studia*, t. X, Szczecin 1975.
- Иван К., *Традиции и новаторство в лингводидактической теории Влодзимежа Галэцкого*, [в:] *Актуальные вопросы преподавания русского языка*, Краков 1999, с. 9–12.
- Kaczmarowski S.P., *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa 1988.
- Marton W., *Optimalizacja nauczania języków obcych w szkole*, Warszawa 1979.
- Marton W., *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa 1978.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
- Чистяков В.М., *Основы методики русского языка в нерусских школах*, Москва 1949.
- Щерба Л.В., *Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики*, Москва 1947.
- Woźniewicz W., *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa 1987.
- Wójcik T., *Aspekty procesu glottodydaktycznego*, Warszawa 1982.
- Wójcik T., *Językoznawcze aspekty metodyki nauczania języka rosyjskiego*, Poznań 1973.
- Wójcik T., *Miejsce gramatyki kontrastywnej w nauczaniu języka obcego*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*, Warszawa 1979, s. 639–647.

Лингводидактические концепции Влодзимежа Галэцкого, основоположника польской методики обучения русскому языку

Резюме

Новаторские лингводидактические концепции профессора Влодзимежа Галэцкого, основоположника методики преподавания русского языка в польской школе, остаются актуальными и в настоящее время. Важнейшим достижением В. Галэцкого было создание методической школы преподавания русского языка, совмещающей в себе традицию и новаторство. В. Галэцкий создал свою модель обучения русскому языку, которую назвал „смешанным методом”. В лингводидактической литературе этот метод получил также название „комбинированного метода”. Основные идеи, сформулированные В. Галэцким, о решающей роли текста в процессе усвоения иностранного языка, о необходимости усвоения учащимися на сопоставительной основе элементарной лингвистической информации по грамматике и лексике изучаемого языка, а также о целесообразности применения трансляционных упражнений нашли продолжение в современной польской лингводидактике.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

Dorota Dziwanowska

Aspekt kulturoznawczy w procesie kształcenia kompetentnego użytkownika języka obcego

W ostatnich latach w glottodydaktyce wyraźnie podkreśla się, że znajomość kultury, realiów życia codziennego oraz reguł socjolingwistycznych przyjętych w społeczeństwie, którego język poznajemy, jest niezbędna dla ukształtowania kompetencji komunikacyjnej i właściwych reakcji werbalnych. Można bowiem dobrze władać językiem obcym, a mimo to w pewnych sytuacjach nie być właściwie zrozumianym. Z tego też powodu nauczanie języka obcego nie może ograniczać się wyłącznie do kształtowania mechanizmów aktu komunikacyjnego, co oznacza, że kompetencja lingwistyczna i komunikacyjna nie wyczerpują repertuaru kompetencji, którymi powinien charakteryzować się sprawny użytkownik języka. Taką opinię wyraża reprezentująca polską glottodydaktykę anglistka Hanna Komorowska. Twierdzi ona, że sprawny użytkownik języka „powinien posiadać kilka dodatkowych kompetencji. Są to:

- kompetencja społeczna, dzięki której wyraża on chęć wchodzenia w interakcje z innymi osobami,
- kompetencja dyskursu językowego, dzięki której umie on nawiązać rozmowę, podtrzymać ją i zakończyć,
- kompetencja socjolingwistyczna, dzięki której umie on różnicować swoje wypowiedzi tak, aby były odpowiednie do danej sytuacji społecznej i by w swym doborze środków językowych uwzględniały to DO KOGO mówi, O CZYM rozmawia i GDZIE toczy się rozmowa,
- kompetencja socjokulturowa, dzięki której zna on fakty i normy kulturowe rządzące komunikacją w danym języku, wie o czym wypada mówić, a o czym nie, a także posiada elementarne informacje z dziedziny historii, gospodarki i sztuki danego obszaru językowego, co pozwala mu właściwie rozumieć zachowania i wypowiedzi rozmówców,
- kompetencja strategiczna, dzięki której umie on także poradzić sobie z trudnościami komunikacyjnymi, jakie pojawiają się w rozmowie, a więc zasygnalizować niezrozumienie, poprosić o wyjaśnienie, powtórzenie zwrotu, użyć synonimu lub omówić nieznaną wyraz”¹.

¹ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2001, s. 10.

Hanna Komorowska zaznacza jednak, że wymienione wyżej kompetencje charakteryzują idealnego użytkownika języka. „W rzeczywistości nawet w języku ojczystym kompetencje te osiągamy tylko w pewnym stopniu”².

Inny rodzaj kompetencji, obok lingwistycznej i komunikacyjnej, wyróżnia polski glottodydaktyk, germanista Waldemar Pfeiffer. Jego zdaniem, już w początkach nauki języka obcego należy rozwijać tzw. interkulturową kompetencję komunikacyjną, „która zakłada znajomość podstawowych elementów kultury obcej rzeczywistości i umiejętność płynnego i adekwatnego użycia języka”³. Na wyższym poziomie opanowania języka niezbędna jest tzw. interkulturowa kompetencja negocjacyjna, zakładająca „dobrą znajomość obcej kultury i bezrefleksyjne użycie języka obcego zbliżone do poziomu języka ojczystego”⁴. Taka kompetencja umożliwia w pełni efektywną komunikację językową. Pfeiffer wyróżnia jeszcze jeden, szczególnie rodzaj kompetencji, nazywanej kompetencją translatoryczną, której opanowanie wymaga specjalistycznych studiów oraz wielu lat praktyki.

Postawienie wymogu kształtowania, w mniejszym lub większym zakresie, wyżej wymienionych kompetencji wiąże się z koniecznością wzbogacenia procesu nauczania języka obcego o elementy pozajęzykowej rzeczywistości, charakterystycznej dla kraju lub obszaru danego języka.

Glottodydaktycy, podkreślając zgodnie znaczenie kulturoznawstwa dla opanowania języków obcych, nie wykazują jednak jednomyślności w sposobie definiowania tego pojęcia.

Polski glottodydaktyk, germanista Aleksander Szulc podaje następującą definicję kulturoznawstwa: „nauka o szeroko pojętej kulturze materialnej i duchowej społeczeństwa obcojęzycznego, mająca na celu umożliwienie uczącemu się osiągnięcia możliwie wysokiego stopnia kompetencji komunikacyjnej w języku tego społeczeństwa”⁵. Krajoznawstwo i wiedzę o kraju Szulc traktuje jako elementy składowe kulturoznawstwa.

Reprezentująca polską glottodydaktykę romanistka Helena Żmijewska stwierdza, że kulturoznawstwo na poziomie wyższym jest często rozumiane jako praca z tekstem literackim. Nauczanie kultury na poziomie niższym to połączenie elementów realioznawstwa, krajoznawstwa i kulturoznawstwa. Zdaniem tej autorki, należy rozróżniać:

- 1) realioznawstwo jako wiedzę o realiach obcej rzeczywistości,
- 2) krajoznawstwo jako elementy wiedzy o współczesnej rzeczywistości danego obszaru językowego,
- 3) kulturoznawstwo jako wiedzę o wytworach kultury duchowej danego narodu (literatura, sztuka, muzyka)⁶.

W literaturze glottodydaktycznej również termin realioznawstwo nie jest jednoznacznie definiowany. Najściślejszą definicję realioznawstwa sformułował rosyjski glottodydaktyk, rusycysta S. Rusakijew. Twierdzi on, że jest to „nauka

² Tamże, s. 11.

³ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 149.

⁴ Tamże, s. 149.

⁵ A. Szulc, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa 1984, s. 127.

⁶ Zob. H. Żmijewska, *Elementy realioznawcze w nauce języków obcych. Na przykładzie języka francuskiego*, Warszawa 1983, s. 18–19.

o tym, jak łączyć nauczanie języka obcego z przekazywaniem wiedzy o cywilizacji narodu mówiącego w tym języku”⁷.

Z realioznawstwem ogólnym wiąże się powstały w Rosji termin *lingworealioznawstwo* (*лингвострановедение*). Rosyjski glottodydaktyk, rusycysta Jewgienij Wierieszczagin podaje następującą definicję tego terminu: „Lingworealioznawstwo rozpatruje drogi i sposoby prezentacji i aktywizacji informacji z dziedziny kultury narodowej w procesie nauczania języka”⁸. Lingworealioznawcze nauczanie języków obcych zakłada dwa cele:

- 1) uczyć języka jako wykładnika znaczeń i środka komunikacji,
- 2) równolegle zapoznawać uczącego się z kulturą kraju w takiej formie, w jakiej znajduje ona odbicie w języku⁹.

Pojęcie krajoznawstwa definiuje Helena Żmijewska, według której jest to podstawowa wiedza o krajach danego obszaru językowego. Autorka ta w ślad za Wierieszczaginem i Kostomarovem podaje, że pojęcie to obejmuje: geografie, ekonomie, kulturę socjalną i ustrojową strukturę społeczeństwa, etnografię, historię, politykę. Jest to więc przedmiot interdyscyplinarny, który pozwala wprowadzić „podstawowe wiadomości istniejące w świadomości wszystkich *native speakers* i będące podstawą dla komunikacji”¹⁰.

Jak zaznaczyłam wyżej, również dla Aleksandra Szulca krajoznawstwo stanowi element składowy kulturoznawstwa. Szulc dzieli krajoznawstwo na: (a) glotto-pragmatykę, czyli naukę o sytuacyjnie adekwatnym użyciu języka obcego, oraz na (b) krajoznawstwo właściwe, czyli zespół informacji o społeczeństwie obcojęzycznym i warunkach jego bytowania. Informacje te dotyczą w pierwszym rzędzie literatury, historii, geografii, sztuki oraz ustroju danego obszaru obcojęzycznego¹¹.

Próbę uporządkowania zakresów omawianych wyżej pojęć dla celów dydaktycznych podjął Waldemar Pfeiffer.

Kulturoznawstwo w szerszym rozumieniu autor ten nazywa kulturoznawstwem *sensu largo*, na które składają się cztery płaszczyzny informacji:

- realioznawstwo,
- krajoznawstwo,
- socjoznawstwo,
- kulturoznawstwo *sensu stricto*¹².

Zadaniem realioznawstwa jest opis realiów i przedstawienie obcej rzeczywistości materialnej. Dla potrzeb dydaktycznych opis powinien być uzupełniony pomocami wizualnymi. Mogą to być np. zdjęcia lub rysunki budynków użyteczności

⁷ С. Русакиев, *О роли литературы и страноведения в связи с практикой преподавания русского языка в качестве иностранного*, [в:] *Роль и место страноведения в практике преподавания русского языка как иностранного*, Москва 1969, с. 5.

⁸ J. Wierieszczagin, W. Kostomarov, *Lingworealioznawstwo a nauczanie języka rosyjskiego cudzoziemców*, [w:] *Elementy realioznawcze i literackie nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1977, s. 14.

⁹ Tamże, s. 16.

¹⁰ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, *Язык и культура*, Москва 1973; zob. H. Żmijewska, *Elementy realioznawcze...*, s. 19.

¹¹ A. Szulc, *Podręczny słownik...*, s. 127.

¹² W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych...*, s. 157.

publicznej (poczta, banki, dworce), widoków ulic, różnego rodzaju tablice informacyjne, sposoby oznakowań itp. Wprowadzając wiadomości realioznawcze, nauczyciel może również wykorzystać same realia, czyli zaprezentować uczniom pieniądze, znaczki pocztowe, bilety kolejowe, teatralne, kinowe, karty potraw, przewodniki muzealne, programy koncertowe itd. Warto jednak zauważyć, że wraz z postępującym procesem globalizacji coraz bardziej postępuje unifikacja, co powoduje silną redukcję istotnych różnic istniejących w środowisku rodzimym i obcym. Dlatego należy przedstawiać przede wszystkim te obiekty, które różnią się od rodzimej rzeczywistości obiektywnej. Dotychczas różnice te były wyraźne, np. między kulturą europejską a rosyjską. Obecnie następuje ich stopniowe zacieranie się. Niezależnie od postępującej unifikacji, materiał realioznawczy pomaga stworzyć na lekcji atmosferę obcojęzyczną, zwiększa autentyczność nauczania i motywuje uczniów.

Kolejna dziedzina wiedzy o obcej kulturze, nazywana wiedzą krajoznawczą, obejmuje historię i geografię danego kraju, wiedzę o jego instytucjach politycznych, gospodarczych i kulturalnych. Ze względu na ograniczony czas, przeznaczony na naukę języka obcego, elementy krajoznawcze muszą zostać starannie wyselekcjonowane i przedstawione uczniom w skondensowanej formie. Wiedza ta powinna być uzupełniana w ramach innych przedmiotów nauczania, np. geografii, historii itp. Taką możliwość daje tworzenie tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych, mających na celu zapewnić korelację nauki języka z innymi przedmiotami.

Zdaniem Waldemara Pfeiffera, uczący się języków obcych powinni być także zapoznawani z elementami socjoznawstwa. Ta dziedzina wiąże się ze zwyczajami, obyczajami, zachowaniem sytuacyjnym i językowym obcej społeczności. Socjoznawstwo pozwala kształtować kompetencję socjokulturową (nazywaną również interkulturową), która poprzez właściwe rozumienie zachowań i wypowiedzi rozmówców zapewnia wysoce efektywną komunikację językową. W warunkach szkolnych zakłada się zapoznanie uczniów przede wszystkim z zachowaniami standardowymi, a więc powszechnymi, a na wyższych etapach można wyjaśniać zachowania określonych kręgów społecznych (grup kulturowych), np. środowisk twórczych, środowisk gospodarczych i handlowych, politycznych itp. Wprowadzenie elementów socjoznawstwa do nauki języka obcego pozwala przygotować uczniów do skutecznej komunikacji, polegającej na takim prowadzeniu rozmowy, która nie będzie obrażać uczuć i godności osobistej rozmówców reprezentujących obcą kulturę. Socjoznawstwo ma zatem do spełnienia, obok funkcji poznawczej, funkcję wychowawczą (o czym będzie mowa niżej).

Według Pfeiffera, kulturoznawstwo *sensu stricto* dotyczy kultury w wąszym rozumieniu, a więc twórców intelektu ludzkiego, tj. literatury, sztuki, muzyki, malarstwa, architektury, a także wytworów techniki i systemów technologicznych. Ponieważ są to obszerne dziedziny, tylko niewielki wycinek osiągnięć kulturalnych społeczności obcojęzycznej może stać się przedmiotem nauczania. Wiadomości te powinny być wprowadzane selektywnie oraz w skondensowanej formie.

Między poszczególnymi dziedzinami kulturoznawstwa, jak stwierdza Pfeiffer, nie można wytyczyć sztywnych granic, bowiem dziedziny te wzajemnie się przenikają i uzupełniają¹³. Niemniej, zaproponowany przez Pfeiffera podział kulturoznawstwa posiada istotną wartość praktyczną, bowiem ułatwia selekcję materiału

¹³ Tamże, s. 159.

kulturoznawczego dla potrzeb dydaktycznych. Biorąc pod uwagę przydatność poszczególnych dziedzin kulturoznawstwa w nauczaniu języków obcych, można zakładać, że elementy realioznawcze powinny być bardziej pomocne w nauczaniu początkowym, z kolei na etapach zaawansowanych należy wprowadzać elementy wiedzy z zakresu socjoznawstwa, krajoznawstwa i kulturoznawstwa *sensu stricto*.

Należy stwierdzić, że kształcąca funkcja kulturoznawstwa znajduje pełne odzwierciedlenie w obowiązujących w Polsce programach szkolnych. Zgodnie z treściami nauczania języków obcych, wymienionymi w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*¹⁴, uczniowie powinni być zapoznawani z wiadomościami kulturowo-cywilizacyjnymi dotyczącymi kraju/obszaru nauczanego języka. Poznawanie kultury i spraw życia codziennego kraju języka nauczanego pozwala przygotować uczniów do udziału w dialogu kultur¹⁵, stanowiącego podstawę dla rozwijania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej.

Nauka języka obcego poprzez wprowadzanie wiedzy kulturoznawczej pozwala wносить istotne wartości w wykształcenie ogólne ucznia, wpływając na kształtowanie się jego osobowości i postawy humanistycznej. Na związek między językiem, kulturą i kształtowaniem osobowości jednostki wskazuje rosyjski glottodydaktyk, germanista Jefim Passow¹⁶. Na taką zależność wskazuje również reprezentantka glottodydaktyki słowackiej, Ewa Kollarova. Stwierdza ona, że język obcy jest nie tylko środkiem komunikacji, ale i środkiem umożliwiającym kształtowanie osobowości. Rozwój osobowości ucznia poprzez poznawanie języka obcego, zdaniem Kollarovej, dokonuje się w drodze dialogu kultur¹⁷.

Możliwość kształtowania osobowości ucznia poprzez naukę języka obcego wymaga określenia celów wychowawczych. Do zadań wychowawczych realizowanych podczas nauki języka obcego należy „rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur”¹⁸. Takie wychowanie nazywane jest wychowaniem interkulturowym. Waldemar Pfeiffer, mając na uwadze procesy integracyjne zachodzące w Europie, zalicza wychowanie interkulturowe do ważniejszych celów nauki języków obcych¹⁹. Umożliwia ono kształtowanie postawy akceptacji innych kultur. Warto uświadamiać uczniom, że poznanie obyczajów innego narodu nie zakłada pełnego utożsamiania się z obcą kulturą i przymusu przejmowania charakterystycznych dla niej zachowań. Trzeba je jednak znać, rozumieć i szanować. Dotyczy to szczególnie tych zachowań, które mogą

¹⁴ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. Nr 210, poz. 2041 z dnia 6 listopada 2003.

¹⁵ Zob. А. Бердичевский, Э. Колларова, *Базовая культура личности и межкультурное общение*, [w:] *Актуальные вопросы изучения, русской литературы и культуры, русского языка и методики его преподавания в европейском контексте*, Краков 2001, s. 446–451.

¹⁶ Zob. Е.И. Пассов, *Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*, Липецк 1999.

¹⁷ Э. Колларова, *Иноязычное образование и феномен культуры в интерпретации IX Конгресса МАПРЯЛ*, [w:] *Актуальные вопросы языкового, культуроведческого и лингводидактического образования студентов русистики*, Краков 2000, s. 44.

¹⁸ Zob. *Zadania szkoły*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego....*

¹⁹ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych....*, s. 159.

urazać uczucia patriotyczne i religijne przedstawicieli innej kultury. Wychowanie uczniów w poszanowaniu odrębności obyczajowej i kulturowej innych narodów nabiera szczególnego znaczenia w świetle zachodzących obecnie w świecie przemian społeczno-politycznych, narastającej fali agresji i terroru. Taka atmosfera powoduje umacnianie się uprzedzeń i negatywnych stereotypów. Kształtowanie postawy otwartości i tolerancji wobec innych kultur powinno przygotować uczniów do zrewidowania istniejących stereotypów i uprzedzeń. Wiedza kulturoznawcza przekazywana uczniom pozwala również zrelatywizować kulturę własną, co prowadzi do przełamywania postaw zachowawczych, ksenofobii i zaściankowości.

Wychowanie interkulturowe staje się nieodzowne również ze względu na postępujący wzrost bezpośrednich kontaktów międzyludzkich (w tym także i międzynarodowych). Zjawisko to jest – z jednej strony – wynikiem postępu cywilizacyjnego, związanego z rozwojem masowej komunikacji za pośrednictwem np. internetu, poczty elektronicznej, telefonów komórkowych, z drugiej zaś – wynikiem globalizacji i integracji europejskiej. Prowadzi ona do tego, że znikają granice państw, rozwija się turystyka, wymiana naukowa, kulturalna, migracja zawodowa, a wraz z nimi bezpośrednie kontakty międzyludzkie. Waldemar Pfeiffer zauważa, że – szczególnie przy bezpośrednich kontaktach z obcokrajowcami – zwiększa się prawdopodobieństwo wystąpienia tzw. szoku kulturowego, wynikającego z braku tolerancji i akceptacji innej kultury wyrażanej odmiennymi zachowaniami i zwyczajami. Zatem wychowanie interkulturowe stanowi istotny czynnik kształtowania kompetencji interkulturowej zapewniającej skuteczną i efektywną komunikację językową.

Reasumując należy stwierdzić, że wszelka komunikacja międzyludzka jest komunikacją między kulturami. Jak słusznie zauważa Pfeiffer: „Język jest najważniejszym elementem kultury i w nim kultura najlepiej się wyraża”²⁰. Z tego też powodu kształcenie i wychowanie interkulturowe powinno stanowić integralną część nauczania języków obcych.

Na zakończenie należy zauważyć, że w związku z rozpatrywaną wyżej rolą kulturoznawstwa w procesie kształtowania kompetentnego użytkownika języka obcego zachodzi konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycieli języków obcych. Taki postulat stawia E. Kollarova, zdaniem której w kształceniu nauczycieli języków obcych należy zwrócić uwagę nie tylko na ich przygotowanie językowe, ale także przygotowanie do roli pośrednika między kulturą własnego narodu i kulturą narodu, którego języka będą oni nauczać”²¹.

Literatura

Бердичевский А., Колларова Э., *Базовая культура личности и межкультурное общение*, [в:] *Актуальные вопросы изучения, русской литературы и культуры, русского языка и методики его преподавания в европейском контексте*, Краков 2001.

Верецагин Е.М., Костомаров В. Г., *Язык и культура*, Москва 1973.

Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2001.

²⁰ Tamże, s. 192.

²¹ А. Бердичевский, Э. Колларова, *Базовая культура личности...*, с. 450.

- Колларова Э., *Иноязычное образование и феномен культуры в интерпретации IX Конгресса МАПРЯЛ*, [в:] *Актуальные вопросы языкового, культурологического и лингводидактического образования студентов русистики*, Краков 2000.
- Пассов Е.И., *Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*, Липецк 1999.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. Nr 210, poz. 2041 z dnia 6 listopada 2003.
- Русакнев С., *О роли литературы и страноведения в связи с практикой преподавания русского языка в качестве иностранного*, [в:] *Роль и место страноведения в практике преподавания русского языка как иностранного*, Москва 1969.
- Szulc A., *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa 1984.
- Wieruszczagin J., Kostomarov W., *Lingworealioznawstwo a nauczanie języka rosyjskiego cudzoziemców*, [w:] *Elementy realioznawcze i literackie nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1977.
- Żmijewska H., *Elementy realioznawcze w nauce języków obcych. Na przykładzie języka francuskiego*, Warszawa 1983.

Культурологический аспект в процессе образования компетентного пользователя иностранного языка

Резюме

В статье указывается на важность ознакомления учащихся с особенностями культурной жизни страны изучаемого языка, без чего адекватное участие в межкультурной коммуникации весьма затруднительно. Знакомство с национальными особенностями культуры носителей изучаемого языка и тем, как она отражается в единицах языка, способствует формированию межкультурной компетенции, показателем которой является правильность речи не только с точки зрения норм изучаемого языка, но и с точки зрения способности к взаимопониманию участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам. Формирование межкультурной компетенции дает изучающим язык возможность стать полноценными участниками диалога культур. Обогащение процесса обучения иностранному языку культурологической информацией способствует также формированию личности учащегося. В связи с рассматриваемым вопросом существует также необходимость соответствующей подготовки будущих учителей иностранного языка. Эта подготовка должна заключаться в образовании будущих учителей не только как специалистов по преподаванию языка, но и как посредников между родной культурой обучающихся и культурой страны изучаемого языка.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

Dorota Dziwanowska

Problemy kształtowania sprawności pisania u studentów rusycystyki

We współczesnej metodyce nauczania języka rosyjskiego jako obcego terminy „pisanie” (*письмо*) i „mowa pisana” (*письменная речь*) są niejednoznaczne. Przez „pisanie” rozumie się działalność skierowaną na graficzne utrwalenie mowy i jej elementów, podczas gdy „mowa pisana” oznacza działalność związaną z wyrażeniem myśli w formie pisemnej¹.

Główny cel nauczania studentów kierunków filologicznych mowy pisanej stanowi kształtowanie pisemnej kompetencji komunikacyjnej. Wymagania dotyczące poziomu ukształtowania nawyków mowy pisanej, sformułowane w programie praktycznej nauki języka rosyjskiego, realizowanym na studiach rusycystycznych w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, są dość wysokie. W ciągu pięcioletnich studiów zakłada się ukształtowanie umiejętności w zakresie: układania planów, formułowania tez, pisania wypracowań, streszczeń, konspektów, sporządzania notatek, résumé przeczytanego tekstu, a także opanowania stylu naukowego, niezbędnego do napisania pracy magisterskiej, stanowiącej ukoronowanie studiów wyższych.

Rozwój mowy pisanej stanowi długotrwały proces i dlatego praca nad kształtowaniem tej sprawności zaczyna się od pierwszego roku studiów i jest kontynuowana aż do roku piątego.

Rozbudowana i złożona organizacja pisemnego tekstu, jakim jest wypracowanie, czyni proces kształtowania tej sprawności niełatwym. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie najbardziej efektywnych form pracy, sprzyjających rozwijaniu umiejętności pisania wypracowań. W artykule rozpatrywane są także trudności związane z kształtowaniem tej sprawności w grupach studenckich, rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw.

W literaturze metodycznej wskazuje się na ścisły związek między mówieniem a pisanem, który polega na tym, że „pierwszym etapem przy formułowaniu własnych wypowiedzi pisemnych są te same operacje, co przy tworzeniu

¹ Zob. *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)*, pod red. А.Н. Щукина, Москва 1990, s. 133.

komunikatów ustnych”². Należy także zauważyć, że włączenie pisemnych zadań komunikacyjnych do nauczania mówienia sprzyja przyswajaniu i utrwalaniu materiału językowego, wprowadzonego w ustnej formie. Właśnie dlatego konstruowanie tekstu wypracowania powinno stanowić końcowy etap pracy nad tematem leksykalnym.

Opracowanie każdego z kręgów tematycznych, które są realizowane na piątym roku studiów rusycystycznych, zgodnie z programem praktycznej nauki języka rosyjskiego stosowanym w naszym instytucie, zaczynam od zapoznania studentów z zasobem leksykalnym w drodze prezentacji wyrazów i połączeń wyrazowych, zgrupowanych na zasadzie sytuacyjno-tematycznej, tj. z wykorzystaniem tematycznych słowników-minimum. Utrwalanie wprowadzonego materiału językowego wymaga wykonania wielu ćwiczeń przedkomunikacyjnych. Aby zapobiec powstawaniu ewentualnych błędów, przygotowując te ćwiczenia staram się z góry określić, jakie trudności wywoła u studentów wprowadzany materiał językowy. Ustne i pisemne ćwiczenia utrwalające są wykonywane zarówno na zajęciach, jak i w formie samodzielnej pracy domowej studentów. Są one nieskomplikowane pod względem struktury i polegają na tłumaczeniu zdań z języka polskiego na rosyjski, na uzupełnianiu luk w zdaniach odpowiednimi wyrazami bądź też na układaniu zdań z wybranymi wyrazami lub połączeniami wyrazowymi.

Kolejny etap pracy nad tematem leksykalnym polega na czytaniu tekstów i wykonywaniu ćwiczeń potekstowych. Głównym kryterium doboru tekstów jest ich przydatność dla realizacji danego tematu leksykalnego, bowiem grupowanie tekstów na zasadzie tematycznej zapewnia, z jednej strony, powtarzalność przyswajanej leksyki i struktur językowych, a z drugiej – stwarza możliwość stopniowego poszerzania zasobu leksykalnego studentów. Przy doborze tekstów uwzględnia się także ich wartość poznawczą, atrakcyjność pod względem treści i przynależność do tego czy innego gatunku i stylu.

Jak wspomniano wyżej, czytaniu tekstów towarzyszy zazwyczaj wykonywanie ćwiczeń potekstowych. Formę realizacji tych ćwiczeń określa objętość i charakter wykorzystywanych do czytania materiałów (teksty narracyjne, teksty o charakterze informacyjnym, zaczerpnięte z gazet i czasopism, dane encyklopedyczne). Tak więc ćwiczenia potekstowe polegają na odnalezieniu w tekście głównej myśli lub podstawowej informacji, na opatrywaniu tytułami fragmentów tekstu, na wyróżnianiu w tekście wyrazów kluczowych, na kondensacji tekstu poprzez wyróżnienie fragmentów, zawierających istotne informacje bądź przez wyróżnienie fragmentów, które mogą być opuszczone bez uszczerbku dla rozumienia tekstu. Przeczytane teksty są wykorzystywane głównie jako materiał do rozwijania mowy ustnej, dlatego też istotne znaczenie mają ćwiczenia polegające na formułowaniu pytań do tekstu, na udzielaniu odpowiedzi na pytania, na układaniu planu tekstu oraz na przekazywaniu treści tekstu według planu.

Organizując zadania komunikacyjne na podstawie tekstów przeczytanych przez studentów, staram się rozwijać u nich umiejętności negocjacyjne. W tym celu, zamiast tradycyjnego reprodukowania tekstu, proponuję studentom, aby przekazywali uzyskane informacje w innej formie, w innej konwencji niż ta, która znalazła zastosowanie w tekście. Tematyka wykorzystywanych na zajęciach

² *Методика (заочный курс повышения квалификации филологов-русистов)*, под ред. А.Ф. Леонтьева, Москва 1988, с. 142–143.

tekstów pozwala także realizować bardziej twórcze ćwiczenia językowe: dyskusyjne i inicjatywne³. Studenci prowadzą rozmowy, dyskusje, przeprowadzają wywiady. Wykonując kreatywne zadania, uczą się wyrażać swoje opinie, przytaczać argumenty i kontrargumenty. Wartość tych ćwiczeń polega na tym, że sprzyjają one opanowaniu umiejętności logicznego i konsekwentnego wyrażania swoich myśli, argumentowania, przekonywania, uzasadniania i uświadamiania słuszności swojego (lub autora tekstu) stanowiska. Prawidłowe wykonywanie tych ćwiczeń wymaga dostarczenia studentom odpowiednich środków językowych, na przykład dla wyrażenia własnych przekonań (*убежден, уверен, считать /что/, полагать /что/, стоять на точке зрения и др.*), dla wyrażenia aprobaty i dezaprobaty dla czyjegoś poglądu (*конечно, безусловно, само собой разумеется, этого нельзя отрицать, это маловероятно, позвольте вам возразить, это совершенно неверно и др.*). Celowe jest także skłanianie studentów do sporządzania planu wypowiedzi.

Opisane wyżej procedury nastawione są głównie na rozwój mowy ustnej, jednak sprzyjają one także rozwojowi umiejętności wyrażania myśli na piśmie. Dlatego przejście do mowy pisanej stanowi ostatni, podsumowujący etap pracy nad przerabianym tematem leksykalnym.

Należy jednak zauważyć, że napisanie wypracowania wymaga bardziej twórczego podejścia do przerobionego tematu leksykalnego, ponieważ wypowiedź pisemna nie stanowi jedynie graficznego utrwalenia wypowiedzi ustnej. Wypowiedź pisemna różni się od ustnej przejrzystością i rozbudowaną strukturą zdań. Tworząc własne wypowiedzi pisemne, studenci powinni wykorzystywać materiał językowy do wyrażania własnych myśli, co jest związane z wyborem środków wyrazu i użyciem tych środków zgodnie z sytuacją komunikacyjną, określoną tematem wypracowania. Tworzenie wypowiedzi pisemnej wymaga także zaplanowania głównych komponentów wypracowania, ustalenia ich związków wzajemnych i ich kolejności (wstęp, rozwinięcie, zakończenie)⁴. Jak zauważa Ludwik Grochowski, „pod względem kompozycyjnym podstawową przyczyną utrudniającą akt pisemnej komunikacji jest fakt, że piszący redaguje swój komunikat będąc pozbawionym pozajęzykowych środków wyrazu (mimiki, gestów, intonacji) i że jest on pozbawiony możliwości odwołania się do sytuacji i zachowania układu sprzężenia zwrotnego z adresatem”⁵. Brak sytuacji pozajęzykowej obliuguje autora pisemnej wypowiedzi do starannego doboru słownictwa i środków gramatycznych. Oznacza to, że wypowiedź pisemna w odróżnieniu od wypowiedzi ustnej wymaga użycia bogatszego słownictwa oraz bardziej rozbudowanych konstrukcji gramatycznych. Dlatego dla kształtowania sprawności pisania nieodzowne są ćwiczenia leksykalno-stylistyczne (niekoniecznie związane z przerabianym tematem leksykalnym). Nie mniej ważnym czynnikiem kształtowania pisemnej kompetencji studentów piątego roku jest praca w zakresie doskonalenia poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej.

³ Zob. *Методика преподавания...*, s. 124.

⁴ Zob. E. i M. Sharwood-Smith, *O pisaniu w języku obcym*, Warszawa 1977, s. 82–84.

⁵ L. Grochowski, *Sprawność pisania w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1982, s. 12; zob. także Z. Skrundowa, *Sprawność mówienia w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1980, s. 18.

Dla zaoszczędzenia czasu, poświęconego na pracę na zajęciach, który lepiej wykorzystać na ustne formy pracy, tworzenie wypowiedzi pisemnej przebiega w warunkach domowych. Warto zauważyć, że redagowanie wypracowań w ramach pracy domowej zapewnia studentom komfort psychiczny, gdyż nie są oni ograniczeni ilością czasu. Inaczej mówiąc, każdy student może pisać wypracowanie w takim tempie, jakie jest dla niego dogodne. Piszący mają możliwość korzystania ze słowników lub innych pomocy naukowych. Prócz tego mogą poddać to, co napisali, krytycznemu osądowi, zmienić tekst lub jego części, zgodnie ze swoją koncepcją.

Na piątym roku studiów na początku semestru zimowego (zgodnie z programem praktycznej nauki języka rosyjskiego) realizowany jest temat leksykalny „Rosyjska kuchnia narodowa”. Zgodnie z tym, co powiedziano wyżej, końcowym ogniwem tej pracy było przygotowanie przez studentów wypracowania o objętości co najmniej czterech stron. Studenci mieli możliwość wyboru jednego z dwóch zaproponowanych im tematów: „Блюда русской кухни получили заслуженное признание во многих странах” lub „В выражении ‘Зайти на огонек’ отражена русская душа и русское гостеприимство”. Analiza jakościowa prac pisemnych pozwoliła wykryć błędy różnego rodzaju. Przytoczymy niektóre z nich:

Русская кухня отличается большим разнаобразием* блюд, закусок, напитков – powinno być: разнообразием;

Хлеб на Руси был символом* труда, благопалучия* и достатка – powinno być: символом; благополучия;

«Хлеб да вода – крестьянская* еда» (*Пословица*) – powinno być: крестьянская;

Пряникам даже приписывали магические и лечебное* свойства – powinno być: лечебные;

Гости обязательно* хвалят все блюда, даже если они им не идут* – powinno być: обязательно; нравятся;

Хозяйке дома можно* подарит* цветы – powinno być: можно, подарить;

Если вы первый раз приходите в гости, вы можете подарить сувенир со* своей страны – powinno być: из;

В „Русских бистро” стали торговать полузабытом* квасом – powinno być: полузабытым;

С* восхищения я не мог сказать ни слова – powinno być: от восхищения

Чтобы фасоль не потемнела при варке, варьте* ее в открытой гострюле* – powinno być: варите, кастрюле;

Я и товарищ заказал* уху – powinno być: Мы с товарищем заказали

Туда приятно зайти, поэтому что* сам киоск в русском стиле – powinno być: потому что

„Теремки” в Москве как правило* находятся около станций метро – powinno być: „Теремки” в Москве, как правило, находятся

Скорее всего* это был кто-нибудь из прекрасных тульских мастеров – powinno być: Скорее всего, это

Analizie poddano 20 wypracowań. W każdym z nich stwierdzono błąd. Niepokojąca jest ich liczba. Dane statyczne wskazują, że średnio w każdym

wypracowaniu popełniono 19 błędów. Błędy ortograficzne i interpunkcyjne związane były z nieprawidłową pisownią wyrazu lub nieprawidłowym użyciem znaków przestankowych (średnio 5 błędów); błędy gramatyczne w zakresie słowotwórstwa i fleksji związane były z nieprawidłowym tworzeniem wyrazów, nieprawidłowym użyciem liczby, nieprawidłowym stosowaniem końcówek, nieprawidłowym użyciem przyimka (średnio 7 błędów); błędy syntaktyczne związane były z nieprawidłową budową zdań, nieprawidłowym łączeniem wyrazów w zdaniu (średnio 3 błędy); błędy leksykalne były związane z nieprawidłowym użyciem wyrazu w zdaniu (średnio 4 błędy). Jak wynika z danych statystycznych, wypracowania studentów piątego roku obfitują w błędy gramatyczne i ortograficzne, podczas gdy błędy leksykalne i składniowe trafiają się znacznie rzadziej. Uniknąć błędów leksykalnych i składniowych studenci mogli dzięki temu, że w swych wypracowaniach wykorzystywali zdania, które były stosowane w ćwiczeniach przedtekstowych i potekstowych. Błędy leksykalne i składniowe pojawiały się przeważnie w tych fragmentach wypracowań, w których studenci wyrażali swoje myśli.

W swych wypracowaniach studenci nierzadko wykorzystywali cytaty z przerabianych na zajęciach tekstów. Ciekawe, że i w tych cytatach często pojawiały się błędy ortograficzne i gramatyczne. Ich występowanie można tłumaczyć tym, że tworząc bardziej złożoną wypowiedź językową studenci koncentrują się na doborze leksyki oraz na treści i sensie tego, co piszą.

Obecnie obserwujemy zanikanie języka rosyjskiego w nauczaniu szkolnym, w wyniku czego w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie (jak i w wielu innych uczelniach) na kierunku filologicznym wielu studentów zaczyna naukę języka rosyjskiego od zera. Praktyka wykazuje, że wśród studentów dość rzadko spotyka się uzdolnionych językowo, utalentowanych młodych ludzi, którzy różnią się od pracowitych (ale mniej zdolnych) studentów tempem i łatwością przyswajania materiału językowego.

Niezależnie od wskazanych przyczyn, niepokoi niski poziom poprawności pisemnych wypowiedzi studentów starszych lat, tym bardziej że na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego prowadzona jest systematyczna praca w zakresie wprowadzania i utrwalania materiału ortograficznego i leksykalno-gramatycznego. Prawie na każdych zajęciach (włącznie do roku piątego) stosowane są dyktanda i ćwiczenia leksykalne, gramatyczne i stylistyczne. Należy także zauważyć, że w naszym instytucie szczególną uwagę zwraca się na korelację programu praktycznej nauki języka rosyjskiego z programem innych przedmiotów, takich jak gramatyka opisowa języka rosyjskiego, polsko-rosyjska gramatyka porównawcza, historia rosyjskiego języka literackiego z elementami gramatyki historycznej, leksykologia i leksykografia, pragmatyka przekładu. Ścisła korelacja tych przedmiotów pozwala studentom szybciej i skuteczniej przyswoić paradygmaty deklinacyjne i koniugacyjne, modele słowotwórcze, a także reguły ortograficzne.

Zgodnie z podejściem komunikacyjnym do nauczania języków obcych, za istotne uważane są błędy przeszkadzające w porozumiewaniu się, utrudniające je. Zwolennicy tego podejścia sądzą, że nawet duża liczba błędów ortograficznych nie przeszkadza w rozumieniu tekstu pisanego. W książce *Методика...* pod redakcją A.A. Leontjewa⁶ metodocy i nauczyciele poddawani są krytyce za to, że

⁶ *Методика...*, s. 145; zob. także *Зарубежному преподавателю русского языка. Методика*, pod red. A.A. Леонтьева, Т. А. Королевой, Москва 1977, s. 95.

prace pisemne w języku obcym oceniają na podstawie liczby błędów ortograficznych. Problem ten omawiany jest także w książce *Методическое руководство...* W.G. Kostomarrowa i O.D. Mitrofanowej. Wyrażany w niej pogląd, że „ucząc języka rosyjskiego cudzoziemców, uczymy ich właśnie pisania, a nie pisowni i dlatego dopuszczalny jest pobłażliwy stosunek do popełnianych przez nich błędów ortograficznych”⁷.

Moim zdaniem, nie można mówić o ukształtowaniu sprawności pisania, jeśli piszący, tworząc wypowiedź pisemną, nie przestrzega norm ortografii i gramatyki. Dlatego studentom rusycystyki przygotowującym się do pisania pracy magisterskiej oraz do wykonywania zawodu nauczyciela języka rosyjskiego należy stawiać w tym zakresie wysokie wymagania.

Błędy popełnione przez studentów w wypracowaniach były omawiane na zajęciach. Objaśniając swoje błędy, studenci mieli obowiązek przytaczać odpowiednie reguły. Następnie w toku indywidualnej pracy domowej dokonywali korekty.

Okazało się, że poprawianie błędów na zajęciach, a także przytaczanie odpowiednich reguł nie sprawiało studentom trudności. Łatwość, z jaką omawiali i poprawiali swoje błędy, świadczy o tym, że studenci dobrze znają zarówno reguły ortograficzne, jak i gramatyczne. Ponadto stwierdzono, że dysponują oni bogatym zasobem leksykalnym i dzięki temu są zdolni samodzielnie poprawiać błędy leksykalne. Braki wykryte i zaznaczone przeze mnie w wypracowaniach niekiedy wywoływały u studentów zdumienie. Trudno było im samym zrozumieć, jak mogli popełnić ten czy inny błąd.

Jak wspomniano wyżej, studenci pisali swe wypracowania w formie samodzielnej pracy pozaaudytoryjnej, co dawało im możliwość przemyślenia i poprawienia tworzonej wypowiedzi pisemnej. W wypadku wystąpienia trudności mogli oni posłużyć się słownikiem lub przerobionymi tekstami. Duża liczba błędów, odnotowanych w wypracowaniach studentów, pozwala sformułować następujące wnioski:

1. Studenci mają bardzo słabo ukształtowany nawyk pracy ze słownikiem i dlatego w wypadku pojawienia się wątpliwości, jak należy napisać dany wyraz, wolą opierać się na swojej intuicji niż skorzystać ze słownika.
2. Studenci słabo orientują się w strukturze hasła słownikowego i nie umieją odnaleźć właściwego znaczenia wieloznacznego wyrazu.
3. Studenci nie opanowali w dostatecznym stopniu umiejętności krytycznego przemyślenia napisanego przez siebie tekstu i nie są w stanie dostrzec błędnie napisanych wyrazów.

Twierdzenie, że studenci mają słabo rozwiniętą umiejętność krytycznej oceny napisanego tekstu, potwierdzają także moje obserwacje ich pracy w czasie praktyki pedagogicznej, która stanowi ważną formę przygotowania do zawodu nauczyciela. Studenci, chcąc zaktywizować uczniów na lekcji, polecają im pisać na tablicy. Uczniowie, zapisując na tablicy wyrazy lub zdania, często popełniają błędy: kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne. Studenci-praktykanci starają się kontrolować pracę uczniów, jednak najczęściej skupiają swoją uwagę jedynie na tym wyrazie, który związany jest z utrwalaniem wprowadzonego na lekcji materiału

⁷ В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*, Москва 1988, с. 144; zob. także H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s. 84–85.

językowego. Na przykład, jeśli na lekcji był przerabiany temat gramatyczny związany z odmianą czasownika, to studenci uważnie kontrolowali prawidłową pisownię czasowników, pomijając błędy w pozostałych wyrazach. Te braki studentów-praktykantów świadczą o tym, że umiejętność zauważania i poprawiania błędów nie powstaje sama z siebie; ją także trzeba kształtować, stosując odpowiednio dobrane formy ćwiczeń.

Sformułowane wyżej wnioski stały się dla mnie (jako wykładowcy) drogowskazem dla opracowania bardziej produktywnych procedur i sposobów, nastawionych na wyrobienie u studentów nawyków pracy ze słownikiem, a także na rozwijanie samokontroli i autokorekcji, koniecznych dla kształtowania prawidłowej pisowni i sprawności pisania. Opracowane przeze mnie ćwiczenia stały się nieodłącznym komponentem każdych zajęć. Wyniki zastosowanych przeze mnie procedur zostaną przedstawione w osobnym artykule.

Literatura

- Grochowski L., *Sprawność pisania w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1982.
- Зарубежному преподавателю русского языка. Методика*, под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой, Москва 1977.
- Капитонова Т.И., Щукин Ф.Н., *Современные методы обучения русскому языку иностранцев*, Москва 1987.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
- Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д., *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*, Москва 1988.
- Методика (заочный курс повышения квалификации филологов-русистов)*, под ред. А.А. Леонтьева, Москва 1988.
- Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)*, под ред. А.Н. Щукина, Москва 1990.
- Пассов Е.И., *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*, Москва 1985.
- Пассов Е.И., *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*, Москва 1989.
- Sharwood-Smith E. i M., *O pisaniu w języku obcym*, Warszawa 1977.
- Skrundowa Z., *Sprawność mówienia w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1980.

Вопросы формирования умения писать у студентов русской филологии

Резюме

В статье рассматриваются формы работы со студентами-русистами Краковского педагогического университета, направленные на совершенствование умения писать. Автор статьи анализирует сочинения студентов пятого курса, выявляя типичные допускаемые ими ошибки, объясняет их причины и предлагает меры по их преодолению.

Основные причины возникновения ошибок автор статьи определяет следующим образом: (1) у студентов слабо сформирован навык работы со словарем, и поэтому в случае сомнений, как следует написать данное слово, они предпочитают опираться на свою интуицию, чем воспользоваться словарем; (2) студенты слабо ориентируются в структуре словарной статьи и не умеют отыскивать нужное значение многозначного слова и (3) студенты не овладели в достаточной степени умением критического пересмотра написанного, и они не в состоянии заметить ошибочно написанное слово (слова).

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

Larisa Mikheeva

Об уровнях овладения пунктуацией

Пунктуацию нельзя выучить, надо научиться ее применять.

А.В. Текучев¹

Понятие „владение пунктуацией“, к сожалению, часто несправедливо сужают до представления о добротном навыке расстановки знаков препинания согласно нормативным рекомендациям. Тем не менее, современный взгляд методистов на пунктуационную культуру подразумевает, прежде всего, постижение сути пунктуации как функциональной системы, с одной стороны, достаточно устойчивой и стабильной, а с другой стороны – системы гибкой, нежесткой, способной адекватно отражать движение мысли и стилистические нюансы.

Умение пишущего оформлять с помощью знаков свое высказывание отражает процесс осознанного порождения им текста и заложенных в нем мыслей, говорит о творческой способности передавать с помощью графической системы языка смысловые нюансы и оттенки интонации. Владение пунктуацией – это показатель культуры мышления человека, его речевого развития и, кроме того, доступ к обладанию определенным социальным кодом, так как знаки препинания несут в себе определенные значения. Употребление их наполнено смыслом, исторически накопленным в практике печати, поэтому закономерно, что пишущий и читающий должны одинаково воспринимать знаки, пользоваться единым ключом при создании и восприятии текста.

В повести К. Паустовского *Золотая роза* упоминается случай, когда знакомый автору писатель Соболев принес в редакцию рассказ, интересный по содержанию, однако трудночитаемый. Корректор согласился поправить рукопись, клятвенно обещая не изменять в нем ни единого слова.

На следующее утро я прочел рассказ и онемел, – вспоминает Паустовский. – Это была прозрачная, литая проза. Все стало выпуклым, ясным. От прежней скомканности и словесного разброда не осталось и тени. При этом действительно не было выброшено или прибавлено ни одного слова.

¹ А.В. Текучев, *Об орфографическом и пунктуационном минимуме для средней школы*, Москва 1976, с. 80.

- Это чудо! – сказал я. – Как вы это сделали?
- Да просто расставил правильно все знаки препинания... Это великая вещь, милый мой. Еще Пушкин говорил о знаках препинания. Они существуют, чтобы выделить мысль, дать фразе легкость и правильное звучание. Знаки препинания – это как нотные знаки. Они твердо держат текст и не дают ему рассыпаться².

Этот эпизод из воспоминаний писателя помогает вскрыть богатые возможности пунктуационной системы наделять текст смысловой, грамматической и интонационной четкостью, служить средством, организующим текст, приводящим в необходимое соответствие замысел автора и восприятие читающего.

Мнения лингвистов и методистов неизменно сходятся в том, что освоение пунктуационных норм и достижение свободного владения пунктуацией – процесс весьма сложный, более сложный, чем овладение некоторыми другими языковыми явлениями. Так, например, орфографические навыки зачастую являются автоматизированными действиями по применению заученных правил и распознаванию выученных исключений и свидетельствуют о *знании языка*, в то время как пунктуационные навыки требуют устойчивого умения сознательно анализировать логикосинтаксический строй речи, ее коммуникативных единиц, осмысления типовых ситуаций употребления знака и свидетельствуют о *знаниях о языке*. Н.Л. Шубина связывает становление пунктуационных навыков (их формирование, развитие и совершенствование) с наличием знаний о пунктуационной системе (языковой компетенцией); умением реализовать эти знания в конкретной коммуникативной ситуации (речевой компетенцией); умением квалифицировать правильность-неправильность употребления того или иного знака с точки зрения языковых и коммуникативных норм организации высказывания и текста, а также умения отмечать уместность-неуместность использования языковых единиц и средств в конкретной коммуникативной ситуации (коммуникативной компетенцией)³.

Необходимо заметить, что современные требования к уровню пунктуационной культуры в значительной степени отличаются от требований, существовавших в методике обучения пунктуации в прошлом. Л.В. Щерба, например, в 30-40-е гг. (еще до введения *Правил русской орфографии и пунктуации* в 1956 г.) формулировал их следующим образом:

Кого считать грамотным в отношении знаков препинания? Того, кто правильно ставит точку и знак вопросительный (знак восклицательный – вещь условная); кто ставит двоеточие перед перечислением и перед вводными словами и отделяет запятыми предложения, причастные и деепричастные обороты и вводные слова, а также однородные члены и, наконец, так или иначе отмечает прямую речь. Более тонкие случаи употребления двоеточия, употребления точки с запятой и тире, а также разные каверзные случаи употребления или неупотребления запятых не входят в приз-

² К.Г. Паустовский, *Золотая роза*, Москва 1983, с. 109.

³ Н.Л. Шубина, *Пунктуация современного русского языка*, Москва 2006, с. 72.

нак грамотного человека. Я не могу сказать, чтобы сочувствовал столь бедному идеалу; но таков факт жизни⁴.

Действующие правила пунктуации, введенные, наравне с орфографическими, в 1956 году, поддерживают стабильность употребления знаков, хотя в настоящее время правила и практика печати не совпадают полностью. Нормы, которые были кодифицированы в правилах, сегодня подвергаются изменениям в процессе эволюции языка. Н.С. Валгина отмечает, что отдельные правила, выявляющие действие смыслового и интонационного принципов русской пунктуации, требуют уточнения и изменения⁵. Эта тенденция не распространяется на правила, имеющие в качестве основополагающего структурный принцип, эта часть правил наиболее стабильна. В общей сложности существует более 250 правил (сформулированных в справочниках и пособиях), при этом каждое правило содержит примечания.

Н.С. Валгина выделяет в процессе овладения пунктуацией три основных этапа: *изучение, постижение и владение*⁶.

На первом этапе изучается *пунктуация предложения*, при этом предполагается овладение нормативной пунктуацией, подчиненной действующим правилам, в основном опирающимся на структурный принцип (строение предложения и его частей). Знаки, обусловленные строением, синтаксисом предложения, являются обязательными, не допускают смысловой и стилистической вариантности, употребление их устойчиво. К разряду знаков, поставленных на структурном основании, относят точку, фиксирующую конец предложения; знаки (в функции разграничения) на стыке частей сложного предложения; знаки при однородных членах предложения; знаки, выделяющие различные структуры, вводимые в состав простого предложения, но не являющиеся его членами (вводные конструкции, обращения и др.); знаки, выделяющие приложения, определения – причастные обороты, определения – прилагательные с зависимыми словами, стоящие непосредственно после определяемого слова или отделенные от него другими членами предложения. В приводимом предложении, например, все знаки поставлены на основе структурного принципа:

На портрете, сделанном великим живописцем, человек более похож на самого себя, чем даже на свое отражение в дагерротипе, ибо великий живописец резкими чертами вывел наружу все, что таится внутри того человека и что, может быть, составляет тайну для самого этого человека (В.Г. Белинский).

Правила, сформулированные на синтаксической основе, носят устойчивый характер; они составляют фундамент, на котором строится современная пунктуация, и необходимый минимум, без которого письменная

⁴ Л.В. Щерба, *Безграмотность и ее причины*, [в:] *Избранные труды по русскому языку*, Москва 1957.

⁵ Н.С. Валгина, *Трудные вопросы пунктуации*, Москва 1983, с. 156.

⁶ Н.С. Валгина, *Актуальные проблемы современной русской пунктуации*, Москва 2004, с. 255.

речь не может быть элементарно грамотно оформленной. Это „минимум употребления знаков, без которых немислимо беспрепятственное общение между пишущим и читающим”⁷. Правила, основанные на структурном принципе, строго регламентированы, они подлежат осмыслению и усвоению. Большая часть дидактических материалов в пособиях и учебниках ориентирована именно на обучение пунктуации отдельного предложения, что (на определенных ступенях) методически оправдано, поскольку усвоение нормативной пунктуации является базой для второго этапа, выделенного Н.С. Валгиной, – постижения существа пунктуационной системы и закономерностей функционирования отдельных знаков через сопоставление их функций, значений, закрепленных в практике печати, их системной значимости, когда „приобретается умение выбрать единственно возможный знак для передачи необходимого смысла”⁸.

Постигание пунктуации осуществляется в ходе изучения *связных текстов*. Работа с изолированным предложением важна и необходима при формировании пунктуационных навыков, однако настоящее осмысление роли пунктуации, ее значения в понимании написанного начинается на основе связных текстов. На этом этапе происходит освоение той части правил, которые не являются жесткими и которые допускают возможность выбора знаков и их комбинаций с учетом условий контекста. Данная часть правил, помимо структурного, опирается в значительной степени на смысловой принцип. Например, он является ведущим при оформлении однородных-неоднородных определений; обособлении дополнений и обстоятельств, выраженных предложно-падежными сочетаниями; при уточняющих и пояснительных членах; употреблении двоеточия и тире в ряде бессоюзных предложений, точки с запятой в сложных предложениях и др.:

Всегда имей в виду натуру; влазь, так сказать, в кожу действующего лица, изучай хорошенько его особенные идеи, если они есть, и даже не упускай из виду общество его прошедшей жизни. Когда все это будет изучено, тогда, какие бы положения ни были взяты из жизни – ты непременно выразишь верно: ты можешь сыграть иногда слабо, иногда сколько-нибудь удовлетворительно (это очень часто зависит от душевного расположения), но сыграешь верно (М.С. Щепкин).

В пунктуации текста для пишущего значимым становится умение находить оптимальное решение, чтобы выразить единственно необходимый смысл. Н.Л. Шубина отмечает:

То, что в предложении строго нормировано, в тексте получает определенную свободу выбора и интерпретации. Вариативность пунктуационных знаков как явление сугубо текстовое снимает строгое предписание нормы⁹.

⁷ Н.С. Валгина, *Актуальные проблемы...*, с. 19.

⁸ Там же, с. 255.

⁹ Н.Л. Шубина, *Пунктуация современного русского языка...*, с. 66.

Значительная часть правил русской пунктуации имеет рекомендательный характер. В ходе работы над связным текстом появляется возможность устанавливать многосторонние связи смежных и далеких друг от друга синтаксических конструкций в контексте, которые влияют на пунктуационное оформление, когда выбор конкретного знака зачастую зависит от смысловых и экспрессивных акцентов предшествующего текста:

Подобно тому как живопись отнюдь не является искусством сочетать краски приятным для глаз образом, музыка – вовсе не искусство ласкать ухо приятным сочетанием звуков. Не будь в них ничего иного, и живопись и музыка относились бы к числу естественных наук, а не изящных искусств. Одно лишь подражание природе возводит их в ранг искусства. Но что же делает живопись искусством подражания? Рисунок. Что делает музыку таким искусством? Мелодия (М.А. Балакирев).

Постижение пунктуации не допускает формального подхода, оно требует постоянного осмысления не только существа правил, но и каждой речевой ситуации, в которой она имеет место, поэтому на данном этапе речь идет о воспитании интуиции, развитии чувства языка. В методике этот этап соотносится с задачей совершенствования пунктуационных навыков (которая, в основном, решается на ступенях среднего и высшего профессионального образования). Н.И. Демидова, разрабатывая подходы к совершенствованию пунктуационных навыков на завершающем этапе среднего педагогического образования, выдвигает требования к дидактическому оснащению данной ступени: связный текст и упражнения на основе текста, позволяющие наблюдать факты языка и способы порождения текста, усваивать речеведческие понятия, должны быть обязательной единицей учебного материала. Опора на текст, согласно Н.И. Демидовой, позволяет слить воедино процессы формирования языковой, речевой и коммуникативной компетенций, обеспечивает органическое единство познания системы, структуры языка и развития речи¹⁰. Вопросы освоения пунктуации (с учетом коммуникативной направленности обучения) на основесвязного текста коммуникативно и контекстуально обусловленными знаками препинания поднимаются в работах И.А. Фигуровского, Н.С. Валгиной, Н.Г. Акимовой, Н.Л. Шубиной, Н.И. Демидовой.

Использование знаков, постановка которых опирается на смысловой принцип, – процесс в значительной мере индивидуализированный, творческий. На этапе постижения пунктуации появляется понятие „авторского знака”, причем методисты настаивают на том, что право на авторские знаки могут иметь даже учащиеся на высшем этапе обучения (А.В. Текучев¹¹).

Возможность использовать или не использовать тот или иной знак препинания, заменять один знак другим в зависимости от конкретных задач позволяет пишущему добиваться большей выразительности пись-

¹⁰ Н.И. Демидова, *Научно-методические основы совершенствования пунктуационных навыков в средних педагогических учебных заведениях*, Санкт-Петербург 1996, с. 17.

¹¹ А.В. Текучев, *Об орфографическом и пунктуационном минимуме...*, с. 81.

менной речи. А.В. Текучев обращает внимание на факт, что именно онень образованный человек при письме чаще испытывает затруднения в выборе знака, с помощью которого можно наилучшим образом обозначить тот или иной передаваемый нюанс смысла или экспрессивности: запятой или тире, точки с запятой или точки, восклицательного знака или запятой, скобок или тире. Так, пишущий с помощью альтернативных знаков может по своему усмотрению выбрать степень эмоциональной нагрузки высказывания, например: „Дорогая, я прождал тебя весь вечер, ты не пришла; Дорогая! Я прождал тебя весь вечер – ты не пришла...”

Проводя анализ пособий, Н.И. Демидова приходит к выводу¹², что в общеобразовательных средних учебных заведениях контекстуально обусловленные знаки, как правило, не изучаются, так как текст и конструкции, в которых они употребляются, не имеют однозначно воспринимаемого грамматического строения и знаки в таких случаях основываются лишь на смысловых и интонационных показателях. Умение же видеть и оценивать возможные варианты знаков препинания в каждом конкретном тексте с учетом широкого и узкого контекста предполагает достаточную лингвистическую осведомленность.

Третий этап, названный Н.С. Валгиной, – это владение пунктуацией. Он связан с *пунктуацией текстов различной функционально-стилевой принадлежности*. В них отчетливо выступает стилистическая роль знаков препинания. Хотя функции знаков неизменны сами по себе, каждый стиль имеет свои закономерности употребления, знаки зависят от синтаксического строя текста, который они обслуживают. Самым специфическим употреблением знаков характеризуются тексты публицистического и художественного стилей, так как в них проявляется многозначность языка и влияние разговорной речи. Необходимая интонация и строй передаются специфическим использованием знаков. На примерах этих текстов можно знакомиться с явлениями индивидуальной пунктуации как одного из приемов авторской стилистики – выраженной черты их писательского слога. Например, в приведенном ниже фрагменте из романа В. Шукшина *Я пришел дать вам волю* на 145 слов приходится 63 знака:

– Ах, славно мы тада сбегали!.. – пустился в воспоминания дед Любим. – Мы, помню, забылись маленько, распалились – полосуем их почем зря, только калганы летят... А их за речкой, в леске, – видимо-невидимо. А эти-то нас туда заманивают. Половина наших уж перемахнули речку – она мелкая, а половина ишо здесь. И тут Иван Тимофеич, покойничек, царство небесное, как рывкнет: „Назад!” Мы опомнились... А из лесочка-то их туча сыпанула. А я смотрю: Стеньки-то нету со мной. Все рядом был – мне Иван велел доглядывать за тобой, Тимофеич, дурной ты какой-то тот раз был, – все видел тебя, а тут как скрозь землю провалился. Может, за речкой? Смотрю – и там нету. Ну, думаю, будет мне от Ивана. „Иван! – кричу. – Где Стенька-то?” Тот аж с лица сменился... Глядим, наш Стенька летит во весь мах – в одной руке баба,

¹² Н.И. Демидова, *Научно-методические основы...*, с. 11.

в другой дите. А за ним... не дай соврать, Тимофеич, без малого сотня скачет. Тут заварилась каша...¹³

Свободное владение пунктуацией предполагает достаточно развитое чувство языка. Оно опирается на вдумчивый читательский опыт, умение аналитически читать тексты разной жанровой принадлежности, стилистической тональности и ритмомелодического оформления; способность выявлять тенденции, обнаруживающиеся в практике современной литературы и печати; умение отличать контекстуально оправданную пунктуацию от ошибочной, вытекающей из небрежного отношения к нормам; осмысление различных пунктуационных ситуаций, не регламентированных действующими правилами.

Свободное владение пунктуацией возможно лишь при глубоком усвоении ее основ, при бережном отношении к содержанию каждого знака. Свобода, которая допускается в применении части правил, лишь повышает ответственность пишущего, так как индивидуальное использование знаков заключается не в том, чтобы нарушать их функции, а в том, чтобы использовать их в нетипичных контекстуальных ситуациях.

Все уровни овладения пунктуацией можно рассматривать только в их последовательности и преемственности: уверенное знание нормативной пунктуации является основой для постижения тончайших нюансов пунктуации связного текста и стилистически обусловленных текстов, дает почву для „безотказно действующей интуиции, когда ощущается выразительная сила отклонений от общепринятых норм“¹⁴.

Этапы овладения пунктуацией, определенные в общих чертах Н.С. Валгиной, так или иначе соотносятся с этапами освоения (обучения) пунктуации, обозначенными в работах методистов. В каждом дидактическом случае уровень пунктуационной грамотности определяется заданным минимумом изучаемых пунктуационных правил и требований к пунктуационным умениям и навыкам. М.Т. Баранов, например, пишет об *абсолютной* пунктуационной грамотности, под которой он понимает безукоризненное владение всеми пунктуационными нормами, а также умение использовать знаки препинания в авторских целях, и *относительной* грамотности, достижение которой является задачей общеобразовательной школы¹⁵.

Пунктуация в общеобразовательной российской школе изучается последовательно и ступенчато в течение всех лет обучения, основная часть пунктограмм прорабатывается в старших классах параллельно с изучением синтаксиса. Программа преследует как познавательные цели (раскрытие назначения пунктуации; знакомство с основной единицей пунктуации – пунктуационно-смысловым отрезком и его типами; ознакомление с функциями знаков препинания и условиями их постановки; усвоение правил, включенных в программу), так и практические цели (формирование

¹³ Цит. по: Н.С. Валгина, *Трудности современной пунктуации*, Москва 2002, с. 264.

¹⁴ Н.С. Валгина, *Актуальные проблемы...*, с. 255.

¹⁵ *Методика преподавания русского языка*, Москва 2002, с. 189.

умений выбирать необходимый знак исходя из семантико-грамматического анализа коммуникативных единиц; анализировать пунктограммы с учетом принципов пунктуации и функций знаков; обосновывать выбор знака; находить пунктуационные ошибки и исправлять их). Программа также предполагает выработку умения выразительно „читать” соответствующие знаки в текстах. Процесс обучения идет параллельно с занятиями по литературе и истории, опирается на расширение читательского кругозора, предполагает выполнение значительного количества письменных работ. В пособиях для старшеклассников и выпускников можно обнаружить более 25 пунктограмм (группы знаков или отдельный знак, обслуживающий одно синтаксическое основание), на которые распространяется на еще большее количество правил. Уже на этапе общего среднего образования программа включает изучение части правил, опирающихся на смысловый принцип, применение которых требует достаточной языковой интуиции. Кроме того, варианты современных школьных программ в России содержат сведения о факультативных, альтернативных и авторских знаках препинания, о пунктуации текста, стилистических возможностях знаков препинания, хотя в большей степени это материалы ознакомительного характера¹⁶.

Существенным препятствием тому, что программа ограничивается неполным сводом правил и учащиеся осваивают не все пунктуационные нормы и их варианты, является не столько лимит учебных часов, сколько недостаточная развитость речи учащихся, их неготовность выражать те или иные смысловые значения средствами языка, а сверх того, факт сложности самой природы пунктуационной системы и многофункциональности знаков препинания.

Определяя пунктуационный минимум для средней школы, А.В. Текучев относит изучение программных правил к двум категориям:

Безусловно, что задачей основной программы является научить применению тех правил пунктуации, которые в своей совокупности являются базой, основой русской пунктуации. Это четкие, постоянно действующие правила, не допускающие вариантности. Они учитывают и смысловую, и структурно-грамматическую сторону записываемого. Однако усвоение данных норм дает основу для осуществления углубленной и разносторонней работы по усвоению учащимися пунктуации как средства передачи на письме тех оттенков мыслей и чувств, которые нуждаются в дополнительных способах выражения¹⁷.

Отклонения от первой категории правил автор последовательно рекомендует рассматривать как ошибки, которые приводят к снижению оценок за письменные работы, зато уместное и разнообразное использование знаков на вторичные правила он советует приветствовать, поощрять. Автор настаивает на гибкости в подходе преподавателей к восприятию и оценке работ учащихся, именно потому что правила употребления

¹⁶ Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комисарова, И.В. Текучева, *Программа по русскому языку*, Министерство образования РФ, письмо № 13-58-1005/17 от 07.07.2003 г.

¹⁷ А.В. Текучев, *Об орфографическом и пунктуационном минимуме...*, с. 82.

знаков в значительной части случаев носят неоднозначное решение. Например, рекомендуется не принимать за ошибку отсутствие запятой в случае причастия и прилагательного (с пояснительными словами и без них), когда они выступают перед определяемым существительным и имеют, кроме значения определения, обстоятельственный оттенок (§151 Правил): *Истощенный усилиями и лишениями, старик слег в постель* (А.И. Герцен). Таким же образом можно подходить к обособлению (которое не предусмотрено правилом) в случае деепричастий с пояснительными словами, представляющих собой цельные выражения: *сломая голову, спустя рукава, затаив дыхание* и т.п. (§153); к постановке тире в случаях, когда перед сказуемым, выраженным существительным в им. падеже, стоит отрицание *не* (по правилу тире не ставится): *Бедность не порок* (§164). А.В. Текучев дает комментарии, в общей сложности, к 42 параграфам свода *Правил русской орфографии и пунктуации* (из 79), когда случаи отступления учащимися от правил могут не приниматься за ошибку при оценивании работ¹⁸.

Подобный взгляд на оценку пунктуационной грамотности принадлежит Г.И. Блинову¹⁹. Он подробно квалифицирует типы ошибок и предлагает (исходя из ведущего структурного или смыслового принципов в основе правил) их разделение на грубые и негрубые, которые можно не принимать во внимание при оценке работ. Общий подход методистов сводится к мнению, что недопустимо наказывать учащегося за неумение применять правила, допускающие варианты разрешения, поскольку эту часть правил невозможно заучить, можно лишь с разной степенью совершенства научиться их применять.

Н.Л. Шубина в учебнике для высшей школы, подчеркивая сложность проблемы создания оптимальных и эффективных рекомендаций по употреблению пунктуации, предлагает различать правила пунктуации для учащегося (правила обучения употреблению знаков в соответствии с действующей нормой) и для широкого пользователя (правила освоения и совершенствования пользования пунктуационно-графической системой в соответствии с конкретными условиями речевой среды)²⁰.

В статье была сделана попытка в общих чертах описать то, каким образом российские специалисты, занимающиеся лингвометодическими аспектами пунктуации, рассматривают понятие пунктуационной культуры индивидуума и возможные уровни владения пунктуацией, каким образом этапы освоения пунктуации, определяемые методистами, соотносятся с содержанием программ обучения русскому языку на разных ступенях, задачами формирования, закрепления и совершенствования пунктуационных умений и навыков, развитием языковой, речевой и коммуникативной компетенции, как отражаются и преломляются принципы русской пунктуации и действующие правила в различных программах и рекомендациях.

¹⁸ А.В. Текучев, *Об орфографическом и пунктуационном минимуме...*

¹⁹ Г.И. Блинов, *Методика изучения пунктуации в школе*, Москва 1990.

²⁰ Н.Л. Шубина. *Пунктуация современного русского языка...*, с. 102.

Поскольку в настоящее время программные уровни освоения пунктуации студентами-русистами в иностранных вузах, в частности польских, не являются достаточно четко сформулированными, а программный минимум нуждается в методическом обосновании, представленные положения могут дать определенное поле для поиска и осмысления подходов к изучению пунктуации на филологических факультетах в условиях изучения русского языка как иностранного и выработке у студентов пунктуационных навыков. В порядке экспериментального обучения можно пробовать отталкиваться от определенных моделей и представленных в методических разработках и исследованиях подходов к обучению пунктуации русского языка как родного на различных ступенях (школа – М.Т. Баранов, Г.И. Блинов, А.В. Текучев, А.Л. Ломизов, Л.Т. Григорян и др.; среднее специальное образование – С.Н. Иконников, Г.Н. Приступа, Н.И. Демидова и др.; высшее филологическое образование – Н.С. Валгина, Н.Л. Шубина и др.).

Литература

- Блинов Г.И., *Методика изучения пунктуации в школе*, Москва 1990.
- Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Комисарова Л.Ю., Текучева И.В., *Программа по русскому языку*, Министерство образования РФ, письмо № 13-58-1005/17 от 07.07.2003 г.
- Валгина Н.С., *Актуальные проблемы современной русской пунктуации*, Москва 2004.
- Валгина Н.С., *Трудности современной пунктуации*, Москва 2002.
- Валгина Н.С., *Трудные вопросы пунктуации*, Москва 1983.
- Григорян Л.Т., *Обучение пунктуации в средней школе: методическое исследование*, Москва 1982.
- Демидова Н.И., *Научно-методические основы совершенствования пунктуационных навыков в средних педагогических учебных заведениях*, Санкт-Петербург 1996.
- Демидова Н.И., *Программа „Русский язык для педагогических училищ“*, Рязань: РГПИ, 1992.
- Методика преподавания русского языка*, Москва 2002.
- Правила русской орфографии и пунктуации*, Москва 1956.
- Розенталь Д.Э., *Русский язык. Правила и упражнения*, Москва 2003.
- Савко И.Э., *Весь школьный курс русского языка*, Минск 1999.
- Текучев А.В., *Об орфографическом и пунктуационном минимуме для средней школы*, Москва 1976.
- Шубина Н.Л., *Пунктуация современного русского языка*, Москва 2006.
- Щерба Л.В., *Безграмотность и ее причины*, [в:] *Избранные труды по русскому языку*, Москва 1957.

O poziomach opanowania interpunkcji

Streszczenie

W artykule w ogólnych zarysach przedstawiono poglądy dydaktyków rosyjskich na kwestie kultury interpunkcyjnej oraz poziomów osiągalnych w opanowaniu interpunkcji (np. poziom przyswajania zasad interpunkcji – na podstawie oddzielnych zdań; pojmowanie jej jako system funkcjonalny – na podstawie tekstów zwartych; swobodne władanie potencjałami interpunkcji w funkcji dystynktywnej, stylistycznej, artystycznej).

W publikacji opisano również korelacje zachodzące pomiędzy wymienionymi poziomami a treścią programów nauczania języka rosyjskiego na różnych etapach edukacji, zadaniem kształtowania i doskonalenia nawyków interpunkcyjnych oraz rozwojem językowej i komunikatywnej kompetencji osób uczących się. Poruszono także kwestie oceniania prac uczniów z uwzględnieniem trudnych przypadków zastosowania znaków, w których decydującą rolę odgrywa zasada znaczeniowa, a nie strukturalna.

Przedstawione zagadnienia mogą przyczynić się zarówno do określenia etapów nauczania rosyjskiej interpunkcji na polskich uczelniach filologicznych, jak i opracowania wymagań programowych dotyczących minimów wiedzy, umiejętności i nawyków interpunkcyjnych oraz kryteriów ewaluacji prac pisemnych studentów.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica II (2009)

Halina Zajęc

Ćwiczenia w mówieniu w świetle metod stosowanych w nauczaniu języka rosyjskiego w szkole polskiej

Zagadnienie ćwiczeń w mówieniu w niniejszym artykule jest omawiane z punktu widzenia następujących metod glottodydaktycznych: kombinowanej (mieszanej), aktywnej, sytuacyjnej, reproduktywno-kreatywnej oraz podejścia komunikacyjno-czynnościowego.

W nauczaniu języka rosyjskiego **metodą kombinowaną (mieszaną)**, której twórcą był Włodzimierz Gałęcki¹, w okresie początkowego nauczania zalecano realizację ćwiczeń w mówieniu w korelacji z ćwiczeniami w słuchaniu. Celem tych ćwiczeń powinno być osłuchanie się z językiem oraz zdobycie przez uczniów pewnej „wprawy w mówieniu”². Do ćwiczeń w mówieniu w okresie początkowego nauczania zaliczano powtarzanie przez uczniów wyrazów i krótkich zdań podanych przez nauczyciela (ćwiczenia te miały przygotować uczniów do samodzielnego mówienia) oraz uczenie się na pamięć wypowiedzianych przez nauczyciela zagadek, przysłów, krótkich wierszyków i tekstów piosenek.

Na stopniu podstawowym postulowano przeprowadzanie ćwiczeń w mówieniu w korelacji z ćwiczeniami w słuchaniu i czytaniu, zaś na stopniu licealnym – lekturę utworów literackich w połączeniu z ćwiczeniami w słuchaniu, czytaniu i pisanii. Zakładano, że korelacja ćwiczeń w mówieniu z ćwiczeniami w słuchaniu polegać będzie na: 1) osłuchiwanie się uczniów z językiem, a następnie naśladownictwie nauczyciela poprzez indywidualne i chóralne powtarzanie nowych wyrazów i zwrotów (okres początkowego nauczania); 2) słuchaniu dłuższych opowiadań nauczyciela, a następnie ustnym ich streszczaniu w kilku zdaniach lub w formie odpowiedzi na pytania (stopień podstawowy); 3) słuchaniu krótkiego wykładu nauczyciela, a następnie ustnym odtwarzaniu tego wykładu przy pomocy

¹ Metoda kombinowana (mieszana) stosowana była w nauczaniu języka rosyjskiego w latach 50. i 60. Powstała ona pod wpływem zmodyfikowanej metody bezpośredniej i metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Szerzej na temat metod nauczania zob. H. Zajęc, *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000*. Część I. *Metody glottodydaktyczne*, Kraków 2008.

² N. Modlińska, *Materiały do metodyki nauczania języka rosyjskiego. Okres wstępny*, Warszawa 1953, s. 24. Zob. także W. Gałęcki, *Zasady nauczania języka rosyjskiego (Metodyka)*. *Podręcznik dla szkół wyższych*, Warszawa 1957, s. 58–64.

pytań zadawanych przez nauczyciela oraz w formie wypowiedzi ucznia (stopień licealny).

W nauczaniu metodą kombinowaną przewidywano stosowanie ćwiczeń w mówieniu o charakterze reproduktywnym i produktywnym. Ćwiczenia w mówieniu o charakterze reproduktywnym były przeważnie oparte na tekstach podręcznikowych. Do ćwiczeń tych zaliczano: 1) pytania i odpowiedzi; 2) ustne streszczenia; 3) opowiadania ciągłe przeczytanego tekstu, które miały często charakter w pewnej mierze twórczy, ponieważ występowały w formie skróconej lub rozszerzonej, ze zmianą zakończenia, z zamianą form gramatycznych lub z zastępowaniem niektórych wyrazów ich synonimami. Do ćwiczeń o charakterze produktywnym zaliczano: 1) rozmowy na tematy z życia codziennego, 2) rozmowy na tematy związane z przeżyciami uczniów oraz 3) rozmowy na temat obrazków i reprodukcji dzieł malarstwa (rozmowy te miały charakter twórczy, ponieważ mobilizowały uczniów do używania poznanych wyrazów w innych niż w przerabianym tekście kontekstach oraz formach gramatycznych); 4) prowadzenie przez uczniów dialogów z nauczycielem oraz między sobą; 5) prowadzenie dialogów związanych ze słownikami tematycznymi, zjawiskami życia codziennego, reprodukcjami obrazów i lekturą³.

W nauczaniu metodą kombinowaną zalecano także uczenie się na pamięć i recytowanie indywidualne i zbiorowe wierszy i krótkich fragmentów prozy oraz ustne tłumaczenie na język rosyjski zdań wypowiedzianych przez nauczyciela w języku polskim. Wyżej wymienione formy pracy były zalecane zarówno na stopniu podstawowym, jak i licealnym. Natomiast wyłącznie na stopniu licealnym przewidywano wykonywanie ćwiczeń w mówieniu na tematy związane z lekturą, przy czym „głównym celem poznawczym jest [...] język, a nie utwór literacki jako taki”⁴. Do form pracy zaliczano tu: wprowadzanie elementów rozbioru literackiego, omawianie tła społecznego, politycznego i kulturalnego utworu, omawianie tematu oraz idei utworu, charakterystykę ważniejszych postaci, omawianie znaczenia autora i jego dzieła, zestawianie utworów literatury rosyjskiej i polskiej.

Metoda kombinowana postulowała zachowanie równowagi w kształtowaniu poszczególnych sprawności językowych. Według Gałęckiego, „równowaga poszczególnych działów i form nauczania języka to właściwa zasada tzw. metody mieszanej”⁵. W nauczaniu metodą kombinowaną postulowano całkowitą poprawność wypowiedzi w zakresie wszystkich podsystemów języka. Błędy popełniane przez uczniów powinny być sygnalizowane przez nauczyciela, ale nie poprawiane. Nauczyciel powinien skłaniać ucznia do uświadomienia sobie istoty błędu i do poprawienia go oraz angażować całą klasę do poprawiania błędów kolegi. Zdaniem Gałęckiego:

Nie chodzi o to, aby uczniowie mówili dużo i prędko, aby wysławiali się, jak to się często dzieje, z polska po rosyjsku, używali błędnych form i niewłaściwych wyrazów [...]. Przeciwnie. Nie należy się śpieszyć. Trzeba doprowadzić do tego, aby każde zdanie było wypowiedziane zupełnie poprawnie, co więcej: powtórzone przez

³ W. Gałęcki, *Zasady nauczania...*, s. 82–98.

⁴ Tamże, s. 134.

⁵ W. Gałęcki, *Ćwiczenia w mówieniu*, „Język Rosyjski” 1956, nr 5, s. 26.

tego samego i przez innych uczniów może nawet kilkakrotnie [...]. Chodzi o to, aby nauczyciel tylko sygnalizował popełniony przez ucznia błąd i nie poprawiał go, ale ucznia samego zmusił do uświadomienia sobie istoty błędu i do poprawienia się⁶.

Poglądy te reprezentowali, poza W. Gałęckim, Nadzieja Modlińska⁷, Oktawia Opólska-Danecka i Zygmunt Garbowski⁸ oraz Halina Szabłowska⁹.

W nauczaniu **metodą aktywną**, której głównym propagatorem był Piotr Nomańczuk¹⁰, ćwiczenia w mówieniu były uważane za najważniejszy środek prowadzący do praktycznego posługiwania się językiem rosyjskim. W nauczaniu tą metodą dominowała zasada priorytetu mowy ustnej nad czytaniem i pisanem. W myśl wskazań tej metody, „praktyczne posługiwanie się w procesie nauczania żywą mową jest jedynym środkiem przyswajania sobie przez uczniów nawyków językowych niezbędnych do władania językiem zarówno w mowie, jak i w piśmie”¹¹. W okresie początkowego nauczania ćwiczenia te opierać się powinny na naśladownictwie mowy nauczyciela. Na stopniu podstawowym zalecano stosowanie ćwiczeń o charakterze werbalnym oraz konwersacyjnym. Podstawę do ćwiczeń w mówieniu stanowiły sytuacje, opowiadanie nauczyciela, wysłuchanie nagrania. Postulowano rezygnację z ćwiczeń w mówieniu opartych na tekście podręcznikowym.

Na stopniu zaawansowanym (szkoła średnia) dominować miały ćwiczenia konwersacyjne, oparte na tematach z życia codziennego w zakresie znanego uczniom słownictwa oraz na wyrazach i zwrotach zaczerpniętych z aktualnie przerabianych na lekcjach tekstów, a także lektur domowych uczniów. Do ćwiczeń stosowanych na tym stopniu zaliczano opowiadanie zbiorowe, które może mieć formę: a) dialogu prowadzonego między dwoma uczniami, b) odpowiedzi na pytania stawiane przez nauczyciela; c) zadawania pytań nauczycielowi; d) opowiadania ze zmianą osoby, ze zmianą czasu. Uważano, że na ćwiczenia w mówieniu nie należy przeznaczać całych godzin, ale łączyć je z ćwiczeniami w słuchaniu lub czytaniu¹².

Błędy uczniów podczas opowiadania należało poprawiać tak, aby nie przerywać wypowiedzianego przez uczniów zdania, ale „podpowiadać” mu poprawną formę. Ćwiczenia w mówieniu przeprowadzane w kursie wstępnym powinny opierać się na zasadzie spontaniczności i ciągłości wypowiedzi. Zdawano sobie sprawę z możliwości pojawiania się błędów w spontanicznych wypowiedziach:

⁶ Tamże, s. 27–28.

⁷ Zob. N. Modlińska, *Materiały do metodyki...*; tejże, *Opowiadanie nauczyciela w szkole podstawowej*, „Język Rosyjski” 1957, nr 4, s. 244–246.

⁸ O. Opólska-Danecka, Z. Garbowski, *Nauczanie języka rosyjskiego w okresie początkowym*, Warszawa 1963, s. 17; tychże, *Praca nauczyciela w okresie wstępnym*, „Język Rosyjski” 1963, nr 3, s. 16–22.

⁹ H. Szabłowska, *Materiały do metodyki nauczania języka rosyjskiego. Ćwiczenia w mówieniu*, Warszawa 1953.

¹⁰ Metoda aktywna powstała w Polsce w latach 60. w opozycji do obowiązującej wówczas w nauczaniu języka rosyjskiego metody kombinowanej.

¹¹ P. Nomańczuk, *Aktualne zagadnienia metodyczne w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1967, s. 28–29.

¹² P. Nomańczuk, *Poradnik metodyczny do podręcznika języka rosyjskiego dla klasy V*, Warszawa 1965, s. 60–61.

Jeśli uczniowie przy opowiadaniu popełniają błędy, należy je tak poprawiać, aby nie przerywać uczniom w połowie zdania rozważaniami, dlaczego tak nie można mówić, ale po prostu podpowiedzieć poprawną formę. W przeciwnym wypadku opowiadanie przekształci się w pouczenia na temat oderwanych form i zwrotów, co mija się z celem tych ćwiczeń¹³.

Przy ćwiczeniach w mówieniu propagowano dążenie do spontaniczności i ciągłości wypowiedzi. Uważano, że uprzednie przyswojenie w drodze ćwiczeń w słuchaniu i mówieniu materiału językowego, zawartego w tekstach podręcznika jest nieodzownym warunkiem opanowania przez uczniów umiejętności poprawnego czytania i pisanie.

Omawiane tu poglądy były reprezentowane przez P. Nomańczuka oraz częściowo przez Zenona Harczuka¹⁴, Zoję Skrundową¹⁵ i Ludwika Grochowskiego¹⁶. Harczuk i Skrundowa dopuszczali wykorzystanie niektórych założeń metody kombinowanej: Harczuk w zakresie rodzajów ćwiczeń w mówieniu, Skrundowa zaś w zakresie klasyfikacji ćwiczeń oraz wykorzystania tekstu podręcznikowego (powinien on stanowić punkt wyjścia dla przeprowadzania ćwiczeń w mówieniu).

L. Grochowski pod koniec lat 60. reprezentował założenia metody aktywnej. Jego stanowisko w latach 70. uległo nieznacznej zmianie. Podobnie jak Nomańczuk, Grochowski w nauczaniu w szkole podstawowej postulował ćwiczenia o charakterze werbalnym oraz ćwiczenia o charakterze konwersacyjnym; zarówno jedno, jak i drugie były realizowane w oderwaniu od tekstu podręcznikowego. Natomiast w latach 70. Grochowski zalecał, podobnie jak W. Gałęcki, ćwiczenia w mówieniu na podstawie tekstów preparowanych, adaptowanych oraz na podstawie tekstów literackich.

Metoda sytuacyjna, której propagatorem był Mieczysław Dziekoński, była wariantem metody aktywnej¹⁷. Dotyczyło to głównie naśladowania mowy nauczyciela, wykorzystywania sytuacji z otaczającej ucznia rzeczywistości oraz sytuacji stwarzanych poprzez wykorzystanie pomocy poglądowych¹⁸. Na plan pierwszy w nauczaniu języka rosyjskiego wysuwano mowę ustną – umiejętność wypowiadania się oraz umiejętność rozumienia mowy obcej ze słuchu: „obie te umiejętności stanowią nie jakieś dwie odrębne dziedziny, ale dwie strony tego samego zagadnienia, jakim jest mówienie”¹⁹. Za podstawowe formy ćwiczeń w mówieniu

¹³ Tamże, s. 60.

¹⁴ Zob. Z. Harczuk, *Ćwiczenia w słuchaniu i mówieniu*, [w:] *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, red. A. Doros, Warszawa 1971, s. 128–158.

¹⁵ Z. Skrundowa, *Sprawność mówienia w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1980, s. 6–14.

¹⁶ L. Grochowski, *O racjonalny i jednolity system ćwiczeń językowych*, „Język Rosyjski” 1969, nr 3, s. 28–31; nr 4, s. 19–26.

¹⁷ Metoda sytuacyjna powstała w Polsce na przełomie lat 60. i 70. Miała ona stanowić alternatywę dla krytykowanej i rugowanej ze szkół od początku lat 60. metody kombinowanej (mieszanej).

¹⁸ M. Dziekoński, *Metoda sytuacyjna w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1971, s. 17.

¹⁹ M. Dziekoński, *Dialog jako forma ćwiczeń w mówieniu*, „Język Rosyjski” 1961, nr 5, s. 20.

uważano pytania nauczyciela i odpowiedzi uczniów²⁰. W myśl założeń tej metody twierdzono, że „stosowanie rozmów w formie pytań nauczyciela i odpowiedzi uczniów ma zasadnicze znaczenie dla wyrobienia nawyków w mówieniu i stanowi fazę przygotowawczą do prowadzenia dialogów między uczniami”²¹. Za najbardziej korzystną formę ćwiczeń w mówieniu uznawano dialogi na tematy z życia codziennego²², które uważano za mało docenianą i rzadko stosowaną formę ćwiczeń. W pracy nad dialogiem zalecano stosowanie ćwiczeń polegających na reprodukcji dialogu oraz tworzenie dialogów na tematy z życia codziennego²³.

W nauczaniu metodą sytuacyjną postulowano spontaniczność i ciągłość wypowiedzi uczniów. Jako formy pracy na lekcji preferowano mowę dialogową nieprzygotowaną oraz stwarzanie sytuacji do ćwiczeń w mówieniu związanych z przedmiotami, rekwizytami i czynnościami. Do ćwiczeń kształtujących umiejętność prowadzenia dialogu zaliczano: a) pytania i odpowiedzi; b) odtwarzanie dialogu wysłuchanego z taśmy magnetofonowej lub odczytanego przez nauczyciela; c) układanie pytań do podanych odpowiedzi; d) układanie rozmów na podstawie wskazówek wprowadzających uczniów w daną sytuację; e) przeprowadzanie dialogów sytuacyjnych.

W nauczaniu **metodą reproduktywno-kreatywną**, której twórcą był Janusz Henzel²⁴, kształtowanie sprawności mówienia występuje w korelacji z pozostałymi sprawnościami językowymi. Sprawność tę „należy harmonijnie łączyć z kształtowaniem pozostałych sprawności językowych. Jest to w pełni możliwe w wypadku przestrzegania zasad metody reproduktywno-kreatywnej i konsekwentnego realizowania wskazań odnoszących się do poszczególnych etapów nauczania tą metodą”²⁵. Rozpoczynać się ono powinno od etapu III i być prowadzone na podstawie ukształtowanych na I i II etapach nawyków artykulacyjnych i intonacyjnych. Początkowo są to wypowiedzi typu reproduktywnego, następnie quasi-produktywnego i produktywnego. Ćwiczenia w mówieniu na etapie III oparte są na tekstach podręcznikowych (ciągłych i dialogowych). Do ćwiczeń stosowanych na tym etapie zalicza się: 1) wstępne repetycyjne ćwiczenia w mówieniu; 2) repetycyjne ćwiczenia w mówieniu; 3) ćwiczenia w mówieniu reproduktywnym na podstawie czytanki; 4) ćwiczenia w mówieniu reproduktywnym na podstawie dialogu; 5) ćwiczenia w mówieniu quasi-produktywnym na podstawie czytanki²⁶.

²⁰ Por. W. Gałęcki, *Zasady nauczania...*, s. 110–131.

²¹ M. Dziekoński, *Dialog...*, s. 20.

²² Tamże, s. 22; szerzej na temat dialogowania jako podstawowej formy wypowiedzi, zob. M. Dziekoński, *Metoda sytuacyjna...*, s. 27–35.

²³ Zob. M. Dziekoński, *Dialog...*, s. 20–22.

²⁴ Metoda reproduktywno-kreatywna powstała jako reakcja na dominującą w Polsce w latach 60. metodę aktywną; stosowana była w nauczaniu języka rosyjskiego wśród studentów-rusycystów od 1963 roku, następnie stopniowo wdrażana w nauczaniu w wielu szkołach, głównie na południu Polski.

²⁵ J. Henzel, *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków 1978, s. 82; por. W. Gałęcki, *Zasady nauczania...*, s. 82–131; por. L. Grochowski, *O nauczaniu języka rosyjskiego w szkole średniej*, Warszawa 1973, s. 19.

²⁶ Zob. D. Dziewanowska, *Kształtowanie sprawności mownych w procesie nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w klasach V i VI szkoły podstawowej*, Kraków 1994.

Postuluje się pełną poprawność wypowiedzi uczniów pod względem artykulacyjnym, akcentuacyjnym, intonacyjnym, a także gramatycznym i leksykalnym. Błędy popełniane są przez uczniów rzadko. Sprzyja temu dostarczanie uczniom poprawnych wzorców wypowiedzi oraz wielokrotna reprodukcja tekstów (zasada wielokrotnych powtórzeń). Ten zabieg dydaktyczny posiada również wartość motywacyjną, ponieważ zapewnia uczniom poczucie sukcesu. W przypadku popełniania błędów nauczyciel sygnalizuje błąd, uczeń sam go poprawia lub czynią to jego koledzy, a następnie poprawne zdanie jest powtarzane indywidualnie i chórally.

Rozwijaniu sprawności mówienia sprzyjają wypowiedzi o charakterze transformacyjnym (IV etap nauczania metodą reproduktywno-kreatywną), przede wszystkim zaś wypowiedzi o charakterze twórczym (V etap nauczania metodą reproduktywno-kreatywną). Na czwartym etapie nauczania tą metodą sprawność mówienia jest kształtowana poprzez reprodukcję i transformację tekstów. Na tym etapie ćwiczenia w mówieniu są podstawowym komponentem lekcji. W czasie ćwiczeń uczniowie reprodukuja lub transformują tekst podręcznikowy lub inny tekst wskazany przez nauczyciela, wykorzystując przy tym możliwie największą ilość zawartych w tym tekście środków leksykalno-frazeologicznych i morfosyntaktycznych. Pod koniec trwania etapu czwartego reprodukcja tekstów powinna stawać się coraz bardziej swobodna i przekształcać się w ich transformację. W wypowiedziach transformujących uczniowie zmuszeni są wykraczać poza formy morfosyntaktyczne zawarte w tekście. Na piątym etapie nauczania metodą reproduktywno-kreatywną następuje przejście od transformacji do produkcji tekstu obcojęzycznego. Na etapie tym tekst podręcznikowy nie jest już podstawą, lecz jedynie bodźcem do konstruowania wypowiedzi uczniów. Zaleca się, aby na etapie piątym ćwiczenia w mówieniu opierać na lekturze ekstensywnej, na obrazach, przeżyciach i na przeżyciach uczniów. Dopiero teraz możliwe jest stosowanie ćwiczeń sytuacyjnych oraz wypowiedzi o charakterze spontanicznym, improwizowanym.

Na V etapie zaleca się wykorzystanie nie tylko tekstów podręcznikowych, ale również lektury ekstensywnej, uzupełniającej teksty podręcznikowe, a także opieranie się na przeżyciach uczniów, wykorzystywanie środków poglądowości wizualnej i audialnej oraz przeprowadzanie inscenizacji. Nie wyklucza się także stosowania wypowiedzi o charakterze spontanicznym, improwizowanym, ale dopiero pod koniec trwania etapu V. Przedstawicielami wymienionego stanowiska są J. Henzel²⁷ i Dorota Dziewanowska²⁸.

Na gruncie nauczania języka rosyjskiego podstawy teoretyczne **podejścia komunikacyjno-czynnościowego** zostały opracowane przez Władysława Woźniewicza²⁹.

W latach 70. Woźniewicz opracował system ćwiczeń w kształtowaniu umiejętności mówienia, obejmujący ośmioletni okres szkolnej nauki języka rosyjskiego. Wybór swej problematyki uzasadniał następująco:

²⁷ J. Henzel, *Nauczanie...*, s. 74–82; tegoż, *Podstawowe założenia metody reproduktywno-kreatywnej*, „Przegląd Rusycystyczny” 1978, nr 3, s. 47–55; tegoż, *Główne zasady nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, „Język Rosyjski” 1980, nr 2, s. 81–90.

²⁸ Zob. D. Dziewanowska, *Kształtowanie sprawności...*, s. 68–135.

²⁹ Zob. W. Woźniewicz, *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa 1987; tegoż, *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, Warszawa 1987 (wyd. II 1991).

Bezpośrednim powodem podjęcia badań nad problemem ćwiczeń były różnego rodzaju niepowodzenia dydaktyczne w kształtowaniu umiejętności mówienia, stwierdzone w czasie wielokrotnych obserwacji lekcji języka rosyjskiego w różnego typu szkołach oraz własne prace nad podręcznikami języka rosyjskiego³⁰.

Woźniewicz wprowadził trójfazowy system ćwiczeń w mówieniu: 1) ćwiczenia receptywno-reproduktywne (komunikatywne i niekomunikatywne), służące przyswajaniu fonii języka rosyjskiego i zdolności jej reprodukowania; 2) ćwiczenia reproduktywno-produktywne (głównie komunikatywne), służące kształtowaniu podstawowych umiejętności kombinatorycznego operowania środkami języka obcego w procesie odtwarzania i manipulowania elementami treści cudzych oraz uzewnętrzniania własnych treści psychicznych; 3) ćwiczenia produktywne, produktywno-problemowe (wyłącznie komunikatywne), służące kształtowaniu obcojęzycznej kompetencji ucznia³¹.

W podejściu komunikacyjno-czynnościowym kształtowanie sprawności mówienia wysuwa się na plan pierwszy. Podczas mówienia o charakterze odtwórczym, tj. wówczas, kiedy kształtowana jest kompetencja językowa, zwraca się uwagę na poprawność wypowiedzi. Natomiast w przypadku mówienia twórczego, kiedy kształtowana jest kompetencja komunikacyjna, dopuszczalna jest tolerancja dla błędów językowych, jeśli intencja komunikacyjna nie jest zakłócona. Woźniewicz uznaje tolerancję dla błędów językowych, jednakże pod warunkiem, że jest ona rozpatrywana z punktu widzenia zadań określonego kursu językowego, że błąd językowy nie narusza procesu komunikacji językowej i nie wywołuje innych negatywnych skutków w procesie komunikacji językowej, związanych np. z nieżyczliwym stosunkiem czy ośmieszeniem ze strony potencjalnych partnerów komunikacji. Według niego, „błąd i jego właściwa metodyczna korekta jest integralnym składnikiem procesu uczenia się języka obcego”³²; „ustawiczna bojaźń zarówno nauczyciela, jak i ucznia przed popełnieniem błędu językowego zamraża jakąkolwiek inicjatywę w twórczym wystawianiu się”³³.

W podejściu komunikacyjnym kształtowanie kompetencji komunikacyjnej jest nadrzędne, jednak droga do jej kształtowania wiedzie poprzez doskonalenie kompetencji językowej. W kształtowaniu tej ostatniej należy wychodzić z założenia, że przyswojenie systemu gramatycznego języka obcego powinno być podporządkowane rzeczywistym potrzebom komunikacyjnym. Treść wypowiedzi powinna być ważniejsza niż forma językowa.

Kształtując kompetencję komunikacyjną, należy opierać się nie tylko na tekstach podręcznikowych, ale również korzystać z materiałów pozapodręcznikowych i autentycznych dokumentów. Materiały wykorzystywane na lekcjach mają być bodźcem do tworzenia przez uczniów własnych, samodzielnych wypowiedzi

³⁰ W. Woźniewicz, *Z zagadnień typologii ćwiczeń w kształtowaniu umiejętności mówienia w języku rosyjskim. Studium teorii i praktyki*, Rzeszów 1976, s. 24.

³¹ Tamże, s. 153–283.

³² W. Woźniewicz, *Ćwiczenia twórcze w świetle teorii problemowego uczenia się*, Rzeszów 1973, s. 102.

³³ W. Woźniewicz, *Glottodydaktyczne implikacje właściwości nawyku językowego*, [w:] *Teoria i praktyka nauczania języka rosyjskiego (materiały z krajowej konferencji metodologicznej)*, Kielce 1979, s. 41.

(nawet z błędami; stanowisko to wynika ze stwierdzenia, że błąd jest naturalnym procesem uczenia się języka obcego). Celem stosowania materiałów pozapodręcznikowych jest przygotowanie ucznia do umiejętności reagowania w naturalnych sytuacjach komunikacji językowej, do spontanicznych reakcji werbalnych w formie wypowiedzi dialogowych i monologowych. Ponadto materiały te dodatkowo stymulują uczniów do pracy na lekcji poprzez swą autentyczność, która wpływa na ich atrakcyjność.

Do zwolenników podejścia komunikacyjnego należą, poza W. Woźniewiczem, Zoja Skrundowa, Saturnina Tuszyńska, Eleonora Benedycka i Wiesława Malczewska.

Z. Skrundowa, w myśl założeń podejścia komunikacyjno-czynnościowego, postuluje wdrażanie uczniów do posługiwania się nowym materiałem językowym w różnych sytuacjach i kontekstach, stwarzanie na lekcjach środowiska językowego oraz zachęcanie uczniów do samodzielnego wypowiadania się, zwłaszcza poprzez stosowanie ćwiczeń dialogowych³⁴.

S. Tuszyńska proponuje formy ćwiczeń w komunikacji językowej oparte na tekstach podręcznikowych, do których zalicza: samodzielne wypowiedzi uczniów oparte na wcześniej opanowanych elementach języka, inscenizację fragmentów dialogowych tekstu, układanie własnych dialogów, przeprowadzanie wywiadu z bohaterem czytanki, rozmowę nauczyciela z uczniami lub uczniów między sobą, przeprowadzanie wywiadów na tematy zaczerpnięte z otaczającej ucznia rzeczywistości³⁵.

E. Benedycka i W. Malczewska omawiają kształtowanie kompetencji językowej i komunikacyjnej, problem poprawiania błędów językowych w mowie uczniów³⁶, a także rodzaje interakcji między nauczycielem a uczniami oraz między uczniami. Ich zdaniem, „przy podejściu komunikacyjnym interakcja rozpatrywana jest głównie jako problem zwiększenia aktywności uczniów przy rozwiązywaniu określonych zadań komunikacyjnych”³⁷. Do najbardziej typowych modeli interakcji autorki te zaliczyły: 1) pytania nauczyciela i odpowiedzi uczniów; 2) sterowanie przez nauczyciela pytaniami i odpowiedziami dwóch uczniów, stojących zazwyczaj „przed klasą”; 3) ograniczenie aktywności nauczyciela i rozbudowanie interakcji wewnątrz grupy uczniowskiej (uczniowie stawiają pytania, a jeden z nich odpowiada); 4) sterowanie przez nauczyciela pracą uczniów parami; 5) stosowanie tzw. ćwiczenia „łańcuszkowego”; 6) tematyczno-sytuacyjną organizację procesu dydaktycznego, podczas której „nauczyciel przedstawia sytuację, wyznacza role, natomiast uczniowie te role odgrywają”³⁸; 7) zwielokrotnienie aktywności werbalnej uczniów poprzez ich uczestnictwo w ćwiczeniach sytuacyjnych, realizowanych równocześnie w grupach: „Nauczyciel stymuluje sytuację, wyznacza

³⁴ Z. Skrundowa, *Sprawność mówienia w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1980.

³⁵ S. Tuszyńska, *Komunikacyjne podejście do ćwiczeń w mówieniu na lekcjach języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, „Język Rosyjski” 1982, nr 4, s. 218–222.

³⁶ Autorki te w kwestii błędów językowych reprezentują stanowisko zbieżne z poglądami W. Woźniewicza.

³⁷ E. Benedycka, W. Malczewska, *Zasada komunikatywności podczas lekcji języka rosyjskiego (książka pomocnicza dla nauczycieli)*, Katowice 1991, s. 76.

³⁸ Tamże, s. 78.

role, koordynuje pracę grup; uczniowie równocześnie odgrywają role w swoich grupach”³⁹.

Zdaniem tych autorek, kształtowanie kompetencji lingwistycznej powinno być prowadzone z użyciem materiałów przydatnych w komunikacji językowej. Uwagę uczniów należy koncentrować na treści wypowiedzi, a nie na formie językowej. Benedycka i Malczewska twierdzą, że w nauczaniu komunikacyjnym wartością nadrzędną jest skuteczność porozumiewania się, a nie umiejętność bezbłędnego konstruowania wypowiedzi. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej wymaga stosowania zróżnicowanych form ćwiczeń w mówieniu, polegających na stymulowaniu różnorodnych interakcji i przedstawianiu sytuacji określających role, które odgrywają uczniowie. Zadaniem nauczyciela jest stwarzanie na lekcji warunków zbliżonych do tych, w jakich mogą znaleźć się poza szkołą.

W literaturze omawiającej sposoby kształtowania sprawności mówienia obserwować można ewolucję od traktowania tej sprawności jako kształtującej się na podstawie percepcji słuchowej i wzrokowej tekstu (metoda kombinowana), przez traktowanie jej jako kształtowaną pod wpływem percepcji tekstów audialnych (metoda aktywna) oraz tekstów graficznych (metoda reproduktywno-kreatywna) do kształtowania jej z wykorzystaniem tekstów graficznych i fonicznych, podręcznikowych i pozapodręcznikowych, stymulujących spontaniczne wypowiedzi monologiczne i dialogowe uczniów (podejście komunikacyjno-czynnościowe).

Literatura

- Benedycka E., Malczewska W., *Zasada komunikatywności podczas lekcji języka rosyjskiego (książka pomocnicza dla nauczycieli)*, Katowice 1991.
- Dziekoński M., *Metoda sytuacyjna w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1971.
- Dziewanowska D., *Kształtowanie sprawności mownych w procesie nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w klasach V i VI szkoły podstawowej*, Kraków 1994.
- Gałecki W., *Ćwiczenia w mówieniu*, „Język Rosyjski” 1956, nr 5, s. 25–32.
- Gałecki W., *Ćwiczenia w mówieniu w związku z analizą utworu literackiego*, „Język Rosyjski” 1956, nr 6, s. 22–30.
- Gałecki W., *Ćwiczenia w mówieniu bez oparcia o tekst*, „Język Rosyjski” 1957, nr 6, s. 354–360.
- Gałecki W., *Zasady nauczania języka rosyjskiego (Metodyka)*. Podręcznik dla szkół wyższych, Warszawa 1957.
- Grochowski L., *O racjonalny i jednolity system ćwiczeń językowych*, „Język Rosyjski” 1969, nr 3, s. 28–31; nr 4, s. 19–26.
- Grochowski L., *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1971 (wyd. II 1975; wyd. III 1978).
- Grochowski L., *O nauczaniu języka rosyjskiego w szkole średniej*, Warszawa 1973.
- Harczuk Z., *Ćwiczenia w słuchaniu i mówieniu*, [w:] *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, red. A. Doros, Warszawa 1971, s. 128–159.
- Henzel J., 1978, *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków 1978.

³⁹ Tamże, s. 80.

- Henzel J., *Podstawowe założenia metody reproduktywno-kreatywnej*, „Przegląd Rusycystyczny” 1978, nr 3, s. 47–55.
- Henzel J., *Główne zasady nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, „Język Rosyjski” 1980, nr 2, s. 81–90.
- Modlińska N., *Materiały do metodyki nauczania języka rosyjskiego. Okres wstępny*, Warszawa 1953.
- Nomańczuk P., *Poradnik metodyczny do podręcznika języka rosyjskiego dla klasy V*, Warszawa 1965.
- Nomańczuk P., *Aktualne zagadnienia metodyczne w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1967.
- Opólska-Danecka O., Garbowski Z., *Nauczanie języka rosyjskiego w okresie początkowym*, Warszawa 1963, s. 16–22.
- Opólska-Danecka O., Garbowski Z., *Praca nauczyciela w okresie wstępnym*, „Język Rosyjski” 1963, nr 3.
- Skrundowa Z., *Ćwiczenia w mówieniu przy nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1967.
- Skrundowa Z., *Sprawność mówienia w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1980.
- Szablowska H., *Materiały do metodyki nauczania języka rosyjskiego. Ćwiczenia w mówieniu*, Warszawa 1953.
- Tuszyńska S., *Komunikacyjne podejście do ćwiczeń w mówieniu na lekcjach języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, „Język Rosyjski” 1982, nr 4, s. 218–222.
- Woźniewicz W., *Ćwiczenia twórcze w świetle teorii problemowego uczenia się*, Rzeszów 1973, s. 89–106.
- Woźniewicz W., *Z zagadnień typologii ćwiczeń w kształtowaniu umiejętności mówienia w języku rosyjskim. Studium teorii i praktyki*, Rzeszów 1976.
- Woźniewicz W., *Glottodydaktyczne implikacje właściwości nawyku językowego*, [w:] *Teoria i praktyka w nauczaniu języka rosyjskiego (materiały z krajowej konferencji metodologicznej)*, Kielce 1979, s. 37–47.
- Woźniewicz W., *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa 1987.
- Woźniewicz W., *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, Warszawa 1987 (wyd. II 1991).
- Zając H., *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000. Część I. Metody glottodydaktyczne*, Kraków 2008.

Упражнения в говорении в свете лингводидактических методов, применяемых в обучении русскому языку в польской школе

Резюме

В статье рассматриваются проблемы, связанные с эволюцией взглядов в области применения упражнений в говорении с точки зрения следующих лингводидактических методов: комбинированного (смешанного), активного, ситуативного, репродуктивно-креативного и коммуникативно-деятельностного.

Автор статьи обсуждает взгляды польских лингводидактов, учитывая их отношение к формам упражнений, применяемых на начальном, среднепродвинутом и продвинутом этапах обучения, определяет предлагаемые ими формы упражнений, характеризует их отношение к языковым ошибкам учащихся, допускаемым ими во время этих упражнений.

Spis treści

Od redaktorów	3
LITERATUROZNAWSTWO	
Dariusz Gancarz Видно, суждено моей земле страдать – obraz ZSRR w rosyjskiej poezji rockowej	5
Anna Greb Ocena estetyczna w ujęciu rosyjskiej krytyki literackiej początku XIX wieku	13
Lesława Korenowska Читая поэзию Анны Ахматовой (художественный анализ стихотворения <i>Хочешь знать, как всё это было ...</i>)	22
Aurelia Kotkiewicz Człowiek – historia – kultura (kilka uwag o bohaterze utworów Michaiła Zoszczenki)	29
Anna Skotnicka Postać prawosławnego w prozie Mai Kuczerskiej. Powieść <i>Bóg deszczu</i>	36
JĘZYKOZNAWSTWO	
Dominika Betka Językowy obraz ataku terrorystycznego w rosyjskich SMI	44
Halina Chodurska Piotr Blastus Kmita et consortes – przedsiębiorstwo z nieograniczoną odpowiedzialnością	51
Elżbieta Kossakowska Aspekt odczasownikowych rzeczowników abstrakcyjnych w języku rosyjskim	60
Эльжбета Ксёнжек Глаголы в системе метатекстовых операторов (на материале романа Н. Толстой <i>Кысь</i>)	65

Mirosław Warcholek	
Językowy obraz wroga w poezji czeczeńskiej	74
Maria Wojtyła-Świerzowska	
Prasłowiańskie leksykalne i słowotwórcze dziedzictwo ewangelijnych przekładów cyrylometodejskich (część 1)	83
Teresa Żeberek	
Diny Rubiny językowy obraz emigracji do Izraela (Na materiale powieści <i>Вот удем Мессия!</i>)	91
GLOTTODYDAKTYKA	
Dorota Dziewanowska	
Koncepcje glottodydaktyczne Włodzimierza Gałęckiego, twórcy polskiej metodyki nauczania języka rosyjskiego	99
Dorota Dziewanowska	
Aspekt kulturoznawczy w procesie kształcenia kompetentnego użytkownika języka obcego	107
Dorota Dziewanowska	
Problemy kształtowania sprawności pisania u studentów rusycystyki	114
Larysa Mikheeva	
Об уровнях овладения пунктуацией	122
Halina Zając	
Ćwiczenia w mówieniu w świetle metod stosowanych w nauczaniu języka rosyjskiego w szkole polskiej	133

