

154

**Annales
Universitatis
Paedagogicae
Cracoviensis**

Studia Russologica VI

Zespół recenzentów

Dr hab. Anna Bolek, Prof. dr hab. Henryk Fontański, Dr hab. prof. UP Janusz Henzel, Prof. dr hab. Krystyna Iwan, Prof. dr hab. Ewa Komorowska, Dr hab. prof. UŚ Jolanta Lubocha-Kruglik, Prof. Aleksander Naumow, Prof. dr hab. Krystyna Pietrzycka-Bohosiewicz, Prof. dr hab. Kazimierz Prus, Prof. dr hab. Wasilij Szczukin, Prof. dr hab. Wiesław Witkowski, Prof. dr hab. Władysław Woźniewicz

Redaktorzy tomu

Dr hab. prof. UP Halina Chodurska – Uniwersytet Pedagogiczny
im. KEN w Krakowie

Dr hab. prof. UP Dorota Dziewanowska – Uniwersytet Pedagogiczny
im. KEN w Krakowie

Dr hab. prof. UP Barbara Stawarz – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Komitet redakcyjny

Dr hab. prof. UJ Andrzej Dudek – Uniwersytet Jagielloński

Prof. dr hab. Henryk Fontański – Uniwersytet Śląski

Prof. dr hab. Władysław Woźniewicz – (emerytowany profesor) Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Doc. Jevgenij Nikolajewicz Stiepanow – Państwowy Uniwersytet w Odessie
im. I.I. Miecznikowa

Prof. dr hab. Olga Viktorowna Trofimova – Państwowy Uniwersytet w Tiumeniu

© Copyright Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013

ISSN 1689-9911

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe UP

Redakcja/Dział Promocji

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax (12) 662-63-83, tel. (12) 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa

Zespół Poligraficzny UP, zam. 36

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica VI (2013)

Od redaktorów

Oddajemy w ręce Czytelników szósty tom serii Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis – Studia Russologica, zawierający artykuły pracowników Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. W zbiorze zamieszczono także publikacje ukazujące aktualne zainteresowania badawcze rusycystów z Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz ośrodków zagranicznych: Moskiewskiego Uniwersytetu Pedagogicznego, Państwowego Uniwersytetu w Odessie im. I.I. Miecznikowa oraz Państwowego Uniwersytetu w Tiumeniu.

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

Prace z zakresu literaturoznawstwa wprowadzone w obręb refleksji kulturowej i antropologicznej mimo odrębnego materiału badawczego (teksty krytyczne, utwory literackie, kwestie kultur postfiguratywnych) oraz zastosowanych metod (m.in. badania genderowe, krytyka feministyczna, dociekania o podstawie psychoanalitycznej, podejście hermeneutyczne) wykazują stosunkowo duży stopień spójności problemowej dzięki koncentracji Autorów na zagadnieniach „inności” i „swoistości”, mechanizmach alienacyjnych, normach społecznych oraz uwarunkowaniach biologicznych. Z takiej perspektywy poddana jest analizie zarówno literatura przełomu modernistycznego (utwory przedstawicieli głównych prądów literackich tego okresu), liryka pierwszej połowy wieku XX, jak i teksty najnowsze (dramatyczne i epickie) powstałe w obecnym stuleciu.

Dział „Językoznawstwo” – tradycyjnie już – zawiera zarówno artykuły stricte lingwistyczne, jak i rozważania z pogranicza kilku dyscyplin językowych. Specjaliści z różnych ośrodków naukowych (z Krakowa, Moskwy, Tiumentia i Odessy) prezentują w nich wyniki swoich badań w zakresie problematyki „ukrytej perswazji”, omawiają koncept ręki w poezji rosyjskiej, zastanawiają się nad funkcją wybranych partykuł w literaturze pięknej i komunikatach masowych, podejmują próby określenia roli komentarzy metajęzykowych w przestrzeni semantycznej tekstu, ustalają specyfikę funkcjonowania żargonu miejskiego Odessy, zgłębiają historię rzadziej stosowanych wschodniosłowiańskich nazw roślin... W swoich dociekaniach odwołują się przy tym do różnych metod badawczych – od historyczno-porównawczej do kognitywizmu.

W dziale „Glottodydaktyka” zamieszczono artykuły koncentrujące się na badaniach nad doskonaleniem kompetencji komunikacyjno-kulturowej na studiach filologicznych. W artykułach z zakresu glottodydaktyki przejawiają się także zagadnienia dotyczące kontroli i testowania efektów uczenia się języka obcego oraz wpływu motywacji, inteligencji, uzdolnień oraz środowiska językowego na proces przyswajania języka obcego zarówno przez uczniów, jak i studentów rusycystyki.

*Halina Chodurska
Dorota Dziewanowska
Barbara Stawarz*

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica VI (2013)

Halina Chodurska

Bratki i siostrzyczki; macoszki, sierotki i wdówki, czyli jeszcze o nazwach *Viola tricolor* (L.) w językach słowiańskich

Istnieją w Europie rośliny, które od wieków przyciągały uwagę obserwatorów i użytkowników, ponieważ odbiegały (głównie wyglądem, lub sposobem oddziaływania na ludzki organizm) od pewnych standardów. Owym ziołom nadawano niecodzienne nazwy, a niejednokrotnie tworzone również przedziwne opowieści o ich powstaniu. Legendy takie wyjaśniały zazwyczaj nietypowe cechy wyglądu zewnętrznego obiektu zainteresowania. W opracowaniach etymologicznych miana roślin, wykazujące powiązania z legendami zwykło się kwitować komentarzami w rodzaju: *название связывают со сказкой...¹; nazwy są związane z legendami powszechnymi w Słowiańszczyźnie...²; nazwy tej rośliny wiążą się z legendami o...³* i podobnymi. Tymczasem problem wydaje się znacznie bardziej skomplikowany... Aby to udowodnić podejmiemy próbę rozpatrzenia kilku słowiańskich – a osobliwie wschodniosłowiańskich określeń trójkolorowych bratków (*Viola tricolor*, L.).

Bratki cieszą się znakomitą opinią w lecznictwie ludowym, a nadto nie strojni od ich stosowania również i medycyna naukowa. Ziele to wykorzystywane bywa najczęściej w przypadku różnorodnych schorzeń skórnych. Wśród tych ostatnich w pierwszym rzędzie wymieniać się zwykło zespół objawów określanej na wschodzie Słowiańszczyzny mianem *золотуха*⁴ oraz wszelakie egzemy, wrzody,

¹ М. Фасмер, *Этимологический словарь русского языка*, т. II, Москва 1986, s. 114.

² A. Spólnik, *Nazwy polskich roślin do XVIII wieku*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1990, s. 98.

³ W. Budziszewska, *Słowiańskie słownictwo dotyczące przyrody żywej*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965, s. 247.

⁴ В.М. Флоринский, *Домашняя медицина. Лечебник для народного употребления*, Санктпетербург 1903, s. 40; А.Я. Губергриц, Н.И. Соломенченко, *Лекарственные растения Донбасса*, Донецк 1964, s. 143–144; И.И. Спрыгин, *Лекарственные растения Пензенской области*, Пенза 1945, s. 54; Т.П. Вержбицкий, *Некоторые лекарственные растения, употребляемые простым народом Курской губернии*, «Живая старина» вып. III–IV, год восьмой, Санктпетербург 1898, s. 412; С.С. Станков, Н.В. Ковалевский, *Наши лекарственные растения и их врачебное применение*, Горький 1952, s. 152; Ф.А. Сацыперов, *Лекарственные растения в России*, Петроград 1917, s. 86; *Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. Гродненская губерния*, ч. I, Санктпетербург 1863, s. 328; Б.А. Федченко, Я.Г. Ивенский, *Лекарственные растения Ленинградской, Новгородской и Псковской областей*, Москва–Ленинград 1948, s. 20.

skrofuły i stare rany⁵. Prócz tego fiołki trójbarwne (bratki) wchodzi w skład preparatów o charakterze wykrztuśnym⁶, moczopędnym⁷ i napotnym⁸. Odwary i wywary z ziela bratków stosuje się również do kąpieli dla niemowląt⁹, lecz się nimi reumatyzm, podagrę i awitaminozę¹⁰. Wobec tego fakt, że ludy całej niemal Europy snuły o bratkach (a także ich bezpośrednich przodkach – dzikich trójbarwnych fiołkach) różnorakie opowieści nie budzi zdziwienia... Wspomniane przekazy wyjaśniały w pierwszym rzędzie oryginalny kształt i barwę kwiatostanów rośliny.

Wedle legend zapisanych między innymi na obszarach zamieszkiwanych przez Słowian niewielki kwiat o płatkach w kontrastowych barwach żółci i granatu (bądź fioletu) pojawił się na ziemi w wyniku metamorfozy już to zakochanych w sobie z wzajemnością brata i siostry¹¹, już to „patchworkowej” rodziny, złożonej z macochy, dwu jej rodzonych córek i osieroconych dzieci drugiego małżonka¹².

Pierwszy z przekazów poświadczony został w Europie środkowej i wschodniej w kilku wariantach. W większości z nich dwoje młodych ludzi po odkryciu prawdy o łączącym ich bardzo bliskim pokrewieństwie bądź dobrowolnie udaje się do klasztoru, bądź zgodnie podejmuje decyzję o zamianie w kwiat, bo jedynie to pozwoli im już na zawsze pozostać razem¹³. W niektórych wariantach opowieści aktu przemiany dokonuje Bóg¹⁴. Notabene motyw grzesznej miłości bywa na wschodzie Słowiańszczyzny kojarzony również z „dwukolorowym” pszeńcem gajowym (*Melampyrum nemorosum*, L.)¹⁵.

⁵ А.Я. Губергриц, Н.И. Соломенченко, *op. cit.*, s. 143–144.

⁶ В.М. Флоринский, *op. cit.*, s. 40; В.П. Калашников, Б.И. Овчинников, *Лекарственные растения северо-западной части РСФСР*, Москва–Ленинград 1957, s. 86; С.С. Станков, Н.В. Ковалевский, *op. cit.*, s. 152; Б.А. Федченко, Я.Г. Ивенский, *op. cit.*, s. 20.

⁷ В.М. Флоринский, *op. cit.*, s. 40; А.Я. Губергриц, Н.И. Соломенченко, *op. cit.*, s. 143–144; И.И. Спрыгин, *op. cit.*, s. 54; С.С. Станков, Н.В. Ковалевский, *op. cit.*, s. 152.

⁸ В.М. Флоринский, *op. cit.*, s. 40; А.Я. Губергриц, Н.И. Соломенченко, *op. cit.*, s. 143–144.

⁹ С.С. Станков, Н.В. Ковалевский, *op. cit.*, s. 152.

¹⁰ А.Я. Губергриц, Н.И. Соломенченко, *op. cit.*, s. 143–144.

¹¹ К. Мосzyński, *Kultura ludowa Słowian*, t. II, Kraków 1939, s. 539; I. Kopernicki, *O wyobrażeniach lekarskich i przyrodniczych oraz o wierzeniach naszego ludu o świecie roślinnym i zwierzęcym*, Lwów 1876, s. 7; П.В. Шейн, *Белорусские народные песни, с относящимися к ним обрядами, обычаями и суевериями с приложением объяснительного словаря и грамматических примечаний*, Санктпетербург 1874, s. 143.

¹² J. Rostafiński, *Symbola ad historiam naturalem medii aevi*, t. I, Kraków 1900, s. 239.

¹³ П.П. Чубинский, *Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-русский край*, Санктпетербург 1872, s. 82; М.М. Фещенко, *3 легенд про назви лікарських рослин*, „Українська мова і література в школі”, № 3, Київ 1973, s. 79.

¹⁴ A. Nowosielski, *Lud ukraiński, jego pieśni, bajki, podania, klechdy, zabobony...*, t. I, Wilno 1857, s. 149–150.

¹⁵ *Малая энциклопедия. Дети Флоры. Легенды и мифы о цветах*, Москва 2001, s. 63.

W drugiej z legend powstanie bratków łączy się z motywem sierot, nad którymi bezlitośnie pastwiła się zła macocha¹⁶. Wypada podkreślić, że odnotowane w Europie środkowej i wschodniej opowieści nie precyzują, jaką płęć reprezentowały prześladowane dzieci. Wyrodna kobieta wraz z nieszczęsnymi pasierbicami (lub pasierbami!) i dwójką własnych pociech (raczej córek!) za karę zamieniona została w kwiat, złożony z pięciu płatków kolorystycznie skontrastowanych. Dwa płatki górne kwiatów bratka symbolizują przy tym dzieci przybrane (niechciane i cudze), dwa środkowe – własne niedobre córki, zaś w znajdujący się na samym dole płatek żółty przeobrażona została zasługująca na potępienie heroína opowieści. Bardzo zbliżone przekazy napotymano na terenie Niemiec i w Serbii¹⁷, co pozwala podejrzewać dość niekonsekwentne opowieści Słowian wschodnich o obcą proveniencję. Legenda zapisana w Niemczech podkreśla dodatkowo, że przedstawiony powyżej układ płatków kwiatowych stanowi bezpośrednią konsekwencję zamiaru ostatecznego upokorzenia wyrodnej macochy – zajmuje ona wszak pozycję najniższą – zaś podłe siostry przyrodnie karząca ręka sprawiedliwości wyposażała ponadto w paskudne wąsiska, by ich cierpienie stało się jeszcze bardziej dotkliwe...¹⁸

Przyjrzyjmy się zatem wymienionym w tytule nazwom bratków w kontekście przytoczonych, a poświęconych im ludowych opowieści.

Rosyjskie określenie БРАТКИ w omawianym tu odniesieniu (a więc w znaczeniu *Viola tricolor*, L.) znajduje poświadczenie dopiero w źródłach z XIX i XX wieku¹⁹. Prócz tego w różnych rejonach Wielkorusi odnotowano jeszcze dwie inne postaci powyższego fitonimu, a mianowicie: БРАТИКИ (w okolicach Wołogrodu²⁰) oraz БРАТИК²¹.

Na obszarze dzisiejszej Białorusi w odniesieniu do trójbarwnych fiołków stosowane bywają również niemal wyłącznie nazwy w formach liczby mnogiej: БРАТКИ²²,

¹⁶ J. Rostański, *Symbola...*, t. I, s. 239.

¹⁷ V. Čajkanović, *Rečnik srpskih narodnih verovanja o biljkama*, Beograd 1985, s. 84–85.

¹⁸ P. Sobotka, *Rostlinstvo a jeho význam v národních písních, pověstech, bajích, obřadech a pověrah slovanských*, Praha 1879, s. 247–248.

¹⁹ Н. Данильченко, *Этнографические сведения о Подольской губернии...*, Каменец Подольск 1869, s. 17; В.И. Даль, *Толковый словарь живого великорусского языка*, т. I, Санктпетербург–Москва 1978, s. 125; *Справочный словарь орфографический, этимологический и толковый русского литературного языка*, Санктпетербург 1901, s. 131; д-р Шредер, *Цветник и травник*, Санктпетербург 1909, 49; К.В. Дубняков, *Лекарственные растения России*, Миргород 1915, s. 19; Ф.А. Сацыперов, *op. cit.*, s. 86; В. Пашкевич, *Лекарственные растения, их культура и сбор*, Москва–Петроград 1924, s. 139; М.А. Сендерихин, *Лекарственные растения Псковского и близлежащих районов*, Псков 1932, s. 27; *Словарь русских народных говоров*, т. III, Ленинград 1968, s. 159; P. Macura, *Russian-english botanical dictionary*, USA 1982, s. 58.

²⁰ Л.И. Казакевич, *Лекарственные растения Волгоградской области*, Сталинград 1954, s. 93; *Słownik prasłowiański*, t. I, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974, s. 357; *Словарь русских народных говоров*, т. III, Ленинград 1968, s. 157.

²¹ *Słownik prasłowiański*, t. I, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974, s. 357.

²² П.В. Шейн, *op. cit.*, 143 i 487; М.І. Касп'яровіч, *Вицебські краєві слоўнік (Матар'ялы)*, Віцебск 1927; W. Budziszewska, *op. cit.*, s. 316; *Етимологічний словник української мови*, т. I, Київ 1982, s. 249.

БРАТИКИ (!)²³, БРАТКИ (!)²⁴, БРАТИШКИ (!)²⁵ oraz БРАТАЧКИ²⁶. Odstępstwo od ogólnej tendencji stanowi odnotowana w *Słowniku prasłowiańskim* (I 357) postać БРАЦІК.

Nie ulega wątpliwości, że największą liczbę wariantów omawianego fitonimu zapisano na obszarze dzisiejszej Ukrainy. Obok określeń БРАТИКИ²⁷, БРАТИКИ²⁸, БРАТКИ²⁹, БРАТКИ³⁰, БРАТЧИКИ³¹ używa się tam co najmniej kilku form liczby pojedynczej: БРАТОК³², БРАТКО³³, БРАТИК³⁴ i БРАТКА³⁵.

²³ Н. Анненков, *Ботанический словарь*, Санктпетербург 1876–1878, s. 382.

²⁴ *Материалы для географии и статистики России... Гродненская губерния*, ч. I, Санктпетербург 1863, s. 328; Н. Анненков, *op. cit.*, s. 382; А.С. Дембовецкий, *Опыт описания Могилевской губернии*, кн. I, Могилев на Днепре 1882, s. 279; О.М. Гринцевич, *Лекарственные растения западной области (по материалам научной и народной медицины)*, Смоленск 1933, s. 81.

²⁵ П. Бессонов, *Белорусские песни с подробными объяснениями их творчества и языка, с очерками народного обряда, обычая и всего быта*, Москва 1871, s. 65.

²⁶ K. Szcześniak, *Fiołki czy bratki. Rozważania na temat nazw roślin na podstawie słowniczka Zośki Wieras, „Studia Russica”, XVIII (Budapest 2000)*, s. 82; K. Szcześniak, *Świat roślin światem ludzi na pograniczu wschodniej i zachodniej Słowiańszczyzny*, Gdańsk 2008, s. 254.

²⁷ Z. Rokossowska, *О świecie roślinnym wyobrażenia, wierzenia i podania ludu ruskiego na Wołyniu, we wsi Jurkowszczyźnie, powiat zwiahelski, „Zbiór Wiadomości do Antropologii Krajowej”, t. XIII, Kraków 1889, nr 224; E. Majewski, *Słownik nazwisk zoologicznych i botanicznych polskich*, t. II, Warszawa 1894, s. 824; *Етимологічний словник української мови*, т. I, Київ 1982, 249; Ю. Кобів, *Словник українських наукових і народних назв судинних рослин*, Київ 2004, s. 466.*

²⁸ А.С. Рогович, *Опыт словаря народных названий растений Юго-Западной России с некоторыми поверьями и рассказами о них*, Киев 1874, s. 33; Ф.М. Пискунов, *Словарь живого народного, письменного и актового языка русских южан Российской и Австро-Венгерской империи*, Киев 1882, s. 24; М.А. Носаль, И.М. Носаль, *Лекарственные растения и способы их применения в народе*, Киев 1959, s. 203; М.М. Фещенко, *Названия лекарственных растений в украинском языке (АКД)*, Киев 1974, s. 8; Ю. Кобів, *op. cit.*, s. 466.

²⁹ *Етимологічний словник української мови*, т. I, Київ 1982, s. 249.

³⁰ А.С. Рогович, *op. cit.*, s. 33; Ф.М. Пискунов, *op. cit.*, s. 24; Н. Анненков, *op. cit.*, s. 382; E. Majewski, *op. cit.*, t. II, s. 824; А.Я. Губергриц, Н.И. Соломенченко, *op. cit.*, s. 143; Е.Н. Кондратюк, С.И. Ивченко, Г.К. Смык, *Дикорастущие лекарственные и плодовые растения Украины*, Киев 1969, s. 76; W. Budziszewska, *op. cit.*, s. 316; В.І. Комендар, *Лікарські рослини Карпат*, Ужгород 1971, s. 231; Н.М. Фещенко, *Названия...*, s. 8; *Етимологічний словник української мови*, т. I, Київ 1982, s. 249; Ю. Кобів, *op. cit.*, s. 466.

³¹ М.М. Фещенко, *З легенд...*, s. 76; Н.М. Фещенко, *Названия...*, s. 8; З.Ф. Катіна, Д.С. Івашин, М.І. Анісімова, *Дикоростучі лікарські рослини УССР*, Київ 1965, s. 232; Ю. Кобів, *op. cit.*, s. 467; K. Szcześniak, *Świat roślin...*, s. 82.

³² E. Majewski, *Słownik nazwisk zoologicznych i botanicznych polskich*, t. II, Warszawa 1894, s. 824.

³³ Ю. Кобів, *op. cit.*, s. 466.

³⁴ *Słownik prasłowiański*, t. I, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974, s. 357.

³⁵ В.І. Комендар, *op. cit.*, s. 231; Ю. Кобів, *op. cit.*, s. 466.

Podobne nazwy odnoszone bywają (szczególnie na terenach zamieszkiwanych przez Słowian wschodnich) i do innych roślin. Nie zawsze zresztą są to zioła o kontrastowym zabarwieniu kwiatów. W miarę oczywista wydaje się jedynie wspólnota określeń bratków ogrodowych (*Viola tricolor*, L.) i pszeńca gajowego (*Melampyrum nemorosum*, L.). Obie wymienione rośliny wyróżniają się kwiatostanami w kolorze żółtym i granatowym (fioletowym) i w wiekach średnich kwalifikowano je w obrębie gatunku *parietaria*³⁶. Znacznie trudniej byłoby natomiast określić podstawy przyporządkowywania nazwy БРАТКИ/БРАТИКИ tarczycy (*Scutellaria altissima* lub *galericulata*, L.), przylaszczce pospolitej (*Hepatica nobilis*, L.), firletce poszarpanej (*Lychnis flos-cuculi*, L.), głowience pospolitej (*Prunella vulgaris*, L.) czy też miodunce plamistej (*Pulmonaria officinalis*, L.), co udokumentowane zostało na obszarze dzisiejszej Ukrainy³⁷. Głowienkę pospolitą (*Prunella vulgaris*, L.) określano mianem БРАТИКИ także w niektórych gwarach wielkoruskich³⁸. Wedle danych słownika botanicznego Mikołaja Annienkova (s. 295) na Wołyniu powyższe miano odnoszono również do szelężnika pospolitego (*Rhinanthus crista-galli*, L.). We wszystkich przedstawionych przypadkach zdecydowanie przedwczesne byłoby mówienie o wieloznaczności lub przeniesieniu nazwy, choć pewne odniesienia znaczeniowe tej ostatniej niewątpliwie wypada traktować w kategoriach innowacji semantycznych³⁹. Daje się zauważyć, iż większość wymienionych wyżej roślin nie wykazuje wyraźnego podobieństwa zewnętrznego. Łączy je co najwyżej zbliżona barwa kwiatów i – niekiedy – ich kształt (na ogół tworzą one bowiem luźne kwiatostany). Zatem określenie БРАТКИ (БРАТИКИ) nawiązywać może także do gwarowego znaczenia motywującego leksemu – *wyrastających z jednej łodygi gałęzi, owoców...*⁴⁰

Nazwy БРАТКИ/БРАТИКИ i podobne zwykło się wywodzić od którejś z dwu legendarnych opowieści, przedstawiających historię powstania roślin *Viola tricolor* (L.) lub *Melampyrum nemorosum* (L.). Tym samym badacze nomenklatury botanicznej zakładają, że omawiany tu fitonim powstał „na motywach” poznanej wcześniej baśni. Bardziej prawdopodobne wydaje się przy tym, że była to baśń o złej macoszce... Utwierdzać w tych podejrzeniach może zarówno brak paraleli dla słowiańskich określeń w nazewnictwie niemieckim, jak i pojawienie się przynajmniej w jednym języku słowiańskim miana СЕСТРИЧКИ. To ostatnie traktować by wypadało jako jedną z konsekwencji wzmiankowanego na wstępie braku jednoznacznego określenia płci osieroconych dzieci.

Używanie fitonimów СЕСТРИЧКИ⁴¹, СЕСТРИКИ⁴² i СЕСТРИЧКА⁴³ ogranicza się najwyraźniej do terenów dzisiejszej Ukrainy. Przypisywane są tam one dwu

³⁶ J. Rostafiński, *Symbola...*, t. I, s. 239, 303–304.

³⁷ Ю. Кобів, *op. cit.*, s. 466.

³⁸ Н. Анненков, *op. cit.*, s. 273.

³⁹ W. Budziszewska, *op. cit.*, s. 315.

⁴⁰ *Słownik prasłowiański*, t. I, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974, s. 361.

⁴¹ E. Majewski, *op. cit.*, t. II, Warszawa 1894, s. 824; З.Ф. Катіна, Д.С. Івашин, М.І. Анісімова, *op. cit.*, s. 232; Е.Н. Кондратюк, С.И. Івченко, Г.К. Смык, *op. cit.*, s. 76–77; В.І. Комендар, *op. cit.*, s. 231; Н.М. Феценко, *Названия...*, s. 8.

⁴² А.С. Рогович, *op. cit.*, s. 20; W. Budziszewska, *op. cit.*, s. 237; В.І. Комендар, *op. cit.*, s. 169; Ю. Кобів, *op. cit.*, s. 723; K. Szcześniak, *Świat roślin...*, s. 82.

⁴³ *Етимологічний словник української мови*, т. I, Київ 1982, s. 249; М.М. Феценко, *З легенд...*, s. 79.

roślinom o trójbarwnych kwiatach – bratkom (*Viola tricolor*, L.) i pszeńcowi gajowemu (*Melampyrum nemorosum*, L.). W pozostałych językach słowiańskich nie udało się odnaleźć dla tych określeń stosownych paraleli. Wyjątek stanowi polska SIOSTRZYCZKA (*Viola tricolor*, L.) odnotowana jednak tylko w dawnych Prusach Zachodnich⁴⁴. Omawiany fitonim, niewątpliwie umotywowany rzeczownikiem *ce-mpa*, wyjaśniany bywa jako swoisty rezultat kontrastowego zabarwienia kwiatów obu wymienionych wyżej roślin⁴⁵. Ostrożniejsi badacze wiążą go jednak z *jakimiś wierzeniami*⁴⁶. I zapewne właśnie temu pogładowi wypadłoby przyznać rację. Określenie СЕСТРИЧКИ i pozostałe można byłoby bowiem łączyć ze znaną wszystkim Słowianom (acz w różnych wariantach) legendą o sierotach wychowywanych (a raczej zaniedbywanych i gnębionych) przez złą macochę. Słowiańskie przekazy rzadko lub w ogóle nie określają przecież płci prześladowanych dzieci. Na obszarze Ukrainy panowało najwyraźniej przekonanie, że chodziło o dwie dziewczynki.

Określenie MACOSZKI⁴⁷ (ale też MACOSZKA⁴⁸ i MACESZKI⁴⁹) w polskiej nomenklaturze botanicznej zwykło się odnosić do trójbarwnych fiołków (bratków) (*Viola tricolor*, L.). Podobnie omawianą nazwę kwalifikują starsze źródła rękopiśmienne (z Linneuszową *Viola tricolor* identyfikowane są bowiem przytaczane przez nie średniowieczne łacińskie terminy *herba viduae* i *trinitas una*⁵⁰) oraz popularne słowniki objaśniające minionego stulecia⁵¹. Wymienione fitonimy polskie posiadają paralele leksykalno-strukturalne w kilku co najmniej językach słowiańskich (łużyckie: MACOŠKA, MATUŠKA ze słownika Albina Mollera⁵², MACUŠKA⁵³, MACYŠKA; czeskie: MACEŠKA, MACOŠKA; słoweńskie: MACESCA, MACIZECA, MAČANCA, MAČENA, MAČESCA, MAČEŠICA; serbskie i chorwackie: MAČONA, MAČUNA, MAČANA, MAČANICA⁵⁴) oraz w języku niemieckim. W języku ukraińskim bratkom (ale nie tylko im!) z rzadka przypisuje się nazwy w rodzaju МАЧУХА, МАЧИХА i МАЧОХА⁵⁵, zaś w dialekcie pskowskim – МАЧИМАЧЕХА⁵⁶. Określeniom wschodniosłowiańskim w związku z możliwością przyporządkowywania ich do różnych ziół (ukraińska МАЧУХА w najnowszym słowniku botanicznym notowana jest w kilku co najmniej

⁴⁴ E. Majewski, *op. cit.*, t. I, s. 383.

⁴⁵ *Етимологічний словник української мови*, т. V, Київ 2006, s. 223.

⁴⁶ W. Budziszewska, *op. cit.*, s. 237.

⁴⁷ J. Rostafiński, *Symbola...*, t. II, Kraków 1900, s. 51; W. Budziszewska, *op. cit.*, s. 247; *Leksykon roślin leczniczych*, Warszawa 1990, 151; J. Waniakowa, *Polskie gwarowe nazwy dziko rosnących roślin zielnych na tle słowiańskim*, Kraków 2012, s. 182.

⁴⁸ *Słownik języka polskiego*, t. II, Warszawa 1902, s. 841; E. Majewski, *op. cit.*, t. I, s. 211; K. Szcześniak, *Fiołki czy bratki...*, s. 257.

⁴⁹ E. Majewski, *op. cit.*, t. II, s. 824.

⁵⁰ J. Rostafiński, *Symbola...*, t. I, Kraków 1900, s. 239.

⁵¹ *Słownik języka polskiego*, t. II, Warszawa 1902, s. 841.

⁵² K.A. Jenč, M. Rostok, *Dvě scě a štyrcyći lěkařskich zelow ze serbskim pomjenowanjom z lěta 1582*, „Časopis Mačicy Serbskeje” 1866, t. XIX, s. 413–461.

⁵³ Н. Анненков, *op. cit.*, s. 382.

⁵⁴ J. Waniakowa, *op. cit.*, s. 182.

⁵⁵ Ю. Кобів, *op. cit.*, s. 626.

⁵⁶ *Словарь русских народных говоров*, т. XVII, Ленинград 1982, s. 56.

odniesieniach, wśród nich *Nepeta nuda*, *Origanum vulgare*, *Petasites hybridum*...⁵⁷, a rosyjska МАЧИМАЧЕХА prędeż mogłaby być kojarzona z podbiałem, *Tussilago farfara*, L.) wypadłoby poświęcić w przyszłości nieco więcej uwagi. O związek z nazwami obcojęzycznymi na obecnym etapie badań podejrzewać należy jedynie ukraińskie miano МАЧУХА przypisywane trójkolorowym ogrodowym bratkom (*Viola tricolor*, L.).

Polskie określenie MACOSZKA (a zapewne i MACOSZKI) „lud” objaśniał odwołując się do legend i innych, rzekomo historycznych, opowieści. Konstatowano więc, że kwiatek bratka (lub trójbarwnego fiołka) przedstawia twarz macochy i tym samym nawiązuje do starego podania o nieszczęsnych sierotach, nad którymi bezlitośnie znęcała się druga małżonka ojca. Według bardziej szczegółowych relacji metamorfoza dotyczyć miała nie tylko złej kobiety, ale także dwóch jej córek i dzieci przybranych⁵⁸. Jeszcze inni w kwiatach bratków dostrzegli twarz bliżej nieokreślonej istoty płci żeńskiej, którą ukarano za nadmierną ciekawość⁵⁹. Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że źródła większości słowiańskich nazw trójbarwnych fiołków i bratków – podobnie jak pochodzenia opowieści o powstaniu tych intrygujących roślin – doszukiwać się należy w niemieckich (podobno już średniowiecznych!) nazwach STIEFMÜTTERCHEN⁶⁰, FELDSTIEFMÜTTERCHEN i STIEFMUTTER-KRAUT⁶¹).

Określenia w rodzaju SIEROTKA (-I), notowane bywają głównie na północy Słowiańszczyzny, zaś na południu używa się na ogół form z przyrostkiem *-ica*⁶². Stosowane są one jednak w odniesieniu do różnych roślin. Wśród tych ostatnich znalazł się także i fiołek trójbarwny (*Viola tricolor*, L.). Kwiatek ów kojarzy się z sierotą Polakom⁶³ (najczęściej chyba mieszkańcom Śląska Cieszyńskiego⁶⁴), Łużyczanom (SYROTKA, SYROTKI już od XVI wieku⁶⁵), Ukraińcom (СИРОТИ, СИРОТКИ, СИРИТКИ, СИРИТКА⁶⁶), Czechom (SIROTKA⁶⁷) i Słowakom (SIRÔTKA⁶⁸). Również i Rosjanie stosowali wielce zbliżone określenia (СИРОТА, СИРОТКА, СИРОТКИ) w odniesieniu do kilku różnych przedstawicieli świata roślinnego, między innymi dla wyróżniającego się fioletowo-czerwonymi kwiatami ziela z rodziny liliowatych (*Bulbocodium ruthenicum*, Bnge./*Bulbocodium vernum*, Pall.⁶⁹), co najmniej jednego ze znanych gatunków hiacyntów (*Hyacinthus leucopaeus*, Stev.⁷⁰), pochodzącej

⁵⁷ Ю. Кобів, *op. cit.*, s. 626.

⁵⁸ P. Sobotka, *op. cit.*, s. 20.

⁵⁹ K. Szcześniak, *Fiołki czy bratki...*, s. 257.

⁶⁰ W. Budziszewska, *op. cit.*, s. 247.

⁶¹ J. Waniakowa, *op. cit.*, s. 182.

⁶² W. Budziszewska, *op. cit.*, s. 247.

⁶³ K. Mikołajczyk, A. Wierzbicki, *Zioła*, Warszawa 1983, s. 103–104.

⁶⁴ E. Majewski, *op. cit.*, t. II, s. 823–824.

⁶⁵ K.A. Jenč, M. Rostok, *op. cit.*, s. 442.

⁶⁶ Ю. Кобів, *op. cit.*, s. 725.

⁶⁷ V. Machek, *Česka a slovenska jména rostlin*, Praha 1954, s. 71.

⁶⁸ W. Budziszewska, *op. cit.*, s. 247.

⁶⁹ Н. Анненков, *op. cit.*, s. 72; В.И. Даль, *op. cit.*, t. IV, s. 188.

⁷⁰ Н. Анненков, *op. cit.*, s. 171.

z rodziny hiacyntowatych cebulicy dwulistnej (*Scilla bifolia*, L.⁷¹) oraz dla jakiejś bliżej niesprecyzowanej ogrodowej rośliny ozdobnej (może właśnie bratka?)⁷². Trzy pierwsze rośliny wykazują zresztą niejaki podobieństwo zewnętrzne i wszystkie mogły być niegdyś kwalifikowane w obrębie jednej grupy systematycznej.

Pochodzenie zaprezentowanych nazw słowiańskich uważane jest nadal za niejasne. Wymienione fitonimy traktowano niekiedy jako *określenia roślin kwitnących jeszcze późną jesienią (we wrześniu i październiku), które tkwią na opustoszałych polach samotnie, jak sieroty*⁷³, ale też – co ma niejaki uzasadnienie – próbowano powiązać je z legendą o złej macosze, jej wyrodnym córkach i niekochanych pasierbach (pasierbicach)⁷⁴. Przyjęcie tej ostatniej hipotezy wymagałoby jednak udowodnienia, że wzmiankowana opowieść była Słowianom znana wcześniej, aniżeli sama nazwa, zważywszy że określenia opartego na analogicznych motywach (STIEFKINDER, STIEFKINDLAR, STIEFKIND⁷⁵) używano również na niemieckojęzycznych obszarach Europy. W tej sytuacji nazwy słowiańskie, ale tylko te odnoszone do bratków, mogą stanowić kalki z języka niemieckiego.

W źródłach polskich nazwa WDOVKI odnotowana została już w XV wieku. Przytacza ją *Antibolomenon* Kapituły Krakowskiej (1472) oraz szereg innych średniowiecznych rękopisów botanicznych jako polski odpowiednik łacińskich terminów *herba viduae*, *parietaria minor* i *trinitas una*⁷⁶, zaś według Marcina z Urzędowa (ok. 1550–1573) i Szymona Syreniusza (1541–1611) WDÓWKI stanowiły polski odpowiednik terminów *Trinitas herba* i *flos trinitatis*⁷⁷. Wszystkie powyższe nazwy łacińskie współcześnie identyfikowane są powszechnie z fiołkiem trójbarwnym (*Viola tricolor*, L.) w systematyce Linneusza⁷⁸. Zatem lud polski już od dawna nazywał WDÓWKAMI właśnie wspomnianą wyżej roślinę⁷⁹. W późniejszych opracowaniach leksykograficznych określenie to najczęściej przytaczane było w formach liczby mnogiej⁸⁰, ale niekiedy używano też postaci WDÓWKA⁸¹ a nawet WDOVIK⁸². Poświadczono na Małorusi określenie ВДОВУШКИ przypisywano niegdyś driakwi polnej (*Scabiosa arvensis*, L.)⁸³, zaś miano ВДОВКИ w gwarach dońskich odnoszono

⁷¹ Tamże, s. 319.

⁷² *Словарь русских народных говоров*, т. XXXVII, 1968, s. 159; *Словарь русских говоров Приамурья*, Москва 1983, s. 272.

⁷³ V. Machek, *op. cit.*, s. 71–72.

⁷⁴ W. Budziszewska, *op. cit.*, s. 247.

⁷⁵ V. Machek, *op. cit.*, s. 71–72; G. Pritzel, C. Jessen; *Die deutsche Volksnamen der Pflanzen*, Hannover 1882, s. 441–442.

⁷⁶ J. Rostafiński, *Symbola...*, t. II, s. 51, 85, 121, 151.

⁷⁷ E. Majewski, *op. cit.*, t. I, s. 468.

⁷⁸ J. Rostafiński, *Symbola...*, t. I, s. 239; K.A. Jenč, M. Rostok, *op. cit.*, s. 442.

⁷⁹ E. Majewski, *op. cit.*, II, s. 824; J. Rostafiński, *Zielnik czarodziejski*, „Zbiór Wiadomości do Antropologii Krajowej”, XVIII, s. 9.

⁸⁰ *Słownik języka polskiego*, t. VI, Lwów 1861, s. 242.

⁸¹ *Słownik języka polskiego*, t. VII, Warszawa 1919, s. 494.

⁸² *Mały słownik zaginionej polszczyzny*, Kraków 2003, s. 351.

⁸³ Н. Анненков, *op. cit.*, s. 317.

do nagietków (*Calendula officinalis*, L.)⁸⁴. Z kolei rosyjskiego fitonimu ВДОВКИ używano w stosunku do pewnego gatunku driakwi (*Scabiosa atropurpurea*, L.)⁸⁵, zaś ВДОВУШКА na znacznym obszarze Wielkorusi oznaczała czarnuszkę damasceńską (*Nigella damascena*, L.)⁸⁶. Pomiędzy roślinami, wskazywanymi jako desygnaty omawianego fitonimu trudno byłoby dopatrywać się podobieństwa, zaś zbliżone do bratków zastosowanie miały jedynie nagietki (niegdyś *verrucaria*)⁸⁷.

WDÓWKI, ВДОВКИ i podobne nazwy bynajmniej nie wykazują związku z legendami o sierotach, ich złej macosze i metamorfozie w kwiat⁸⁸. Motywacji dla określeń tego typu – niezbyt jasnych na obszarze Słowiańszczyzny – przypuszczalnie należałoby szukać w zwyczajach i motywach klasycznych. Słowiańskie nazwy bratków tworzone od rdzenia *wdow-* wypada bowiem traktować jako kalki łacińskiego *flos/herba viduae*. Według przekazów w starożytnym Rzymie na grobach zmarłych składano m. in. wieńce z fiołków/bratków (*Viola*), zapewne też tych trójbarwnych...⁸⁹ A ponieważ śmiertelność wśród mężczyzn i w owych czasach była wyższa, to cześć tym, którzy odeszli siłą rzeczy częściej oddawały kobiety... Notabene rosyjskie określenia ВДОВЫ, ВДОВЫ ЦВЕТЫ i ВДОВКИ (*Scabiosa atropurpurea*, L.) – podobnie zresztą jak ukraińskie ВДОВУШКА (*Scabiosa arvensis*, L.) słusznie chyba uchodzą za kalki niemieckich nazw WITWENBLUME, WITWENKRAUT ('ts')⁹⁰.

Wszelkie rozważania nad fitonimami mitycznymi, inspirowanymi przez baśnie lub stanowiącymi inspiracje dla poetyckich opowieści nieuchronnie prowadzą do wniosku, że legendom tego kręgu i ich relacjom z konkretnymi nazwami roślin warto byłoby w przyszłości poświęcać nieco więcej uwagi.

Literatura

a) słowniki

Анненков Н., *Ботанический словарь*, Санктпетербург 1876–7188.

Даль В.И., *Толковый словарь живого великорусского языка*, т. I, Санктпетербург–Москва 1978.

Етимологічний словник української мови, т. I, Київ 1982.

Етимологічний словник української мови, т. V, Київ 2006.

Кобів Ю., *Словник українських наукових і народних назв судинних рослин*, Київ 2004.

Leksykon roślin leczniczych, Warszawa 1990.

Macura P., *Russian-english botanical dictionary*, USA 1982.

⁸⁴ *Словарь русских народных говоров*, т. IV, Ленинград 1969, s. 86.

⁸⁵ Н. Анненков, *op. cit.*, s. 318.

⁸⁶ Тамże, s. 226 i 405.

⁸⁷ G. Pritzel, C. Jessen, *op. cit.*, s. 72; H. Marzell, *Wörterbuch der deutschen Pflanzennamen*, t. I, Leipzig 1943–1951, s. 715; K.A. Jenč, M. Rostok, *op. cit.*, s. 422; A. Laughin, *Od arcydziegła do żywokości. Opis, zastosowanie i uprawa ziół*, Wrocław 1996, s. 133–134; A. Paluch, *Świat roślin w tradycyjnych praktykach leczniczych wsi polskiej*, Wrocław 1988, s. 99–100.

⁸⁸ A. Spólnik, *op. cit.*, s. 17; J. Rostafiński, *Symbola...*, t. I, s. 239.

⁸⁹ M. I. Macioti, *Mity i magie ziół*, Kraków 1998, s. 151.

⁹⁰ Н. Анненков, *op. cit.*, s. 318; *Етимологічний словник української мови*, т. I, Київ 1982, s. 342.

- Majewski E., *Słownik nazwisk zoologicznych i botanicznych polskich*, t. II, Warszawa 1894.
- Mały słownik zaginionej polszczyzny*, Kraków 2003.
- Marzell H., *Wörterbuch der deutschen Pflanzennamen*, t. I, Leipzig 1943–1951.
- Пискунов Ф.М., *Словарь живого народного, письменного и актового языка русских южан Российской и Австро-Венгерской империи*, Киев 1882.
- Pritzel G., Jessen C., *Die deutsche Volksnamen der Pflanzen*, Hannover 1882.
- Рогович А.С., *Опыт словаря народных названий растений Юго-Западной России с некоторыми поверьями и рассказами о них*, Киев 1874.
- Словарь русских говоров Приамурья*, Москва 1983.
- Словарь русских народных говоров*, т. III, Ленинград 1968.
- Словарь русских народных говоров*, т. IV, Ленинград 1969.
- Словарь русских народных говоров*, т. XVII, Ленинград 1982.
- Словарь русских народных говоров*, т. XXXVII, 1968.
- Słownik języka polskiego*, t. II, Warszawa 1902.
- Słownik języka polskiego*, t. VII, Warszawa 1919.
- Słownik języka polskiego*, t. VI, Lwów 1861.
- Słownik prastowiański*, t. I, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974.
- Справочный словарь орфографический, этимологический и толковый русского литературного языка*, Санктпетербург 1901.
- Фасмер М., *Этимологический словарь русского языка*, т. II, Москва 1986.

b) opracowania w językach wschodniosłowiańskich

- Бессонов П., *Белорусские песни с подробными объяснениями их творчества и языка, с очерками народного обряда, обычая и всего быта*, Москва 1871.
- Вержбицкий Т.П., *Некоторые лекарственные растения, употребляемые простым народом Курской губернии, «Живая старина»* вып. III–IV, год восьмой, Санктпетербург 1898.
- Гринцевич О.М., *Лекарственные растения западной области (по материалам научной и народной медицины)*, Смоленск 1933.
- Губергриц А.Я., Соломенченко Н.И., *Лекарственные растения Донбасса*, Донецк 1964.
- Данильченко Н., *Этнографические сведения о Подольской губернии...*, Каменец Подольск 1869.
- Дембовецкий А.С., *Опыт описания Могилевской губернии*, кн. I, Могилев на Днепре 1882.
- Дубняков К.В., *Лекарственные растения России*, Миргород 1915.
- Казакевич Л.И., *Лекарственные растения Волгоградской области*, Сталинград 1954.
- Калашников В.П., Овчинников Б.И., *Лекарственные растения северо-западной части РСФСР*, Москва–Ленинград 1957.
- Каспяровіч М.І., *Віцебскі краёвы слоўнік (Матар'ялы)*, Віцебск 1927.
- Катіна З.Ф., Івашин Д.С., Анісімова М.І., *Дикоростучі лікарські рослини УССР*, Київ 1965.
- Комендар В.І., *Лікарські рослини Карпат*, Ужгород 1971.
- Кондратюк Е.Н., Ивченко С.И., Смык Г.К., *Дикорастущие лекарственные и плодовые растения Украины*, Киев 1969.
- Малая энциклопедия. Дети Флоры. Легенды и мифы о цветах*, Москва 2001.

Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. Гродненская губерния, ч. I, Санктпетербург 1863.

Носаль М.А., Носаль И.М., *Лекарственные растения и способы их применения в народе*, Киев 1959.

Пашкевич В., *Лекарственные растения, их культура и сбор*, Москва–Петроград 1924.

Сацыперов Ф.А., *Лекарственные растения в России*, Петроград 1917.

Сендерихин М.А., *Лекарственные растения Псковского и близлежащих районов*, Псков 1932.

Спрыгин И.И., *Лекарственные растения Пензенской области*, Пенза 1945.

Станков С.С., Ковалевский Н.В., *Наши лекарственные растения и их врачебное применение*, Горький 1952.

Федченко Б.А., Ивенский Я.Г., *Лекарственные растения Ленинградской, Новгородской и Псковской областей*, Москва–Ленинград 1948.

Фещенко М.М., *3 легенд про назви лікарських рослин*, „Українська мова і література в школі”, № 3, Київ 1973.

Фещенко Н.М., *Названия лекарственных растений в украинском языке (АКД)*, Киев 1974, 8.

Флоринский В.М., *Домашняя медицина. Лечебник для народного употребления*, Санктпетербург 1903.

Чубинский П.П., *Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-русский край*, Санктпетербург 1872.

Шейн П.В., *Белорусские народные песни, с относящимися к ним обрядами, обычаями и суевериями с приложением объяснительного словаря и грамматических примечаний*, Санктпетербург 1874.

Шредер д-р, *Цветник и травник*, Санктпетербург 1909.

c) opracowania w innych językach

Budziszewska W., *Słowiańskie słownictwo dotyczące przyrody żywej*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965.

Čajkanović V., *Rečnik srpskih narodnih verovanja o biljkama*, Beograd 1985.

Jenč K.A., Rostok M., *Dvě sčě a štyrcyčí lěkařských zelow ze serbskim pomjenowanjom z lěta 1582*, „Časopis Mačicy Serbskeje” 1866, t. XIX, 413–461.

Kopernicki I., *O wyobrażeniach lekarskich i przyrodniczych oraz o wierzeniach naszego ludu o świecie roślinnym i zwierzęcym*, Lwów 1876.

Laughin A., *Od arcydzięgla do żywokostu. Opis, zastosowanie i uprawa ziół*, Wrocław 1996.

Machek V., *Česka á slovenska jména rostlin*, Praha 1954.

Macioti M. I., *Mity i magie ziół*, Kraków 1998.

Mikołajczyk K., Wierzbicki A., *Zioła*, Warszawa 1983.

Moszyński K., *Kultura ludowa Słowian*, t. II, Kraków 1939.

Nowosielski A., *Lud ukraiński, jego pieśni, bajki, podania, klechdy, zabobony...*, t. I, Wilno 1857.

Paluch A., *Świat roślin w tradycyjnych praktykach leczniczych wsi polskiej*, Wrocław 1988.

Rokossowska Z., *O świecie roślinnym wyobrażenia, wierzenia i podania ludu ruskiego na Wołyniu, we wsi Jurkowszczyźnie, powiat zwiahelski*, „Zbiór Wiadomości do Antropologii Krajowej”, t. XIII, Kraków 1889, nr 224.

Rostafiński J., *Symbola ad historiam naturalem medii aevi*, t. I–II, Kraków 1900.

Rostafiński J., *Zielnik czarodziejski*, „Zbiór Wiadomości do Antropologii Krajowej” XVIII, 9.

Sobotka P., *Rostlinstvo a jeho význam v národních písniích, pověstech, bajích, obřadech a pověrách slovanských*, Praha 1879.

Spólnik A., *Nazwy polskich roślin do XVIII wieku*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1990.

Szcześniak K., *Fiołki czy bratki. Rozważania na temat nazw roślin na podstawie słowniczka Zośki Wieras*, „Studia Russica”, XVIII (Budapest 2000).

Szcześniak K., *Świat roślin światem ludzi na pograniczu wschodniej i zachodniej Słowiańszczyzny*, Gdańsk 2008.

Waniakowa J., *Polskie gwarowe nazwy dziko rosnących roślin zielnych na tle słowiańskim*, Kraków 2012.

Bratki i siostrzyczki; macoszki, sierotki i wdówki, или о названиях растения Viola tricolor (L.) в славянских языках

Резюме

В статье рассматриваются избранные, иногда редко употребляемые, славянские названия анютиных глазков (*Viola tricolor*, L.). Наименования эти сопоставляются с известными во всей средней Европе легендами о возникновении растения.

Ключевые слова: славяне, названия растений, bratki, siostrzyczki, macoszki, sierotki, wdówki

„Pansies” – literary little brothers, little sisters, little stepmothers, little orphans, and little widows – i.e. again about the names of Viola tricolor (L.) in the Slavic languages

Abstract

In the article the selected, sometimes rarely used Slavic names of the plant *Viola tricolor* (L.) are discussed. These phytonyme are compared to the well-known in whole Central Europe stories of the origin of the plant.

Key-words: Slavs, names of plants, pansies, little brothers, little sisters, little stepmothers, little orphans, little widows

Halina Chodurska
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Neofilologii (filologia rosyjska)
dr hab.
e-mail: kj.filros.up@gmail.com
+48 12 6626332

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica VI (2013)

Radosław Gajda

Język IT w tłumaczeniu

Świat nowych technologii, a zatem i nasz współczesny rozwija się w niezwykłym tempie. Ta ewolucja wymaga wielu zmian – nie tylko technologicznych, ale również mentalnych oraz językowych. Zmian, które uchronią nas, w tym również tłumaczy, przed postawieniem się w sytuacji hrabiego, który na informację Jana, że przyszedł SMS odpowiada, „niech wejdzie”.

W ciągu kilku ostatnich dziesięcioleci nastąpił niebywały postęp technologiczny, który w znacznym stopniu wpłynął na język współczesny. Na dobrą sprawę czytelnikowi, który na co dzień nie zajmuje się światem informatycznym paradoksalnie bliższy jest język króla Jana Sobieskiego, piszącego listy do ukochanej żony Marysieńki. Co prawda składnia może trochę archaiczna, słowa też nieco przykurzone, niemniej jednak treść wciąż jeszcze rozumiała. Trudniej przychodzi nam rozszyfrowanie współczesnego komunikatu związanego z czynnością, którą zapewne większość z nas wykonuje co najmniej kilka razy dziennie czyli wysyłania e-maila.

Co powoduje podobne problemy? Wydawać by się mogło, że znacznie większy kłopot powinniśmy mieć z tekstem sprzed kilkuset lat – dlaczego zatem nie rozumiemy języka współczesnego? W tym wypadku stosunkowo łatwo znaleźć winowajcę – jest nim zapewne wysoka specjalizacja samego tekstu. Z dużym prawdopodobieństwem jednak nie zrozumielibyśmy również tekstu technicznego dotyczącego budowy rakiety czy też rozprawy o budowie jądra atomowego. Dlaczego zatem zatrzymujemy się akurat przy brzmiącym dla wielu czytelników jak szyfr języku IT? A dlatego, że szyfr ten coraz bardziej rozpowszechnia się w polszczyźnie, zajmując już dość istotne miejsce w języku codziennym, a tym samym stanowi wyzwanie dla przekładoznawców.

Komputery, narzędzia i technologie IT rozwijają się w takim tempie, że nikogo nie dziwi fakt, iż co chwilę pojawiają się zupełnie nowe rozwiązania, zjawiska czy procesy, którym trzeba nadać jakąś nazwę. W Polsce wspomniane nazwy pojawiają się zwykle wtórnie – nie są przez użytkowników wymyślane, a jedynie tłumaczone lub dostosowywane do potrzeb języka polskiego. W ostatnich latach szczególnie popularne stało się spolszczanie oryginalnych, nazw angielskich. Nie szukamy zatem polskich odpowiedników, a jedynie dostosowujemy angielską nazwę do warunków polszczyzny, bądź też używamy nazwy oryginalnej (z czasem nabierającej polskiego charakteru). Mamy więc *interfejs*, coraz częstszy *mej1*, mamy *logowanie*²,

¹ M. Jarosz, *Słownik wyrazów obcych*, Wrocław 2001, s. 193.

² Tamże, s. 454.

*back-up*³, *usera*⁴, *bugi*⁵ etc. Językoznawcy jak można się było spodziewać biją na alarm, przekonując siebie i otoczenie, że każdą z przytoczonych nazw można by było z powodzeniem zastąpić polskim odpowiednikiem. Pokłosem takiej postawy jest choćby – dziś funkcjonująca właściwie jedynie w formie żartu – polska nazwa interfejsu. Neologizm *międzymordzie*⁶, bo o nim tu mowa, powstał w latach 80 XX wieku, nie udało mu się jednak zastąpić angielskiego oryginału. Podobny los spotkał inne polskie nazwy powstałe w czasach, gdy komputery w naszym kraju dopiero zyskiwały na popularności. Niektóre z nich – zwłaszcza zaś te, które nie były kalką obcojęzycznych oryginałów – często brzmiały naprawdę interesująco. Wystarczy przypomnieć choćby *manipulator stołokulotoczny*⁷, czy *manipulator uchylnostycznoszrotny*⁸.

Nazwy podobne nie przyjęły się jednak, prawdopodobnie przede wszystkim z racji ich długości i nieprzejrzystości. Ale nie są to chyba jedyne powody. Trzeba pamiętać, że język IT jest językiem międzynarodowym, uniwersalnym i wciąż ewoluującym. Nowe narzędzia opisywane i nazywane są w języku angielskim i dopiero w takiej formie (niemal natychmiast) bywają przekazywane dalej. Zatem nowe pojęcia zaczynają funkcjonować w świadomości użytkowników w pierwszym rzędzie w swoim oryginalnym brzmieniu. I nawet jeśli ktoś pokusi się o ich przetłumaczenie (poniżej pozwolę sobie zaprezentować takie tłumaczenia najbardziej popularnych leksemów i konstrukcji na język rosyjski) czy też wymyślenie polskiego odpowiednika – nie zawsze jest on w stanie wyprzeć i zastąpić już rozpowszechnioną nazwę oryginalną. Poza tym często używa się nazw opartych na języku angielskim, a to z uwagi na ich uniwersalność i powszechną znajomość. Z powodzeniem moglibyśmy o *logowaniu* mówić *uwierzytelnianie*, o *necie* – *sieć*, a o *userze*⁹ – *użytkownik*, a tymczasem miewamy *supporty*¹⁰, *sejwujemy*¹¹ dokumenty, *tagujemy*¹² znajomych na Facebooku, *googlujemy*¹³, *jesteśmy online*, etc.

³ [wym. bekap] inform. stworzyć kopię zapasową danych [w:] *Angielsko-polski i polsko-angielski słownik PWN-Oxford*, Warszawa 2007, s. 43.

⁴ [wym. juze(r)/] inform. użytkownik [w:] *Angielsko-polski...*, s. 627.

⁵ M. Jarosz, *op. cit.*, s. 99.

⁶ *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2007, s. 294.

⁷ Określenie to miało być polskim odpowiednikiem angielskiego określenia *mouse* (mysz). Jak wiadomo, nie przyjęło się ono w Polsce i zostało wyparte przez określenie „mysz komputerowa”, <http://www.i-slownik.pl>.

⁸ Potoczne określenie dżojstika. Miało być ono polskim odpowiednikiem angielskiego określenia joystick, ale nie przyjęło się i zostało wyparte przez określenie „dżojstik”, <http://www.i-slownik.pl>.

⁹ (ang. username) – nazwa użytkownika na serwerze. Nazwa użytkownika jest unikatowa w skali serwera i niezbędna do założenia konta, <http://www.i-slownik.pl>.

¹⁰ M. Jarosz, *op. cit.*, s. 768.

¹¹ (ang. save) – zapis stanu, <http://www.i-slownik.pl>.

¹² M. Jarosz, *op. cit.*, s. 796.

¹³ Angielski czasownik „to google” używany jest do określenia czynności wyszukiwania informacji w wyszukiwarce internetowej Google. Czasownik „to google” został już zresztą oficjalnie dodany do Oxford English Dictionary. Polacy potrzebowali również słowa określa-

Język IT – specjalistyczny, zgodny z zasadami polszczyzny czy też będący zbiorem kalk z angielskiego – rozprzestrzenia się przy tym nie tylko w świecie informatyków. Panoszy się on coraz bardziej również w naszej codziennej komunikacji, zastępując słowa, współtworząc powiedzenia, ponownie nazywając znaną i oswojoną wcześniej rzeczywistość. Cóż bowiem robimy, zamyślając się i wyłączając na chwilę z rozmowy? *Zawieszamy się*. Po co wyjeżdżamy za miasto lub wychodzimy wieczorem z przyjaciółmi? Aby się *zresetować*. Co robimy, przestawiając się na inny sposób działania czy myślenia? *Przeswitchowujemy się*¹⁴. Więcej – niektórzy z nas odwrócili się już nawet od pocziwego świstaka, siedzącego i zawijającego w te sreberka, i obecnie ironicznie mówiąc o czymś nieprawdopodobnym, stwierdzają: *Taa, a potem ci się komp wyłączył*. Sytuację, w której ktoś zabiera się za coś, na czym się nie zna, powodując niepotrzebne zamieszanie, można skwitować zdaniem: *wpuść dziecko przed komputer to zainstaluje nowy Windows*. Karierę robią łącza, które można wykorzystać nie tylko do przesyłania danych, ale też do odprawienia natrętnej osoby (*zrywaj łącze*) czy też zasugerowania, że dana osoba ma niejakie problemy z myśleniem (*chyba ci coś nie styka na łączach*). Nie wspominam już o funkcjonującym w slangu młodzieżowym specyficznym rozwinięciu skrótu WWW (dla niewtajemniczonych: *Weź Własną Wódkę*).

Tłumacz języka rosyjskiego zajmujący się w swojej praktyce podobnymi tekstami napotyka cały szereg problemów. Niniejszym pozwolę sobie zaprezentować niektóre spośród leksemów oraz konstrukcji IT, wraz z ich tłumaczeniem na język rosyjski (podkreślam, że jest to jedynie skrótowa prezentacja szerszego materiału):

Batch – батч, пакет; пакетный, командный (файл),

Cluster – кластер; объединять в кластер, в группу, в блок,

Console – внешнее устройство для ввода команд, консоль, пульт управления

Consolidate – консолидировать, соединить, уплотнить, объединить,

Demo(nstration) – демонстрационная программа, демоверсия, демо, «демонстрашка»; демонстрационный образец; демонстрация

Dump – дамп; вывод на экран или распечатка содержимого области памяти, или файла; 2. сохранение файла или части памяти; 3. большая масса, информации о состоянии памяти компьютера в определенное время; 4. общий вид реальной рабочей площади программиста *Facetoface* – лицом k лицу: реальная встреча с лицом, с которым шло общение po Sieci,

Spam – спэм, спам, «сетевой мусор»,

Transfer – передача; трансфер; перемещение; перевод; переместить; перечислить,

Upgrade – модернизacja, апгрейд; модернизировать,

Update – андейт,

Validation – kontrola danych; валидация, подтверждение, проверка правильности,

Hosting – хостинг,

privilege – привилегия,

jącego czynność poszukiwania informacji w Internecie. Powstał więc polski odpowiednik w 3 odmianach: „guglać”, „guglić” i „guglować”, <http://www.i-sloownik.pl>.

¹⁴ (ang. – switch) – urządzenie, które filtruje i przesyła dalej pakiety danych w sieci LAN, <http://www.i-sloownik.pl>.

deploy – деплой,
cardholder – кардхолдер,
gift – гифт,
webservice – веб-сервис
resours – ресурсы,
баркод, прайс-план, скриншот, браузер, тайм-аут, кейс, релиз, баг, интерфейс, логин, юзер.

„Panoszenie się” języka IT we współczesnej polszczyźnie może oczywiście bawić, rozśmieszać, może ułatwiać użytkownikom komunikację, ale może też budzić uzasadniony sprzeciw i bunt. Nie możemy bowiem zapominać, że język ten, a co za tym idzie – stosowane w nim zwroty – nawet jeśli popularne czy rozpowszechnione – są w istocie niezrozumiałe dla większości ludzi posługujących się na co dzień językiem ojczystym. Powodów takiego stanu rzeczy wymienić można kilka. Badania statystyczne pokazują, że tylko nieznaczný odsetek Polaków/Rosjan zna język angielski, również niewielu spośród nich ma dostęp do Internetu. Inaczej sprawa wygląda w przypadku ludzi młodych, którzy w zdecydowanej większości korzystają przecież z dobrodziejstw nowych technologii. Oni to w dużej mierze ponoszą odpowiedzialność za informatyczne neologizmy i za ich rozpowszechnianie.

Reasumując warto odnotować, że językowe innowacje w przekładzie nie są wyłącznie domeną IT. Wręcz przeciwnie – niemal każda grupa zawodowa i dziedzina naukowa posługuje się kodem w dużej mierze zrozumiałym tylko dla niej. Informatyka może różnić się od pozostałych dziedzin życia powszechnością i zasięgiem, dzięki którym zarówno jej narzędzia, jak i specyficzne wyrażenia rozpowszechniają się szybko, szeroko i częstokroć nader skutecznie.

Literatura

Angielsko-polski i polsko-angielski słownik PWN-Oxford, praca zbiorowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007

Jarosz M., *Słownik wyrazów obcych*, wyd. Europa, Wrocław 2001

Słownik Języka Polskiego, praca zbiorowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007

<http://www.i-slownik.pl>

Язык IT а перевод

Резюме

Целью работы является выявление переводческих характеристик в дискурсе и языке компьютерных технологий, а также его реализация; выделение языковых средств, используемых в IT сообщении; выделение наиболее ярких особенностей языка информационных технологий и программного обеспечения.

Ключевые слова: новейшие технологии, перевод, IT, программное обеспечение

IT language in translations

Abstract

The world of new technology and therefore our contemporary one is developing at an extraordinary rate. This evolution requires a lot of changes, not only technological, but also mental and linguistic ones.

Usually mentioned names reappear again; they are not invented by users, but only translated or adjusted to the needs of the particular language. Recently, loanwords from English have become especially popular. We seem not to look for the native equivalents, but merely either adjust the English name to the local conditions, or use the original name, which with the passage of time assumes the local character. Therefore, we have 'interface', more and more common 'mail', 'logging', 'back-up', 'user', 'bugs', etc. Linguists, as it could be expected, raise the alarm, convincing themselves and others that each of the cited terms could be successfully substituted with a native equivalent.

The omnipresent existence of IT terminology in the present language may, of course, entertain, amuse, or ease the communication of the users, but it may also cause objections or even a rebellion. We cannot forget, therefore, that this language, and such expressions used in it, no matter how popular or widespread, are found indeed incomprehensible by most of the people using native language on a daily basis.

Key words: IT language, translation, modern technology

Radosław Gajda
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Neofilologii (filologia rosyjska)
e-mail: radgajda@wp.pl
+4812 6626749

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica VI (2013)

Gabriela Dudek

Czy językoznawca bada manipulację?

Problem ukrytej perswazji na gruncie lingwistyki polskiej i rosyjskiej

Fenomen manipulacji jest obecnie modnym i interesującym zagadnieniem. W literaturze przedmiotu manipulacja jest rozpatrywana jako skrywająca prawdziwe zamiary wobec odbiorcy „perswazja niejawna”¹, „perswazja ukryta”², „zła siostra perswazji”³. K. Data konstatuje, iż w ostatnich latach pojęcie manipulacji często pojawia się razem z perswazją, a nawet bywają stosowane zamiennie⁴. Przyczynę trudności w uchwyceniu granicy między perswazją a manipulacją badaczka upatruje w fakcie, iż elementarną różnicę pomiędzy tymi dwoma zjawiskami stanowi ich ocena – perswazję wartościuje się pozytywnie, a manipulację negatywnie⁵.

Podobnie jak perswazja, manipulacja jest przedmiotem wielu dyscyplin naukowych, przede wszystkim socjologii i psychologii, a także neurologii, filozofii i oczywiście językoznawstwa⁶. Niemniej manipulacja jest pojęciem

¹ J. Maciuszek, *Presupozycje i negacja jako lingwistyczne narzędzia komunikacji perswazyjnej*, [w:] *Mechanizmy perswazji i manipulacji*, red. G. Habrajska, A. Obrębska, Łódź 2007, s. 29.

² B. Mikołajczyk, *Perswazja jako działanie językowe*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*, s. 68.

³ P. Pałka, *Manipulacja – zła siostra perswazji*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*, s. 369.

⁴ Zob. K. Data, *Manipulacja manipulacją w poradnikach polecanych w Internecie*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*, s. 173.

⁵ Zob. tamże. B. Kudra i A. Kudra zauważają: „[...] perswazja może stać się manipulacją, i manipulacja zawiera perswazję” (B. Kudra, A. Kudra, *Między manipulacją a perswazją (o funkcjonowaniu antroponimów w tekście prasowym)*, [w:] *Manipulacja w języku*, red. P. Krzyżanowski, P. Nowak, Lublin 2004, s. 95). W tym duchu wypowiada się również M. Tokarz, por.: „każda perswazja ma w jakimś stopniu charakter manipulacyjny” (M. Tokarz, *Argumentacja. Perswazja. Manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 294). B. Kudra i A. Kudra proponują, aby pozytywną, nie przynoszącą szkody odbiorcy perswazję nazwać *stymulacją*, czyli pobudzaniem za pomocą bodźców, a perswazję negatywną określać mianem *manipulacji* (zob. B. Kudra, A. Kudra, *op. cit.*, s. 95).

⁶ Zob. K. Data, *op. cit.*, s. 173. Zagadnienie manipulacji zostało wprowadzone do polskiego językoznawstwa w kontekście analiz języka polityki, zwłaszcza języka Polski Ludowej (zob. M. Kita, *Czy można nie manipulować? O audiowizualnej retoryce w dyskursie politycznym*, [w:] *Manipulacja w języku...*, s. 200. W latach 90. wyróżnił się drugi obszar lingwistycznych badań manipulacji – język reklamy (zob. tamże).

„niejasnym i nieprecyzyjnym”, „często można nim określić zasadniczo odległe od siebie zachowania”⁷.

W potocznym rozumieniu termin *manipulacja* jest stosowany do określania „niejawnego, podstępnego, nierzetelnego doboru informacji i środków językowych, który ma na celu: wywarcie wpływu na nastroje, poglądy, opinie innych ludzi oraz uzyskanie możliwości kierowania zachowaniem ludzi aby: osiągnąć własne zamierzone cele i korzyści”⁸.

Zwraca się uwagę na kwestię, iż manipulacja dotyczy sytuacji nieetycznych, gdy cele i korzyści, do których dąży nadawca, są obce, niezgodne z potrzebami odbiorcy, a nawet szkodliwe dla niego⁹. Obecnie przyjmuje się, iż jednostronna korzyść dla manipulatora oraz szkoda dla manipulowanych są wpisane w strukturę znaczeniową manipulacji, dlatego termin ten większość badaczy odnosi do sytuacji niemoralnych, nieetycznych¹⁰, por.:

X manipuluje Y-em = X oddziałuje na Y-a w taki sposób, aby Y, poprzez swoją postawę i/lub zachowanie był narzędziem realizacji jakichś celów X-a. X działa bez użycia przemocy, ale tak, że Y nie wie, jaki jest cel działań X-a. Nadawca ocenia działanie X-a jako niemoralne¹¹.

B. Kudra i A. Kudra natomiast definiują manipulację następująco:

[...] *ukryty, zakamuflowany* sposób narzucania poglądów, postaw, wartości i decyzji jednostce, który pozbawia ją świadomości tego narzucania, nie daje możliwości innych rozwiązań danego problemu czy też swobodnego wyboru – przez wywieranie określonej (np. psychicznej, społecznej) presji¹².

Badacze nie wartościują manipulacji w kategorii etyczny–nieetyczny, a traktują ją jako „specyficzną technikę perswazyjną”¹³.

Manipulacja, podobnie jak perswazja, jest zjawiskiem powszechnym, jest „codzienną działalnością językową, dostępną przeciętnemu użytkownikowi języka, który nieustannie z nią się styka – zarówno jako obiekt (manipulowany), jak i podmiot (manipulujący)”¹⁴.

⁷ D. Kowalski, *Perswazyjna definicja manipulacji*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*, s. 91.

⁸ J. Frasz, *Język propagandy politycznej*, [w:] *Teoria i praktyka propagandy*, red. B. Dobek-Ostrowska, J. Frasz, B. Ociepa, Wrocław 1997, s. 97.

⁹ Zob. tamże.

¹⁰ Zob. np. J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992; P. Krzyżanowski, *Manipulacja w języku. Manipulacja w tekście*, [w:] *Manipulacja w języku...*; D. Kowalski, *op. cit.*; G. Sawicka, *Manipulacja z zastosowaniem operatorów kondensacji w języku polityków*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*

¹¹ J. Puzynina, *Język...*, s. 214.

¹² B. Kudra, A. Kudra, *op. cit.*, s. 93 (wyróżnienie autorów). Por.: „Jeżeli słowo „manipulacja” dobrze rozumiemy, oznacza ono bodaj takie posunięcia komunikacyjne, w których nieświadomy odbiorca jest prowadzony w kierunku, z którego tylko nadawca zdaje sobie sprawę” (M. Tokarz, *op. cit.*, s. 294).

¹³ B. Kudra, A. Kudra, *op. cit.*, s. 93–94.

¹⁴ M. Kita, *op. cit.*, s. 201.

Za najistotniejsze cechy manipulacji, a jednocześnie kryteria pozwalające rozgraniczyć manipulację i perswazję, uznaje się: wykorzystywanie cudzych słabości, własnej przewagi; ukrywanie celów działania i samego działania, jego środków oraz rzeczywistego charakteru; stosowanie podstępów; posługiwanie się innymi ludźmi jako narzędziami do osiągnięcia własnych celów; instrumentalne używanie potrzeb społecznych i wartości; osiągnięcie własnych, partykularnych korzyści poprzez uprzedmiotowienie odbiorcy i wykonawcy działań; osiągnięcie korzyści kosztem interesów tych, których się wykorzystuje i wprowadza w błąd¹⁵.

Podobne cechy ukazanego fenomenu odnajdziemy w rozważaniach rosyjskich¹⁶, choć zdarzają się polemiki z powyższymi typowymi właściwościami manipulacji, zaznaczające na przykład, iż dowolna chęć wywarcia wpływu jest nastawiona na realizację celów nadawcy¹⁷. W językoznawstwie rosyjskim moralna strona charakteryzowanych praktyk pozostaje otwarta – badacze nie są jednomyślni, czy manipulacja jest nieetyczna¹⁸. Nadmienmy też, iż rosyjscy naukowcy kładą nacisk na fakt, iż manipulacja wymaga od manipulatora dużej wiedzy i mistrzostwa w wykonaniu¹⁹.

Rozróżnienia pomiędzy perswazją a manipulacją dokonuje także K. Data na podstawie formuł definiujących gatunki mowy, zaprezentowanych przez Annę Wierzbicką²⁰. Rezultat owego rozróżnienia został przedstawiony w niniejszym artykule w formie tabeli (patrz s.4).

Tab. 1. Perswazja a manipulacja

Perswazja	Manipulacja
chcę, żebyś coś zrobił dla siebie ;	chcę, żebyś coś zrobił dla mnie ;
Mówię to, bo wiem, że to jest dobre dla ciebie/ dla nas ;	mówię to, bo wiem, że to jest dobre dla mnie , ale chcę cię przekonać, że jest dobre nie dla mnie, ale dla ciebie i robisz to nie dla mnie, ale dla siebie;
Nie wiem, czy to zrobisz, bo wiem, że nie musisz tego robić , co ja chcę, żebyś robił	nie wiem, czy to zrobisz, ale zrobię wszystko, żebyś to zrobił

Źródło: K. Data, *Manipulacja manipulacją w poradnikach polecanych w Internecie*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*, s. 174–175 (wyróżnienie autorki).

¹⁵ Zob. M. Karwat, *Sztuka manipulacji politycznej*, Toruń 2000, s. 19. Warto dodać, iż Mirosław Karwat opisuje przesłanki dla preferowania perswazji lub manipulacji, np. dysponowanie wystarczającym czasem czy zgodność lub zbieżność interesów obu stron sprzyja stosowaniu perswazji, podczas gdy pośpiech i dążenie do celów sprzecznych z celami, zamiarami, zasadami, interesami drugiej osoby powoduje uaktywnienie działań manipulacyjnych (zob. tamże, s. 46–47).

¹⁶ Zob. Г.А. Копнина, *Речевое манипулирование. Учебное пособие*, 2-е изд., Москва 2008, s. 9–17; О.Л. Михалева, *Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия*, Москва 2009, s. 73–77; Т.В.Анисимова, Н.А. Крапчетова, *Манипуляция как характеристика институционального дискурса*, Волгоград 2010, s. 4–34.

¹⁷ Zob. Т.В. Анисимова, Н.А. Крапчетова, *op. cit.*, s. 13–34.

¹⁸ Zob. Г.А. Копнина, *op. cit.*, s. 16.

¹⁹ Zob. tamże, s. 12; О.Л. Михалева, *op. cit.*, s. 77.

²⁰ Zob. K. Data, *op. cit.*, s. 174–175.

Mimo wskazanych powyżej różnic, perswazja i manipulacja posiadają cechy wspólne. Są to bardzo często występujące zabiegi wpływania na zachowania, postawy, poglądy. M. Karwat dopisuje także inny czynnik łączący perswazję i manipulację – niestosowanie siły ani groźby²¹. Badacz odnotowuje, iż manipulant może straszyć zagrożeniem powodowanym przez innych lub niebezpieczeństwem wynikającym z dokonania wyboru przeciwnego niż sugerowany, ale nie grozi użyciem własnej siły²².

M. Karwat proponuje też skalę form i metod nacisku, która typy wpływu porządkuje w kolejności od nieszkodliwych, poprzez mniej szkodliwe aż do najbardziej dotkliwych²³. W schemacie liniowym owa skala została przedstawiona następująco:

Schemat 1. Skala form i metod nacisku

perswazja → manipulacja → przymus → przemoc

Źródło: M. Karwat, *Sztuka manipulacji politycznej*, Toruń 2000, s. 26–27 (wyróżnienie autora).

Na podkreślenie zasługuje spostrzeżenie badacza, iż: „Manipulacja czyni rywali i ofiary makiawelisty nawet bardziej bezbronnymi niż zastosowanie przymusu lub przemocy”²⁴.

Zachowania manipulacyjne, analogicznie jak perswazyjne, mogą mieć charakter językowy i pozajęzykowy. W przypadku tych pierwszych używa się terminu *manipulacja językowa*. Według J. Puzyniny przytoczone wyrażenie może oznaczać *manipulację językiem*, tj. „splot nieuczciwości popełnianych w opisie języka jako kodu, a służących określonym celom”²⁵, bądź też *manipulację ludźmi za pomocą tekstów*²⁶. Autorka uzupełnia, iż manipulacja ludźmi za pomocą tekstów ma szersze i węższe znaczenie. W szerszym rozumieniu jest to „każda manipulacja dokonywana za pomocą tekstów”, np. kłamstwo i demagogia²⁷. W sensie węższym z kolei jest to „ma-

²¹ Zob. M. Karwat, *op. cit.*, s. 35.

²² Zob. tamże, s. 36.

²³ Zob. tamże, s. 26–27.

²⁴ Tamże, s. 51.

²⁵ Usuwanie, redefiniowanie czy aksjologizacja pojęć może mieć miejsce wyłącznie w warunkach pełnej kontroli języka, np. w ustrojach totalitarnych (zob. P. Krzyżanowski, *op. cit.*, s. 279). Niemniej zamiastkę takich działań obserwuje się np. w reklamie, gdzie pewnym wyrażeniom nadaje się nowe, zgodne z potrzebami marketingu, znaczenie. Przykładami służą przymiotniki *nowy* w znaczeniu „lepszy”, *zwykły* – „gorszy” (tamże).

²⁶ J. Puzynina, *Język...*, s. 217. Por.: „Tym pejoratywnie nacechowanym wyrażeniem [manipulacja językowa] określa się negatywnie oceniane używanie środków językowych w celu przekonania odbiorcy do czegoś lub w celu skłonienia go do jakiegoś działania wbrew własnym interesom, ale w interesie nadawcy. [...] Manipulacja językowa może być rozumiana bądź jako manipulacja językiem (np. usuwanie niektórych wyrazów ze słownika lub celowe podawanie ich niewłaściwej definicji znaczeniowej), bądź jako manipulowanie ludźmi za pomocą środków językowych” (*Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, M. Kucala, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999, s. 221).

²⁷ J. Puzynina, *Język...*, s. 218.

nipulacja, przy której właśnie środki językowe, a więc określone cechy wyrazów i struktury gramatycznej (nie zaś same treści przez nie wyrażane) umożliwiają wywieranie na odbiorcę wpływu, z którego on nie zdaje sobie sprawy”²⁸.

W tym miejscu można byłoby już odpowiedzieć na postawione w tytule artykułu pytanie. Uważam, iż językoznawca powinien zrezygnować z posługiwania się terminem *manipulacja*, ponieważ, jak zaznacza I. Kamińska-Szmaj: „Przegląd użyć w różnych tekstach mówionych i pisanych wyrazu *manipulacja* może budzić wątpliwości, czy słowo to powinno być używane jako termin naukowy, ponieważ w strukturę jego znaczenia wpisane jest wartościowanie, czyli automatyczna ocena podważająca postulowaną neutralność terminu”²⁹.

Lingwistka podkreśla, że wartościowanie powinno mieć miejsce dopiero na samym końcu postępowania badawczego, po rozpoznaniu i dokładnym opisanu całej sytuacji komunikacyjnej³⁰. Wtedy wykorzystanie terminu *manipulacja* będzie służyć etycznemu ocenieniu działań nadawcy przez obserwatora, który tym samym stwierdzi:

[...] odbiorca jest jedynie narzędziem do osiągnięcia przez nadawcę zamierzonych korzyści, ukrywanych przed odbiorcą dlatego, że są one niezgodne z jego interesem, z jego dążeniami i odczuciami³¹.

A. Mamcarz zwraca uwagę na fakt, iż lingwista badający manipulację powinien wyjątkowo szczegółowo znać fakty, wydarzenia, o których mowa w analizowanym tekście, by móc bez wątpienia wykryć nieuczciwość³². Dlatego autor podsumowuje, iż badania danego fenomenu na obszarze językoznawstwa, mimo, iż są ciekawe i efektywne, prowadzą do przekroczenia granic tej dyscypliny³³.

B. Batko-Tokarz, rozpatrująca polski dyskurs sejmowy, również akcentuje występowanie licznych komplikacji przy zarzucaniu posłom działalności celowo niemoralnej, nastawionej na realizację partykularnych interesów kosztem niedoli pozostałej części społeczeństwa³⁴, por.:

Nie jestem bowiem w stanie z pozycji obserwatora ocenić celowość i premedytację tych działań, zwłaszcza że wiele z nich staje się coraz częstszymi elementami publicznej i politycznej debaty³⁵.

²⁸ Tamże, s. 218–219.

²⁹ I. Kamińska-Szmaj, *Propaganda, perswazja, manipulacja – próba uporządkowania pojęć*, [w:] *Manipulacja w języku...*, s. 23–25.

³⁰ Zob. tamże, s. 25.

³¹ Tamże. Por.: „O manipulacji możemy mówić jedynie wówczas, gdy w dynamicznym akcie komunikacji językowej oceny komunikatu dokonuje się z uwzględnieniem możliwie pełnej wiedzy o intencjach nadawcy oraz o postawach, potrzebach, charakterze i sposobach kategoryzowania i wartościowania świata przez odbiorcę” (R. Tokarski, *Manipulacja to zniewalanie. A cóż począć z „urodzonymi w niewoli”?*, [w:] *Manipulacja w języku...*, s. 68).

³² Zob. A. Mamcarz, *Metodologia badań nad językiem nakłaniania. Zarys problematyki*, „Poradnik Językowy” 1996, nr 10, s. 17–18.

³³ Zob. tamże, s. 18.

³⁴ Zob. B. Batko-Tokarz, *Perswazja w dyskursie sejmowym*, Kraków 2008, s. 96–97.

³⁵ Tamże, s. 97.

Autorka przypomina też, że „etyczna intencja nadawcy jest niejako *a priori* wpisana w działania poselskie”³⁶, a szerzej można powiedzieć, że w całą działalność polityczną.

Bardziej radykalnie wypowiada się J. Bralczyk, konstatując:

[...] temu, kto manipuluje, nigdy nie można ostatecznie zarzucić manipulacji – zawsze może utrzymywać, że to, co robi, robi w dobrej wierze³⁷.

W dalszej części wywodu językoznawca pisze:

Niemal wszystko, co mówimy i piszemy, może być przez niezycliwych nam słuchaczy i czytelników uznane za manipulacyjne. Wiele zachowań językowych osób, którym nie jesteśmy skłonni wierzyć i ufać, możemy podejrzewać o manipulację. Manipulacja dotyczy przede wszystkim nie środków, lecz relacji między nadawcą i odbiorcą, choć ujawniać się może w konkretnych zachowaniach³⁸.

W. Pisarek konstatuje, iż oddzielenia manipulacji językowej od perswazji dokonuje się na podstawie oceny intencji nadawcy³⁹, por.:

Manipulację językową uprawiają więc ludzie, których intencje uważamy za nieuczciwe; z reguły są to nasi polityczni lub ideologiczni przeciwnicy albo konkurenci⁴⁰.

Na możliwość przypisania złych motywów każdej ludzkiej wypowiedzi ukazują Tatiana W. Anisimowa i Nina A. Krapczetowa, por.:

³⁶ Tamże, wyróżnienie autorki.

³⁷ J. Bralczyk, *Manipulacja językowa*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, red. Z. Bauer, E. Chudziński, Kraków 2000, s. 245. Niemniej w innej pracy J. Bralczyk pisze: „Manipulacja jest zjawiskiem kategoriałnie wyróżniającym publiczne teksty perswazyjne, a w zasadzie większość tekstów politycznych tak można zakwalifikować” (J. Bralczyk, *O języku propagandy i polityki*, Warszawa 2007, s. 301). Językoznawca twierdzi, iż teksty polityczne są odbierane za manipulacyjne głównie ze względu na arbitralność i tendencyjność w opisie rzeczywistości (zob. tamże, s. 300). Według J. Bralczyka, ich manipulacja polega na tym, że pozorują teksty rzetelne i obiektywne, maskując ową arbitralność i tendencyjność (zob. tamże). J. Bralczyk zwraca też uwagę na „manipulacyjne stosowanie terminów i szablonów, agresywnej potoczności i patetycznego namaszczenia” w języku polskich polityków (J. Bralczyk, *O używaniu języka w polskiej polityce w latach dziewięćdziesiątych*, [w:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysięcy*, red. W. Pisarek, Kraków 1999, s. 205).

³⁸ J. Bralczyk, *Manipulacja...*, s. 249–250. Por.: „[...] Czasem o określeniu czegoś mianem perswazji, a nie manipulacji, lub odwrotnie decyduje nie tyle nadawca, co nastawienie do niego odbiorcy” (A. Kampka, *Perswazja w języku polityki*, Warszawa 2009, s. 38–39).

³⁹ Zob. *Encyklopedia języka polskiego...*, s. 221. Por.: „Manipulujący chce wprowadzić w błąd słuchacza przede wszystkim co do swej intencji. Nie mówi wprost tego, co ma na myśli, ponieważ nie osiągnąłby swojego celu” (E. Pachocińska, *Badania nad manipulacją i perswazją w językoznawstwie*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*, s. 81). W innych rozważaniach W. Pisarek, powołując się na słowa S. Barańczaka o perswazji, zaznacza, iż różnica między manipulacją a perswazją jest wyznaczana w zależności od tego, z jakim celem, jak i w jakim kontekście się je stosuje (zob. W. Pisarek, *Perswazja – jak ją widzą, jak ją piszą*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań 2003, s. 17).

⁴⁰ *Encyklopedia języka polskiego...*, s. 221.

Когда же лингвист берется судить о мотивах говорящего только по его словам, здесь часто вместо бдительности мы имеем шпиономанию, когда практически любой нормальной человеческой речи можно приписать корыстные мотивы и пошлые намерения⁴¹.

Reasumując, pojęcie *manipulacja* należy odnieść do dziedziny etyki⁴². Powyższe stwierdzenia uzasadniają eliminację manipulacji z aparatu terminologicznego lingwistyki.

Należy zaznaczyć, iż w językoznawstwie rosyjskim manipulacja (ros. *манипуляция*) nie jest poddawana analizom w radykalnie odmiennych ujęciach, por.:

– [...] **Манипуляция** – это вид психологического воздействия, направленного на побуждение адресата к совершению определенных адресантом действий посредством скрытого структурирования мира в сознании адресата в результате искусственного внедрения в его психику целей, желаний, намерений, установок, не совпадающих с теми, которые объект воздействия мог бы сформировать самостоятельно⁴³;

– [...] Манипуляция – это вид психологического воздействия для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент⁴⁴.

W powyższych cytatach nacisk został położony na psychologiczną stronę manipulacji i niejawną samą czynności. Inne definicje podkreślają to, że człowiek zmanipulowany postępuje wbrew swoim interesom, por.:

– Прототипическая ситуация манипуляции предполагает, что манипулируемый не просто не осознает воздействия, но к тому же действует в его результате во вред себе (а манипулятор преследует преимущественно неблагоприятные цели)⁴⁵;

– *Манипулирование* – это воздействие на человека с целью побудить его сообщить информацию, совершить поступок, изменить свое поведение и т.д. неосознанно или вопреки его собственному мнению, намерению⁴⁶.

W rosyjskich opracowaniach, analogicznie jak w polskich, stosuje się także termin *manipulacja językowa* (ros. *речевая манипуляция*), którego objaśnienia są zbieżne z wyżej omówionymi definicjami, por.:

[...] Речевая (языковая) манипуляция (манипулирование) – разновидность манипулятивного воздействия, осуществляемого путем искусного использования

⁴¹ Т.В. Анисимова, Н.А. Крапчетова, *op. cit.*, s. 23

⁴² Zob. М. Tokarz, *op. cit.*, s. 294.

⁴³ О.Л. Михалева, *op. cit.*, s. 77 (wyróżnienie autorki).

⁴⁴ В.Е. Чернявская, *Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия. Учебное пособие*, Москва 2006, s. 16.

⁴⁵ П. Паршин, *Речевое воздействие*, <http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/4be4c290-3db5-c4ef-05a5-6aac5078c5b3/1009689A.htm> [доступ 1.12.2013].

⁴⁶ И.А. Стернин, *Введение в речевое воздействие*, Воронеж 2001, s. 67 (wyróżnienie autora).

определенных ресурсов языка с целью скрытого влияния на когнитивную и поведенческую деятельность адресата⁴⁷;

– [речевая манипуляция] Речевое воздействие, направленное на неявное, скрытое побуждение адресата к совершению определенных действий; скрытое внедрение в его сознание желаний, отношений, установок, служащих осуществлению интересов отправителя сообщения, которые необязательно совпадают с интересами адресата. Цель речевой манипуляции – склонить манипулируемое лицо (адресата) к тому, чтобы принять определенные высказывания за истинные без учета всех аргументов⁴⁸.

Podsumujmy, rosyjscy naukowcy również upatrują w manipulacji działanie niejawne, nastawione wyłącznie na realizację celów nadawcy, charakteryzujące się przedmiotowym podejściem do odbiorcy/odbiorców.

Językowe środki manipulacji w dużej mierze pokrywają się ze środkami perswazji. Należą do nich przede wszystkim: mechanizmy retoryczne (w szczególności metafora); presupozycje; implikatury; leksyka wartościująca, emocjonalna, potoczna, o silnych konotacjach; wielki kwantyfikator (*każdy, wszyscy*)⁴⁹.

Przyczynę takiego stanu rzeczy upatruje się w fakcie, iż, jak już zostało odnotowane, granica między perswazją a manipulacją jest płynna – elementy służące zabiegom perswazyjnym w niektórych przypadkach mogą być wykorzystane w celu oszukania adresata/adresatów⁵⁰. W dodatku, manipulacja, jako działanie ukryte, przyjmuje różne postaci, np. pytań z presupozycjami, dyrektywnych, deklaratywnych czy ekspresywnych aktów mowy⁵¹.

Interesującym wydaje się to, iż w zabiegach manipulacyjnych znaczącą rolę odgrywa sposób przedstawiania informacji. G.A. Kopnina wymienia omawiane w literaturze sposoby manipulowania informacjami: przemilczenie (*умолчание*), selekcja (*селекция*), przesunięcie (*передергивание*), zniekształcenie (*искажение*),

⁴⁷ G.A. Kopnina, *op. cit.*, s. 25; Galina A. Kopnina uzupełnia: „Речевое манипулирование связано как со скрытыми от адресата целями, так и с особой речевой организацией текста (техникой построения речи, в том числе с риторическими приемами), восприятие которого приводит к добровольному принятию адресатом решения, выгодного манипулятору” (tamże, s. 29).

⁴⁸ В.Е. Чернявская, *op. cit.*, s. 19.

⁴⁹ Zob. J. Puzynina, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997; J. Bralczyk, *Manipulacja językowa...*; M. Kita, *op. cit.*; M. Trysińska, *Sposób formułowania odpowiedzi przez polityków w dialogach prowadzonych w TVP*, [w:] *Manipulacja w języku...*; A. Dolata-Zaród, *Mechanizmy perswazji i manipulacji w tekstach specjalistycznych*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*; G. Sawicka, *op. cit.*; E. Pachocińska, *op. cit.*; В.Е. Чернявская, *op. cit.*; G.A. Kopnina, *op. cit.*; O.C. Иссерс, *Речевое воздействие. Учебное пособие*, Москва 2009; О.Л. Михалева, *Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия*, Москва 2009; Т.В. Анисимова, Н.А. Крапчатова, *op. cit.*

⁵⁰ Zob. B. Batko-Tokarz, *op. cit.*, s. 100.

⁵¹ Zob. M. Kita, *op. cit.*, s. 201. Jeżeli rozpatrujemy manipulację w świetle teorii aktów mowy to według tego musimy przyjąć, iż „mamy tu do czynienia z takim aktem komunikacji językowej, w którym występuje istotna rozbieżność między deklarowaną (ew. manifestoowaną) intencją komunikacyjną (illokucją) a przewidywanymi przez nadawcę skutkami aktu (perlokucją)” (P. Krzyżanowski, *op. cit.*, s. 281).

odwracanie (*переворачивание*) i konstruowanie (*конструирование*)⁵². Zabiegi te mają na celu takie przedstawienie informacji, aby do adresata dotarła tylko pożądana przez nadawcę treść, co w rezultacie zapewnia nadawcy przewagę nad odbiorcą.

Dokładne wyliczenie językowych narzędzi służących manipulacji ludźmi za pomocą tekstów odnajdziemy w pracy J. Puzyniny⁵³. Pod względem spełnianych funkcji autorka dzieli dane środki językowe na dwie grupy. Pierwszą tworzą środki zapewniające łatwość i dobrą atmosferę odbioru przekazywanych treści, kształtujące pożądaną przez nadawcę stosunek do niego samego i/lub do treści komunikatu, a także ułatwiające zapamiętywanie. Tutaj J. Puzynina umieszcza emocjonalność, emfaticzność oraz estetyczną jakość komunikatu, czyli jego ozdobność i rytualność bądź potoczność, prostotę. Taka rola przypisana jest rymom i paralelizmowi, jak również figurom stylistycznym – peryfrazie, metonimii, metaforze i in. Badaczka podkreśla, iż funkcja poetycka, jaką spełniają te środki, powoduje osłabienie intelektualnych reakcji odbiorcy.

Drugą grupę stanowią środki językowe przekazujące odbiorcy treści, na których zależy nadawcy, w sposób niejednoznaczny, nieeksplicytny. Takie zadanie mają m.in. wyrazy nieostre znaczeniowo i wieloznaczne, wieloznaczne struktury gramatyczne, struktury uniemożliwiające negację⁵⁴.

Przy końcu opisu J. Puzynina konstatuje, iż wszystkie powyższe środki „t y l k o m o g ą , ale bynajmniej n i e m u s z ą służyć manipulacji”⁵⁵. Środki te, zdaniem badaczki, są aksjologicznie neutralne⁵⁶, por:

Даже те приемы, которые в теоретическом описании выглядят как однознач-но манипулятивные, далеко не всегда могут быть признаны таковыми во всех случаях⁵⁷.

W. Pisarek również dostrzega, że środki językowe właściwe wyłącznie manipulacji, a nie stosowane na przykład w szkole, kościele czy w kontaktach prywatnych, nie istnieją⁵⁸.

Ponadto, jak zauważa J. Puzynina: „Odbiór tekstu jako przejawu manipulacji językowej może nie odpowiadać zamierzonym działaniom nadawcy”⁵⁹. Uczona radzi, że, aby uniknąć podejrzeń o stosowanie zabiegów manipulacyjnych w stosunku do adresatów wypowiedzi, trzeba w pierwszej kolejności zrezygnować z wieloznaczności i nieumotywowanych presupozycji, a także wystrzegać się elementów emocjonalnych oraz ozdobników stylistycznych⁶⁰.

Przywołane wypowiedzi uznanych badaczy stanowią kluczowe argumenty za wyłączeniem manipulacji z aparatu terminologicznego lingwistyki.

⁵² Zob. Г.А. Копнина, *op. cit.*, s. 53.

⁵³ Zob. J. Puzynina, *Język...*, s. 219–223.

⁵⁴ Zob. tamże, s. 219. Przykłady przedstawionych środków zob. tamże, s. 219–222.

⁵⁵ Tamże, s. 222 (wyróżnienie G.D.).

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Т.В. Анисимова, Н.А. Крапчетова, *op. cit.*, s. 36.

⁵⁸ Zob. *Encyklopedia języka polskiego...*, s. 221.

⁵⁹ J. Puzynina, *Język...*, s. 222.

⁶⁰ Zob. tamże, s. 222–223.

Literatura

- Batko-Tokarz B., *Perswazja w dyskursie sejmowym*, Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków 2008.
- Bralczyk J., *O używaniu języka w polskiej polityce w latach dziewięćdziesiątych*, [w:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, red. W. Pisarek, Uniwersytet Jagielloński, Ośrodek Badań Prasoznawczych, Kraków 1999.
- Bralczyk J., *Manipulacja językowa*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, red. Z. Bauer, E. Chudziński, UNIVERSITAS, Kraków 2000.
- Bralczyk J., *O języku propagandy i polityki*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2007.
- Data K., *Manipulacja manipulacją w poradnikach polecanych w Internecie*, [w:] *Mechanizmy perswazji i manipulacji*, red. G. Habrajska, A. Obrębska, Piktora, Łódź 2007.
- Dolata-Zaród A., *Mechanizmy perswazji i manipulacji w tekstach specjalistycznych*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*
- Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, M. Kucala, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999.
- Fras J., *Język propagandy politycznej*, [w:] *Teoria i praktyka propagandy*, red. B. Dobek-Ostrowska, J. Fras, B. Ociepa, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997.
- Kamińska-Szmaj I., *Propaganda, perswazja, manipulacja – próba uporządkowania pojęć*, [w:] *Manipulacja w języku*, red. P. Krzyżanowski, P. Nowak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- Kampka A., *Perswazja w języku polityki*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Karwat M., *Sztuka manipulacji politycznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Kita M., *Czy można nie manipulować? O audiowizualnej retoryce w dyskursie politycznym*, [w:] *Manipulacja w języku...*
- Kowalski D., *Perswazyjna definicja manipulacji*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*
- Krzyżanowski P., *Manipulacja w języku. Manipulacja w tekście*, [w:] *Manipulacja w języku...*
- Kudra B., Kudra A., *Między manipulacją a perswazją (o funkcjonowaniu antroponimów w tekście prasowym)*, [w:] *Manipulacja w języku...*
- Maciuszek J., *Presupozycje i negacja jako lingwistyczne narzędzia komunikacji perswazyjne*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*
- Mamcarz A., *Metodologia badań nad językiem nakłaniania. Zarys problematyki*, „Poradnik Językowy” 1996, nr 10.
- Mikołajczyk B., *Perswazja jako działanie językowe*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*
- Pachocińska E., *Badania nad manipulacją i perswazją w językoznawstwie*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*
- Pałka P., *Manipulacja – zła siostra perswazji*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*
- Pisarek W., *Perswazja – jak ją widzą, jak ją piszą*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2003.
- Puzynina J., *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Sawicka G., *Manipulacja z zastosowaniem operatorów kondensacji w języku polityków*, [w:] *Mechanizmy perswazji...*
- Tokarski R., *Manipulacja to zniewalanie. A cóż począć z „urodzonymi w niewoli”?*, [w:] *Manipulacja w języku...*
- Tokarz M., *Argumentacja. Perswazja. Manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Trysińska M., *Sposób formułowania odpowiedzi przez polityków w dialogach prowadzonych w TVP*, [w:] *Manipulacja w języku...*

Анисимова Т.В., Крапчетова Н.А., *Манипуляция как характеристика институционального дискурса*, Волгоградское научное издательство, Волгоград 2010.

Иссерс О.С., *Речевое воздействие. Учебное пособие*, Флинта, Наука, Москва 2009.

Копнина Г.А., *Речевое манипулирование. Учебное пособие*, 2-е изд., Флинта, Наука, Москва 2008

Михалева О.Л., *Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия*, Книжный дом «Либроком», Москва 2009.

Паршин П., *Речевое воздействие*, <http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/4be4c290-3db5-c4ef-05a5-6aac5078c5b3/1009689A.htm> [доступ 01.12.2013].

Стернин И.А., *Введение в речевое воздействие*, Полиграф, Воронеж 2001.

Чернявская В.Е., *Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия. Учебное пособие*, Флинта, Наука, Москва 2006.

Исследует ли лингвист манипуляцию? Проблема скрытого речевого воздействия в польском и российском языкознании

Резюме

Статья посвящена актуальным проблемам исследования манипуляции в современной польской и российской лингвистике. Приводятся дефиниции манипуляции и описываются основные черты этого многоаспектного явления, отличающие манипуляцию от речевого воздействия. Эти типовые свойства манипуляции, по мнению автора статьи, исключают данный термин из аппарата языкознания.

Ключевые слова: манипуляция, манипулирование, речевая манипуляция, речевое воздействие, скрытое речевое воздействие, психологическое воздействие, языковые средства речевого воздействия, языковые средства манипуляции

Does a Linguist Study Manipulation? The Problem of Hidden Persuasion in Polish and Russian Linguistics

Abstract

The article presents actual problems of the study of manipulation in modern Polish and Russian linguistics. Definitions of manipulation are provided and the main features of this multifaceted phenomenon are characterized. The distinction between persuasion and manipulation is given, but the features of manipulation, in the opinion of the author, eliminate this term from linguistics.

Key words: persuasion, manipulation, linguistic persuasion, linguistic manipulation, hidden persuasion, psychological influence, linguistic means of persuasion, linguistic means of manipulations

Gabriela Dudek
Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej
Uniwersytetu Jagiellońskiego
e-mail: gabriela.dudek@uj.edu.pl
+48124214876

Елена Купчик

Когнитивные модели репрезентации концепта *рука* в русской поэзии

В современной философии, культурологии, лингвистике и других науках о человеке в настоящее время прослеживается «тенденция к более полному изучению человека: его природы, внешности, внутреннего мира, менталитета и т.д.»¹.

В концептосфере человека телесного особое место принадлежит рукам – главным орудиям человека, осуществляющим многофункциональную деятельность. Как отмечает Н.А. Истомина, из элементов человеческого тела *рука* в символике упоминается наиболее часто². Определяемая в толковых словарях как верхняя конечность человека (первичное значение многозначного слова), *рука* как концепт обладает рядом устойчивых признаков, зафиксированных в соответствующей – весьма обширной – области русской фразеологии. В толковых³ и фразеологических⁴ словарях представлены десятки устойчивых оборотов, значения которых мотивированы разнообразными качествами, свойствами, действиями рук. Руки – *правые, левые, первые, вторые, длинные и короткие, связанные и развязанные, поднятые и опущенные, легкие и тяжелые, широкие, горячие, пьяные, скорые* и иные – разноаспектно представляют человека во всем богатстве проявлений его характера, привычек, взаимоотношениях с другими людьми и т.д. Посредством рук получает характеристику трудовая деятельность – например, трудолюбие, мастерство (*руки горят, на все руки, золотые руки*) и праздность (*поджимать руки; не сиди сложа руки, так не будет и скуки*); действие в собственных интересах (*прибрат к рукам, наложить руки, нагреть руки*); обладание властью (*держат в своих руках, у большого человека руки долги, под рукой царевой народы и земли*); свобода и зависимость (*руки свободны, развязаны, связаны*); удобство и неудобство (*с руки, не с руки*); строгость и либерализм (*взять в руки, с рук сошло*); честность и нечестность (*чистые руки, на руку нечист*) и многое другое.

¹ В.А. Маслова, *Лингвокультурология*, Москва 2001, с. 113.

² Н.А. Истомина, *Энциклопедический словарь символов*, Москва 2003.

³ В.И. Даль, *Словарь живого великорусского языка*. В 4-х т., т. 4, Москва 2006; С.И. Ожегов, *Словарь русского языка*, Москва 2010.

⁴ А.И. Федоров, *Фразеологический словарь русского литературного языка*, Москва 2007.

Концепт *рука*, отражающий сложившийся в народном сознании комплекс представлений об этой значимой части человека телесного, получает репрезентацию в широком круге текстов. Обращение к текстам художественным дает возможность получить представление о том или ином концепте, обогащенное дополнительными смыслами, вносимыми в его содержание как самими художниками слова, так и читателями, воспринимающими текст. Поэзия XVIII–XXI веков дает обширный материал для выявления и характеристики образного компонента структуры концепта *рука*. Соответствующие контексты, часть которых представлена в словарях поэтического языка⁵, позволяют выявить признаки концепта *рука*, объективированные посредством концептуальных метафор, в основе которых лежат когнитивные модели. Под когнитивной моделью исследователи понимают «некоторый стереотипный образ, с помощью которого организуется опыт, знания о мире»⁶. Когнитивная модель зачастую определяется как «метафора, основанная на наблюдениях и выводах, сделанных из этих наблюдений»⁷. И в традиционном, и в когнитивном языкознании используется термин *метафорическая модель*, употребляемый для обозначения регулярного метафорического переноса.

Значительная часть метафорического пространства концепта *рука* принадлежит реализациям модели *рука – существо*, объектная зона которой отличается разнообразием номинаций представителей живого мира. Особенности движения, его легкость, а в ряде случаев и определенное внешнее сходство лежат в основе орнитологических метафор, субъектом сопоставления которых является *рука* в целом или ее элементы – ладонь, пальцы и т.д., например: *Ваши руки стаями на меня летят / Сизыми голубицами, соколами, орлами* (Васильев); *Так протягивай всем / Птицу маленькую – ладонь* (Луговской); *Твоих пальцев влетевшая стая* (Шершеневич). В традициях любовной лирики востребованы образы внешне привлекательных птиц, обладающие положительной символикой, прежде всего лебедей и ласточек, например: *Руки милой – пара лебедей – / В золоте волос моих ныряют* (Есенин); *И зачем эти тонкие руки / Жемчугами прорезали тьму, / Точно ласточки с песней разлуки* (Гумилев); *Она на сердце берегла, / Как белых ласточек, ладони* (Самойлов). Возвышенность образа лебедя позволяет использовать его при обращении к теме творчества. Таков, например, герой-поэт А. Мариенгофа: *По черной пене строк / Лебедями проплыли руки; Сегодня не могу вознести ладони, / А еще вчера взлетали они, / Как белые лебеди*. Уподобление пальцев хищным птицам со времен «Слова о полку Игореве» используется при характеристике игры на музыкальном инструменте. Пальцы, извлекающие из струн звуки, ассоциируются с хищными птицами в процессе охоты, например, соколами, нападающими на лебедей у безымянного автора «Слова», или *юными кречетами*

⁵ Н.В. Павлович, *Словарь поэтических образов*. В 2-х т., т. 1, Москва 1999; Н.Н. Иванова, *Словарь языка русской поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – начала XX в.)*, Москва 2004.

⁶ М.В. Пименова, *Методология концептуальных исследований*, [в:] *Антология концептов*, под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина, Москва 2007, с. 14.

⁷ Н.А. Стадульская, *Прагматонимы в свете когнитивных моделей*, «Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки» 2010, № 2, с. 70.

(Соснора). В русской поэзии руки традиционно сопоставляются с крыльями, участвуя в создании образа человека-птицы при обращениях к темам любви, творчества, подвига и др., например: *И меня твои лебяжьи руки / Обвивали, словно два крыла* (Есенин); *И я, распластав, словно крылья, руки, / Встречаю молодость на заре* (П. Васильев); *Поднял руки, смоченные кровью, / Как орел пораненные крылья* (Инге).

Сопоставление рук с такими представителями земного низа, как змеи и им подобные существа, базируясь на очевидном внешнем сходстве (форма, движение), фиксируют ряд признаков, значимых для описания соответствующих ситуаций. Наиболее традиционной из них является объятие, представленное как оплетение кого/чего-либо змеями, значимыми признаками которых являются, помимо отмеченных, сила и температура – в зависимости от страстности объятий и особенностей взаимоотношений людей, например: *Могла ль она так пламенно руками, / Как змеи сильными, обвить тебя?* (А. Майков); *Руки белые твои – / Две холодные змеи* (Блок); *Змеи рук моих горячих* (Кузмин). В подобных контекстах проявляет себя амбивалентная семантика образа змеи. Из зафиксированных в словарях сравнений сопоставлений человека со змеей одно несет сдержанно положительную оценку (*мудр как змея/змий*, книж.), некоторые можно квалифицировать как безоценочные (характеризующие такие внешние свойства, как гибкость, быстрота), но чаще всего можно говорить о негативных коннотациях. В большинстве сравнений данной группы (нередко снабженных пометой *неодобр.*) фиксируется негативная оценка и змеи в целом, и ее перемещения, взгляда, голоса, характера. *Как змея*: О злобном, враждебно настроенном по отношению к окружающим, полным ненависти человеке. Об изощренно хитром, коварном человеке. *Виться змею*. О ловко изворачивающемся, пытающемся уйти от поимки, обвинений, ответственности обманщике, проныре, пройдохе. *Взгляд как у змеи*. О чем-либо злобном, ненавидящем и немигающем взгляде. *Шипеть как змея*. О чьих-либо злобных, полных ненависти и угроз словах, произносимых шепотом. *Коварный как змея*. Об изощренно хитром, коварном, подлом, способном на низкое предательство человеке⁸. Оплетение кого-либо руками-змеями амбивалентно: это и объятие, и обхват соперника при борьбе; пример последнего – лермонтовское *И мы, сплетясь, как пара змей, / Обнявшись крепче двух друзей...*

Червь как змеевидное существо «ниже» змеи и в прямом (обитает в почве), и в переносном смыслах: червь не обладает змеиной красотой, силой, быстротой, он включен в символику смерти в самой неэстетичной ее области. В текстах русских поэтов обладатель пальцев-червей – либо некто неприятный, вызывающий брезгливое чувство, либо убийца, тиран. Примером контекстов первого рода служат описания взволнованного и/или испуганного человека: например, пальцы как *белые земляные черви*, ползающие по коленям (Мариенгоф) или дрожащие кончики пальцев – *как жирные десять червей* (Белый); второго рода – известная характеристика О. Мандельштамом «кремлевского горца»: *Его толстые пальцы, как черви, жирны.*

⁸ В.М. Мокиенко, *Словарь сравнений русского языка*, Санкт-Петербург 2003, с. 142–143.

Негативным признаком уподобленных змеевидным существам рук является выделение ими пота, например: *Потливая, как гадюка, / В карман заползла змея* (об убийце; Б. Корнилов); *Пальцы потные червеются* (Маяковский).

Меньшей по сравнению с вышеназванными моделями частотностью и распространенностью реализаций отличаются модели, отражающие сопоставления руки с другими представителями фауны. К числу повторяющихся относится сопоставление рук с конями – животными, занимающими важное место в русской картине мира. Многоплановость образа коня, олицетворяющего мощь, жизненную силу, осваивающего пространство по горизонтали и вертикали, энергичного, импульсивного, способного к самостоятельным действиям и в то же время покорного человеку, позволяет ему быть поэтическим аналогом руки, совершающей разнообразные действия, например: *Рук моих белые кони / В хомуте молитвы смиренно дремлют. / И те же кони, те же белые кони / Дыбят в небо непокорный ропот, / Ржаньем пальцев срывающая хруст узд, / Зуд треножных ремней* (Кусиков) *Пальцев белый табунок / На простыне доверчиво пасется* (Кушнер). В стихотворении О. Мандельштама лошади как соответствие пальцам оказываются объектом более предпочтительным по сравнению с грубым и тяжелым орудием труда: *Разве руки мои – кувалды? Десять пальцев – мой табунок.*

Особенности внешнего вида и характер перемещения являются общими признаками сопоставления рук с ракообразными и некоторыми насекомыми (в данном случае энтомологические метафоры близки к анималистским). Соответствующие модели реализуются главным образом в поэзии XX–XXI в.в., в которой проявляет себя такая особенность развития образности, как снижение высокого⁹. Руки в таких метафорах выразительны, но не всегда эстетичны в традиционно-поэтическом смысле, например: *Как хищно на салфетке в ряд, / Как будто раки на тарелке, / Их руки красные лежат* (Вознесенский). *И крабом / Десятиногим бегают вдоль клавиш / Подсиненные руки машинисток* (Шенгели); *Пятерня, как рыжий готический краб, / Ползет по листу* (Кузмин); *Ладонь, как паук пятилапый, запрыгала пальцами* (Белый). Снижение высокого проявляется и в известной депозитизации рыб как соответствий рукам. Если для поэзии XIX в. рыбы как соответствие рукам имеют признаки легкости, быстроты, изящества, что сближает их с птицами, то в поэзии более позднего времени обитатели вод нередко опредмечиваются вплоть до обытовления, ср: *Ласточки быстрее, легче тени зыбкой / Руки их мелькают Белобокой рыбкой* (Мей); *Руки / Скрещены на груди, точно две севрюги* (Бродский). В XX веке в поэтических текстах появляются метафоры, рук, сопоставленных с такими обитателями земного низа, как мышь, крот, мокрица и др.

В реализациях модели с субъектом *рука* находит отражение антропоморфность рук и их элементов, уподобляемых человеку по признакам внешнего сходства – как, например, *палец-витязь в наперстке-шлеме* (Евтушенко) или характеру перемещения рук, осваивающих пространство тела, текста, музыки, например: *Друг друга мы любили так, / Что ты иссякла, я иссяк, – / Лишь по телам во все концы / Блуждали пальцы, как слепцы* (Евтушенко); *Мы с книгою*

⁹ *Очерки истории языка русской поэзии. Образные средства поэтического языка и их трансформация*, Москва 1995, с. 43.

садимся в уголке / И, пальчиком ее сопровождаемый, / По лестницам и галереям строк, / Дивясь, бредет морщинистый мой палец, / Как волосатый сгорбленный скиталец, / Вводимый бледным, маленьким пажом В прохлады короля страны чудесной (Набоков); *Я полюбила ваши пальцы – / Клавиатурные скитальцы* (Северянин).

Родственность пальцев руке, отмеченная в древнейших загадках типа *У двух матерей по пяти сыновей*, проявляет себя в приписывании им поэтами родственных, семейных отношений между сестрами или братьями, например: *О сестры, о нежные десять, / Две ласковых дружных семьи* (Анненский); *Пять забубенных парней* (Клюев). Узость данного круга сопоставлений предопределена как предсказуемостью родственных связей, так и незначительным метафорическим потенциалом подобных соответствий.

Структура концепта *рука* включает ряд признаков, отраженных в существенной по объему группе фитоморфных метафор. Одной из наиболее традиционных образных параллелей является модель *рука – цветы*. Белизна и нежность женских рук характеризуется посредством образа лилии – символа чистоты, невинности, святости¹⁰: *Он видит – как лилии руки, / Он видит – как мрамор чело* (Северянин); *Твои пальцы – десять белых лилий* (Бальмонт); *Заплети этот ливень, как волны, холодных локтей / И, как лилий, атласных и властных бессильем ладоней* (Пастернак). Цветовой и тактильный признаки лежат и в основании более частного сопоставления *пальцы – лепестки*.

В поэзии как старого, так и нового времени руки сопоставляются с ветвями на основании нескольких признаков. Это 1. Расположение по отношению к телу (частный случай более общей модели человек – дерево): *В руках, свисающих, как ветки – / Божественное равнодушие* (Цветаева). 2. Внешний облик: *Рука его была как ветвь престола / И суковата ветвь огромна дуба* (Радищев); *Она качалась, точно плод, / В ветвях косматых рук* (Хлебников). 3. Гибкость: *Мои руки гибки, как ветки* (Кузмин); *Как ветки руки гибки / И слезы как роса* (Городецкий). 4. Твердость и хрупкость: *Руки твердые, словно сучья* (Б. Корнилов); *Ваши ручки-хрупочки, / Пальчики-сучки!* (Хармс). 5. Особенности движения: *Кто приник к ледяному стеклу / И рукою, как веткою, машет?* (Ахматова); *Рука слепца, она совсем живая! Смотри, она колеблется едва, / Как водоросль, вполсвета ощущая / Волокна волн мельчайших* (Тарковский).

В поэзии XX века употребительно сопоставление рук с травами, злаками (стеблями). Если с травами обычно сопоставляются руки многих людей – как, например, в строках Маяковского *Лес флагов...рук трава* или Хлебникова *Травы устремленных рук*, то стебель – аналог тонкой женской или детской руки: *Браслет из бирюзы старинной – / На стебельке: / На этой узкой, этой длинной / Моей руке* (Цветаева); *Ей девять лет. Она, играя / Ручонкой – смуглым стебельком, – / Напоминает облик рая, / В цветах увиденный тайком* (Городецкий).

Востребован в поэзии образ ладони, уподобляемой листу по форме (преобладающий признак) и некоторым другим. В ряде контекстов актуализирован признак *возраст*. Если лепесткам и цветам уподобляются, как правило, пальцы девушки, то ладонь-лист зачастую принадлежит более старшему

¹⁰ Н.А. Истомина, *указ. соч.*, с. 958–959.

человеку, например: *Морщинистая рука, как сухой лист, взлетала* (Набоков). Лист как соответствие «разглядывается» поэтами более внимательно, чем, к примеру, *рука-лиана*, имеющая всего два общих признака: гибкость и способность обвиваться; лист же схож с ладонью формой, цветом, наличием жилок, легкостью. Возможны и другие основания сопоставления – как, например, у В. Луговского (*Листик кленовый – твоя ладонь. Влажен, и ал, и чист / Этот осенний, немолодой, / Сорванный ветром лист*) или С. Соловьева (*И мял ее ладошку – листик банный*).

Из представления о человеке как растении вытекает сопоставление его рук с плодами (*кулак – арбуз, пальцы – виноградины, огурцы*), в основании которого лежит признак внешнего подобия, что существенно отличает метафорические переносы с конкретного на конкретное от переносов с конкретного на абстрактное: в последнем случае модель с объектом плод значительно более продуктивна: например, широкий спектр языковых репрезентаций имеет модель *мысль – плод*.¹¹

Непосредственная связь руки с физической деятельностью порождает ряд артефактных метафор, фиксирующих образы рук как разнообразных орудий. Способность руки цеплять, сжимать, использовать свою силу и массу дает поэтам основание уподоблять руки крючьям, клещам, якорям; такие метафоры характеризуют, как правило, действия мужских рук: *Вздыхая руки, тяжелые, как якоря* (Мариенгоф); *Плотник бородатый / Сжимал, как смуглые тиски, ладони* (Набоков). *Крючья рук, тяжелых и проворных* (П. Васильев); *Неся кулаков пудовые гири* (он же). Иногда такие руки принадлежат лирическому герою, сопоставимому по масштабам со всем миром, например: *В оба полюса снежнорогие / Вопьюся клещами рук* (Есенин); *И в небо мои пятизубцы / Двумя якорями росли* (Тарковский).

Река традиционно осмысливается как острое, колющее или режущее орудие, опасное для того, на кого направлено, например: *Куда летит удар борца / Прямою вилкой жестких пальцев* (Хлебников); *Ладони бронзовое лезвие / Над шеей ее проблестело* (Зенкевич); *Эта тень...Идет отомстить Екатерине, / Подымая руку. Как желтый кол* (Есенин). Семантика вражды, войны реализуется и в сопоставлениях рук с огнестрельным оружием: указательный палец – пуля (Белый), кулак – ядро (Корнилов) и др. Рука может осмыслиться и как защита от оружия, подобие щита (Белый, Д. Андреев).

Модель *руки – грабли* в русской поэзии, как и в фольклоре (например, *Руки граблями, ноги вилами*) являются деталью внешнего облика нескладного человека, иногда окарикатуренного, как, например, у А. Мариенгофа: *И пальцы в кружевах юбки, / Как в бурьяне / Грабли*. В контекстах иного рода такие руки могут быть атрибутом человека, привыкшего к тяжелому физическому труду; таковы, например, руки отца у Твардовского: *И точно граблями, бывало, / Цепляя ложки черенок*. Пространственный признак протяженности с дополнительными указаниями на степень прочности или эстетичности проявляет себя в сопоставлении рук с палками, оглоблями, спичками.

¹¹ Е.П. Бондарева, *Образная составляющая структуры концепта **мысль***, «Новое в когнитивной лингвистике», вып. 8, Кемерово 2006, с. 823.

Реализация модели *рука – вещество* включает несколько групп, метафор, наиболее объемную из которых составляют уподобления руки металлам – либо имеющим в качестве общих признаков твердость, крепость, жесткость (железо, сталь, жель), либо цвет (бронза), либо ценность (золото). Сопоставления с фарфором, мрамором, применяемые в основном к женским рукам, основываются на признаке цвета и/или прочности. Воск и пергамент как аналоги руки отражают представление о преклонном возрасте обладателя рук.

Тактильные признаки лежат в основе сопоставлений рук с тканями, как традиционными атласом, бархатом, так и более современными, например: *Замшею рук по бархату красных перил* (Цветаева) или *Мужа лапки мышинные, / Как клеенка, липки* (Вознесенский).

Внешняя привлекательность и «ценность» рук (обычно женщин, детей) отражена в уподоблениях их драгоценным камням и веществам, например: *И зачем эти тонкие руки / Жемчугами прорезали тьму?* (Гумилев); *Младенцев перламутровые руки* (Мориц).

Структура концепта *рука* включает пространственные признаки. Поэтическими аналогами руки выступают разнообразные объекты земного пространства. Если руки как таковые уподобляются удлинненным объектам – улицам, проспектам, просекам, то пространство ладони более разнообразно: это протяженные и локальные, широкие и узкие, плоские и углубленные фрагменты местности, например: *Обугленные, мертвые поля моих ладоней* (Ивнев); *Мою ладонь географ строгий / Разрисовал: тут все твои / Большие, малые дороги, / А жилы – реки и ручьи* (Набоков); *В пещере твоих ладоней – маленький огонек* (Волошин); *Твоя ладонь похожа на овраг, / Ее не удержат в моей ладони* (С.Соловьев). Среди пространственных объектов выделяются архитектурно упорядоченные: например, Шершеневич пишет о *готике рук, пожарной каланче пальца* и т.п.

Из объектов водного пространства руке соответствуют водные потоки, чаще всего реки, обладающие признаками протяженности и движения. Водные метафоры передают разнообразные действия рук: *взмахи – плесканья* (Лившиц), действия ткача – *приливы и отливы рук* (Мандельштам), игра на музыкальных инструментах – *брызги* (Вагинов): ср. *Гармонист пальцы льет волной* (Есенин) и др.

Протяженность рук, а также представление о них как о чем-то светоносном лежит в основе сопоставлений их с лучами и источниками света различного рода, излучаемого солнцем, звездами, свечами, фонарями. Модель *рука – естественный источник света*, являющаяся в русской поэзии одной из самых древних, реализуется главным образом в поэтических текстах XVIII–XIX веков. Например, руку царя Алексея Михайловича подданные воспринимают как *светлу денницу* (Симеон Полоцкий); пальцы композитора и музыканта представлены источниками молний: *Когда в груди твоей созвучий / Забьет таинственный родник / И на чело твое из тучи / Снисходит огненный язык... / Молниеносными перстами / Ты отверзаешь новый мир / И громозвучными волнами / Кипит, как море, твой клавиш* (Вяземский о Ф. Листе). Старой поэзии принадлежат ассоциации рук божества, царя, воина, музыканта

с бурными проявлениями стихии (Ломоносов, В. Петров, М. Лермонтов и др.). Сравнительно небольшим количеством реализаций представлены модели *рука – огонь*, обычно в контекстах любовной тематики, например: *Здесь дни, когда слеп от солнц желаний рдяных, / Ночи, где жив костром сплетенных рук* (Брюсов); *Мечется пламя рук...* (Мориц); *И как огонь, чуть просвечивает / Твоя ладонь* (Вознесенский).

Небольшим количеством реализаций представлены сопоставления, основанные на акустических (*рука – флейта, свирель, тимпан*), гастрономических (*рука – колбаса, блин*), транспортных (*рука – лодка, танк*) и некоторых других признаках, иногда интересные в плане поэтическом, но не играющие заметной роли в репрезентации концепта.

Таким образом, из многочисленных образных признаков концепта *рука* наиболее существенны биоморфные (в состав которых входят зооморфные, фитоморфные (или вегетативные) и антропоморфные, а также предметные и пространственные признаки. Метафоры разных групп – например, *рука – сосуд* (чаша, тарелка, ложка), *рука – водный транспорт* (лодка), *рука – углубление* (овраг, пещера) – передают образ руки-вместилища. Данные признаки, характеризующие *руку* по форме, цвету, тактильному восприятию, особенностям движения и другим параметрам, дают основание для выявления основных когнитивных моделей (и концептуальных метафор): это *рука – птица, рука – животное, рука – растение, рука – предмет, рука – пространство*.

Литература

- Бондарева Е.П., *Образная составляющая структуры концепта мысль*, «Новое в когнитивной лингвистике», Вып. 8, Кемерово 2006, с. 820–827.
- Даль В.И., *Словарь живого великорусского языка*. В 4-х т., т. 4, Москва 2006.
- Иванова Н.Н., *Словарь языка русской поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – начала XX в.)*, Москва 2004.
- Истомина Н.А., *Энциклопедический словарь символов*, Москва 2003.
- Маслова В.А., *Лингвокультурология*, Москва 2001.
- Мокиенко В.М., *Словарь сравнений русского языка*, Санкт-Петербург 2003.
- Ожегов С.И., *Словарь русского языка*, Москва 2010.
- Очерки истории языка русской поэзии. Образные средства поэтического языка и их трансформация*, Москва 1995.
- Павлович Н.В., *Словарь поэтических образов*. В 2-х т., т. 1, Москва 1999.
- Пименова М.В., *Методология концептуальных исследований*, [в:] *Антология концептов*, под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина, Москва 2007, с. 14–16.
- Стадульская Н.А., *Прагматонимы в свете когнитивных моделей*, «Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки» 2010, № 2, с. 70–80.
- Федоров А.И., *Фразеологический словарь русского литературного языка*, Москва 2007.

Когнитивные модели репрезентации концепта *рука* в русской поэзии

Резюме

Аннотация: В статье рассматривается образный компонент концепта рука на материале русских поэтических текстов. Анализируются когнитивные модели, фиксирующие наличие ряда метафорических признаков концепта.

Ключевые слова: концепт, когнитивная модель, метафора, поэтический текст, рука

Cognitive models representation of the concept *hand* in Russian poetry

Abstract

The article deals with u-component concept hand in Russian poetry texts. The text is analyzed cognitive model, retaining the existence of a number of signs of concept in every sense.

Key words: concept, cognitive model, metaphor, poetical text, hand

Елена Купчик
Тюменский государственный университет
доктор филологических наук
e-mail: elwika@list.ru
+7 3452 46 20 87

Наталья Николина

Ксенопоказатели *мол, де, дескать* в современной русской речи

Современная письменная речь характеризуется активизацией употребления частиц *мол, де, дескать* в текстах разных стилей и жанров. Эти частицы традиционно определяются как слова, которые указывают на субъективную передачу чужой речи и выражают то или иное отношение к ней. В семантической структуре частиц *мол, де, дескать* рассматриваемых в современной литературе как «ксенопоказатели», т.е. показатели чужой речи, «обнаруживается ряд взаимосвязанных значений: а) относительно-указательное; б) модальное; в) эмоционально-экспрессивное; г) функционально-стилистическое. При функционировании все эти значения могут выступать отчетливо или какое-либо из них затемняется, нейтрализуется»¹.

Частицы *мол, де, дескать* в течение длительного времени рассматривались как стилистически сниженные единицы. Появившиеся в результате преобразования глаголов речи они первоначально употреблялись преимущественно в просторечии. Показательно мнение Ф. Шимкевича, оценивающего речевую ситуацию 1-й половины XIX века: «Что касается частицы *де* или *деи...*, то она употребляется в просторечии, когда пересказываются чужие слова по поручению или по приказанию, например, он велел тебе сказать, что я *де* тебя не слушаю. В Воронеже, в этом случае, вместо *де* употребляется *мол*, которое сокращено от глагола *молвил*, т.е. сказал»².

Со 2-й половины XIX в. частица *мол* наряду с *де* и *дескать* все шире используется в языке художественной литературы как средство социальной характеристики речи персонажей или передачи стилистической сниженной речи повествователя (рассказчика), особенно в сказке. Ср.:

...Я раз гуляю [...]

Гляжу – нырнул мальчишка в рожь...

Э! Погоди, мол, не уйдешь!

[И. Никитин]

¹ В.М. Колодезнов, *О значении частиц «мол», «де», «дескать», «Русский язык в школе»* 1969, № 1, с. 92.

² Ф. Шимкевич, *Корнеслов русского языка, сравнительно со всеми главнейшими славянскими наречиями и с двадцатью четырьмя иностранными языками*, Санкт-Петербург 1842, ч. 1–2, с. 74.

– Скотина, скотина, а тоже понимает, что тяжко. Везет, везет, да оглянется. Я, мол, что ты? Ай пособить? [В.Слепцов. Ночлег]

– Клики Алексея Трифоновича, – сказал ей Потап Максимыч. – Хозяин, мол, велел скорее наверх взойти [П. Мельников-Печерский. В лесах].

В этот период наблюдается экспансия именно частицы *мол*, которая постепенно вытесняет из употребления *дескать* и особенно *де*. Так, по данным Е.С. Отина, проанализировавшего тексты Ф. Решетникова, В. Слепцова и И. Никитина, у Решетникова *мол* используется 26 раз, *дескать* не отмечена; у Слепцова *мол* – 70 раз, *дескать* – 3 раза, *де* – 3 раза; у Никитина *мол* – 60 раз, *дескать* – 17, *де* – 10 раз³.

В XX в. *мол*, *дескать*, *де* (особенно *мол*) утрачивают яркую стилистическую окрашенность и воспринимаются прежде всего как сигналы чужого слова, часто в нейтральном контексте. Как уже отмечалось, их активность резко возрастает в современной речи, при этом функции рассматриваемых частиц усложняются.

В современной речи «в большинстве случаев высказывания с ксенопоказателями нацелены на передачу «чужого слова», а не «чужих слов»⁴. Они указывают преимущественно на примерное, часто неточное воспроизведение чужого высказывания; см., например: Однажды он (А. Кончаловский) подошел к отцу и сказал: мол, есть хороший парень, который сидит без работы, ему не дают снимать и сниматься [Аргументы и факты, 2013, № 11].

Передается общий смысл высказывания: отец успокаивал: мол, не волнуйся, никто эту трескотню не слушает [А. Волос, Хазарат]. Состав же чужой речи при этом может варьироваться. Она может подвергаться стилизации, преобразованиям.

При помощи ксенопоказателей-частиц передается примерное содержание как индивидуальной, так и коллективной речи. Последняя может воссоздаваться автором условно как предполагаемая или часто наблюдаемая в той или иной ситуации наряду с чужой речью при этом излагается и коллективное мнение; ср., например: [...] Некоторые прихожане говорили, что икона чудотворная: мол, молитвы о здоровье какого-то ребенка исполнились [Аргументы и факты, 2013, № 12]. Мировое общественное мнение в панике – дескать, планета стоит на пороге ядерной войны [Культура, 2013, № 13].

Функция передачи чужой речи в современных текстах сочетается у ксенопоказателей с интерпретирующей функцией, которая становится ведущей. Частицы *мол*, *де*, *дескать* «выявляют речеповеденческую цель вербального или невербального действия»⁵ и, как правило, оценивают его:

Однажды Ава повторила не свой, но часто цитируемый приговор: дескать, Чубайс завалил приватизацию [О. Новикова. Мужской роман]. Прихожу домой, а моя

³ Е.С. Отин, *Из истории частиц*, [в] Е.Отин, *Избранные труды по языкознанию*, Доинецк, 1999, т. 2, с. 273.

⁴ Н.Д. Аругюнова, *Показатели чужой речи де, дескать, мол. К проблеме интерпретации речеповеденческих актов*, [в] *Язык о языке*, Москва 2000, с. 443.

⁵ Там же, с. 449.

коробка стоит у двери. Мол, подавись, своими подарками [М. Шишкин. Слепой музыкант].

– Женюсь, – уточнил французик.

Дескать, чтобы я не беспокоилась за последствия [В. Токарева. Кино и вокруг].

Интерпретирующая функция ксенопоказателей сближает их в ряде случаев с союзами, выражающими причинные или целевые отношения; см., например: Ирка [...] теперь из кожи лезет, чтобы стать богатой. Мол, всем докажу: деньги – мусор, не стоят того, чтобы из-за них кого-то предавать или продавать. Ср.: Ирка хочет стать богатой, чтобы всем доказать, что деньги ничего не стоят. [О. Камаева. Елка. Дневник учительницы]. Однако конструкции с частицами *де, дескать, мол* не столько имеют семантику причины или цели, сколько служат способом экспликации явных или скрытых интенций лица, его намерений или психологических установок: Вдруг мне так захотелось эту дурочку разыграть: мол, второгодница я, двоечница... [Н. Ширман. Счастливая девочка]. Так господин граф его возьми и удержи. Мол, здоровье у него после ранения не очень... [Ю. Андреева. Двойник Жанны д'Арк].

Выявление интенций или иллокутивных аспектов интерсубъектных действий, как правило, связано с отчуждением чужой позиции. Это приводит к тому, что в конструкциях с частицами *де, дескать, мол* крайне редко сообщается о фактах, в центре внимания говорящего – субъективная трактовка различных высказываний и ситуаций. Ср.: *Она сообщила, что ей, мол, исполнилось 35 лет. – Она говорит, что это, мол, за порядки.

Субъективная трактовка ситуаций определяет оценочность конструкций с ксенопоказателями и их частую эмоциональную окрашенность.

Оценка обычно связана с несогласием автора с излагаемой точкой зрения, неприятием ее или с признанием приводимого чужого высказывания недостоверным.

Балерина попросила у худрука дать ей станцевать «Лебединое». Тот резко ответил: мол, сначала посмотритесь в зеркало, а потом проситесь на такую роль [Аргументы и факты, 2013, № 11]. Для вас, конечно, не секрет, какие разговоры ведутся вокруг Плющенко. Мол, фигурист больше занимается саморекламой, чем спортом... [Аргументы и факты, 2013, № 12]. Это только в деревнях говорят, что, мол, работа в поле – сущий ад... [Ю. Андреева. Свита мертвой королевы]. Молодым многое непонятно. Часто они нас не слышат, смотрят с выражением – давай, дескать, давай, учи, мели свое! [Культура, 2014, № 2].

Противоположное мнение при этом может затем эксплицитироваться в контексте; см., например: Следствие пришло к выводу, что смерть Майоровой была несчастным случаем. Она, мол, пролила на платье керосин, а потом чиркнула спичкой, когда прикуривала... А я не уверена, что это все произошло случайно [С. Родина. Рядом с Ефремовым].

Таким образом, частицы *мол, де, дескать* не только отражают чужое высказывание или какую-либо ситуацию, но и характеризуют их с определенной точки зрения, передавая субъективную информацию о речи или действии. Они «подобны двуликому Янусу: ...никогда не являются членом одного какого-либо высказывания»⁶ и отсылают к другому или подразумевают его.

⁶ Т.М. Николаева, *Лингвистика. Избранное*, Москва 2013, с. 210.

В современных текстах частицы *де, дескать, мол* все чаще интерпретируются не только чужое высказыванием, но и невербальное поведение, жесты, мимику, особенности интонации: Соседки поджимали губы – мол, что возьмешь с женщины, которая сама не рожала [М. Трауб. Не трогать руками]. Да и поныне дутьши бульварного кольца, у которых родной язык скукожен, ... важно переглядываются, услышав несчастное «ложить». Какая, дескать, необразованность! [Д. Сухарев. Зовемся тоже писателями] И майор Жилин. Заново кивнул главному бородачу – мол, пойми, мол, жалкому посреднику... роли сейчас уже нет [В. Маканин. Асан]. Он пожал плечами: дело, мол, хозяйское... Велик ты, язык жестов! [И. Савельев. Бледный город].

Функция интерпретации невербального поведения особенно характерна для современной художественной речи, в которой рассматриваемые ксенопоказатели одновременно последовательно используются и как способ ввода чужого слова, лишенный строгих правил грамматической организации. Оформляемая при их помощи чужая речь может соотноситься и с синтаксическими конструкциями прямой речи, и с предложениями, передающими речь косвенную. Ср.: Обычно к ее пробуждению он успевал уже много чего сделать. И ворчал потом, что, мол, ей бы хорошо в пожарники... [А. Волос. Хазарат]. Михаил Викторович как бы утверждал: да, я, мол, такой: немного барин... [В. Рецепттер. Эта жизнь неисправима].

Активизация ксенопоказателей *де, дескать, мол* в современной русской художественной речи связана, таким образом, с характерной для нее в настоящее время тенденцией сделать передачу чужой речи графически как можно более неотчетливой и «сглаженной, максимально растворенной в потоке действительности»⁷. Интенсивное употребление рассматриваемых частиц в текстах современной прозы свидетельствует об отказе в ней от жесткого противопоставления разных способов передачи чужой речи, об углубляющемся взаимодействии планов авторской речи и речи персонажей. Показательно, что эти частицы все чаще употребляются в конструкциях, объединяющих различные формы передачи чужой речи. Ср.: Из последних сил она пробормотала, что, мол, чего-то ей хочется прилечь, а ты, Верочка, говори, говори, я внимательно слушаю... [Е. Холмогорова. Трио для квартета]. Он подскочил к монашке: давайте, мол, помогу вам, а то что же вы, такая хрупкая барышня, – так надрываетеесь! [Е. Донец. Страна Бомжария].

В языке современных СМИ употребление конструкций с ксенопоказателями *мол, де, дескать* связано обычно с полемикой, противопоставлением позиций автора и других лиц. Частицы в этом случае служат знаком негативной реакции на то или иное высказывание или мнение, показателем расхождения социальных, эстетических или бытовых оценок: Его сторонники успокаивают возмущенную общественность – дескать, старичков осталось не больше пятисот, скоро вымрут... [Культура, 2013, № 15]. И не надо лукавить: мол, Родина с ее березками – это одно, а государство с чиновниками – это другое. Те, кто начинает хулить государство, потом теряют и государство, и Родину [Аргументы и факты, 2013, № 13]. Неслучайно активизация частиц *де, дескать,*

⁷ Е.В. Дзякович, *Экспрессивные пунктуационные приемы в сфере передачи чужой речи*, [в:] *Предложение и слово*, Саратов 2002, с. 203.

мол в языке СМИ приходится на 90-е гг. XX века – период демократизации прессы, свободных дискуссий, оживленной полемики, столкновения разных мнений. «В контексте полемики ксенопоказатели маркируют высказывания, резюмирующие позицию противной стороны и сводящие ее к основному аргументу или доводу, который подлежит опровержению»⁸. Например, «Ставим себя на место некогда нами же залюбленных героев и за них домысливаем: мол, в Европе и Америке нас никто слушать не хочет, зато в России всегда будет гарантированный аншлаг» [Культура, 2012, №40].

В современном научном стиле также проявляется полемическая функция ксенопоказателей, при этом в нем, в отличие от языка СМИ, наиболее активны частицы *де* и *дескать*; см., например: По мысли Хайдеггера, термин *Ge-stell* помогает (-де) раскрыть сущность современной техники [Н. Мотрошилова. Мартин Хайдеггер и Ханна Арендт].

Итак, в современной русской письменной речи интенсивно используются частицы-ксенопоказатели *де, дескать, мол*. Для живой устной речи они в настоящее время нехарактерны. В художественных текстах доминирует *мол*, в языке СМИ активно употребляются и *мол*, и *дескать*, в текстах научного стиля в полемической функции встречается *де*. Эти частицы, ранее служившие знаком социально характерной речи, прежде всего установки на просторечие, в настоящее время окончательно утрачивают присущую им прежде характерологическую или функционально-стилистическую функцию, перестают восприниматься как снижение единицы.

В современной речи слова *де, дескать, мол* многофункциональны: они передают примерное содержание чужой речи, предлагают ее интерпретацию, объясняют вербальное и невербальное поведение лица, отражают расхождение в позициях автора высказывания (текста) и субъекта речи или описываемого персонажа; см., например: Это Блок мне про Катилину наплел – мол, революционер, республиканец, предтеча, а чего он предтеча, просто солдат, убийца, замороженный человек [М. Левитин, Проклятый Катилина]. Им (представителям старшего поколения) ничего не оставалось, кроме как в недоумении развести руками: дескать, ну что тут поделывать, если по-другому подростки не воспринимают? [Культура, 2013, № 30] [...] Алымов обернулся и предупреждающе повел стволом: дескать, не мешайте, я СА! [А. Волос, Хазарат] Я невразумительно мемекал, что пишу роман, мол... [И. Губерман. Горстка прощальных слов].

При всем разнообразии функций ведущей среди них в настоящее время является интерпретирующая: передача чужой речи (или характеристика поведения) сопровождается ее оценкой, выявлением ее подтекста, мотивировкой речевых или неречевых действий. Доминирующая роль именно этой функции и определяет активность частиц *мол, де, дескать* в современной русской художественной речи и языке СМИ.

⁸ Н.Д. Арутюнова, указ. соч., с. 447.

Литература

Арутюнова Н.Д., *Показатели чужой речи де, дескать, мол. К проблеме интерпретации речеповеденческих актов*, [в:] *Язык о языке*, Москва 2000.

Дзякович Е.В., *Экспрессивные пунктуационные приемы в сфере передачи чужой речи*, [в:] *Предложение и слово*, Саратов 2002.

Колодезнев В.М., *О значении частиц «мол», «де», «дескать», «Русский язык в школе»* 1969, № 1.

Отин Е.С., *Из истории частиц*, [в:] *Избранные труды по языкознанию*, Донецк 1999, т. 2.

Шимкевич Ф., *Корнеслов русского языка, сравнительно со всеми главнейшими славянскими наречиями и с двадцатью четырьмя иностранными языками*, Санкт Петербург 1842, ч. 1-2.

Ксенопоказатели *мол, де, дескать* в современной русской речи

Резюме

В статье рассматриваются тенденции употребления частиц *де, дескать, мол* в современной русской речи, определяются их функции в художественно речи и языке СМИ. Отмечается активизация рассматриваемых частиц в письменной речи, показана их роль в интерпретации чужого высказывания или невербального поведения.

Ключевые слова: ксенопоказатели; интерпретация; невербальное поведение; полемика; чужая речь; частицы

Particles *мол, де, дескать* in modern Russian speech

Abstract

Tendencies of the particles *де, дескать, мол* usage in the modern Russian speech are considered in this article. Their functions in the artistic speech and mass media language are defined here as well. Considered particles activation in written language is noted in this article, their role in interpretation of someone else's statement or nonverbal behavior is shown here.

Key words: particles, interpretation, nonverbal behavior, modern Russian speech, written language

Наталья Николина

Московский педагогический государственный университет

e-mail: admin@riash.ru

Луиза Петрова

Метаязыковой комментарий в художественном тексте

Проблематика изучения художественного текста в современном языкознании довольно обширна. Исследования ученых привели к выводу о том, что, будучи единицей языковой системы, текст представляет собой результат развития индивидуального языкового сознания и когнитивного опыта индивидуума, с одной стороны, и общественного сознания и культурно-языковых традиций общества – с другой.

Не менее важными представляются и вопросы метаязыковой рефлексии¹. В большинстве случаев акцент делается на двух моментах: 1) стимулом к возникновению рефлексии является переживаемая коммуникативная неудача или предвидение возможной неудачи; 2) в процессе рефлексии языковая личность выступает одновременно в двух ролях: как говорящий, автор речи и как критик собственного речевого поведения².

Н.В. Сапрыгина, анализируя метаязыковые интенции К. Паустовского в повести «Золотая роза», выделила следующие логические операции, лежащие в основе толкования лексических единиц: а) сравнение (метафора) – сходство с другими понятиями; б) подведение под родовое понятие – обобщение; в) указание на специфические признаки понятия; г) функции явления, обозначаемого данным словом; д) примеры (иллюстрации); е) связь с другими понятиями и их разграничение; ж) описание ситуации, раскрывающей сущность явления³. Не умаляя достоинства данной классификации, отметим некоторые расхождения в основаниях типологизируемого материала и необходимость ее дальнейшей корректировки.

Цель данной статьи – определить роль метаязыкового комментария в семантическом пространстве художественного текста. Под семантическим пространством мы понимаем набор языковых знаков (слов, предложений,

¹ И.Т. Вепрева, *Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху*, Москва 2005; *Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты*, сб. науч. ст.; Кемерово–Барнаул 2009; Н.П. Перфильева, *Метатекст в аспекте текстовых категорий*, Новосибирск 2006; Э.В. Пиванова, *Гармония художественного текста в метапоэтике В. Набокова*, Ставрополь 2008; А.В. Ростова, *Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири)*, Томск 2000.

² М.Р. Шумарина, *Язык в зеркале художественного текста (Метаязыковая рефлексия)*, Москва 2011.

³ Н.В. Сапрыгина, *Приёмы толкования слов в художественном тексте (на материале повести К.Г. Паустовского «Золотая роза»)*, [в:] *Язык и стиль произведений В.П. Катаева, К.Г. Паустовского и Л.И. Славина*, Одесса 1987, сс. 87–91.

сложных синтаксических целых), интерпретируемых читателем в процессе эстетического восприятия текста.

Как разновидность авторских комментариев можно рассматривать авторские ремарки, которые вербализуют эстетическую модальность художественной речи. Например, в рассказе «Гильотина» Н. А. Тэффи использует гиперболический прием отражения реальной жизни: *Теперь не то. Теперь гильотина поставлена на фабричное дело. Работают на ней рабочие, и все ясно и просто. А все эти буржуазные претензии придать делу торжественность и красоту – смешны и глупы.*

Ах, когда же мы наконец дорастем до правильного отношения к повседневным мелочам современной жизни [Тэффи, Гильотина].

Чтобы понять тон эстетической модальности авторской ремарки, обратимся к лингвокультурологическим сведениям. Как известно, гильотина (фр. guillotine), орудие для совершения смертной казни путем отсечения головы, была изобретена незадолго до французской революции. Казнь исполнялась долгое время только публично: в приговоре об осуждённом говорилось, что ему отсекут голову на публичном месте во имя французского народа. Соблюдались и средневековые ритуалы: так, в последнее утро осужденному объявляли: «Мужайтесь (следует фамилия)! Час искупления настал», после чего спрашивали, не угодно ли ему папиросу или рюмку рома. В России казнь при помощи гильотины никогда не применялась. Однако Н.А. Тэффи переносит французские реалии на русское пространство, изображая их как обычное явление (*повседневная мелочь современной жизни*). Авторская ремарка в данном случае и выступает как инструмент экспликации эстетической модальности и активизации читательского восприятия.

Авторский метакомментарий разрушает стереотипное употребление лексических и фразеологических единиц. Ср.: *Зашла я как-то к добрым знакомым на огонек. Застала всю семью за столом, очевидно, только что позавтракали. (Употребила здесь выражение «огонек», потому что давно поняла, что это значит просто без приглашения, и «на огонек» можно зайти и в десять часов утра, и ночью, когда все лампы погашены)* [Тэффи, Арабские сказки]. Эстетическая маркированность устойчивого сочетания *на огонек* «мимоходом (зайти, завернуть к кому-либо)» возникает в результате репрезентации экстралингвистических наблюдений. Комментируя изменение этической нормы в реальной жизни, автор таким образом трансформирует семантику фраземы.

Большое значение авторский метатекст приобретает в исторических произведениях. Так, диалогия А. Мельникова-Печерского «В лесах» и «На горах» посвящена быту русских старообрядцев в конце XVIII – до середины XIX вв. Стилизованное описание языческих обрядов не могло обойтись без авторских дефиниций, органично входящих в культурологический контекст или являющихся его продолжением: * *Затем из темного бора гонит Ярило лесного оленя, было бы людям чем справить день расставанья светлого бога с землей, день отхода его на немалое время в область мрака и стужи. Есть того оленя людям на **моляне**, поминать отходящего бога на пиру, на братчине, на братчине на петровщине. Там, где **братчина**, обедают тотчас после ранней обедни. Щи с бараниной, ватрушки, бараний бок с кашей – обычные*

яства на петровском обеде. Пообедавши, мужчины старые и молодые спешат на **братчину** на петровщину. На деревенском выгоне ставят столы и раскладывают на них жареную баранину, ватрушки и пироги с бараньим сердцем, ставят жбаны с пивом, сваренным на складчину, да вино зелено, покупное на общие деньги.

► Есть поверье, что в лета стародавние ежегодно на Петров день выходил из лесу олень и сам давался в руки людям на розговенье. Об этом намек в Житии Макария Желтоводского (XV столетия). **Братчина, иначе ссытчина** – праздник на общий счет. **Молян** – общественное моление (языческое), принесение в жертву животного, съедаемого молельщиками. Это старорусское слово перешло и к мордве [А. Мельников-Печерский, В лесах].⁴

* Под конец пированья, когда пьяное веселье всех разберет, – затренкают балалайки, запищат гармоники, волынки загудят... Иной раз сергач приведет лесного боярина Михайлу Иваныча Топтыгина, **с козой, с барабаном**, и пойдет у братчиков шумная потеха над зверем. ► Сергачские крестьяне водят по деревням ученых медведей, при них неразлучная «коза» (**мальчик подросток в длинном холщовом балахоне, который он держит на палке; верху балахона сделаны из дерева козьи челюсти и рога**). Другой подросток, а иногда и сам «поводырь» во время пляски медведя бьет **в барабан, то есть в лукошко** [А. Мельников-Печерский, В лесах].

Стремление автора ввести в текст как можно больше культурологической информации реализуется в сопутствующем толковании. В таком случае в семантическую зону словарной статьи включается несколько лексем, входящих в тематическую группу или связанных с заголовочным словом парадигматическими или эпидигматическими отношениями:

* Вдруг послышались на улице веселый шум и звонкий смех... Затренкала балалайка, задрезжала гармоника, бойко затянул **«запевало»**, вторя ему пристали **«голоса»**: один заливался, другой на концах выносил... Им подхватили **«подголоски»**, и звучной, плавной волной полилась **расстанная песня** возвращавшейся с «грибной гулянки» молодежи [А. Мельников-Печерский, В лесах].

► Русская песня начинается запевалой, самым голосистым песенником из всех. Он, как говорится, «затягивает» и ведет песню, то есть держит голос, лад в меру. «Запевало» – обыкновенно высокий тенор; к нему пристают два «голоса»: один тенор, другой бас, первый «заливается», другой «выносит», то есть заканчивает каждый стих песни в одиночку. Подголосками называются остальные песенники. Расстанная песня (по иным местам разводная) – та, что поют перед расходом по домам. Таких песен много, все веселые.

Заметим, что объединение лексических единиц на основе общности содержания используется как в самом тексте, так и в лексикографической зоне. Толкование может начинаться с определения тематической группы, а затем описываются ее составляющие, перечисленные ранее: * Дня три везли до вольной воды на снях съестные припасы, **дрягалки, кротилки, чекмари и ружья** [А. Мельников-Печерский, На горах].

⁴ Для удобства знаком * маркируется фрагмент художественного произведения, в котором функционирует слово, имеющее авторское толкование. Дефиниция даётся со знаком >.

► Орудия для тюленьего боя. **Дрягалка** – небольшая ручная дубинка; **кромилка** – то же, но побольше; **чекмарь, или чекуша** – большая деревянная колотушка или долбня.

Семантическое описание слова может осуществляться в контексте более жесткой структуры, состоящей из элементов смысла и связывающих их синтаксических отношений. Одним из таких способов представляется толкование в конструкции «так (это) называется», «так зовут»: * *Шамра бежит в одну сторону с судами, «святой воздух» дополнѧ выдувает «апостольскую скатерть», и довольные попутным ветром бурлаки, разметавшись по палубе на солнышке, весело распевают про старые казацкие времена, про поволжскую вольную вольницу* [А. Мельников-Печерский, На горах].

► Апостольская скатерть – так бурлаки зовут надутый ветром парус.

► Святой воздух – так бурлаки зовут попутный ветер.

* *Девушка, что ловчая птица. Трудно сокола выносить, а перевабишь, сам на руку станет летать* [А. Мельников-Печерский, В лесах].

► *Сокола и другую ловчую птицу носят на руке, поколь не заснет, и таким образом приручают. Это называется вынашивать.*

В семасиологии каждое значение слова рассматривается как «относительно сложная структура, как совокупность сем, количество которых нелимитируемо»⁵. Такой подход детерминирует возможность толкования через описание денотативных и коннотативных компонентов – способ, широко распространенный и апробированный в лексикографической практике: *В особом месте лежали факелы: сухие толстые палки, обмотанные промасленной ветошью* [А. Брусникин, Фрегат «Беллона»]; *«Близняшками» девочки называли костюмы, подаренные Марго: у одной белая юбка, черная кофточка, а у другой наоборот. Юбки были пышные, с цветами и оборочками, а к ним еще полагались белые гольфы и вышитые сумочки* [Е. Вильмонт, Крутая дамочка, или нежнее, чем польская панна]. Денотативный компонент семантического определения включает ассертивные и диспозициональные, описательные и относительные, дизъюнктивные и вероятностные семы. Их набор обусловлен личностным информационным потенциалом автора, поэтому может дублироваться в нескольких местах произведения, либо расширяя уже существующую дефиницию, либо сужая. Ср.: * *Коням нарочно бо'талы да глухари на шею надевают, чтоб, когда понадобится лошадь хозяину, по звону ее скорей можно было сыскать.* ► *Вроде деревянного колокола* [А. Мельников-Печерский, В лесах]. Авторская семантизация осуществляется на основе выделения двух ассертивных описательных сем 'деревянный' и 'форма колокола' и связывается с толкуемым словом отношениями подобия.

Во второй книге дилогии А. Мельникова-Печерского существительное **бо'тало** имеет более широкое толкование, в которое входят и коннотативные семы: * *Тишь была невозмутимая, лишь вдали в заколосившемся хлебе трещали кузнечики да по лесу раздавались изредка глухие звуки бо'тал.* ► *Глухой*

⁵ О.М. Соколов, *Семантическая структура слова в русском языке*, [в:] *Методические рекомендации к изучению курса «Проблемы лексики и семантики русского языка как иностранного»*, Москва 1989.

звонок, привешиваемый лошадям и коровам на шею, когда пускают их в ночное по лесам. За Волгой пастухов нет, скот пасется один, по раменям, для того и привязывают ему бо'тала. Каждый хозяин знает звук своего бо'тала и по этому звуку скоро отыскивает беспастушную свою скотину [А. Мельников-Печерский, В лесах]. Объем информации увеличивается. Описательные семы не называются, основу дефиниции составляют относительные ассертивные и диспозициональные компоненты 'глухой', 'издающий звон', 'привешивается на шею животных', 'служит сигналом' и т.д.

Таким образом, метаязыковой комментарий в художественном произведении отражает авторские интенции расширить объем эстетически значимой информации. Описанные способы авторской семантизации обусловлены контекстуальной ситуацией, которая детерминирует необходимость обращения к традициям, культуре и языковым нормам коллективного носителя языка.

Литература

Вепрева И.Т., *Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху*, Москва 2005.

Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты, сб. науч. ст.; Кемерово–Барнаул 2009.

Перфильева Н.П., *Метатекст в аспекте текстовых категорий*, Новосибирск 2006.

Пиванова Э.В., *Гармония художественного текста в метапоэтике В. Набокова*, Ставрополь 2008.

Ростова А.В., *Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири)*, Томск 2000.

Сапрыгина Н.В. *Приёмы толкования слов в художественном тексте (на материале повести К.Г. Паустовского «Золотая роза»)*, [в:] *Язык и стиль произведений В.П. Катаева, К.Г. Паустовского и Л.И. Славина*, Одесса 1987, с. 87–91.

Соколов О.М., *Семантическая структура слова в русском языке*, [в:] *Методические рекомендации к изучению курса «Проблемы лексики и семантики русского языка как иностранного»*, Москва 1989.

Шумарина М.Р., *Язык в зеркале художественного текста (Метаязыковая рефлексия)*, Москва 2011.

Метаязыковой комментарий в художественном тексте

Резюме

Статья посвящена анализу рефлексивов в художественном тексте. Определяются когнитивная направленность, семантическая структура и информативная насыщенность метаязыкового комментария, сопровождающего сюжет произведения.

Ключевые слова: метаязык, рефлексия, художественный текст, дефиниция, контекст

Metalinguistic Comment in Artistic Text

Abstract

This article is deals with the reflexive in a artistic text. The cognitive orientation, semantic structure and informative saturation of a metalinguistic comments, which accompanied the story works, is defined.

Key words: meta-language, reflection, artistic text, definition, context

Луиза Александровна Петрова

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова

доктор филологических наук, профессор

e-mail: nlla@mail.ru

+38 0952104731

Евгений Степанов

Новое в методике исследования городской речи

В изучении городской речи известны работы, основанные, как правило, на методах и приёмах сравнительно-исторической, системно-структурной либо антропоцентрической научных парадигм. Проблемы социальной, региональной и глобализационной обусловленности урбанолингвистики указывают на социально-экономический, социоэтнический, географический, историко-хронологический факторы формирования и развития городской речи (далее – ГР) как общественного феномена. Разные подходы в изучении языка города фокусируют разные цели этого научного процесса, определяя несколько взаимосвязанных направлений: социолингвистическое, когнитивное, этнолингвистическое, лингвокультурное, лингвогеографическое, лингвоисторическое. Урбанолингвистика – одно из направлений социолингвистики, поэтому здесь уместно замечание В. А. Звегинцева о том, что эмпирическая ориентированность социолингвистики обуславливает возможность использовать для исследования её проблем всевозможные методы¹. Таким образом, получение оптимальных результатов в научном изучении ГР возможно лишь при использовании комплексной методики исследования этого феномена.

Цель данной статьи – представить анализ комплексной методики урбанолингвистического исследования, применяемой нами при изучении русской ГР в полилингвокультурном пространстве Одессы с середины 1990-х годов. Опыт нашего исследования свидетельствует о том, что основой современного комплексного научного изучения языка города является взаимопроникновение методов сравнительно-исторической, системно-структурной и антропоцентрической научных парадигм.

Общенаучными методами в рамках макро- и микроурбанолингвистических изысканий при определении места, роли, структуры, функционирования, эволюции городской речи как функционального типа языка являются методы **анализа** и **синтеза**. Так, изучая тексты городского дискурса, обрабатывая социолингвистические анкеты, полученные от жителей того или иного города, первичный материал подвергается анализу с точки зрения его лингвистической, культурной, социальной, идиостилистической, географической, хронологической специфики. Такому комплексному анализу следует подвергать каждую из фонетических, лексических, фразеологических,

¹ См.: В.А. Звегинцев, *Социальное и лингвистическое в социолингвистике*, [в:] *Известия АН СССР, серия литературы и языка*, Москва 1982, т. 41, № 3, с. 255.

словообразовательных, грамматических особенностей, свидетельствующих об отличиях нормы городского койне от нормы литературного языка, базового для этого койне. Например, такой анализ позволяет нам сделать вывод о когнитивных основаниях регулярного использования в русской и украинской речи одесситов и жителей всего региона Северного Причерноморья прилагательных *лиманСкий // лиманСЬкий, прилиманСкий // прилиманСЬкий, надлиманСкий // надлиманСЬкий* и под. при кодификации словарями только прилагательного *лиманНый // лиманНий, лиманОВий*. Выходит, что русская и украинская литературные нормы диктуются носителями континентальных языковых картин мира, в которых доминируют денотаты *река / ріка* и *озеро*. Следовательно, в укр. *ріка* → *річкОВий*, а потому *лиман* → *лиманОВий*; *озеро* → *озерНий*, а потому *лиман* → *лиманНий*; в рус. *река* → *речНой*; *озеро* → *озёрНый*, а потому *лиман* → *лиманНый*). В то же время, в русской и украинской речи причерноморского региона в прилагательных, производных от *лиман*, продуктивность словообразующего суффикса *-СК- / -СЬК-* обусловлена наличием в ЯКМ жителей Причерноморья антонимической пары *море ≠ лиман* с денотативной доминантой 'море' (следовательно, *море* → *морСКОЙ / морСЬкий*, а потому и *лиман* → *лиманСкий / лиманСЬкий*)². Синтез – наиболее частый метод, процедуру которого целесообразно применять нами при разного рода обобщениях, например, при определении результатов социолингвистических опросов. Так, на вопрос «*Какие особенности Вашей речи давали основания незнакомым людям в других городах определять, что Вы – одессит, -ка?*» одной из анкет содержательных ответов было 3876. Ответы были разнородные: всего около 1500 вариантов. Однако после использования процедуры синтеза разнообразие ответов было сведено к 15–25 группам (в зависимости от степени обобщения). Это помогло нам в формировании принципов и основных направлений исследования специфики русской речи Одессы. Чаще всего единственной или одной из нескольких специфических узнаваемых черт своей русской речи одесситы называли некоторые черты интонации (в 53% анкет). Кроме того, были названы одессизмы, которые следует квалифицировать как особенности в системах вокализма, консонантизма, акцентуации, грамматической дистрибуции на уровне словосочетания, особенности конструирования некоторых видов предложений под влиянием других языков и диалектов, некоторые особенности в использовании морфологических категорий. Узнаваемы одесситы и в связи с использованием в своей речи прецедентных единиц одесской урбанотопонимии, других городских прецедентных феноменов, одесских фразеологизмов и региональных фразеотрансформов, специфических одесских метафор и метонимий, денотативной и коннотативной специфики используемых в текстах единиц, семантической дистрибуции, частотности использования некоторых лексических, фразеологических, грамматических единиц.

Каждый теоретический вывод в урбанолингвистическом исследовании должен подтверждаться данными широкого комплекса эмпирических

² См.: Е.Н. Степанов, *Природа Северного Причерноморья и одесское койне*, [в:] *Актуальные проблемы вербальной коммуникации: Язык и общество*, ред. Л.А. Кудрявцева, Киев 2004, с. 231–232.

наблюдений. В соответствии с процедурой **метода эмпирического наблюдения** материал, анализируемый в таком исследовании, выбирается из письменных и устных источников конкретного городского дискурса и текстов авторов, сознательно относящих себя к жителям или симпатикам данного города, а также собирается путём анкетирования респондентов, живущих в этом городе. **Описательный метод** в исследовании ГР используется с целью адекватной передачи результатов исследования. Реализация этого метода проявляется разными способами представления материала. Например, описание фонетического явления должно опираться на результаты **инструментального анализа**, а также на примеры письменной фиксации данного явления, представленную транскрипцию. Лексическая единица требует описания условий её употребления в ГР и фиксации в лексикографических источниках.

Методы сравнительно-исторической парадигмы применимы для исследования истории становления и эволюции лингвокультурного пространства города, языковой портрет которого исследуется. В рамках этой парадигмы с помощью **метода реконструкции** воссоздаются элементы языкового пространства города на разных этапах его истории. **Сравнительный анализ** разных синхронных срезов помогает проследить эволюцию особенностей разных национальных и социальных векторов ГР в социолингвокультурном пространстве города, сравнить с особенностями аналогичных явлений в речи других городов. Напр.: 1) В русскую речь Одессы в 1-ой пол. XIX в. органично заимствовались эллинизмы и итальянизмы, большинство из которых устаревали после массовой репатриации из города греков и итальянцев. 2) Концептуальный слой <военный героизм>, столь привычный для нынешнего одесского дискурса, в структуре топоконцепта <Одесса> появился лишь в 1941 г., (впервые это отражено в стихотворении Д. Бедного «Героическая Одесса»)³. До 1940-х годов о героизме Одессы и одесситов в военно-историческом дискурсе упоминалось эпизодически в связи с подвигом батареи прапорщика А.П. Щёголева 10 апреля 1854 г., а также в связи с восстанием матросов на броненосце «Потёмкин» в 1905 г. В то же время, в ядро топоконцепта <Севастополь> слот 'героизм' вошёл намного раньше, во время обороны Севастополя 1854–1855 г.г. в Крымской войне. Именно тогда в русской лингвокультуре прецедентным стало имя *адмирала П.С. Нахимова* (*нахимовец*, *Нахимовское училище*), появился прецедентный феномен *Город русской славы* (= Севастополь).

Методы системно-структурной научной парадигмы играют важную роль в изучении ГР в связи с необходимостью аспектного структурирования исследования; выделения и систематизации фонетических, просодических, лексических, фразеологических, грамматических урбанизмов. Речь города рассматривается как системно организованная структурная целостность, каждый элемент которой имеет своё функциональное значение (функцию внутри данной целостности). Структурный подход акцентирует аспекты языковой

³ См.: Л.А. Романец, *Характеристика концепта <Одесса> в поэтическом военно-историческом дискурсе Великой Отечественной войны*, [в:] *Наукові записки Кіровоградського пед. ун-ту, сер. Філологічні науки (мовознавство)*: у 2 ч., Кіровоград 2011, вип. 95, ч. 1, с. 268.

структуры (целостность системы взаимосвязанных идиомов города, а в каждом идиоме – элементов языковой структуры). Функциональный подход сосредоточен на принципах соотношения и функционирования идиомов городской речи, а также на ролях, выполняемых элементами каждого из городских идиомов в процессе их воспроизводства. Социолингвистическая составляющая функционального подхода обуславливает изучение социальной природы возникновения и дальнейшего функционирования урбанизмов.

Системно-структурные исследования помогают определить функциональные и системные отличия русской городской речи от русского литературного языка, диалектов, установить группы урбанизмов по способам их образования, определить специфику денотативного и коннотативного макрокомпонентов речи жителей конкретного города, отграничить некоторые фонетические и просодические особенности, возникшие на основе диалектного влияния и внутренних тенденций развития базового языка от особенностей, возникших под влиянием других языков. Например, нам удалось в результате процедур анализа и синтеза отобранных лексических одессизмов выделить социоэтнический, социально-экономический, географический, хронологический факторы формирования денотативного макрокомпонента русской речи Одессы, концептуальную обусловленность функционирования коннотативного макрокомпонента ГР, донорские домены и таксоны одесской урбанокультуры⁴.

Диахронический анализ особенностей полилингвокультурного городского пространства требует изучения языковой ситуации в городе на разных синхронных срезах с помощью ряда **социолингвистических методов** исследования. Так, на основе **метода параметрического анализа** выводятся количественные и качественные признаки языковой ситуации в городе: количество этнических и социальных идиомов, их демографическая и коммуникативная мощность, количество функционально доминирующих идиомов, уровень родства и функциональной значимости идиомов языковой ситуации, характер металекта. При этом результаты непосредственного изучения каждого из параметров, а также показатели, получаемые опосредованно благодаря корреляции со статистическими данными либо благодаря синтезу результатов предшествовавших исследований функциональной значимости городской речи следует группировать в унимодулярную матрицу.

Результатом обобщающего изучения языковых ситуаций в одном или нескольких городах на основе статистических данных может быть **сравнительный анализ** синхронных срезов языковых ситуаций на каждом временном отрезке. Предиктором (независимой переменной) общей матрицы выступает *время*; следовательно, сводные таблицы каждого синхронного среза имеют одинаковую структуру полиномиальной матрицы и состоят из нескольких (по количеству исследуемых городов) одномерных массивов (строк) и вертикальных векторов. Векторы указывают на наличие / отсутствие, значимость / незначимость или на конкретные показатели ряда параметров, на основании которых в результате **многофакторного анализа** выводятся количественные

⁴ Е.Н. Степанов, *Русская городская речь в полилингвокультурном пространстве Одессы*, дис... доктора филол. наук, Одесса 2013, с. 203–368.

и качественные признаки языковых ситуаций в городах: количество этнических и социальных идиомов в городах, их демографическая и коммуникативная мощность, количество функционально доминирующих идиомов, уровень родства и функциональной значимости идиомов языковой ситуации, характер металекта и т.д. **Верификация** либо **фальсификация гипотетических данных** о параметрах, внесённых в общую матрицу, может осуществляться **способом выдвижения и дальнейшего доказательства либо опровержения нулевой гипотезы**. Без результатов изучения каждого параметра уровень значимости данных снижается, а относительная ошибка повышается.

Уместным и удобным, с нашей точки зрения, является введение в матрицу коэффициента взаимной сопряжённости Чупрова (K) либо округлённые до «1» или «0» показатели средних арифметических (\bar{X}_k) этого коэффициента относительно каждого города или группы городов. В последнем случае данные группируются в **унимодулярную матрицу**, удобную для представления гипотезы благодаря обобщённому характеру показателей. Данная матрица может содержать результаты исследования разного количества признаков, в зависимости от конкретной задачи исследования. Применение **методики панельного (лонгитюдного) исследования** даёт наиболее точные данные о динамике языковой ситуации благодаря изучению одних и тех же объектов с определённым временным интервалом. В такую матрицу можно также включить данные, получаемые опосредованно: благодаря **корреляции с показателями**, имеющимися в **статистических таблицах**, либо благодаря **обобщению результатов предшествовавших научных исследований** данной проблемы по ряду типичных городов. Это данные, связанные с функционированием территориальных и социальных диалектов, отношением к функциональному разделению идиомов, со степенью внутренней языковой лояльности, со способами происхождения городских койне и рядом других признаков⁵.

При **лингвостатистическом методе** исследования специфики ГР одним из наиболее важных условий является выбор дизайна исследования, то есть **стратегии построения репрезентативной выборки** носителей специфических черт, способной обеспечить корректное определение их генеральной совокупности. Осуществляя исследование русской речи одесситов, мы включили в репрезентативную выборку более 1% численности жителей Одессы и подвергли такую выборку **стратификации и кластеризации** в соответствии с социальными реалиями города в период проведения исследования. Данный размер выборки обеспечивает приемлемый **уровень ошибки** и предусматривает использование понятий **уровня статистической значимости** (P), **доверительных вероятностей** (p), **некорректной выборки** (D), **относительной ошибки** (δ), **критерия хи-квадрат** (χ^2), **числа степеней свободы** (df), **коэффициентов взаимной сопряжённости Бернулли** (Φ) и **Чупрова** (K), **понятия относительного отклонения** (t), **единичного коэффициента** ($B_A = B_1 + B_2 + B_3 + B_n = 1$), **процентного коэффициента** ($C = A:100$), а также предлагаемого нами понятия **корректной (исправленной) репрезентативной**

⁵ См.: Е.Н. Степанов, *Структурно-функциональная модель урбанолингвистического исследования в Украине*, [в:] *Мова, Одеса 2010*, № 15, с. 13–19.

выборки ($A_D = C_{AD} \times B_n \times 100$, где n – условный номер когорты из общей репрезентативной выборки A , минимальная величина которой равна 1% генеральной совокупности) и **коэффициентов некорректной репрезентативной выборки** ($C_D = D:100$) и **исправленной (корректной) репрезентативной выборки** ($C_{AD} = C + C_D$). В роли **индекса исправления ошибки** мы предлагаем использовать величину относительной ошибки $\delta = (A - A_{1+2+3+n}) : A$. Следовательно, $A \cong A_{1+2+3+n} \times \delta + A_{1+2+3+n}$. Мы считаем необходимым увеличивать размер минимальных репрезентативных выборок на величину, соответствующую уровню статистической значимости $P = 0,05$. Таким образом, скорректированная общая численность респондентов или информантов должна составлять не менее $A_p = A + A \times P_{(0,05)}$, а в каждой группе $A_{pn} = A_n + A_n \times P_{(0,05)}$. Расчёт количества респондентов обычно производится на основе официальных демографических данных статистической службы.

При формировании генеральной совокупности информантов, респондентов микроурбанолингвистического эксперимента важную роль играет кластерная выборка. Целью микроурбанолингвистических исследований является изучение факторов и путей возникновения, способов функционирования тех или иных идиомов (арго, жаргонов, койне, региолектов, просторечия и др.) в малых социальных сообществах и группах одного города и ряда городов; путей обновления и устаревания речевых процессов, явлений, единиц в фонетике, лексике, словообразовании, фразеологии, грамматике идиомов города; исследование степени влияния городских идиомов на литературные языки, их территориальные диалекты, на идиомы языковых меньшинств и т. д. Так, осуществляя кластерную выборку при исследовании русской речи одесситов, мы стремились отбирать группы респондентов (кластеры) с тождественными либо близкими наборами этноязыковых, гендерных, профессиональных и иных социальных характеристик, с тем или иным родным языком, особенностями владения русским и другими языками, одесским городским койне, другими идиомами для проведения сравнительного анализа особенностей речи моряков, военных, студентов, инженеров, школьников, парикмахеров, финансистов, маклеров и других социальных групп горожан. Кластерная выборка является основной при изучении молодёжного сленга, жаргона, профессиональной речи, интерферентных явлений в неродной речи представителей разных национально-языковых общин и др. За определённый промежуток времени происходят изменения социально-профессионального, этнического, образовательного, количественного состава горожан, в связи с чем возрастает роль статистических данных социально-демографической направленности, переписей населения, политической истории.

Относительный минимум кластерной выборки в микроурбанолингвистических исследованиях, как правило, превышает **относительный минимум репрезентативной выборки** макроурбанолингвистических исследований в 2 – 3 раза. Например, исследуя языковую ситуацию в армянской общине Одессы и степень владения одесскими армянами русским языком, мы учитывали данные переписи 2001 г., в соответствии с которыми в Одессе проживало 4373 лица армянской национальности⁶. Известно также, что ещё около 10%

⁶ См.: *Національний склад населення Одеської області та його мовні ознаки, статистичний збірник*, Одеса 2003, с. 36.

армян проживает в ближних пригородах. Для макроисследований достаточно кластерной выборки в 50 чел. (1%), однако для наших исследований⁷ достаточная величина кластерной выборки составляла 100–150 человек; в наших исследованиях приняли участие 186 респондентов-армян.

Сбор данных у информантов, респондентов, определённых на основе стратифицированной (расслоённой) либо кластерной выборки, оптимизируется использованием ряда конкретных **методов синхронической социолингвистики: наблюдения, включённого наблюдения** (напр., с целью выявления функционирующих социальных и социально-профессиональных идиомов), **устного интервью, тестирования, анкетирования, анализа письменных источников**. Матрица ретроспективных синхронных срезов создаётся с помощью иной методики. Вместо синхронического наблюдения широко применяется **ретроспективное наблюдение**, устное интервью, анкетирование и др. Вопросы ретроспективных заданий направлены в прошлое (типа: *как называли в вашем городе...; выберите вариант произношения, который Вы чаще всего употребляли в юном возрасте...; что обозначала фраза «...» в 1950–1960-е годы, что эта фраза обозначает сегодня, в чём Вы видите причину таких изменений...; позитивные или негативные эмоции передавались в 1970-е годы этим междометием...; слышали ли Вы в 1980-е годы слово «...», использовали ли Вы его? Если нет, то когда и в каком значении Вы его услышали впервые? Если да, то в каком значении оно тогда употреблялось?* и т. д.). Формирование генеральной совокупности и репрезентативной выборки происходит иначе, чем при исследовании текущего среза. Так, при отборе по параметру возраста преимущество отдавалось старшим когортам, при отборе по параметру срока проживания в данном городе – лицам, проживавшим в городе в исследуемый период времени, даже если они проживают в момент исследования в другом месте. Возрастает роль **ключевых коммуникаторов, рукописного наследия, аудиозаписей**, выполненных предыдущими поколениями. Однако доверительная вероятность снижается, поскольку ключевые коммуникаторы, рукописное и аудитивное наследие фиксируют речевые особенности не всех социальных групп населения, вследствие чего возрастает относительная ошибка результатов.

Для определения и систематизации фонетических, лексических, фразеологических, грамматических особенностей речи того или иного города, анализа специфики содержания её денотативного и коннотативного макрокомпонентов в городском лингвокультурном пространстве используется целый ряд частных методов. Так, при систематизации фонетических особенностей применяется **метод инструментального анализа** фонозаписей текстов, а именно, **осциллографический метод**, измеряется длительность произнесения звуков и их сегментов. Вместо киноплёнки в этом случае мы используем компьютерную графику. **Методы лексикографического анализа и словообразовательного анализа** уместны при анализе семантики и словообразовательной ценности некоторых урбанизмов и регионализмов, лексики периферийных идиомов. Например, Словарь русского языка в 4-х т. (под ред.

⁷ Є.М. Степанов, *Особливості культурної та мовної ситуації у вірменській громаді міста Одеси*, [у:] *Мовознавство*, Київ 2002, № 4–5, с. 48–57.

А.П. Евгеньевой) толкует слово *привоз* тремя значениями. Третье значение, определяемое как просторечное: «место на базаре, куда привозят товары для продажи» – авторы словаря подтверждают отрывком из повести В.П. Катаева «Белеет парус одинокий»: ...*На ночь поставили перемёт. Сегодня его надо было выбрать, успеть с рыбой на привоз, нажить перемёт...* Некорректность примера связана с незнанием авторами словаря местных реалий Одессы и использованием В. Катаевым строчной буквы в начале слова. Дело в том, что в одесском дискурсе *привоз* в указанном примере является эргонимом, образованным лексико-семантическим способом от апеллятива *привоз* в третьем значении.

Для определения вариативности речевого явления в ГР следует использовать элементы **метода лингвистического эксперимента**. При исследовании содержания денотативного и коннотативного макрокомпонентов основным является **метод компонентного анализа**. Изучая межъязыковое взаимодействие единиц смешанного гомогенно-гетерогенного городского койне, правомерно использовать **метод контрастивного анализа**. Определяя частотность реализации того или иного языкового явления, степень регулярности реализации того или иного речевого варианта, следует использовать разные приёмы **квантитативного метода**. **Метод многофакторного анализа** может стать одним из ведущих при составлении анкет социолингвистических опросов горожан.

Метод социолингвистического исследования лексики и фразеологии представлен как метод определения корреляций⁸ между социальными фактами бытия человека и лексическими и фразеологическими фактами его языковой практики. Например, в письменной и устной речи одесситов обнаруживаем, что апеллятив *грецкий орех* коррелирует с апеллятивом *волошский орех*. Признаки предмета всегда связаны с предметом, который характеризуют, в котором выделяются, а также со способом их познания⁹. Полагаем, что славяне, начав культивировать этот орех задолго до принятия христианства, культуру его выращивания и потребления позаимствовали у южных соседей – кельтского племени волохов (вольков), экспансия которого с запада и юга была ощутимой на землях современной Правобережной Украины, Польши, Венгрии, Румынии, Молдавии до Чёрного моря в I-ом тыс. до н. э., когда это племя не было романизированным¹⁰. (Отсюда и закрепление одного этнонима – *волох, влах, włoch* – за разными этносами более позднего формирования: для восточных славян это румыны и молдаване, а для западных славян и немцев – итальянцы). Вполне вероятно, что у волохов это дерево было культовым. В немецком языке этот орех называется *Walnusz*, в польском – *orzech włoski*,

⁸ См.: Е.Н. Перцик, *Города мира: география мировой урбанизации*, Москва 1999, с. 28–29.

⁹ См.: А.М. Шамота, *Переносне значення слова в мові художньої літератури*, Київ 1967, с. 58.

¹⁰ См.: А.А. Шахматов, *Введение в курс истории русского языка*, ч. 1, *Исторический процесс образования русских племён и наречий*, Петроград 1916, с. 32; О.Н. Трубачёв, *Этногенез и культура древнейших славян: лингвистические исследования*, Москва 2003, сс. 46, 108.

в украинском – *волбський горіх*, в русском название *волбшский орех* устаревшее, словари характеризуют его как периферийный вариант. В русском литературном языке используется новое название – *грецкий орех*, – которое, по всей видимости, образовано уже в эпоху христианства на Руси. В русской речи Одессы устаревший вариант *волбшский орех* был поддержан украинским, польским и немецким адстратом значительной части горожан и жителей региона¹¹.

Метод панельных исследований одного и того же материала через 10–15 лет позволяет определить динамику отдельных языковых процессов и проверить перспективу их развития либо угасания. При изучении речи отдельного города этот метод реализуется повторением через годы теста либо анкеты с одинаковыми вопросами. Так, пример из рассказа М.Б. Пойзнера *Это были одесситы, возвращавшиеся на Чёрное море после полярки* мы протестировали у 48 респондентов-моряков в 2001 г. и у 52 – в 2012 г. с целью выявить основной ассоциат из двух: *Арктика* или *Антарктика*. Все моряки – одесситы. Зная историю освоения полярных широт и Заполярья русскими, нетрудно спрогнозировать, что слово *полярка* – «полярная экспедиция», «плавание в полярных широтах» – должно ассоциироваться в России, в первую очередь, с Арктикой. Однако 72% опрошенных (34 чел. из 48) в 2001 г. на первое место поставили Антарктику, ибо для них, особенно для бывших китобоев, *полярка* – «полярная экспедиция к берегам Антарктиды, плавание в антарктических широтах»; в 2012 г. Антарктика на первом месте была лишь в 37% ответов (19 чел из 52). Это свидетельствует об изменении маршрутов плавания моряков-одесситов.

При лонгитюдных исследованиях мы рекомендуем использовать **метод трендовых исследований**. Для этого необходимо создавать базы данных респондентов, чтобы в ходе панельных исследований при долговременных экспериментах наблюдать за изменениями языковой картины мира у части из них. Разновидностью трендовых исследований является работа с несколькими поколениями одной семьи. Например, при панельном исследовании (в 2000 и 2010 г.г.) частотности вариантов произнесения в русской речи [г] и [γ] среди этнических русских, приехавших в 1970-е – 1980-е г.г. из северных, восточных и центральных районов России, в 2010 г. мы на роль дикторов пригласили их детей и обнаружили, что у детей, выросших в Одессе, частотность фрикативного [γ] совпадает со средними по Одессе показателями.

Методы конструктивного анализа и лингвистического моделирования целесообразно использовать при анализе вариативности в речи интонационных, акцентных, грамматических, словообразовательных моделей, фразеологических инвариантов и их трансформов, созданных по городским и региональным сценариям. **Метод сопоставительного изучения языковых фактов** может быть использован при исследовании сигнификативных различий для одного денотата, продиктованных сценариями, функционирующими в разных городах. Например, в городской речи Одессы – *местечковое барокко* и *боженята пересыпские*, а в городской речи С.-Петербурга – *бенуёвские переделки* и *шпана парголовская*.

¹¹ См.: Е.М. Степанов, *Російське мовлення Одеси*, Одеса 2004, с. 197–198.

В процессе комплексного исследования ГР возникает необходимость в использовании **методов этимологического, паронимического, контекстно-ситуативного анализа, элементы метода суперлинейного анализа. Метод дискурсивного анализа** следует применять при социолингвистической характеристике профессиональной речи горожан (торговцев, военных, моряков, рабочих-станочников, учителей, врачей, шоферов, парикмахеров и др.) на разных этапах её функционирования, а также при выявлении специфических черт городского дискурса.

В комплексном исследовании ГР следует учитывать потребности развития современной урбанолингвистики в русле **антропоцентрической научной парадигмы**, то есть изучать не только сам объект: городскую речь, – но и непосредственных носителей этой речи, разные типы языковой личности горожанина. В современных исследованиях в связи с этим широко используются понятия концептуальной и языковой картины мира, концепта и концептосферы, прецедентного феномена, являющиеся ключевыми понятиями когнитивной лингвистики. Для изучения особенностей концептуализации разных сфер жизни той или иной городской общины в речи её представителей, взаимодействия ЯКМ горожан разных национальных и социальных групп с какой-либо одной национально-языковой картиной мира следует использовать **метод концептуального анализа**. Для выявления механизмов появления и функционирования в речи города прецедентных феноменов, их имплантации в общеупотребительную речь целесообразно применять **метод прецедентного анализа**.

Таким образом, основными преимуществами комплексного исследования городской речи являются: 1) **полипарадигмальность**, при которой возможно и необходимо использование широкого спектра научно-исследовательских методик сравнительно-исторической, системно-структурной и антропоцентрической научных парадигм; 2) **системность** (структура и функция являются наиболее важными понятиями системного подхода в исследовании любого социального феномена); 3) **универсальность** использования в изучении городской речи как методик синхронического, так и диахронического исследования; 4) **практическая направленность** в изучении интра- и экстралингвальных закономерностей развития речи как городских жителей вообще, так и жителей конкретного города; 5) наличие **корреляционных отношений** с исследовательскими моделями и процедурами изучения других социальных явлений, что является необходимым требованием интегративных исследований.

Литература

Звегинцев В. А., *Социальное и лингвистическое в социолингвистике*, [в:] *Известия АН СССР, серия литературы и языка*, Москва 1982, т. 41, № 3, с. 250–258.

Національний склад населення Одеської області та його мовні ознаки, статистичний збірник, Одеса 2003.

- Перцик Е.Н., *Города мира: география мировой урбанизации*, Москва 1999.
- Романец Л.А., *Характеристика концепта <Одесса> в поэтическом военно-историческом дискурсе Великой Отечественной войны* [в:] *Наукові записки Кіровоградського пед. університету, серія Філологічні науки (мовознавство)* : у 2 ч., Кіровоград 2011, вип. 95, ч. 1, с. 265–270.
- Степанов Е.Н., *Природа Северного Причерноморья и одесское койне*, [в:] *Актуальные проблемы вербальной коммуникации : Язык и общество*, ред. Л.А. Кудрявцева], Киев 2004, с. 227–233.
- Степанов Е.Н., *Русская городская речь в полилингвокультурном пространстве Одессы*, дис... доктора филол. наук, Одесса 2013.
- Степанов Е.Н., *Структурно-функциональная модель урбанолингвистического исследования в Украине* [в:] *Мова*, Одеса 2010, № 15, с. 13–19.
- Степанов Є.М., *Особливості культурної та мовної ситуації у вірменській громаді міста Одеси*, [у:] *Мовознавство*, Київ 2002, № 4–5, с. 48–57.
- Степанов Є.М., *Російське мовлення Одеси*, Одеса 2004.
- Трубачёв О.Н., *Этногенез и культура древнейших славян: лингвистические исследования*, Москва 2003.
- Шамота А.М., *Переносне значення слова в мові художньої літератури*, Київ 1967.
- Шахматов А.А., *Введение в курс истории русского языка, ч.1, Исторический процесс образования русских племён и наречий*, Петроград 1916.

Новое в методике исследования городской речи

Резюме

В статье представлен анализ комплексной методики урбанолингвистического исследования. Данная методика была использована автором для изучения особенностей функционирования русской городской речи в полилингвокультурном пространстве Одессы на разных этапах истории города. Исследовательский опыт автора показывает, что основой современного комплексного научного изучения языка города является взаимопроникновение методов сравнительно-исторической, системно-структурной и антропоцентрической научных парадигм. Указаны сферы применения и процедуры разных методов исследования в синхронии и диахронии русской городской речи как функционального типа русского языка.

Ключевые слова: комплексная методика урбанолингвистического исследования, социолингвистика, метод, научная парадигма, городская речь, городское койне, русский язык

New Research Methodology of Russian City Speech

Abstract

The article presents an analysis of integrated research methodology in urbanolinguistics. This methodology was used by the author for the study of the functioning of urban Russian speech in Odessa multilingual and multicultural space at different stages of history. The author's research experience shows that an interpenetration by methods of different scientific

paradigms (comparative-historical; system-structural; anthropocentric) is the foundation of the modern comprehensive scientific study of a city speech. The paper defines the scope and procedures of different research methods in synchrony and diachrony of the Russian city speech as one of functional types of the Russian language.

Key words: integrated research methodology; urbanolinguistics; sociolinguistics; method; scientific paradigm; urban speech; urban Koine; the Russian language

Евгений Николаевич Степанов

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова

доктор филологических наук

e-mail: stepanov.odessa@mail.ru

+38 048 7488854; +38 096 4966406

Чень Шаосюн

Закрепление знаний о союзной сочинительной связи в русском языке в процессе обучения чтению

В индоевропейском языкознании союз как служебную часть речи выделяли ещё в античные времена. Уже первые русские грамматики и грамматикологи XIX в. представляют разные функциональные типы союзов. В XX в. в работах Д.Н. Овсяннико-Куликовского, А.А. Шахматова, А.М. Пешковского, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, Л.А. Булаховского, Н.С. Поспелова, В.В. Бабайцевой, В.А. Белошапковой, М.В. Ляпон, С.Г. Ильенко, Ю.И. Леденёва и других исследователей союзы были систематизированы по разным признакам: по структуре, её синтаксической мотивированности, по числу занимаемых позиций, происхождению, выполняемым функциям, выражаемым семантическим отношениям¹. Использование господствовавшего в индоевропейской лингвистике в XX в. системно-структурного подхода² к изучению союза как служебной части речи способствовало систематизации корпуса русских союзов. В русистике сегодня имеется чёткое противопоставление знаменательных и служебных частей речи; в группе служебных – предлогов, союзов и частиц; среди союзов – сочинительных и подчинительных. Все учебники русского языка как иностранного опираются на разработки теоретической грамматики, представляя систему отношений, передаваемых союзами.

В процессе изучения русского языка китайскими учащимися одной из существенных трудностей является усвоение правильного понимания отношений, передаваемых с помощью союзов, и построение синтаксических

¹ См., напр.: Д.Н. Овсяннико-Куликовский, *Синтаксис русского языка*, Санкт-Петербург 1912, с. 274; А.М. Пешковский, *Русский синтаксис в научном освещении*, 7-е изд., Москва 1956, с. 398; А.А. Шахматов, *Синтаксис русского языка*, Ленинград 1941, с. 98; В.В. Виноградов, *Русский язык (грамматическое учение о слове)*, 2-е изд. Москва 1972, с. 561–567; М.В. Ляпон, *О смысловой структуре релятивов*, [в:] *Русский язык: Вопросы его истории и современного состояния*, Москва 1978, с. 162–169; Н.С. Поспелов, *Об однородности и сочинении*, [в:] *Синтаксические связи в русском языке*, Владивосток, 1974, с. 92–94; *Русская грамматика*, в 2-х т., АН СССР; Ин-т русского языка; ред. Н.Ю. Шведова, Москва 1980, т. 1, с. 713–720; Е.Ф. Троицкий, *Компоненты сочинительной конструкции и их взаимоотношения*, автореф. дис. ... доктора филол. наук, Москва 1990; Ю.И. Леденёв, *Неполнозначные слова и аспекты их лексикографического описания*, [в:] *Неполнозначные слова и проблема их функционального и лексикографического описания*, Ставрополь 1993, с. 3–11.

² А.А. Шахматов, *Синтаксис русского языка*, Ленинград 1941, с. 16–19.

конструкций с союзами. Дело в том, что в китайском языке имеются структурно-семантические особенности, которые мешают систематизировать служебные слова китайского языка по образцу индоевропейских языков³. Только за последние 60 лет было выдвинуто 5 различных концепций, авторы которых пытались частично разграничить предлоги, союзы и частицы, предлоги и глаголы. Но только в конце XX – начале XXI века изменились теория и принципы описания союзов, наметилась устойчивая тенденция выделения китайских союзов в отдельную часть речи. Сегодня китайские лингвисты отходят от толкования отдельных союзов, а также от обычной классификации и объяснения союзов в различных конструкциях. Изучение союзов проводится на стыке исторического языкознания и лингвистической типологии, синтаксиса и прикладной лингвистики, что позволяет вывести исследование союзов на новый научный уровень⁴. Таким образом, в китайской лингвистике до сих пор нет строго структурированной системы союзов, с которой учащиеся могли бы сравнивать русские союзы.

Цель данной статьи – описать некоторые принципы, использование которых способно оптимизировать процессы понимания, усвоения и закрепления правил, связанных с функционированием сочинительных союзов в современном русском языке.

Мы рассматриваем чтение как опорный вид речевой деятельности, при обучении которому возможен наиболее успешный результат усвоения китайскими учащимися правил использования русских сочинительных союзов. В лингводидактике чтение рассматривается как «один из рецептивных видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста; входит в сферу коммуникативной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из форм (письменную) общения»⁵. Опыт работы показывает, что чтение является наиболее важным видом речевой деятельности, помогающим познать и систематизировать многие аспекты, необходимые для уверенного владения иностранным языком. Для китайских учащихся чтение в процессе изучения русского языка играет особенно важную роль, так как иероглифическая форма письма создаёт у китайцев особый навык «письменного мышления». Из письменного текста китайцы с детства привыкают извлекать самую разнообразную информацию. Кроме того, следует учитывать существенные диалектные различия китайской речи. При такой языковой ситуации носители разных диалектов ценят навык письменного общения, так как китайская письменная речь оказывается более универсальной, чем устная.

Важными факторами, влияющими на понимание при чтении учащимися иностранного текста, являются его информационная насыщенность, композиционно-логическая структура, языковая реализация и выраженность

³ А.В. Шатравка, *Изучение предлогов и союзов в китайском языкознании*, Электронный ресурс, Режим доступа: http://www.amursu.ru/attachments/article/9535/N48_46.pdf.

⁴ *Сяньдай ханьюй сюйцы (Служебные слова современного китайского языка)*, гл. ред. Чжан Ишэн, Шанхай 2000, с. 141.

⁵ А.Н. Шукин, *Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц*, Москва 2007, с. 376.

логической, эмоциональной и другой информации текста, степень приближения лексики, грамматики и стиля речи читающего к лексике, грамматике и стилю текста⁶. Важную роль в формировании навыка понимания русского текста в условиях влияния указанных факторов играет знание и понимание системы русских сочинительных союзов и передаваемых ими отношений.

Наш опыт изучения и преподавания русского языка показывает, что все сочинительные союзы современного русского языка следует изучить на уровне элементарного владения (А) русским языком. При этом на уровне выживания (A1 – Breakthrough) достаточно изучить соединительные, противительные и разделительные союзы, наиболее часто используемые в речи, а на предпороговом уровне (A2 – Waystage)⁷ – реже употребляемые пояснительные, градационные и присоединительные. Представление союзов в текстах должно сопровождаться грамматическими упражнениями, а постоянной зрительной опорой при этом должна быть сводная вспомогательная таблица сочинительных союзов и выражаемых ими отношений с примерами связи однородных членов простого предложения и предикативных частей сложносочинённых предложений.

РУССКИЕ СОЧИНИТЕЛЬНЫЕ СОЮЗЫ И ПЕРЕДАВАЕМЫЕ ИМИ ОТНОШЕНИЯ				
Разряды по значению	Передаваемые отношения	Союзы	Примеры связи однородных членов предложения	Примеры связи предикативных частей сложносочинённых предложений
Соединительные	Перечисление одновременно происходящих событий или существующих предметов	И; ДА (= И); НИ...НИ	<i>Хлеб да каша – пища наша.</i>	<i>Солнце светит очень ярко, и птицы радостно щебечут.</i>
	Перечисление последовательно происходящих событий	И; ДА (= И)	<i>Сильный ветер сорвал лёгкую дверь с сарая и понёс её по двору.</i>	<i>Днём пошёл дождь, и к вечеру его сменил мокрый снег.</i>
	Распространение	И		<i>Спортсмен сделал попытку побить мировой рекорд, и это ему удалось.</i>
	Результат	И (+ потому; поэтому)	<i>Здесь воздух чистый и потому здоровый.</i>	<i>Я нажал на педаль газа, и машина поехала быстрее.</i>
	Контраст	И (+всё-таки; всё же)	<i>Он не герой и всё же победитель.</i>	<i>Дети не хотели есть суп, и всё-таки родители смогли их накормить.</i>
	Отождествление	ТОЖЕ; ТАКЖЕ	<i>Покажите мне красное и розовое платья, синее тоже.</i>	<i>Натasha говорила шёпотом, дед также говорил тихо.</i>

⁶ Там же, с. 376.

⁷ *Европейская система уровней владения иностранным языком*, Блог, Режим доступа: <http://perspectiva.kiev.ua/news/post/166Evropeyskaya-sistema-urovney-vlادنiya-inostrannym-yazykom>.

Разделительные	Взаимоисключение	ИЛИ; ЛИБО	Сын <i>приедет</i> на каникулы домой в июле либо в августе.	Или дожди размыли дорогу, или мы заехали в незнакомое место.
	Неопределённость выбора	ТО ЛИ..., ТО ЛИ; НЕ ТО..., НЕ ТО	Долгий рассказ Семёна никто не останавливал то ли от лени, то ли от любви к разным историям.	Не то бревно по реке плывёт, не то у кого-то быстрое течение унесло старую лодку.
	Чередование	ТО..., ТО	Рыбак сидел в лодке и двигал удочкой то вправо, то влево.	То кто-то наступил нашей собаке на лапу, то её укусила оса, то её обед съела кошка.
Сопоставительно-противительные	Сопоставление	А; ЖЕ	Целью жизни каждого человека должно быть создание, а не разрушение.	Мой отец был военным, я же стал учителем русского языка.
	Противопоставление с уступкой	НО; ОДНАКО	Её муж был высокого роста, но очень худой.	Вода уже поднялась до моста, однако люди были спокойны.
	Противопоставление с ограничением	НО; ОДНАКО; ДА (= НО)	Не целой суммы, но даже её пятой части достаточно для покупки дома.	Хочет душа в рай, да грехи не пускают. Мария хотела позвонить соседям, но уже наступила ночь.
	Противопоставление с возмещением	ЗАТО	Сестра работает далеко от дома, зато на хорошей должности.	Мы не успели приехать на выставку в музей, зато вечером наши друзья пошли с нами в театр на балет.
Градационные		НЕ ТОЛЬКО..., НО И; НЕ СТОЛЬКО..., СКОЛЬКО; НЕ ТО ЧТОБЫ..., А (НО)	В аптеке меня интересовали не столько лекарства, сколько преданный своему делу пожилой аптекарь.	Не только леса и озёра спали, но и вся природа казалась волшебной, сказочной.
Пояснительные		ТО ЕСТЬ; А ИМЕННО; (редко ИЛИ)	Для приготовления борща нужны разные овощи, а именно свёкла, лук, капуста, морковь, чеснок, петрушка, картофель.	Ветер поднимал морскую воду и бросал её на город , то есть падал горько-солёный дождь.
Присоединительные		ДА И; И ПРИТОМ; (редко А)	Мужчины отдохнули немало да и пошли косить траву.	Мужчины отдохнули во время дождя, и притом каждый из них успел поточить косы.

При изучающем чтении адаптированного текста обычно происходит закрепление разного грамматического, лексического, словообразовательного материала. Ниже приводится адаптированный нами текст «Прощание с осенью», созданный на основе рассказа К.Г. Паустовского «Прощание с летом». На материале этого текста мы, наряду с выполнением разнородных заданий,

подводим итог изучению трёх разрядов сочинительных союзов, чаще всего употребляемых в русском языке.

ПРОЩАНИЕ С ОСЕНЬЮ

*Был ноябрь – самое грустное время в деревне. Лето окончилось, **и** на землю каждое утро опускался туман. В четыре часа дня уже темно.*

*Несколько дней идёт холодный дождь, **а** в саду шумит ветер. Река стала жёлтой **и** быстрой. Птицы **то** ищут зёрна, **то** прячутся от дождя. Уже две недели к нам никто не приезжает в гости: **ни** дед Дмитрий, **ни** Ваня, **ни** лесничий.*

*Лучше всего дома по вечерам, когда мы топим печь **или** читаем уже в тёплой комнате, **а** со стены на нас смотрит портрет художника Брюллова. Ярко горят лампы, **и** свистит медный самовар. После чая жена садится у печки **и** читает. В такие вечера приятно читать длинные **и** интересные романы Чарльза Диккенса **или** листать старые журналы. Ночью боится **и** **поэтому** плачет маленькая рыжая собачка Фунтик.*

*Вдруг я проснулся ночью от непривычной тишины. Такую тишину называют «мёртвой». Умерли **и** дождь, **и** ветер, **и** беспокойный сад. Сначала я подумал, что стал глухим, **но** потом понял, что наступила зима. На улице всё стало белым, в комнате **тоже** было светло. В небе на большой высоте стояла одинокая луна, **и** вокруг светился жёлтый круг. Когда так изменилась земля? Я уснул в полночь, когда шумел дождь, **однако** уже через два часа белый снег засыпал землю, поля, леса **и** сады. Большая серая птица села на ветку дерева в саду, **и** с ветки посыпался снег. Птица медленно поднялась **и** улетела, снег **же** продолжал сыпаться.*

Проснулся мой брат. Он долго смотрел за окно и сказал:

*– Зима. Значит, уже будет холодно, **зато** красиво.*

*К чаю пришёл в гости дед Дмитрий **и** поздравил с первым снегом. Под его ногами всё хрустело: **и** дорога, **и** трава подо льдом, **и** листья на крыльце. Дед рассказал одно русское поверье. **Не то** до царя Петра, **не то** ещё раньше все красавицы умывались первым снегом из серебряного кувшина, **и** это сохраняло их красоту.*

*В первый зимний день мы пошли в лес. Дед не смог пойти с нами из-за больных ног, **зато** он расчистил от снега тропинку от дома до дороги **и** **всё же** решил проводить нас до леса. В лесу было торжественно, светло **и** тихо. С неба падали одинокие снежинки. На берегу озера появилась тонкая полоса льда, **но** лёд был такой прозрачный, что его было трудно заметить. Я увидел в воде несколько маленьких рыб **и** бросил в них камешек, **но** камень заскользил по льду **и** оставил на нём белую царапину.*

*Вдруг в лесу стало сумрачно: **то ли** наступали сумерки, **то ли** над лесом оставилась тёмная снежная туча. Через четверть часа пошёл густой снег, **но** мы знали, что под снегом ещё можно было найти свежие лесные цветы, **а** дома нас ждала тёплая печка **и** горячий чай. Мы знали, что с нами остались зимовать некоторые птицы, **и** зима показалась нам такой же прекрасной, как лето.*

Всего в этом тексте 38 случаев употребления сочинительных союзов. Из них в 20 случаях союзы служат для связи однородных членов предложений, а в 18 – для связи предикативных частей сложносочинённых предложений. В 6 случаях употребляются повторяющиеся союзы (И...И – 2 раза; НИ...НИ – 1

раз; ТО ЛИ...ТО ЛИ – 1 раз; НЕ ТО...НЕ ТО – 1 раз; ТО...ТО – 1 раз), в 32 случаях – одиночные (И – 18 раз; НО – 4 раза; А – 3 раза; ИЛИ, ЗАТО – по 2 раза; ТОЖЕ, ЖЕ, ОДНАКО – по 1 разу). По разрядам союзы в тексте распределяются так: соединительные – 22; разделительные – 5; сопоставительно-противительные – 11. Соединительные союзы в 10 употреблениях передают отношения перечисления одновременно происходящих событий или существующих предметов; в 5 случаях – отношения результата; в 4 – отношения перечисления последовательно происходящих событий; по 1 случаю передачи отношений распространения, контраста и отождествления. Разделительные союзы в 2 употреблениях передают отношения взаимоисключения; в 2 – отношения неопределённости выбора; в 1 – отношения чередования. Сопоставительно-противительные союзы в 4 употреблениях передают сопоставительные отношения; в 3 – противительно-уступительные; имеется по 2 случая передачи противительно-ограничительных и противительно-возместительных отношений.

Грамматические задания к этому тексту на закрепление знаний о сочинительной связи и сочинительных союзах звучат так: «1) Подчеркните в тексте все сочинительные союзы. 2) Какие из них являются одиночными, а какие – повторяющимися? 3) С помощью таблицы распределите их по разрядам, а внутри каждого разряда – по выражаемым отношениям. 4) Определите, что связывает каждый подчеркнутый вами союз: однородные члены простого предложения или предикативные части сложносочинённого предложения. 5) Объясните свои решения». Проверка выполнения этого задания показывает, что 80 % учащихся успешно справляются с заданием, представляя с первого раза не менее 75 % правильных ответов. Все ошибки связаны с определением передаваемых отношений, особенно это касается союзов И, ДА, НО, ОДНАКО, которые могут передавать разные отношения. Эксперимент, в котором в 2010 – 2013 годах приняли участие 77 китайских учащихся, показал, что наибольшее количество правильных интерпретаций у того, кто лучше других овладевает навыками понимания изложенной в тексте информации, его композиционно-логической структуры, выражаемых коннотаций, стилистики, использованных автором художественных приёмов.

Закрепление знаний и проверка правильности употребления менее частотных сочинительных союзов обычно происходит постепенно, по мере изучения каждого из этих союзов. Наибольшую трудность для китайских учащихся представляет определение в тексте двухместных градационных союзов, поэтому мы используем ряд заданий, позволяющих отличить градационные союзы от одиночно используемых слов, которые входят в состав этих союзов.

Большую помощь в приобретении навыков правильного употребления сочинительных союзов оказывает ознакомительное чтение адаптированных и неадаптированных художественных текстов, которое мы обычно называем «домашним чтением». Один – два раза в неделю мы проводим занятия, на которых анализируем знания, полученные учащимися в процессе самостоятельного домашнего чтения. Важно, чтобы среди заданий к текстам для ознакомительного чтения были задания грамматического характера. Для китайских учащихся мы обязательно задаём не менее трёх заданий на обнаружение и трансформацию словоформ и синтаксических моделей. Среди заданий

имеются упражнения, заключающиеся в определении разных служебных слов, в том числе союзов, и определении их функций в тексте.

Таким образом, в результате проведённого исследования мы пришли к следующим **выводам**:

1. Изучение правил функционирования в русском языке сочинительных союзов представляет большую трудность для китайских учащихся в связи со структурными особенностями китайского языка и отсутствием единых критериев разграничения союзов и предлогов в китайском языке.

2. При изучении союзов на уроках русского языка с китайскими учащимися наиболее важное значение имеет **принцип системной организации изучаемого материала**. Задания, призванные развить и закрепить навыки правильного понимания отношений, которые передаются сочинительными союзами, и правил использования сочинительных союзов в устной и письменной русской речи китайских учащихся, должны учитывать **частотность** использования союзов в современной русской речи; **ступенчатый характер передаваемых семантических отношений** (разряд → отношения); **многозначность некоторых союзов** (И, ДА, НО). Особую трудность для восприятия китайцами составляют двухместные союзы.

3. Педагогический эксперимент, проведённый в ходе нашего научного исследования, свидетельствует о том, что **чтение** является важнейшим видом речевой деятельности, при обучении которому достигается наибольший успех в понимании китайскими учащимися отношений, которые передаются сочинительными союзами в русском языке, и в усвоении правил использования ими русских сочинительных союзов. При этом частотные союзы нуждаются в специальном систематизированном изучении и закреплении с помощью текстов для изучающего чтения. Закрепление же правил функционирования малочастотных союзов может успешно осуществляться и с помощью текстов для ознакомительного чтения.

Литература

- Виноградов В.В., *Русский язык (грамматическое учение о слове)*, 2-е изд. Москва 1972.
- Европейская система уровней владения иностранным языком*, Блог, Режим доступа: <http://perspectiva.kiev.ua/news/post/166Evropeyskaya-sistema-urovney-vladeniya-inostrannym-yazykom>.
- Леденёв Ю.И., *Неполнозначные слова и аспекты их лексикографического описания*, [в:] *Неполнозначные слова и проблема их функционального и лексикографического описания*, Ставрополь 1993, с. 3–11.
- Ляпон М.В., *О смысловой структуре релятивов*, [в:] *Русский язык: Вопросы его истории и современного состояния*, Москва 1978, с. 162–169.
- Овсяннико-Куликовский Д.Н., *Синтаксис русского языка*, Санкт-Петербург 1912.
- Пешковский А.М., *Русский синтаксис в научном освещении*, 7-е изд., Москва 1956.
- Поспелов Н.С., *Об однородности и сочинении*, [в:] *Синтаксические связи в русском языке*, Владивосток, 1974, с. 92–94.
- Русская грамматика*, в 2-х т., АН СССР; Ин-т русского языка; ред. Н.Ю. Шведова, Москва 1980, т. 1, с. 713–720.

Сяньдай ханьюй сюйцы (*Служебные слова современного китайского языка*), гл. ред. Чжан Ишэн, Шанхай 2000.

Троицкий Е.Ф., *Компоненты сочинительной конструкции и их взаимоотношения*, автореф. дис. ... доктора филол. наук, Москва 1990.

Шатравка А.В., *Изучение предлогов и союзов в китайском языкознании*, Электронный реферат, Режим доступа: http://www.amursu.ru/attachments/article/9535/N48_46.pdf.

Шахматов А.А., *Синтаксис русского языка*, Ленинград 1941.

Щукин А.Н., *Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц*, Москва 2007.

Закрепление знаний о союзной сочинительной связи в русском языке в процессе обучения чтению

Резюме

В статье рассмотрены некоторые принципы, использование которых оптимизирует процессы понимания, усвоения и закрепления правил функционирования сочинительных союзов в современном русском языке. По нашему мнению, чтение – вид речевой деятельности, при обучении которому наблюдается наибольший успех в понимании и усвоении китайцами правил использования русских сочинительных союзов. При изучении русских союзов китайскими учащимися важное значение имеют принципы системной организации союзных сочинительных средств, частотности употребления союзов в речи, ступенчатости передаваемых союзами отношений.

Ключевые слова: сочинительный союз, союзная связь, изучающее чтение, ознакомительное чтение, закрепление знаний, учебный текст, русский язык в Китае

Reinforcement of Knowledge by the Conjunctive and Coordinative Bond in the Learning to Read in Russian

Abstract

The article examines some of the principles optimizing the processes of understanding, learning and practicing the rules of functioning of the coordinative conjunctions in modern Russian. In our opinion, reading is one of kinds of speech activity, which is observed in training the greatest success in understanding and mastering the rules of use of Russian coordinative conjunctions by Chinese students. The principles of systemic organization of coordinative conjunctions, of the frequency of use them in communication, and the principle of aliasing of relations transmitting by coordinative conjunctions are important during a study of Russian conjunctions by Chinese students.

Key words: coordinative conjunction, conjunctive bond, learn reading, introductory reading, reinforcement knowledge, training text, the Russian language in China

Чень Шаосюн (Chen Shaoxiong)

Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова

аспирант кафедры русского языка

e-mail: aljosha@list.ru; stepanov.odessa@mail.ru

+38 066 1132580

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Светлана Фокина

К вопросу о концептуализации страстей в лирике Марины Цветаевой 1920-х годов

Говоря о концептуализации страстей в лирической системе Марины Цветаевой, особенно в лирике 1920-х годов, актуально сосредоточить внимание на концепте «ревность» как наиболее показательном в плане смыслопорождения и его важности в ментальном пространстве цветаевского мира.

Изученность концепта «ревность» в дискурсивных практиках М. Цветаевой, несмотря на акцентирование привлекательности данной проблемы в цветаеведении, носит фрагментарный характер. Проблематика связанная с темой ревности была затронута в лингвистическом исследовании Л. Зубовой¹. В монографии М. Мейкина² отмечалось влияние темы ревности на смысловую структуру цветаевского стихотворения *Развела тебе в стакане...* В работе В. Масловой³, посвященной изучению цветаевской концептосферы, вопрос о концептуализации страстей остается вне поля научного поиска. Кроме того, уделено явно недостаточно внимания выявлению и анализу мировоззренческого пласта, обусловившего специфику концептуализации ревности как страсти в поэтическом мире М. Цветаевой.

Цель данной статьи – проследить авторское своеобразие концептуализации ревности в лирике М. Цветаевой 1920-х годов.

По мысли Е. Кубряковой зарождение концепта в ментальном универсуме представляет «процесс образования смыслов»⁴ и их интерпретации. По замечанию А.Ж. Греймаса и Ж. Фонтанья – авторов *Семиотики страстей*, «страсти появляются в дискурсе как своеобразные носители смысла»⁵. Это положение позволяет рассматривать страсти как потенциальные выражения значимых показателей ментальности, соотносимых как с типом той или иной культуры, так и с отдельной личностью. Наиболее интересен и неоднозначен случай концептуализации страстей сознанием художника. Согласно исследованиям

¹ Л.В. Зубова, *Поэзия Марины Цветаевой Лингвистический аспект*, Ленинград 1989.

² М. Мейкин, *Марина Цветаева: поэтика усвоения*, Москва 1997.

³ В.А. Маслова, *Поэт и культура: Концептосфера М. Цветаевой*, Москва 2004.

⁴ Е.С. Кубрякова, *Концепт*, [в:] *Краткий словарь когнитивных терминов*, Москва 1996, с. 90.

⁵ А.Ж. Греймас, Ж. Фонтанья, *Семиотика страстей. От состояния вещей к состоянию души*, пер. с фр. И.Г. Меркуловой, Москва 2007, с. 32.

Ю. Степанова, концепт – «сгусток культуры в сознании человека»⁶ и основная особенность концептов в том, что они «не только мыслятся», но и «переживаются»⁷. Концепт «может быть по-разному расшифрован в зависимости от сиюминутного контекста и культурного опыта, культурной индивидуальности концептоносителя» – отмечает Д.С. Лихачев⁸. Авторский концепт является признаком не только культурной идентичности личности, но и особенностей ее мышления и мировосприятия. Касательно ключевых слов культуры А. Вежбицкая утверждает, что «тщательно исследуя эти центральные точки», появляется возможность, «продемонстрировать общие организационные принципы, придающие структуру и связность культурной сфере в целом»⁹, а зачастую проявляющиеся и «целый ряд областей»¹⁰. Так авторский концепт художника слова предстает своего рода ключом к пониманию его эстетической системы, позволяя прочитывать коды, символику, образы и понятия в соотношении с ментальными показателями, как явно выраженными и манифестируемыми, так и скрытыми и даже зашифрованными.

Концепт «ревность» один из значимых в цветаевском дискурсивном поле. Примечательно утверждение В. Масловой, что концепт «репрезентируется М. Цветаевой большим количеством единиц, разных по структуре. Это слова, фраземы, синтаксемы, целые стихотворения»¹¹. Переосмыслив данное высказывание исследовательницы, справедливо отметить, что концепт «ревность» может развертываться в цветаевском мире на уровне метафор, образов, мифологем, поэтических текстов взаимодополняя и уточняя самобытность цветаевской концептуализации этой страсти.

«Ревность» поэтесса осмысляет согласно этимологии этого слова, расшифровывая его как «рвение» и даже как отмеченность Иномирьем. По наблюдению Л. Зубовой, «именно рвение, стремление к победе духовного начала над телесным Цветаева называет ревностью богов в современном смысле этого слова»¹². Подобная интерпретация ревности создает ситуацию освобождения этого чувства от эротического начала и осмысления ревности как дерзания вырвать избранника из «земной юдоли», одухотворив его своей сопричастностью запредельному – поэтической стихии.

Но не следует забывать, что особенностью поэтического мира М. Цветаевой становится двуплановость, задающая направление интерпретации ее

⁶ Ю.С. Степанов, *Концепт*, [в:] *Константы: словарь русской культуры*, Москва 2004, с. 43.

⁷ Там же, с. 43.

⁸ Д.С. Лихачев, *Концептосфера русского языка*, [в:] *Известия ОРЯ: Серия литературы и языка*, т. 52. № 1, Москва 1993, с. 153.

⁹ А. Вежбицкая, *Понимание культур через посредство ключевых слов*, пер. с англ. А.Д. Шмелева, Москва 2001, с. 37.

¹⁰ Там же, с. 37.

¹¹ В.А. Маслова, *Поэт и культура: Концептосфера М. Цветаевой*, Москва 2004, с. 31.

¹² Л.В. Зубова, *Поэзия Марины Цветаевой: Лингвистический аспект*, Ленинград 1989, с. 71.

лирики «на высшем уровне текста и на низшем»¹³. Поэтесса включает в текст своих стихотворений коды, отсылающие к прочтению, затрагивающему духовно-экзистенциальную сферу и к эротическому подтексту.

С точки зрения А.Ж. Греймаса и Ж. Фонтанья ревность «находится на пересечении двух конфигураций: *привязанности и соперничества*»¹⁴. В поэтическом мире М. Цветаевой сопряжение привязанности и соперничества как важнейших доминант ревности проявляется в утверждении интенсивности переживания лирического «я». В записных книжках М. Цветаева замечает: «Любовь без ревности есть любовь вне пола. [...] В ревности ведь элемент – признания соперника, хотя бы – права его на существование. [...] В ревности есть элемент равенства: ревность есть равенство. Нельзя ревновать к заведомо-низшему, соревноваться с заведомо-слабейшим тебя, здесь уже ревность заменяется презрением»¹⁵. С точки зрения поэтессы, именно в том случае, когда соперник заведомо ниже, прежде всего в духовном плане, ревность предстает «в ее безысходности, ревность к стихии – и потому – стихийная. И чем *нулевее* соперник – тем *полнее* ревность...»¹⁶. В осмыслении поэтессы соперничество наделяет ревность в полной мере безысходностью страдания, но фигура соперника воспринимается ее, все же, как случайность. Кроме того, «привязанность может остаться неизменной независимо от эволюции отношений между субъектом и объектом: так, субъект может мечтать о соединении с объектом даже в случае смерти или исчезновения последнего»¹⁷. При различных условиях коммуникации неизбежность ревности неизменно обгрызается М. Цветаевой как стремление к духовной победе.

В цветаевском мире концепт «ревность» определяет своеобразие коммуникации, эмоциональным центром которой всегда выступает покинувший возлюбленный. Такая коммуникативная стратегия акцентирует неистовство чувства, оказывающееся сильнее возникшей отдаленности адресата и затмевающее зыбкий образ соперницы.

Экстатичность присущая психосфере, моделируемой в поэтическом мире М. Цветаевой, способствует тому, что включение любого переживания в ее орбиту трансформирует изображаемое чувство до его апогея, неизменно наделяя неистовостью. Поэтому, ревность, будучи чувством амбивалентным по своей природе, обеспечивает напряженность «лирического тока». По мнению А. Бахраха, «даже в таких патетических и, казалось бы, кровью сердца написанных стихах, как *Попытка ревности*, не какое-то конкретное чувство вдохновляло ее на эти вызывающие строки, а, напротив, ее ревность (если таковая имела место) питалась и росла от поэтической удачи»¹⁸.

¹³ С. Ельницкая, *Две «Бессонницы» Марины Цветаевой*, [в:] *Marina Tsvetaeva: One Hundred Years*. Материалы симпозиума. 1994, Oakland, California, с. 100.

¹⁴ А.Ж. Греймас, Ж. Фонтанья, *Семиотика страстей...*, Москва 2007, с. 199.

¹⁵ М.И. Цветаева, *Письма*, [в:] *Собрание сочинений*: в 7 т., т. 6, кн. 2, сост., подгот. текста и коммент. Л. Мнухина, Москва, 1998, с. 86.

¹⁶ М.И. Цветаева, *Письма*, [в:] *Собрание сочинений*: в 7 т., т. 6, кн. 2, с. 86.

¹⁷ А.Ж. Греймас, Ж. Фонтанья, *Семиотика страстей...*, Москва 2007, с. 211.

¹⁸ А. Бахрах, *Звуковой ливень*, [в:] *Марина Цветаева в критике современников*: в 2 ч., Москва 2003. Ч. 2 : 1942–1987 годы. *Обреченность на время*, с. 14.

Свидетельство А. Бахраха показательно, прежде всего, в том смысле, что имплицитно фиксирует ряд особенностей цветаевского концепта «ревность». Вне предельной интенсивности лирика утрачивает в глазах М. Цветаевой свою силу и подлинность. Именно ревность, согласно логике поэтессы, способна придать полнокровность любому переживанию. Для обеспечения необходимого накала, ревность, в том или ином ее проявлении, должна присутствовать в психо-эмоциональной сфере. В цветаевском поэтическом мире включение концепта «ревность» в различный тематический спектр способствует его расширению, переосмыслению и авторской мифологизации.

Тема ревности в ментальном универсуме М. Цветаевой тесно связана с мотивом колдовства. Ревнующая зачастую оказывается чернокнижницей-ворожеей – достаточно вспомнить стихотворение 1918 года *Развела тебе в стакане....* Коммуникативная направленность вышеназванного стихотворения определяется следующей сюжетной позицией: «лирическая повествовательница использует колдовские чары, чтобы разлучить (более молодого, чем она) адресата с его (юной) женой за то, что тот, возможно, покинул повествовательницу»¹⁹.

В 1920-е годы новое истолкование темы ознаменовало создание лирического послания *Попытка ревности*:

Попытка ревности
 Как живётся вам с другою, –
 Проще ведь? – Удар весла! –
 Линией береговую
 Скоро ль память отошла

Обо мне, плавучем острове
 (Пó небу – не по водам!)
 Души, души! быть вам сёстрами,
 Не любовницами – вам!

Как живётся вам с простою
 Женщиною? Без божеств?
 Государыню с престола
 Свергши (с оного сошед),

Как живётся вам – хлопочется –
 Ёжится? Встаётся – как?
 С пошлиной бессмертной пошлости
 Как справляетесь, бедняк?

«Судорог да перебоев –
 Хватит! Дом себе найму».
 Как живётся вам с люблюю –
 Избранному моему!

¹⁹ М. Мейкин, *Марина Цветаева: поэтика усвоения*, Москва 1997, с. 43.

Свойственнее и съедобнее –
Снедь? Приестся – не пеняй...
Как живётся вам с подобием –
Вам, поправшему Синай!

Как живётся вам с чужою,
Здешнею? Ребром – любя?
Стыд Зевесовой вожжою
Не охлёстывает лба?

Как живётся вам – здоровится –
Можетса? Поётся – как?
С язвою бессмертной совести
Как справляетесь, бедняк?

Как живётся вам с товаром
Рыночным? Оброк – крутой?
После мраморов Каррары
Как живётся вам с трухой

Гипсовой? (Из глыбы высечен
Бог – и начисто разбит!)
Как живётся вам с сто-тысячной –
Вам, познавшему Лилит!

Рыночною новизною
Сыты ли? К волшбам остыв,
Как живётся вам с земною
Женщиною, без шестых

Чувств?
Ну, за голову: счастливы?
Нет? В провале без глубин –
Как живётся, милый? Тяжче ли,
Так же ли, как мне с другим?²⁰

19 ноября 1924

Текст *Попытки ревности* исполненный метафоричности, представляет в каждой строфе своего рода загадку, ключом к которой может стать скрытый авторский код М. Цветаевой. Такое моделирование поэтического универсума стихотворения способствует как интимизации текста, так и активизации его магического статуса. Ревность, выносимая в название, и обращенность к покинувшему возлюбленному на сей раз приближают статус высказывания к оккультному.

²⁰ М. Цветаева, *О любви*, Санкт-Петербург 2004, с. 242–243.

Предельная интенсивность лирического переживания, эксплицируемая в *Попытке ревности* наделяет поэтическое высказывание силой перформатива. Такое предположение подтверждают слова И. Эренбурга об этой особенности цветаевского дарования, отразившейся наиболее полно именно в вышеупомянутом стихотворении. В восприятии И. Эренбурга М. Цветаева «умела ворожить словами, как слагатели древних заговоров»²¹. Действительно, организация дискурса лирического «я» в этом стихотворении на ритмическом, тематическом и архетипическом уровнях строится как стилизация любовного заговора. Как известно, творящий заговор должен ощутить «себя причастным сверхъестественному миру»²² и внушить «это другим, включая неземные силы»²³. Дискурс ревнующей моделирует подобие заклинания. Ревность активизирует колдовские потенции, присущие в цветаевском мифе лирическому «я».

Слово в *Попытке ревности*, приобретая магическую силу, наделяется способностью не только преодолеть расстояние, разделяющее коммуникантов, но и с помощью колдовства трансформировать ситуацию. Страстное неистовство лирического «я» изливается не в проклятиях или жалобах, а в уличении покинувшего возлюбленного в выборе своей судьбы, унижающей его в глазах ревнующей.

Первым адресатом *Попытки ревности* является К. Родзевич, с которым М. Цветаева связывала, в период предшествующий созданию стихотворения, любовные отношения. Ряд биографов считают, что именно к К. Родзевичу М. Цветаева испытывала наиболее сильную страсть, выделяющую его среди иных ее возлюбленных. В письме к К. Родзевичу М. Цветаева писала: «Я в первый раз люблю счастливого, и может быть в первый раз ищущего счастья, а не потери, хочу взять, а не дать, быть, а не пропасть! Я в Вас чувствую силу, этого со мной никогда не было. [...] Вы сделали надо мной чудо, я в первый раз ощутила единство неба и земли»²⁴.

Известна также версия об обращенности лирического послания к М. Слониму. С точки зрения В. Швейцера, «*Попытка ревности* не имеет посвящения [...] навеянные разрывом с Родзевичем и несостоявшимся романом со Слонимом, стихи не относятся персонально ни к тому, ни к другому, а имеют собирательного адресата»²⁵. Для генерирования смыслов, обусловленных включением в текст концепта «ревность» значимо, что факт биографии – отношения с К. Родзевичем – трансформируется в ментальном универсуме поэтессы. Чувство ревности и разочарования, соотносимые с реально существовавшим адресатом, составляют своего рода биографический слой цветаевского концепта (аналогичный историческому слою концепта культуры²⁶).

²¹ И. Эренбург, *Поэзия Марины Цветаевой*, [в:] *Марина Цветаева в критике современников*: в 2 ч., Москва 2003. Ч. 2 : 1942–1987 годы. *Обреченность на время*, с. 99.

²² Н.Б. Мечковская, *Семиотика. Язык. Природа. Культура*, Москва 2007, с. 370.

²³ Там же, с. 370.

²⁴ М.И. Цветаева, *Письма*, [в:] *Собрание сочинений*: в 7 т., т. 6, кн. 2, с. 331.

²⁵ В. Швейцер, *Быт и Бытие Марины Цветаевой*, Москва 1992, с. 321–322.

²⁶ См.: Ю.С. Степанов, *Концепт*, [в:] *Константы: словарь русской культуры*, Москва 2004.

Разрыв с К. Родзевичем, положивший конец возможности счастливой любви и зародившееся чувство ревности, обусловившие биографический подтекст стихотворения-послания, осмысляются поэтессой как знаковая ситуация.

Любовный опыт, по признанию М. Цветаевой, приобретает особое значение и становится более полнокровным именно в страдании, реализуясь как невозможность встречи или разлука, зачастую по тем или иным причинам непреодолимая. В этой связи приходит на ум высказывание поэтессы: «Все мое желание любви – желание смерти»²⁷. Закономерность подобной психо-эмоциональной установки также подчеркивает утверждение М. Цветаевой о том, что «между полнотой страдания и пустотой счастья» ее выбор «был сделан отродясь – и дородясь!»²⁸. Такое восприятие было характерно и для романтической парадигмы. Достаточно вспомнить мысль Ю.М. Лотмана о том, что «романтическая схема любви – схема невозможности контакта [...]. То, что любовь выступает всегда как разрыв, характерно для русской романтической традиции от Лермонтова до Цветаевой»²⁹.

М. Цветаева воспевая разрыв, который становится эпицентром коммуникации в ее любовной лирике, создает понятие «разминовение» и развивает своего рода философскую базу, должную высветить его архетипическую основу. Знаком «разминовения» для М. Цветаевой выступают некие «разрозненные пары». Одной из наиболее значимых трагически «разрозненных пар» осознаются Орфей и Эвридика. Это позволяет М. Цветаевой в своей автофологии осмыслять разлуку и «разминовение» не только как закономерность своей реальной судьбы (что могло быть обусловлено особенностями психофизиологии поэтессы), но, прежде всего, как повторение мифологической ситуации Орфея и Эвридики. Осмысление любовного опыта в контексте орфического мифа в авторском мире М. Цветаевой очищает любое чувство от сиюминутности земного воплощения, высвечивая приближение участников коммуникации к границе инобытия.

Итак, разлука в цветаевском универсуме становится своего рода проверкой на истинность чувства и его соответствия трагичности архетипического инварианта. Но ревность особая разновидность разлуки и требует иных архетипических соответствий. Модифицировать личный опыт, расширив его до мифологического и в соответствии с этим поликультурного, позволяет введение смыслового комплекса связанного с образом Лилит.

Образ Лилит олицетворяет идею женской избранности – равности Адаму, и колдовских потенций. Способность к колдовству в авторском мифе М. Цветаевой метафорически означает перформативную силу поэтического дара. Призрачность Лилит и принадлежность иному миру как «моря паров»³⁰

²⁷ М.И. Цветаева, *Письма*, [в:] *Собрание сочинений*: в 7 т., т. 6, кн. 2, с. 169.

²⁸ М.И. Цветаева, *Автобиографическая проза; Статьи; Эссе*, [в:] *Собрание сочинений*: в 7 т., т. 5, кн. 1, сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц, Л. Мнухина, Москва, 1998, с. 72.

²⁹ Ю.М. Лотман, *Анализ поэтического текста*, [в:] *О поэтах и поэзии*, Санкт-Петербург 2001, с. 164.

³⁰ В.К. Куклев, *Лилит*, [в:] *Энциклопедия символов, знаков, эмблем*, авт.-сост. В. Андреева и др., Москва 2001, с. 283.

на смысловом уровне соотносит ее с семантикой имени Марина и образом Психеи – души-дыхания. Лилит выступает своего рода демоническим эквивалентом Психеи и новой вариацией поэта-чернокнижницы. Лилит отмечена предрешенностью разлуки, одиночества и даже отвергнутости и оказывается символическим воплощением ревности – образно реализуя данный концепт.

Развязка *Попытки ревности* преломляет ситуацию. Упреки сменяются признанием ощущения внутреннего единства ревнующей и ее возлюбленного. Такая коммуникативная направленность становится знаком преодоления возникшей разделенности их судеб. Зарождается возможность духовной победы ревнующей и примирения с ее избранником. Интенсивность чувства и магическая направленность послания, оказываются способны превозмочь неизбежность разлуки.

Подводя итоги, следует отметить, что самобытность цветаевской концептуализации ревности как страсти определяется мировоззренческим пластом, включающимся в семантическое поле концепта. Концепт «ревность» один из ключевых в поэтическом универсуме М. Цветаевой. Выявление ментальных показателей позволяет осмыслить мифологическую, психологическую, символическую составляющие концепта «ревность» в их взаимодополнении и генерировании новых смыслов.

Литература

- Бахрах А., *Звуковой ливень*, [в:] *Марина Цветаева в критике современников*: в 2 ч., Москва 2003. Ч. 2 : 1942–1987 годы. *Обреченность на время*, с. 11–16.
- Вежбицкая А., *Понимание культур через посредство ключевых слов*, пер. с англ. А.Д. Шмелева, Москва 2001.
- Греймас А.Ж., Фонтаный Ж., *Семиотика страстей. От состояния вещей к состоянию души*, пер. с фр. И.Г. Меркуловой, Москва 2007.
- Ельницкая С., *Две «Бессонницы» Марины Цветаевой*, [в:] *Marina Tsvetaeva: One Hundred Years*. Материалы симпозиума, Oakland, California 1994, с. 91–110.
- Зубова Л.В., *Поэзия Марины Цветаевой: Лингвистический аспект*, Ленинград 1989.
- Кубрякова Е.С., *Концепт*, [в:] *Краткий словарь когнитивных терминов*, Москва 1996, с. 90–93.
- Куклев В.К., *Лилит*, [в:] *Энциклопедия символов, знаков, эмблем* / авт.-сост. В. Андреева и др. Москва 2001, с. 283–285.
- Лихачев Д.С., *Концептосфера русского языка*, [в:] *Известия ОРЯ*: Серия литературы и языка, т. 52. № 1, Москва 1993, с. 147–165.
- Лотман Ю.М., *Анализ поэтического текста*, [в:] *О поэтах и поэзии*, Санкт-Петербург 2001, с. 18–252.
- Маслова В.А., *Поэт и культура: Концептосфера М. Цветаевой*, Москва 2004.
- Мейкин М. *Марина Цветаева: поэтика усвоения*, Москва 1997.
- Мечковская Н.Б., *Семиотика Язык. Природа. Культура*, Москва 2007.
- Степанов Ю.С., *Концепт*, [в:] *Константы: словарь русской культуры*, Москва 2004, с. 42–83.
- Цветаева М., *Собрание сочинений* : в 7 т., Москва, 1998.
- Швейцер В., *Быт и Бытие Марины Цветаевой*, Москва 1992.

Эренбург И. *Поэзия Марины Цветаевой*, [в:] *Марина Цветаева в критике современников*: в 2 ч. Москва 2003. Ч. 2 : 1942–1987 годы. *Обреченность на время*, с. 98–108.

К вопросу о концептуализации страстей в лирике М. Цветаевой 1920-х годов

Резюме

В статье рассматривается концептуализация страстей и анализируется влияние на специфику концепта «ревность» мировоззренческих доминант, культурного и личного опыта М. Цветаевой. Исследуется самобытность образов и символики, входящих в семантическое поле концепта. Для решения поставленной задачи осмысливается ряд высказываний поэтессы, затрагивающих тему ревности и стихотворение *Попытка ревности*.

Ключевые слова: концепт «ревность», страсть, ментальный универсум, мировоззренческие доминанты, коммуникация, символ

About the Conceptualization of Passions in the lyric poetry of M. Tsvetaeva 1920th

Abstract

In the article is investigated **conceptualization** of passions and analysed the specific of concept «jealousy» in a context of worldview dominants, cultural and personality experience of M. Tsvetaeva. Also is investigated originality of are images and the symbolics, included in the semantic class of concept. For the decision of declared problem is investigated the row of poems and expression of poetess, affecting the theme of jealousy and poem *An Attempt at Jealousy*.

Key words: concept «jealousy», passion, mental world, worldview dominants, communication, symbol

Фокина Светлана Александровна
кандидат филологических наук
доцент кафедры мировой литературы
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова
e-mail: svetlana_fokina@ukr.net
+38 097 4054990

Лариса Кислова

«Территория женщин»: героиня драматургии М. Арбатовой в поисках гендерной самоидентификации

Феминистская драматургия появляется в России одновременно с гендерными исследованиями и автоматически превращается в благодатный аналитический материал для первых литературоведческих поисков в области гендера наравне с прозой «новых амазонок»:

Дискурс 1980-х, в центре которого находится женщина, или ее отличительные особенности, внес коррективы не только в длительную историю андроцентризма в западной культуре, но и в некоторые неудачные аспекты феминистской теории конца 1960-х – начала 1970-х годов. Цели дискурса 60–70-х были следующими: упор на угнетение женщин, или патриархат, в контексте которого женщины рассматривались в качестве жертв; а также упор на гендерную нейтральность и андрогинность – в обоих случаях женщин едва замечали. Благодаря самовыражению в феминистском дискурсе 1980-х, женщины определенно перестали быть незаметными и больше не олицетворяют собой лишь только жертв¹.

Пионером в области феминистской драмы в постсоветском пространстве становится Мария Арбатова (*Уравнение с двумя известными* (1982), *Алексеев и тени*) (1984), *Виктория Васильева глазами посторонних* (1985), *Сны на берегу Днепра* (1987), *Семинар у моря* (1989), *Сейшен в коммуналке* (1990), *Поздний экипаж* (1991), *По дороге к себе* (1992), *Пробное интервью на тему свободы* (1993), *Взятие Бастилии*) (1994) и другие).

Творчество М. Арбатовой традиционно относят к «женской драме», но М. Арбатова пишет о женщине принципиально иной, нежели та, о которой говорили представители «женской драмы» «новой волны». Героини М. Арбатовой свободны в отличие от героинь Л. Петрушевской и Л. Разумовской от всепоглощающей власти быта не потому, что в их жизни его меньше, а потому, что они относятся к быту совершенно иначе. Они позволяют себе протестовать против вековых устоев, ломают привычные стереотипы отношений, разрушают иллюзорные конструкции, созданные поколениями женщин, верящих в счастливую утопию, но, самое главное, изо всех сил стремятся понять себя, прислушаться к себе, отказаться от жизни на «автопилоте», которой живут

¹ С. Бем, *Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов*, Москва 2004, с. 184–185.

окружающие. Если жизнь героев Л. Петрушевской и Л. Разумовской — это чужая жизнь, то мир, в котором живут персонажи пьес М. Арбатовой, — это, в конечном счете, мир каждого, и «отодвинуть» героев М. Арбатовой, «как принадлежащих к другому социуму»², невозможно. Героини М. Арбатовой разрушают стереотип женского счастья, созданный представительницами «женской» драмы «новой волны», и в то же время выстраивают новую модель этого счастья, демонстрирующую иные взаимоотношения внутри семейного круга и совершенно иную роль женщины в обществе. У М. Арбатовой сама конфликтная ситуация уже изначально не имеет никакого отношения к бытовому или семейному полю, а женщина стремится к абсолютной самореализации, к духовному прорыву и миру с собственным «я». А значит, традиционные семейные отношения разрушаются ею совершенно намеренно как тормозящие процесс самореализации. Она изначально претендует на абсолютную самостоятельность, не ставит перед собой цели сражаться против мужского «шовинизма» и не стремится к борьбе за выживание. Ее идея счастливой жизни создана ею самой, а не продиктована житейскими обстоятельствами. Об этом свидетельствует почти программное заявление Виктории Васильевой, героини пьесы *Виктория Васильева глазами посторонних*: «Какое мне дело до всех? Они так живут потому, что им некогда жить по-другому. Они спешат что-то доказать другим или себе. А я уже всем все доказала. Мне это теперь незачем. Я могу теперь позволить себе роскошь жить как хочется»³.

С точки зрения традиционных канонов счастья героини М. Арбатовой не имеют права не ощущать себя счастливыми, обладая всем: домом, семьей, работой, любовью. Но, по мнению Е. Эрнандес, «внутреннее благополучие не есть сумма этих составляющих»⁴. Женщина в драме М. Арбатовой, зная, как можно стать счастливой, тем не менее счастливой не становится, так как окружающий ее мир слишком несовершенен, и одинокая попытка бунта против его несовершенства скорее всего обречена на неудачу.

Героини М. Арбатовой самодостаточны, независимы, талантливы, успешны и свободны. Как правило, это женщины интеллектуальных профессий: Виктория (*Виктория Васильева глазами посторонних*) — оперная певица; Елена (*Сны на берегу Днепра* — теолог; Елена (*По дороге к себе*) — профессор философии; Маргарита (*Пробное интервью на тему свободы*) — вольный журналист; Лиля и Ева (*Взятие Бастилии*) — слависты. Они не сражаются за любовь мужчины и не теряют человеческий облик в поисках средств к существованию, но внимание окружающих и отвоєванная ими у судьбы свобода выбора рождают в каждой из них некий комплекс избыточной востребованности. Как героини Л. Петрушевской никому не интересны: ни родным, ни друзьям, ни детям, ни соседям, ни собственным мужьям, так героини М. Арбатовой буквально необходимы всем. Их любят мужчины, они по-прежнему дороги бывшим

² Е. Эрнандес, *Драматургия, которой нет?* [в:] *Современная драматургия*, Москва 1992, с. 185.

³ М.И. Арбатова, *Виктория Васильева глазами посторонних*, [в:] М.И. Арбатова, *По дороге к себе: Пьесы*, Москва 1999, с. 246.

⁴ Е. Эрнандес, *Драматургия, которой нет?* [в:] *Современная драматургия*, с. 185.

мужьям, им завидуют и подражают подруги, их прекрасно понимают дети. Но при этом женщины в пьесах М. Арбатовой несчастливы, отсутствие гармонии с миром тяготит их, а в поисках этой гармонии они, как правило, постоянно попадают в тупиковые ситуации и вступают в конфликтные отношения с другими персонажами. И эксцентричные поступки каждой из них — это только форма протеста против несовершенства окружающего мира. Виктория Васильева, победив на конкурсе им. Чайковского, собирается отказаться от блистательной карьеры солистки Большого Театра и уехать с сыном на Север, сама, впрочем, плохо понимая, зачем: «В и к а. У меня такое странное ощущение от жизни. Я все время бегу, и скорость такая, что все равно ничего ни приобрести, ни удержать. Поэтому абсолютной ценностью можно считать только умение терять, а все остальные ценности как бы относительны»⁵.

Елена (*По дороге к себе*) сбегает в Кельн с яблочной маской на лице, в домашней одежде, без вещей, к человеку, позвонившему ей через год после знакомства, которому, как ей показалось, она необходима только потому, что когда-то они говорили друг с другом на «линии сердца»: «Е в г е н и й. Она уехала... Она села в машину прямо в халате и поехала в Кельн. Она даже не смыла яблоко с лица...»⁶.

Маргарита (*Пробное интервью на тему свободы*) постоянно провоцирует окружающих, действуя под влиянием минутного импульса. Все ее сумасбродные выходки продиктованы желанием доказать себе самой и другим, что она способна самостоятельно принимать решения и наконец победить свою неуверенность. Эта постоянная неуверенность в себе героинь М. Арбатовой — результат еще детских комплексов, и создавая свой замкнутый мир, они пытаются преодолеть и ее: «Герои М. Арбатовой [...] выполняют даже самые «непортативные» свои желания, позволяют себе бунты, ломают стереотипы общепринятых биографических жестов, однако все это не делает их счастливей, потому что не спасает от бесцельности»⁷.

Стараясь выстроить свою собственную вселенную, женщина в драме М. Арбатовой окружает себя мужчинами, которые воспринимаются ею как часть вещного мира. Так же легко, как они расстаются с любыми вещами, Виктория, Маргарита, обе Елены, Лиля и Ева расстаются и с любящими их мужчинами. Бывшие мужья, возлюбленные, восхищенные поклонники и просто случайные знакомые являются для каждой из них некой сценической декорацией в театре одного актера. В драме М. Арбатовой мужчина может выступать в качестве детали сценического интерьера. В пьесе *Пробное интервью на тему свободы* друг Маргариты Тимур, неформал и музыкант, на протяжении всего действия не покидает пределов пространства ее квартиры и соответственно воспринимается как неотъемлемая часть этого пространства: «Комната в квартире Маргариты. На полу на матрасе от арабской кровати спит Тимур. Распиленный остов кровати стоит рядом. К нему кнопками приколоты

⁵ М.И. Арбатова, *Виктория Васильева глазами посторонних*, [в:] М.И. Арбатова, *По дороге к себе*, с. 254.

⁶ М.И. Арбатова, *По дороге к себе*, [в:] М.И. Арбатова, *По дороге к себе*, с. 748.

⁷ Е. Эрнандес, *Драматургия, которой нет?* [в:] *Современная драматургия*, с. 185.

газетные вырезки. С потолка свисают на веревочках глобус Земли и глобус Луны. Цветы в горшках, ворохи газет и журналов, разбросанная одежда»⁸.

В пьесе *Виктория Васильева глазами посторонних* начальная сцена оформлена таким образом, что мужчины, влюбленные в Викторию, – Блондин, Шатен и Брюнет, – также выступают в качестве некоего необычного декорационного фона: «[...] Где-то невероятно далеко Брюнет сидит за роялем. Мимо проходит Шатен, углубленный в газету. Блондин стоит посреди комнаты, в которой жуткий беспорядок, и пытается взять себя в руки»⁹.

Ева и Лиля (*Взятие Бастилии*) проигрывают шахматные партии, в которых мужчины, когда-то игравшие ту или иную роль в жизни каждой из них, являются только рядовыми «шахматными фигурами»: «Л и л я: Мужчина — это самый простой способ разобраться с проблемами. Вы идете к психоаналитику, а мы идем в новые объятия [...] Меня волнуют четыре мужчины. Они фиксируют меня в пространстве как четыре стороны света. В снах они сливаются друг с другом, меняются местами, превращаются в одного. Я никогда не чувствовала вкуса измены, потому что они все состоят из одной субстанции»¹⁰.

И Маргарита, и Виктория, и Лиля, и Ева, и Елена не позволяют мужскому эгоцентризму распространяться дальше установленных ими границ, каждая выстраивает отношения с мужчиной так же, как в классическом варианте мужчина выстраивает отношения с женщиной: «Е л е н а. [...] У нас разная степень внутренней свободы. В твоей модели любви присутствуют два раба, в моей — два господина. Мы говорим на разных языках. Тыходишь в пространство моей свободы и устраиваешь там диктатуру любви»¹¹.

Конфликт с партнером для героини М. Арбатовой — это на самом деле только продолжение длительного конфликта с собой. Дистанцируясь от влюбленного в нее героя, она таким образом пытается преодолеть магнетизм этой любви и не соглашается на предложенный компромисс. Действие в переносных пьесах (за исключением драмы *По дороге к себе*) сконцентрировано вокруг главной героини, остальные же участники втягиваются в спектр этого действия поочередно, подчеркивая тем самым её доминирующую роль. В пьесах выстраивается сложная система взаимоотношений центральных персонажей с другими действующими лицами, но именно образ главной героини — женский образ, раскрываясь через конфликт, сюжетную структуру, систему персонажей, предметно-вещный мир, является основным смыслообразующим началом.

В «новой драме» М. Арбатовой женщина берет на себя инициативу в общении с окружающими: она сама завязывает знакомства, предлагает свой сценарий отношений и, как правило, является инициатором разрыва. Умение легко расставаться с любимыми вещами и близкими людьми — результат определенной неукорененности героини М. Арбатовой в жизни. И вещи, и люди нужны ей лишь затем, чтобы как-то обустроить очередное временное

⁸ М.И. Арбатова, *Пробное интервью на тему свободы*, [в:] М.И. Арбатова, *По дороге к себе*, с. 7.

⁹ М.И. Арбатова, *Виктория Васильева глазами посторонних*, с. 209.

¹⁰ М.И. Арбатова, *Взятие Бастилии*, [в:] М.И. Арбатова, *По дороге к себе*, с. 635.

¹¹ М.И. Арбатова, *По дороге к себе*, с. 747.

пристанище для своей души, заблудившейся в бесконечных лабиринтах свободы.

Героини в пьесах М. Арбатовой выбирают свободу, они воспринимают ее как сверхценность и, без труда расставаясь с вещами и людьми, так же легко расстаются и с незыблемыми принципами прошлого, осозная, насколько они обесценены временем: «В и к а: [...] Мы другое поколение. Нам ничего не страшно, ничего не больно, мы не хотим ни за что отвечать, раз никто не отвечает за нас»¹².

Жажда свободы из неосознанного детского желания в каждой героине превращается почти в манию. Страдает Маргарита, чей конфликт с матерью затянулся на долгие годы («Я самая красивая, свободная и правильная! И не смей мне больше говорить, что я бледная и страшная! Не смей!»)¹³. Продолжает поиски своего «я» Виктория, не сумевшая избавиться от тяжелой травмы детства: «Люди тогда были другие [...] Они создавали своим детям искусственную атмосферу своего бедного голодного детства, благодаря которому они, как им казалось, выросли такими замечательными и добились в жизни так много. Они создавали эту атмосферу, не лишая детей пищи, а устраивая вокруг них колоссальное нервное напряжение»¹⁴. Пытается избавиться от одиночества Елена (*По дороге к себе*), так и не простившая ложь своим родителям: «[...] я выросла в самой благополучной семье на всей улице Ходя Бокрем! Мой отец воевал в Африке, ему казалось, что это сделает его настоящим мужчиной. Это сделало его пошлым бюргером. Моя мать всю жизнь ненавидела отца за то, что он женился на ее деньгах, и меня за то, что не разошлась с ним. К старости она нашла утешение в антропософии и возненавидела всех, кто живет свободней ее»¹⁵. Все эти героини выбирают совершенно иную модель воспитания своих детей, основанную не на диктате, а на свободе выбора: «М а р г а р и т а. [...] Для того, чтобы стать мужчиной или женщиной, человек должен преодолеть родительские запреты»¹⁶.

Сопротивляясь генетически заложенному в них неумению быть счастливыми и стремясь преодолеть затянувшийся конфликт с судьбой, женщины в драматургии М. Арбатовой, как правило, становятся еще более уязвимыми, поскольку неутоленной остается их жажда взаимной любви. На пути героинь М. Арбатовой обычно возникает какое-либо препятствие, а обстоятельства неизменно оказываются сильнее чувств избранников. Возлюбленный Маргариты, таинственный художник, покидает страну, уезжает в Нью-Йорк, и хотя он возвращается в финале пьесы, тем не менее счастливой развязки это возвращение не обещает. Брюнет, к которому глубоко привязана Виктория, не свободен; муж Елены Владимир (*Сны в берегу Днепра*), страстно любимый, но невольно эмоционально подавляемый ею, пытается найти выход из сложившейся ситуации и предпочитает любовь другой женщины, уютной и нетребовательной. Героини М. Арбатовой не умеют преодолевать гнет предлагаемых

¹² М.И. Арбатова, *Виктория Васильева глазами посторонних*, с. 254.

¹³ М.И. Арбатова, *Пробное интервью на тему свободы*, с. 30.

¹⁴ М.И. Арбатова, *Виктория Васильева глазами посторонних*, с. 226.

¹⁵ М.И. Арбатова, *По дороге к себе*, с. 746–747.

¹⁶ М.И. Арбатова *Пробное интервью на тему свободы*, с. 18.

обстоятельств, и это делает их еще более уязвимыми. В пьесе *Виктория Васильева глазами посторонних* Виктория читает Журналистке характеристику в пяти предложениях, данную ей Брюнетом, человеком, который чувствует ее лучше других: «Вика, по-моему, ты талантливая, добрая и внутренне неустроенная девочка. У тебя фламандский рот, волосы, как у Артемиды и печальные тени под глазами»¹⁷. На самом деле, это обобщенный портрет героини М. Арбатовой, демонстрирующий ее двойственную природу. Женщина, которой удается абсолютно все, сама создающая свой мир как архитектор, по собственному проекту, одновременно оказывается удивленным подростком с детскими комплексами, заблудившимся в собственной жизни и зависящим от обстоятельств. В ней просматривается внутренняя неустроенность, незащищенность, абсолютная доброта и природная хрупкость. Роковая, взбалмошная покорительница сердец, «бескорыстная оторва», склонная к разного рода авантюрам, граничит в ней с застенчивой школьницей. Маска супер-женщины не защищает ее, когда она оказывается лицом к лицу с невозможностью понять собственную субъективность.

Героини в пьесах М. Арбатовой сочетают умение манипулировать людьми с совершенно искренним желанием им помочь: участие Маргариты в судьбе завистливой подруги Гали, стремление продемонстрировать уставшему «хозяину жизни» Вадиму Петровичу его истинную сущность, сочувствие романтику Дубровскому (*Пробное интервью на тему свободы*); страх Виктории за отправившихся на совместную прогулку мужа Блондина и «злого гения» Шатена, особое трепетное отношение к жене Брюнета Журналистке (*Виктория Васильева глазами посторонних*); материнская жалость Елены к надломленному войной юноше Никите, благодарность влюбленному в нее блестящему плейбою Артуру (*Сны на берегу Днепра*); бескорыстная помощь Елены Евгению, вошедшему в дом ее родителей по фальшивому письму (*По дороге к себе*); умение Лили прощать слабость и жестокость Георгия и предательство Алика (*Взятие Бастилии*).

В пьесе *По дороге к себе* потерянный, разочарованный нищий эмигрант Евгений говорит «вы не должны обижать Елену»¹⁸ о внешне уверенной в себе, состоятельной, преуспевающей женщине, которую тем не менее очень легко обидеть, потому что такие, как Елена, Виктория, Маргарита, Лиля, слишком ранимы. Каждая из них напоминает Артемиду с фламандским ртом, охотницу с детской улыбкой и с именем возвышенным и трагическим одновременно: Маргарита – героиня романа М. Булгакова, возлюбленная Мастера; Лилит (Лиля) – первая женщина во Вселенной; Ева – великая Праматерь; Виктория – Победа; Елена – возлюбленная Париса, борьба за которую привела к гибели Трои. В структуре замысловатой мозаики жизни героини М. Арбатовой многие звенья так и остаются незаполненными, и ее никогда не отпускает чувство вины за эту пустоту.

Принципы создания женского образа, воплощенные в драме М. Арбатовой, являются во многом новаторскими, драматургом предпринимается попытка продемонстрировать женский характер оппозиционного склада, героиню,

¹⁷ М.И. Арбатова, *Виктория Васильева глазами посторонних*, с. 249.

¹⁸ М.И. Арбатова, *По дороге к себе*, с. 740.

вступающую в открытое противоборство с вечными мифами общества. Таким образом, можно утверждать, что пьесы М. Арбатовой формируют особый тип героини, созвучный новому времени. Образ трогательной и одновременно роковой женщины, которая может шокировать, рассмешить, потрясти, восхитить, не случайно появляется на стыке столетий, в период смены культурных парадигм и абсолютной переоценки ценностей. Этот образ знаменует собой странный синтез незащищенности, чистоты и женской агрессии, традиционно подавляемой обществом. Героини драматургии М. Арбатовой не просто живут по инерции, они, в отличие от своих предшественниц, чувствуют вкус жизни. Их сверхзадача заключается в том, чтобы не только выжить в холодном мире схем, но и, освободившись от трагического гнета предшествующих поколений, преодолеть диктат устойчивых гендерных стереотипов и научиться наконец быть счастливыми.

В пьесе *Уравнение с двумя известными* героиня, чья профессия – врач-гинеколог, почти равнодушно воспринимает неприглядную реальность, погружающую в состояние оцепенения ее спутника и бывшего возлюбленного. Она соглашается с тем, что давно перестала ощущать в себе женское, заплатив своим гендерным предназначением за счастье быть на своем месте: «О н а. [...] А я не ощущаю себя женщиной. Когда я не вижу себя в зеркале, я ощущаю себя броневином как минимум. Зеркало меня одергивает, но ненадолго»¹⁹.

Героиня, которая по вине героя, будучи по сути еще ребенком, проходит через испытания советской женской медициной, в красках рассказывает бывшему возлюбленному о том, что с ней произошло, заставляя его тоже почувствовать боль. В драме М. Арбатовой героини говорят об ответственности общества перед женщиной и спокойный диалог постепенно перетекает в глубокий и принципиальный спор двух непримиримых оппонентов: «О н а. Человек становится взрослым, когда полностью осознает разницу между мужчиной и женщиной. Большинство людей так и не становятся взрослыми»²⁰.

Телесное особо акцентировано в пьесе: героиня самоидентифицируется, прислушиваясь к своим ощущениям. Глубочайшие физические и нравственные потрясения, пережитые ею, позволяют выбрать другую жизнь и попытаться откорректировать свое мировосприятие. Но, перевоплотившись из романтической барышни в прагматичного профессионала, она тем не менее продолжает чувствовать обиду, по-прежнему переживает трагедию прошлого и не прощает героя даже через пятнадцать лет: «Е е г о л о с. Мне не хватит всей жизни, чтобы забыть и простить тот кошмар и позор, который мне пришлось вынести, благодаря тебе. К счастью, это кончилось, и лучшее, что ты можешь сделать для меня, это никогда больше не появляться в моей жизни»²¹.

В драме *Уравнение с двумя известными* присутствуют эстетические установки «Новых амазонок» – литературной группы феминистского толка, появившейся в конце 1980-х – начале 1990-х годов. История героини пьесы

¹⁹ М.И. Арбатова, *Уравнение с двумя известными*, с. 152.

²⁰ Там же, с. 123.

²¹ Там же, с. 126.

становится индикатором постепенного пробуждения феминного сознания именно через проявления женского как маргинального:

Новую постсоветскую дихотомию в производстве женского, таким образом, можно обозначить через следующий парадокс: с одной стороны, в постсоветских условиях действительно становится возможной и прямо артикулируется новая женская идентификация в форме, использованной Марией Арбатовой, «я – женщина» (или «я сама»), проявлениями которой является уникально-женское, или женское-симптомальное (партикулярное, экзистенциальное и т.п.), с другой – женская идентификация строится по традиционной для русской культурной традиции мифологической схеме универсального в виде женского универсального, подчиненного известной лакановской формуле «субъект больше, чем он есть»²².

Таким образом, героини феминистской драматургии Марии Арбатовой, находясь в поисках самоидентификации, осознанно противостоят дискриминационным гендерным канонам. В текстах М. Арбатовой, таким образом, создается принципиально иной гендерный дискурс и преодолевается сложившийся диктат маскулинных стандартов, традиционно существовавших в пространстве русской литературы XX века.

Литература

Арбатова М. И. *По дороге к себе: Пьесы*, Москва 1999.

Бем С. *Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов*, Пер. с англ., Москва 2004.

Жеребкина И. *Гендерные 90-е, или Фаллоса не существует*, Санкт-Петербург 2003.

Эрнандес Е. *Драматургия, которой нет?* [в:] *Современная драматургия*, Москва 1992, № 3–4.

«Территория женщин»: героиня драматургии М. Арбатовой в поисках гендерной самоидентификации

Резюме

В статье рассматриваются пьесы М. Арбатовой, героини которых находятся в поисках своей гендерной идентичности, что способствует созданию в текстах новой модели взаимодействия феминного и маскулинного дискурсов.

Ключевые слова: самоидентификация, феминизм, феминность, маскулинность, телесность, конфликт, дихотомия, гендер, гендерные стереотипы, дискурс, тип

²² И. Жеребкина, *Гендерные 90-е, или Фаллоса не существует*, Санкт-Петербург 2003, с. 72–73.

**“Women territories”: the heroine of the drama by M. Arbatova
in search of gender self-identity**

Abstract

The author tackles the plays of M. Arbatova, whose heroines are in search of their gender identity. Thus a new model of the interaction between feminine and masculine discourses is being constructed.

Key words: self-identity, feminism, femininity, masculinity, corporeality, conflict, dichotomy, gender, gender stereotypes, discourse, type

Лариса Кислова
Тюменский государственный университет
Кандидат филологических наук
lorkis05@mail.ru
+79058246737

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica VI (2013)

Monika Knurowska

Герои этнически «другие» в рассказах Людмилы Улицкой

В моей интерпретации модели человека, созданного Людмилой Улицкой, я применяю категорию Другого/Чужого, следуя за словами самой писательницы, подчеркивающей, что своих героев она формирует сознательно и намеренно как отстающих от признанной в обществе нормы (социальной, культурной, нравственной):

[...] я очень рано стала думать о том, кому удастся лучше всего сохраниться под прессом власти. И совершила маленькое, но мое собственное открытие: люди, которые не ориентированы на успех. Те, кто желают в этой жизни стать победителями, неизбежно теряют очертания личности. Лучше всего удастся сохранить личность маргиналу, человеку, который не имеет амбиций к завоеванию лучшего места. Там и оказываются мои герои: медсестра Медея, которая не делает карьеры, желает оставаться в тени, но ни в чем не уступает властям и в критическую минуту своей жизни не пугается, а поступает по совести. Муж Медеи, карьера которого не удалась, потому что, несмотря на все свои революционные идеи, оказывается, что он не может участвовать в расстреле, падает в обморок, – «организм не смог!». Те, кому нечего терять, – нищие и инвалиды – не боятся советской власти, потому что все уже потеряли. Это особое мужество отверженных. И я их не ищу – ими полна наша жизнь¹.

Человек, находящийся в тени, «на обочине» в рассказах Улицкой: нищий, инвалид, больной, умственно отсталый, гомосексуалист, человек другого этноса, еврей, женщина, ребенок, старик – это тот, кто не нужен советской власти. Более того, такие люди по многим причинам вообще незаметны. Они, с точки зрения социальной иерархии, самые незначительные. Метафорическое определение «на обочине» я почерпнула из высказывания писательницы, точно назвавшей тип изображаемого героя, ставшего воплощением авторской идеи:

Инвалиды, нищие, умственно отсталые постоянно попадают в мое поле зрения именно по той причине, что мне не нравится ведущая модель, по которой главным критерием и даже самой целью жизни оказывается успех. Меня всегда интересовали люди, сознательно остающиеся на обочине. Не только те, кого жизнь вышибла из успешной колеи, но и те, кто добровольно пребывает на том месте,

¹ *Одиннадцать бесед о современной русской прозе*, под ред. А. Юнггрен и К. Роткирх, Москва 2009, с. 121.

куда они поставлены от рождения и с достоинством исполняют свое служение, как они его понимают².

В интервью³ Улицкая будет часто говорить о том, что она не любит героических персонажей, добывающихся славы и успеха. Ее неприязнь к обществу потребления и культу успеха послужила толчком к созданию другой системы координат, в которой героини писательницы, «маленькие» и «незначительные» с точки зрения нормы, которую устанавливает умение пробиться на «место под солнцем» и деньги, а в результате остающиеся на «обочине жизни», оцениваются по другим мерилам. По словам Улицкой, «иногда среди этих “неудачливых”, оказываются люди с незыблемыми моральными принципами, не желающие жить по тем законам, которые им чужды»⁴. Специфика героев «на обочине» наиболее ярко проявляется на фоне остальных персонажей писательницы, в особенности, тех благополучных и «удачливых» в социальном и материальном отношении.

Взяв в качестве примера героев этнически других я попытаюсь определить суть «инакости» людей в рассказах писательницы. Мой выбор я объясняю тем, что они составляют довольно большую группу персонажей. Причем, при их представлении внимания заслуживает именно сам способ изображения.

Перечисленные выше типы героев становятся образцовыми примерами фигуры Другого/Чужого в том смысле, который сформировался в культуре XX века:

Kategorie Inny/Obcy oraz inność/obcość są słowami naszej epoki. Wiek XX nadał im wielką filozoficzną, socjologiczną i literaturoznawczą doniosłość. Był to czas filozofów, badaczy i pisarzy – by rzecz ująć dobitnie – Innego/Obcego. Wymieńmy najwybitniejszych z tych twórców: myślicieli Heideggera, Sartre’a, Lévinasa, odkrywcę inności ludzkiej jaźni, Freuda, twórcę teorii „wielojęzyczności” mowy i literatury, Bachtina oraz pisarzy: Kafkę, Camusa, Becketta. Dziś u progu XXI wieku terminami Obcy/Inny posługujemy się szeroko w badaniu wszystkich dziedzin praktyki społecznej, na przykład od indywidualizmu jednostek i swoistości grup po ustrój polityczny, od zachowań seksualnych po sztukę i literaturę. Bo wszędzie tam podmiotowość jednostek i grup ludzkich, przechodząc po wielekroć przez „stadium” Innego/Obcego kształtuje trans-jednostkowe i trans-środowiskowe składniki swojej tożsamości (Bachtin)⁵.

² М. Кормилова, *Вкусное и полезное всегда трудно совместить*, интервью с Людмилой Улицкой, <http://www.peoples.ru/art/literature/prose/roman/ulitskaya/interview2.html>, 10.12.2013.

³ См. об этом: А. Осипов, *От этого можно сойти с ума, а Израиль живет*, интервью с Людмилой Улицкой, http://www.allrunews.ru/dosug/news_2007-11-25-19-35-03-531/html, 08.12.2013, или М. Кормилова, *Вкусное и полезное...*

⁴ О. Глебова, *Мне чужда «борьба с жизнью»*, интервью с Людмилой Улицкой, <http://www.bigbook.ru/win/ulitskaya-interview.php>, 08.12.2013.

⁵ E. Szary-Matywiecka, *Słowo wstępne*, [в:] *Obcy – Obecny. Literatura, sztuka i kultura wobec inności*, ред. P. Cieliczko i P. Kuciński, Warszawa 2008, с. 295.

Существует практически ничем не ограниченное количество критериев «другого». Они могут касаться культуры, национальности, языка, экономики, пола, здоровья/болезни, традиции/новаторства⁶. «Другой» с прописной буквы (формула Левинаса) применяется, чтобы подчеркнуть философские значения понятия. В литературоведении фигуры другого/чужого трактуются как категории интерпретации, инспирируемые социологией, антропологией или философией диалога.

Как справедливо замечает Кристина Парнель, «без осознания Другого не может быть представления о себе, как нельзя представить себе “здесь”, не догадываясь о том, что существует некое “там”. Только там, где представление о Себе начинают считать мерилем всех вещей и Другому не представляют никакого иного шанса кроме шанса на равенство, не допускающее никаких отличий, начинается отмежевание и навязывание своей воли другим»⁷.

Другой это тот, по отношению к которому Я устанавливает свою тождественность, определяет границы «привычного» – через понятия разницы и нетождественности⁸. Узнавание Другого является возможным, благодаря существующим точкам касания. Самое главное для понимания категории Другого заключается в том, чтобы различия, выступающие в обществе трактовать как присущую ему онтологическую черту, устойчивую и необходимую для человеческого развития.

Кроме того, надо обратить внимание на термины «ассиметрия», «норма», «порядок». Они являются необходимыми для понимания категории другого. По замечанию Арлеты Галант, интерпретация Другого всегда остается двойной. Другой разделяет судьбу всех других и не-других входящих в дискурс, выйти за пределы которого нельзя. С другой стороны, в этом же дискурсе другой становится другим потому, что он устанавливается и создается на основании ассиметричных отношений. Ответом на эту ассиметрию в литературоведении является требование подготовиться к принятию Другого, открыть путь другому, отдать ему собственный голос⁹.

В концепции немецкого философа, Бернхарда Вальденфельса, «феноменолога чужого», категория ассиметрии играет важную роль для понимания интеракции с другим. Автор *Топографии чужого* это понятие вслед за Левинасом относит к ситуации, когда требование не совпадает с ответом. Суть ассиметрии состоит в том, что отношения между другим и мною нельзя установить,

⁶ Там же, с. 297.

⁷ К. Парнель, *К вопросу о «другом» в женской прозе*, [в:] *Książki nieznanne, książki zapomniane*, под ред. В. Stempczyńskiej, Katowice 1999, с. 136.

⁸ Ср.: „Doświadczenie inności ma dwie strony: podobieństwo i niepodobieństwo. Stając wobec innego – brata, siostry, dziecka, innego człowieka – «widzimy» podobieństwo w niepodobieństwie. Inny jest kimś podobnym i zarazem niepodobnym. Raz pada akcent na podobieństwo, innym razem na niepodobieństwo. Doświadczenie inności rozwija się jako bezustanne przechodzenie od jednej perspektywy do drugiej» и далее: “Inność doświadczana jako podobieństwo w niepodobieństwie zaciekawia, zaprasza do zbliżenia, do lepszego poznania, do rozumienia i porozumienia, a w końcu do uczestnictwa”. См.: J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998, с. 222–223.

⁹ А. Galant, *Inny, czyli kto? Na marginesie lektury tekstów autobiograficznych*, [в:] *Obcy – Obecny...*, с. 254.

опираясь на какой-то высший принцип справедливости, или внешний критерий по отношению к этой взаимосвязи, как, например, мнение постороннего лица – наблюдателя как потенциального посредника. В случае симметричных отношений такая внешняя точка зрения позволила бы решать конфликты между мною и другим¹⁰.

С понятием другого/чужого в философии Вальденфельса неразрывно связана упомянутая категория нормы, порядка. Другое – это то, что выходит за пределы данного порядка, не уместается в нем, потому что оно исключено правилами, создающими этот порядок. Вальденфельс замечает, что «инакость», как таковая, не существует; как что-нибудь не может быть само по себе левым или правым. «Чужость» это качество условное, релятивное по отношению к порядку, разрешающему ей существовать как «необыкновенному», относящемуся к присущей порядку обыкновению. Таким образом, всякая чужость это фон, на котором хорошо видно привычное, знакомое¹¹.

Другое в рассказах Улицкой это, между прочим, этнически чужое, часто выступающее, в силу преобладания женских персонажей, «в своей двойственности женского и этнически чужого»¹². Персонажи, которых я называю «людьми на обочине» живут на стыке культур – они русские и одновременно другие по национальности. Их жизнь протекает на пересечении разных традиций и мировоззрений. Герои Улицкой это в большой степени ассимилированные евреи; русские евреи.

По замечанию Кристины Парнель, «сопоставление Женского и Еврейского как исключенного из процесса производства, из общественной жизни и из господства над обществом Другого, представляющего другие культурные концепции, можно проследить и в дебатах просвещения, и в дебатах критики просвещения. В западной культуре то, от чего отмежевываются, часто оказывается феминизированным. Существуют концепции, считающие евреев женственными»¹³. Также Йоанна Токарска-Бакир, взяв в качестве примера еврея и ведьму, пишет о культурной традиции механизма исключения:

[...] w kulturze przednowoczesnej Europy istotom, które oznaczano mianem „Żyda” i „czarownicy”, przysługiwał status obcych, przedstawicieli antyświata, na który zbiorowa wyobraźnia projektowała wszystko, z czym sama nie mogła sobie poradzić¹⁴.

Еврейское как притесненное – такую парадигму другого можно встретить в некоторых рассказах Улицкой. В произведении *Второго марта того*

¹⁰ S. Czerniak, *Вступление*, [в:] В. Waldenfels, *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, перев. J. Sidorek, Warszawa 2002, с. X–XII.

¹¹ Там же, с. XIV–XV.

¹² К. Парнель, *К вопросу о «другом» в женской прозе...*, с. 140.

¹³ Там же, с. 137. Парнель ссылается на следующие слова Вейнингера: «Настоящий еврей как настоящая баба, они оба живут как род (вид), а не как индивидуальность».

¹⁴ J. Tokarska-Bakir, *Ganz Andere? Żyd jako czarownica i czarownica jako Żyd w polskich i obcych źródłach etnograficznych, czyli jak czytać protokoły przesłuchań*, [в:] *Inny, Inna, Inne. O inności w kulturze*, под ред. М. Janion, С. Snochowskiej-Gonzalez i К. Szczuki, Warszawa 2004, с. 110.

же года... двенадцатилетняя Лиля терпит насмешки и оскорбления за национальность. В классе с ней не разговаривают, девочке кажется, что все действия и жесты одноклассников – проявления враждебности:

Любой взрыв смеха, оживления, любой шепот – все казалось Лиле направленным против нее. Какое-то темное жужжание слышала она вокруг, это было жукастое черно-коричневое «ж», выползающее из слова «жидовка»¹⁵.

Слова учительницы о равенстве народов, в том числе и евреев, становятся для девочки моментом невыносимой напряженности; весь класс при слове евреи оборачивается в ее сторону. Лилю преследует также дворовый мальчик Витька Бодров, который регулярно поджидает ее в подъезде дома или у выхода из школьного двора и ударяет воротами в спину на глазах у толпы школьников. Улицкая ярким и ироничным языком описывая переживания девочки, нащупывает проблему антисемитизма:

Их разделяли теперь два шага полной тьмы, но она почему-то увидела, что стоит он прижавшись спиной к внутренней двери, раскинув крестом руки и склонив набок густо-русую голову [...]. А девочка стояла напротив со скорбно-семитским лицом – высоким переносьем тонкого носа, книзу опущенными наружными углами глаз, с нежно-выпуклым ртом, с тем самым лицом, какое было у Марии Иосиевой... – А зачем ваши евреи нашего Христа распяли? – спросил он ехидным голосом. Спросил так, как будто распяли евреи этого Христа исключительно для того, чтобы дать ему, Бодрику, полное и святое право шлепать Лильку по заду ржавыми железными воротами¹⁶.

Писательница приближается к ответу на вопрос, на чем основана неосознанная ненависть и нетерпимость: на невежестве. Мальчик повторяет чужие слова, передаваемые из поколения в поколение примеры «народной мудрости». В коллективное, примитивное стереотипное мышление уходит своими корнями народная рационализация массового уничтожения евреев как «мучителей Христа»¹⁷. Таким образом, утверждается старая, но сильно подзабытая мысль о том, что невежество рождает агрессию и страх. Кстати, эта проблема находит продолжение в рассказе *Москва — Подрезково. 1992*. Писательница переносит действие в более современное время (действие рассказа *Второго марта того же года...* происходит в 1953 году) и касается современных вопросов: пьянства (в том детей), моральной грязи и самое главное – роста националистических тенденций в обществе. Выкрикивающий в электричке националистические лозунги типа: «Я за Россию для русских! Это тебе не Америка. Не для черножопых!» (с. 283) пьяный мужчина не намерен остановиться на словах и призывает к борьбе: «Значит, так! С силами соберемся – и всех порежем! Ох, весело будет!» (с. 283). Причиной отказа собеседника

¹⁵ Л. Улицкая, *Второго марта того же года...*, [в:] *Ее же, Девочки*, Москва 2007, с. 154.

¹⁶ Там же, с. 164–165.

¹⁷ J. Tokarska-Bakir, *Ganz Andere? Żyd jako czarownica...*, с. 119.

идти резать он считает «русскую лень». Интертекстуальное обращение к произведению Венедикта Ерофеева показывает масштаб произошедших в обществе перемен: теперь пьяное философствование в электричке лишено всякого романтизма. Трагикомический смысл происшествий усугубляется непосредственным обращением рассказчицы к Ерофееву со словами выражающими ее боязнь за будущее:

Веничка! – взмолилась я – Ты уже давно в хорошей компании потребляешь что-нибудь небесное и тебя достойное, и железная пробка в горле тебе уже не мешает. А с этими-то что будет? Они не сложат свои обтрепанные крылышки под ветхим забором, не заплачут смиренной слезой бессилия и покаяния, а, налившись пьяной кровью, возьмут топор и БТР. И уж какие тут Петушки, липкие леденцы на сосновых палочках, скользкие медовые пряники... Огненного, злого и железного петуха накличат на бедную нашу сторону эти добрые мужики с бутылкой «Салхино» [...] ¹⁸.

Как пишет Сергей Беляков, «судьба еврейского народа в XX веке – не случайная тема для Улицкой»¹⁹; она присутствует «во всех ее значительных вещах». По словам критика, еврейская тема как будто «растворяется» в художественном мире писательницы, «маскируется лирическими отступлениями, быстрой сменой декораций, новым поворотом сюжета»²⁰. Улицкая в рассказах обычно не выдвигает на первый план тему еврейского как притесненного или исключенного, но она читается именно между строк. Намеки, короткие замечания есть основной способ писательницы говорить также, например, о конфликтах между народами, входящими в состав советской империи или о ситуации национальных меньшинств. Следует подчеркнуть, что притеснение, как правило, является следствием политических обстоятельств. В рассказе *Сын благородных родителей* героиня, Бела, не может выйти замуж за отца своего ребенка потому, что «даже если бы он был свободен, все равно на еврейке он не женился бы: секретным ученым не полагается» (с. 138). При описании внешнего вида сына Белы, Миши, появляется упоминание о судьбе ее отца и других евреев:

За время болезни он [Миша – М.К.] вырос на двенадцать сантиметров, перерос Гришу, оброс темной бородкой и стал очень похож на фотографию белочкиного отца, погибшего в Бабьем Яру²¹ вместе с тысячами таких же, как он, портных, сапожников, адвокатов и инженеров, играющих в шахматы или в футбол, рассужда-

¹⁸ Л. Улицкая, *Москва — Подрезково. 1992*, [в:] *Ее же, Люди нашего царя*, Москва 2006, с. 286.

¹⁹ С. Беляков, *Дон Кихот из Хайфы*, «Новый мир» 2007, № 5, с. 163.

²⁰ Там же.

²¹ Бабий Яр считается местом начала Холокоста. С 29 сентября по 11 октября 1941 года в Бабьем Яру (на северо-западе Киева) было убито эсэсовцами практически все население города – более пятидесяти тысяч мужчин, женщин и детей.

ющих как об отвлеченных проблемах, так и о стоимости серебряных ложек на черном рынке, пламенных коммунистов и скрытых антисоветчиков...²²

Также в рассказе *Счастливые* есть не прямо сформулированная информация о смерти первой жены Матиаса и его дочерей в концлагере: «[...] первая его жена четырежды рожала ему девочек, но дым их тел давно уже рассеялся над бледными полями Польши» (с. 13). Кроме того, еврейское происхождение становится препятствием при поступлении в университет (*Сын благородных родителей*) или на работу, как в случае писателя, Беньямина, героя рассказа *Менаж а труа*: «В тридцать пятом году бывший муж Беньямин написал Фриде очень горькое письмо о непонимании происходящего. Энтузиазм его поколебался. Его откуда-то выгнали и куда-то не взяли» (с. 202).

Эва Томпсон отношение советского государства к национальным меньшинствам, в том числе и к евреям, называет «формой имперской патологии»:

Trzecia forma patologii imperialnej jest wyraźnie widoczna w stosunku do takich mniejszości jak Żydzi i inni, którzy nie mają roszczeń terytorialnych, lecz ich interesy są uparcie pomijane. W tym przypadku rzecz nie polega na separatyzmie, lecz raczej na uznaniu punktu widzenia Innego, bez demonizowania czy umniejszania go²³.

Тем временем, Другой считается или врагом России, или его вообще нет, значит, он не играет никакой роли в истории народа и страны²⁴. Ситуация евреев в России никогда не была благоприятной. Евреев всегда обвиняли во всех несчастьях русского народа. Ни в царской России, ни тем более в советской, они не считались равноправными с русскими гражданами:

Po obaleniu caratu Żydzi mieli nadzieję, że jako równoprawni obywatele będą mogli swobodnie żyć w Rosji. Gorzko się zawiedli. W Związku Radzieckim metody ucisku nie osłabły, prześladowania trwały nadal, dyskryminowano nawet żydowskich żołnierzy, uczestników pierwszej wojny światowej. Na Ukrainie pogromy wybuchły już w 1917 roku. Żydzi musieli mieć w dowodach osobistych wpis o pochodzeniu, co zamykało im drogę do uprawiania wielu zawodów. Despotyczny Stalin był antysemitą, który między innymi kazał bezpodstawnie stracić wielu lekarzy żydowskich. W praktyce uniemożliwiono Żydom emigrację z kraju²⁵.

В упомянутом рассказе *Второго марта того же года...* намечается на «дело врачей-отравителей». Герои, Бела Зиновьевна и Александр Ааронович нигде, кроме собственной квартиры (и то не всегда) не чувствуют себя безопасно:

²² Л. Улицкая, *Сын благородных родителей*, [в:] Ее же, *Люди нашего царя*, с. 148.

²³ E. Thompson, *Trubadurzy imperium. Literatura rosyjska i kolonializm*, перев. А. Sierszulska, Kraków 2000, с. 202.

²⁴ Там же, с. 310.

²⁵ L. Trepp, *Żydzi. Naród. Historia. Religia*, перев. S. Lisiecka, Warszawa 2009, с. 84.

Здесь не было ни врачей-отравителей, ни мистического страха перед их злоумышлениями, охватившего миллионы людей. Дух этой действительной отравы – страха, гнусности и чертовщины – отступал только здесь, и, удрученные, ежедневно готовые к аресту, высылке, к чему угодно, ученые профессора медлили уходить из столовой, общей комнаты [...]»²⁶.

В одном из интервью с писательницей, посвященном еврейской теме в прозе Улицкой, редактор, Ариель Борщевский, выразил мнение, что писательница, как некогда Бабель, возвращает еврейскую тему в российскую литературу. Спрашиваемая, насколько сознательно она это делает, Улицкая связывает тему еврейского со своим собственным опытом:

Когда я начинала писать рассказы, для меня было очень важно вернуться во времена моего детства, заново пережить чувства еврейского ребенка, окружение тех лет, переживания человека, живущего в среде если не враждебной, то в очень отчужденной. Напомню, что когда умер Сталин, мне было десять лет, мама моя работала в медицинском учреждении, была уволена с работы, а отца выгнали из аспирантуры. Люди более старшего поколения (я имею в виду сейчас моих еврейских родственников) понимали гораздо больше, чем понимала я, но оберегали детей от «лишнего» знания. Став взрослой, я перебрала все мои детские воспоминания и многое, что застряло тогда в памяти, стало материалом для рассказов²⁷.

В прозе Улицкой много примеров героев другого этноса. В повести *Сонечка* появляется образ Яси, дочери польских коммунистов, бежавших из Польши от фашистского нашествия. Отец уехал на запад, а мать с маленькой Ясей в Россию. Рассказчик коротко комментирует трагическую судьбу Ясиной матери: «Ей не удалось раствориться в миллионной стране, и она была человеколюбиво сослана в Казахстан, где, промыкавшись горько десять лет, не утратив возвышенных безумных идеалов, и умерла. Яся попала в детский дом [...]» (с. 87). Польский это язык детства двоих героев рассказа *Пиковая дама*, Мур, «урожденной панны Чарнецкой, родившейся в одном из полуготических узких домов Старого Мяста», и Марека «внука аптекаря с Крохмальной, всему миру известной по разным причинам еврейской улицы Варшавы» (с. 116). Семья Марека, как и Яси, бежала из Польши. Его отец остался и погиб. Политические

²⁶ Л. Улицкая, *Второго марта того же года...*, с. 147.

²⁷ А. Борщевский, *Интервью с Людмилой Улицкой*, <http://www.oranim.ac.il/Site/ru/General/07.12.2013>. Кстати, задумываясь о вопросе, на чем «замешаны дремучие фобии» русских, Улицкая ответила, рассказав анекдот: «Я абсолютно уверена, что это нечто биологическое, посконно деревенское. Жители деревни Пупкино издревле не любят Заречных и всегда будут делить с ними между, причал, водку... Потому наш заряд ксенофобии очень легко переадресовывается. Сколько-то лет тому назад мы более всего не любили евреев, теперь кавказцев или американцев. Лет пять тому назад я наблюдала совершенно дивную сцену в булочной. Стою в очереди, передо мной мужчина. Бабки заводят свое: вот, понаехали, всюду кавказцы и так далее. Он молчал, молчал и, наконец, не выдержал: «Послушайте, я – еврей, я в Москве родился». – «Ой, сынок, извини». Хоть стой, хоть падай». См.: М. Седых, *Младшая шестидесятиница*, интервью с Улицкой, <http://www.sem40.ru/famous2/m956.shtml> 09.12.2013.

условия ломают человеческие судьбы в рассказах Улицкой. Время заставляет героев приспособляться к этим обстоятельствам. Некоторые герои скрывают свое прошлое даже от близких людей:

Эмилии Карловне хотелось рассказать Лидии, что она бывала в Цюрихе до войны, с бабушкой, и в Женеву ее возили, и в Париж, но привычка никогда никому ничего о себе не рассказывать была слишком сильна. С сорок пятого года, как повстречала Ивана Савельича, так и поняла, что главное в теперешней жизни – молчать. Очень, очень присох к ней Иван, но ведь и ему, капитану НКВД, не рассказала Эмилия о себе ничегошеньки. Так, девочка из бедной латышской семьи, папа – квалифицированный рабочий был [...] Иван, сам из рабочих, это уважал... А что папу убили партизаны, когда он служил у немцев начальником латвийской зондеркоманды, осуществлял программу «юденфрай» с большим вдохновением, так этого ему не говорили... И Лидка тоже молчунья. Знала, да не говорила. Тоже свой секрет содержала в молчании. Отец ее был арестован после освобождения Белоруссии Красной Армией и расстрелян в сорок четвертом за какие-то грехи против советской власти [...]. Одиннадцать детей после него осталось да выгоревшая изба. Из одиннадцати трое выжили²⁸.

Этнически другое часто проявляется в характере героя, как в случае героини рассказа *Дочь Бухары*, узбечки, привезенной в 1946 году в Москву майором медицинской службы, служившим в Узбекистане. Ее отличительные черты это молчаливость, опущенные глаза и уважение к старшим: «что же касается старого доктора, то одних его седин было достаточно, чтобы не поднимать на него смиренных глаз. Но, кроме того, доктор напоминал ей отца, узбекского ученого старого толка, умершего незадолго до войны. Ему все не могли определить места в новом пантеоне советских узбекских деятелей [...]» (с. 121). Именно старый доктор, в молодые годы долго живший в Средней Азии, проникается сочувствием к невестке, осознавая культурную разницу: «Знал он, что даже самая образованная азиатская женщина, слагающая стихи на фарси и арабском, по движению брови свекрови отправляется вместе со служанками собирать кизяк и лепить саманные кирпичи» (с. 120). Однако кроткая Бухара оказалась сильнее своего мужа, бросившего семью после рождения больной дочери. В сцене ухода Дмитрия из дому представлен разговор, показывающий отсутствие взаимопонимания у супругов:

Дмитрий Иванович сообщил жене, что уходит к другой. Она, не поднимая глаз и не выразив никакого чувства, спросила его, зачем ему уходить... Дмитрий не понял вопроса и дал разъяснение. – Я знаю, я тебе надоела. Приведи новую жену сюда. Я согласна. Я сама родилась от младшей жены... – не поднимая глаз, сказала Бухара. Дмитрий Иванович схватился за голову, застонал и вечером того же дня, собрав в чемодан рубашки и носки, ушел к Тамаре Степановне...²⁹.

²⁸ Л. Улицкая, *Цю-юрихь*, [в:] *Ее же, Первые и последние*, Москва 2007, с. 228–229.

²⁹ Л. Улицкая, *Дочь Бухары*, [в:] *Ее же, Бедные родственники*, Москва 2007, с. 131–132.

Внимательное и покорное отношение к жизни, внутренняя сила и гармония, мудрость проявляются во всем поведении Бухары. Свою жизнь она проживает с достоинством. С таким же достоинством, без истерики, героиня встречает известие о своей смертельной болезни и неизбежной смерти. Другой характер и темперамент у Марго (*Женщины русских селений*). В нью-йоркской эмигрантской жизни она просто русская, но близкие знают, что ее сложный характер вытекает из национальности:

Кем Марго была, тем и осталась – армянкой с азербайджанской фамилией, из-за которой армянская родня всю жизнь на нее косо смотрела. А отец, Гуссейнов Зарик, разбился в горах, когда Марго было всего шесть месяцев... Никуда не денешься, паспорт американский, а мозги все равно кавказские: всех накормит, все раздаст, а не поздравь ее с днем рождения, такой скандал поднимет, что до следующего года не забудешь... За-ре-жу!³⁰.

В рассказе *Чужие дети* повествуется о армянской семье, живущей в Москве, в которой отношения между ее членами до некоторой степени обусловлены национальностью. Мы узнаем, что женщины в этой семье «принадлежали к одной породе восточных жен, любящих своих мужей страстно, властно и самоотверженно» (с. 55), но отношение мужчин к женщинам уже другое. Муж Маргариты, Серго Оганесян, выбрал себе ее в жены, когда девушке было двенадцать лет. Их брак был хорошим, но счастье омрачало отсутствие детей, которых жаждал Серго. Уехав на войну, он получил от жены известие о рождении дочек-близнецов. Серго убежден, что дети рождены от другого мужчины. Вся его ненависть направляется не только против жены и тещи, которую он считает «старой ведьмой» (с. 65), но и против женщин вообще:

Смолоду он боялся женщин, считал их существами низкими и порочными. Исключение он делал для покойной матери и для жены. Теперь разом рухнула его вера в Маргариту как в существо высшее и безукоризненное. Все, все, все они... И плоское, лысое, розовое, как блевотина, русское слово произносил он с каким-то садистическим удовлетворением и неистребимым акцентом. «Би-ля-ди» – было это слово. Измена жены была для него несомненна [...] ³¹.

Как замечает рассказчик, «та армянская глина, из которой он был вылеплен, рано отвердела, и еще в детстве он утратил пластичность» (с. 51). Ничто и никто не в состоянии вывести Серго из заблуждения. Его упрямство становится причиной последующих несчастий – болезни жены и многолетнего разлада в семье. Немалую роль в произошедшем сыграла теща Серго, Эмма Ашотовна:

Была Эмма Ашотовна человеком оригинальным, со своей системой жизни, в которой равноправно присутствовали строгие нравственные правила, несколько не завершенное высшее образование, набор суверий, а также возведенные в прин-

³⁰ Л. Улицкая, *Женщины русских селений*, [в:] Ее же, *Первые...*, с. 285–286.

³¹ Л. Улицкая, *Чужие дети*, [в:] Ее же, *Девочки*, с. 58–59.

цип собственные прихоти и капризы, для окружающих, впрочем, вполне безвредные. Так, к последним относился, например, полный отказ от баранины, столь обычной для армянской кухни, несокрушимая вера в целебные свойства листьев айвы, страх перед желтыми цветами и тайное обыкновение перебирать про себя ряды чисел, как другие перебирают четки. Так, с помощью этой своеобразной игры, решала она обыкновенно свои житейские задачки³².

Видно, отсюда и прозвище «старая ведьма». Именно Эмма Ашотовна, по каким-то своим суеверным соображениям велела Маргарите молчать насчет беременности, не говорить ни о чем Серго, приведя тем самым к семейной катастрофе. Стоит заметить, что «сложность» это не только черта характера, но и кухни героини, отличающейся отказом от баранины и преобладанием грузинской еды: «Хотя она была родом из богатой армянской семьи, детство и юность она прожила в Тифлисе, и кухня ее была скорее грузинская, более сложная и разнообразная, чем принято в Армении. Она вела счет орехам и яйцам, зернышкам кориандра и горошинам перца» (с. 101).

Некоторые русские и этнически другие герои Улицкой, как названная Эмма Ашотовна, Генеле (*Генеле-сумочница*), Сонечка, помнят свои корни, детство, происхождение, стараясь вернуть в свою жизнь забытые народные и нередко религиозные обычаи и традиции или продолжать их, насколько это возможно. По словам Сергея Белякова, «в самый страшный и самый значительный момент жизни с человеком остается лишь важнейшее, коренное: его семья, его народ и вера. Именно *своя вера, национальная* [курсив автора]. Для Самуила – иудаизм (Самуил, герой романа *Медея и ее дети*, незадолго до смерти читает “еврейские религиозные книги”), для Медеи не просто православие, но православие *греческое*»³³.

Другие этнически чужие герои легко идентифицируются с русской действительностью, с политическими обстоятельствами, как, например, сын еврейских врачей, чиновник советской власти с «невинно-голубыми погонями», причинивший родителям сильное огорчение: «И вполне, вполне, через головы их седые, хватило бы им омрачающих жизнь переживаний из-за давнего и тяжелого конфликта с сыном, избравшим добровольно такую область деятельности, куда нормального человека черт калачом не заманит. Он занимал большую, но неопределенную должность, жил на северо-востоке, за Полярным кругом [...] и была какая-то насмешка судьбы в том, что самые несоединимые в семье люди назывались одним именем» (*Второго марта того же года...*, с. 149-150). Упоминаются между строк также межнациональные конфликты: «При слове «турецкое» Гайка с Викой [армянки – М.К.] переглянулись: про турецкое они кое-что слышали, и то было дело не сказочное, не шуточное, а страшное и тайно-домашнее, о чем с чужими не говорят» (*Ветряная оспа*, с. 183). О привилегированной позиции (вопреки пропаганде о равенстве народов, входящих в состав советского государства) можно найти замечание в рассказе *Дар нерукотворный*: «– А ты откуда, черная? Армян, цыган? – добродушно спросила безрукая. – Грузинка она, – со значением ответила Алена.

³² Там же, с. 50.

³³ С. Беляков, *Дон Кихот...*, с. 164.

– Дело другое, – одобрила Тома» (с. 34). Даже девятилетние девочки знают, что грузинское происхождение обозначает преимущество. Впрочем, девочка, о которой идет речь, Светлана Багатурия, «жила в общежитии Высшей партийной школы, где учился ее отец, а Светланой ее назвали не просто так, а в честь дочери товарища Сталина» (с. 22).

В повести *Искусство жить* появляется образ чеченки, домработницы главной героини и следующая характеристика: «Виолетта была чистое золото. Старшая дочка ее, восемнадцатилетняя, погибла в пожаре при бомбежке Грозного. Ахметик [...] успел полежать в больнице – при переходе через коридор семью обстреляли, ребенка ранило в руку, отца – в ногу...» (с. 226). Улицкая в этой короткой истории сигнализирует, что заставило семью переехать в Москву. Сама же Виолетта рассказывает, что она инженер по технике безопасности; работала в управлении. В Грозном они жили богато и красиво. В нескольких предложениях описывается резкое понижение статуса жизни этой семьи. Муж-инвалид в Москве работает сторожем, Виолетта работала в ларьке, но ее место заняла татарка. Теперь она, муж и четверо детей живут в одной комнате. Кстати, как уже говорилось в этой работе, статусу людей «на обочине» соответствуют условия жизни. Это видно здесь не только в образе чеченцев, но и представителей других народов. В рассказе *Короткое замыкание* упоминаются «молдаванка Анжела, пятый год проживающая в столице с незначительным мужем, обеспечившим ей московскую прописку» и ее любовник, «Рудик-армянин, тоже пришлый, из Карабаха», живущий в «подсобном помещении в подвале» (с. 97). Препятствием для их любви является «временная прописка» Рудика. В одном из интервью Улицкая, спрашиваемая о портрете чеченки, и вообще, героев других по национальности, в современной русской литературе, ответила, что для нее самым важным является толерантность и разнообразие, многокультурность, которую она наблюдала в России в годы своей молодости:

Меня как раз часто упрекают в том, что я пишу о 1970–1980-х годах, игнорируя современность. Вот, попала чеченка в поле зрения. Точно так же, как это произошло и в жизни. Мне очень нравится, что люди разные. Я помню, что, когда я попала первый раз в жизни в нью-йоркское метро, я чуть не плакала от восторга: мне казалось, что сама культура поменяла знак, – Этот «Вавилон», всегда понимаемый как незаконное смешение народов, как культурная мерзость, так прекрасно выглядел! Люди всех цветов, в разных одеждах, с газетами на разных языках, объединенные одной музыкой... Когда я училась в университете, на курсе было много разного народу: кореянка, осетин, латыш, не говоря уже о кубинце, сомалийце и венесуэлке. Мы были интересны друг другу, и тени расизма не было между нами. А сегодня Россия стала расистской страной, где ненавидят негров, азиатов, кавказцев, не говоря уж о евреях. Это – приговор себе³⁴.

³⁴ *Одиннадцать бесед...*, с. 122.

Литература

- Беляков С., *Дон Кихот из Хайфы*, «Новый мир» 2007, № 5.
- Борщевский А., *Интервью с Улицкой*, <http://www.oranim.ac.il/Site/ru>.
- Глебова О., *Мне чужда «борьба с жизнью»*, интервью с Улицкой, <http://www.bigbook.ru/win/ulitskaya-interview.php>.
- Кормилова М., *Вкусное и полезное всегда трудно совместить*, интервью с Улицкой, <http://www.peoples.ru/art/literature/prose/roman/ulitskaya/interview.html>.
- Одиннадцать бесед о современной русской литературе*, под ред. А. Юнгрен и К. Роткирх, Москва 2009.
- Осипов А., *От этого можно сойти с ума, а Израиль живет*, интервью с Улицкой, http://www.allrunews.ru/dosug/news_2007-11-25.html.
- Парнель К., *К вопросу о «другом» в женской прозе*, [в:] *Książki nieznanne, książki zapomniane*, под ред. В. Stempczyńskiej, Katowice 1999.
- Седых М., *Младшая шестидесятница*, интервью с Улицкой, <http://www.sem40.ru/famous2/m956.shtml>.
- Inny, Inna, Inne. O inności w kulturze*, под ред. М. Janion, С. Snochowskiej-Gonzalez i К. Szczuki, Warszawa 2004.
- Обы-Обесны. Литература, sztuka i kultura wobec inności*, под ред. P. Cieliczko i P. Kucińskiego, Warszawa 2008.
- Thompson E., *Trubadurzy imperium. Literatura rosyjska i kolonializm*, przeł. А. Sierszulska, Kraków 2000.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998.
- Trepp L., *Żydzi. Naród. Historia. Religia*, przeł. S. Lisiecka, Warszawa 2009.
- Waldenfels B., *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, przeł. J. Sidorek, Warszawa 2002.

„Inność” etniczna bohaterów powiadań Людмилы Улицкей

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest zagadnieniu i sposobowi przedstawiania „inności” etnicznej w opowiadaniach Людмилы Улицкей. Pośród „innych” bohaterów: dzieci, kobiet, chorych, kalek, starców dużą grupę stanowią postaci o odmiennym, niż rosyjskie, pochodzeniu etnicznym, głównie Żydzi, ale także przedstawiciele różnych mniejszości narodowych, wchodzących w skład imperium sowieckiego. Ich odmienność określa nieprzystawalność do politycznych, społecznych i kulturowych norm.

Słowa kluczowe: bohater „na uboczu”, norma, inność etniczna, Żydzi, mniejszości narodowe

Герои этнически „другие” в рассказах Людмилы Улицкой

Резюме

Статья посвящена проблеме и способу изображения героев этнически „других” в рассказах Людмилы Улицкой. „Другой” в рассказах писательницы: нищий, инвалид, больной, умственно отсталый, человек другого этноса, еврей, женщина, ребенок, старик – это тот, кто не нужен советской власти. Довольно большую группу героев, по разным

причинам отстающих от признанной в обществе нормы (социальной, культурной, нравственной), составляют герои нерусского происхождения, представители национальностей входящих в состав советской империи.

Ключевые слова: герой „на обочине”, норма, „другой”, еврей, этнические меньшинства

Ethnic “Otherness” In Heroes’ of Lyudmila Ulitskaya’s Stories

Abstract

The article is devoted to the issue of ethnic “otherness” and mode of its presentation in Lyudmila Ulitskaya’s stories. Among the “other” heroes: children, women, ill and disabled people, there is a large group of individuals characterized with an ethnic origin other than Russian, mostly Jews, but also representatives of various national minorities composing the Soviet empire. Their otherness is defined by the non-compliance to the political, social and cultural norms.

Key words: “off-the-track” hero, norm, ethnic otherness, Jews, national minorities

Monika Knurowska
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Neofilologii (filologia rosyjska)
e-mail: monika65000@interia.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica VI (2013)

Magdalena Kraus

„[...] wygnana z Raju na wieczysty czas, mająca zbrodnię u swych białych stóp”¹

– obraz kobiety fatalnej twórczości Walerija Briusowa

Walerij Briusow, obok Fiodora Sologuba, jest najbardziej rozpoznawalnym rosyjskim artystą-dekadentem oraz symbolistą. Zafascynowany twórczością francuskich poetów wyklętych², epatował czytelników wyrafinowanymi dekadencjami fantazmatami, podbudowanymi nieprzeciętną erudycją z zakresu sztuki oraz historii (w szczególności zaś historii starożytnej). Pośród inspirujących go motywów poczesne miejsce zajęła niszcząca pożądających ją mężczyzn kusicielka, *femme fatale*, pojawiająca się w twórczości pisarzy modernistycznych z niekiedy wręcz obsesyjną częstotliwością³.

Kobieta fatalna *fin de siècle*'u była bezsprzeczną spadkobierczynią swych starożytnych poprzedniczek. Pramatka Ewa, przeciwstawiając się woli Boga, doprowadziła do przeklęcia całej ludzkości oraz wygnania z raju; również Pandora złamała boski zakaz, powodując swym nieposłuszeństwem pojawienie się wszelkich trosk i niedoli; Salome uczyniła z urody i talentu, jakim był taniec, oręż, umożliwiający knowania wymierzone przeciw Janowi Chrzcicielowi (jego głowę według tradycji miała otrzymać na tacy); podobnie hinduska bogini Kali dzierżąc odciętą głowę swego małżonka Śiwy kontynuowała przeraźliwy taniec destrukcji; cel istnienia greckich Erynii, zrodzonych z krwi wykastrowanego Uranosa, ograniczało pragnienie zemsty; straszliwa Meduza samym spojrzeniem przemieniała żywe istoty w kamień, zaś Syreny otoczone stertą kości swych ofiar nęciły wspaniałym śpiewem, doprowadzając oczarowanych żeglarzy do zguby. Imponujące dziedzictwo, choć to zaledwie jego trzon⁴.

¹ J. Kasprovicz, *Diesirae*, [w:] *Wybór poezji*, Kraków 2009, s. 144.

² Jak sam twierdził: «Знакомство в начале 90-х годов с поэзией Верлена, Малларме, а вскоре и Бодлера, открыло мне новый мир». *Валерий Брюсов. Дневники. Письма. Автобиографическая проза*, pod red. E. Ивановой, Moskwa 2002, s. 232.

³ Warto choćby przywołać skandalizujące *Kwiaty zła* Baudelaire'a, w których kobieta skojarzona zostaje z dawczynią krótkotrwałej rozkoszy, wężem, żmiją, wysysającym krew oraz życie wampirem, upiorem, rozkładem, śmiercią; ta ostatnia natomiast tworzy zakorzoną w świadomości dekadentów parę zarówno z miłością (*Miłość i czaszka*), jak i rozpustą (*Dwie dobre siostry*).

⁴ Negatywny aspekt bogini wyrażają również inne mitologiczne postaci i bóstwa, m.in.: Lilith, pierwsza żona starotestamentowego Adama, która sprzeciwiła się męskiej domina-

W języku symboli kobietę definiuje się jako wcielającą zasadę negatywną, pasywną; uosabia ona Chaos, nieład, niezgodę, intrygi, knowania, kłamstwo, przebiegłość, grzech, pokusę, cudzołóstwo, niewierność, wahanie się, niepewność, zmienność, niestałość, słabość, kruchość, podświadomość, matkę, macierzyństwo, Matkę-Ziemię, miłość, opiekę, moralność, cnotę⁵. Już starożytni – zdaniem psychoanalityków (np. Carla Gustava Junga) – różnicowali określone typy kobiet, wyrażane poprzez Ewę, Helenę, Sofię i Martę (aspekty: popędowy, afektywny, intelektualny i moralny). Kobieta mogła przewyższać mężczyznę na poziomie Sofii i Marty, reprezentującym wiedzę i najwyższą cnotę lub znajdować się znacznie poniżej niego na poziomie Ewy i Heleny, reprezentującym instynkt i uczucia⁶. Kobieta zatem jest definiowana dwojako⁷, ambiwalentnie, podczas gdy mężczyźnie przypisywane są zawsze wartości pozytywne.

W pierwszych wiekach nowej ery na wąż kobiece ramiona spadło jarzmo winy za ściągnięcie na ród ludzki klątwy Boga; w czasach rozkwitu inkwizycji to kobiety miały z lubością oddawać się diablom i demonom, jak również trudnić czarną magią. Przydawanie kobiecości negatywnych cech jest wyjaśniane przez wybranych badaczy⁸ od czasów ukazania się przełomowego dzieła Johanna Jakuba Bachofena *Matriarchat* z 1861 roku. Napierający patriarchat, dążąc do pełnego usunięcia śladów kobiecej dominacji⁹, ukuł własną mitologię oraz system wierzeń, będący – według słów Ericha Fromma – „pieśnią triumfu nad pokonaną kobietą”.

cji; porywający noworodki babiloński demon Lilu oraz grecki demon Lamia; grecki demon zniszczenia Sfinks; grecka bogini Demeter, która – cierpiąc po utracie córki – doprowadza do uwięzienia; germańska bogini piekiel Hel; germańskie walkirie, zsyłające śmierć herosom; żądna władzy, okrutna i gniewna Sachmet, egipska bogini wojny; egipska władczyni świata zmarłych Hekate; sumeryjska pani podziemia Ereszkigal; nowotestamentowa Wielka Nierządnica, uosabiająca wszelkie zło i nieład; strzyga, słowiański demon o wampirycznych cechach.

⁵ Por. np. W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 2001, s. 143–146.

⁶ A.P. Chenel, A.S. Simarro, *Słownik symboli*, tłum. M. Boberska, Warszawa 2008, s. 181.

⁷ Ową dwojakość wyraża również zestawienie słów *Eva* i *Ave* – upadek pierwszej kobiety, sprowadzający przekleństwo na całą ludzkość oraz odkupienie dzięki matce Zbawiciela. Por. W. Kopaliński, *Słownik symboli*, s. 144.

⁸ Idea matriarchalnego pryncypatu znalazła wielu zwolenników w Rosji. Można tu wymienić takie nazwiska jak: Mark Koswien, Serafim Czaszkow, Fiodor Busławjew, Piotr Ławrow i inni. Temat matriarchatu wyczerpująco przedstawił Zygmunt Krzak w pracy *Od matriarchatu do patriarchatu*, Warszawa 2007.

⁹ Z. Krzak pisze o tym następująco: „Po uśmierceniu bogini zaistniał nowy porządek – porządek męski, z wojnami i podbojami. Pojawiają się panujący wojownicy, którzy są waleczni, odważni i agresywni. Pojawiają się też solarni bogowie nieba na miejsce dawnej bogini lunarnej. W *Enumaelisz* jest mowa o supremacji bogów męskich i zanegowanie bogiń, stosunki między nimi mają charakter wrogi, wojenny i odtąd tylko bogom męskim przypisuje się światło, porządek i dobro, a dawnej bogini – ciemność, chaos i zło. W myśleniu pojawia się opozycyjność, dwubiegunowość pierwiastków, gdy dawniej uznawano harmonię elementów świata. [...] Kapłani nowych religii dawny porządek i dawną religię bogini uznali za demoniczne i destrukcyjne. Przyjęto, że to, co od dawna przynależało bogini, było smokiem – matką, chaosem, ziemią i księżycem, pomieszaniem, natomiast to, co męskie, stało się teraz niebem – ojcem, słońcem, światłem, porządkiem i jasnością.” Z. Krzak, *Od matriarchatu do patriarchatu*, s. 212.

Na przestrzeni wieków mizoginizm był dość częstym zjawiskiem¹⁰. Ojciec Kościoła Tertulian o kobietach wyrażał się następująco: „Kobiety to bezbożne furie chuci¹¹”; „Kobieto, powinnaś chodzić w czerni i popiołach, z bladymi oczami pełnymi łez żalu, abyśmy mogli zapomnieć, że byłaś destrukcją człowieka. Kobieto, ty jesteś bramą piekielną¹².” Również papież Pius II stawiał znak równości pomiędzy kobietą a *instrumentum diaboli*: „Gdy widzisz kobietę, myśl, że to diabeł; jest ona rodzajem piekła¹³.” Podwaliną w kreacji *femme fatale* stały się niewątpliwie projekcje mizoginów z przełomu XIX i XX wieku (m.in. Augusta Strindberga, Lwa Tołstoja, Otto Weininger, Artura Schopenhauera), podkreślających ułomność kobiet oraz ich niższość w stosunku do mężczyzn, bodźcem powstania był natomiast wzmagający się na sile ruch emancypacyjny, niszczący utrwalony dotychczas w społeczeństwie patriarchalnym wzór cichej, pokornej i posłusznej kobiety, doprowadzając tym samym do wzmocnienia się lęku przed kobietą silną, waleczną, a przede wszystkim świadomą swych pragnień.

Jung wskazywał na dychotomię żeńskiego i męskiego pierwiastka, sytuując z jednej strony kobietę, kierowaną przez Erosa i emocje, z drugiej mężczyznę, któremu właściwe są logos i intelekt. W swej pracy Izabella Malej za znak dekadentckiego mitu miłości uznała właśnie Erosa¹⁴:

Fascynacja ciemnymi stronami życia seksualnego, wszelkiego rodzaju dewiacjami, zbrodniczą zmysłowością, ekshibicjonizmem, sadomasochizmem płciowym, wreszcie satanistyczno-mistycznym seksem, prowadzi do przekształcenia Erosa-opiekuna miłości erotycznej i władcy serc w Erosa-zboczeńca, ukrywającego się pod maskami obu płci, choć z reguły to kobieta pełni w modernizmie tę rolę częściej niż mężczyzna¹⁵.

Briusow wprowadza czytelnika w świat „kobiety-modliszki-wampira-demon¹⁶” m.in. w opowiadaniach *Marmurowa główka* (*Мраморная головка*, 1902), *Za siebie czy za inną?* (*За себя или за другую?*, 1910) oraz w noweli *Ostatnie strony z dziennika kobiety* (*Последние страницы из дневника женщины*, 1910). *Marmurowa główka* i *Za siebie czy za inną?* to dwie nad wyraz podobne historie, różnione głównie stopniem intensywności. Postaci stworzone zostały na wzór tryptyku, w centrum którego znajdują się mężczyźni (bezimienny włóczęga oraz Piotr Basmanow), skrzydła natomiast zajmują: z jednej strony porzucone wcześniej kobiety (odpowiednio Nina oraz Swibłowa) – pasywne, łatwowieczne, gotowe ponosić

¹⁰ Próbę obszernej analizy zajmowanego przez kobiety miejsca w społeczeństwie europejskim podjęła Kaari Utrio w książce *Córki Ewy, historia kobiety europejskiej*, tłum. M. Gąsiorowska, Warszawa 1998.

¹¹ <http://pl.wikiquote.org/wiki/Tertulian>.

¹² Z. Krzak, *Od matriarchatu do patriarchatu*, s. 386.

¹³ Tamże, s. 390.

¹⁴ Badaczka wyróżniła jego cztery aspekty: Eros mityczny, obnażony, pożerający i uświęcony. Por. I. Malej, *Eros w symbolizmie rosyjskim*, Wrocław 2008, s. 85–107.

¹⁵ Tamże, s. 86.

¹⁶ Tamże, s. 98.

poświęcenia w imię uczucia, z drugiej ich sobowtóry-cienie (tytułowa figurka oraz Sadikowa), doprowadzające rozpustnych kochanków do granic szaleństwa.

Przełom wieku XIX i XX jest tym okresem dziejów literatury rosyjskiej, w którym otwarcie mówi się o filozofii miłości. W myśli rosyjskich filozofów rozwinęły się wówczas dwa nurty miłości: platoński oraz bogoczłowieczy. Pierwszy z nurtów, centrum ideowe którego I. Malej określiła mianem „orgiastycznego żywiołu płci”, znalazł wyraz w dociekaniach Władimira Sołowjowa, Dmitrija Mierieżkowskiego i Nikołaja Bierdiajewa. Problem miłości erotycznej/płciowej jako pierwszy poruszył W. Sołowjow w traktacie *Sens miłości (Смысл любви, 1892)*. Wyróżnił także trzy rodzaje miłości, jego zdaniem znamionujące relacje międzyludzkie:

Из обоюдности отношений можно логически вывести тройкий вид любви: 1) любовь, которая более дает, нежели получает (*amordescendens*), 2) любовь, которая более получает, чем дает (*amorascendens*), 3) любовь, в которой то и другое уравновешено (*amoraequalis*). Этому соответствуют три главных вида любви, встречаемые в действительном опыте, а именно: любовь родительская, любовь детей к родителям и любовь половая или супружеская¹⁷.

W *Marmurowej główce* oraz *Za siebie czy za inną?* dominuje *amor descendens*, który początkowo jest realizowany poprzez słabe kobiety, by później stać się domoną o władniętych przemożnym uczuciem mężczyzn:

Бог простит ей грех, что она любила меня. Кругом было все так грубо, что она не могла не полюбить меня, молодого, красивого, знавшего столько стихов наизусть. [...] Конечно я первый бросил ее. Мне казалось это так естественно. Все мои товарищи поступали так же: заводили интригу с замужней женщиной и, по прошествии некоторого времени, бросали ее. Я только поступил, как все, и мне даже на ум не приходило, что мой поступок дурен. Украсть деньги, не заплатить долг, сделать донос – это дурно, но бросить любовницу – только в порядке вещей¹⁸.

Никогда после не встречал Басманов любви столь самозабвенной, столь готовой на жертвы, и он не мог сомневаться, что если бы, в свое время, потребовал от Елизаветы, чтобы она умерла, она исполнила бы приказание с тихим, покорным восторгом¹⁹.

Sadikowa i zakłęte w marmurowym popiersiu widmo Niny z pełną siłą absorbują zmysły mężczyzn, przyciągają ich, wręcz pochłaniają, doprowadzając jednocześnie do zatarcia ich percepcji rzeczywistości z fantazmatami osłabionego umysłu:

Этот день изменил всю мою жизнь. Я понял и всю низость своего поведения в прошлом, и всю глубину своего падения. Я понял Нину как ангела, посланного мне судьбой, которого я не признал. Вернуть прошлое невозможно. Но я с жадностью

¹⁷ В. Соловьев, *Любовь*, [w:] *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*, wersja elektroniczna; www.magister.msk.ru/library/be/l/lyu001.htm.

¹⁸ *Мраморная головка*, [w:] В. Брюсов, *Повести и рассказы*, Москва 1983, s. 72–73.

¹⁹ *За себя или за другую?*, [w:] tamże, s. 199.

стал собирать воспоминания о Нине, как подбирают черепки от разбившейся драгоценной вазы. Как мало их было! [...] Одно меня смущает. Что, если Нины никогда не было, а мой бедный ум, ослабев от алкоголя, выдумал всю историю этой любви, когда я смотрел на мраморную головку²⁰?

Ему начинало казаться, что он сходит с ума. Вымысел и действительность для него сливались, смешивались. Минутами он терял понимание, кто он сам. [...] Басманов, прикованный к своей таинственной незнакомке, позабыл, зачем он здесь, позабыл все свои дела, не отвечал на письма из России, жил какой-то безумной жизнью. [...] Она влекла его к себе, как пропасть, как ужас, как то место, где можно погибнуть²¹.

Nina i Sadikowa niczym rzymski Janus ujawniają najpierw jedno oblicze – wrażliwej i kruchej kobiecości, po czym – odrzucone – powracają, zapoznając dawnych kochanków ze swą mroczną stroną – obliczem pałających żądzą odpięcia za wyrządzone krzywdy Furii.

Najpełniejszy obraz kobiety fatalnej, „bóstwa niezniszczalnej Rozpusty, bogini nieśmiertelnej Histerii, Piękna wyklętego²²” zawarł Briusow w noweli *Ostatnie strony z dziennika kobiety*. Briusowowska analiza kobiecej psychiki w tym utworze została doceniona przez krytyków literackich za zasługi²³; pisarz podjął problem wiedzonej dekadencją chucią kobiety, sprzeciwiającej się skostniałemu patriarchatowi. Osią charakterystyki *Nathalie*, centralnej postaci noweli, jest wypowiedziane przez nią zdanie: „Прежде всего я хочу принадлежать самой себе²⁴”. Nathalie głosi poglądy kobiet walczących na przełomie XIX i XX wieku z męską dominacją. Młoda wdowa pragnie wyzwolić się z oków patriarchatu, wyjść poza narzuconą przez normy społeczne rolę pokornej żony i matki, stać się panią własnego losu. Środkiem wiodącym do osiągnięcia wolności staje się dla niej rozwiązłość:

Я хочу иметь и право, и все возможности любить того, кто еще мне понравится и кому я понравлюсь. Как бы ни была глубока и разнообразна любовь одного человека, он никогда не заменит того, что может дать другой. Иногда один жест, одно слово, одна интонация голоса стоят того, чтобы ради них кому-то «отдаться»²⁵.

[...] я – развратна. Такой меня создал бог или жизнь, и я хочу оставаться сама собой. Мне, как спутник, как друг, как любовник, нужен человек, который был бы

²⁰ *Мраморная головка*, [w:] tamże, s. 75.

²¹ *За себя или за другую?*, [w:] tamże, s. 205.

²² J.-K. Huysmans, *Na wspak*, tłum. J. Rogoziński, Kraków 2003, s. 83.

²³ Krytyk A. Zakrzewskij na temat tej noweli wypowiadał się w sposób następujący: «Здесь Брюсов проник в то святое святых, о котором знает только женщина, здесь его психологический анализ помог ему нарисовать такой законченный, такой яркий и живой образ женщины, какой нам едва ли случалось встречать за последнее время!...». *Примечания*, [w:] В. Брюсов, *Повести и рассказы*, s. 350.

²⁴ *Последние страницы из дневника женщины*, [w:] В. Брюсов, *Повести и рассказы*, s. 117.

²⁵ Tamże, s. 132.

способен меня понимать всю, отвечать на все запросы моей души. Если нет такого одного, мне нужно двоих, троих, пятерых, почему я знаю сколько²⁶!

W noweli wyraźnie zaznaczył się swoisty czworokąt miłości-pożądania, który tworzą Nathalie, Modest, Wołodia i Lidia. Tłem wszystkich wydarzeń jest niewyjaśniona śmierć męża Nathalie. Zarówno Modest, jak i Wołodia pragną posiadać Nathalie na wyłączność, co rodzi w bohaterce wewnętrzny opór. Nocna przygoda z „rudym Don Juanem” staje się przyczynkiem do przemyśleń na temat małżeńskich relacji. Georges Bataille uważał, że mężczyźni w swym postrzeganiu niezmiennie od wieków sprowadzali kobietę do przedmiotu, co zresztą tłumaczył tym, iż właśnie kobieta bywa obiektem pożądania: „[...] małżonka jako rzecz jest przede wszystkim kobietą rodzącą dzieci i krzątającą się w domu, w tej właśnie formie ukonkretnia się ona na podobieństwo cegły albo mebla. prostytutka w nie mniejszym stopniu niż kobieta zamężna jest przedmiotem podlegającym wycenie, jest to wszakże przedmiot erotyczny od początku do końca i w najdrobniejszej swojej części²⁷”. Nathalie zrównuje związek małżeński z zalegalizowaną prostytutką, a powszechne pragnienie mężczyzn posiadania swej wybranki postrzega jako formę uprzedmiotowienia:

Мужчины не довольствуются тем, что мы им отдаемся, и даже тем, что мы их любим. Каждому из них надобно, чтобы мы отдавались только одному ему и любили его так, как ему хочется²⁸.

Был страшный соблазн в том, что мы не знали друг друга, что мы, один для другого, вышли из тайны и должны были вернуться в тайну. [...] Но я более никогда в жизни не хочу увидеть моего Дон-Жуана. Прощаясь, он, не без колебания, вложил мне в руку бумажку в двадцать пять рублей. Я взяла. Вот первая плата, которую я получила за продажу своего тела. Впрочем, нет: раньше мне за то же платил мой муж²⁹.

Interesująco kształtują się relacje Nathalie z Wołodią. Młodzieniec ów przedstawiony został niczym bezwolne bohaterki wcześniej wspomnianych opowiadań Briusowa. Staje się on niewinną ofiarą wyniszczającego uczucia. Nathalie występująca przeciw przedmiotowemu traktowaniu kobiet, jednocześnie w taki sposób postrzega Wołodię. Bohaterka podkreśla dokonany przez siebie akt kreacji, Wołodia jest jej osobistym dziełem:

Я взяла, я выпила его невинность. Я для него – символ женщины вообще; я для него – воплощение страсти. Любовь он может представлять лишь в моем образе. Одно мое приближение, веянье моих духов его опьяняет. Если я ему скажу: «пойди – убей» или «иди – умри», он исполнит, даже не думая.

²⁶ Tamże, s. 151.

²⁷ G. Bataille, *Historia erotyzmu*, tłum. I. Kania, Kraków 1992, s. 119.

²⁸ *Последние страницы из дневника женщины*, [w:] В. Брюсов, *Повести и рассказы*, s. 143.

²⁹ Tamże, s. 146–147.

Как же мне отдать кому-нибудь Володю? Он – мой, он – моя собственность, я его сделала и имею все права на него...³⁰

Szczególnie osobliwą parę główna bohaterka tworzy z Modestem, oboje są bowiem odzwierciedleniem epoki: ona – bogini rozpusty, on – dekadent i okultysta, pragnący dowieść swej przynależności do wąskiej grupy nadludzi. Modest stanowi niejako połączenie dwóch silnych postaci: bohatera najgłośniejszej powieści Fiodora Dostojewskiego, Raskolnikowa oraz diuka Jana goszczącego na stronach tzw. biblii dekadentów. Jest on ekscentrykiem, skoncentrowanym na przeżywaniu i doznawaniu. Dąży do tego, by móc określić siebie poprzez wcielenie do jednej z grup, tj. ludzi zwykłych lub nadludzi, jednostek wybitnych, wznoszących się ponad resztę, w następstwie czego dopuszcza się zbrodni, pozbawiając życia męża Nathalie. Jako dekadent natomiast Modest poszukuje nowych, nieznanych dotąd doznań; znajduje je w perwersji i sztuczności³¹. Podobnie jak diuk Jan z powieści *Na wspak*, lubuje się w tym, co materialne, aczkolwiek nie będące owocem natury, a wytworem ludzkich rąk, zatem w tkaninach, strojach, meblach, zdobnych przedmiotach. Modest osobiście tworzy panteon obrazów, na których z pasją przedstawia demoniczne kobiety:

[...] со спутанными белокурыми волосами, с глазами гизехского сфинкса, с алыми губами вампира. Они то кружат, обессиленные, на мраморных ступенях гигантской лестницы, осененной кипарисами, то, бесстыдные, ждут на широких, тоже бесстыдных, ложах своих жертв... И взоры этих женщин, или этих призраков [...] ото всюду обращаются на посетителя, фиксируют его, гипнотизируют его³².

Diabolicznego artystę nie spotka los Raskolnikowa wspieranego przez Sonię, nie będzie mu dane znaleźć ukojenia w ramionach wybranki – za popełnioną zbrodnię zostaje skazany na katorgę. Odrzucony Wołodia odbiera sobie życie; nawet „rudy Don Juan” odchodzi od zmysłów bez swojej oblubienicy. Nathalie łączy cechy mitycznej Lilith oraz Kali, jej żądza nosi znamię krwi i zbrodni. Znudzona atmosferą skandalu, opuszcza rodzinne strony wraz z Lidią, rodzoną siostrą. „O, я очень нуждаюсь в нежном прикосновении женских рук и женских губ³³”, stwierdza Nathalie, nieuchronnie zbliżając się do wypełnienia dekadencckiej triady w zakresie perwersji erotycznej³⁴.

³⁰ Tamże, s. 120.

³¹ T. Walas przypisywała dekadentom szczególne umiłowanie tych dwóch osobliwych zjawisk. Por. T. Walas, *Ku otchłani (dekadentyzm w literaturze polskiej 1890-1905)*, Kraków 1986, s. 77.

³² *Последние страницы из дневника женщины*, [w:] В. Брюсов, *Повести и рассказы*, s. 130.

³³ Tamże, s. 164.

³⁴ Miłość homoseksualna zdawała się dekadentom kusząca, ponieważ była nie tylko perwersyjna, ale i sztuczna; jej potrójny urok zawierał się w sprzeczności z naturą, pozostawaniu w niezgodzie z powszechną praktyką oraz jałowości (miłość taka nie pomnażała życia). Por. T. Walas, *Ku otchłani (dekadentyzm w literaturze polskiej 1890-1905)*, s. 78-79.

Femme fatale – uosobienie wszelkich męskich obaw, drapieżna kobieta-bestia wycisnęła znaczący ślad na kartach literatury okresu modernizmu. Kusicielka obdarzona niebanalną urodą, rozkiełznana dekadencją chucią z powodzeniem przyciągała mężczyzn, którzy – niczym ćma mimowolnie zdążająca w spalającą ją płomień – pozwalali się unicestwić wszechmocnej bogini. Zniewalający krzyk *non serviam*, wydobywający się z odmętów tysiącleci, donośnie rozbrzmiał w całym jestestwie rozlicznych kreacji literackich kobiety fatalnej spod szyldu dekadentyzmu, w tym w twórczości Walerija Briusowa.

Literatura

Валерий Брюсов. Дневники. Письма. Автобиографическая проза, под ред. Е. Ивановой, Москва 2002.

Bataille G., *Historia erotyzmu*, tłum. I. Kania, Kraków 1992.

Брюсов В., *Повести и рассказы*, Москва 1983.

Chenel A.P., Simarro A. S., *Słownik symboli*, tłum. M. Boberska, Warszawa 2008.

Huysmans J.-K., *Na wspak*, tłum. J. Rogoziński, Kraków 2003.

Kasprowicz J., *Wybór poezji*, Kraków 2009.

Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 2001.

Krzak Z., *Od matriarchatu do patriarchatu*, Warszawa 2007.

Malej I., *Eros w symbolizmie rosyjskim*, Wrocław 2008.

Utrio K., *Córki Ewy, historia kobiety europejskiej*, tłum. M. Gąsiorowska, Warszawa 1998.

Walas T., *Ku otchłani (dekadentyzm w literaturze polskiej 1890–1905)*, Kraków 1986.

www.magister.msk.ru/library/be/l/lyu001.htm

<http://pl.wikiquote.org>

«[...] изгнанная из Рая на вечное время, имеющая преступление у своих белых стоп»– изображение роковой женщины в творчестве Валерия Брюсова

Резюме

В статье рассматривается, на примере избранных произведений Валерия Брюсова, одна из главных проблем литературы русского декадентства – изображение роковой женщины. В рассказах *Мраморная головка* и *За себя или за другую?*, а также в повести *Последние страницы из дневника женщины* Брюсов обращает внимание на культурные и социальные основы зарождения на рубеже XIX и XX вв. женщины-зверя, являющейся воплощением страха, укоренившегося в мужской психике перед сильной, активной женщиной.

Ключевые слова: русское декадентство, *femme fatale*, женственность, декадент, любовь-страсть

„[...] wygnana z Raju na wieczysty czas, mająca zbrodnię u swych białych stóp”...

[113]

„[...] expelled from the Paradise for eternity, with crime at her white feet” – the image of *femme fatale* in Valery Bryusov’s works

Abstract

Based on the selected works of Valery Bryusov, this article is focused on presenting one of the main problems of literature functioning under the aegis of decadence, namely a *femme fatale* character. The stories *Marble Head* and *For Yourself or For Someone Else?*, and the novel *The Last Pages From Woman’s Diary* have been analyzed in terms of issues and characteristics of the characters. The author draws attention to the cultural and social foundations of the birth of woman-beast at the turn of the 19th and the early 20th century, which is the epitome of, among others, fear of a strong, active woman, rooted in the male psyche.

Key words: Russian decadence, *femme fatale*, femininity, decadent, love-lust

Magdalena Kraus
Słuchacz studiów doktoranckich
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
kraus.magdalena89@gmail.com

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica VI (2013)

Ольга Лагунова

Младописьменные литературы России: научные версии русскоязычного творчества

Сущность постфигуративного и кофигуративного типа культур исчерпывающе описана известным американским этнографом Маргарет Мид. К «своиствам» постфигуративных культур она относит «генерационность», «неосознанность изменений, успешную передачу из поколения в поколение каждому ребенку неистребимых штампов определенных культурных форм». Поэтому столь очевидна зависимость этого типа культуры «от реального присутствия в обществе представителей трех поколений»¹. Ученый акцентирует проблему наличия/отсутствия письменности в постфигуративных культурах: «Мне представляется, что до настоящего времени недостаточно обращали внимание на одно обстоятельство: когда у народа нет письменности, нет документов прошлого, то восприятие новизны быстро сглаживается и тонет в общей атмосфере прошлого. Старшие, редактирующие ту версию культуры, которая передается молодым, мифологизируют или вообще отрицают перемену»². Ученым фиксируется нейтральность проблемы языка для существования постфигуративных культур: «Язык, взятый с этой точки зрения, – это просто тот аспект культуры, в отношении которого уже давно признано, что он не имеет ничего общего с наследственностью человека. Задача понимания другой культуры во всей ее целостности, понимания самых глубинных механизмов эмоций, самых тонких отличий поз и жестов не отличается от задачи понимания другого языка»³.

Подобное деление на типы культур принципиально, например, для понимания творчества писателей ненцев и хантов, и это показывает признание одного из них (Юрия Кылевича Вэллы) в автобиографии 2003 г.: «Я, как и многие северные дети, прошел через детский сад (помню смерть Сталина), прошел через интернат (помню космический полет Первого Спутника и Юрия Гагарина). Лучшими собеседниками во времена юности у меня были старики: братья Епаркины Василий и Антон, Айпин Ефим. Да и повзрослев, я всегда опирался на опыт старшего поколения: Иуси Кули, Аули и Ойся, Казамкин

¹ М. Мид, *Культура и мир детства*, Москва 1988, с. 324, 325.

² Там же, с. 336.

³ Там же, с. 341–342.

Андрей. Но, думаю, основной мой характер сложили два человека: мать моего отца – бабушка Ненги и отец моей матери – дедушка Хопли»⁴.

Г.Д. Гачев в условиях универсализирующей парадигмы поставил проблему писателя – «выходца из малого народа» – как проблему отдельную, специальную и общезначимую. В самой фигуре такого писателя наличествует, «рождается высокая трагедия», и это методологический ключ к изучению феномена. Ученый отмечает, что «осмелиться на национальную самокритику, когда и так его народ и его быт, язык еле держатся и, быть может, доживают последние дни, это требует особого величия» от «художника-патриота». Гачев формулирует, ориентируясь, очевидно, на бахтинскую концепцию речевых жанров, возможный подход к осмыслению словесной культуры малочисленных народов: «перед тем, как ему исчезнуть, его сын, художник этого народа, может обессмертить его, подарить человечеству его последнее слово. А жанр последнего слова обладает мощью и концентрацией – это сгусток, ибо произносится на грани жизни и смерти, “на пороге” (термин М.М. Бахтина)»⁵. Во второй половине 1980-х гг. идеи, в большинстве случаев ранее просто проговариваемые Гачевым, оформляются им в книгу *Национальные образы мира* и будут публично востребованы.

Специалисты настаивают на «несводимости национального самосознания к репрезентации в качестве основного одного из конституирующих его моментов», даже такого важного, как язык. И здесь они обращаются опять к авторитету М.М. Бахтина, к его принципиальной идее, что «творческое сознание автора-художника никогда не совпадает с языковым сознанием», которое «только момент, материал, сплошь управляемый чисто художественным заданием»⁶. В качестве аргументации приводятся и «факты культурной истории»: «английский язык не упраздняет национального самосознания многих народов Латинской Америки; англоязычный Сароян – выразитель самосознания армянского народа и т.д.»⁷.

Однако, если обратиться к рефлексии данной проблематики в отечественной филологической мысли, то обнаруживается странная картина. Специалисты пишут о творчестве русскоязычных писателей ненцев, манси и хантов как о «голосе» обреченного мира, о замыкании их «горизонта творчества» «вокруг проблемы исчезновения, гибели национальной культуры», а выбор русского языка толкуется как вынужденный, как выбор «языка победившей культуры». И это предлагается рассматривать в качестве основы «особой концепции творческого опыта» в корпусе литературы Тюменского Севера, то есть формулируется оригинальная концепция вынужденного опыта. С одной стороны, специалистами справедливо акцентируется вопрос о сложности авторского видения субъекта творческой деятельности из числа русскоязычных писателей малочисленных коренных народов Севера Западной Сибири. С другой стороны, вопрос о сложности авторского видения

⁴ Ю.К. Вэлла, *Поговори со мной*, Ханты-Мансийск 2004, с. 135.

⁵ Г.Д. Гачев, *Национальные образы мира*, Москва 1988, с. 38–39.

⁶ К.К. Султанов, *Национальное самосознание и ценностные ориентации литературы*, Москва 2001, с. 24.

⁷ Там же, с. 24.

субъекта творческой деятельности из числа русскоязычных писателей решается как вопрос типовой, а не индивидуализируемый, с предустановлением изначальной несвободы и, по сути, ценностной и культурно-исторической бесперспективности творчества национальных мастеров слова, творчества, понимаемого, толкуемого исключительно извне. Письменный язык автоматически отождествляется с национальной культурой, писатель же в рамках данной логики просто свершает «долг того, кто имеет голос и потому обязан рассказать о тех, кто голоса не имеет»; «о ханты рассказывается победителям, колонизаторам на их языке, рассказывается, чтобы знали, какими они были, побежденные», рассказывается в книге, где «тема – смерть, на которую обречен народ»⁸. И хотя тот же исследователь ясно видит, что в романе «слово “смерть” не прозвучало», что «автор не называет уход Демьяна смертью» и точно комментирует финал повествования, на первый план выводится «социальный слой» произведения, в нем «смерть героя – это и есть смерть, поражение». И такая двойственность структуры мыслится выражением авторской «концепции героизма»⁹.

Столь же непродуктивно было зачисление всех писателей младописьменных литератур в ряды художников социалистического реализма, практиковавшееся в рамках универсализирующей парадигмы. Приведем одну из ходовых формул 1970-х гг.: «Опыт молодых литератур 50–60-х годов художников Севера, Сибири, Дальнего Востока – Ю. Рытхэу, Г. Ходжера, В. Санги, Ю. Шесталова, С. Курилова, К. Бальбурова, Л. Лапцуя, В. Ледкова, В. Лебедева – показывает, что в книгах этих писателей прошлое и настоящее народов выступает в неразрывной преемственности. Это книги художников социалистического реализма»¹⁰. Взгляд на словесное творчество как прямое следствие социально-политических процессов на Севере Сибири воспроизводит логику социологических стандартов советской эпохи и потому весьма распространен, публичен и понятен. С одной стороны, он основан на искреннем сопереживании трагической судьбе малочисленных народов и предметном знании звеньев и деталей процессов, с другой – на убеждении в невозможности корректировки и преодоления негативных тенденций и тем самым на историческом фатализме и признании бесперспективности духовных усилий, безрезультатности культурного поступка. Вот как эта позиция излагается самым компетентным и ярким ее выразителем:

Да, мы сейчас наблюдаем взлет хантыйской литературы. Но чем этот взлет был определен? Я думаю, что решающее влияние здесь оказали причины политического и социального характера. Не секрет, что в условиях бурного развития нефтяной и газовой промышленности малочисленные народы Обского Севера оказались на грани исчезновения. Вот, видимо, главный мотив, побудивший десятки северян взяться за перо. Национальная элита в борьбе за будущее своего народа

⁸ Г.И. Данилина, *Миф и литература в прозе писателей Тюменского Севера*, [В:] *Литература Тюменского края: Книга для учителя и ученика*, Тюмень 1997, с. 130, 131.

⁹ Там же, с. 143–144.

¹⁰ Н.Н. Воробьева, С.М. Хитарова, *На новых рубежах: О многонациональной прозе наших дней*, Москва 1974, с. 173.

отнеслась к художественной литературе в том числе и как к грозному оружию, способному приостановить негативные процессы и встряхнуть оцепеневших соплеменников, вызвать у них волю к жизни. К сожалению, некоторые процессы приобрели необратимый характер и противопоставить им уже ничего невозможно. Время, увы, вспять не повернуть¹¹.

По сути это концепция колониального вызова. Заметим, что данной логикой руководствуется не просто социолог и публицист, а специалист, чуткий к специфике литературного творчества.

Существует и иной взгляд на творчество писателей коренных малочисленных народов – опять же взгляд в рамках проблематики колониальной культуры:

Защита своего от чужого, восприятие чужого как однозначно неправильного, разрушительного, демонического в советское время имело мощную идеологическую подоплеку и – среди всего прочего – подточило советскую империю изнутри. Но распад СССР, намертво связавший для народов, входивших в его состав, слово «русский» и слово «советский», уменьшив размер колонии, не искоренил ее как факт, свидетельством чего, очевидно, являются тексты писателей, в частности северных народов. Особенно отчетливо колониальная проблематика прозвучала в творчестве писательниц-женщин, переживших двойное отчуждение: она – женщина (Иное мужчины) и она – нерусская (Иное русское)¹².

Данная контекстуальная модель формирует и особую модель творчества художника:

Охраняя от распыления и уничтожения культуру, писатель тем самым как бы объясняет, какую функцию он выполняет в обществе, идеальная традиционная структура которого не предполагает наличие писателей. Он превращается в хранителя своеобразия и летописца страданий. Русская культура подсказала ему эти способы хранить и летописать, своя культура дала ему материал, таким образом, он единственный в рамках собственного творчества выступает в роли своеобразного посредника между двумя непримиримыми соседями, способного привлечь внимание к скрытой, но от этого не менее жестокой колониальной войне¹³.

В отличие от концепции колониального вызова это концепция колониальной адаптации.

Оригинальна, но внутренне противоречива концепция творчества русскоязычного писателя младописьменных литератур Севера России, которую развивает французский исследователь Доминик Самсон. Ее можно обозначить как концепцию мифоутопической компенсации. С одной стороны,

¹¹ В.В. Огрызко, *Политик возвращается в литературу*, [в:] *Хантыйская литература*, Москва 2002, с. 28.

¹² М.А. Литовская, *Колониальная проблематика в творчестве Татьяны Молдановой*, [в:] *Космос Севера*, вып. 4, Екатеринбург 2005, с. 81.

¹³ Там же, с. 90–91.

ученый отчетливо формулирует мифорелигиозную природу творчества, например, Е.Д. Айпина. Он пронизательно замечает, что «волшебная земля обитает в хантах, как и ханты живут на этой земле», что «в вечной Югре пуловина между людьми и тайгой не разорвана»¹⁴. С другой стороны, Д. Самсон утверждает, что, «подарив письменность хантам, Красный Великан конспектировал их слово», что «литература при Красном Великане стала бесперспективной», он объясняет это тем, что «наследников эпических героев научили говорить на казенном языке», что «традиционная этика северного человека... была разрушена: честь ранена “пересадкой” комплекса неполноценности; Слово искажено идеологией...»¹⁵. В результате двойственности этой ситуации только «книжные герои пришли на помощь своим народам» – «они одновременно принадлежат своему народу и отличаются от него; они находятся между людьми и высшими силами, как писатель между народом и властью». Но писатель, по Самсону, – это «гений и совесть» своего народа, через писателя народы, «продвигаясь между страницами, как по жизни ... отвоевывают самих себя», литература «старается выполнить до конца заветы отцов и дедов», в этом смысле ханты «до сих пор не продали никому душу». Их писатель (Е. Айпин) «как шаман, рискуя жизнью, бросался в невероятность Трех Миров и возвращался жив и здоров, чтобы принести надежду и свет людям»: «Книги Еремея Айпина свидетельствуют об этом спуске в ад, об этом человеческом жертвоприношении, которое имеет смысл только в том случае, если оно предшествует воскресению». Исследователь считает, что «голос» народа «рождается в небе, как утренняя заря»¹⁶.

В отечественной филологической мысли был апробирован и иной способ понимания творчества представителя младописьменной литературы:

И новаторство Расула Гамзатова, Ювана Шесталова и других представителей близких им литератур – чукотской (Ю. Рытхэу), нивхской (В. Санги), к примеру, может быть понято лишь при рассмотрении их опыта на пересечении опыта литератур мировой и общесоветской, с одной стороны, и национальной с другой, в своеобразии ее складывания, подъема к вершинам индивидуального творчества, аккумулирующего как бы всю культуру¹⁷.

В этой концепции социалистического выбора, универсализирующей уникальный поиск художника, «задача», «замысел» мастера слова были достаточно предсказуемы, как, например, для Ю. Шесталова в *Югорский колыбели* – «философско-эстетическое прочтение народной судьбы, движения народа через толщу веков к новой жизни»¹⁸ или в *Синем ветре каслания* – «показать жизнь своего народа в движении, в стремительном переходе к новым формам,

¹⁴ Д. Самсон, *Невероятность Трех Миров*, [в:] *Хантыйская литература*, Москва 2002, с. 172, 173.

¹⁵ Там же, с. 177.

¹⁶ Там же, с. 177, 178.

¹⁷ Ч.Г. Гусейнов, *Этот живой феномен. Советская многонациональная литература вчера и сегодня*, Москва 1988, с. 83.

¹⁸ Там же, с. 81.

в постоянном каслании...»¹⁹. Однако сами деятели культуры малочисленных народов акцентированно обосновывают свою новую и оптимистическую философию. Тот же Ю. Шесталов, ссылаясь на идею «космического сознания» канадского психиатра М. Бекка, пишет:

Малочисленные коренные народы Крайнего Севера нуждаются уже в собственной философии, в той философии, в которой огонь Прометея, металлургии и техники не будет противоречить живому огню домашнего очага и космическому огню Солнца. Техника, каслание и планетарная ойкумена человечества должны войти в космопланетарное мировоззрение коренных народов Крайнего Севера. [...] Поэтам дано право первым говорить о насущном, о будущем, о наболевшем. Пришло время людям Севера говорить о философии, о своем месте на этой Земле, о своем понимании мира, людей, космоса²⁰.

Более того, Шесталов эту философию видит как ориентир для всей страны, ведь «россияне – северяне, сибиряки – независимо от фактического места проживания», ведь «зима в России – не время года, а состояние души», и «белый ствол березы – символ России, символ Севера – белеет зимой и летом», то есть «для России Север – это, собственно, и есть географический символ России»²¹. А значит, опыт и ценности Севера должны стать основополагающими для всех жителей страны. Иными словами, не проблема погибающего и обреченного народа, не идея проигравшей культуры руководит сегодня писателем из малочисленных народов Севера, а ощущение своей миссии по отношению к человечеству и всей России. России предлагается опыт созидательного выживания в экстремальных условиях как опыт проверенный, перспективный, необходимый. И если Еремей Айпин избирает для романа *Ханты, или Звезда Утренней Зари* в качестве первого эпиграфа знаменитые слова Эрнеста Хэмингуэя «Человек не для того создан, чтобы терпеть поражения. Человека можно уничтожить, но его нельзя победить»²², значит, и его творчество вдохновляется логикой духовного бессмертия. Идеи загадочности и полемичности феномена творчества прозвучат в признании Ю. Рытхэу: «Что привело меня в литературу? На это, я думаю, ни один писатель не ответит вразумительно. Непосредственным толчком послужило желание показать моего земляка – чукчу таким, какой он есть на самом деле, в противовес тем изображениям, которые встречались, да и сейчас встречаются, что человек Севера – это какое-то особенное существо, почти подвид человека»²³.

¹⁹ Н.Н. Воробьева, С.М. Хитарова, *На новых рубежах: О многонациональной прозе наших дней*, с. 161.

²⁰ Ю.Н. Шесталов, *Север как фактор интеграции культуры и цивилизации*, [в:] *Реальность этноса. Образование и проблемы межэтнической коммуникации*, Санкт-Петербург 2002, с. 549.

²¹ Там же, с. 549–550.

²² Е.Д. Айпин, *Клятвенный преступник*, Москва 1995, с. 176.

²³ Н.Н. Воробьева, С.М. Хитарова, *На новых рубежах: О многонациональной прозе наших дней*, с. 144.

Одни специалисты характеризуют путь младописьменных литератур народов Севера «от фольклорных форм до высокохудожественных авторских произведений» как «историческое чудо», «культурный взрыв»²⁴, как «резкий скачок», который требует «серьезного осмысления», подчеркивают, что он «для многих явился загадкой»²⁵. Другие полагают, что здесь отсутствует «некий особый путь литературного развития», а значит, правомерно рассматривать опыт северных литератур в соответствии с теми культурно-историческими этапами, что «прошли европейские народы в процессе своего духовно-эстетического развития (мифология, фольклор, героический эпос, гуманизм, классицизм, барокко, Просвещение, романтизм, реализм, модернизм)». И хотя специалисты вполне осознают, что «на этом пути изначально возникает значительное число вопросов, проблем, трудностей и даже возможных возражений», они последовательно работают именно в данной логике²⁶, то есть исповедуют концепцию ускоренного развития по европейской модели.

При личной встрече с нами (сентябрь 2006 г., Тюмень) Ю.К. Вэлла обратил внимание на то, что в книге *Поговори со мной* он сознательно не упоминает о нефтяниках, как будто их вообще нет (лишь одна строчка в *Автобиографии*, завершающей эту книгу). Поэт ведет речь только о своем, опуская чужое. И еще Ю.К. Вэлла заговорил о спине, по которой читатель, народ, стоящий за ним (мастером – посвященным), может и должен уловить, понять предмет и характер речи говорящего. Слово поэта обращено к высшим силам, обращено от имени всех, поэтому и лицо не видно читателю, народу, а видна только спина, но это спина человека ответственно, публично говорящего, говорящего о сущностном, главном, бытийном. Но и стоящие за спиной мастера объединены онтологическим ощущением: «Жизнь вечна, ибо мы переходим из одного физического состояния в другое. Но след наш остается»²⁷, ведь «жизнь хороша тем, что ни один человек, ни один народ до самого последнего мгновения не верит в свою кончину»²⁸. Так возникает феномен «народного слова». Именно оно, считают специалисты, становится «первейшим и единственным заступником в народной беде», «залогом самостоятельности и независимости народа»²⁹.

Творчество художниками мыслится как процесс и акт собственной посвященности в тайну силы и бессмертия народа, типологически сходный

²⁴ Л.Г. Якименко, *О поэтике современного романа*, [в:] *Избранные работы*, в 2 т., т. 1, Москва 1982, с. 150–151.

²⁵ Р.З. Хайруллин, С.К. Бирюкова, *Введение*, [в:] *Литература народов России: Учебник-хрестоматия для 9–11 классов национальных школ*, Санкт-Петербург 1995, с. 6.

²⁶ Н.В. Цымбалистенко, *Север есть Север...: Исторические судьбы коренных народов Ямала в литературном освещении*, Санкт-Петербург 2003, с. 152–153.

²⁷ Е.Д. Айпин, *В тени старого кедра: Повести*, Свердловск 1986, с. 219.

²⁸ Е.Д. Айпин, *У гаснущего очага: Повесть в рассказах о верованиях, обычаях, обрядах и преданиях народа ханты (остяков) Обского Севера*, Москва, 1998, с. 6.

²⁹ А.В. Ващенко, *Мы – ваша совесть. Исповедимые пути родства: хантыйская литература в свете литератур «коренных американцев»*, [в:] *Хантыйская литература*, Москва 2002, с. 291.

с культурой шаманства, но имеющий собственную традицию, инструментарий и технику. Авторитетные специалисты по шаманству так характеризуют субъект своего исследования и сущность его деятельности:

Помимо того что художественное творчество в истоках своих, как полагают носители традиции, восходит к духовному миру, оно еще и адресовано... не людям, а духам. Присутствие или отсутствие аудитории никак не влияет на решение сказителя исполнить сказку... Если же слушатели присутствуют при исполнении таких сказок... вместе со сказителем они являются адресантами, теми, кто посылает духам сообщение, т.е. соучастниками исполнения³⁰.

Тексты русскоязычных писателей первого послевоенного поколения порождены прежде всего внутренним обращением авторов к высшим силам, это сформировало и этнопоэтику художников.

Литература

Айпин Е.Д., *В тени старого кедра: Повести*, Свердловск 1986.

Айпин Е.Д., *Клятвопреступник*, Москва 1995.

Айпин Е.Д., *У гаснущего очага: Повесть в рассказах о верованиях, обычаях, обрядах и преданиях народа ханты (остяков) Обского Севера*, Москва, 1998.

Булгакова Т.Д., *Шаманство в традиционной культуре. Системный анализ*, Санкт-Петербург, 2001.

Ващенко А.В., *Мы – ваша совесть. Исповедимые пути родства: хантыйская литература в свете литератур «коренных американцев»*, [в:] *Хантыйская литература*, Москва 2002, с. 284–193.

Воробьева Н.Н., Хитарова С.М., *На новых рубежах: О многонациональной прозе наших дней*, Москва 1974.

Вэлла Ю.К., *Поговори со мной*, Ханты-Мансийск 2004.

Гачев Г.Д., *Национальные образы мира*, Москва 1988.

Гусейнов Ч.Г., *Этот живой феномен. Советская многонациональная литература вчера и сегодня*, Москва 1988.

Данилина Г.И., *Миф и литература в прозе писателей Тюменского Севера*, [в:] *Литература Тюменского края: Книга для учителя и ученика*, Тюмень 1997, с. 121–163.

Литовская М.А., *Колониальная проблематика в творчестве Татьяны Молдановой*, [в:] *Космос Севера*, вып. 4, Екатеринбург 2005, с. 79–92.

Мид М., *Культура и мир детства*, Москва 1988.

Огрызко В.В., *Политик возвращается в литературу*, [в:] *Хантыйская литература*, Москва 2002, с. 153–163.

Самсон Д., *Невероятность Трех Миров*, [в:] *Хантыйская литература*, Москва 2002, с. 171–178.

Султанов К.К., *Национальное самосознание и ценностные ориентации литературы*, Москва 2001.

³⁰ Т.Д. Булгакова, *Шаманство в традиционной культуре. Системный анализ*, Санкт-Петербург, 2001, с. 110.

Хайруллин Р.З., Бирюкова С.К., *Введение*, [в:] *Литература народов России: Учебник-хрестоматия для 9–11 классов национальных школ*, Санкт-Петербург 1995, с. 3–8.

Цымбалистенко Н.В., *Север есть Север...: Исторические судьбы коренных народов Ямала в литературном освещении*, Санкт-Петербург 2003.

Шесталов Ю.Н., *Север как фактор интеграции культуры и цивилизации*, [в:] *Реальность этноса. Образование и проблемы межэтнической коммуникации*, Санкт-Петербург 2002, с. 548–550.

Якименко Л.Г., *О поэтике современного романа*, [в:] *Избранные работы*, в 2 т., т. 1, Москва 1982, с. 125–179.

Младописьменные литературы России: научные версии русскоязычного творчества

Резюме

В статье развернуто представлены научные версии русскоязычного творчества писателей младописьменных литератур России, феномен младописьменности увязан с отношением этнокультуры к постфигуративному типу, а также со статусом письменного языка в постфигуративных культурах.

Ключевые слова: младописьменные литературы, русскоязычное творчество, научная версия, этнопоэтика, тип культуры, парадигма, концепция

Small-numbered indigenous peoples' Russian literature: scientific version of the Russian-speaking creativity

Abstract

Article deployed presented to the scientific version of Russian-speaking writers creativity small-numbered indigenous peoples' literatures of Russia, the phenomenon of small-numbered indigenous peoples' literatures linked with the ratio of ethnic cultures to postfigurative type, as well as with the status of written language in postfigurative cultures.

Key words: small-numbered indigenous peoples' literature, Russian creativity, scientific version, ethno-poetics, type of culture, the paradigm concept

Ольга Лагунова
Тюменский государственный университет
Доктор филологических наук
e-mail: Kafedra326@mail.ru
+7 3452 46 20 87

Нина Раковская

Авторские стратегии чтения литературно-критического текста

В конце XX – начале XXI века возобновился интерес литературоведов к проблемам истории и теории литературной критики, практически отсутствующий в 80-е – 90-е годы XX века. Сегодня сборники статей о литературно-критическом процессе систематически выходят в Саратове под редакцией В. Прозорова, в Казани под редакцией В. Крылова, в Томске – А. Казаркина, издаются работы А. Валицкого (Польша), Е. Томсон, П. Берри (США). Недавно вышла в свет *История русской литературной критики* ряда зарубежных ученых, под редакцией Е. Добренко, Г. Тихонова¹. В Украине активно занимаются теоретическими аспектами литературной критики Р. Громяк, М. Зубрицкая, С. Кочетова, М. Лановик, С. Яковенко и др. Внимание литературоведов в основном сосредоточено на социокультурных, психоаналитических и других метадисциплинарных подходах. Вместе с тем, очевидна полярность, неоднозначность оценок в решении проблемы стратегии чтения критического текста, стремление рассмотреть критический текст как идентичный литературоведческому без осмысления специфики литературно-критического знания.

Целью данной статьи является определение системных, структурных составляющих критического текста и стратегий его прочтения, выявление целостности, завершенности собственно критического начала, особенно, если речь идет о русской литературной критике XIX века.

Системность, при поставленной задаче, следует понимать как комплекс взаимодействующих элементов критического текста, условно называемых концептами. Отношения, существующие между концептами, образуют структуру системы. Вместе с тем, критический дискурс одновременно связан с коммуникативно-рецептивными факторами и социокультурными аспектами, о чем неоднократно писал М. Бахтин².

Отметим и следующий аспект: системность литературной критики обнаруживается в единстве объективного и субъективного начал, соединении художественной интуиции со способностью к логическому анализу. Интуиция

¹ Е. Добренко, Г. Тиханов, *История русской литературной критики: советская и постсоветская эпохи*, Москва 2011.

² М.М. Бахтин, *Проблемы творчества Достоевского*. 2. 1929; *Статьи о Толстом*, 1929; *Записки курса лекций по истории русской литературы, 1922–1927*, [в:] *Собрание сочинений в 7 т*, Т. 2, Москва 2000, с. 5–175.

как высшее напряжение человеческого духа чаще всего первична в литературно-критическом сознании. Однако, подкрепляя и корректируя интуицию, логическое начало в критическом тексте неизбежно вступает с ней в драматически сложные отношения, интуиция предопределяет логику, логика же, при всем чрезвычайном усердии и убедительности, не в состоянии объять интуицию, исчерпывая ее «озвучить» и объяснить.

Возможно, что на первом этапе оценки литературный критик интуитивно осмысливает художественный текст, выявляя историко-культурные коды, на втором – изучает и анализирует текст, учитывая философские и эстетические контакты и литературную память, заключенную в нем. В таком случае критический текст рассматривается в его специфической функции эстетического созидания. Актуализация поэтико-ментальных состояний (о чем неоднократно писал В. Тюпа) дает возможность выделить в логоцентрическом тексте критики иной текст, относительно самостоятельный. Взаимосвязи художественного текста с литературно-критическим создают его особую модель. Вместе с тем, постижение художественного литературной критикой осуществляется на уровне контекста, типологических связей, культурно-исторических и символических смыслов, интерпретаций, позволяющих вывести критический текст в ценностное поле «большого времени». В указанном аспекте мир критического текста воспринимается как фундаментальное духовно-органическое целое (М. Бахтин)³. Существенно важна и индивидуальная, мирозерцательная концепция, ибо самосознание критика, как личности определяется не только индивидуальными особенностями, отличающими его от всеобщего, а соотносительностью и выражением всеобщего.

В таком ракурсе критический текст, как нам представляется, следует рассматривать как метатекст, имеющий свою научную парадигму. Вместе с тем сразу заметим, что системно рассмотреть эту парадигму как относительно самостоятельное научное знание весьма сложно, ибо оно является синкретическим (объединяет философию, творчество и т.п.). Думается, что метатекст, это в то же время имплицитированный критический текст, определяющий условия, условности, характер самого общения, внутренние комментарии в процессе написания данного текста⁴.

Для осуществления анализа взаимосвязей различных элементов критического текста, на наш взгляд, необходимы следующие инструментари: во-первых, выбор исходной позиции, т.е. определение установки, принципов, направление анализа и его исходной парадигмы (предварительной, предположительной, исходной концепции смысла предмета, которая подтверждается или опровергается дальнейшим его исследованием; во-вторых, приближение к объекту исследования до непосредственного «соприкосновения» с ним; в-третьих, проникновение, т.е. движение внутрь исследуемого предмета, вычленение его структурных элементов, внутренних связей; в-четвертых, обретение целостного взгляда на предмет исследования путем синтеза и обобщения

³ М.М. Бахтин, *Проблемы речевых жанров, 5, Работы 1940–1960-х гг.*, [в:] *Собрание сочинений в 7 т.*, Т. 5, Москва 1997, с. 159–287.

⁴ См. К.Э. Штайн, *Метапоэтика – «размытая» парадигма*, [в:] *Филологические науки*, № 6, Тамбов 2007, с. 41–50.

результатов, полученных на предшествующих этапах анализа. В. Тюпа следующим образом определяет несколько этапов в осмыслении структурных элементов: фиксация фактов художественного впечатления, систематизация наблюдений (освоение интерсубъективной заданности), идентификация (типологизация элементов, сведение их к целостному результату)⁵.

Указанные подходы к анализу критического текста, система взаимосвязей позволяет, на наш взгляд, выделить в структуре текста следующие уровни:

Первый уровень – «Я+Я» – внутренние коммуникации личности критика, определяемые его противоречивостью, культурным табу, подсознанием.

Второй уровень – «Я+Ты» – общение критика с читателем.

Третий уровень – «Я+Вы» – взаимоотношение критика с автором.

Четвертый уровень – «Я+ВСЕ» – общение критика с миром, на философско-эстетическом уровне создание собственной модели мира.

В таком плане критический текст представляет собой гомогенный текст с несколькими темами, денотативным ядром которых является полемика, осуществляемая в ходе диалога. Смысловые связи обуславливают структуру текста и указывают на его целостность и завершенность. Укажем, что интерпретация смысла критического текста определяется оппозицией полемизирующих сторон. Каждый структурный элемент способствует восприятию и пониманию критического текста в зависимости от возможности критика пробудить сознание читателя и дать свою авторскую оценку.

Одним из таких элементов является полемика, которую можно рассматривать в синхронном и диахронном аспектах. Диапазон полемических контрагентов достаточно широк, многообразен и колеблется от конкретного индивидуального лица до обобщенного внеличного оппонента. Но в своей основе полемические фрагменты функционируют как элементы литературно-критического текста и могут рассматриваться только в составе целого, ибо полемика всегда связана с социокультурными, эстетическими интересами критика, со степенью его владения полемическим словом и, наконец, с персониферой. Важно учесть и тот фактор, благодаря которому возникла полемика. Она может быть задана по авторской воле, либо возникнуть спонтанно на «стыке» мнений. В зависимости от данного фактора в тексте реализуется полемическая направленность. Личностный аспект отражает не только характер обращения к оппоненту, но и то, как подписана статья (фамилия, псевдоним или криптоним, ссылка на коллективную позицию, скажем редакцию журнала и т.д.).

Благодаря данному фактору преодолевается самозамкнутость единичной критической рефлексии, мнение критика о факте литературы вступает во взаимодействие с суждениями предшественников и оказывается одним из них в многоголосье культур. Вторым значимым элементом является диалог, в который включаются голоса оппонентов (по определению М. Бахтина – «голоса сознания»⁶).

⁵ В.И. Тюпа, *Аналитика художественного. Введение в литературоведческий анализ*, Москва 2001, с. 9.

⁶ М.М. Бахтин, *Проблемы речевых жанров. 5. Работы 1940–1960-х гг.*, с. 270.

Третий элемент – это конструируемый адресат (т.е. реципиент), условно замещающий реального читателя.

В текстах XIX века модели читателей представлены следующим образом:

1. Молчаливый собеседник. Диалог с читателем обретает форму монологической речи.

2. Носитель концепции критика. Позиция читателя предстает в движении идей, оценок и характеризуется введением цитат, открыто выраженной экспрессии.

3. Модель художественного образа. Создаются сюжетные сценки-описания. Включаются голоса сознания.

В результате соотношения полемики, диалога, функций реципиента в критическом тексте иногда возникает проблема сопротивления художественного текста тексту критической статьи. (Как известно, В. Изер назвал эту проблему «инаковостью текста»⁷).

История развития критики, особенно в XIX веке, показала, что цель критика достигается тогда, когда «герменевтически воспитанное сознание» (Х.-Г. Гадамер)⁸ с самого начала восприимчиво к инаковости текста. Такая восприимчивость, однако, не предполагает ни нейтралитета (в том, что касается существа обсуждаемого дела), ни самоуничужения. Речь идет о том, чтобы критик осознал возможности собственной предвзятости.

В таком случае художественный текст проявляется «во всей его инаковости» и получает возможность противопоставить «свою фактическую истину нашим собственным пред-мнениям»⁹. Как известно, нежелание осмыслить инаковость текста проявилось в статьях Н. Добролюбова (*Когда же придет настоящий день?*), Н. Михайловского (*Жестокий талант*) Д. Мережковского (*В обезьяньих лапах*) и т.п. Собственные суждения о текстах оказались для критиков важнее авторского замысла и его воплощения.

Однако, значительно чаще текст произведения становится не просто материалом интерпретации, но и рождает особую аналитико-художественную и в то же время критическую модель. Заметим, что слово писателя и слово критика оказываются своеобразными «соперниками», ибо художественный текст не только интерпретируется, но часто подвергается существенным трансформациям (вследствие вычлениции цитат без комментариев, пересказом и т.д.). В статьях В. Белинского, как правило, приводятся персонифицированные высказывания критиков, художественные же цитаты часто даются без указания авторства и названия произведения. Для Н. Добролюбова характерно точное цитирование статей с научно корректным указанием выходных данных. Н. Чернышевский заменяет подлинные цитаты цитатой, обобщающей мнения многих, цитатой инвариантной. Ап. Григорьев цитирует тексты только в случае открытой полемики. Этот же подход характерен для критической манеры Н. Страхова, Н. Михайловского и др. Укажем и на тот факт, что художественный текст, подвергаемый интерпретации, может

⁷ В. Изер, *Процес читання, феноменологічне наближення*, [в:] *Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.*, Львів 2002, с. 349–368.

⁸ Х.-Г. Гадамер, *Истина и метод: Основы философской герменевтики*, Москва 1988.

⁹ Там же, с. 324.

присутствовать в статье в виде отдельных «вкраплений», либо занимать ее основное поле, чередуясь с комментариями. Обращение к неизменному тексту-цитате, как правило рассчитано не только на утверждение позиции критика, но и на непосредственное воздействие на читателя. В этом случае, как писал В. Виноградов, литературная цитата часто бывает «внушительна не меткостью, афористичностью, а характеристичностью – на фоне представления того целого, из которого она извлечена». Безусловно, что сам отбор материала для цитирования является выражением авторской (в данном случае критической) концепции. Например, в статьях А. Дружинина почти нет цитат. Значительно больше размышлений о свободе творчества, о природе таланта, о культурном и литературном контексте, подтвердить которые цитатой текста весьма сложно. Вместе с тем в пересказе повести Л. Толстого *Два гусара* цитата о размышлениях Ильина (фактически его поток сознания) является определенным центром критического сюжета. В статьях *Для легкого чтения, Повести, рассказы, путешествия и стихотворения современных писателей критик* объясняет свое толкование толстовского текста: «У него обозначены мастерски даже те переходные пункты, то переходное состояние, которое, даже в физическом человеке очень часто ускользает от заботливого глаза, а тут смело и отчетливо выставлено <...> как бы точнее выразиться? Духовное расширение человека»¹⁰.

Выделим еще один момент. В статьях В. Белинского цитата является частью художественного целого, воспринимается критиком в единстве «сцепления мыслей и чувств», а его эстетическое впечатление, передаваемое в статье по природе своей синкретично. Если речь шла о поэтическом тексте, то чаще всего цитируется практически весь текст. Скажем, цитируется полный текст стихотворения А. Пушкина *Ночной зефир / Струит эфир...*, В. Белинский постоянно возвращается к пушкинским деталям и образам. «Что это такое? – Волшебная картина, фантастическое видение или музыкальный аккорд, раздавшийся с вышины и пролетевший над утомленной нею и желанием обольстительной испанки?.. Звуки серенады, раздавшиеся в таинственном, прозрачном мраке роскошной, сладострастной ночи юга?». В. Белинский, избегая нарушений поэтической речи, свои суждения о целостности и гармонии поэзии А. Пушкина завершает в финале статьи. Но его ощущения были выражены в графических курсивах, подчеркиваниях, что создавало общую эмоциональную тональность. Заметим, что при всей разнице культурных и временных парадигм В. Белинского и В. Розанова, В. Розанов также стремится к эмоционально-чувственному восприятию и его обозначению в художественном тексте (кавычки, цитаты, восклицания, вопросительные знаки и т.п.). Однако объяснение данного фактора принципиально иное. В. Розанов стремится прежде всего указать на мимолетность, интимность сказанного.

Как нам представляется, возникновение особого эмоционального тона письма в н. XX века было связано с усилившимся фактором субъективности, следствием чего и явилась модернистская интимность. На текстуальном уровне это проявляется в таком усложнении структуры текста, при котором на

¹⁰ А.В. Дружинин, *Для легкого чтения*, [в:] «Библиотека для чтения», вып. 9, отд. VI, Санкт-Петербург 1856, с. 23.

первый план выступает перцептивная структура, то есть структура восприятия текста читателем, где определенную роль играет технология письма. Характеристика текстуальных стратегий по критериям скажем, «телесности» означает изменение дистанции чтения – ее суждение и предельную интимизацию¹¹. Такая дистанция чтения формирует интенсивность восприятия текста и иллюзию разрушения критических жанров.

Как известно, критике В. Розанова присущ интерес к творчеству инстинктивному, бессознательному. В связи с чем возникает ритм сплошного, плотного письма без абзацев, с которым он экспериментирует. Такой ритм сжимает привычную для критического текста аналитическую дистанцию чтения в микродистанцию. Концентрация письма углубляется вводом в авторский текст комментариев, сносок, своих и чужих писем, фотографий; приводится множество литературных, газетных, исторических источников, неизменно получающих статус псевдоисточников, которые прерываются «картинами», описаниями, стихотворными и прозаическими цитатами, рисунками.

В этой особой системе внутренний диалог, полемика критика имманентны как самым частным проблемам, лежащим в основании творчества В. Розанова, так и найденному мыслителем методу их анализа. Сделать частное (интимное) проблемой философского обсуждения должен автор, найти определенные закономерности в их решении – задача всеобщая. Описывая суть своего полемического приема, критик указывал на непременно соборное обсуждение проблемы, отмечая возможность ее постижения лишь в глобальном диалоге, в котором сталкиваются разные идеи, аргументы, факты в одно целое текста, «собирающего» общую истину.

Так например, второй том *Около церковных стен* начинается с обоснования методики анализа «богословской темы», которая заключается во введении в нее размышлений со стороны людей, абсолютно далеких от автора и по образу жизни, и по образу мышления. Автор, вводя их голоса-сознания (М. Бахтин) в свою книгу, осуществлял процесс, который назвал диалогом или полилогом. Чужие голоса он представляет как форму исповедания, вследствие чего возникает полифоническое звучание текстов (очевидно, что для понимания розановской мысли важно осознание преломления автором чужого слова в направлении собственных устремлений). Письма, фрагменты, цитаты, будучи включенными в его тексты, оказываются завершенными уже в новом текстовом (и бытийном) окружении. Думается, можно говорить о неклассической стратегии смыслогенеза – смысл выстраивается не как приведение к уже данному или известному, а возникает в пространстве сопоставлений. Появляется особого рода топология письма.

Возможно, В. Розанов решил вербализовать в своем индивидуальном словаре шелест «собственной души», остановить мгновение «эфемерного вздоха» в «вечности» печатного слова и сделать его объектом воспринимающего сознания. В. Розанов, как и «ироник» Р. Рорти, не переписывает чужие дискурсы, а кардинально изменяет традиционный литературно-поэтический словарь описаний мира душевных переживаний. Подобно М. Хайдеггеру или

¹¹ См. *Эротизм без границ*, общ. ред. М. Павлова, Москва 2004.

Ж. Дерриде, он создает особый текст-дискурс, имманентной составляющей которого становятся различного рода обстоятельства, вызвавшие к жизни тот или иной «лист». Это вехи и хронотопы состояний человеческой жизни, опредмеченные в слове-тексте и соотносящиеся с тем или иным моментом жизни души, в частности, с пророчеством:

Это я пишу для себя, а не для вас, не для издания в печати. И если все-таки такое я печатаю, я совершаю насилие над собой, насилие над рукописью, которая принадлежит исключительно мне и никому больше. И не только принадлежит мне, но ближе, физически ближе прилегает к руке и к душе¹².

В розановской прозе Э. Голлербах отмечал много чисто «литературного» в буквальном смысле слова. Действительно, тексты В. Розанова следует воспринимать непременно зрительно, со всеми сносками, примечаниями, скобками, кавычками и пр. У В. Розанова талант заключается именно в «кончиках пальцев», поэтому не случайно критик использует часто кавычки, стремясь передать оттенки интонации, сокращений, которые обычно приняты в письмах или личных дневниках (мне, мол, все равно, поймете вы мои сокращения или нет, ведь я пишу для себя). Все это работает на модель интимной рефлексии¹³.

Стремясь к естественному общению с читателем, к живости тона, В. Розанов постоянно использует разговорную интонацию, которую Н. Бердяев определил как стиль «бабьей болтовни». Очевидна, как и у Ап. Григорьева, хаотичность, чрезмерная эмоциональность в изложении.

В. Розанов убежден, что текст должен приносить радость. Концептуально он близок к суждениям Р. Барта, высказанным в статье *Удовольствие от текста*¹⁴. Ж. Нива называет В. Розанова изобретателем нового жанра, в котором проявляется «полное господство интонации «домашней» интимности, поэтика, основанная на «личной прихоти», смеси газетных рецензий, личного дневника, гербарий человеческих слов: услышанных, пробормотанных, недоговоренных»¹⁵. В. Шкловский в статье *Сюжет как феномен стиля* писал о противоречивости настроений критика, выражающейся в парадоксальной литературной форме. Принципиальное отличие от классического критического текста состоит в том, что жанр статей В. Розанова отрицает читателя как объект дидактического и эмоционального усилия. «Сколько я ни усиливался представить читателя, никак не мог его вообразить»¹⁶, – пишет В. Розанов. Нет также и внешнего мира. Все рассеяно. «Рассеянный человек и есть сосредоточенный. Но не на ожидаемом или желаемом, а на другом и своем»¹⁷. Интересно,

¹² В.В. Розанов, *Один из певцов вечной «весны»*, [в:] *Собрание сочинений. О писательстве и писателях*, под общ. ред. А. Н. Николюкина 1995, с. 80.

¹³ См. *Эротизм без границ...*

¹⁴ См. Р. Барт, *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*, Москва 1994.

¹⁵ Ж. Нива, *Возвращение в Европу. Статьи о русской литературе*, Москва 1999, с. 170.

¹⁶ В.В. Розанов, *Один из певцов вечной «весны»*, с. 176.

¹⁷ Там же, с. 176.

что и рубрику в журнале «Новый путь» он назвал *В своем углу*. В этом парадоксе проявляется особое рефлексивное состояние критика, ибо В. Розанов не только отвергает «Каинов» – борцов, проповедников, но и добровольно размещается в «нижнем ярусе» бытия¹⁸, что дает ему возможность выработать свою структуру текста, свое коммуникативно-рецептивное пространство.

Указанные тенденции в критике XX – начала XXI веков, рассмотрение ряда смысловых связей между структурными элементами критического текста подтверждают тезис о необходимости рассмотрения литературной критики как самостоятельной четко ориентированной системы.

Литература

- Барт Р., *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*, Москва 1994.
- Бахтин М.М., *Проблемы речевых жанров. 5. Работы 1940–1960-х гг.*, [в:] *Собрание сочинений в 6 т.* Т. 5, Москва 1997, с. 159–287.
- Бахтин М. М., *Проблемы творчества Достоевского. 2. Проблемы творчества Достоевского, 1929; Статьи о Толстом, 1929; Записи курса лекций по истории русской литературы, 1922–1927*, [в:] *Собрание сочинений в 7 т.* Т. 2., Москва 2000, с. 5–175.
- Гадамер Х.-Г., *Истина и метод: Основы философской герменевтики*, Москва 1988.
- Добренко Е., Тиханов Г., *История русской литературной критики: советская и постсоветская эпохи*, Москва 2011.
- Дружинин А.В., *Для легкого чтения*, [в:] «Библиотека для чтения», вып. 9, отд. VI, Санкт-Петербург 1856.
- Ізер В., *Процес читання, феноменологічне наближення*, [в:] *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.*, Львів 2002, с. 349–368.
- Нива Ж., *Возвращение в Европу. Статьи о русской литературе*, Москва 1999.
- Розанов В. В., *Один из певцов вечной «весны»*, [в:] *Собрание сочинений. О писательстве и писателях*, под общ. ред. А. Н. Николюкина 1995.
- Тюпа В. И., *Аналитика художественного. Введение в литературоведческий анализ*, Москва 2001.
- Штайн К. Э., *Метапоэтика – «размытая» парадигма*, [в:] «Филологические науки», № 6, Тамбов 2007, с. 41–50.
- Эротизм без границ*, общ. ред. М. Павлова, Москва 2004.

Авторские стратегии чтения литературно-критического текста

Резюме

В статье рассматриваются теоретические проблемы литературной критики. Делается акцент на системно-целостном подходе к стратегии чтения критического текста. Структура текста характеризуется смысловыми связями, обусловленными культурной парадигмой.

Ключевые слова: критика, система, стратегия, интерпретация, полемика, диалог

¹⁸ Там же, с. 173.

Authorial strategies for reading of literary-critical text

Abstract

The theoretical problems of literary criticism are examined in the article. An accent is done on the system-integral going near critical strategies of reading. The structure of text is characterized semantic connections, by the conditioned cultural paradigm of time.

Key words: criticism, system, strategy, interpretation, polemic, dialogue

Нина Михайловна Раковская
Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова
Кандидат филологических наук, доцент,
Зав. кафедрой мировой литературы

Надежда Сподарец

К методике разработки личностных типологических характеристик персонажей русской литературы XIX – начала XX века

Литература располагает широчайшим поэтикальным арсеналом, позволяющим в рамках художественного текста развернуть авторскую концепцию «человека». Писатель – это мастер слова, которому удастся убедительно, т.е. эстетически действенно выразить эту концепцию. Поэтому закономерно, что наука о литературе на всех этапах своего становления проявляла интерес к проблемам художественной концептуализации человека, тем самым формируя исследовательское направление, которое сосредоточивается на антропологической поэтике. В XX веке методология таких исследований не отличалась многовекторностью, да и о широте литературоведческих решений в этом вопросе говорить не приходится.

Конец XX века не только в филологии, но в целом, в гуманитарной методологии знаменовался преодолением структуралистских оценочных принципов на фоне явной приоритетности «антропоцентристских подходов». Мотивация такой динамики очень многопланова. Обратим внимание только на фактор «опыта литературно-художественной антропологии XX века» (художественные концепции человека), где масштабность и глубина художественных решений не только согласуется с научной антропологией прошлого века, но во многом и опережает ее разработки.

Можно сказать, что литературоведческая мысль конца XX века была поставлена перед необходимостью отразить многоаспектный антропологический опыт художественной литературы в системе адекватных категорий и методик. И конечно же, объект такого изучения не ограничивается только литературным процессом XX века, а включает весь знаковый ряд истории литературы.

Представляется, что сегодня изучение литературы в школе и вузе как с прагматико-педагогической, так и художественно-образовательной точек зрения продуктивно сконцентрировать на антропологической, т.е. человековедческой проблематике. Молодое поколение, остро переживая проблему личностной самоидентификации, с интересом относится к анализу произведений, в которых художественно моделируется процесс личностного становления и самоосмысления.

Исследовательская работа в спектре антропологических проблем предполагает «уточнение» исходных «категориальных дефиниций» – инструментария литературоведческого анализа. Подчеркнем: вычленение этих дефиниций – методологически аргументированная позиция, за которой стоит понимание того, что художественная концептуализация феномена человека в первую очередь определяется гносеологическими и аксиологическими приоритетами «индивидуально-авторского литературного сознания», ориентированного и на общий «эпистемологический горизонт эпохи», и на характерные «принципы разработки» антропологической проблематики «в рамках того направления», к которому оно тяготеет.

Но в данной статье речь пойдет не об индивидуально-авторских решениях антропологической проблематики, а о типологически характерных для определенной культурно-исторической эпохи, литературного направления. Заключение такого рода могут быть сделаны в контексте изучения авторской художественной антропологии, проецированной на цели и задачи типологического анализа.

Материал для обобщений может дать только «имманентный анализ текста» отдельного произведения писателя и метатекста творчества, что позволяет выйти на типологические характеристики его концепции человека и только затем — на человековедческую типологию в рамках литературного направления. Здесь уместно сослаться на М.М. Бахтина, подчеркивавшего: «Там, где человек изучается вне текста... это уже не гуманитарные науки»¹. Ведь нас интересует не человек в своем бытии, «а бытие человека в художественном мире литературы, какое мы постигаем через текст произведения, т.е. человек как эстетический объект авторской концептуализации». Концепция человека, на которую вышло сознание определенного литературного направления эпохи, может быть сформулирована в процедуре литературоведческого моделирования. Первоначально разрабатывается модель знаковых для литературного направления авторских решений концепции человека, а на следующем этапе обобщаются показатели условной модели всего направления.

Информация методического характера, на которую нами обращено внимание выше, говорит о том, что к типологическим исследованиям в области литературной антропологии эпохи или литературного направления можно переходить только при наличии опыта осмысления индивидуального авторского творчества писателей определенной эпохи. Опираясь на эту базу, далее в статье сосредоточим внимание на типологии человековедческого поиска литературного сознания XIX – начала XX века – эпохи эстетического креативизма, охватывающей литературные направления романтизма, реализма и раннего модернизма. В целом, культурное и, соответственно, литературное сознание этого времени отличает повышенный интерес к проблеме «личности», чем мотивирована педагогико-прагматическая цель нашего исследования, о которой в статье указано выше: формирование ценностных ориентиров современной молодежи.

¹ М.М. Бахтин, *Эстетика словесного творчества*, Москва 1979, с. 285.

Рассматривая проблему человека в искусстве, научная мысль уже неоднократно констатировала, что «идея человека» является системообразующим фактором художественного познавательного цикла. В литературоведении данное понятие соотносится с рядом других понятий этого же типологического ряда: художественной концепцией человека, концептом «человек», функциональные терминологические задачи которых отвечают типу определенного филологического дискурса.

Параметры художественного познавательного цикла в литературоведении задаются критериями дифференциации, в качестве которых могут выступать понятия: «культурно-историческая эпоха», «литературное направление». Концепт «человек», актуализированный в концептосфере каждой культурно-исторической эпохи и, соответственно, литературных направлений эпохи, в семантическом выражении разворачивается как парадигма «подвижная и историческая». «Именно эволюция философско-эстетической «идеи человека» лежит в основе актуализации материалистических (романеск, ренессанс, классицизм, реализм, неореализм, гиперреализм) и идеалистических (готика, барокко, романтизм, модернизм, постмодернизм) философских традиций, определяющих эстетику литературного направления и доминантного художественного метода»². Литература же, в свою очередь, фиксирует этапы исторического самосознания человека. Рассматривая в филологическом дискурсе специфику этого процесса, В.М. Головкин отмечал, что «идея человека» эволюционирует даже в рамках одного художественно-познавательного цикла»³, имея ввиду и те решения концепции человека, которые отвечают разным этапам (исторически или концептуально мотивированным) становления одного творческого метода. Например, концепция человека в реалистических произведениях А.С. Пушкина и представителей натуральной школы и т.д.

Выход на уровень типологических характеристик человека в литературе дает возможность констатировать основные человековедческие интенции литературного сознания в динамике смены эпох. Но не будем забывать, что художественное сознание писателей XIX и XX века отличается интенцией креативности, стремлением к индивидуально-творческим решениям как на уровне концептуализации, так и антропологической поэтики. Это усложняет процесс типологических наблюдений и обобщений, повышает в нем компонент схематичности и условности, т.к. художественно-эстетическая значимость каждого литературного решения проблемы человека, начиная с конца XVIII века и по сегодняшний день, определяется и показателем концептуальной самобытности и поэтической оригинальности.

Исходим из того, что принципы структурных отношений «родового, видового и индивидуально-личностного» в художественной концептуализации человека «мотивированы исторически». На это обратил внимание еще В.Г. Белинский, различая в человеке две стороны: «общую, человеческую, и частную, индивидуальную»⁴. В литературном сознании каждой культур-

² В.М. Головкин, «Идея человека» как модус художественно-философского познания, <http://conf.stavsu.ru/conf.asp?ReportId=989>.

³ Там же.

⁴ В.Г. Белинский, *Собрание сочинений в 9 т.*, Москва 1982, т. 1, с. 167.

но-исторической эпохи складывается инвариантная модель структуры этих отношений как выражения представлений о «родовом», «видовом», «индивидуальном» в человеке. А. Белый в статье *Пути культуры*, включаясь в разработку антропологической проблематики, видел возможность положительного решения этих отношений в искусстве как «органического сочетания коллектива и личности, а не смешения того и другого»⁵.

Мне как исследователю ближе «эпоха литературного модернизма» – конец XIX – начало XX века – период тотальных трансформаций представлений о мире и человеке, выраженных адекватной системой поэтикальных решений. Но в человековедческом плане эпоху модернизма и, в первую очередь, самую модернистскую литературу можно рассматривать как новый этап (логическое следствие и завершение) разновекторного антропологического поиска в искусстве, литературе, науке XIX и начала XX века. Исходной базовой категорией, объединившей весь антропологический проект культуры и искусства XIX – начала XX века, можно назвать личность человека, в литературе романтизма, реализма и модернизма концептуально осмысленную и художественно моделируемую как субъект действия и как субъект сознания. Для нас это служит основанием для рассмотрения концепта «личность» как инструментария категоризации феномена человека в литературе. Современный философ уточняет: «Говоря «личность», «индивидуальность», «индивид», мы должны в каждом случае иметь в виду, что речь у нас идет о *человеке*: о человеке как личности, о человеке как индивидуальности и т. д. ... Личность всегда обозначает «существующего», то есть «человека» в его существовании, в его самоорганизованном бытии «(как-именно-бытии)». Всякий человек – личность в потенциальном смысле; степень актуализации этой присущей человеку способности быть личностью может различаться от нуля до бесконечности, то есть до личностной «полноты», достигаемой в «богообщении»⁶.

В данном случае мы ссылаемся на концепцию личности, развернутую «в дискурсе», соотносимом с антропологической аналитикой философской, литературно-критической и литературно-художественной мысли конца XIX – начала XX века. Именно эта эпоха характеризовалась обостренным вниманием к проблеме «личностной полноты», реализуемой всеми модернистами воплощением интенции эстетического креативизма творческого субъекта, разработкой персонажной сферы лирического Я, символистами – стратегией автора-теурга, акмеистами – поэтикой расширения пространства текста, изоморфного пространству личностного сознания. Но в становлении самой модернистской концепции человека значимым следует признать и опыт антропологической рефлексии литературного сознания предшествующих эпох. Представляется, что модернистские решения проблемы человека коррелируют не только с базовой эпистемой переходной культурной ситуации конца XIX – начала XX века, но во многом задаются и диалогическим режимом

⁵ А. Белый, *Пути культуры*, [в:] *Символизм как миропонимание*, Москва 1994, с. 311.

⁶ С.С. Аванесов, *Личность как синергичная конструкция*, http://synergia-isa.ru/lib/download/lib/fn2_2008/02_Avanesov...

отношений с литературным контекстом всего XIX века. Здесь сошлемся на авторитет профессора А.А. Слюсаря, который много лет занимался проблемой человека в классической русской литературе. Он писал, что в «русской литературе XVIII – начало XX века – это утверждение ценности человеческой индивидуальности, ее свободы, права на самостоятельность. Осознание ценности индивидуальности, обусловившее вступление литературы в зрелость, стало возможным в связи с пробуждением в русской жизни самосознания»⁷. В статье *Русская литература в 1840 году* В.Г. Белинский утверждал: «Мы уже пережили период самообольщения, младенческих и юношеских восторгов; нам уже нужны не мечты, а действительность..., словом, для нас настало *время сознания*». Пробуждение самосознания означало, что в основном завершилось формирование, продолжавшееся на протяжении XVIII в., *человека нового времени*. Среди тех форм, которые были свойственны сознанию русского общества, особо следует выделить *национальное, общественное и личностное самосознание*»⁸.

Именно в конце XVIII века литературное сознание русских писателей в своих антропологических ориентирах уже стремится преодолеть рационалистические приоритеты в духе французского и немецкого Просвещения. В частности, в литературной практике Г.Р. Державина – «отца русских поэтов» (В.Г. Белинский) можно отметить формирование «новой модели противоречивого единства человека», представленного в системе отношений с Богом и природой, чем закладывались основы романтической художественной онтологии и антропологии. Показательно творчество Державина именно феноменологией переходности литературного сознания от эпохи Просвещения (художественно-эстетически маркированной парадигмой классицизма, барокко и предромантизма) к романтизму, когда, с одной стороны, сама авторская личность стремится к самореализации и, в то же время, в качестве объекта художественной рефлексии выбирает субъекта, проявляющего личностную позицию (что особо очевидно при анализе антропологической поэтики державинской оды, да и других его жанровых моделей, текстообразование которых задается авторской стратегией синтеза).

При разработке концепта «человек» адептами двух направлений русского романтизма (гражданского и мистического) акцентировались приоритеты, соответственно, «национально-общественного» (К. Рылеев) «или духовно-личностного (В. Жуковский) самосознания». В самой же структуре «личностного сознания» человека «особенного, исключительного» романтиков привлекал и фактор его «раздвоенности», с чем связана разработка мотива «двойничества» (лирика М. Лермонтова и др.). Но если тема «двойничества» («фаустовская» модель: мотив договора человека с дьяволом) в русской литературе была обозначена уже в XVII веке, то новацией в антропологической проблематике романтиков стал концепт «мир человека», в предметную

⁷ А.А. Слюсарь, *Концепция человека и ее историческое развитие в русской литературе*, [в:] *Концепция человека в русской литературе*, Одесса 1997, с. 5–6.

⁸ Там же.

область которого включался автор – основной субъект сознания и персональная сфера – основной объект концептуализации. Интенцию романтиков, а затем реалистов и модернистов к художественному миропорождению, реализованную на уровне текстообразования отдельного произведения или всей системы творчества писателя, можно рассматривать и как компенсаторскую реакцию их центростремительного художественного сознания (отличающегося и проведенциальной направленностью) на эпистемологию XIX – начала XX века, поднявшего в философском и психологическом дискурсах проблему «расколотого, раздвоенного сознания человека». Стратегия художественного миропорождения романтиков, реалистов и ранних модернистов – это стратегия «на целостность» писателя как субъекта творческого действия и субъекта сознания, который в процедуре текстообразования нацелен на преодоление деструкции человека и мира, «конструируя» свой целостный художественный мир-мифотекст. Показательно, что в работе Ф.В. Шеллинга *Философия искусства*, на эстетический дискурс которой ориентировались романтики, понятие «конструирование» является базовым. Эта эстетическая задача не снималась реалистами и модернистами. Следовательно, аксиологически мотивированной при рассмотрении творчества писателей XIX – начала XX века можно считать постановку вопроса средствами, обеспечивающими эту целостность; в художественной системе писателей выступает арсенал новой антропологической поэтики, углубляющей поэтику жанра и стиля произведения.

Авторские миры поэтов-романтиков проникнуты пафосом поэтизации личности, находящейся в конфликте с внешним миром, трактуемом не столько в социальном, сколько в космологическом значении, что формировало сепаратистику модели «художественного мира как макрокосма».

Литературное сознание реалистов XIX в., отличаясь адекватностью общественным настроением, так же характеризовалось «подъемом чувства личности», но творческая стратегия уже сводилась не к поэтизации, а художественному исследованию человека. Это нашло отражение на уровне доминирования принципов социально-психологической детерминации характеров героев. В произведениях писателей-реалистов концепт «человек» получил выражение в системе семантических характеристик «национального, общественного и личностного самосознания героев».

Писатели-модернисты, творчески освоив опыт художественной антропологии предшествующих эпох, в своем наследии представили «новый культурно-антропологический тип», который концептуально отвечал эпистемологии переходной культурной ситуации конца XIX – начала XX века, сосредоточенной на проблеме «сознания человека, экзистенциалах его бытия». По «психологическим» показателям, «модернистский тип литературного сознания», в целом, как и «тип личности», «художественно моделируемой в литературе», можно квалифицировать как «тип кризисного сознания».

Художественная антропология модернистов координировалась их общим «онтологическим подходом к миру и человеку», поэтому в структуре сознания личности литературных героев и, соответственно, в их поэтике фактор социально-общественного порядка терял свою значимость. При этом очевидно повышение аксиологической и функциональной значимости

психологического фактора, что обуславливало разработку широкого спектра «моделей личностной самоидентификации в художественных мирах писателей-модернистов».

В зрелом творчестве младосимволистов и в творчестве постсимволистов акцентировался и фактор исторического самосознания. На уровне показателей «личностного, национального и исторического самосознания героя» модернистами актуализированы значения «интуитивно-бессознательного, иррационального, архетипического».

В целом же, художественная антропология поэтов-модернистов была направлена на аксиологическую реабилитацию «мироотношения духовно-деятельного типа». Хотелось, чтобы этот вектор антропологических разработок нашел понимание в умах и душах современного молодого поколения.

Литература

Аванесов С.С., *Личность как синергичная конструкция*, http://synergia-isa.ru/lib/download/lib/fn2_2008/02_Avanesov...

Бахтин М.М., *Эстетика словесного творчества*, Москва 1979.

Белинский В.Г., *Собрание сочинений в 9 т.*, Москва 1982, т. 1.

Белый А., *Пути культуры*, [в:] *Символизм как миропонимание*, Москва 1994, с. 308–311.

Головко В.М., *«Идея человека» как модус художественно-философского познания*, <http://conf.stavsu.ru/conf.asp?ReportId=989>.

Слюсарь А.А., *Концепция человека и ее историческое развитие в русской литературе*, [в:] *Концепция человека в русской литературе*, Одесса 1997, с. 3–10.

К методике разработки личностных типологических характеристик персонажей русской литературы XIX – начала XX века

Резюме

В статье обращено внимание на актуальность рассмотрения антропологической проблематики русской литературы при её изучении в курсах средней и высшей школы. Решения антропологической проблематики в произведениях писателей основных литературных направлений XIX – начала XX века представлены на уровне личностных типологических характеристик.

Ключевые слова: антропологическая проблематика, литература XIX – начала XX веков, концепция человека, личностная типология

By the method of personal development typological characteristics of Russian literature characters XIX – beginning of XX century

Abstract

The article drew attention to the relevance of an anthropological perspective and consideration of the poetics of Russian literature in the literary courses, middle and high school.

К методике разработки личностных типологических характеристик персонажей... [139]

Generalization of the anthropological perspective in the works of major writers of literary movements XIX – the beginning of the twentieth century, made at the level of the typology of personalities.

Key words: anthropological perspective, literary movements XIX – the beginning of the twentieth century, conception of man, typology of personalities

Сподарец Надежда Викторовна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры мировой литературы
Одесского национального университета имени И.И. Мечникова
e-mail: spodarets.n@gmail.com
+38 050 490 13 99

Глоттодидактика

Лариса Барина

Обучающий потенциал и функции языковой среды при изучении русского языка как иностранного

Языковая среда как объективная реальность представляет собой совокупность всех конкретных форм функционирования языка: системы звуковых, лексических и грамматических средств, находящих своё материальное воплощение в многообразии существующих и постоянно создаваемых письменных и устных текстов. Она является одновременно результатом и одним из необходимых условий процесса коммуникации носителей данного языка. По отношению к индивиду, оказавшемуся в языковом окружении, которое является для него неродным, среда при наличии определённых социально-психологических условий может выступать как стимулирующий, обучающий и контролирующий фактор процесса самообучения языку. Особенно продуктивно влияние среды на процесс накопления и эвристической семантизации новой лексики. Необходимость усвоения лексического материала обуславливается социально-коммуникативными потребностями учащихся, а возможность его эвристической семантизации зависит прежде всего от структурно-семантических особенностей конкретной лексической единицы и её контекстуального окружения.

Влияние языковой среды на индивида является комплексным и многофункциональным, что позволяет говорить о системе функций языкового окружения. В лексическом аспекте многофункциональность воздействия языковой среды на учащихся проявляется наиболее полно. Это даёт возможность выделить и охарактеризовать следующие её функции: а) обучающие (информативная, коммуникативная); б) вспомогательные (мотивационная, элиминативная, диагностирующая, корректирующая, активизирующая).

Информативная функция обуславливает активизацию рецептивных видов речевой деятельности учащихся. Именно реализация этой функции обеспечивает интенсивное накопление новой лексики.

Коммуникативная функция способствует активизации продуктивных видов речевой деятельности. Она приводит к незамедлительному закреплению на практике усваиваемых из среды языковых знаний в процессе общения учащихся с носителями русского языка.

Под *мотивационной функцией* понимается значительное повышение уровня внешней и внутренней мотивации овладения языком, наблюдаемое в условиях языковой среды.

Элиминативная функция языкового окружения обуславливает устранение различного рода объективных и субъективных психологических помех

(психологического барьера), препятствующих коммуникативной деятельности на изучаемом языке.

Диагностирующая функция среды обеспечивает возможность самодиагностики учащимися уровня владения языком и качества своих языковых знаний, их адекватность коммуникативной задаче, достаточность и соответствие¹.

Корректирующая функция языковой среды является закономерным результатом реализации диагностирующей функции. Она отражает возможность самостоятельного корректирования индивидом своих языковых знаний на основе их сравнения с речевыми образцами, предъявляемыми средой.

Активизирующая функция языкового окружения обеспечивает активизацию практически всех языковых знаний и коммуникативных умений учащихся. Но наиболее концентрированно эта сторона влияния среды отражается в процессе активизации пассивного лексического запаса.

Как известно, учащиеся обладают универсальным типом мотивации,² а поэтому даже при стихийном обучающем воздействии языковой среды количественные показатели самостоятельного усвоения ими лексических единиц довольно высоки – 240–270 слов за семестр, как показали результаты проведённого нами экспериментального исследования. Участники педагогического эксперимента (8 человек) фиксировали усваиваемую из среды лексику в специальных словниках, делая при этом перевод на родной язык и сопровождая фиксацию указанием места усвоения слова и способа его семантизации.

В качестве предварительного условия более полной реализации обучающего потенциала среды необходимо исследовать именно стихийный процесс накопления лексики индивидом и, в частности, произвести лингвистический анализ самостоятельно усваиваемых слов, рассмотреть способы их семантизации, определить сферы общения учащихся и типичные социально-коммуникативные роли, в которых они выступают в русскоязычной среде и которые, в конечном итоге, определяют ситуативно-тематический характер усваиваемой лексики. Такого рода исследование показало, что из языковой среды главным образом усваиваются имена существительные (77%), из которых 89% – с конкретным значением; прилагательные (13%) и глаголы (7%). Словообразовательный анализ лексики позволил установить, что количество непроизводных слов, накапливаемых из среды, несколько превышает количество производных (соответственно 55% и 45%), несмотря на то, что последние представлены в русском языке намного шире.

Среди усваиваемой лексики 23% лексических единиц принадлежит к интернационализмам. По-видимому, это объясняется сравнительной лёгкостью их семантизации: во многих случаях для межъязыкового отождествления интернационализма достаточно одноразового и даже внеконтекстуального его предъявления. Подавляющая часть интернационализмов (86%) относится к газетно-публицистическому стилю (*вице-президент, премьер-министр, экономика, гуманизм, инфляция, инцидент* и т.п.).

¹ См. А.А. Леонтьев, *Обучающие функции языковой среды и проблема интенсификации включённого обучения*, [в:] *Русский язык за рубежом*, Москва 1983, № 4, с. 60.

² См. М.Н. Вятютнев, *Теория учебника русского языка как иностранного*, Москва 1984, с. 89.

Количество безэквивалентных слов составляет немногим более 2% от общего объёма лексики, усваиваемой из среды. Среди них преобладают наименования предметов традиционного русского быта (*щи, валенки, квас*) и слова нерусского происхождения (*галушки, борщ*).

Примерно таким же (2–3%) является и показатель усвоения ономастической лексики, которая в условиях реального языкового окружения приобретает объективную коммуникативную значимость. Усваиваются, главным образом, антропонимы (имена, отчества и фамилии русскоязычных друзей, преподавателей, административных работников) и топонимы, подавляющее большинство которых составляют урбанонимы. Поскольку исследование проводилось в городе Одессе, это, как правило, одесские урбанонимы. Среди них преобладают названия улиц (*Дерибасовская, Пушкинская, Садовая*), районов города (*Большой Фонтан, Молдаванка*), различных торговых заведений и предприятий общественного питания (*Новый рынок, Привоз, Метроном*), пляжей (*Аркадия, Ланжерон, Отрада*). Круг усваиваемых топонимов определяется прежде всего их актуальностью и необходимостью в повседневной жизни для нормального ориентирования в новом окружении.

Функционально-стилистический анализ самостоятельно усваиваемой лексики показал, что из среды усваиваются, главным образом, стилистически нейтральные (69%) и разговорно-бытовые слова (9%), а также лексика, характерная для газетно-публицистического стиля (8%).

Особый интерес представляет рассмотрение принадлежности самостоятельно усваиваемых слов к различным лексико-семантическим группам (ЛСГ). Наиболее широко представлена лексика, входящая в состав таких ЛСГ, как «административно-правовые документы» (*виза, декларация*); «социально-бытовые учреждения» (*парикмахерская, химчистка*); «продукты питания» (*вафли, горчица, кефир, печенье, сметана*); «посуда» (*банка, кастрюля, сковородка*); «предметы домашнего обихода» (*ведро, веник, таз, тряпка*); «постельные принадлежности» (*наволочка, одеяло, пододеяльник, простыня*); «болезни» (*ангина, грипп, кашель, насморк*) и др. В целом же, наиболее частотными в плане усвоения оказались слова: *афиша, будильник, булочка, вафли, грипп, джем, зефир, иголка, икра, кефир, кипятильник, кушать, лампочка, лимон, лук, масло, мелочь, морковь, настроение, одеяло, осторожно, парикмахерская, парень, парфюмерия, печенье, платок, полотенце, полтора, портфель, программа, пропуск, пюре, разбудить, репертуар, рынок, сахар, сок, стирка, сыр, тоска, умывальник, утюг, чёрт, читалка, чуть-чуть, штора, щётка*.

К негативным аспектам влияния среды на учащихся относится усвоение ими определённого количества бранной лексики, слов просторечного формообразования (*ляжь, яблоков*), неправильного произношения (**na[tэ]нт, Од[э]сса*) и ударения (*инженерá, квар́тал, средствá*).

Семантизация лексических единиц осуществлялась, в основном, при помощи различных видов семантической догадки (56%): словообразовательной, контекстуальной, контекстуально-ситуативной, ситуативно-предметной, межъязыковой. В 25% случаев учащиеся прибегали к помощи носителей русского языка, которые, как правило, объясняли значения незнакомых слов описательно-синонимическими и антонимическими подсказками, а 19% лексических единиц семантизировали путём обращения к словарю.

Анализ соотношения усвоенной лексики со сферами общения учащихся дал следующие результаты: социально-бытовая сфера – 47%, социально-культурная – 29%, сфера компьютерных игр и увлечений – 10%, учебно-профессиональная – 4,5%, сфера общественной деятельности – 3,5%, семейная – 3,5%, административно-правовая – 2,5%.

Наилучшим конкретизирующим фактором, который определял в ходе нашего экспериментального исследования ситуативно-тематический характер накапливаемой из среды лексики, оказалось наличие социально-коммуникативных ролей учащихся. Как пример можно назвать социально-коммуникативные роли, обусловившие усвоение указанных в скобках лексических единиц: «посетитель парикмахерской» (*коротко, кресло, шампунь*); «покупатель в овощном магазине» (*капуста, лук, квашеный, репчатый*); «пассажир теплохода» (*палуба, посадочный, пояс, спасательный, трап, шлюпка*) и т.п.

В ходе проводившегося педагогического эксперимента было отмечено также некоторое количество случаев ошибочной семантизации лексических единиц, однако оно не превысило и 5% от общего объёма самостоятельно усвоенной лексики.

Подобное исследование, таким образом, позволило не только определить стихийный обучающий потенциал языковой среды в плане расширения словарного запаса учащихся, но и наметить основные пути интенсификации самостоятельной языковой работы этих студентов-инофонов в условиях русскоязычного окружения. Прежде всего была выявлена необходимость а у д и т о р н о й п о д г о т о в к и учащихся к процессу самостоятельного накопления лексики непосредственно из среды функционирования языка и определены главные компоненты такой подготовки: демонстрация приёмов эвристической семантизации лексики и развитие у учащихся навыков различных видов семантической догадки. Вторым важным моментом является о р г а н и з а ц и я самостоятельной языковой работы учащихся в условиях русской языковой среды. Основными формами такого рода работы являются: 1) уроки внеаудиторной речевой практики; 2) система домашних заданий; 3) социально-культурное анкетирование / тестирование.

Главная цель уроков внеаудиторной речевой практики, методика проведения которых была разработана Н.А. Журавлёвой, заключается в организации обучающего общения иностранцев «не с условным, а с реальным партнёром», когда «речевые образцы усваиваются в контексте с неречевыми действиями непосредственно в процессе их применения в конкретных типичных обстоятельствах естественного функционирования обиходно-разговорной речи»³. Во время таких уроков учащиеся в присутствии преподавателя звонят по тому или иному вопросу в справочное бюро; уточняют у прохожих, как проехать к театру, на вокзал, в гостиницу, в музей, в парк; заполняют на почте телеграфные бланки, выясняют стоимость международных посылок и условия их отправки;

³ Н.А. Журавлёва, *Организация речевой практики во внеаудиторных условиях*, [в:] *Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев: формы и методы*, Москва 1983, с. 108–109.

комментируют содержание рекламы, объявлений, афиш («язык улицы») и т.п., то есть совершают первые шаги к автономной речевой деятельности⁴.

Следующим этапом является самостоятельное выполнение учащимися конкретных домашних заданий по активному использованию языковой среды в учебных целях. Эти задания направлены на расширение словарного запаса студентов в рамках той или иной разговорной темы, изучаемой в аудитории («Город», «Транспорт», «Магазин», «Театр» и др.), и задаются с обязательным учётом реальных коммуникативных потребностей учащихся, их коллективных и индивидуальных интересов. Сроки выполнения заданий зависят от их степени сложности.

Ещё одной формой самостоятельной языковой работы в условиях языковой среды является система социально-культурного анкетирования, которая позволяет не только максимально индивидуализировать процесс обучения, но и значительно расширить объём страноведческих знаний учащихся именно в той области, которая их непосредственно интересует. В ходе специальной беседы преподаватель выясняет круг личных интересов того или иного студента и предлагает ему провести в течение всего периода пребывания в языковой среде социально-культурное исследование по интересующей студента проблематике.

Особого внимания заслуживает вопрос о контроле за самостоятельной языковой работой учащихся в условиях русскоязычного окружения. Цели его следующие:

1. Контроль за темпами усвоения новой русской лексики.
2. Установление случаев ошибочной семантизации слов и её устранение.
3. Контроль за адекватностью последующего использования усвоенных лексических единиц в речи учащихся (стилистическое соответствие, ситуативная обусловленность и т.п.).

Такой контроль должен носить не оценочный, а корректирующий характер и способствовать развитию у студентов навыков самоконтроля и самокоррекции. Основными формами самоконтроля могут быть: а) ведение учащимися специальных словников и их периодическая проверка; б) анализ выполнения домашних заданий; в) самоконтроль с помощью словаря.

В результате проведённого научного исследования мы пришли к следующим выводам. Во-первых, установка на самообучение в условиях языковой среды способствует ускорению освоения системы языка и её речевой реализации; во-вторых, повышает уверенность в своих знаниях и личную ответственность учащихся за уровень знания русского языка. В-третьих, сознательный учёт фактора языковой среды позволяет значительно расширить коммуникативные возможности учащихся. В-четвёртых, учащиеся приходят к комплексному восприятию лексики всех сфер коммуникации благодаря возможности получения полноценного опыта коммуникации в каждой из доступных для них сфер функционирования русского языка.

⁴ См. там же, с. 114–116.

Литература

- Бондаренко И.П., *Роль языковой среды при овладении русским языком*, Одесса 1987, 20 с.
- Вятютнев М.Н., *Теория учебника русского языка как иностранного*, Москва 1984, 144 с.
- Добровольская В.В., *Домашнее задание как резерв учебного процесса*, [в:] *Русский язык за рубежом*, Москва 1984. № 2, с. 58–63.
- Журавлёва Н.А., *Организация речевой практики во внеаудиторных условиях*, [в:] *Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев: формы и методы*, Москва 1983, с. 104–118.
- Леонтьев А.А., *Обучающие функции языковой среды и проблема интенсификации включенного обучения*, [в:] *Русский язык за рубежом*, Москва 1983, № 4, с. 60–63.

Обучающий потенциал и функции языковой среды при изучении русского языка как иностранного

Резюме

В статье описаны результаты экспериментального исследования, в процессе которого была сделана попытка определить возможности и направления использования русской языковой среды при обучении русскому языку как иностранному. Направления использования русской языковой среды зависят от функций, которые она выполняет в процессе усвоения русского языка иностранными учащимися. Это обучающие (информативная и коммуникативная) и вспомогательные (мотивационная, элиминативная, диагностирующая, корректирующая, активизирующая) функции. Установка на самообучение в условиях языковой среды способствует ускорению освоения системы языка и её речевой реализации; повышает уверенность в знаниях и личную ответственность учащихся за уровень знания русского языка. Сознательный учёт фактора языковой среды расширяет коммуникативные возможности учащихся. Они могут комплексно воспринимать лексику разных сфер коммуникации благодаря возможности получения полноценного опыта коммуникации в каждой из сфер функционирования русского языка, которые доступны им.

Ключевые слова: изучение русского языка как иностранного, языковая среда, функции языковой среды, обучающий потенциал, самообучение

Learning Potential and Functions of the Language Environment in the Study of Russian as a Foreign Language

Abstract

This article describes the results of the experimental research, during which an attempt to identify the possibilities and ways of using of Russian language environment in the teaching of Russian as a foreign language was made. Ways of using of Russian language environment depend on its functions in the process of mastering of the Russian language by foreign students. There are guide functions (informative and communicative) and auxiliary functions (motivational, eliminative, diagnostic, correcting, activating). Orientation to self-study in terms of the Russian language environment helps to speed up the mastering of the language system and its speech implementation, increases confidence by students in their knowledge and their personal responsibility for level of knowledge of the Russian language. Conscious integration

of the language environment enhances students' communicative abilities. Students can perceive comprehensively a vocabulary of different spheres of communication with the ability to get the full experience of communication in each of the areas of functioning of the Russian language, which are available to them.

Key words: training of Russian as a foreign language, the language environment, the functions of the language environment, learning potential, self-study

Лариса Михайловна Барина
Южноукраинский национальный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского (г. Одесса)
старший преподаватель
e-mail: larissa.barina@gmail.com
+38-0677833352

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica VI (2013)

Dorota Dziewanowska

Основы контроля и тестирования в процессе обучения русскому языку как иностранному

В настоящей статье предпринята попытка осветить некоторые теоретические и практические проблемы контроля и тестирования с точки зрения коммуникативной теории обучения русскому языку как иностранному и многогранной структуры коммуникативной компетенции.

Не вызывает сомнений, что контроль и учет играют очень важную роль в учебном процессе. Он должен являться органической частью процесса обучения.

По мнению А.Н. Щукина, объектами контроля должны являться:

- а) знания и сформированные на их основе речевые навыки (языковая компетенция);
- б) умения пользоваться приобретенными знаниями и навыками в различных ситуациях общения (коммуникативная компетенция);
- в) знание страны изучаемого языка и национальных особенностей речевого поведения его носителей (социокультурная компетенция)¹.

Нельзя скрывать то, что долгие годы основным объектом контроля являлось владение учащимися системой языка. Однако, современная методика на первый план выдвигает контроль уровня владения коммуникативной компетенцией. При этом уровень коммуникативной компетенции надо оценивать не в зависимости от количества языковых ошибок, но от успешности решения поставленной коммуникативной задачи. А.Н. Щукин считает, что о достигнутом уровне владения языком как средством общения свидетельствует:

- а) умение адекватно выражать мысли согласно заданной речевой ситуации;
- б) относительная правильность пользования средствами языка при построении высказывания².

По мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, о высоком уровне коммуникативной компетенции свидетельствуют следующие показатели:

¹ А.Н. Щукин, *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва 2003, с. 276.

² Там же, с. 276.

- беседа/диалог в связи с содержанием прочитанного/услышанного/увиденного;
- подготовленное связанное сообщение на указанную тему;
- развернутый рассказ с высказыванием собственного мнения, на основе увиденного/услышанного/прочитанного;
- устный реферат прочитанного/прослушанного текста;
- развернутое сообщение на тему описательного и повествовательного характера с выражением собственного мнения/оценки передаваемой информации;
- неподготовленное высказывание по теме/ситуации;
- участие в диалоге/дискуссии с включением монологических высказываний и с элементами полемики;
- развернутое сообщение/доклад по теме (обзор, отчет);
- интервьюирование по теме;
- комментирование услышанного/прочитанного/увиденного³.

А.Н. Щукин считает, что контроль на занятиях по иностранному языку должен отражать специфику иностранного языка как учебного предмета. Поэтому ведущими объектами контроля на занятиях по языку должны являться речевые умения, так как контроль знания системы языка не дает представления о практическом владении языком, т.е. об уровне коммуникативной компетенции. В связи с этим, контроль сформированности коммуникативной компетенции должен быть направлен на умение выражать свои мысли и понимать мысли других людей, говорящих на изучаемом языке. «В свете сказанного предлагается оценивать успехи учащихся в отдельности за овладение языковым материалом и за сформированность речевых умений»⁴.

Контроль является важным орудием в работе учителя, так как он дает объективную картину продвижения в усвоении учебного материала отдельными учениками и всем классом. Контроль успеваемости учеников позволяет учителю не только наблюдать за уровнем усвоения учебного материала учениками, но также и за уровнем овладения отдельными умениями. В дальнейшем процессе обучения учителю необходимо зафиксировать проблемы в знаниях и запланировать пути их устранения. Кроме того, контроль знаний дает учителю обратную информацию об эффективности применяемых дидактических процедур. Е.В. Мусницкая считает, что в результате контроля, на основе анализа и интерпретации данных контроля, учитель получает информацию о качестве своей работы, об эффективности приемов обучения. Благодаря этой информации, учитель имеет возможность перестроить свою методику обучения языку. Иначе говоря, в результате контроля учитель располагает данными о допущенных методических ошибках и имеет возможность их исправить, более правильно планировать процесс обучения, более рационально распределять учебное время. Контроль дает учителю возможность получить также сведения о результатах работы учащихся, «всей группы» в целом и каждого учащегося в отдельности. Эти

³ Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*, Москва 2009, с. 223.

⁴ А.Н. Щукин, *Методика преподавания русского языка...*, с. 277.

данные позволяют учителю осуществлять дифференциацию и индивидуализацию обучения⁵.

Контроль имеет также огромное значение для ученика, так как повышает мотивацию к учению и указывает степень продвижения в обучении. В случае неудачи, результаты контроля заставляют учащегося более прилежно учиться и находить личные стратегии обучения⁶. Таким образом, контроль позволяет также реализовать воспитательные цели обучения.

Следует отметить, что характерной чертой контроля является его многофункциональность. В лингводидактической литературе встречаются разнообразные классификации функции контроля.

А.Н. Шукин функции контроля осуществляемого на занятиях по иностранному языку разделил на следующие группы:

1. Диагностическая функция. Цель этой функции – определить уровень владения языком в соответствии с программными требованиями. Объектами такого контроля являются средства общения и речевая деятельность.

2. Обучающая функция, которая способствует повторению и закреплению пройденного на занятиях материала. Благодаря этой функции контроль является одним из способов обучения языку.

3. Управляющая функция – обеспечивает управление процессом овладения языком с использованием учебных материалов, которые применяются в процессе контроля.

4. Корректирующая функция. Имеет своей целью дать преподавателю возможность, на основе полученных в результате проведения контроля наблюдений, вносить изменения в процесс обучения языку.

5. Стимулирующая функция. Проявляется в том, что контроль способствует созданию положительной мотивации учения. Это обозначает, что проведение контроля положительно влияет на процесс учебной деятельности.

6. Оценочная функция. Она дает представление о результатах деятельности как обучаемого, так и обучающего⁷.

По форме контроль или учет может быть устным или письменным, по виду – индивидуальным или фронтальным. По способу проверки выделяют одноязычный и двуязычный контроль. Кроме того, в методической литературе различают тематический, текущий, периодический и итоговый контроль. Выбор формы, вида и способа контроля зависит от языкового материала, подлежащего проверке, а также от целей и условий проведения⁸.

По мнению А.Н. Шукина, недостатком индивидуального контроля является его поверхностный характер. При таком контроле учитель должен уделять внимание разным учащимся и он не в состоянии уделить много внимания каждому учащемуся.

⁵ См. Е.В. Мусницкая, *100 вопросов к себе и к ученику: Книга для учителя*, Москва 1986, с. 4.

⁶ См. там же, с. 5.

⁷ См. А.Н. Шукин, *Методика преподавания русского языка...*, с. 277–278.

⁸ См. С.Ф. Шатилов, *Методика обучения немецкому языку в средней школе*, Москва 1986, с. 154.

Однако, индивидуальный контроль дает возможность установить уровень владения монологической речью. Такой контроль можно провести следующим образом: учащийся знакомится с текстом и выполняет задания к нему. При оценке успешности выполнения задания следует использовать такие критерии как:

1. Соответствие передаваемой информации содержанию текста и заданию.
2. Связность и логичность изложения.
3. Полнота передачи содержания исходного текста.
4. Следование в сообщении нормам языка (лексико-грамматической правильности речи и ее фонетико-интонационному оформлению)⁹.

В лингводидактической литературе индивидуальный контроль считается наиболее объективным видом контроля, потому что он дает представление о достижениях каждого ученика. Такой контроль надо использовать для проверки уровня владения языком по окончании курса (итоговый контроль). На уроках завершающих тему или в конце семестра (учебного года) полезно применять письменную форму индивидуального контроля. Однако, индивидуальный контроль обычно проводится на уроке в устной форме. Для проверки диалогической речи принято применять парный контроль. Такой контроль можно провести следующим образом: проверяющий подает реплику, а испытуемый на ее реагирует. Такое двустороннее общение позволяет установить: «а) темп и точность реакции на предъявляемые стимулы; б) соблюдение норм общения, чистота речи»¹⁰.

Фронтальный контроль протекает в форме беседы учителя с учащимися. Такой контроль может проводиться несколько раз в течение одного занятия. Этот контроль дает возможность охвата всех учащихся группы. Его достоинством является то, что все учащиеся проявляют активность. Этот контроль характеризуется высоким темпом работы. К недостаткам такого контроля относят его поверхностный характер. Учитель уделяет внимание разным учащимся и не может уделить много внимания каждому из них, поэтому фронтальный контроль больше всего подходит для текущей проверки.

Для повышения эффективности фронтального контроля А.Н. Щукин рекомендует следующее:

- Планировать заранее место фронтального контроля в системе урока и время, которое будет ему уделено.
- Продумывать формулировки вопросов и заданий. Их нечеткость может вызвать затруднения при ответе и дать необъективное представление о подготовке учащихся.
- Не допускать в процессе фронтального контроля переключения на индивидуальный контроль. Это может привести к изменению ритма урока и снижению эффективности в работе.

⁹ А.Н. Щукин, *Методика преподавания русского языка...*, с. 285.

¹⁰ Там же.

- Следует задавать вопросы всему классу, а затем называть фамилию ученика, которому предстоит отвечать.
- Темп опроса должен быть достаточно высоким, что активизирует мыслительную деятельность учащихся, обеспечивает быстроту реакции.
- Если учащийся испытывает затруднения с ответом, следует обратиться за помощью к другому ученику, а не переходить на индивидуальную форму работы с учащимся.
- Фронтальный контроль с успехом может проводиться в форме игры¹¹.

Групповой контроль обычно проводится с применением задания, которое адресовано всем учащимся в группе (классе). Вариантом группового контроля является парный контроль. При этом контроле учащиеся работают в паре и выполняют предложенное задание.

Кроме указанных выше, А.Н. Щукин указывает на другие, не менее важные виды контроля: предварительный, текущий, промежуточный и итоговый.

Предварительный контроль – это т. наз. контроль готовности к овладению деятельностью. Этот контроль помогает установить исходный уровень владения языком и присущие учащимся индивидуально-психологические качества, которые способствуют успешности обучения (память внимание, интересы, общее развитие, склонности). Этот контроль позволяет: 1) наметить стратегии обучения языку; 2) сформировать учебные группы с учетом уровня подготовки и психологического развития учащихся. Для проведения этого контроля используются психодиагностические тесты¹².

Текущий контроль дает учителю возможность судить об успешности овладения языком. Такой контроль должен проводиться регулярно и быть нацелен на проверку уровня усвоения учащимися данной части учебного материала. В отличие от текущего контроля, промежуточный контроль должен проводиться по завершении определенной темы. Этот контроль позволяет судить об уровне овладения конкретным разделом программного материала.

Итоговый контроль – это контроль результатов учебной деятельности. Его цель – установить уровень владения языком, достигнутый в ходе усвоения значительного по объему материала. Такой контроль следует проводить в конце семестра или в конце учебного года. Этот контроль позволяет судить об уровне коммуникативной компетенции. Для этого вида контроля используются специальные тесты¹³.

Термин «тест» был введен в научный обиход американским психологом Дж. Кеттелом в 1890 году для наименования психологических проб, т.е. «специально разработанных стандартизированных методик, с помощью которых пытались измерить различия между индивидами или реакциями одного индивида в разных условных областях»¹⁴. Однако ни в психологии, ни

¹¹ Там же, с. 286.

¹² См. там же, с. 278.

¹³ См. там же, с. 278–279.

¹⁴ Т.М. Балыхина, *Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного)*, Москва 2006, с. 23.

в других научных областях: социологии, педагогике, медицине, физиологии, вычислительной техники – все еще нет идентичного определения термина.

Слово «тест» в английском языке обозначает *испытание, эксперимент, проверку, пробу*.

С точки зрения коммуникативной теории обучения, под термином «тест» понимается «комплекс предварительно подготовленных и опробованных на предмет эффективности заданий, позволяющих выявить у тестируемых уровень их коммуникативной компетенции в особых, психологически комфортных условиях; при этом результаты тестирования поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям»¹⁵.

Под лингводидактическим тестом понимается «подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное опробование с целью определения его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции, и результаты которого поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям»¹⁶.

Тестовым заданием принято называть «ту минимальную составляющую единицу теста, которая предполагает определенную вербальную или невербальную реакцию тестируемого»¹⁷.

Техника тестирования – это планирование состава теста, выбор объектов тестирования и типа заданий. Преимущества тестирования состоят в том, что тест позволяет на более объективную оценку результатов обучения. Кроме того, тестирование дополняет традиционную систему контроля и способствует разработке и реализации эффективных систем обеспечения качества обучения.

В лингводидактике выделяется несколько форм тестовых заданий.

Тест с выбором ответа – это задания с множественным выбором. В этом тесте применяется такая форма тестового задания, при которой испытуемый должен выбрать правильный ответ из нескольких предлагаемых вариантов.

Тест открытой формы. В этом типе теста применяется форма тестового задания, при которой испытуемый должен дополнить основной текст элементом так, чтобы получилось истинное высказывание.

Тест на установление соответствия – это задание, в котором испытуемому предлагается установить соответствие между элементами двух списков.

Тест на установление правильной последовательности. При выполнении этого теста испытуемый должен установить правильную последовательность элементов, действий и т.д.¹⁸.

Учитывая формы тестовых заданий, можно предложить и другую классификацию. Все тестовые задания можно поделить на задания в закрытой форме (или задания с выбором ответа) и задания в открытой форме.

¹⁵ И.А. Цатурова, Ц.Р. Балуюя, *Тестирование устной коммуникации*, Москва 2004, с. 20.

¹⁶ В.А. Коккота, *Лингводидактическое тестирование*, Москва 1989, с. 5.

¹⁷ Там же, с. 5.

¹⁸ См. В.Ю. Переверзев, *Критериально-ориентированное тестирование*, Москва 2003, с. 48.

Задания с выбором ответа могут иметь следующие модификации:

1. Задания с двумя вариантами ответа: верно–неверно, да–нет и др.
2. Задания с тремя и более вариантами ответа.
4. Задания с выбором нескольких правильных ответов.
5. Задания на логический выбор из трех утверждений.
6. Задания на причинно-следственные отношения.
7. Задания с пропусками частей предложения.
8. Задания с подчеркиванием частей предложения¹⁹.

В.Ю. Переверзев обращает внимание на то, что в последнее время наблюдается бурное развитие компьютерного тестирования. В этом тестировании применяются вышеупомянутые формы, а также создаются новые.

Задания в открытой форме можно поделить на задания с коротким ответом и на задания с развернутым ответом.

Задания на установление соответствия подразделяют на:

- задания на соответствие с повторяющимся выбором элементов множества;
- задания на соответствие с неповторяющимся выбором элементов множества.

Эти виды заданий на установление соответствия могут быть составлены в закрытой форме, т.е. с готовыми вариантами ответов, а также в открытой форме²⁰.

А.Н. Цатурова и С.Р. Балуюн называют шесть характеристик, которые обеспечивают эффективность коммуникативных тестов. Это: надежность, конструктивная валидность, аутентичность, интерактивность, воздействие, практичность. Самой важной является надежность теста, под которой понимается определенная стабильность и устойчивость результатов теста. Не менее важной характеристикой теста является валидность, которая показывает, насколько тест измеряет то, что должен измерить²¹.

В методической литературе и практике обучения принято различать два вида тестов: нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные.

Нормативно-ориентированный тест дает возможность сравнить учебные достижения отдельных испытуемых. Результаты такого тестирования выражаются в баллах. Этот тест используется при распределении учащихся по отдельным группам с учетом уровня языковой подготовки и языковых способностей.

Критериально-ориентированный тест предназначен для оценки степени владения пройденным материалом.

В последние годы активно разрабатываются коммуникативные тесты. С помощью этих тестов можно определить уровень владения языком в сравнении с требованиями программ, разработанных для данного уровня (этапа) обучения²².

¹⁹ См. там же, с. 50.

²⁰ См. там же, с. 51.

²¹ См. И.А. Цатурова, Ц.Р. Балуюн, *Тестирование...*, с. 24.

²² См. А.Н. Щукин, *Методика преподавания русского языка...*, с. 281–282.

В России самыми известными тестами по русскому языку как иностранному являются следующие: Л.П. Клобукова и др., *Абитурант-тест*, Москва 1994; *Типовые тесты по русскому языку (1–3 сертификационные уровни)*, Москва–Санкт-Петербург 1999; Л.С. Жураблева и др., *Бизнес-контакт: Тесты по русскому языку как иностранному для делового общения*, Москва 1996²³.

Как отмечает А.Н. Щукин, среди тестовых заданий наибольшее распространение получили перекрестный выбор, альтернативный выбор, множественный выбор, упорядочение. Вслед за А.Н. Щукиным приводим примеры таких тестовых заданий.

Перекрестный выбор. Задание заключается в подборе пар из двух блоков по тем или иным признакам.

1. Его нет в Москве. Он ...
 2. По дороге домой я ... к другу.
 3. Раньше я жил в деревне, а недавно ... в город.
 4. Ну, я ... До свидания.
- А) заехал
Б) переехал
В) уехал
Г) поехал

Альтернативный выбор. Предлагается выбрать правильную форму. Пример: Выберите правильную форму.

- Прошлым летом мы ... за городом
- А) отдыхали
Б) отдыхать

Множественный выбор. Следует выбрать один верный из трех и более вариантов ответа. Пример: Выберите правильную форму.

- Дома Наташа продолжала ... текст.
- А) перевела
Б) переводила
В) перевести
Г) переводить

Упорядочение. Такие задания используются для проверки умения составить связный текст из отдельных частей или предложение из данных слов. Пример: Составьте предложение из следующих слов.

Строили, рабочие, все, школу, лето, эти.

Приведенные выше задания получили название избирательных, потому что их выполнение заключается в выборе правильного ответа из числа предложенных. Для получения надежных результатов такого тестирования в методике рекомендуется использовать не менее пяти примеров в каждом задании.

²³ См. там же, с. 282.

Большое распространение получили также т. наз. задания со свободно конструируемым ответом. При их выполнении учащиеся сами составляют ответ в соответствии с заданием. К этой группе тестовых заданий относятся:

1. Завершение. Учащиеся должны самостоятельно закончить предложение, руководясь при этом смыслом.

2. Подставка – это изменение формы слова или структуры предложения в целом. Например: Замените активный оборот пассивным. *Этот рассказ написал Л. Толстой; Этот рассказ написан Л. Толстым.*

3. Ответ на вопрос, который используется при проверке понимания прочитанного или прослушанного текста. Например: Примите участие в диалоге. Ответьте на реплику собеседника.

4. Внутриязыковые перефразирование. Это задание заключается в передаче своими словами содержания текста. Это самый эффективный вид тестового задания, так как при его выполнении проверяется и понимание содержания текста, и умение передать его смысл.

5. Межъязыковые перефразирование. Его цель – найти эквивалентную форму для передачи содержания текста, выраженного средствами изучаемого языка.

6. Клоуз-тест. Это задание заключается в восстановлении пропущенных в тексте слов²⁴.

Т.М. Балыхина определяет наиболее важные принципы контроля в форме тестов, в которых отражаются требования к содержанию, организации, методике осуществления тестирования. Одним из значимых принципов является принцип научности, который предписывает «использование в практике контроля научно-обоснованных средств оценки знаний, умений и навыков»²⁵. Этот принцип предполагает соблюдение двух критериев качества: надежности и валидности, от которых зависит точность тестовых измерений. Тест считается надежным, «если он при повторном измерении дает близкие к предыдущим результаты. Валидность, в свою очередь, характеризует способности теста служить поставленной цели измерения»²⁶.

Реализация принципа эффективности связана с выбором такой методики контроля, которая при минимальных временных затратах обеспечивает полноценный контроль. Очередной принцип – принцип всесторонности позволяет избежать заданий, дублирующих друг друга, и одновременно проверить предусмотренный тестом материал. Еще один немаловажный принцип – это принцип иерархической организации материала для тестового контроля. Этот принцип требует соблюдения методического принципа нарастающей трудности²⁷.

Принцип систематичности и последовательности – «определяет направленность, последовательность контроля в форме тестов, важность его регулярного, планового проведения. Частота, неожиданность контрольных

²⁴ См. там же, с. 283–284.

²⁵ Т.М. Балыхина, *Основы теории тестов и практика тестирования...*, с. 21.

²⁶ Там же, с. 21.

²⁷ См. там же.

тестовых процедур приводит к неполной реализации функций, целей и задач проверки, к снижению мотивирующей роли контроля»²⁸.

В традиционной практике контроля оценка не всегда опирается на определенную систему показателей. Ставя оценку, нередко преподаватели опираются на впечатление от ответа, на свое личное суждение. Контроль в форме тестов позволяет избежать субъективного оценивания знаний, умений и навыков, а также дает возможность сосредоточиться на требованиях лингводидактических измерений вполне стандартизированными средствами. Тестовые технологии позволяют не просто оценивать умения обучающихся, но совсем по-новому измерять их. Поэтому одним из важнейших принципов является принцип объективности. Однако, по мнению Т.М. Балыхиной, «получение объективных результатов по итогам тестирования зависит от выполнения ряда условий, начиная с момента замысла теста до момента окончания работы над ним, от его использования до статистической обработки тестовых баллов испытуемых»²⁹.

Обсуждая вопросы тестирования, следует подчеркнуть, что тесты могут способствовать полной активизации мыслительных операций, которые развивают память и внимание. Именно поэтому они являются эффективным средством самоконтроля.

Нельзя упускать из виду мотивационную функцию тестов, так как они способны стимулировать учебно-познавательную деятельность учащегося, его интерес к предмету, его стремление к достижению более высоких показателей.

В заключение отметим, что преподаватель любого иностранного языка должен активно участвовать в создании измерительных средств, позволяющих надежно, экономно проверять языковые и речевые умения обучаемых. Знание основ теории контроля и тестирования может оказать существенную помощь тем (преподавателям вузов, учителям, студентам), кто решил сам разрабатывать тесты по русскому языку как иностранному.

Литература

- Балыхина Т.М., *Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного)*, Москва 2006.
- Гальскова Н.Д., Гез Н.И., *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*, Москва 2009.
- Коккота В.А., *Лингводидактическое тестирование*, Москва 1989.
- Мусницкая Е.В., *100 вопросов к себе и к ученику: Книга для учителя*, Москва 1986.
- Переверзев В.Ю., *Критериально-ориентированное тестирование*, Москва 2003.
- Цатурова И.А., Балуюн Ц.Р., *Тестирование устной коммуникации*, Москва 2004.
- Шатилов С.Ф., *Методика обучения немецкому языку в средней школе*, Москва 1986.
- Щукин А.Н., *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва 2003.

²⁸ Там же, с. 22.

²⁹ Там же.

Основы контроля и тестирования в процессе обучения русскому языку как иностранному

Резюме

В статье обсуждаются важнейшие вопросы связанные с объективизацией контроля в процессе обучения русскому языку как иностранному. Автор статьи указывает на то, что ведущими объектами контроля на занятиях по иностранному языку должны преимущественно являться речевые умения, так как контроль знания системы языка не дает представления о практическом владении языком, т.е. об уровне коммуникативной компетенции. Кроме того, в статье затрагиваются вопросы касающиеся функции контроля в процессе обучения языку, выбора формы, вида и способа проведения контроля, а также приводятся примеры тестовых заданий.

Ключевые слова: контроль, тестирование, коммуникативная компетенция, функции контроля, формы контроля, виды контроля, тест, техника тестирования, тестовые задания

The basic principles of control and testing in the process of teaching Russian as a foreign language

Abstract

In this article, the most important problems concerning objectifying control in the process of foreign language teaching are discussed. The author indicates that the basic object of control during foreign language lessons should be speaking skills because checking knowledge of the language system does not supply information on obtaining communicative competence by a student. Furthermore, in the paper, problems concerning the function of control in the process of language teaching, the choice of the form, the type and the way of accomplishing the control are discussed and the examples of test tasks are presented as well.

Key words: control, testing, communicative competence, functions of control, forms of control, types of control, test, testing technique, testing tasks

Dorota Dziewanowska, dr hab. prof. UP
Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie
Instytut Neofilologii (filologia rosyjska)
e-mail: ddziewanowska@o2.pl
+48 126626739

Karolina Gotqbek

**Формирование коммуникативной компетенции
как цель обучения студентов-филологов
на занятиях по деловому русскому языку
в Ванадзорском государственном педагогическом
институте им. Ов. Туманяна
в рамках программы Erasmus Mundus IANUS**

Коммуникация – это культура, культура – это коммуникация
Эдвард Холл

Объективной потребностью как преподавателей, так и учащихся в высших учебных заведениях является поиск оптимальных путей организации учебно-воспитательного процесса. Чем больше будет альтернативных методических решений, тем плодотворней произойдет поиск новых путей обучения языку в целом. В вузах используются разные стратегии обучения. Стоит только правильно определить цели и содержание учебного процесса, которые очень часто детерминируются объективными потребностями большинства слушателей в использовании полученных знаний и умений на практике. В связи с возрастающей необходимостью студентов-филологов в практическом владении иностранным языком в качестве ведущей выдвигается практическая цель – овладение новым, по сравнению с родным языком, языковым кодом, который используется в качестве средства выражения мыслей, т.е. в процессе речевой деятельности. Речь идет не просто о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, т.е. о практическом владении языком и, следовательно, о развитии «коммуникативной компетенции» (КК). Само понятие «компетенция» (от лат. *competere* «быть способным к чему-либо») было введено в научный обиход в 1965 году американским лингвистом Н. Хомским и воспринималось им как способность человека к выполнению какой-либо деятельности. Под языковой (в широком смысле слова) компетенцией Н. Хомский понимал систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяет виды поведения. Лингвист выделил в рамках своей менталистской концепции понятия компетенции

(прирожденной способности к речи – *competence*) и продуцирования речи (реального речевого произведения – *performance*). Компетентный говорящий/слушающий должен, по мнению Н. Хомского, образовывать /понимать неограниченное число предложений по моделям и иметь суждение о высказывании. Термин «компетенции» расширил во второй половине XX столетия американский социолингвист Д. Хаймз, предлагая понятие «коммуникативная компетенция», которая первоначально понималась им как свободное владение всеми видами речевой деятельности в сферах, актуальных для учебно-познавательной, профессиональной и культурно-познавательной деятельности учащихся. Он трактовал коммуникативную компетенцию как интегральное образование, которое включает наряду с лингвистическими и социокультурными факторами и ряд других компонентов, являющихся самостоятельными компетенциями, но входящими в ее состав¹.

И так в процессе коммуникации каждый из участников общения должен обладать определенным опытом: – как лингвистическим (знание языка), так и экстралингвистическим² (знание об окружающем мире), – а также должен учитывать в реальной жизни ряд факторов: психологических, социальных и культурных, находящихся в зависимости от конкретной ситуации общения. Бесспорно, что как коммуникативная компетенция (способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в рамках определенной сферы деятельности), так и языковая (языковые знания и навыки, речевые умения, лингвострановедческий компонент) должны занимать ведущее место в процессе обучения русскому языку как в общей, так и профессиональной (деловой) среде.

Коммуникативная направленность обучения русскому языку как иностранному (РКИ) с учетом социокультурных особенностей стала предметом анализа в настоящей статье. В ней представлен фактический материал наблюдений над формированием коммуникативной компетенции среди студентов последних курсов магистратуры на факультете русистики в Ванадзорском государственном педагогическом институте имени Ов. Туманяна в Республике Армения в рамках программы Erasmus Mundus IANUS³. Процесс формирования рассматривается в нем как один из аспектов в обучении РКИ наряду с такими, как говорение, чтение, письмо, аудирование. Разрабатываемые на занятиях по деловому русскому темы, тексты, проблемы, речевые задачи, были ориентированы на формирование у студентов различных видов речевой деятельности, развитие социокультурных навыков и умений, что обеспечивало использование делового русского как средства

¹ А.Н. Щукин, *Обучение речевому общению на русском языке как иностранном*, Москва 2012, с. 323.

² М.А. Абрамян, *Методические рекомендации по поликультурному обучению и воспитанию на уроках русского языка*, [в:] *Язык и литература в контексте межкультурной коммуникации*, Ванадзор 2011.

³ Больше о программе Erasmus Mundus IANUS можно прочитать на сайте: <http://ianus.uaic.ro>.

общения, инструмента сотрудничества и взаимодействия между учащимися в ходе аудиторных занятий. В центре внимания у студентов-филологов находилось последовательное и систематическое развитие продуктивных (говорение и письмо) и рецептивных (аудирование и чтение) видов языковой деятельности, являющихся компонентами широко понимаемой речевой коммуникации, нередко обусловленной как армянским менталитетом, так и национальными стереотипами поведения.

Интенсивность и эффективность в процессе овладения армянскими студентами *продуктивной коммуникативной компетенцией*⁴ достигалась благодаря конкретному учебному материалу – пособию по деловому русскому: К. Голомбек, П. Баландык, *Русский язык: культура речи и письма в деловом общении*. Примерные упражнения из этой книги станут также предметом настоящего анализа.

Предварительные исследования автора статьи на этапе организации учебного материала показали, что формирование коммуникативной компетенции у студентов предполагает создание высокой мотивации обучения, и это прежде всего касается отбора языкового материала с точки зрения его максимальной пользы для тех ситуаций общения, с которыми сталкивается «говорящий человек»⁵. Таким материалом, способствующим достижению двух целей: обучающей (языку) и развивающей (речь), для армянских студентов стал тематический круг, связанный с современным рынком труда и поиском работы. Выходом в коммуникацию⁶ по теме *За всякое дело берись умело! Свежеиспеченный специалист на рынке труда* стало предтекстовое задание с использованием наглядного материала – иллюстраций со связующим мотивом поиска работы и нашего будущего.

⁴ Ю.Е. Прохоров, И. А. Стернин, *Русские: коммуникативное поведение*, Москва 2006, с. 45.

⁵ Там же, с. 50.

⁶ А.А. Акишина, О.Е. Каган, *Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного*, Москва 2008, с. 28.



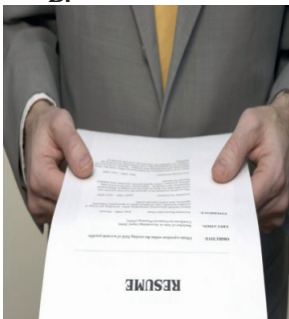
ГОВОРИМ

1. Работаем в группах. Посмотрите на иллюстрации. Как вы думаете, какие именно проблемы обсуждают и пытаются решить люди, изображенные на них.

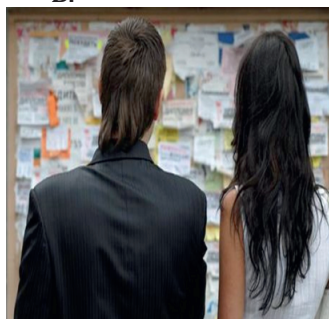
А.



Б.



В.



Г.



Д.



Е.



Стоит обратить внимание на то, что групповая форма работы, предложенная студентам на занятиях развивает способность к общению, обеспечивает обмен знаниями и мнениями, укрепляет межличностные отношения и учит лучше понимать друг друга. В процессе упорядочения информации, связанной с темой поиска работы, неоценимым является следующее предтекстовое вопросно-ответное⁷ упражнение:



ПИШЕМ И ГОВОРИМ

2. Составьте список пяти ассоциаций, которые связаны с толкованием термина «ПОИСК РАБОТЫ». Сравните записи с записями своего соседа.

⁷ Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева, *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования*, Москва 2010, с. 328.

У студентов-филологов работа над упражнением на развитие ассоциативного мышления⁸ не вызвала особых затруднений, а их ответы можно было объединить в пять групп:

I. Пакет документов джобсикера (биография, резюме, сопроводительное письмо, справка о несудимости, объявление).

II. Профессиональная компетенция (знание ПК, знание оргтехники, знание иностранных языков, готовность к командировкам).

III. Личные качества (профессионализм, распорядительность, стрессоустойчивость, целеустремленность).

IV. Преимущества на работе (опыт, зарплата, повышение по службе, карьера, отпуск)

V. Эмоциональная окраска (радость, гордость, депрессия, психологический комфорт).

Как показывает практика, такой вид языковой разминки развивает рецептивные (аудирование и чтение) и продуктивные (говорение и письмо) виды деятельности. В большей степени она побуждает к оригинальному, творческому мышлению, вызывая у слушателей неожиданные ассоциации.

Следующим речевым стимулом в обучении РКИ на занятиях по деловому русскому является аудирование, которое кроме коммуникативных и языковых умений тренирует у учащихся так называемые *исходные способности*⁹, т.е. память, догадку, прогнозирование, внимание, слух.



СЛУШАЕМ И ПИШЕМ

3. Прслушайте внимательно запись текста, восстановите пропущенные слова и выражения.

(1) _____ к успеху _____ Сколько бы легенд ни (2) _____ о том, как трудно (3) _____ выпускникам вуза найти (4) _____ место работы, молодые специалисты, несмотря ни на что, (5) _____, пусть даже и не в компанию своей (6) _____. Не беда: следует помнить о том, что у них всё (7) _____, а человеку свойственно (8) _____. Работодатели хором говорят, что (9) _____ им нужна. Бизнес развивается, (10) «_____» стареют, нужен (11) _____ свежей (12) _____ и новых (13) _____, что даёт надёжные (14) _____ на будущее. (15) _____ больших корпораций могут позволить себе некий (16) _____ и трудоустроить способных студентов без (17) _____ работы. Они тратят время на то, чтобы воспитать (18) «_____» потенциального (19) _____, вкладывая в этот (20) _____ свои силы и (21) _____, организуя, например, летние студенческие (22) _____. Шанс воспользоваться такой (23) _____ имеют немногие, поскольку (24) _____ проходят только (25) _____ самых (26) _____

⁸ Н. Komorowska, *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa 1988, s. 90.

⁹ А.А. Акишина, О.Е. Каган, *Учимся учить...*, с. 84.

_____ университетов с красным (27) _____, обладающие (28) _____ способностями и деловой (29) _____. (30) _____ фирм замечают бесспорные (31) _____, какие на сегодняшнем (32) _____ (33) _____ находятся на руках у _____ (34): знание (35) _____, (36) _____, стремление к карьерному росту, (37) _____, способность генерировать (38) _____ по развитию и (39) _____ фирмы. У молодых и (40) «_____» также есть свои (41) _____, а их поведение на (42) _____ оставляет (43) _____ (44) _____. Частой ошибкой во время предварительного (45) _____ является (46) _____ позиция кандидата, который с упорством (47) _____ расспрашивает директора по кадрам о (48) _____, медицинской (49) _____ и других радостях (50) _____ жизни, таких как (51) _____, ноутбук, (52) _____ машина. Однако вопрос: «*А что вы можете сделать для нашей фирмы?*» часто вызывает тишину. Специалисты (53) _____ друг другу, утверждая: «*Не спрашивай о том, что фирма может дать (54) _____, только о том, что ты (55) _____ можешь дать*». Словом, трудно избежать ошибок на пути к (56) _____. Можно, однако, (57) _____. Перед собеседованием следует, прежде всего, усвоить (58) _____ правила (59) _____, помнить об использовании элементарных форм (60) _____. Это очень (61) _____ первый контакт с (62) _____, которые утверждают, что молодые люди проявляют или чрезмерную (63) _____, или (64) _____. Однако то, от чего рекрутеры просто (65) «_____», – завышенные амбиции _____ (66) студентов. (67) _____ доля первого впечатления приходится на резюме (68) _____. Оно должно быть настолько (69) _____, чтобы будущий (70) _____ не сомневался в том, стоит ли (71) _____ молодого специалиста на работу. Допустим, что работодатель держит в руках резюме, в котором (72) _____ приводит только (73) _____ работы, названия фирм и (74) _____, не указывая (75) _____. Существует также другая (76) _____, когда кандидат перечисляет (77) _____ обязанностей и (78) _____, которые ему пришлось (79) _____, называет абсолютно все (80) _____, в которых проходил (81) _____, курсы, (82) _____, минув опыт работы. Золотое (83) _____ гласит, что стоит (84) _____ от (85) _____ и чрезмерной стеснительности. (86) _____ можно сохранить, лишь будучи вполне (87) _____. Глупые (88) _____ совершают не все молодые (89) _____. (90) _____ большинство готово учиться, повышать свою (91) _____ квалификацию, брать (92) _____ за порученные задачи, приобретать (93) _____ работы в (94) _____. Следует (95) _____ оценивать свои (96) _____ на рынке (97) _____, сознавать свои (98) _____ и (99) _____, избегая ошибок на пути к карьерному (100) _____¹⁰.

Предлагая студентам для работы аудиотексты, необходимо изначально задаться вопросом: с какой целью мы слушаем текст? Во-первых затем, чтобы получить нужную информацию (узнать, какую проблему он затрагивает), проверяя тем самым умение понимать звуковую установку говорящего. Во-вторых, чтобы стимулировать учащегося высказать отношение к этому событию с использованием конструкций: *Я думаю, По моему мнению, Мне кажется*. В-третьих, чтобы сравнить эти сведения с уже имеющимися, используя

¹⁰ Предложенный для аудирования тест находится в пособии по деловому русскому: К. Голомбек, П. Баландык, *Русский язык: культура речи и письма в деловом общении*, Краков 2012, с. 37–39.

межкультурный аспект в коммуникации. Умение слушать и понимать позицию других предполагает не только сухое восприятие информации учащимися от учителя, но и развитие у слушателей навыков самостоятельной мыслительной деятельности. Как замечает Л. Жамгарян в статье: *Развитие интеллектуальных способностей учащихся-армян средствами интерактивного обучения*, благодаря такой учебной обстановке учащийся представляется как партнер учителя, обладающий собственными интересами и учебными возможностями¹¹. Эта автономия при обучении иностранному языку ставит учителя в роли своего рода координатора процесса обучения, поддерживающего усилия учащегося в рамках педагогического сотрудничества¹².

Коммуникативная активность у учащихся повышается в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации, которая должна иметь коммуникативный смысл, быть реальной, а в недалекой перспективе удовлетворять индивидуальные коммуникативные интересы студентов. Такой активизирующей формой обучения на занятиях по деловому русскому является видеозапись-интервью на тему дресс-кода, т.е. «золотых» норм и правил, касающихся того, как надо одеваться и вести себя на собеседовании или на работе. В минимальном размере представленного видеоматериала (время просмотра: 7'02") содержится максимальное количество информации относительно истории дресс-кода, того, как не «опозориться» при первой встрече с потенциальным работодателем, какой стиль одежды принят в данных рабочих структурах.



СМОТРИМ И ПИШЕМ

4. Посмотрите интервью с Наталией Туркенич¹³ – признанным имиджмейкер-стилистом. Затем дайте ответы на предложенные вопросы.

А. Что такое дресс-код?

_____.

Б. Каких, примерно, частей одежды женщин и мужчин он касается?

_____.

В. Когда появился этот термин?

_____.

Г. Что он обозначает на английском языке?

_____.

Д. О чём «говорит» одежда?

_____.

¹¹ Л.А. Жамгарян, *Развитие интеллектуальных способностей учащихся-армян средствами интерактивного обучения*, [в:] *Язык и литература в контексте межкультурной коммуникации*, Ваназор 2011, с. 192.

¹² W. Wilczyńska, *Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych*, "Neofilolog", Poznań 2001, nr 19, s. 8.

¹³ Видеозапись можно посмотреть на сайте: http://www.youtube.com/watch?v=tQX_7D1V0HI.

е. Какой указ в начале XVIII века издала императрица Екатерина Вторая?

ж. Какие правила относительно дресс-кода царствуют в фирме в пятницу?

Углубляя знания о культуре, нормах и правилах поведения во многих странах студенты заучивают заодно иностранную лексику, употребляемую очень часто в русском деловом пространстве, напр.: *босс, имиджмейкер, эйчар, гламурный, респектабельный, фешенебельный, рекрутмент*. Эта, заимствованная из английского языка лексика, функционирующая чаще в неформальном общении, чем в официальной речи, может также стать стимулом для «рабочей» дискуссии на занятиях по деловому русскому. Находя вместе со студентами исконно русские эквиваленты предложенной выше лексики, например: босс – рус. шеф, эйчар – рус. кадровик, гламурный – рус. модный, респектабельный – рус. заслуживающий уважения, фешенебельный – рус. элегантный, рекрутмент – рус. подбор персонала, учащиеся расширяют словарный запас, что необходимо при чтении литературы и газет по специальности (в этом случае деловой). Эта форма запоминания новой лексики становится еще более доступной и «ощутимой», если при ее толковании мы используем польский и армянский языки, благодаря чему как преподаватель, так обучаемые автоматически включаются в учебный диалог¹⁴.

Самым оптимальным способом запоминания и активизирования новой лексики является семантизация¹⁵, т.е. объяснение значения новых, неизвестных учащимся слов различными способами. Новые слова можно объяснить с помощью рисунков, схем, слайдов и фильмов. Значение некоторых слов на среднем и особенно на продвинутом этапе обучения РКИ можно объяснить с помощью подбора синонимов или антонимов.



ПИШЕМ И ГОВОРИМ

5. Подберите к нижеуказанным словам или выражениям синонимы и антонимы.

¹⁴ Учебный диалог – это целенаправленный обмен идеями, суждениями, мнениями ради поиска истины, рассматривается как разновидность диалога культур. В учебном диалоге «преподаватель-студент» партнеры по общению обычно обладают определенными знаниями друг о друге. Это форма общения, при которой студенты попеременно становятся то субъектами, то объектами учебной деятельности, способствующей развитию их мышления и проявлению интереса не только к результату деятельности, но и к ее процессу. Больше об учебном диалоге как единице обучения коммуникативной культуре пишут: И.Б. Игнатова, Т.В. Самосенкова, *Культура речевого общения как один из путей формирования языковой личности иностранного учителя-русиста*, Белгород 2001; С.М. Андреева, *Учебный диалог как средство обучения речевому общению студентов*, [в:] *Язык и литература в контексте межкультурной коммуникации*, Ванадзор 2011.

¹⁵ А.А. Акишина, О.Е. Каган, *Учимся учить...*, с. 153.

дресс-код	СИНОНИМЫ:
трудоустроить –	выпускник –
собеседование –	босс –
	соискатель –
	АНТОНИМЫ:
трудно –	новичок –
достоинства –	облегчать –
приток –	служебная машина –

Формирование коммуникативной компетенции требует применения упражнений творческого характера с четко определенной ситуацией:



ПИШЕМ

6. Вы только что закончили Институт и с дипломом магистра стали искать работу. Составьте и поместите в рекламный интернет-журнал *Работа&зарплата* объявление о работе. Представьте в нём свои знания и умения, благодаря которым именно вы являетесь подходящим кандидатом на указанный вами пост. Представьте также свои ожидания относительно будущей работы.



ЗАПОМИНАЕМ

Ожидания, желания, предложения можно выразить благодаря седущим конструкциям: *Я хочу, мне хочется, я надеюсь на, я рассчитываю на, желательно было бы;*

**Работа &
зарплата**
Все вакансии в одном журнале!

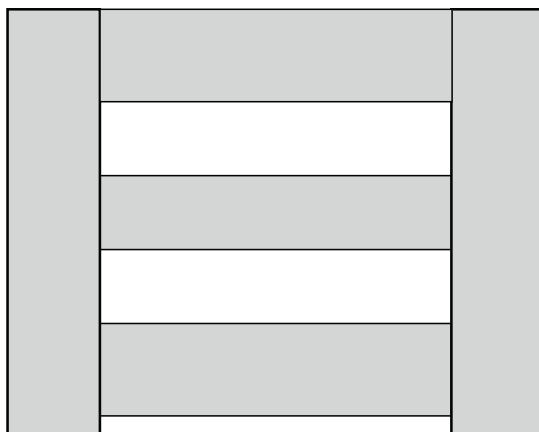
Выполнение такого упражнения побуждает студентов к творческому мышлению и креативному использованию языка в письменном виде. Обозначение в виде мешка обращает внимание студентов на типичные конструкции, при помощи которых можно выразить такие речевые намерения, как: ожидания, желания, предложения.

Самой сложной задачей на уроке иностранного языка является постоянно поддерживать внимание и интерес учащихся к теме. Дело не просто, но вполне возможное, благодаря смене форм работы, игровым заданиям, разнообразным средствам наглядности, которые играют важную роль в учебном процессе. Они способствуют запоминанию и стимулирует к активному употреблению лексико-грамматического материала. К развивающим умениям спонтанной речи относится ситуационная игра: карьерная лестница.



УЧИМСЯ ШУТЯ

7. Работаем в группах. Вам понадобится бумага, которую нужно разрезать на 5 частей. На каждой ступени записываем свои цели (личные и профессиональные). Затем составляем общую карьерную лестницу. На фоне группы беседуем о том, что является для нас самым важным.



Это упражнение вызвало у учащихся много эмоций, а работа над ним проходила поэтапно. Первый этап включал работу в группах, в каждой из которых участники вели бурную дискуссию на тему жизненных ценностей и приоритетов, которые нередко, особенно у женского пола были направлены на обустройство семьи и гибкий рабочий график, который давал бы возможность совмещения семейных и профессиональных обязанностей. Мужской пол был нацелен на быстрый карьерный рост, приличную зарплату и дружные отношения в рабочем коллективе. Как студентки, так и студенты не исключали возможности покинуть родную страну в поисках работы, что также показало их возможность прогнозирования и способность быстро сориентироваться, как надо вести себя в данной ситуации. Сюда также входит способность учителя принять точку зрения учащегося, посмотреть на данное явление его глазами, что активизирует личностный потенциал слушателей и повышает их мотивацию в учебной деятельности. Третий этап требовал от студентов

пройти по очереди все ступеньки совместно построенной карьерной лестницы и выразить все сопровождающие их эмоции. Такой психологический прием доказал эмоциональную вовлеченность каждого студента в процесс образования своего карьерного пути, а строящиеся при этом в группе отношения равнопартнерского сотрудничества доказали эффективность и целенаправленность предложенного студентам в ходе занятий по деловому русскому языкового материала.

Идея так сформулированного коммуникативного обучения РКИ является в настоящее время ведущей в методике. Обучение русскому языку как иностранному (в том числе учащихся-армян) – это формирование у обучаемых умений совершать речевые действия, т.е. уметь выражать свои и понимать чужие коммуникативные намерения, реализовать их с учетом разных ситуаций общения. Внедрение в учебный процесс культурного и социального контекстов значительно оживляют и активизируют студентов, повышая их мотивацию к индивидуальной и групповой работе. Успех учащегося – это результат личной активности, а главная цель преподавателей заключается в стимулировании и поддержании его коммуникативной активности. Как утверждает Д. Дзевановска *взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие студентов дает им возможность стать полноценными участниками диалога культур*¹⁶. Прогресс в формировании коммуникативной компетенции подчиняется интеракции между учителями и студентами. Четкое описание целей урока, тщательно разработанные учебные материалы, применение различных форм преподавания в сочетании с такими «дидактическими факторами»¹⁷ (перевод К. Г.) как высокая мотивация и креативность студентов несомненно влияют на интенсификацию и оптимизацию в процессе обучения деловому русскому в рамках межкультурной коммуникации.

Литература

- Абрамян М.А., *Методические рекомендации по поликультурному обучению и воспитанию на уроках русского языка*, [в:] *Язык и литература в контексте межкультурной коммуникации*, Ванадзор 2011, с. 279–290.
- Андреева С.М., *Учебный диалог как средство обучения речевому общению студентов*, [в:] *Язык и литература в контексте межкультурной коммуникации*, Ванадзор 2011, с. 318–325.
- Акишина А.А., Каган О.Е., *Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного*, Москва 2008.
- Бердичевский А.Л., Лысакова И.П., Пассов Е.И., *Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного*, Москва 2011.
- Болдырев В. Е., *Введение в теорию межкультурной коммуникации*, Москва 2009.

¹⁶ Д. Дзевановска, *Иноязычное коммуникативное поведение как существенный компонент урока иностранного языка*, [в:] *Современные проблемы глоттодидактики*, под ред. А. Палинского, Г.А. Зентали, Жешув 2009, с. 52.

¹⁷ Н. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s. 50; Н. Komorowska, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja językowa*, Warszawa 1980, s. 80.

- Голомбек К., Баландык П., *Русский язык: культура речи и письма в деловом общении*, Краков 2012.
- Дзевановска Д., *Иноязычное коммуникативное поведение как существенный компонент урока иностранного языка*, [в:] *Современные проблемы глоттодидактики*, под ред. А. Палинского, Г. А. Зентали, Жешув 2009, с. 46–53.
- Жамгарян Л.А., *Развитие интеллектуальных способностей учащихся-армян средствами интерактивного обучения*, [в:] *Язык и литература в контексте межкультурной коммуникации*, Ванадзор 2011, с. 191–195.
- Игнатова И.Б., Самосенкова Т. В., *Культура речевого общения как один из путей формирования языковой личности иностранного учителя-русиста*, Белгород 2001.
- Московин Л.В., Щукин А.Н., *Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного*, Москва 2010.
- Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е., *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования*, Москва 2010.
- Прохоров Ю.Е., Стернин И.А., *Русские: коммуникативное поведение*, Москва 2006.
- Щукин А.Н., *Обучение речевому общению на русском языке как иностранном*, Москва 2012.
- Komorowska H., *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa 1988.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
- Komorowska H., *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja językowa*, Warszawa 1980.
- Mańczak W., *Z zagadnień językoznawstwa ogólnego*, Wrocław 1970.
- Ivić M., *Kierunki w lingwistyce*, Wrocław 1966.
- Werbińska D., *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Warszawa 2005.
- Wilczyńska W., *Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych*, "Neofilolog", Poznań 2001, nr 19, с. 6–12.

Kształtowanie kompetencji komunikatywnej jako cel nauczania studentów-rusycystów na zajęciach z rosyjskiego języka biznesu w Instytucie Pedagogicznym im. H. Tumanyana w Wanadzorze (Armenia) w ramach programu Erasmus Mundus IANUS

Streszczenie

W artykule autor opisuje kształtowanie kompetencji komunikatywnej na zajęciach z rosyjskiego języka biznesu u studentów filologii rosyjskiej w Instytucie Pedagogicznym im. H. Tumanyana w Wanadzorze (Armenia) w ramach programu Erasmus Mundus IANUS. Analizie poddane zostały wybrane ćwiczenia dotyczące tematu: Poszukiwanie pracy, kształtujące cztery sprawności językowe: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Autor podkreśla, iż uczący się powinni być przygotowani nie tylko do komunikacji językowej, ale i do rozumienia różnych warstw zachowań językowych i pozajęzykowych będących częścią komunikacji międzykulturowej. Właśnie temu służy szerokie uwzględnienie aspektów interkulturowych w procesie glottodydaktycznym. Autor podkreśla również znaczenie kształtowania u uczących się postaw autonomicznych, co jest przydatne w późniejszej działalności zawodowej. Autor zwraca uwagę na rolę nauczyciela i ucznia w procesie nauczania języka obcego jako stron jednakowo zaangażowanych w proces dydaktyczny. Nauczanie języka obcego powinno się odbywać zdaniem autora we współpracy z uczącymi się. Rolą nauczyciela zaś jest koordynowanie pracy i wspieranie wysiłków słuchaczy w ramach współpracy dydaktycznej

ukierunkowanej na autonomizację. Zaproponowane w artykule ćwiczenia kształtujące kompetencję komunikatywną pochodzą z publikacji K. Gołąbek, P. Balandyk: *Język rosyjski w ustnej i pisemnej komunikacji biznesowej*, WUJ, Kraków 2012.

Słowa kluczowe: rosyjski język biznesu, kompetencja komunikatywna, komunikacja międzykulturowa, autonomizacja w nauczaniu, proces dydaktyczny, dialog kultur, zintegrowane nauczanie, kontekst społeczno-kulturowy

Формирование коммуникативной компетенции как цель обучения студентов-филологов на занятиях по деловому русскому языку в Ванадзорском государственном педагогическом институте им. Ов. Туманяна в рамках программы Erasmus Mundus IANUS

Резюме

Предметом анализа в настоящей статье стала коммуникативная направленность обучения русскому языку как иностранному (РКИ) с учетом социокультурных особенностей. В статье представлен фактический материал наблюдений над формированием коммуникативной компетенции среди студентов последних курсов магистратуры на факультете русистики в Ванадзорском государственном педагогическом институте имени Ов. Туманяна в Республике Армения в рамках программы Erasmus Mundus IANUS. Процесс формирования рассматривается в нем как один из аспектов в обучении РКИ наряду с такими, как говорение, чтение, письмо, аудирование. Разрабатываемые на занятиях по деловому русскому темы, тексты, проблемы, речевые задачи, были ориентированы на формирование у студентов различных видов речевой деятельности, развитие социокультурных навыков и умений, что обеспечивало использование делового русского как средства общения, инструмента сотрудничества и взаимодействия между учащимися в ходе аудиторных занятий. В центре внимания у студентов-филологов находилось последовательное и систематическое развитие продуктивных (говорение и письмо) и рецептивных (аудирование и чтение) видов языковой деятельности, являющихся компонентами широко понимаемой речевой коммуникации, нередко обусловленной как армянским менталитетом, так и национальными стереотипами поведения. Интенсивность и эффективность в процессе овладения армянскими студентами продуктивной коммуникативной компетенцией достигалась благодаря конкретному учебному материалу – пособию по деловому русскому: К. Голомбек, П. Баландык, *Русский язык: культура речи и письма в деловом общении*, WUJ, Краков 2012. Примерные упражнения из этой книги стали также предметом настоящего анализа.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, лингвострановедение, языковая деятельность, речевая коммуникация, межкультурная коммуникация, интерактивное обучение, педагогическое сотрудничество, учебный диалог, диалог культур, интенсификация и оптимизация в процессе обучения

Communicative competence as the aim of teaching business Russian to students of Russian philology at Vanadzor State Pedagogical Institute after Hovh. Tumanyan in the Erasmus Mundus IANUS project

Abstract

The author of the article presents how the communicative competence is developed during the business Russian classes of the students of Russian philology at H. Tumanyane Pedagogical Institute in Vanadzor (Armenia) as a part of Erasmus Mundus IANUS project. Some selected

exercises connected with the topic: Looking for a job were analyzed. Their aim was to practise four integrated skills: listening, speaking, reading and writing. The author emphasizes that a learner should be ready not only to communicate in a foreign language but understand different types of linguistic and nonlinguistic behavior as well, which are involved in intercultural communication. That's why intercultural aspects play an important role in the process of foreign language teaching. The author focuses also on an importance of creating autonomous attitudes among the learners. These attitudes might be useful in the future professional activity. According to the author of this article, both a teacher and a learner are equally engaged in the process of a foreign language acquisition and teaching a foreign language demands learners cooperation. On the other hand, the teacher is obliged to coordinate the process of learning and encourage his students in their attempts, bearing in mind their autonomy. The exercises which develop communicative skills, used in this article, come from the publication by Gołąbek K., Balandyk P., *Russian in written and oral business communication*, WUJ, Kraków 2012.

Key words: language *competence*, *communicative*, *linguistic*, socioculture, sociolinguistic, foreign language communication competence, professional education, cross-cultural communication

Karolina Gołąbek
Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej
Uniwersytet Jagielloński
e-mail: karolina.golabek@uj.edu.pl
+ 48 602 886 154

Лариса Овчаренко, Ирина Миракьян

Формирование межкультурной компетентности у иностранных учащихся довузовского образования при обучении русскому языку

Рассматривая межкультурную компетенцию как способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуациями общения в многонациональной аудитории, мы пришли к выводу, что формирование указанной компетентности наиболее эффективно при системном подходе, когда каждый отдельный компонент учебно-воспитательного процесса подчинен получению оптимального результата.

Формирование межкультурной компетентности у иностранных учащихся базируется на определенных педагогических задачах: формировании лингвистических, речевых, дискурсивных, стратегических, социально-культурных, предметных и профессиональных компетенций¹.

Лингвистическая (языковая) компетентность означает совокупность знаний о системе и правилах функционирования единиц языка в речи, способность использования языковой системы в выражении собственных суждений и понимании чужих в устной и письменной форме. При коммуникативно-деятельностном подходе к обучению иностранному языку владение звуковым строем и грамматическими навыками выступает обязательным условием межкультурного общения². Практика показывает, что только наличие твердых слухо-произносительных навыков обеспечивает нормальное функционирование всех видов речевой деятельности, что часто недооценивают на этапе довузовского обучения иностранцев.

Формирование языковой компетентности – обучение фонетике, грамматике и лексике должно осуществляться комплексно на синтаксической основе, что предполагает активное использование языковых средств в речевой деятельности. Для формирования языковых навыков на кафедре лингводидактики разработано множество разных типов и видов упражнений: языковых, условно-коммуникативных и собственно коммуникативных. Сознательно-практический метод, который получил свое оформление и развитие на базе

¹ См. А.Н. Щукин, *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва 2003, с. 142–147.

² См. А.Р. Арутюнов, И.С. Костина, *Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков: конспект лекций*, Москва 1992, с. 18–21.

психологической теории поэтапного формирования умственных действий³, позволяет преодолевать главные трудности на начальном этапе обучения: правильное соотнесение цели высказывания, отбор лексических единиц и грамматического оформления. Именно концепция межкультурной коммуникативной компетентности позволяет наиболее успешно объединить коммуникативную и языковую ориентацию на практическом уровне при разработке обучающих и контролирующих материалов кафедры.

Следующим этапом на пути сформированности межкультурной компетентности у иностранных студентов следует считать формирование социально-культурной компетенции, суть которой сводится к тому, что иноязычная культура является источником культурного образования в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах⁴. Результатом такого подхода является сформированность коммуникативной и культурологической компетенций, обеспечивающих использование языковых единиц в условиях определенного культурного контекста на основе «диалога культур» при сопоставлении фактов из культурной жизни стран студентов и носителей языка; при выявлении общих нравственных ориентиров и существующих различий; при овладении страноведческими и лингвострановедческими знаниями.

На практике отбор культурологической информации, презентуемой иностранным учащимся подготовительного факультета, производится исходя из целей обучения и воспитания на основе принципов: необходимости и достаточности «культурной информации» для решения поставленных на данном этапе задач; доступности материала для его усвоения; учета национально-культурных особенностей стран студентов; учета специфики процесса адаптации студентов из разных стран.

В обучающих и контролирующих материалах, разработанных на кафедре лингводидактики, культурологическая информация представлена в виде:

а) фоновых знаний, отражающих культуру носителей языка. В процессе общения такие знания проявляются как смысловые ассоциации и коннотации;

б) средств языка, обеспечивающих межкультурную коммуникацию: вербальных (безэквивалентная лексика, отсутствующая в родном языке студентов или несовпадающая по значению), невербальных (жесты, мимика, телодвижения, позы, дистанция при коммуникации, прикасания);

в) норм повседневного общения, отражающих особенности поведения, способа мышления, образа жизни, установок носителей языка;

г) этикетных правил общения: речевого поведения как отражения культуры носителей языка (обращение, приветствие, прощание, приглашение, поздравление). Эти правила носят стандартизованный характер и проявляются в вербальных и невербальных формах в различных ситуациях общения;

д) бытовой и художественной культуры как отражения национальных традиций;

³ См. П.Я. Гальперин, *К психологии формирования речи на иностранном языке: Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку*, Москва 1976, с. 42–44.

⁴ См. Д.Б. Гудков, *Теория и практика межкультурной коммуникации*, Москва 2003, с. 211–212.

е) некоторых тактик речевого поведения носителей языка в различных ситуациях, которые презентуются в виде речевых образцов (клише) и тренировочных упражнениях.

Тематика учебного комплекса «Ключи» отражает потребности межкультурной коммуникации по проблемам, имеющим важное значение для иностранца. Например, человек и его личная жизнь; свободное время и интересы (увлечения); образовательная система (в сравнении со странами студентов); будущая профессия.

Формирование культурологической компетенции в процессе изучения языка иностранцами подразумевает преодоление у иностранных сложившихся представлений о чужой культуре под влиянием родной. Исходя из этого, принцип «диалога культур» успешно реализуется при помощи заданий: «Давайте обсудим...», «Поговорим о...», «Ваше мнение...», «Знаете ли вы, что...», «Так говорят русские...».

Тематика курса «История и культура Украины» позволяет организовать межкультурную коммуникацию по таким темам как: государственные символы и народная символика; знаменательные даты и народные праздники (в том числе и религиозные); возникновение украинского государства и борьба за независимость; обряды и традиции украинского народа, отраженные в художественном творчестве и быту; славные имена Украины (в сравнении с культурно-историческими реалиями стран студентов).

Тексты информационно-публицистического характера учебного пособия «Знакомимся с Украиной» дают целостное представление о духовно-эстетических ценностях украинцев. Обучающие материалы преследуют цели социально-психологической адаптации; адекватного приобщения иностранных студентов к национальной культуре страны обучения; активизации речевых умений и навыков на уровне межкультурной коммуникации; повышения интереса к изучению русского и украинского языков как средству познания культуры Украины, ментальности и психологии жителей города Одессы. Большую роль в решении студентами собственных познавательных задач при овладении культурной информацией играют словари – учебные, страноведческие, лингвострановедческие, – составленные преподавателями на 5 языках.

В зависимости от глубины проникновения иноязычных коммуникантов в культуру носителей языка, их способности пользоваться усвоенной информацией в различных ситуациях общения вслед за ведущими учёными⁵ мы условно выделили 3 уровня культурологической компетентности: уровень культурного взаимоприятия или культурной толерантности; уровень культурного взаимопонимания; уровень культурного взаимосоединения, когда происходит взаимокультурное обогащение и единение.

Необходимость учета причин, затрудняющих коммуникацию и адаптационные процессы, которые проходят иностранные студенты начального этапа обучения, предполагает соответствующую организацию межкультурной коммуникации в учебное и внеучебное время с использованием разнообразных

⁵ См. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, *В поисках новых путей развития лингвострановедения. Концепция речеповеденческих актов*, Москва 1999; С.Г. Тер-Минасова, *Язык и межкультурная коммуникация*, Москва 2000.

форм, средств, приемов позитивного общения с целью коррекции социально-культурных установок у представителей разных стран.

Использование в практике обучения языку как средству общения психологических тренингов, адаптированных применительно к многонациональной аудитории иностранных студентов начального этапа обучения показало, что они являются действенным инструментом формирования положительной мотивации межкультурной коммуникативной компетенции.

Изучив основные потребности иностранных студентов в первые месяцы обучения в условиях чужой культуры, отражающие, прежде всего, их стремление к безопасности, любви, пониманию, успеху, здоровью, признанию, опираясь на иерархическую структуру коммуникативных потребностей⁶, служащих мотивационной основой общения, на кафедре разработан психологический тренинг «Знакомство», основной целью которого является формирование у иностранцев «мотива аффилиации»⁷.

Практика показывает, что данный тренинг учитывает потребности личности (от витальных до социальных) и отражает основные факторы, влияющие на формирование устойчивой мотивации к межкультурному общению представителей разных стран.

Групповой тренинг «Знакомство», основной целью которого является игра как особый вид обучающей деятельности, направленной на поэтапное решение задач в формировании мотивации к межкультурной коммуникации, постепенно усложняется за счет изучаемого программного лексико-грамматического материала по русскому языку. То есть, в эту игру можно играть весь учебный год, дополняя творческими заданиями с опорой на интерактивные методики. Главное – помнить цели тренинга: формирование у иностранных студентов устойчивых мотивов межкультурного познания через общение; создание безопасного психологического пространства, в котором каждый студент чувствовал бы себя здоровым, красивым, благополучным, успешным, счастливым (ключевые слова тренинга); создание эмоциональной атмосферы взаимопомощи, взаимопонимания, взаимоприятия; обеспечение педагогических условий для естественного общения на иностранном языке, адекватного восприятия социально-культурной действительности страны носителей языка.

Литература

Арутюнов А.Р., Костина И.С., *Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков: конспект лекций*, Москва 1992.

Богачёва Т.А., Овчаренко Л.Г., *Проблема формирования мотивации межкультурной коммуникации у иностранных студентов подготовительного факультета*, [в:] Мова: науково-теоретичний часопис з мовознавства, Одеса 2011, № 16, с. 221 – 223.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., *В поисках новых путей развития лингвострановедения. Концепция речеповедческих актов*, Москва 1999.

⁶ См. Л.И. Марисова, *О мотивационно-потребностной основе общения*, Берлин 1978, с. 37–38.

⁷ Т.А. Богачёва, Л.Г. Овчаренко, *Проблема формирования мотивации межкультурной коммуникации у иностранных студентов подготовительного факультета*, [в:] Мова: науково-теоретичний часопис з мовознавства, Одеса 2011, № 16, с. 221–223.

Гальперин П.Я., *К психологии формирования речи на иностранном языке: Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку*, Москва 1976.

Гудков Д.Б., *Теория и практика межкультурной коммуникации*, Москва 2003.

Марисова Л.И., *О мотивационно-потребностной основе общения*, Берлин 1978.

Тер-Минасова С.Г., *Язык и межкультурная коммуникация*, Москва 2000.

Щукин А. Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва 2003.

Формирование межкультурной компетентности у иностранных студентов довузовского образования при обучении русскому языку

Резюме

В статье рассматриваются вопросы системного подхода к формированию межкультурной компетентности у иностранных студентов довузовского этапа обучения. Межкультурная компетенция представляет собой способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, соответствующую целям общения в многонациональной аудитории. Межкультурная компетенция базируется на решении поэтапных педагогических задачах и объединяет коммуникативный и языковой подходы на практическом уровне.

Ключевые слова: системный подход, межкультурная компетентность, мотивация коммуникации

Formation of intercultural competence among foreign students in pre-university education in the Russian language

Abstract

The article deals with the questions of a systemic approach towards intercultural competence among foreign students for pre-university learning stage. Intercultural competence is the ability by the means of the studied language to achieve the vocal activity, which corresponds to the purposes of contact in the multinational audience. Intercultural competence is based on the solution step by step pedagogical tasks and unites communicative and lingual approaches at the practical level.

Key words: methodical approach, intercultural competention, motivation of communication

Лариса Григорьевна Овчаренко

Одесский национальный политехнический университет

кандидат педагогических наук,

e-mail: mangust_08-72@mail.ru

+38 048 7775492; +38 0971582005

Ирина Георгиевна Миракьян

Одесский национальный политехнический университет

кандидат филологических наук,

директор Института подготовки иностранных граждан

e-mail: mangust_08-72@mail.ru

+38 048 7465349; +38 0504959377

Dorota Świątkiewicz-Siklucka

Chcieć znaczy móc? O motywacji, inteligencji i innych wybranych czynnikach wpływających na sukces w nauce języków obcych (i nie tylko)

Wielu uczących się¹ języków obcych żywi przekonanie, iż nauka języka obcego jest trudna i/lub że nie posiadają odpowiedniej dozy talentu, koniecznego do skutecznego opanowania języka obcego. Założenia te są najczęściej wynikiem błędnych stereotypów, pełniąc jednocześnie rolę samospełniającej się przepowiedni. Są też często spowodowane początkowymi trudnościami, które zniechęcają do podjęcia dalszego wysiłku.

W niniejszym artykule zastanowimy się nad tytułowym pytaniem, czy rzeczywiście *chcieć znaczy móc*, oraz rozważymy wybrane czynniki decydujące o sukcesie w nauce² języka obcego, w tym rolę motywacji i inteligencji, oraz możliwości ich rozwijania. Rozważymy ponadto rolę informacji zwrotnej oraz omówimy tzw. *błędne koło* w nauczaniu, a następnie jego przeciwieństwo w postaci *koła mistrzowskiego*.

Sukces, czyli co?

Wyjaśnić w tym miejscu należy, jak rozumiemy pojęcie sukcesu w nauce języka obcego. Otóż: oznacza to opanowanie tegoż języka w stopniu umożliwiającym poprawną komunikację z rodzimymi użytkownikami owego języka (poprawną od strony fonetycznej, gramatyczno-leksykalnej, a także pragmatycznej). Tak zdefiniowana umiejętność komunikacji językowej określana jest mianem *kompetencji*. Mamy tu na myśli komunikację zarówno ustną (bezpośrednią – *face to face*, także pośrednią, np. telefoniczną), jak i pisemną. Ponadto czytanie ze zrozumieniem obcojęzycznych tekstów (tekstów użytkowych, literackich, korespondencji...), również tworzenie własnych tekstów, zrozumiałych dla rodzimego użytkownika języka i, co ważne, oddających rzeczywiste intencje autora.

Nasze rozważania rozpoczniemy od dającego wiele do myślenia – genialnego w swej prostocie – spostrzeżenia niemieckiego psychiatry i badacza mózgu, Manfreda Spitzera. Otóż na pytanie: „*Kto jest dobry z matematyki?*” uczniowie z Korei Południowej, odpowiedzieli, że dobry jest ten, kto dużo się uczy. W przeciwieństwie do nich uczniowie niemieccy odparli, iż dobry jest ten, kto ma talent!

¹ Określenia *uczeń, uczący się, nauczyciel* etc. odnoszą się w niniejszym artykule do obu płci.

² Słowo *nauka* obejmuje tu uczenie się (z perspektywy uczącego się/ucznia) oraz nauczanie (uczenie z perspektywy nauczyciela).

Zwróćmy uwagę, że uczniowie koreańscy w badaniach osiągnięć uczniowskich PISA w zakresie matematyki plasują się na pierwszych miejscach, natomiast uczniowie niemieccy – podobnie jak polscy – zajmują miejsca daleko w tyle! Uczniowie koreańscy uczą się więc dużo matematyki, wychodząc z założenia, że ucząc się (ćwicząc) osiąga się sukces, *ergo* są dobrzy! Jeśli natomiast z rezygnacją stwierdzamy lub wychodzimy z założenia, iż nie mamy talentu w danej dziedzinie (najczęściej dotyczy to matematyki i języków obcych), nie uczymy się, bo przecież i tak nie nauczymy się, skoro nie mamy talentu. Błędne koło zamyka się! Takie rezygnacyjne podejście jest najgorszym z możliwych, staje się bowiem samospełniającą się przepowiednią (proroctwem). Należy więc odwrócić sytuację i zmienić podejście uczniów (i ich rodziców, a także nauczycieli) do nauki, wychodząc od stwierdzenia i wpajając im przekonanie, iż jeśli się postarają, mogą naprawdę uzyskać dobre wyniki w danej dziedzinie. A więc: potrafię, muszę się tylko postarać. Postarać się, czyli zadać sobie trud! I być zdeterminowanym, by ten trud przekuć w sukces.

Omówmy w tym miejscu dwie przeciwstawne sytuacje, mianowicie tzw. *błędne koło w nauczaniu versus koło mistrzowskie*³.

Błędne koło powstaje, jak wspomnieliśmy, gdy pojedyncze niepowodzenie w nauce pociąga za sobą kolejne, wywołując u uczącego się poczucie bezsilności, pesymizm, osłabiając tym samym wiarę we własne możliwości i utwierdzając go w przekonaniu, że nie jest w stanie pokonać trudności. Mamy tu do czynienia z działaniami demotywującymi, sprawiającymi lawinowe pogarszanie się sytuacji, co określić też możemy mianem *spirali niepowodzeń*⁴. Tak więc złe wyniki w nauce powodują frustrację, ta z kolei lęk prowadzący do unikania kontaktu z danym przedmiotem, nieuczenia się, co w efekcie prowadzi do unikania wiedzy i umiejętności ucznia są niższe od wymagań. A to oznacza dalsze złe oceny i trwanie w błędnym kole, niczym w zaklętym kręgu niepowodzeń. Pojawia się też często tzw. efekt Golema, co oznacza, iż nauczyciel postrzega ucznia przez pryzmat jego złych osiągnięć (ocen) i nie daje mu szans na poprawę, gdyż każde, nawet najmniejsze potknięcie uważa za objaw braku kompetencji, utwierdzając tym samym siebie i ucznia w przekonaniu, iż ten jest słaby i nic nie umie...

Wspomnieć należy, że w pewnych sytuacjach – w zależności od osobowości uczącego się – złe oceny mogą podziałać motywująco, dając uczniowi impuls do intensywnego wysiłku i starań w celu podniesienia swego stanu wiedzy. Zdziałać tu może tzw. motywacja zewnętrzna, gdy uczeń powodowany własną ambicją zapraśnie pokazać otoczeniu, iż stać go na sukces. Może też odnieść skutek motywacja (także zewnętrzna) w postaci obiecanej na przykład przez rodziców nagrody za poprawienie wyników w nauce. (Więcej o motywowaniu i motywacji poniżej.)

Mistrzowskie koło w nauczaniu to sytuacja, gdy początkowy sukces pociąga za sobą następne, motywując ucznia do dalszej pracy. Możemy to wytłumaczyć następująco: dobry wynik w nauce wywołuje optymizm, który zachęca do podejmowania wysiłków w przyszłości oczekując kolejnej nagrody, w postaci radości (satysfakcji) z pozytywnego wykonania zadania. Działa tu mianowicie wewnętrzny (mózgowy)

³ Zob. B. Butterworth (za: M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2007, s. 194–195; zob. także: W. Pohl, *Das Lernen lernen*, www.pohlw.de/lernen/kurs/index.htm [23.03.2010]).

⁴ Zob. M. Levine, *Umysł – krok po kroku. Nowe rewolucyjne techniki nauczania dzieci*, Warszawa 2006, s. 401.

układ nagrody – sukces daje radość, wydziela się hormon (ściślej: neuroprzekaznik i neuromodulator) zwany dopaminą, sprawiający, że odczuwamy z danego działania przyjemność i pragniemy to działanie powtórzyć, by znów zaznać przyjemności. Możemy więc powiedzieć, iż mózg sam nagradza się za odniesiony sukces i tym samym dążąc do odczucia przyjemności, dąży do dalszych sukcesów. Dopamina nazywana jest wszak hormonem szczęścia! Także i tu, podobnie jak w przypadku *błędnego koła*, zadziałać może jeden z głównych typów motywacji: motywacja wewnętrzna lub zewnętrzna. Także i tu może pojawić się specyficzne nastawienie nauczyciela do ucznia, niejako oczekiwanie w stosunku do niego, w postaci tzw. efektu Pigmaliona; Nauczyciel postrzega ucznia jako zdolnego do odniesienia sukcesu w postaci dobrych wyników w nauce i tak też ucznia ocenia. To także przejaw działania samospełniającego się proroctwa!

Dobra ocena, pochwała, miłe słowo, docenienie wysiłków – wszystko to elementy wpływające na dobre samopoczucie ucznia, jego optymizm i wiarę we własne możliwości. Dzieje się tak poprzez pobudzenie wspomnianego układu nagrody. Sukces prowadzi tym samym najczęściej do dalszych sukcesów. Motywuje, tworząc zamknięty krąg pozytywnych osiągnięć. Tak więc, jak przekonuje Mel Levine, profesor pediatrii, specjalista w zakresie procesów uczenia się i rozwoju, porażki wpływają negatywnie na motywację, poprzez zmniejszenie poczucia własnej wartości, natomiast sukcesy zwiększają motywację, zwiększając tym samym szansę na kolejny sukces⁵.

Zatrzymajmy się w tym miejscu nad zagadnieniem motywacji i motywowania do pracy. Pod pojęciem motywacji rozumiemy „siły napędowe odpowiedzialne za inicjowanie, trwałość, kierunek i energię zachowań celowych”⁶. Sternberg i Spear-Sperling zwracają uwagę, iż to właśnie motywacja „pozwala dać pełny wyraz własnej inteligencji oraz odnieść sukces”⁷. Casacuberta idzie dalej w stwierdzeniu, że „Nie ma inteligencji bez motywacji”⁸. Czy możemy więc też powiedzieć, że nie ma motywacji bez inteligencji?! (Problematykę inteligencji omówimy w dalszej części tekstu.)

Rozróżniamy trzy komponenty motywacji, obejmujące: nastawienie do danego celu (pozytywne bądź nie), chęć, by ów cel osiągnąć, oraz gotowość uczącego się do podjęcia trudów, aby dotrzeć do obranego celu⁹. Także Levine podkreśla istotę „chęci do przyjęcia i do poniesienia ryzyka, jakie towarzyszy nowym i coraz trudniejszym zadaniom, jakie stoją przed umysłem”¹⁰. Widzimy tu więc, iż aby osiągnąć wybrany cel, konieczne jest wytworzenie w sobie (bądź w innym uczącym się – jeśli jesteśmy nauczycielem lub rodzicem) potrzeby i chęci osiągnięcia owego celu, a także uświadomienie sobie trudności i wysiłków, jakie będziemy musieli ponieść, aby ów cel osiągnąć. Wynika z tego, że uczący się musi chcieć, w przeciwnym bowiem

⁵ Zob. tamże, s. 321.

⁶ N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), *Zdolności a proces uczenia się*, Poznań 2002, s. 145.

⁷ R.J. Sternberg, L. Spear-Sperling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2003, s. 108.

⁸ D. Casacuberta, *Umysł. Czym jest i jak działa*, Warszawa 2007, s. 171.

⁹ Zob. R.C. Gardner, 1983. Za: E. Apeltauer, *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*, Berlin 1997, s. 111 [tłum. D.Ś.-S.].

¹⁰ M. Levine, *Umysł...*, s. 321.

razie osiągnięcie przez niego sukcesu raczej nie będzie możliwe. Wiedzy, ani tym bardziej umiejętności nikt z zewnątrz nie wpoi nam bez naszej woli (na szczęście! Choć możliwe jest to w pewnym sensie w formie tzw. *prania mózgu* i tym podobnych manipulacji.). Wyobrażenie tzw. *lejka norymberskiego*, przez który można uczniowi wlać wiedzę do głowy bez jego aktywnego udziału, dawno już włożono między bajki, zastępując to błędne założenie ideą aktywnego uczenia się.

Co ciekawe M. Spitzer przekonuje, że motywacji nie da się wytworzyć, gdyż ona po prostu jest, niejako niezależnie od naszej woli. Podobnie do uczucia głodu, którego wytwarzać nie ma potrzeby, gdyż ten pojawia się samoistnie¹¹.

...ludzie są z natury zmotywowani i nie potrafią inaczej, gdyż służy temu bardzo efektywny układ wbudowany w ich mózg. Gdybyśmy go nie mieli, nie przeżylibyśmy. Ten system działa zawsze, nie można go wyłączyć, chyba że idziemy spać¹².

Problemy pojawiają się, gdy ktoś nie chce robić tego, czego ktoś inny od niego wymaga lub oczekuje. Ale nie jest to bynajmniej problem związany z motywowaniem, a raczej z zaniechaniem demotywowania... Według Spitzera demotywuujemy uczniów chwając i nagradzając najlepszego, który – skoro jest najlepszy, znaczy, iż nie ma problemu z motywacją. Pogląd taki wydaje się jednak dość kontrowersyjny, zdaje się bowiem przeczyć opisanej powyżej działalności układu nagrody w mózgu ludzkim.

Wróćmy w tym miejscu ponownie do dwóch rodzajów motywacji, kierujących działaniami ludzkimi. Rozróżniamy mianowicie motywację wewnętrzną oraz zewnętrzną. Osoba kierowana („napędzana”) motywacją wewnętrzną działa sama z siebie, można rzec „z potrzeby serca” i nikt jej do tego przekonywać czy nakłaniać nie musi. Odczuwa ona bowiem zainteresowanie, chęć i nieodpartą potrzebę, by dany temat zgłębić, zrozumieć, nauczyć się, opanować itd. Jeśli motorem działania jest natomiast wizja (obietnica) nagrody z zewnątrz, w postaci materialnej bądź niematerialnej, mówimy wówczas o motywacji zewnętrznej. Działanie w oczekiwaniu dobrej oceny będzie więc przejawem motywacji zewnętrznej. Motywacja taka może być też powodowana chęcią zdobycia uznania w otoczeniu, bądź nagrody w postaci prezentu (np. od rodziców za osiągnięcia w nauce) itp.. Tak więc w przypadku braku (wystarczającej) motywacji wewnętrznej możemy wspomóc ucznia z zewnątrz, kierując jego działaniem i postawą w stosunku do obiektu nauki. Trochę tak jak ze wspomnianym przez Spitzera w kontekście motywacji głodem, który albo odczuwamy, i wtedy jemy bez konieczności nakłaniania nas do tego z zewnątrz (wyjątkiem są tu chorobliwe przypadki anoreksji), albo jesteśmy syści, wówczas głodu wytworzyć sztucznie nie sposób. Można natomiast wywołać apetyt, co nader skutecznie udaje się np. reklamie, wpływającej na nasze postawy żywieniowe. Przyporównując tę sytuację do motywacji, możemy więc stwierdzić, iż wprawdzie tej wewnętrznej wytworzyć oddziaływaniem z zewnątrz nie można (a w każdym razie nie jest to takie proste), to jednak można z zewnątrz odpowiednio wpłynąć na zachowanie ucznia

¹¹ W innym miejscu swej książki Spitzer stwierdza jednak: „Ludzie są zmotywowani, gdyż coś uznają za dobre; uważają coś za dobre, gdyż zostają lub zostali za to nagrodzeni”, M. Spitzer, *Jak uczy...*, s. 239.

¹² Tamże, s. 144.

nakłaniając go do podjęcia wysiłków związanych z nauką na przykład poprzez obietnice stosownej nagrody. Ale nie można oczywiście uzależniać ucznia i jego zachowań wyłącznie od nagród. Gdyby bowiem ustały, wtedy uczeń, dla którego nagrody zewnętrzne stanowiły główne źródło motywacji do pracy, utraci motywację i zaniecha wysiłków związanych z nauką. Na zwiększenie motywacji do nauki można i należy wpłynąć przede wszystkim poprzez „uatrakcyjnienie celu, przez zapewnienie jego dostępności, przez wpojenie skutecznych metod i właściwe nauczanie, (...)”¹³. Jeśli więc uczeń pozna skuteczną drogę do osiągnięcia sukcesu, tym samym zyska także motywację, by do wyznaczonego celu zmierzać.

Podkreślenia wartę jest tu też twierdzenie Spitzera, że najbardziej motywujące działanie wywiera na uczniów osoba nauczyciela, będąca „najważniejszym środkiem przekazu”¹⁴. Tylko rzeczywiste zafascynowanie nauczonym przedmiotem może odnieść działanie wpływające pozytywnie na nastawienie uczniów i ich chęć do nauki. Receptą na motywowanie uczniów jest więc, według Spitzera, entuzjazm nauczyciela, który przechodzi na uczniów (za co odpowiedzialne są tzw. *neurony lustrzane*).

Odmienne poglądy na motywację do nauki reprezentują P. Bąbel i M. Wiśniak, przekonując, że skuteczna edukacja nie jest możliwa „bez odpowiedniego motywowania uczniów”¹⁵. Autorzy ci zwracają uwagę na istotną rolę wzmocnień w kształtowaniu pożądanych postaw uczniowskich. Wzmacnianie zachowań odpowiadających celom nauczania, przy jednoczesnym ograniczeniu kar za postawy niepożądane, to według Bąbela i Wiśniak właściwy klucz do motywowania uczniów¹⁶. O ile jednak możliwe jest kierowanie motywacją zewnętrzną ucznia, poprzez stosowanie odpowiednich wzmocnień w postaci nagrody (pochwała, dobra ocena itp.), o tyle na motywację wewnętrzną (a więc zaangażowanie w naukę „z potrzeby serca”, dla własnej satysfakcji) rzeczywiście skutecznie wpłynąć może wspomniana przez Spitzera osoba (a raczej osobowość!) nauczyciela: jego entuzjazm, optymizm, fascynacja, życzliwość... Jak przekonują Bąbel i Wiśniak: „Najsukuteczniejszym motywatorem zachowania uczniów są pozytywne konsekwencje, do których ono prowadzi”¹⁷. Jeśli więc za pozytywne zachowanie uczniów uznamy uczenie się, przygotowywanie się do lekcji, odrabianie zadań domowych, aktywne uczestniczenie w lekcji itp., to powinniśmy te właśnie zachowania wzmacniać poprzez pochwały, oceny, nagrody. Niestety zdecydowana większość nauczycieli żywi (błędne) przekonanie, iż zachowania te są powinnością ucznia, nie ma więc potrzeby nagradzania ich¹⁸.

Nie wszyscy badacze są jednakże przekonani o pozytywnym wpływie wzmocnień na uczenie się. Okazuje się mianowicie, iż ważniejsza i o wiele bardziej przydatna jest *znajomość wyników*. Uczenie się jest lepsze i szybsze, jeśli uczeń otrzymuje szczegółowe informacje na temat efektów swej pracy¹⁹. Znajomość wyników jest

¹³ M. Levine, *Umysł...*, s. 323.

¹⁴ M. Spitzer, *Jak uczyć...*, s. 145.

¹⁵ P. Bąbel, M. Wiśniak, *Jak uczyć, żeby nauczyć*, Warszawa 2008, s. 113.

¹⁶ Zob. tamże, s. 122.

¹⁷ Tamże, s. 126.

¹⁸ Zob. tamże, s. 122.

¹⁹ Zob. J. Annett, *Czynności ruchowe, [w:] Zdolności a proces uczenia się...*, s. 97.

formą sprzężenia zwrotnego (*feedback*), czyli informacji zwrotnej udzielanej uczącemu się przez nauczyciela po każdym jego działaniu (w postaci np. wypowiedzi pisemnej czy ustnej). Badacze podkreślają motywującą rolę znajomości wyników, polegającą na możliwości lepszego ukierunkowania dalszej nauki.

Funkcjonowanie informacji zwrotnej przedstawia interesująco Vera F. Birkenbihl²⁰. Autorka porównuje mianowicie znajomość wyników do efektu „piłki w bramce”; Ćwicząc kopanie piłki do bramki od razu widzimy efekty naszych wysiłków – czy strzał był udany (celny), czy może nie, czy strzeliliśmy za bardzo w lewo, w prawo, czy może za wysoko. W ten sposób natychmiast otrzymujemy informację zwrotną, która umożliwia nam skorygowanie dalszych działań, wiemy bowiem dokładnie, co było źle i co w związku z tym musimy zmienić. W taki właśnie sposób znajomość wyników działa motywująco i wpływa na skuteczność ćwiczeń i ogólnie nauki.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że informacja zwrotna nie jest tożsama z oceną wystawianą uczniowi. Informacja zwrotna, by mogła pełnić swą pozytywną, motywującą rolę, musi być konstruktywna. Znaczy to, iż zawierać winna wskazówki dla ucznia, co i w jaki sposób powinien zmienić (np. jakie ćwiczenia wykonać, nad czym intensywniej popracować, w jakim kierunku zmierzać, itp.). Znaczący psychologowie podkreślają ponadto, że informacje zwrotne pozytywne i negatywne trzeba bilansować, akcentując o połowę więcej plusów, niż minusów²¹. Psychologowie podkreślają także, że:

Jeśli nie otrzymujemy informacji zwrotnych dotyczących naszych działań (...), to popełniamy więcej błędów albo – w najlepszym razie – wykonujemy zadania na dotychczasowym poziomie, ciągle popełniając te same błędy. Nigdy jednak nie polepszymy działania²².

Reasumując: by zyskać motywację, konieczne jest znalezienie atrakcyjnego, pociągającego celu, oraz wiara w to, iż cel ten leży w zasięgu naszych możliwości. Uczeń musi widzieć sens, czyli korzyść z uczenia się danego przedmiotu²³. Problem polega jednak na tym, że mózg uczy się tego, co jest dla niego ważne – z jego subiektywnego punktu widzenia. Musimy w związku z tym zdać sobie sprawę, że to co dla nauczyciela bądź rodziców wydaje się ważne, niekoniecznie musi wydawać się ważne i interesujące dla ucznia (i jego mózgu), nawet jeśli obiektywnie rzecz biorąc faktycznie przedmiot ten jest ważny (jak np. matematyka czy język obcy). Dlatego też tym bardziej musimy dbać o atrakcyjność nauczania, także o pozytywne, atrakcyjne dla ucznia wzorce, mogące korzystnie wpłynąć na jego motywację.

A co z inteligencją i jej wpływem na motywację do działania oraz na osiągnięte sukcesy (inaczej: na efektywność uczenia się)?!

²⁰ Zob. V.F. Birkenbihl, *Inneres Archiv*, www.birkenbihl.de (22.04.2010) Birkenbihl-Inneres Archiv.pdf. 2007.

²¹ Zob. E. Sokołowska, *Stres można ujarzmić*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 2, s. 37.

²² O. Bąk, A. Oleszkowicz, *Powiem ci, co zrobiłeś dobrze...*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 2, s. 41.

²³ Zob. M. Levine, *Umysł...*, s. 321.

Nie wdając się w tym miejscu w szczegółowe wyjaśnianie pojęcia inteligencji i jej rodzajów²⁴, przedstawmy najistotniejsze w kontekście niniejszych rozważań informacje. Otóż, jeśli przyjmiemy, że *inteligencja* w ogólnym rozumieniu określa umiejętność jednostki do wykorzystania posiadanej wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych w celu osiągnięcia konkretnych korzyści (celów krótko- i długoterminowych), także umiejętność rozpoznania, odnalezienia i wzięcia do pomocy zewnętrznych źródeł wiedzy, wówczas musimy stwierdzić niewątpliwy wpływ inteligencji na sukcesy osiągane w nauce, bądź ich brak. Istotna jest tu także umiejętność uczenia się na błędach – własnych i cudzych.

Sternberg i Spear-Swerling definiują inteligencję jako „poprawne myślenie na jeden lub na więcej niż jeden sposobów: analityczny, twórczy i praktyczny”²⁵. Casacuberta natomiast wyjaśnia inteligencję jako „umiejętność rozwiązywania problemów, a w szczególności zdolność pokonywania trudności na drodze do celu, który sobie wyznaczaliśmy”²⁶. Cel i plan jego osiągnięcia pełnią więc kluczową rolę dla określenia inteligencji danej osoby; Posiadanie celu, do którego dążymy i planu jego osiągnięcia pozwala na stwierdzenie czyjejs inteligencji.

J. Vetulani zaś konstatuje, iż „Pod pojęciem inteligencji rozumiemy najczęściej sprawność umysłową”, a za miarę inteligencji przyjmujemy *ogólny czynnik inteligencji g*, określający ogólną zdolność poznawczą²⁷. Co ciekawe i nie mniej ważne, czynnik ten „jest jedną z najsilniej dziedziczonych cech w neurobiologii”²⁸. Nie oznacza to jednak, że nie możemy wyjść poza wyznaczone przez nasze geny ramy. Badania wykazują mianowicie, iż inteligencja determinowana jest przez geny i środowisko w stosunku około 50% : 50%. Przy czym przez środowisko „rozumiemy wszystko, łącznie z dietą, wykształceniem i historią zdrowotną”²⁹, począwszy od okresu prenatalnego, w którym dieta i tryb życia matki wpływają istotnie na rozwój mózgu jej potomstwa³⁰!

O tym, iż inteligencję można „poprawić”, czyli zwiększać możliwości i osiągnięcia swego mózgu/umysłu³¹ przekonana jest także Vera F. Birkenbihl³². Autorka podkreśla, iż warunkiem rozwoju inteligencji i kreatywności jest optymalne wykorzystanie zasobów posiadanej (zgromadzonej w pamięci) wiedzy i proponuje trening inteligencji, przekonując, iż nawet kilka minut dziennie poświęconych na ćwiczenia

²⁴ Podkreślimy, iż obecnie nie ulega wątpliwości, iż nie ma jednej inteligencji, lecz wiele jej postaci (modalności), przy czym tzw. współczynnik IQ, określany na podstawie testów inteligencji, nie jest w stanie oddać realnych możliwości umysłowych badanej osoby. Należy mieć na uwadze fakt, iż „najważniejszy jest nie poziom inteligencji, lecz to, co osiągnie się przy jej użyciu”, R.J. Sternberg, L. Spear-Sperling, *Jak nauczyć dzieci...*, s. 170.

²⁵ Tamże, s. 14.

²⁶ D. Casacuberta, *Umysł...*, s. 149.

²⁷ Zob. J. Vetulani, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2011, s. 72–73.

²⁸ Tamże, s. 80.

²⁹ Tamże, s. 79.

³⁰ Zob. tamże, s. 83.

³¹ *Mózg* rozumiemy tu jako organ ciała i materialną podstawę procesów w nim zachodzących, określanych mianem *umysłu*. Mózg i umysł stanowią jedność, a odmiennosc ich postaci ilustruje, że funkcje umysłowe są wynikiem współpracy wielu obszarów mózgu.

³² Zob. V.F. Birkenbihl, *Innere Archiv...*

wystarczy, by osiągnąć zauważalną poprawę³³. Powołując się na amerykańskiego badacza, Dave'a Perkinsa, Birkenbihl przedstawia koncepcję rozwoju inteligencji, stanowiącą afirmację idei uczenia się przez całe życie, a tym samym permanentnego podnoszenia poziomu własnej inteligencji³⁴. Jedną z trzech zasad koncepcji Perkinsa zwraca uwagę na rozróżnienie między wiedzą, którą „nosimy” w głowie (teorią), a umiejętnościami (praktyką), czyli czynnościami i zachowaniami, które potrafimy wykonać (np. gra w piłkę, gra na pianinie czy interesująca nas tu szczególnie umiejętność posługiwania się językiem obcym). W odniesieniu do wiedzy i umiejętności obowiązują mianowicie dwie zasady: po pierwsze, im więcej wiemy i umiemy, tym szybciej możemy myśleć, mówić, reagować, a zatem tym inteligentniej działamy. Po drugie, im więcej wiemy i potrafimy, tym łatwiej możemy zdobywać nową wiedzę i umiejętności. Wszystko bowiem, czego się (na-)uczmy, stanowi część sieci wiedzy (niem. *Wissens-Netz*), oplatającej niejako nasz umysł³⁵.

Istotne w tym kontekście jest, by odróżniać *uczenie się* od „*wkuwania*”. Otóż *uczenie się* oznacza inteligentne zmierzenie się z nowym materiałem, obejmujące jego przemyślenie i w efekcie tego zrozumienie. Ponadto wskazane jest postępowanie metodą prób i błędów, stawianie hipotez, wyciąganie wniosków z posiadanego doświadczenia, a przede wszystkim łączenie nowych wiadomości z wiadomościami wyuczonymi (nabytymi) uprzednio. Podkreślić należy, iż faktycznie nauczyć możemy się tylko tego, co rozumiemy, i tylko w ten sposób nowo nabyta wiedza staje się elementem naszego systemu wiedzy (naszych zasobów wiedzy), stając się częścią naszego „wewnętrznego archiwum”. Każdy inny sposób przyswajania wiedzy określić należy mianem „*wkuwania*”, czyli bezmyślnego uczenia się na pamięć informacji, które ani nas nie interesują, ani ich nie rozumiemy (i co ważne: nie widzimy sensu w uczeniu się ich, prócz konieczności zaliczenia danego przedmiotu), stanowiących ponadto dane wyrwane z kontekstu i nie mające związku z posiadaną wiedzą. Mamy tu na myśli na przykład wszelkie reguły bez przykładów, pojedyncze słówka języka obcego bez przykładów zastosowania, fakty bez tła itp.³⁶ Uczenie się tego typu przywodzi na myśl słynne wśród uczniów i braci studenckiej „3 Z”, a więc: „zakuć, zdać, zapomnieć”.

Podsumowując wątek inteligencji powiemy więc, że: im więcej wiemy, do tym większej ilości informacji możemy się odwołać myśląc, dlatego też posiadana wiedza czyni nas bardziej inteligentnymi. Dlatego właśnie koncepcja Perkinsa nosi miano *inteligencji, której można się nauczyć* (niem. *Lernbare Intelligenz*) i dlatego też, jak przekonuje Birkenbihl, na naukę nigdy nie jest za późno! Przeciwnie: ucząc się i zdobywając nowe umiejętności utrzymujemy nasz mózg w dobrej formie, wpływając w ten sposób znacząco na opóźnienie procesu starzenia się tego organu (a raczej skutków starzenia się).

Pozostaje tylko kwestia, jak to uczynić, a także jak wykorzystać w odniesieniu do nauki szkolnej. Odpowiedź wydaje się oczywista: uczyć się gry na instrumencie, gdyż jak dowodzą badania, gra na instrumencie muzycznym pozytywnie wpływa na wszelkie uczenie się, prócz tego uczyć się języków obcych i dbać o dobrą formę

³³ Zob. tamże, s. 12.

³⁴ Zob. tamże, s. 18.

³⁵ Zob. tamże, s. 20.

³⁶ Zob. V.F. Birkenbihl, *Innere Archiv...*, s. 20.

swego ciała (poprzez odpowiednią dietę i stosowne ćwiczenia fizyczne). I oczywiście uczyć się inteligentnie, nie wkuwać. A w przypadku problemów z osiągnięciem sukcesu – zmieniać metodę, czyli poszukiwać nowych rozwiązań. A to oczywiście oznacza inteligentne postępowanie w kierunku rozwoju własnej inteligencji.

W ten sposób wracamy do zagadnienia motywacji i inteligencji oraz ich wpływu na osiągane sukcesy w nauce³⁷. Na podstawie powyższych rozważań możemy stwierdzić, że inteligencja i motywacja, będące czynnikami indywidualnymi i osobowościowymi, do których zaliczymy także temperament, ale także opracowanie przez uczącego się własnych sposobów postępowania podczas uczenia się (co implikuje znajomość strategii uczenia się), czyli *de facto* postępowanie w zgodzie z własnym mózgiem, jak również umiejętność koncentracji, determinacja i konsekwencja w dążeniu do celu, to główne czynniki stanowiące klucz do osiągnięcia sukcesu w każdej dziedzinie. Dodać należy jeszcze entuzjazm i wiarę we własne możliwości.

Tym samym zatoczyliśmy krąg naszych rozważań, powracając do poruszonego we wstępie zagadnienia nastawienia do nauki i mistrzowskiego koła w nauczaniu. A że oprócz wymienionych czynników indywidualnych i osobowościowych dochodzą także elementy niezależne od jednostki, nie ulega wątpliwości. I skoro nie możemy wpłynąć na to, co od nas niezależne, tym bardziej winniśmy zwiększać swój wpływ na to, co leży w naszej gestii.

Podsumowanie

Kończąc nasze rozważania na temat drogi prowadzącej do sukcesu w nauce, należy stwierdzić, iż nie ma jednej drogi – jest tyle dróg, ilu jest uczących się, *ergo* każdy uczący się musi odnaleźć własną drogę! Że nie jest ona prosta ani szybka, a ponadto dla każdego z uczących się inna zarówno pod względem kwantytatywnym, jak i jakościowo, nie ulega wątpliwości. Mając na względzie fakt, że każdy uczy się inaczej – wszak nasze mózgi są jak odciski palców – należy podkreślić szczególną wagę indywidualnego podejścia do ucznia i specyfiki jego procesu uczenia się. Metoda, strategia czy podejście, które sprawdzą się w stosunku do jednego ucznia, mogą okazać się całkowicie nieskuteczne w przypadku drugiego. Najważniejsze wydaje się więc nauczenie uczniów, jak się skutecznie samodzielnie uczyć. Czyli dać mu przysłowio-wą wędkę i nauczyć łowić ryby, a nie złowioną rybę.

Nauczyć dzieci myślenia to postulat największej wagi i jednocześnie wniosek z poczynionych w tym artykule rozważań³⁸. W duchu tym wypowiadał się także genialny psycholog, Lew S. Wygotski, podkreślając, iż edukacja polegać winna właśnie na przekazaniu dzieciom i rozwijaniu przez nie umiejętności uczenia się, a zadaniem nauczyciela jest inspirowanie uczniów do wykonywania zadań nieco wyprzedzających ich obecne możliwości (*strefa najbliższego rozwoju*). Znajomość (i stosowanie) różnych strategii uczenia się stanowi tym samym według Wygotskiego klucz do kształtowania inteligencji³⁹.

³⁷ Zależności między motywacją, inteligencją a sukcesem w nauce omawiają obszernie R.J. Sternberg, L. Spear-Sperling, *Jak nauczyć dzieci...*

³⁸ Zagadnienie to wraz z problematyką autonomii uczących się stanowi jednakże temat do odrębnego opracowania.

³⁹ Zob. L.S. Wygotski, *Problem wieku rozwojowego*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Warszawa 2002, s. 85, 88.

Pośród innych czynników, wpływających na wyniki w nauce, wymienić warto:

- atmosferę w klasie, w tym stosunek nauczyciela do uczniów, uczniów do nauczyciela, a także uczniów do siebie nawzajem,
- emocje (np. stres związany z obawą przed popełnieniem błędu i złą oceną),
- osobowość ucznia,
- osobowość nauczyciela⁴⁰,
- znajomość strategii uczenia się,
- autonomia uczących się (samodzielna praca, dająca poczucie sukcesu i radość z jej wykonania).

Pozostaje jeszcze do rozstrzygnięcia kwestia wpływu talentu na sukces. Wszak jak twierdzą badacze, na sukces składa się zaledwie 1 procent geniuszu, a 99 procent ciężkiej pracy. Czy w takim razie każdy, kto posiada ów 1 procent, może osiągnąć sukces? Otóż, nie:

Żeby mieć wybitne osiągnięcia w jakiegokolwiek dziedzinie, nie wystarczy talent – trzeba zainwestować ogromną ilość czasu i wysiłku, aby przyswoić i opanować ogromną liczbę reguł produkcji⁴¹.

Badacze są w tej kwestii zgodni – potrzeba około 10 tysięcy godzin ćwiczeń (dobrowolnych i świadomych), by osiągnąć rzeczywisty sukces w jakiejś dziedzinie! Oznacza to konieczność codziennych, intensywne ćwiczeń przez około 10 lat... Wówczas, czyli w przypadku tak dalece posuniętej doskonałości w opanowaniu jakiejś dyscypliny, mówimy już o osiągnięciu sprawności eksperckiej⁴².

Na zakończenie przytoczmy niemieckie powiedzenie, które mówi:

Zum Erfolg gibt es keinen Lift – man muss die Treppe benutzen.

Znaczy to, że na szczyt sukcesu nie wjedziemy windą – trzeba skorzystać ze schodów...

Post scriptum

A jeśli uczeń naprawdę się stara, daje z siebie wszystko, wykazuje faktyczną motywację i determinację do osiągnięcia sukcesu, a mimo to wyniki pozostawiają wiele do życzenia i sukces nie nadchodzi? Czy więc jednak *chcieć* nie zawsze *znaczy moc*? Czy w takiej sytuacji należy uznać, iż dotarliśmy do granic możliwości? Czy możemy w takiej sytuacji powiedzieć, iż dany uczący się rzeczywiście nie ma talentu w danej dziedzinie, czy może stosuje złe (nieodpowiednie dla siebie) strategie uczenia się?

⁴⁰ Neurodydaktycy podkreślają: osoba nauczyciela stanowi najważniejsze medium w motywowaniu uczniów do nauki. Z postawy nauczyciela winna emanować prawdziwa radość – widoczna przyjemność z wykonywanej pracy, co oznacza, iż nauczanie musi być powołaniem, nie skazaniem.

⁴¹ M. Jagodzińska, *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Gliwice 2008, s. 201.

⁴² Fakt ten powinni uwzględniać pracodawcy podejmując decyzję o zatrudnieniu (bądź zwolnieniu) pracownika!

W kontekście niniejszych rozważań wypada też postawić pytanie, czy nauczyciele uczą, jak się uczyć?! Czy przekazują uczniom np. stosowne strategie opanowywania słówek i gramatyki języka obcego, tak, by każdy mógł wybrać odpowiadającą swojemu typowi strategię, czy może zostawiają ucznia samego z tym problemem, co najczęściej prowadzi do sytuacji, w której uczniowie „wkuwają” na pamięć wyrwane z kontekstu słówka i osobno gramatykę w postaci reguł?! Przykłady uczenia się i nauczania „wbrew mózgowi” (wbrew zasadom działania mózgu), można mnożyć. Są to głównie: podawanie i odpytywanie słówek bez kontekstu, także reguł gramatycznych, brak systematyzacji i odpowiedniej organizacji materiału, brak powiązań między uczonymi wyrazami i zagadnieniami itd., itp.

A może osiągnięcie sukcesu lub nie, zależy przede wszystkim od sprawnie działających konkretnych obszarów mózgu, a nie od woli (chęci) danej osoby?! Czy też może raczej działaniem woli (intencjonalnie/wolicjonalnie) można zmieniać owe obszary mózgu, prowadząc tym samym do realizacji zamierzeń?!⁴³

Literatura

- Amen D.G., *Zmień swój mózg, zmień swoje życie*, Wyd. Laurum, Warszawa 1998, 2009.
- Annett J., *Czynności ruchowe, [w:] Zdolności a proces uczenia się*, red. N.J. Mackintosh, A.M. Colman, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 82–106.
- Apeltauer E., *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*, Wyd. Langenscheidt, Berlin 1997.
- Bąbel P., Wiśniak M., *Jak uczyć, żeby nauczyć*, WSiP, Warszawa 2008.
- Bąk O., Oleszkowicz A., *Powiem ci, co zrobisz dobrze...*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 2, s. 41–49.
- Birkenbihl V.F., *Inneres Archiv*, www.birkenbihl.de (22.04.2010) Birkenbihl-Inneres Archiv. pdf. 2007.
- Casacuberta D., *Umysł. Czym jest i jak działa*, Wyd. Świat Książki, Warszawa 2007.
- Jagodzińska M., *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Wyd. Helion, Gliwice 2008.
- Levine M., *Umysł – krok po kroku. Nowe rewolucyjne techniki nauczania dzieci*, Wyd. Albatros, Warszawa 2006.
- Mackintosh N.J., Colman A.M. (red.), *Zdolności a proces uczenia się*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Pohl W., *Das Lernen lernen*, www.pohlw.de/lernen/kurs/index.htm (23.03.2010).
- Sokołowska E., *Stres można ujarzmić*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 2, s. 31–40.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Spitzer M., www.swr.de/blog/1000Antworten/antwort/author... –1000 Antworten Spitzer (6.11.2008).
- Sternberg R.J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2003.

⁴³ Zob. D.G. Amen, *Zmień swój mózg, zmień swoje życie*, Warszawa 1998, wydanie drugie 2009.

Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Wyd. Homini, Kraków 2011.

Wygotski L.S., *Problem wieku rozwojowego*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Wyd. Zysk i S-ka, Warszawa 2002, s. 61–90.

Хотеть – значит мочь? О мотивации, интеллигенции и некоторых избранных факторах, влияющих на успех в учебе иностранным языкам (и не только)

Резюме

В статье автор стремится найти ответ на поставленный в заглавии вопрос, т.е. в какой мере формулировка «Хотеть – значит мочь?» решает об успехе в учебе иностранным языкам.

В тексте обсуждаются важнейшие, по мнению автора, факторы, обуславливающие уровень языковых знаний и их применения на практике, к которым принадлежат, как правило, мотивация и интеллигенция учащегося. В дальнейшем, автор рассматривает роль вышеназванных факторов в учебе и возможности их развития. Затем автором приближается понятие обратной информации (англ. *feedback*), предоставляемой учащимся, и ее роли в процессе обучения. Следующим понятием, связанным с процессом обучения/учебы, является понятие «*порочного круга*», которое в тексте статьи определяется самим автором и тщательно обсуждается. Противоположным, антонимическим понятием, не менее важным для методики преподавания иностранных языков, является понятие «*виртуозного круга*» (нем. *Virtuoser Kreis*).

Немаловажную роль в процессе преподавания иностранных языков играют эмоции учащихся, атмосфера, господствующая во время урока, а также личность самого учителя.

Ключевые слова: обратная информация (англ. *feedback*), языковая компетенция, процесс обучения/учебы, коррелирующий с функционированием мозга *versus* процесс «зубрежки», «*порочный круг*» *versus* «*виртуозный круг*» (нем. *Virtuoser Kreis*)

Wollen heißt können? Von der Motivation, Intelligenz sowie anderen ausgewählten Faktoren, die den Erfolg beim Fremdsprachenlernen (und nicht nur) beeinflussen

Resümee

Der Text geht der Frage nach den Voraussetzungen für den Erfolg beim Fremdsprachenlernen nach. Es werden ausgewählte Faktoren untersucht, die darauf Einfluss haben, dass manche Lerner bessere Ergebnisse im Fremdsprachenunterricht als andere erzielen. Aufgezeigt werden Zusammenhänge zwischen der Motivation des Schülers, der Person des Lehrers, der Atmosphäre im Unterricht und den Erfolgen beim Fremdsprachenlernen und- lernen.

Schlüsselwörter: Lernerfolg, Motivation, Lehr- und Lernprozess, Lernvariablen, „virtuoser Kreis“ vs. „Teufelskreis“ beim Lernen

With will can one do anything? About motivation, intelligence and other selected factors influencing success in learning a foreign language

Abstract

The text considers issues regarding the effectiveness of learning a foreign language. Starting from the title question „With will can one do anything?” the author analyzes the selected success factors in learning a foreign language, including the role of motivation and intelligence, as well as the possibilities of their development. Further the text illustrates the role of a feedback information in teaching. It also highlights the important role of the teacher’s personality and teaching atmosphere.

Key words: motivation, intelligence, the process of learning and teaching, learning success, feedback, the efficiency of learning, communicative competence

Dorota Świątkiewicz-Siklucka
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Neofilologii (filologia germańska)
e-mail: swiatkiewicz-siklucka@wp.pl
+ 48122665105

Spis treści / Contents

Языкознание

- Halina Chodurska, Dorota Dziewanowska, Barbara Stawarz**
Od redaktorów 3
- Halina Chodurska**
Bratki i siostrzyczki; macoszki, sierotki i wdówki,
czyli jeszcze o nazwach *Viola tricolor* (L.)
w językach słowiańskich
„Pansies” – literary *little brothers, little sisters,*
little stepmothers, little orphans, and little widows
– i.e. again about the names of *Viola tricolor* (L.)
in the Slavic languages 4
- Radosław Gajda**
Język IT w tłumaczeniu
IT language in translations 16
- Gabriela Dudek**
Czy językoznawca bada manipulację?
Problem ukrytej perswazji na gruncie lingwistyki
polskiej i rosyjskiej
Does a Linguist Study Manipulation?
The Problem of Hidden Persuasion
in Polish and Russian Linguistics 21
- Елена Купчик**
Когнитивные модели репрезентации
концепта *рука* в русской поэзии
Cognitive models representation
of the concept *hand* in Russian poetry 32
- Наталья Николина**
Ксенопоказатели *мол, де, дескать*
в современной русской речи
Particles *мол, де, дескать* in modern Russian speech 41
- Луиза Петрова**
Метаязыковой комментарий в художественном тексте
Metalinguistic Comment in Artistic Text 47
- Евгений Степанов**
Новое в методике исследования городской речи
New Research Methodology of Russian City Speech 53

Чень Шаосюн

Закрепление знаний о союзной сочинительной
связи в русском языке в процессе обучения чтению
Reinforcement of Knowledge by the Conjunctive
and Coordinative Bond in the Learning to Read in Russian

65

Литературоведение

Светлана Фокина

К вопросу о концептуализации страстей
в лирике Марины Цветаевой 1920-х годов
About the Conceptualization of Passions
in the lyric poetry of M. Tsvetaeva 1920th

73

Лариса Кислова

«Территория женщин»: героиня драматургии М. Арбатовой
в поисках гендерной самоидентификации
“Women territories”: the heroine of the drama
by M. Arbatova in search of gender self-identity

82

Monika Kniewska

Герои этнически «другие» в рассказах Людмилы Улицкой
Ethnic “Otherness” In Heroes’ of Lyudmila Ulitskaya’s Stories

91

Magdalena Kraus

„[...] wygnana z Raju na wieczysty czas, mająca zbrodnię
u swych białych stóp” – obraz kobiety fatalnej
twórczości Walerija Briusowa
„[...] expelled from the Paradise for eternity,
with crime at her white feet” –
the image of *femme fatale* in Valery Bryusov’s works

105

Ольга Лагунова

Младописьменные литературы России:
научные версии русскоязычного творчества
Small-numbered indigenous peoples’ Russian literature:
scientific version of the Russian-speaking creativity

114

Нина Раковская

Авторские стратегии чтения
литературно-критического текста
Authorial strategies for reading of literary-critical text

123

Надежда Сподарец

К методике разработки личностных
типологических характеристик персонажей
русской литературы XIX – начала XX века
By the method of personal development typological
characteristics of Russian literature characters
XIX – beginning of XX century

132

[192]

Глоттодидактика

Лариса Барина

Обучающий потенциал и функции языковой среды
при изучении русского языка как иностранного
Learning Potential and Functions of the Language Environment
in the Study of Russian as a Foreign Language 140

Dorota Dziewanowska

Основы контроля и тестирования
в процессе обучения русскому языку как иностранному
The basic principles of control and testing
in the process of teaching Russian as a foreign language 147

Karolina Gołqbek

Формирование коммуникативной компетенции
как цель обучения студентов-филологов
на занятиях по деловому русскому языку
в Ванадзорском государственном педагогическом
институте им. Ов. Туманяна
в рамках программы Erasmus Mundus IANUS
Communicative competence as the aim of teaching bussiness Russian
to students of Russian philology at Vanadzor State Pedagogical Institute
after Hovh. Tumanyan in the Erasmus Mundus IANUS project 158

Лариса Овчаренко, Ирина Миракьян

Формирование межкультурной компетентности
у иностранных учащихся довузовского образования
при обучении русскому языку
Formation of intercultural competence among foreign
students in pre-university education in the Russian language 172

Dorota Świątkiewicz-Siklucka

Chcieć znaczy móc? O motywacji, inteligencji
i innych wybranych czynnikach wpływających na sukces
w nauce języków obcych (i nie tylko)
With will can one do anything? About motivation, intelligence
and other selected factors influencing success
in learning a foreign language 177