

81

**Annales
Universitatis
Paedagogicae
Cracoviensis**

Studia Russologica III

**Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Pedagogicznego
Kraków 2010**



Recenzenci

Literatura

prof. dr hab. Krystyna Pietrzycka-Bohosiewicz

Językoznawstwo

prof. dr hab. Wiesław Witkowski

Glottodydaktyka

prof dr hab. Krystyna Iwan

Komitet Redakcyjny

dr hab. Andrzej Dudek (Uniwersytet Jagielloński)

dr hab. prof. UP Dorota Dziewanowska (redaktor naczelny)

dr hab. prof. UP Halina Chodurska (redaktor tomu)

prof. dr hab. Henryk Fontański (Uniwersytet Śląski)

doc. Jevgenij Nikołajewicz Stiepanov (Państwowy Uniwersytet w Odessie im. I.I. Miecznikowa)

dr hab. prof. UP Anna Skotnicka (redaktor tomu)

prof. dr hab. Władysław Woźniewicz (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)

© Copyright Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010

ISSN 1689-9911

Redakcja/Dział Promocji

Wydawnictwo Naukowe UP

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>

łamanie Janusz Schneider

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP

zam. 65/10

Od redaktorów

Niniejszy zbiór prac składa się na trzeci tom serii *Studiae Russologicae Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*. Zawarte w nim publikacje ukazują aktualne zainteresowania badawcze rusycystów z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Dotyczą one trzech dziedzin: literaturoznawstwa, językoznawstwa i glottodydaktyki.

W dziale literaturoznawczym znalazły się szkice poświęcone zarówno poezji, jak i prozie rosyjskiej. Co ciekawe, tym razem przedmiotem badań stała się wyjątkowo twórczość Ludmiły Ulickiej. Nic w tym dziwnego. Wzrost popularności tak zwanej prozy kobiecej, którą w niniejszym tomie reprezentuje Ulicka, jest zjawiskiem charakterystycznym dla ostatnich lat. Przedmiotem badań autorów pozostaje niewielki wycinek twórczości (gatunek, pojedynczy utwór czy motyw przewodni). Jednakże podjęte analizy szczegółowe zmiernają do zrozumienia specyfiki całości twórczości pisarki.

W dziale „Językoznawstwo” zdecydowaliśmy się zamieścić zarówno opracowania stricte lingwistyczne, jak i kulturoznawcze. Ogromnie zróżnicowana jest nie tylko ich tematyka (od symboliki dzieł literackich po stosowane w prasie codziennej sposoby manipulowania przekazem informacyjnym i jego adresatem), ale też chronologia (od prasłowiańszczyzny do współczesnego języka rosyjskiego).

Artykuły z zakresu glottodydaktyki dotyczą różnych aspektów nauczania języka rosyjskiego w szkole i na studiach rusycystycznych. W artykułach omawiane są zagadnienia dotyczące możliwości stosowania w procesie dydaktycznym strategii nauczania problemowego (dyskusja, technika projektu, gry i zabawy językowe). W artykułach z zakresu glottodydaktyki przedstawiono także badania nad rozwijaniem sprawności pisania oraz poszukiwania najbardziej racjonalnych form pracy nad interpunkcją rosyjską.

*Halina Chodurska
Dorota Dziewanowska
Anna Skotnicka*

LITERATUROZNAWSTO

Monika Knurowska

Problem cykliczności w prozie Ludmiły Ulickiej

Na scenie współczesnej literatury rosyjskiej Ludmiła Ulicka zaistniała na początku lat 1990. Rozpoznawalność jej nazwiska łączy się z sukcesem odniesionym w 1992 roku po opublikowaniu przez czasopismo „Новый мир” utworu *Sonieczka* (*Сонечка*). Szerokiemu gronu czytelniczemu znane są przede wszystkim opowieści i powieści pisarki, przetłumaczone na kilkanaście języków, jak na przykład *Medea i jej dzieci* (*Медея и её дети* – 1996), *Wesoły pogrzeb* (*Весёлые похороны* – 1998), czy *Szczerze oddany Szurik* (*Искренне ваш Шурик* – 2004). Sukcesowi i popularności sprzyjały prestiżowe nagrody: „Русский Букер” za *Przypadek doktora Kukockiego* (*Казус Кукоцкого* – 2000) i „Большая книга” za powieść *Daniel Sztajn, tłumacz* (*Даниэль Штайн, переводчик* – 2006). Na 17 Międzynarodowych Targach Książki w Moskwie Ludmiłę Ulicką ogłoszono pisarką roku 2004 ze względu na rekordową sprzedaż literatury niekomercyjnej.

Znaczną część prozy autorki *Sonieczki* stanowią opowiadania publikowane kolejno w zbiorach: *Bednyie rodstvenniku* (*Ubodzy krewni*) i *Девочку* (*Dziewczęta*), wydane w 1994 roku, następnie *Первые и последние* (*Pierwsi i ostatni*) oraz *Сквозная линия* (*Temat przewodni*), opublikowane w 2002 roku, *Детство-49* (*Dzieciństwo czterdzieści dziewięć* – 2003) i *Люди нашего царя* (*Ludzie naszego cara* – 2005).

Polityka wydawnictwa, chcącego maksymalnie wykorzystać popularność pisarki, i wynikający stąd pośpiech są źródłem różnych nieścisłości, a także komplikacji dla badających poszczególne zbiory opowiadań Ulickiej. W 2008 roku wydane zostały *Рассказы*. Pod tym ogólnym tytułem opublikowano wszystkie opowiadania autorki, które powstały w okresie od 1989 do 2000 roku, a wcześniej wyszły w oddzielnych, wyraźnie wyodrębnionych, wymienionych powyżej cyklach. Z kolei w wydaniu zatytułowanym *Цю-юрихь* (*Zurich* – 2006) znalazła się powieść *Medea i jej dzieci*, a także zbiór opowiadań nazwany po prostu *Рассказы*, opublikowany w 2007 roku jako samodzielny cykl *Первые и последние*. W 2003 roku „Эксмо” wydało utwór *Sztuka życia* jako opowieść, podczas gdy w 2004 roku ten sam tekst, nazwany przez Ulicką opowiadaniem, wszedł w skład cyklu *Сквозная линия*. Na tę niekonsekwencję wydawnictwa zwraca uwagę Igor Kiriłłow:

Вопреки объединяющему названию – *Сквозная линия* – она распадается на две части. Первая, представленная повестью, давшей название сборнику, – это новая проза писательницы. Вторую часть составляют рассказы разных лет, они уже неоднократно публиковались. Возможно, объединение под одной обложкой новой и старой прозы было нужно для соответствующего объема, для выгодной продажи¹.

Wątpliwości dotyczące kompozycji wspomnianego przez Kiriłowa tekstu rozwiewa wypowiedź pisarki: „Сквозная линия – это цикл рассказов, которые образуют небольшую повесть”². W wywiadach³, na łamach czasopism, a nawet na wewnętrznych stronach okładek wydanych zbiorów opowiadań znaleźć można mnóstwo autorskich uwag zapewniających o kompozycyjnej spójności tekstów. Nazwanie samodzielnego cyklu opowiadań opowieścią świadczy nie tylko o płynności granic gatunkowych, ale w przypadku twórczości Ulickiej – o ich „pojemności”, będącej świadomym zabiegiem kompozycyjnym.

Podstawową tezę niniejszego artykułu stanowi przekonanie, że cyklizacja organizuje świat przedstawiony opowiadań Ulickiej zarówno w planie problematyki, jak i kompozycji. Pojęcie cyklu zakłada jedność na poziomie poetyki tekstów literackich:

Cykl literacki (ang. *cycle*, niem. *Zyklus*, ros. *цикл*) – zespół utworów należących do tego samego gatunku powiązanych w nadrzędną całość wspólnotą elementów treściowych (postaci literackiej, motywów, idei), bądź podobieństwem rozwiązań kompozycyjnych, ramą kompozycyjną, czy też jednością podmiotu literackiego. Każdy z utworów wchodzących w skład cyklu zachowuje zazwyczaj daleko posuniętą autonomię strukturalną i może być odbierany jako samodzielna całość [...]”⁴.

Słowo cykl (greckie κύκλος)⁵ oznacza również krąg. Każde z poszczególnych opowiadań Ulickiej wchodzących w skład danego cyklu stanowi samodzielną całość, mogącą istnieć niezależnie od cyklu. Z kolei każdy z cyklów opowiadań prezentuje odrębny temat dla rozważań, ponieważ nie ma w nich jednolitej zasady kompozycyjnej. W zależności od zamysłu autorskiego dominantę kompozycyjną może stanowić bohater, motyw, kategoria opowiadacza czy myśl przewodnia. W każdym z omawianych poniżej cyklów da się zaobserwować inną zasadę kompozycyjną, na którą często składa się więcej, niż jeden czynnik, ponieważ teksty zawdzięczają spójność także swoistej kombinacji elementów (na przykład wiodącej postaci i motywowi). Ta różnorodność w planie kompozycji paradoksalnie wydobywa jedność

¹ И. Кириллов, *Корабль плывёт по течению*, „День литературы” 2003, № 1, www.zavtra.ru/den-lit/077/83.html (20.10.09).

² Интервью Людмилы Улицкой Марине Георгадзе, www.litwomen.ru/autogr23.html (20.10.09).

³ См. об этом: Интервью Людмилы Улицкой Дмитрию Бавильскому, www.litkarta.ru/russia/moscow/per-sons/ulitskaya-l/, или http://magazines.russ.ru/novyi_mi/redkol/usyskin/index.html (20.10.09).

⁴ *Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, Wrocław 1976, s. 64.

⁵ В. Дынник, *Словарь литературных терминов*. Фундаментальная электронная библиотека, <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt2/lt2-a832.htm> (29.10.09).

w planie treści. Istnieje bowiem pewien nadrzędny zespół elementów, który można wyodrębnić we wszystkich tekstach, zarówno w pojedynczym opowiadaniu (potraktowanym jako fragment), jak i w cyklu (całość). Ów zespół elementów zamyka się w kręgu ściśle określonej problematyki i czasoprzestrzeni. We wszystkich cyklach opowiadań dominuje opis codziennej rzeczywistości czasu powojennego i epoki sowieckiej. Przestrzeń życiowa bohaterów Ulickiej ogranicza się do środowiska rodziny, sąsiedztwa, przyjaciół. Istnieją oni w tej małej społeczności poprzez system ról i funkcji, które zależności rodzinne czy koleżeńskie na nich nakładają. Pisarkę interesuje bowiem konkretny, indywidualny człowiek funkcjonujący w życiu codziennym z jego warunkami bytowymi, w przestrzeni relacji międzyludzkich, zależności materialnych i emocjonalnych. Naczelnym tematem nie tylko cyklów opowiadań, ale całej twórczości Ulickiej jest właśnie życie ludzkie w wymiarze prywatnym, intymnym.

Wydarzenia rozgrywają się na scenie życia, gdzie bohaterowie odgrywają swoje role: matki, dziecka, męża, przyjaciółki, siostry. Z wypełnianiem funkcji przynależnych określonemu statusowi łączy się pojęcie odpowiedzialności, obowiązku wywiązania się ze swojego zadania. Dla postaci Ulickiej życie nie jest przedmiotem filozoficznych spekulacji, lecz ciągłym doświadczeniem. Jej bohaterowie to ludzie pogrążeni w nurcie życia codziennego, zajęci prozaicznymi czynnościami (zakupy, sprząatanie, gotowanie), odczuwający ból, pokazani w chwili narodzin, dojrzewania, choroby, cierpienia, starości i śmierci. Pisarka tworzy model człowieka w jego pełnym wymiarze; opisuje procesy cielesne, fizjologiczne, towarzyszące kolejnym etapom życia ludzkiego. Szczególnie często bohater przedstawiany jest w sytuacji choroby i śmierci (motywy te są zazwyczaj nierozłączne, to znaczy choroba ma charakter śmiertelny). Ulicka w detalach opisuje chore ludzkie ciało, lub wręcz proces powolnego umierania, jak w opowieści *Весёлые похороны*. Z tego powodu zaczęto jej zarzucać nadmierną eksploatację tematu śmierci, co sprowokowało pisarkę do wyjaśnień:

Главная ценность жизни, по-моему, это сама жизнь. А если акцент поставлен таким образом, тогда и смерть является важнейшим событием жизни. Согласитесь, что жизнь перед лицом смерти гораздо существеннее, чем жизнь перед лицом успеха. Но я это не придумала, это я почувствовала, и в очень раннем возрасте, – громадность явления смерти. На моих глазах умерли немало людей: родители, бабушка, дедушки, друзья. И я знаю, что смерть бывает прекрасной, достойной, и даже драгоценным событием [...]. С некоторой точки зрения, вся жизнь представляет собой подготовительный период к этому моменту⁶.

W tym samym wywiadzie Ulicka powie, że najczęściej opisuje śmierć jako „ostatni egzamin”. Dzieje się bowiem tak, że w czasoprzestrzeni codzienności, funkcjonując w systemie ról, a także obrzędów i rytuałów, bohaterowie istnieją fizycznie. Prawdziwa przestrzeń ich egzystencji — to przestrzeń duchowa, intymna, niedostępna dla otoczenia, nawet dla najbliższych. W wymiarze życia duchowego bohaterowie zdają swoje „najtrudniejsze egzaminy”, dokonują przewartościowań,

⁶ Wypowiedź Ulickiej pochodzi z wywiadu zatytułowanego *Жизнь перед лицом смерти*, przeprowadzonego przez Olgę Martynienko i opublikowanego 31.03.2005 roku, www.peoples.ru/art/literature/prose/roman/uli_tskaya/interview.html (18.10.09).

odkryć, przełomów. Są to stany niedostrzegalne dla otoczenia, nie przeznaczone dla cudzych oczu.

Problematyka cykliów opowiadań Ulickiej, pozostająca w kręgu życia i śmierci, jest nierozdzielnie związana z typem bohatera. Zależność ta najsilniej uwypukla się w najwcześniejszym cyklu opowiadań – *Бедные родственники*. Na typ postaci i sytuacji wykreowanych przez pisarkę zwróciła uwagę Anna Curkan:

Её персонажи – как правило, „маленькие люди”, старики, больные и бедные, отверженные обществом, маргиналы, как сейчас модно говорить, – руководствуются принципом: никогда не спрашивай „за что”, спрашивай „для чего”. По мнению Улицкой, такова логика истинного христианина, убеждённого в том, что всё происходящее, даже самое несправедливое, самое мучительное, если его правильно воспринять, непременно направлено на открытие в человеке нового видения [...] ⁷.

Badaczka kojarzy obraz bohatera Ulickiej z tradycją rosyjskiej chrześcijańskiej literatury klasycznej: „сочувственное **возвышение маленького человека**, тип юродивого или праведного чудака (Н. Гоголь, Н. Лесков, Л. Толстой, Ф. Достоевский) ⁸”. Galeria postaci omawianego zbioru doskonale wpisuje się w tę tradycję. Bohaterów cyklu łączy nie tylko pokrewieństwo (bliższe czy dalsze), ale pokrewieństwo duchowe i sytuacja życiowa. Umiera całe swoje życie uważana za „cudaczkę” i nie rozumiana staruszka Genele (*Генеле-сумочница*). Porzucona przez męża Buchara samotnie wychowuje córkę z zespołem Downa i sama zapada na śmiertelną chorobę (*Дочь Бухары*). Po śmierci matki, jedynej żywicielki, córka zmuszona jest żebrac (*Народ избранный*). Ulicka nie szczędzi swym bohaterom cierpień i nieszczęść. Często nędza materialna łączy się z chorobą lub kalectwem, jak w przypadku bohaterki opowiadania *Бедные родственники*. Wydawać by się mogło, że teksty budowane są na zasadzie sprzeczności między tytułem a treścią, na przykład w opowiadaniu *Счастливые* (o parze staruszków, którzy stracili jedyne dziecko i resztę życia spędzają pogrążeni w świecie wspomnień i na wizytach na cmentarzu) czy *Народ избранный* (który to naród wybrany tworzą w opowiadaniu żebracy, kaleki, bezdomni). Jednakże jest to kontrast pozorny, jeśli przyjąć chrześcijańską wizję świata, wyraźnie określającą światopogląd pisarki, będącą immanentną częścią jej twórczości. Wypowiedzi Ulickiej sugerują zresztą znacznie szerszy, kulturowy, kontekst chrześcijaństwa:

Мне кажется, что без религиозной темы просто не может существовать литература. Другое дело, какое мы вкладываем содержание в понятие „религиозного”. А насколько христианство влияет на повседневную жизнь? На жизнь китайца или кришнаита – нисколько. На жизнь человека, выросшего в нашем европейском мире, влияет. И не просто влияет, а является важной составляющей частью жизни вне зависимости от того, считает себя человек верующим христианином или нет. Христианство невычленимо из жизни современного человека, оно есть культурный базис, азбука. Более важный вопрос: насколько христианство влияет на повседневную жизнь христианина? Убийственный вопрос. Мало влияет. Христианин

⁷ А. Цуркан, *Единство в многообразии, или народ избранный*, „Старое литературное обозрение” 2001, № 2 (278), <http://magazines.russ.ru/slo/2001/2/curk.html> (18.10.09).

⁸ Tamże.

не просто человек, принявший крещение, а человек, принявший учение Христа как правило жизни. Таких людей очень мало. Я в жизни встречала нескольких. Мне повезло. Один такой человек, православный священник, вернувшийся в Россию из эмиграции, говорил, что вернулся окончательно после первой своей поездки по России в 1947 году, когда понял, что Россия – страна, не прошедшая евангелизацию. Страна христиан, не прочитавших Евангелия. Как раз наша повседневная жизнь и говорит о том, в каком именно месте дикарства мы находимся...⁹

W świecie przedstawionym Ulickiej nic nie jest oczywiste (nawet miłość czy szczęście), a raczej osobliwe. Nieoczywistość i niejednoznaczność – tak chyba można by nazwać strategię tworzenia pisarki, która szczególnie przejawia się w konstrukcji charakterów i sytuacji. Nieprzypadkowo jednym z ulubionych tematów Ulickiej jest motyw tajemnicy, a dokładnie – tajemnicy ludzkiej egzystencji w wymiarze jednostkowym. Przewijającą się przez cykl myśl o nieprzewidywalności życia ludzkiego potwierdzają finały opowiadań, które najczęściej pokazują wydarzenia w zupełnie nowym świetle. Z tą kwestią wiąże się również motyw zamiany miejsc, ról. Nie chodzi tu bowiem o odnalezienie jednej prawdy i odpowiedzi, lecz o refleksję: kto i w jakim sensie jest ubogi? na czym polega szczęście?

Zgodnie z zasadami religii chrześcijańskiej prawdziwe szczęście daje człowiekowi wierność nakazowi: „Господь поставил, там и стой!”¹⁰. Akceptacja sytuacji, świadomość swojego miejsca w życiu, wdzięczność za dar życia i pokora – oto forma szczęścia, którą autorka proponuje swoim bohaterom. Wcieleniem tej idei jest postać i postawa bohaterki opowiadania *Народ избранный*, Kati. W swojej sytuacji życiowej dostrzega ona zadanie, misję i czerpie szczęście z poczucia swoistego powołania:

Ах, думаю я, хорошо! Вот оно, моё место: калека, стою у храма, проходят люди мимо, каждый посмотрит и про себя скажет: слава тебе, Господи, что ноги мои здоровы и что не я стою здесь с рукой-то! А другой и совестью зашевелится, смекнет, что Богу неблагодарен за все благодеяния его!¹¹.

Szczęściem jest zatem nie tylko niesienie brzemienia z pokorą i godnością, trwanie w zadanej sytuacji, ale przede wszystkim jej zrozumienie. Świadomość, jak cienka bywa granica między zdrowiem a chorobą, bogactwem a biedą, jak szybko życiowe role mogą ulec odwróceniu, niweluje rozpacz, bunt, w zamian przynosi akceptację.

Wspomniany wyżej motyw zamiany miejsc, ról, z różnym natężeniem przewijający się w twórczości Ulickiej, znajduje rozwinięcie w cyklu *Первые и последние*. Myśli przewodniej utworu należy doszukiwać się w kontekście interpretacji tytułu zbioru, tematycznie bowiem opowiadania są różnorodne. Jeśli pozostać w kręgu pojęć religii chrześcijańskiej, to tytuł cyklu nasuwa skojarzenia ze znanymi z nowotestamentowej *Przypowieści o bogatym młodzieńcu* słowami Chrystusa:

⁹ Л. Улицкая, *Запретных тем нет*. Интервью, http://religion.ng.ru/style/2003-12-17/8_ulitskay.html (17.10.09).

¹⁰ Л. Улицкая, *Народ избранный* [в:] Её же, *Бедные родственники*, Москва 2007, с. 252.

¹¹ Тамże.

„Wielu bowiem pierwszych będzie ostatnimi i wielu ostatnich pierwszymi (Mt 19, 16–30)”¹². Wymowa tej przypowieściowej prawdy koresponduje z poszukiwaniami twórczymi Ulickiej, o czym może świadczyć adnotacja autorki, tradycyjnie zamieszczona przez nią na okładce zbioru:

Может быть, есть какой-то закон, но я его не знаю, хотя постоянно чувствую его присутствие: победители и побеждённые меняются местами, первые становятся последними, а последние обладают дарами, не предназначенными для победителей – нищий радуется тарелке супа, а богатый страдает, не зная, кому оставить завещание [...]¹³

Myśl przewodnią cyklu wyznacza gra niuansów w zakresie takich dychotomii jak: bogactwo-nędza, zwycięstwo-klęska, szczęście-nieszczęście. Względność tych zestawień w świecie przedstawionym Ulickiej zostaje bowiem przedstawiona poprzez ukazanie drobnych, subtelnych różnic i odcieni w obrębie danej pary pojęć. Zwycięstwo okazuje się być porażką; osiągnięte w imię szczęścia bogactwo przynosi duchową pustkę. Nic nie jest tak oczywiste, jak mogło się początkowo wydawać. Zarówno szczęście jak i nieszczęście nie są w utworach pisarki stanami, lecz dynamicznymi sytuacjami i w każdej chwili, jak to bywa w życiu, mogą ulec zmianie.

We wszystkich cyklach opowiadań zauważalna jest dążność Ulickiej do ogarnięcia życia na różnych jego etapach. Świadczą o tym dwa „dziecięce” cykle: *Детство-49* i *Девочки*. W wywiadach pisarka często podkreśla, że wspomnienia z dzieciństwa towarzyszą jej przez całe życie i akcentuje rolę oraz wpływ wczesnego etapu życia na dalszy jego przebieg. Być może efektem nagromadzonych doświadczeń i przeżyć osobistych jest cykl opowiadań *Детство-49*; pisarka w 1949 roku miała sześć lat i w takim mniej więcej wieku są mali bohaterowie jej opowiadań.

Na cykl składa się sześć krótkich opowiadań, dotyczących wydarzeń z dzieciństwa. Przemycone zostały realia (kolejki, głód, bieda), ale Ulicka stara się nie obciążać przeszłości bohaterów historycznym balastem, lecz wydobyć z niej najpiękniejsze momenty. Opowieści te wzruszają prostotą, a jednocześnie głębią myśli. Mądrość ich przekazu polega na tym, że wskazują na wartości w życiu i w relacjach między ludźmi najważniejsze: miłość, przyjaźń, zaufanie, serdeczność, miłosierdzie, współczucie, radość z odkrycia w drugim człowieku dobra. Relacje między prawnukami a pradziadkami (częsty motyw w twórczości Ulickiej) mają charakter symboliczny; najstarsze pokolenie przekazuje najmłodszemu wartości moralne. W opowiadaniu *Дед-шентун* sędziwy pradziad, dawno oślepy, pomaga ukochanej prawnuczce w chwili wielkiego dziecięcego nieszczęścia, gdy potłukł się zegarek. Na zapytanie zdumionego dziecka, jak mógł naprawić zegarek, skoro nie widzi, dziadek odpowie, że widzi tylko to, co najważniejsze. Niepowtarzalna uroda tych opowiadań tkwi również w ich baśniowym klimacie. Narzucają się paralele z postaciami i sytuacjami bajkowymi. Pradziadkowie z opowiadań *Дед-шентун* i *Гвозди* do złudzenia przypominają dobrych czarodziejów, a ciotka wychowująca dwie małe sierotki – dobrą macochę (*Капустное чудо*). Milcząca, cierpliwa i łagodna niczym anioł Halima

¹² *Писмо Святе Нового Testamentu* w przekładzie z języka greckiego, oprac. bp. K. Romaniuk, Warszawa-Kraków 1989, s. 88.

¹³ Adnotacja Ulickiej zamieszczona na wewnętrznej stronie okładki tytułowej zbioru *Первые и последние*, Москва 2007.

(*Счастливы́й случай*) swoją dobrocią zmienia postępowanie sąsiadki, od której doznawała krzywd. Jak przystało na przestrzeń świata baśniowego, tu zawsze zwycięża dobro. Bajkowa sceneria powstaje dzięki nałożeniu na rzeczywistość realną punktu widzenia i doświadczenia dziecka:

Изба, в которой жил прадед, стояла на краю деревни. Когда они вошли, Серёжа замер – у него была книжка русских сказок, в которой всё было точно так нарисовано: с русской печи свисал овчинный тулуп, который надевал сказочный Старик перед тем, как вести свою бедную дочь в лес к Морозко, и даже ухват стоял на том самом месте, что и на картинке¹⁴.

Uderza niezwykła umiejętność autorki przenikania w podświadomość postaci. Dominuje dziecięcy sposób widzenia świata i myślenia. Pisarka znakomicie oddała uczucia małej dziewczynki Wali, która ukradła dywanik zostawiony przez sąsiadkę na podwórku, żeby wymienić go u obwoźnego handlarza starzyzną na upragnioną kaczkę z wosku. W krótkim jednozdaniowym epilogu zawarta jest informacja, że w dorosłym życiu przed każdym ważnym zdarzeniem u Wali pojawiała się znajome z tamtej sytuacji kołatanie serca, chłód w ciele i zawsze wypływało wspomnienie kaczki i ogromnych palców handlarza, wyciągających zabawkę z pudła. Dzieci zapamiętują szczegóły: zapach: „И запах был особенный, на всю жизнь запомнившийся: старой овчины, закваски, яблоч, лошадиной сбруи и другого, незнакомого...запах, которого больше нет на свете...”¹⁵; szepc: „Прошло очень много лет, и Дина мало что помнит из того времени. Но то, что помнит, делается с годами всё ясней, и иногда ей кажется, что скоро она сможет различить, расслышать те слова, которые шептал её прадед”¹⁶. **Szczegóły te przetworzone zostały w wyobraźni dorosłego i wzbogacone jego doświadczeniem.** Ich wspomnienie towarzyszy przez całe życie, ponieważ połączone było w dzieciństwie z silnymi emocjami.

Z tematem dzieciństwa koresponduje również ważny dla Ulickiej temat rodziny jako środowiska, z którego wynosi się wartości moralne i tradycje. Trwałość systemu wyznawanych wartości stanowi o sile duchowej człowieka w dorosłym życiu:

Тема семьи – одна из важнейших для меня тем. Жизнь нескольких поколений советских людей была запрограммирована государством, которое стремилось очень последовательно разрушить семейные ценности, и государство сильно в этом преуспело. Павлик Морозов был одним из предлагаемых героев. Общая установка на то, что „общественное” выше „личного”, привела к тому, что люди считали нормой предательство на семейном уровне. А между тем именно семья формирует человеческую личность¹⁷.

Tematem drugiego „dziecięcego” cyklu pisarki, zatytułowanego *Девочки*, jest motyw dorastania, inicjacji w dorosłe życie. Na podstawie cyklu można prześledzić charakterystyczną dla Ulickiej technikę konstruowania postaci. Przez wszystkie historie zbioru przewija się grupa tych samych postaci, dziesięcioletnich dziewczynek.

¹⁴ Л. Улицкая, *Гвозди* [в:] Её же, *Детство-49*, Москва 2004, с. 44.

¹⁵ Там же, s. 45.

¹⁶ Л. Улицкая, *Дед-шептун* [в:] Её же, *Детство...*, с. 39

¹⁷ Л. Улицкая, *Запретных тем нет...*

Małe bohaterki przemieszczają się z jednego opowiadania do drugiego w ten sposób, że w każdym z kolejnych tekstów w centrum wydarzeń znajduje się jedna postać, podczas gdy pozostałe stanowią tło. Zbiorowy bohater cyklu wyznacza temat – świat dorastających dzieci. W tej przestrzeni najważniejsze są problemy emocjonalno-psychologiczne typowe dla wieku dojrzewania: konfrontacja ideału z rzeczywistością (*Дар нерукотворный*), zazdrość i rywalizacja o względy rodziców (*Подкидыш*), pragnienie osiągnięcia dorosłości (*Ветряная оспа*), kwestia tożsamości (*Второго марта того же года*), potrzeba autorytetu (*Бедная счастливая Колыванова*). Ulicka zdołała pomieścić w cyklu ogromny wycinek czasu. Można go zmierzyć za pomocą historii jednej z małych dziewczynek, która w opowiadaniu rozpoczynającym cykl ma dziesięć lat, a w zamykającym pojawia się jako kobieta zamężna.

Nieco odmienny kompozycyjnie jest cykl opowiadań *Сквозная линия*, zorganizowany na zasadzie wariantowego rozwoju jednego tematu – motywu kłamstwa. Pisarka w pięciu opowiadaniach podejmuje pięć psychologicznych aspektów jednego rodzaju kłamstwa. Ulicka sama naświetla główny motyw w przedmowie do zbioru: „[...] **ложь, о которой здесь пойдёт речь, взята в её самой лёгкой и безобидной разновидности: ложь для украшения жизни [...]**”¹⁸. Bohaterkami cyklu są kobiety w różnym wieku (małe dziewczynki, kobiety dojrzałe i starsuszki); łączy je bogata wyobraźnia i powód kłamstw – potrzeby: współczucia (*Диана*), obecności bliskiej osoby (*Брат Юрочка*), bycia dla kogoś ważnym (*Явление природы*) itd. Kłamstwo polega tutaj na wymyślaniu „nowego” życia, na graniu kogoś, a więc wchodzeniu w cudze role. Opowiadania łączy nie tylko temat, ale i obecność głównej bohaterki, opowiadacza. Czytelnik wszystkie wydarzenia ogląda oczyma jednej postaci, Żeni. Jej również przynależy ocena sytuacji. W każdym z kolejnych opowiadań dowiadujemy się też więcej o niej samej, poznajemy fakty z życia osobistego i zawodowego. Na podstawie rekonstrukcji tych informacji można zbudować pełny obraz bohaterki w długim odcinku czasowym.

Ostatni ze zbiorów Ulickiej jest najobszerniejszy objętościowo. W jego skład wchodzi właściwie cztery cykle: tytułowy – *Люди нашего царя*, *Тайна крови*, *Они жили долго...*, *Дорожный ангел*. Wszystkie stanowią kontynuację dotychczasowego tematu pisarki, czyli rozmyślań nad istotą życia i relacji międzyludzkich. Poszczególne cykle łączy w zamiarze Ulickiej postać opowiadacza. Podobnie jak w poprzednim omawianym zbiorze jest nim Żenia, o czym autorka informuje czytelnika:

Именно благодаря ей, Жене, своему представителю и посланнику, автор пытается избежать собственной, давно осточертевшей точки зрения, изношенных суждений и мнений [...]. Автор остаётся посередине, как раз между наблюдателем и наблюдаемым¹⁹.

Jednakże osoba opowiadacza konsekwentnie zachowana została tylko w cyklu *Дорожный ангел*, w którym we wszystkich opowiadaniach występuje narracja pierwszoosobowa. Ten typ narracji spotkać można jeszcze w opowiadaniu *Путь осла*, otwierającym zbiór *Люди нашего царя*. W pozostałych opowiadaniach

¹⁸ Cytat pochodzi z adnotacji Ulickiej zamieszczonej na wewnętrznej stronie okładki tytułowej zbioru *Сквозная линия*, Moskwa 2004.

¹⁹ Л. Улицкая, *Люди нашего царя*, Moskwa 2007, s. 7.

postać Żeni przewija się sporadycznie i pełni różne funkcje. Często bohaterka jest postacią drugoplanową, jak w opowiadaniach *Кошка большой красоты* i *Финист Ясный Сокол*; zdarza się też, że wydarzenia opowiada trzecioosobowy narrator (*Коридорная система*). Opowiadaczka raz przyjmuje perspektywę dziecka (*Утка*), innym razem dorosłego (*Карпаты*, *Ужгород*, *Затычка*). Z kolei w opowiadaniu *Писательская дочь* historię życia Maszy i jej rodziny na przestrzeni tekstu czytelnik poznaje oczyma Żeni, na początku małej dziewczynki, „dorastającej” wraz z tokiem opowiadania.

Jednocześnie Ulicka napomyka o istnieniu drugiego autora, Boga, prawie niezauważalnego, któremu przynależy akt tworzenia:

Замечаешь, что красота листьев и камней, и человеческих лиц, и облаков сплелена одним и тем же мастером, и слабое дуновение ветра меняет и расположение листьев относительно друг друга, и их оттенки. Рябь на воде приобретает новый узор, умирают старики и вылупляется молодежь, а облака тем временем преобразовались в воду, были выпиты людьми и животными и вошли в почву вместе с их растворившимися телами. Маленькие люди нашего царя наблюдают эту картину, задрав голову [...] ²⁰.

Myśl o „małych ludziach” Boga-cara związana jest bezpośrednio z mottem zażyczone przez pisarkę od Nikołaja Leskova: „**Каких только людей нет у нашего царя!**”, zamieszczonym na początku zbioru opowiadań. W analizowanym cyklu zebrane zostały tematy, wątki, postaci i sytuacje znane z poprzednich zbiorów. Dlatego ostatnia książka sprawia wrażenie pewnego podsumowania. Poszukiwania artystyczne autorki zataczają koło.

Nie oznacza to, że cykl *Люди нашего царя* nie wnosi nic nowego w świat przedstawiony prozy Ulickiej. Na nowo oświetlony został wątek więzi między rodzicami i dziećmi (w cyklu *Тайна крови*). We wszystkich czterech opowiadaniach zbioru występuje temat nie biologicznych rodziców i przybranych dzieci. Zarysowane sytuacje prowadzą do wniosku, iż na miłość między rodzicami i dziećmi geny mają niewielki wpływ. Uczucie należy budować na gruncie wzajemnego szacunku, oddania i zaufania.

Pojawia się także nowy temat – samobójstwa, który został podjęty w trzech opowiadaniach z cyklu *Они жили долго...* W interpretacji autorki jest to śmierć nie-naturalna, odrzucenie daru życia. Samobójstwo bohatera Ulickiej stanowi sygnał, że w sposobie jego życia jest coś nieprawidłowego, wchodzącego w konflikt z istotą życia. W tym samym cyklu, dla kontrastu, przedstawiony został przykład pięknego życia i pięknej śmierci. O długim życiu, dobrze przeżytym, i spokojnej śmierci traktują dwa opowiadania: *Они жили долго...* i *...И умерли в один день*. Teksty łączy tytuł i powtórzenie sytuacji. We wszystkich cyklach uwypukla pisarka symbolikę życia ludzkiego jako drogi; zaznaczona w pierwszym opowiadaniu zbioru *Путь осла*, swoje rozwinięcie zyskała w ostatnim cyklu *Дорожный ангел*. Temat drogi podejmuje autorka przenośnie i dosłownie, bowiem wszystkie opowiadania dotyczą zdarzeń, które odbyły się w podróży. Tłumaczy to przywołanie postaci Anioła Stróża, który ma za zadanie chronić w drodze przed nieszczęściem. W wielu z opowiadań należących do całego zbioru akcja rozgrywa się w grudniu, w Boże Narodzenie

²⁰ Tamże, s. 8.

(*Приставная лестница*) lub w przeddzień Nowego Roku (*Том, Общий вагон*), co zapewne może ewokować symbolikę odrodzenia, przełomu, końca i początku.

Wędrownka sytuacji, postaci, motywów odbywa się nie tylko po terenie danego cyklu, ale w obrębie całej twórczości Ulickiej. Wnikliwy czytelnik zauważy, że kochanek bohaterki opowiadania *Гуля* (z cyklu *Бедные родственники*), to ten sam Szurik, główny bohater powieści *Искренне ваш Шурик*. O ile w opowiadaniu jest on postacią epizodyczną, to w nazwanej powieści pierwszoplanową. W powieści Ulicka opisuje dzieje życia bohatera. W opowiadaniu *Ветряная оса* (z cyklu *Девочки*) pojawiają się zaledwie dwie wiadomości na temat jednej z dziewczynek (w tej historii postaci epizodycznej): określenie „dumna Pirożkowa” i informacja o nauce w szkole cyrkowej. Przywołanie tych faktów powoduje, że w jednej z głównych bohatererek opowieści *Весёлые похороны*, dorosłej kobiecie, Irinie, można rozpoznać małą dziewczynkę znaną z cyklu opowiadań.

W twórczości Ulickiej cyklizacja działa zatem na zasadzie kalejdoskopu, systemu odbić i powtórzeń. Kolejne odsłony, w których bohater rodzi się, dorasta, wkracza w dorosłe życie, zmaga z problemami, wypełnia obowiązki i zadania, wreszcie umiera, układają się w jedną wielką opowieść o życiu. Prawdopodobnie tę trafnie ujął Andriej Archangielski, autor artykułu zatytułowanego *Жизнь улицкая*:

Улицкая листаёт книгу человеческой жизни, всякий раз словно оставляя закладки, помечая человеческую историю галочками: вот, словно говорит она, вот в этом месте, в детстве, одно слово было зря сказано, один жест или поступок неверный, от которого пошла трещина, она разрасталась и разрасталась, пока не поглотила человека целиком. Живи и думай над каждым своим действием, потому что жизнь и так полна случайностей, и неприятных, поэтому не умножай количество несчастий собственными глупостями. И тут же Улицкая над тобой смеётся: как ни старайся всё предусмотреть – всё равно всё выйдет не так, как задумал²¹.

Autor podkreśla umiejętność pokazania przez pisarkę niuansów życia i jego specyfiki. Życie w zamyśle Ulickiej jest nieprzewidywalne i zaskakujące, pisze najbardziej nieprawdopodobne scenariusze, jednocześnie cechuje je niekończąca się powtarzalność wszystkiego, rządzenie się własnymi prawami. Pisarka jak gdyby bada, czym życie pulsuje, wsłuchuje się w jego rytm, próbuje odnaleźć „tajemniczą”, odwieczną zasadę logiki zdarzeń. Człowiek musi się w nurcie życia odnaleźć, zając stanowisko, dokonać wyboru. Przedstawienie kilku wariantów danego zdarzenia, wątku czy myśli na przestrzeni cyklu lub całej twórczości powoduje wydobycie nowych aspektów tematu i umożliwia pokazanie życia w całej różnorodności przejawów. Sprzyja temu zabieg cyklizacji, ponieważ zasięg czasowy i zdarzeniowy zawartości cyklu jest tak duży, że opowiadania mogłyby złożyć się na opowieść lub nawet powieść. Pisarka może pokazać fragment życia, jedno zdarzenie, stojące w centrum opowiadania jako samodzielną, zakończoną historię, oddzielny tekst, lub też kontynuować temat, podjąc go w nowym wariantcie, rozwinąć lub nie daną sytuację. Zostawiając sobie furtkę, jaką jest możliwość powrotu do już kiedyś zasygnalizowanych problemów, Ulicka poszerza pole swoich poszukiwań twórczych i buduje określoną koncepcję człowieka i życia.

²¹ А. Архангельский, *Жизнь улицкая*, www.ogoniok.com/5036/27/ (19.10.09).

Podjęta w twórczości Ulickiej problematyka z kilku, co najmniej, względów może być nie do przyjęcia przez współczesnego czytelnika. Cierpienie, choroba, śmierć, które oswaja pisarka, we współczesnym świecie traktowane są jak incydenty, o których chciałoby się zapomnieć. Typ bohatera nie przystaje do tego propagowanego w dobie kultu pieniądza i wiecznej młodości. Proponowana przez autorkę *Sonieczki* chrześcijańska perspektywa odniesienia wydaje się być zbyt rygorystyczna i ogranicza tak zwaną wolność. A jednak poczytność utworów Ulickiej świadczy o zapotrzebowaniu na taki rodzaj prozy, co z kolei oznacza, że jej teksty wypełniają ważną lukę. Pisarka przekonuje czytelnika, że życie ludzkie jest najwyższą wartością i dostarcza argumentów, umiejętnie rozstawiając akcenty w swojej niekończącej się opowieści.

Проблема цикла в творчестве Людмилы Улицкой

Резюме

В статье рассматривается проблема цикла в творчестве современной русской писательницы Людмилы Улицкой. Циклизация является отличительной чертой её прозы. Исследование отдельных сборников рассказов позволяет прийти к выводу, что принцип цикла организует художественный мир писательницы как в плане композиции, так и тематики. Композиционное единство в сборниках основывается на различных приёмах. Рассказы внутри цикла всегда связаны – в зависимости от авторского замысла – при помощи ведущего мотива, героя, рассказчика или сквозных образов и мыслей. Причём рассказы включённые в пространство сборника являются самостоятельными произведениями.

В центре внимания писательницы находится тема человеческой жизни и круг вопросов с ней связанных, таких как: семья, болезнь, старость, смерть. Повторяемость перечисленных композиционных приёмов во всём творчестве Улицкой служит созданию единого тематического плана. Цикличность в плане проблематики означает постоянное использование в творчестве различных вариантов тех же художественных ситуаций, мотивов и мыслей. Целью такого художественного приёма является показать разнообразие проявлений жизни. Из этих осколков и нюансов писательнице удаётся создать неоднозначную и многоцветную картину жизни.

Anna Skotnicka

Biografia jako dialog w powieści Ludmiły Ulickiej

Daniel Sztajn, tłumacz

Rosyjska pisarka Ludmiła Ulicka (ur. 1943), choć debiutowała stosunkowo późno (1992 rok), jest dziś autorką wielu opowiadań, opowieści i powieści. Czytelnicy przyjmują jej utwory ciepło, znawcy zaś zachowują powściągliwość. Wprawdzie jeden z utworów *Przypadek doktora Kukockiego* (*Казус Кукоцкого*) uzyskał w Rosji nagrodę Bookera za 2001 rok, jednakże wśród wypowiedzi o pisarce przeważają raczej wywiady i anonse prasowe, aniżeli obszernie opracowania i analizy krytyczne. Tymczasem dość pokaźny dorobek pozwala już na sformułowanie pewnych uogólnień, dotyczących tematów, bohaterów i sposobu opowiadania. W moim pojęciu Ulicką spośród współczesnych prozaików wyróżnia szczególne zainteresowanie człowiekiem, o czym świadczą choćby tytuły utworów, najczęściej zawierające imię własne lub indywidualizującą cechę. Uwagę pisarki przykuwa najczęściej bohater spełniający się poprzez ofiarę, oddanie. Taka jest *Sonieczka* (*Сонечка* – 1992), *Medea* (*Medea i jej dzieci, Медea и её дети* – 1996), taki jest również *Szurik* (*Szczerze oddany Szurik, Искренне ваш Шурик* – 2004), by wymienić tylko kilka najsłynniejszych postaci z prozy autorki.

W 2006 roku ukazała się kolejna powieść – *Daniel Sztajn, tłumacz* (*Даниэль Штайн, переводчик*), która doczekała się bardzo wielu ocen, polemik i głosów w dyskusji. Najogólniej sprowadzają się one do negatywnej krytyki strony artystycznej utworu oraz sposobu przedstawienia w nim teologicznych problemów współczesnego świata¹. Powątpiewanie w umiejętności pisarskie Ulickiej stało się już normą²; według wielu zasługuje co najwyżej na miano literata uprawiającego beletrystykę³. Jeśli zaś chodzi o teologiczną wykładnię różnic i podobieństw dok-

¹ Ю. Малецкий, *Роман Улицкой как зеркало русской интеллигенции*, „Новый мир” 2007, № 5. Tego samego autora: *Случай Штайна: любительский опыт богословского исследования. Роман о романе*, „Континент” 2007, № 133. К. Кокшенева, *Дыра нового атеизма. О романе Л. Улицкой „Даниэль Штайн, переводчик”*, Православное информационное агентство Русская линия. 24.04.09. <http://www.rusk.ru/st.php?idar=114095> (30.05.09).

² Szczególnie bezceremonialne wypowiedzi odnajdujemy oczywiście w Internecie. Por.: О. Рыжова, *Людмила Улицкая. Самая интеллигентная домохозяйка*, Новости ИМПЭ <http://www.iile.ru/news/2764> (30.05.09).

³ Patrz np.: М. Ремизова, *Только текст. Постсоветская проза и ее отражение в литературной критике*, Москва 2007, s. 246–255; Н. Иванова, *Линии* [в:] *Ее же, Скрытый*

trynalnych między prawosławiem i katolicyzmem czy protestantyzmem to nie była ona, w moim przekonaniu, zadaniem postawionym sobie przez autorkę. Bardziej przekonuje mnie pogląd Natalii Trauberg, która uważa, iż Ulicka świadomie sprowokowała dyskusję nad podstawowymi wartościami i zasadami postępowania chrześcijanina⁴. Chociaż oceny walorów artystycznych czy teologicznych utworu niewątpliwie warto dokonać, moje zainteresowanie budzi inna kwestia, a mianowicie koncepcja i portret współczesnego człowieka kreślony przez Ulicką. Uosabia go przede wszystkim bohater tytułowy powieści wraz ze swą biografią, której cechą wyróżniającą jest dialogiczność.

Obraz Daniela Sztajna wzorowany jest na empirycznie istniejącej postaci Oswalda Rufeisena (1922–1998), polskiego Żyda pochodzącego z okolic Żywca, który na początku II wojny światowej w czasie ucieczki na wschód rozstaje się ze swoją rodziną i trafia naprzód do Wilna, potem na Białoruś. Tam zawiązuje się węzeł jego życia: udaje mu się ukryć swoją tożsamość, pracuje jako tłumacz najpierw w gestapo, potem po wyzwoleniu dla NKWD; uprzedza Żydów o likwidacji miejscowego getta, ratując w ten sposób wielu z nich życie; zdemaskowany przez Niemców ucieka i ukrywa się pod ich bokiem u sióstr zmartwychwstanek, u nich przeżywa nawrócenie, w rezultacie wstępuje do zakonu karmelitów w Czernej pod Krakowem i przyjmuje imię Daniel Maria od Najświętszego Serca Pana Jezusa; w 1959 roku wyjeżdża do Izraela, procesuje się i przegrywa z państwem, które nie chce uznać go za Żyda, gdyż jest katolikiem; zakłada wspólnotę chrześcijańską w Hajfie, ale liturgię odprawia w języku hebrajskim, pomijając w niej Credo⁵. Brat Daniel spisał swoje dzieje z polecenia matki przełożonej zmartwychwstanek w autobiografii z 1943 roku, a także z polecenia magistra nowicjatu w 1946 roku. Zostały one opublikowane przez Wydawnictwo Karmelitów Bosych wraz z innymi dokumentami dotyczącymi Rufeisena już po jego śmierci w 2001 w książce noszącej tytuł *Połąknęłam haczyk Królowej Karmelu. Za życia ojca Daniela studenci Seminarium Karmelitów Bosych ogłosili drukiem fragmenty pierwszej autobiografii*, co wywołało jego niezadowolenie, gdyż jak pisał:

[...] nie życzyłem sobie jej publikacji i ją przedrukowują wbrew mojej woli. [...] Wtedy pisałem w formie, której bym dziś nie aprobował. Jest to jakiś rodzaj imitacji *Dziejów duszy*, rodzaj plagiatu, jeśli chodzi o styl i sposób. Nie miałem doświadczenia. Poza tym są tam zwroty dotyczące Żydów, których bym dzisiaj nie powiedział. Tak mi się wydaje⁶.

Ten konwertyta był postacią niezwykle popularną w Izraelu, udzielał się aktywnie w wielu przedsięwzięciach, oprowadzał wycieczki, pragnął odbudować kościół

сюжет. Русская литература на переходе через век, Москва 2003, s. 253–254 (autorka zalicza pisarkę do zjawisk pogranicznych: między artystyczną a popularną literaturą). Podobny pogląd odnajdziemy w słowniku S. Czuprinina, *Жизнь по понятиям. Русская литература сегодня*, Москва 2007, s. 70.

⁴ Patrz: H. Trauberg, *Камень* [w:] *Ее же, Сама жизнь*, Санкт-Петербург 2009, s. 132–137.

⁵ Patrz np. biografię Nechamy Tec, *Daniel w jaskini Iwa. Życie Oswalda Rufeisena*, przeł. D. Misiura i B. Nowak, Warszawa 2008.

⁶ *Kocham pluralizm. Rozmowa z o. Danielem Rufeisenem, karmelitą bosym, przebywającym na górze Karmel w Izraelu*, „Karmel”, Kraków 1983, s. 39. Cyt. za: o. Daniel Maria od Najświętszego Serca Pana Jezusa, karmelita bosy (Oswald Rufeisen), *Połąknęłam haczyk Królowej Karmelu. Autobiografia*, Kraków 2001, s. 9.

judejski; taki zamiar spotykał się z ostrą krytyką wielu współwyznawców, na co reagował według jednego ze świadków w następujący sposób:

Mówił o tym wszystkim z uśmiechem, nie mając do nikogo pretensji. Przeciwnie, **jakby rozwijając i podbudowując argumenty swych przeciwników i – przede wszystkim – analizując, tłumacząc i wybacząc ich pobudki**. Było to, nie wiem – czy bardziej chrześcijańskie, czy też bardziej żydowskie – ale bardzo mocne przekonanie, że **żadne idee nie liczą się bardziej niż człowiek**⁷.

Tę właśnie cechę uznaję za najważniejszą w obrazie bohatera powieści Ulickiej. Przejawia się ona w całym jego życiu zestawionym z równie pogmatwanymi losami innych postaci powieści, która traktuje o relacjach międzyludzkich w powojennej rzeczywistości, o krachu ideologii i potrzebie absolutu w życiu człowieka, o poszukiwaniach Boga, o ucieczkach i powrotach do religii, ale także o podziałach, skłóceniu, braku porozumienia między wyznawcami różnych religii i ludzi w ogóle. Brat Daniel jest przykładem człowieka, który poszukuje tego, co ludzi łączy. Punkt odniesienia stanowi dla niego Jezus Chrystus, a nie obyczaje, obrzędy czy przepisy religijne. Głosi prymat ortopraksji nad ortodoksją i właśnie ten wątek najczęściej dyskutowany jest przez czytelników-znawców. Dla mnie ważne jest zwrócenie uwagi na dialogowy wymiar biografii bohatera, którą charakteryzuje trwanie w przestrzeni międzyosobowej, innymi słowy, w przestrzeni miłości czy przyjaźni. Rozpatrywanie tego problemu wypada zacząć od analizy sposobu opowiadania, by następnie przejść do kwestii zasadniczej, a mianowicie koncepcji człowieka, a więc konstrukcji postaci.

Utwór Ulickiej w formie jest powieścią zorientowaną na dokument, gdyż naśladuje w swej strukturze jego cechy, a także opowiada o realnie żyjącej postaci. Napięcie pomiędzy literackim a dokumentalnym wymiarem stanowi o niezaprzeczalnej wartości i atrakcyjności powieści. Składa się ona z szeregu listów, wyjątków z dzienników, zapisów rozmów, a więc form naśladujących paraliteraturę. Wymiana korespondencji czy wypisy z notatników i dzienników przytaczane są w sposób wybiórczy przez autorkę, co nadaje wypowiedziom fragmentaryczny charakter. Wybrana konwencja bardzo dobrze koresponduje z rozbięciem psychicznym wielu postaci, rozproszeniem narodów, skłóceniem oraz ideologicznymi i konfesyjnymi podziałami, o których opowiada utwór. Forma taka wspaniale oddaje również pewną niejednoznaczność, niedookreśloność i tajemnicę bohatera tytułowego, ale i każdego człowieka w ogólności. Zestawienie wypisów, fragmentów, wyjątków odzwierciedla pośrednio wysiłki autorki, które zmierzają ku uchwyceniu rzeczywistości, wymykającej się opisowi i interpretacji; jednocześnie zabieg taki nadaje wypowiedzi znamię spontaniczności i dynamiczności. Wydaje się, że w rezultacie powstaje polifoniczna całość złożona z odrębnych głosów, co zauważył jeden z krytyków, stwierdzając również, iż nie tworzą one chóru⁸. Powieść zatem, mimo obecności różnego rodzaju wypowiedzi ukierunkowanych na dialog, nie ma struktury dialogicznej, ale monologową. Utwierdza nas w takim przekonaniu szczególnie

⁷ L. Lewin, *Wspomnienie o ojcu Danielu*, „Tygodnik Powszechny”, <http://www.opoka.org.pl/biblioteka/Z/ZF/daniel.htm1> (11.05.09). Tu i dalej, jeśli nie zaznaczono inaczej, wyróżnienia autorki artykułu.

⁸ Д. Бавильский, *Быть никем*, <http://vz.ru/columns/2006/12/8/59215.html> (08.05.09).

obecność listów autorki adresowanych do Jeleny Kostiułowicz, tłumaczki utworów Umberto Eco, a także Saszy Sokołowa, Borysa Akunina i samej Ulickiej. Zamykają one każdą z pięciu części powieści i pełnią rolę metatekstu, a ich usytuowanie w zakończeniach poszczególnych partii tekstu artystycznego nadaje całości charakter nieodwołalnego, jednoznacznego komentarza.

Co ciekawe, nawet sama autorka dostrzega tę cechę pewnej niezborności całości w jednej z wielu swych wypowiedzi metatekstowych. Pisarka zauważa mianowicie, że jej rola sprowadza się co najwyżej do montażu wypowiedzi postaci, które zdają się żyć własnym życiem, niezależnym od jej woli.

Дорогая Ляля! Посылаю тебе переделанный кусок текста – условно – вторая часть. Безумной сложности монтажные задачи. Весь огромный материал толпится, все просят слова, и мне трудно решать, кого выпускать на поверхность, с кем подождать, а кого и вообще попросить помолчать⁹.

Taka postawa narratora typowa od wieków w literaturze, a i dzisiaj wykorzystywana chętnie przez pisarzy dla prowadzenia gier z czytelnikiem, w analizowanym utworze ma pozbawić wypowiedź jej fikcjonalnego charakteru. Ulicka występuje w podwójnej roli: jako sprawca, nadawca utworu, ale i uczestniczka życiowej historii; w rezultacie opowieść oscyluje między fikcją a niefikcją, zaś sama autorka znajduje się jakby na ich pograniczu. Przeciwwstawienie literatura – dokument traci tu zatem rację bytu na rzecz egzystencjalnego wymiaru utworu, który staje się w ten sposób nie tyle stylizacją na dokument, ile stylizacją na samo życie. Dlatego w pełni dopuszczalne są opisy losów niektórych postaci, których zachowania i postępowanie wydają się niekiedy niewiarygodne z punktu widzenia logiki tekstu literackiego:

Дорогая Ляля! Пишу и заливаюсь слезами. Я не настоящий писатель. Настоящие не плачут. Те живые люди, которых я видела рядом с живым Даниэлем, были другие, мои – придуманы. И сам Даниэль отчасти придуман. Тем более не было никакой Хильды – вместо нее была жесткая и властная женщина, жизнь которой совершенно для меня закрыта. Не было ни Мусы, ни Терезы, ни Герсона. Все они фантомы. Были другие люди, которых я видела, но коснуться их подлинной жизни не имею права.

Та чудесная немка, ангельский образ которой я поселила рядом с Даниэлем, ujechała из своей родной Германии в маленькую православную общину в Литве. Настоятелем там грузин, феноменально музыкальный, к нему иногда приезжают сестры из Грузии, и они устраивают такие духовные концерты, что „Хильда”, с ее немецкой музыкальной чувствительностью, обливается слезами. **Но я-то чего рыдаю?**

Не буду называть ее подлинное имя, но не могу отказать себе в удовольствии, дорогая Ляля, сообщить тебе, что она – ангел небесный, а не человек! – не так давно приехала в эту Литву из Германии на маленьком тракторе, который своим ходом гнала по проселочным дорогам пятьсот километров со скоростью десять км в час – тощая сидящая blondinka с рюкзаком на спине верхом на тракторном облучке. Община бедная, им очень нужен был трактор. **Такого я бы не смогла придумать** (s. 468–469).

⁹ Л. Улицкая, *Даниэль Штайн, переводчик*, Москва 2006, s. 241. Dalej cytuję według tego wydania, stronieę podając w tekście.

Balansowanie na granicy cechuje wiele gestów twórczych podmiotu analizowanej powieści. Nawet monolog niejednokrotnie nabiera tutaj cech dialogu. Wśród przywoływanych przez autorkę osobistych form wypowiedzi zdecydowanie przeważają te ukierunkowane na „ty”, a więc listy, w dalszej kolejności zapisy rozmów oraz wyjątki z dzienników. Świat przedstawiony jej utworu ma zatem charakter za pośredniczony. Co ważne, bywa i tak, że w zapisie dziennika nagle pojawiają się zwroty do osoby, z którą jedna z bohatererek koresponduje. Czy uznać ten fakt za pomyłkę autorki¹⁰? Czy może niekonsekwencje świadczą raczej o tym, iż niemożliwe jest zachowanie logiki narracji osobistej w utworze będącym w gruncie rzeczy powieścią? Nie można odrzucić i tej hipotezy. Jednakże warto jeszcze raz podkreślić, że wszystkie wypowiedzi, nieważne, czy poprawne czy „błędne” z punktu widzenia sztuki opowiadania, eksponują nastawienie na „ty”. Jednocześnie zasada prawdopodobieństwa zarówno życiowego, jak i literackiego, jest w utworze nieustannie naruszana. Zasada tożsamości i różnicy jak gdyby przestaje obowiązywać w świecie konstruowanym przez Ulicką: Hilda sporządziła konspekt konsultacji, jakiej udzielił jeden z profesorów przed egzaminem; obok informacji dotyczących przedmiotu egzaminu spotykamy także zwroty do słuchaczy; ożywiają one narrację, ale naruszają zasadę prawdopodobieństwa. Nierzadko dzieje się także na odwrót. Listy przekształcają się w konspekty informacji zaczerpniętych jak gdyby z przewodników turystycznych czy podręczników. W utworze autorki *Sonieczki* granice pomiędzy gatunkami, a także, jak przekonamy się, między bohaterami podlegają rozsunięciu, a nawet likwidacji.

Być może nie każde naruszenie logiki i prawdopodobieństwa tłumaczy forma wypowiedzi, jednakże fakt stylizowania wypowiedzi na autentyk, a także proces odwrotny – upowieściowienia autentyku są w literaturze XX wieku powszechną praktyką. Jurij Mann w 1968 roku zauważył, że w obcowaniu z prozą wspomnieniową nie jest istotna jej wiarygodność, ale wrażenie dokumentalności¹¹. Jeśli zatem zaniechamy rozważań dotyczących sfery genologicznej, to odłoni się ważniejsza tutaj prawda psychologiczna i egzystencjalna, związana z osobowością współczesnego człowieka. Jego położenie, jak wynika z analizowanej powieści, determinuje przekonanie o konieczności podjęcia dialogu, poszukiwanie porozumienia na różnych płaszczyznach egzystencji, a więc wychylenie ku drugiemu człowiekowi, wymagające według pisarki „demilitaryzacji świadomości”, warunkującej przetrwanie

¹⁰ Zdarzyło się przecież, że we fragmencie listu Hildy do matki zawarty został opis dnia spędzonego z bratem Danielem, a także jego wieczorna opowieść o chrzcie, jakiego udzielił tego dnia.

„Мы доехали до Хайфы, всех развезли по местам, приехали в общинный дом, я поставила чайник, Даниэль сел и говорит мне:

– Слушай, Хильда, какой сегодня день. [...]

Ну, я и крестил Ольгу Исааковну” (s. 349, 350).

I nagle pojawiają się zdania, świadczące o zaburzeniu porządku chronologicznego opowieści:

„А умерла эта новая христианка Ольга той же ночью. После крещения она заснула, и во сне умерла. Мне утром позвонили, и я подумал – вот работник «последнего часа»” (s. 350).

¹¹ Ю. Манн, *К спорам о художественном документе*, „Новый мир” 1968, № 8, s. 245.

ludzkości: „Либо люди научатся сосуществовать, либо человечество как вид самоуничтожится»¹².

Zwróćmy także uwagę na niedyspozycje zdrowotne i łzy, które towarzyszą autorce-narratorce w procesie tworzenia. Przyjęto uważać, że uczuciowość Ulickiej jest przejawem neosentymentalnej postawy¹³. Na pierwszy rzut oka potwierdza tę opinię również pisarka, gdy o samej sobie mówi, iż:

Я вообще принадлежу скорее не к писателям конструирующим, концептуальным, а к проживающим, опирающимся на эмоциональную жизнь. И даже начало интеллектуальное окрашивается эмоционально. Это не хорошо и не плохо – всего лишь вопрос внутренней организации¹⁴.

W moim przekonaniu możemy wskazać jeszcze jedno źródło takich zachowań autorki. Wynika ona pośrednio z obecnej w jej twórczości chrześcijańskiej perspektywy: współodczuwania. Zwróćmy także uwagę na fragment ostatniego listu do Kostiukowicz, w którym autorka-narratorka mówi:

Я не настоящий писатель, и книга эта не роман, а коллаж. Я вырезаю ножницами куски из моей собственной жизни, из жизни других людей, и склеиваю „без клею” – цезура! – „живую повесть на обрывках дней” (s. 469).

Przytoczona wypowiedź zawiera cytat z wiersza Borysa Pasternaka *Pamięci Laryssy Reisner* (*Памяти Рейснер*, 1926):

Лариса, вот когда посожалею,
Что я не смерть и ноль в сравненьи с ней.
Я б разузнал, чем держится без клею
Живая повесть на обрывках дней¹⁵.

Tę niezwykle ważną dla Pasternaka myśl o życiu jako naturalnym biegu codzienności, a także rozmyślenia o więzach łączących sztukę i życie odnajdujemy niejednokrotnie w wierszach i powieści *Doktor Żywago*. Również w latach 1930. poeta pisał:

Когда строку диктует чувство,
Оно на сцену шлет раба,
И тут кончается искусство,
И дышат почва и судьба¹⁶.

¹² Л. Улицкая, „Наше общество от невроза вины не погибнет”, Интервью взяла О. Мартыненко. „Московские новости” 2006, № 28 (1345), s. 40.

¹³ Н. Лейдерман, М. Липовецкий, *Современная русская литература*, т. 2: 1950–1990-е годы, Москва 2003, s. 564–566.

¹⁴ *Одиннадцать бесед о современной русской прозе*. Интервью журналистки Кристины Роткирх с российскими писателями, ред. А. Юнггрен и К. Роткирх, Москва 2009, с. 119.

¹⁵ Б. Пастернак, *Памяти Рейснер* [в:] Его же, *Собрание сочинений в пяти томах*, т. 1. Москва 1989, с. 246.

¹⁶ Б. Пастернак, *О, знал бы я, что так бывает* [в:] Его же, *Собрание сочинений в пяти томах...*, т. 1, с. 412.

Myśl o tym, że sztuka nie sprowadza się do imitowania rzeczywistości, że jest nie tyle sprawą estetyki, ile etyki, powtarza się również w innych utworach poety, a najlepiej została wyrażona w eseju Kilka twierdzeń (Несколько положений) z 1922 roku: „Книга есть кубический кусок горячей, дымящейся совести – и больше ничего”¹⁷. Przytoczone cytaty korespondują z poglądami, jakie wypowiada narratorka analizowanej powieści. Przypomnijmy, że artysta w rozumieniu zarówno Pasternaka, jak i na przykład Cwietajewej, jest tym, kto zdolny jest do odczuwania bólu. Poeta w swoich wierszach niejednokrotnie podkreślał, iż sztukę charakteryzuje wrażliwość na cierpienie. Dlatego też w jego interpretacji sztuka zostaje podporządkowana rzeczywistości, której jednym z najważniejszych elementów jest człowiek. Pasternak, wyjaśniając znaczenie słowa „kwintesencja” (tytuł książki, jaką otwierał wspomniany wyżej esej poety), stwierdzał m.in.:

К четырем „основным стихиям” воды, земли, воздуха и огня итальянские гуманисты прибавили новую, пятую – человека. Слово quinta essentia (пятая сущность) стало на время синонимом понятия „человек” в значении основного, алхимического элемента вселенной. Позднее оно получило другой смысл¹⁸.

Przypomnijmy jeszcze wiersz poety *Nagroda Nobla* (Нобелевская премия) z 1959 roku, w którym czytamy m.in.:

„Что же сделал я за пакость,
Я убийца и злодей?
Я весь мир заставил плакать
Над красой земли моей.

Но и так, почти у гроба,
Верю я, придет пора –
Силу подлости и злобы
Одолеет дух добра”¹⁹.

Wskazane odwołanie do Pasternaka ujawnia jeszcze jeden sposób obecności dialogu w utworze, a mianowicie intertekstualność. Jakkolwiek wiele zewnętrznych cech mogłoby świadczyć o przynależności twórczości Ulickiej do sentymentalnej tradycji, to w świetle powyższych uwag, wypada również przyjąć, że łączy, a więc zdolność do współodczuwania, empatii, ma w twórczości autorki Sonieczki nie tylko sentymentalną proveniencję²⁰. Pisarkę bowiem interesuje człowiek „niezorientowany

¹⁷ Б. Пастернак, *Несколько положений* [в:] Его же, *Собрание сочинений в пяти томах...*, т. 4, с. 367.

¹⁸ Тамże, s. 838.

¹⁹ Б. Пастернак, *Нобелевская премия* [в:] Его же, *Собрание сочинений в пяти томах...*, т. 2, с. 128.

²⁰ W jednym z wywiadów pisarka wspominała swoje lektury: „Следующее открытие – почти впритык – совершенно неизвестный писатель, найденный на задах книжной полки. Серенькая книжечка 34-го года, изданная в издательстве ОГИЗ. Называлась «Сестра моя жизнь». Так что у меня осталось ощущение, что Пастернак – лично мною открытый поэт. Я была потрясена, и Пастернак меня довольно надолго занял. Мне было очень приятно, когда лет 30 спустя мне эту книжку подарил один друг, привез ее

na sukces”, „odrzucony”²¹, ale nie mały i słaby, jak w związku z charakterystyką sentymentalizmu pisał Michaił Bachtin²². Jednocześnie przywołanie „łzawej tradycji” oznacza w kontekście pisarstwa Ulickiej, tak jak w przypadku Pasternaka, zwrot ku etycznej, uniwersalnej skali ocen, traktowanej w literaturze XX wieku nierzadko z przyrzuceniem oka²³.

W tytule analizowanej powieści autorka nazywa bohatera tłumaczem. Zna on bowiem wiele języków i często zmuszony jest zajmować się przekładem. Jednakże warto podkreślić, że zarówno bohater, jak i jego prototyp są bilingwistami. Wychowany na Żywiecczyźnie, a więc na styku wielu kultur, otrzymał chrześcijańskie imię, gdyż jak wyjaśniał w swojej autobiografii, „taki tam zwyczaj u rodzin żydowskich tzw. postępowych, w przeciwieństwie do konserwatywnych, tzw. „polskich Żydów” zachowujących tradycyjny strój, brodę, pejsy i język żydowski. My należeliśmy do tzw. „niemieckich Żydów”, tzn. ubierających się po europejsku i nie zachowujących języka żydowskiego, tzw. żargonu, tj. dialektu złożonego z języka niemieckiego dawnego, z dodatkiem przekręconych słów hebrajskich”²⁴. W szkole powszechnej używano częściowo języka polskiego, częściowo niemieckiego. Dzięki zbliżeniu z ruchem syjonistycznym poznał z kolei język hebrajski. Jak wiadomo, bilingwizm nie sprowadza się wyłącznie do znajomości dwu języków, to także zdolność myślenia w systemie różnych kultur, którą niewątpliwie posiadał bohater analizowanego utworu.

Wyekspozowane w tytule powieści zajmowanie się przekładem oznacza rozumienie obcych języków. Jak ujmuje to Karl Dedecius, tłumacz wykazuje się umiejętnością budowania mostów między odrębnymi kulturami²⁵. W jeszcze innej interpretacji przekład „jest przejawem dążenia gatunku ludzkiego do [...] «uinnienia», czyli zwrócenia się ku Innemu, ale też ukazania własnej «inności»”²⁶. Ten aspekt wydaje się niezwykle ważny dla interpretacji obrazu tytułowego bohatera. Występuje on, jak już mówiłam, jako Żyd i chrześcijanin, stając się w ten sposób sztandarową postacią współczesnego Innego i Obcego.

Rufeisen pozostaje także kapłanem katolickim. Jedną z wykładni tego pojęcia mówi o byciu mostem (pontifex), to jest tym, który prowadzi człowieka do Boga. Istotą kapłaństwa bowiem stanowi bycie dla człowieka. Właśnie przyimek „dla”

из Вильнюса – именно ту, sereneкую, 34-го года. Следом пошла книжка «Детство Люверс», которая была очень трудна для 13-летней девочки, но тем не менее осталась...” М. Георгадзе, *Персона недели: Людмила Улицкая. Настоящая литература: женский род*. 2003, май <http://www.litwomen.ru/autogr23.html> (30.05.09).

²¹ *Одиннадцать бесед о современной русской прозе...*, с. 121.

²² Por. uwagi M. Bachtina o sentymentalizmie zamieszczone w cytowanej powyżej książce N. Lejdermana i M. Lipowieckiego w rozdziale poświęconym neosentymentalizmowi we współczesnej literaturze (s. 564).

²³ Nie chodzi mi tutaj o postawienie w jednym rzędzie twórczości Ulickiej i Pasternaka. Chcę tylko podkreślić niewątpliwie duże znaczenie powieści *Doktor Żywago* dla pisarzy drugiej połowy XX wieku.

²⁴ O. Daniel Maria od Najświętszego Serca Pana Jezusa, karmelita bosy (Oswald Rufeisen), *Połknątem haczyk Królowej Karmelu. Autobiografia...*, s. 27–28.

²⁵ Cyt. za: B. Kaniewska, A. Legeżyńska, *Teoria literatury*, Poznań 2002, s. 75.

²⁶ Tamże. Autorki cytują w tym miejscu myśl G. Steinera, *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, przeł. O. i W. Kubiński, Kraków 2000, s. 631–632.

pełni kluczową rolę w obrazie bohatera skonstruowanym przez Ulicką. Człowiek, którego przedstawia pisarka jako tłumacza i kapłana realizuje się przede wszystkim poprzez ofiarę i dialog, co w omawianym przypadku oznacza ukierunkowanie na relacje, komunikację, rozumienie, a także spotkanie.

Ale w utworze również inni ludzie wydają się istnieć wyłącznie w dialogu: poprzez wymianę korespondencji, dyskusję, polemikę, rozmowę wewnętrzną, spowiedź itp. Jednakże w przypadku większości dialogowość ogranicza się wyłącznie do sfery komunikacji. Poszukują oni więzi z innymi ludźmi, ale narodowościowe, ideologiczne, konfesyjne czy psychiczne konflikty, a niekiedy po prostu odmienność czynią ich zamkniętymi w stosunku do innych, a nawet do samych siebie. Chociaż życie prawie każdej postaci manifestuje się poprzez nieustanną rozmowę, to ma ona raczej charakter formalny: wydawałoby się, że zachowane są wszystkie reguły komunikacji, jednakże brak tu zasadniczego elementu – słuchania jako otwarcia na innego człowieka. Bohaterowie bowiem w przeważającej części swego życia nie poszukują innego człowieka, ale takiego samego jak oni, a więc w gruncie rzeczy pozostają ukierunkowani na siebie samych.

Otwarcie się na innego, dzięki któremu biografia jest w stanie nabrać cech autentyczności zdarza się w utworze Ulickiej niewielu postaciom. W jednym z przypadków odnalezienie przez bohaterkę samej siebie, samopoznanie dokonuje się poprzez powrót do wspomnień z traumatycznego dzieciństwa. Staje się to możliwe dopiero po rozmowie z osobą, która potrafiła słuchać:

Рассказывая Эстер о своем детстве, я неожиданно сделала несколько открытий о самой себе. Эстер – паразитальный человек: она почти не комментирует, почти не задает вопросов, но **само ее присутствие такое сочувственное, такое умное**, что я и сама как будто становлюсь умнее тоньше. [...]

Odkrycie же мое – от общения с Эстер – состоит в том, что мои воспоминания оказались гораздо глубже и они переоцениваются (s. 62–63).

Słuchanie zaś, jak wynika z przytoczonego cytatu, nie sprowadza się wyłącznie do wymiaru fizykalnego, jest czynnością angażującą zarówno ucho, jak i umysł oraz serce człowieka. Zwróćmy także uwagę na określenie „współczująca obecność”, które pojawia się w wypowiedzi bohaterki. Wraz z pojęciem „rozumienia” formuła ta ma podstawowe znaczenie dla interpretacji życia postaci w utworach Ulickiej, ale także postawy narratorki oraz samej autorki.

Występujący w utworze ludzie reprezentują różne narody, wyznania, społeczne pozycje. Dzielią za to ten sam los: w planie egzystencjalnym wszyscy znajdują się w sytuacji wykorzenia, odosobnienia, zaś w planie fabularno-biograficznym łączy ich Daniel Sztajn, z którym w różnym czasie i różnych miejscach, na chwilę lub na długo byli związani. Na Białorusi są to okupanci i ich ofiary. W Izraelu Sztajn styka się przede wszystkim z ludźmi, którzy ze zmiennym szczęściem przechodzili proces asymilacji kulturowej w nowym kraju. W ocenie większości bohater tytułowy jest człowiekiem, który niesie pomoc, przede wszystkim zaś pomaga się porozumiewać. Nie chodzi tu wyłącznie o znajomość języków, ale także o umiejętność zbliżania ze sobą ludzi reprezentujących odmienne wartości, światopoglądy. Wyobcowanym i okaleczonym bohaterom Ulickiej jawi się w roli pośrednika: jako tłumacz, jako kapłan, jako zakonnik, który woli, by nazywano go bratem, a nie ojcem. To położenie

„pomiedzy” jest rezultatem pochodzenia, bycia Żydem, a więc Obcym, usytuowanym „poza” obowiązującym w społecznościach układem, który wyraża opozycja *albo-albo*²⁷. Ponieważ jednak brat Daniel stał się równocześnie chrześcijaninem, jego sytuacja w społeczeństwie komplikuje się jeszcze bardziej, gdyż dla żydów jest zdraczą, dla chrześcijan – obcym. Z drugiej strony, owo umiejscowienie „pośrodku” wynika ze świadomego wyboru – pozostawania chrześcijaninem, co jak wyjaśnia bohater, oznacza „**все время находиться в решающем моменте, в самой сердцеvine жизни, испытывать боль и радость одновременно**” (s. 403). Wyrazem takiego położenia jest w chrześcijaństwie krzyż Chrystusa. Dlatego też Sztajn odrzuca wszelkie spekulacje myślowe zarówno w greckim (dogmat o Trójcy św.), jak i żydowskim wariacie (Kabała), twierdząc, iż jest to poszukiwanie Boga w ksiązkach i obrzędach, wymyślonych przez samych ludzi. W jego przekonaniu ludzie zamiast dążyć do Chrystusa, nierzadko zabiegają raczej o znalezienie odpowiedniej religii, konfesji, ojców duchownych. On sam natomiast uważa, że istotne znaczenie ma umiejętność czytania Biblii, Nowego Testamentu, ale i księgi własnego życia, dla których kluczem, centrum jest Jezus Chrystus mówiący: „**Возьми свой крест и иди!**» И человек отвечает «да!» – Вот это я понимаю” (s. 359).

Dlatego też na tle innych postaci, skłonnych do tworzenia własnych porządków życia, czy też podejmujących zawikłane rozmyślania, aby strzec przede wszystkim czystości swej konfesji czy ideologii, wśród ludzi, nierzadko zorientowanych głównie na podział i odmowę akceptacji czyjejs odmienności, brat Daniel jawi się jako dziecko. Cechę tę podkreślają wszystkie opisy wyglądu zewnętrznego bohatera: niewielkiego wzrostu, drobnej postury, wyrażający się prosto i zrozumiale, bezpośredniego usposobienia, pozostaje dzieckiem niezależnie od swego wieku:

У него все то же детское лицо, и душа детская (s. 441).

Стоит в дверях монах в коричневой рясе кармелита – маленького роста, круглые карие глазки, улыбается как ясное солнышко. Представился – брат Даниэль. И сразу начал меня благодарить: как прекрасно, что я не отказал ему. [...] Роста он маленького – еле достает мне до плеча. Очень экспансивный человек. Но проницательный [...] (s. 79, 81).

Co ważniejsze, największym pragnieniem bohatera jest uczynienie wszystkich dziećmi Bożymi; swoje życiowe zadanie upatruje w łączeniu ludzi, dlatego obserwujemy go głównie w sytuacjach rozmowy, udzielania pomocy, godzenia skłóconych. Zwaśnionym stronom wyjaśnia racje przeciwnika, ukazuje źródła rozdzwiewków. Jewgienij Jermolin recenzując powieść Ulickiej uznał, iż „для того, кто знает ад богооставленности и ужас богоотступничества, кто решался на битву с собой и уползал потом прочь с пылающей раной в сердце, кто имеет опыт поражения и смерти, мелки и трогательно смешны сиропные истины Улицкой и ее протезе”²⁸. Wbrew enuncjacom krytyka bohater w utworze pisarki nie wydaje się naiwny, zdaje sobie sprawę, że podobnie jak w przekładzie dochodzi do naruszania

²⁷ Por. Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, przeł. J. Bauman, przekład przejrzał Z. Bauman, Warszawa 1995, s. 79–83.

²⁸ Е. Ермолин, *Убитое время. Живые лица*, „Континент” 2007, № 134. <http://magazines.russ.ru/continent/2007/134/ee19.html> (24.06.09).

norm językowych, tak zmiany w mentalności oznaczają konieczność podjęcia wielu drażliwych problemów. W warunkach współczesnego świata, po doświadczeniach XX wieku – holocaustu i komunizmu, taką kwestią jest porzucenie stereotypowego myślenia i zwrócenie się ku świadomości Innego, wyjście poza własną jaźń jako warunek dialogu.

Ты понимаешь, страшно нарушить устойчивость в человеке. Когда человек привык думать определенным образом, то даже маленькое отступление от привычного хода мыслей может оказаться болезненным. Не все готовы принимать новые идеи, уточнять свое знание, дополнять. Вообще – меняться. Я, должен признаться, сам меняюсь. И сегодняшние мои взгляды на многие вещи расходятся с общепринятыми в католическом мире (s. 211).

W największym skrócie ujmując, poglądy Sztajna zmierzają do uznania prymatu ortopraksji nad ortodoksją, co prowadzi do odrzucenia wielu dogmatów kościoła katolickiego, które wyrastają z greckiej tradycji, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, podczas gdy dla bohatera najważniejsze jest dążenie do samego Jezusa Chrystusa. Dlatego też upraszcza liturgię w sposób niezgodny z doktryną kościelną, akcent zaś stawia na godne postępowanie:

Когда я приехал в Израиль, мне было важно понять, во что веровал наш Учитель? И чем более я углублялся в изучение того времени, тем яснее осознавал, что Иисус был настоящим иудеем, который в своей проповеди призывал выполнять заповеди, но считал, что одного исполнения – мало, и только любовь – единственный ответ человека Богу, и главное в поведении человека – непричинение зла другому, сострадание и милосердие. Учитель призывал к расширению любви. Он не давал никаких новых догматов, и новизна его учения заключалась в том, что Любовь Он ставил выше Закона... И чем дольше я живу на свете, тем очевиднее для меня эта истина (s. 461).

Jeszcze ostrzej kwestia ta została postawiona w wyjaśnieniach narratorki-autorki zamykających całą opowieść:

Бедное христианство! Оно может быть только бедным: всякая торжествующая церковь, и западная, и восточная, полностью отвергает Христа. И никуда от этого не денешься. Разве Сын Человеческий, в поношенных сандалиях и бедной одежде, принял бы в свой круг эту византийскую свору царедворцев, алчных и циничных, которые сегодня составляют церковный истеблишмент? Ведь даже честный фарисей был у него под подозрением! Да и Он им зачем? Они все анафемствуют, отлучают друг друга, обличают в неправильном „исповедании” веры. А Даниэль всю жизнь шел к одной простой мысли – веруйте как хотите, это ваше личное дело: но заповеди соблюдайте, ведите себя достойно. Между прочим, чтобы хорошо себя вести, не обязательно даже быть христианином. **Можно быть даже никем.** Последним агностиком, бескрылым атеистом. Но выбор Даниэля был – Иисус, и он верил, что Иисус раскрывает сердца, и люди освобождаются Его именем от ненависти и злобы... [...]

Даниэль был праведником (s. 498–499).

Pojawiająca się w cytacie formuła „być nikim” występowała w powieści już wcześniej. Posłużył się nią intelektualista, lekarz, Żyd, dla którego jego pochodzenie było piętnem. Pragnął się od niego uwolnić, chciał być po prostu nikim. Według Ulickiej Sztajn jest człowiekiem sprawiedliwym. Wzbogaca on galerię postaci pokornych w twórczości pisarki. Podkreśliśmy jednak, że pokora owa – jak to zauważono przy innej okazji w stosunku do Psalmów – jest „dynamiczną relacją ze światem, a nie statyczną cnotą”²⁹. Chociaż imię bohatera znajduje się w tytule powieści, to jednak utwór nie traktuje o nim samym, w sensie o jego życiu wewnętrznym. Sztajn istnieje prawie wyłącznie w relacjach z innymi ludźmi. Opowiedziana przez autorkę indywidualna historia bohatera składa się ze spotkań i dialogów.

Jewgienija Jermolina drażni takie ujęcie. Pisze on: „На самом деле, очень удобна и приятна новая религия Улицкой-Штайна! В ней много щедрой души, в ней есть женское тепло и в ней совсем нет драматического и кризисного переживания бытия, провалов и тупиков, неразрешимых вопросов и напрасных вызываний, парадоксов любви и ненависти, нет почти ничего из трагического и стоического религиозного опыта. Нет, в общем-то, дьявола. И даже мелких бесов нет”³⁰. Podkreśliśmy jednak raz jeszcze, że bohater nigdy nie występuje samotnie, zawsze przedstawiany jest w sytuacji rozmowy. Stanowi bowiem przykład egzystencji dialogicznej i ten aspekt jego biografii ma według mnie największe znaczenie w analizowanej powieści. Poza tym, chociaż Sztajn jest postacią niezwykle barwną, to paradoksalnie, wyróżnia go przede wszystkim skromność, bezpośredniość, obojętność wobec wartości obowiązujących w społeczeństwie. Nie chce, by nazywano go ojcem, woli relację braterstwa, zaś w ustach jednej z bohatererek, prawosławnej mniszki, zyskuje taką charakterystykę: „Отправила я его [bohatera, poszukującego kapłana, który pochowałby jego ojca duchowego – A. S.] с Богом к Даниэлю в Хайфу. Тот не откажет, верно. **И патриарха отпоет, и бродягу. Он у нас человек неприметный, всю жизнь где-то под лестницей живет**” (s. 416). Nie dziwi zatem, że powieść miała podobno nosić tytuł *Być nikim*³¹. W takim brzmieniu postać tytułową można uznać za przykład chrześcijańskiej wykładni pojęcia ofiary. Ale „bycie nikim” to nie tylko „niepozorność”; można tę formułę rozumieć również jako pozostawanie **między** przyjętymi, obowiązującymi i kulturowanymi podziałami, wybór drogi, na której narodowościowe, religijne i płciowe identyfikacje przestają grać pierwszorzędą rolę. Taka postawa wynika z nauki św. Pawła (w niektórych przypadkach odrzucaną przez bohatera), w którego pismach czytamy: *A tam już nie ma Greka ni Żyda, obrzezanego i nie obrzezanego, nie ma barbarzyńcy ni Scyty, niewolnika ani wolnego, lecz wszystkim we wszystkich jest Chrystus* (Kol. 3, 11)³².

Byłby zatem Sztajn przykładem bohatera reprezentującego postawę chrześcijańskiego uniwersalizmu, który poszukuje tego, co ludzi łączy. Podobne przesłanie odnajdujemy również w twórczości innych współczesnych pisarzy. Jakkolwiek nie-

²⁹ J. Płuciennik, *Figury niewyobraźalnego. Notatki z poetyki wzniosłości w literaturze polskiej*, Kraków 2002, s. 39.

³⁰ Tamże.

³¹ Д. Бавильский, *Быть никем...*

³² Cyt. za: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, oprac. zespół pod red. ks. M. Petera i ks. M. Wolniewiczza, t. 4, Poznań 1994.

prawdopodobnie to zabrzmiał, podam przykład Władimira Makanina (*Właz, Asan*). Pragnienie wspólnoty, poszukiwanie więzi z innymi ludźmi jest tematem wielu współczesnych utworów. Sztajna czy Kluczariowa lub Asana nie zadowala istnienie w sferze społecznej regulowanej przez normy; człowieka zasad zastępuje w ich osobach człowiek współczujący³³. W ten sposób literatura na nowo zwraca się ku kwestiom moralnym, rozgrywającym się w przestrzeni międzyludzkiej, lecz postrzegane są one obecnie nie poprzez pryzmat dogmatów, obiektywnie istniejących norm, lecz w perspektywie spotkania z Innym, różnym. Dlatego też zasadniczego znaczenia nabiera kategoria rozumienia. W utworze Ulickiej występuje ona w różnorodnych postaciach. W codziennym życiu, w czasie konfliktu Sztajn przekonuje, by próbować postawić się w sytuacji oponenta. Swoim okaleczonym przez historię parafianom wyjaśnia, że w odniesieniu do przeszłości bliższej i dalszej rozumienie może być źródłem pojednania i miłości. Jego pomocnica zaś doświadcza, jak ściśle proces rozumienia spleciony jest z serdeczną więzią. W liście do matki, z którą łączyły ją chłodne relacje zauważa:

Конечно, это ужасно, что ты так тяжело заболела, но я нахожу в этом и нечто хорошее – никогда у нас с тобой не было таких сердечных отношений. За этот месяц, что я провела с тобой, я гораздо лучше стала тебя понимать. И чувствую, что ты меня тоже лучше понимаешь. Неужели для того, чтобы понимать друг друга, надо обязательно заплатить такую цену? (s. 128)

Rozumienie nie jest więc tutaj czynnością intelektualną, polega bowiem na wczuciu się, a także na współuczestniczeniu w czymś życiu czy losie. Według Sztajna właśnie brak zrozumienia, niekiedy nawet równoznaczny z nienawiścią, jest największym złem współczesnego świata:

Незнаю, почему так. Может быть, оттого, что для современного человека важнее не „понимать”, а „побеждать”, „овладевать”, „потреблять”. В конце концов смешение языков, по преданию, произошло в те времена, когда люди собрались построить башню до небес – то есть явно не понимали, что задачу поставили перед собой ложную, недостижимую и бессмысленную... (s. 49)

Z powyższego cytatu wynika, iż rozumienie sytuuje się w bezpośrednim sąsiedztwie z pokorą, a więc świadomością własnych możliwości, która przecież nie wyklucza aktywności, przeciwnie, stanowi jej warunek. W przypadku tytułowego bohatera działanie sprowadza się głównie do tłumaczenia, pojmowanego jako wyjaśnianie, komentowanie oraz interpretowanie, ale i, jakkolwiek są to rzeczy odmienne, również wczuwanie się, a co za tym idzie, akceptację człowieka wraz z jego innością. Powieść Ulickiej poprzedza motto zaczerpnięte z Pierwszego Listu do Koryntian (14, 18–19), w którym Apostoł Narodów wyraża radość, iż umiejętnie posługując się językami obcymi, potrafi w sposób zrozumiały pouczyć wspólnotę poprzez użycie niewielkiej ilości słów. Dla św. Pawła właśnie społeczny wymiar nauczania, wspólnotowy charakter mówienia jest najważniejszy. Ale podobną myśl wypowiedział Heraklit, który, według jednego z badaczy

³³ Tego rodzaju procesy zachodzące w społeczeństwie przedstawia Wojciech Pawlik w rozmowie z M. Müllerem i ks. J. Prusakiem, *Koniec świata zasad*, „Tygodnik Powszechny” 2008, nr 10, s. 10–11.

[...] stwierdza, że tylko w akcie komunikowania (fr. 1) odkrywa się to, co jest wspólne wszystkim ludziom (fr.113 i 116), i można się uwolnić od prywatnej, fragmentarycznej wizji świata (fr. 2i 89). [...] W dialogu, w akcie komunikowania, „powinniśmy poszukiwać tego, co wspólne: rozum (*logos*) jest wspólny, lecz większość żyje tak, jakby każdy miał myśl prywatną.

W samych więc początkach myśli spekulatywnej wyrażono dobitnie w greckim terminie *logos* związek rozumu z mową, która nie jest „myślą prywatną”, monologiem, lecz intersubiektywną wymianą, dialogiem³⁴.

Jak więc widzimy, dialogowość egzystencji brata Daniela nie sprowadza się wyłącznie do posługiwania się mową. W jego dialogowaniu bowiem chodzi nie tylko o rozumienie, lecz i o porozumienie. Ono zaś angażuje zarówno język, jak i uczucia oraz wolę rozmówców. W omawianym zatem przypadku dialog, otwarcie się na „inność” zapowiada relację psychologiczno-uczuciową, ale i egzystencjalne doświadczenie, w którym więź z drugim człowiekiem, uznanie jego znaczenia stanowi zarówno drogę dochodzenia do prawdy, jak i wartość samą w sobie.

Биография как диалог в романе Людмилы Улицкой *Даниэль Штайн, переводчик*

Резюме

В настоящей работе рассматривается вопрос диалогичности биографии заглавного героя романа Людмилы Улицкой *Даниэль Штайн, переводчик* (2006). Утверждается, что диалогичность проявляется в разной степени на уровне повествования и конструкции героя.

По форме произведение является романом, но в нем используются разного рода документальные жанры, прежде всего те, которые свидетельствуют об установке говорящего на собеседника, на «ты» (письма, интервью, беседы); печать собеседника носят даже дневниковые записи некоторых героев. Эту стилистику нарушают высказывания повествовательницы и автора произведения, которые придают роману монологический характер. Анализ затрагивает также проблему интертекстуальности в романе. В частности, вопреки устоявшейся традиции усматривать в прозе Улицкой сентиментальные корни, в статье указывается связь мироощущения писательницы с концепцией сострадания и этического значения творчества, которую в литературе XX века провозглашал Борис Пастернак.

Образ главного героя основан на жизни эмпирической личности. Герой представлен преимущественно в ситуации диалога. Даниэль Штайн – еврей из Польши, католический монах и священник, билингв, образцовый пример фигуры Другого и Чужого в действительности XX века. Одновременно персонаж, выступающий в качестве переводчика и священника, выполняет в романе роль моста между людьми, общинами и конфессиями. Судьбы всех многочисленных героев связаны с Даниэлем. Они оттеняют его фигуру. Он, в свою очередь, является тем, кто соединяет, сплачивает людей, оказавшихся в ситуации вражды, эмиграции, идеологических и конфессиональных распрей. В связи с такими качествами героя рассматривается также проблема понимания и соглашения, которую можно считать основополагающей для анализа межличностных отношений в современной культуре.

³⁴ A. Gawroński, *Dlaczego Platon wykluczył poetów z Państwa. U źródeł współczesnych badań nad językiem*, Warszawa 1984, s. 19.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica III (2010)

JĘZYKOZNAWSTWO

Halina Chodurska

Ze studiów nad etymologią wschodniostowiańskich nazw roślin.

ЧЕРНОБЫЛ / ЧЕРНОБЫЛЬ / ЧЕРНОБЫЛЬНИК / ЧЕРНОБЫЛЕЦ

Pierwszy spośród tytułowych fitonimów udokumentowany został już w najstarszych rękopisach medyczno-zielarskich z obszaru Słowiańszczyzny Wschodniej. Przytacza go bowiem datowany na koniec XVI stulecia odpis Zielnika Lubczanina (~1534)¹. Tłumacz, a w ślad za nim zapewne i kopiści, uznali określenie ЧЕРНОБЫЛ za odpowiednik łac. *артемезиа / артимизия* (*Artemisia, mater herbarum*). Tak samo rosyjską (północno-wielkoruską?) formę ЧЕРНАБУЛЬ objaśnił przebywający w Rosji w końcu XVI wieku (a dokładnie w latach 1594–1599) angielski medyk Marc Ridley². Inne zielniki małoruskie i rosyjskie, pochodzące mniej więcej z tego samego okresu, ale zachowane w późniejszych kopiach przytaczają jeszcze postaci ЧОРНОБЪЛЬ/ЧЕРНОБЪЛЬ³ i ЧОРНОБИЛЬ⁴. Wszystkie wymienione nazwy znalazły poświadczenie zarówno w tzw. zielnikach naukowych („ogrodach zdrowia”, „leczebnikach”), jak i w zielnikach magicznych („trawnikach”, broszurach wykorzystywanych przez znachorów). W źródłach siedemnastowiecznych najczęściej pojawiają się warianty ЧЕРНОБЫЛЬ (z wahaniem co do rodzaju gramatycznego!)⁵ i ЧЕРНОБЫЛ⁶. Rzadziej w manuskryptach z XVII wieku napotkać można postaci ЧЕРНОБЫЛЬ⁷; ЧЕРНОБЫЛИЯ⁸,

¹ НСРК.1959.100 F, 40.

² *A Dictionarie of the Vulgar Russe Tongue*, Köln–Weimar–Wien 1996, s. 443.

³ А.А. Потебня, *Малорусские домашние лечебники XVIII века*, „Киевская Старина”, год 9, т. XXVIII, январь, март, 27, с. 51–52; Вяз. Q. 22, 56.

⁴ Вяз. Q. 22, 50.

⁵ П.А. Сырку, *Отрывок малорусского простонародного лечебного травника и два заговора (по рукописи начала XVII века, „Филологические записки” 1883, вып. 1, с. 9; F.VI.16, 145; Сол.24/1483, 120; Сол.26/1485, 12; Сол.28/1487, 22; Сол.29/1488, 37; Вяз.F.51, 160; Q.VI.28, 116; Q.VI.14, 112; Погод.1678, 96; Погод.1682, 162; O.VI.8, № 22; ОСРК.O.VI.1, 94; Тит.3624, 121.*

⁶ Сол.27/1486, 101; Сол.25/1484, 117; Q.VI.58, 80; Q.VI.27, 11v; Погод.1683, 145; Погод.1677, 57; Арх.общ. № 59, 222.

⁷ СПБ.ДА. № 409, 120; 17.4.12, 38; F.VI.8, 74.

⁸ Q.XVI.7, 248.

ЧЕРНОБЫЛИЙ⁹ ЧЕРНОБИЛ¹⁰; ЧЕРНОБОЛЬ¹¹ oraz ЧЕРНОБЫЛЬНИК¹². W wieku XVIII sytuacja najwyraźniej nie uległa zasadniczym zmianom. Nadal do najczęściej stosowanych należą nazwy ЧЕРНОБЫЛЬ¹³ i ЧЕРНОБЫЛ¹⁴, ale znacznie większą się liczba wariantów (modyfikacji? nowych kalk?) postaci wyjściowej, którą dołądnie odwzorowuje zapewne pierwszy spośród powyższych fitonimów. Oprócz notowanych już wcześniej w literaturze botanicznej określeń ЧЕРНОБЫЛЬ¹⁵, ЧЕРНОБЫЛИЯ¹⁶, ЧЕРНОБЫЛИЙ¹⁷, ЧЕРНОБОЛЬ¹⁸ oraz ЧЕРНОБЫЛЬНИК¹⁹ w rękopisach osiemnastowiecznych znalazły odzwierciedlenie ЧЕРНОБЫЛЕЦ²⁰, БЫЛЕЦ ЧЕРНОЙ²¹, ЧЕРНАЯ БЫЛЬ//ЧЕРНОЙ БЫЛЬ²², ЧЕРНОБЛИ (!)²³ i ЧЕРНАЯ БЫЛИЯ²⁴.

W źródłach leksykograficznych oraz opracowaniach medyczno-zielarskich i homeopatycznych z XIX–XX wieku niektóre spośród stosowanych wcześniej nazw nie są już wszelako notowane. W pracach owych przytacza się niezmiennie fitonimy ЧЕРНОБЫЛЬ²⁵ – również w odmiankach terytorialnych ukraińskiej ЧОРНОБИЛЬ²⁶

⁹ Q.VI.32, 8.

¹⁰ Погод.1679, 45.

¹¹ F.VI.3, 151.

¹² Q.VI.23, 16.

¹³ Тит.3427, 50; СПб.ДА № 410, 21; Q.VI.34, 80; Сол.30/1489, 91; Тит.4816, 8; Тит.3665, 1; СПб.ДА № 412, 136; Сол.42/1408, 6; Q.VI.49, 77; Q.VI.48, 168; Q.VI.38, 77; Q.VI.17, 161; Погод.1684, 141; ОЛДП.Q.152, 160; ОЛДП.F.58, 59; НСРК.1963.Q.22, 310; F.VI.20, 151; Вяз.О.81, 15; Тит.4413, № 39; Q.VI.31, 35v; Погод.1680, № 20; О.XVII.34, 4; O.VI.11, 4; O.VI.5, 122; F.VI.19, 72; Q.VI.44, 36; Q.VI.39, № 16 i 63; 38.5.51, 81; 33.14.11, 13; Ф 218. № 357, 90; В.М. Флоринский, *Русские протонародные лечебники и травники. Собрание медицинских рукописей XVI и XVII столетия*, Казань 1880, с. 160.

¹⁴ 45.8.125, 7; ОСРК.O.VI.2, 139; Q.VI.31, 35v; 45.8.175, № 15; Ф199. № 607 i 8, 25.

¹⁵ Ф 218. № 357, 14.

¹⁶ Q.VI.30, 36.

¹⁷ М. Ю. Лактин, *Старинные памятники медицинской письменности*, Москва 1911, с. 99.

¹⁸ Q.VI.17, 148; O.VI.11, 7; Q.VI.44, 53.

¹⁹ 45.8.168, № 74.

²⁰ Ф 218.785.2, № 29.

²¹ Ф 344. № 289, № 7; 45.8.175, № 93.

²² Сол.42/1408, № 160.

²³ Q.VI.30, 36.

²⁴ ОСРК. O.VI.2, 139.

²⁵ Н. Анненков, *Ботанический словарь*, Санкт-Петербург 1876–1877, с. 49, 50; В.И. Даль, *Толковый словарь живого великорусского языка*, Санкт-Петербург–Москва 1978–1980, т. IV, с. 595; Собр. Мордв. № 42, 5; Собр. Успенск. № 152, № 19; 45.12.162, № 77; В.Н. Добровольский, *Смоленский областной словарь*, Смоленск 1914, с. 382; А.Ф. Томсон-Ян, *Русский травник-цветник*, Москва 1901, с. 515.

²⁶ Ю. Кобів, *Словник українських наукових і народних назв судинних рослин*, Київ 2004, с. 780.

i białoruskiej ЧАРНОБЫЛЬ²⁷ oraz ЧЕРНОБЫЛЬ²⁸ i ЧЕРНОБЫЛЬНИК (i białoruski ЧАРНАБЫЛЬНИК)²⁹. Swoisty renesans zdaje się przeżywać nie notowana w źródłach XVII i XVIII wieku formacja ЧЕРНОБЪЛЬ (ЧОРНОБЪЛЬ), Jednakże jej kontynuanty ЧЕРНОБЪЛЬ³⁰ i ЧОРНОБЫЛЬ/Ъ³¹ poświadczane zostały najwyraźniej tylko na terenach Białorusi i Ukrainy. Nie jest przy tym wykluczone, że to ostatnie określenie, podobnie jak i przytaczany wcześniej fitonim ЧЕРНОБОЛЬ **odnoszone były pierwotnie do zupełnie innych desygnatów. Prócz wariantów znanych z wcześniejszych źródeł pojawiły się również struktury nowe, a mianowicie ЧЕРНОБЫЛИНКА³² oraz ЧЕРНОБЫЛИННИК³³. Chronologię przedstawionych wyżej nazw w źródłach wschodniosłowiańskich ilustruje poniższa tabela.**

Nazwa	XVI w.	XVII w.	XVIII w.	XIX w. i późniejsze
ЧЕРНОБЫЛЬ	+	+	+	+
ЧЕРНОБЫЛ/ЧЕРНОБИЛ/ЧАРНОБЫЛ	+	+	+	+
ЧЕРНАБУЛ	+	–	–	–
ЧЕРНОБЪЛЬ/ЧОРНОБЪЛЬ/ЧОРНОБЫЛЬ	+	–	–	+
ЧЕРНОБЫЛИЙ	–	+	+	–
ЧЕРНОБЫЛИЯ	–	+	+	–
ЧЕРНОБОЛЬ	–	+	+	–
ЧЕРНОБЫЛЕЦ	–	–	+	–

²⁷ М.І. Каспьяровіч, *Віцебскі краёвы слоўнік (Матар’ялы)*, Віцебск 1927.

²⁸ В.И. Даль, *Толковый словарь...*, IV, с. 595; Н. Анненков, *Ботанический...*, с. 313; А. Миртов, *Донской словарь*, Ростов-на-Дону 1929, с. 354.

²⁹ П.С. Паллас, *Путешествие по разным провинциям Российской империи*, Санкт-Петербург 1770–1788; I 2, 62 i III 1, 368; В.И. Даль, *Толковый словарь...*, IV, с. 595; В. Севергин, *Записки путешествия по западным провинциям Российского государства*, Санкт-Петербург 1803, с. 204; *Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба*, Санкт-Петербург 1861, с. 210; *Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. Минская губерния*, Санкт-Петербург 1864, с. 369; *Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. Черниговская губерния*, Санкт-Петербург 1865, с. 112; К.А. Чоловский, *Список местно-народных врачебных растений [w:] Опыт описания Могилевской губернии*, кн. 1, Могилев на Днепре 1882, с. 300; М. Герасимов, *О говоре крестьян южной части Череповецкого уезда Новгородской губернии*, «Живая старина», вып. 3 (1893), III; Н. Анненков, *Ботанический...*; 47, 48, 50, 95; М.Н. Герасимов, *Словарь уездного Череповецкого говора*, Санкт-Петербург 1910, III, с. 94; Н.В. Ильинский, *Главнейшие лекарственные растения Вологодской губернии*, Вологда 1919, 18; М.І. Каспьяровіч, *Віцебскі...*; А. Миртов, *Донской словарь...*, с. 406.

³⁰ Ф.М. Августинович, *О дикорастущих врачебных растениях Полтавской губернии*, Киев 1853, с. 17.

³¹ А.С. Рогович, *Опыт словаря народных названий растений Юго-западной России с некоторыми поверьями и рассказами о них*, Киев 1874; Ю. Кобів, *Словник українських...*, с. 780; Н. Анненков, *Ботанический...*, с. 50.

³² В.Н. Добровольский, *Смоленский областной...*, с. 982.

³³ Г.Г. Мельниченко, *Краткий ярославский областной словарь, объединяющий материалы ранее составленных словарей*, Ярославль 1961, с. 214.

БЫЛЕЦ ЧЕРНОЙ	-	-	+	-
ЧЕРНАЯ/ЧЕРНОЙ БЫЛЬ	-	-	+	-
ЧЕРНОБЛИ	-	-	+	-
ЧЕРНАЯ БЫЛИЯ	-	-	+	-
ЧЕРНОБЫЛЬНИК/ЧАРНОБЫЛЬНИК	-	+	+	+

Według ksiąg medycznych minionych czasów **ЧЕРНОБЫЛЬ** jest rośliną okazałą, niezbyt wymagającą (występuje niemal wszędzie), wyróżniającą się stosunkowo cienkimi łodygami, której kwiaty mają barwę niebieską lub ciemnoniebieską (w oryginale: *цвет синий*). Liście ziela przypominają zwierzęce łapy (w oryginale: *лист лапчатый* lub *лист лапками*), zaś ono samo po przekwitnięciu do złudzenia przypomina piołun (*Artemisia absinthium*, L.). Korzeń byliny ma kolor ciemny, prawie czarny³⁴. Niektórzy spośród dawnych znawców flory podkreślają ponadto podobieństwo rośliny do bożego drzewka (*Artemisia abrotanum*, L.), dodając przy tym, że jej niewielkie liście są z wierzchu białe (kutnerowate?), a pod spodem zielone, że łodygi ziela wyróżniają się długością, zaś jego kwiaty kojarzą się z rumiankiem (*Matricaria chamomilla*, L.)³⁵. W opisach rośliny **ЧЕРНОБЫЛЕЦ** (**БЫЛЕЦ ЧЕРНОЙ**)³⁶ uwzględniono jedynie informacje o podobieństwie prezentowanego środka leczniczego do pokrzyw (*Urtica*, L.) i szczególnie częstym występowaniu ziela w bezpośrednim sąsiedztwie tych ostatnich³⁷. Mimo że preparaty sporządzane z opisywanej rośliny, podobnie jak środki lecznicze produkowane z bylicy-piołunu (*Artemisia absinthium*, L.), zalecano w pierwszym rzędzie na *czarną chorobę*, trudno byłoby rozstrzygnąć kwestię, czy nazwy powyższe przypisywano podówczas tym samym roślinom, które zwano **ЧЕРНОБЫЛЬ**, **ЧЕРНАЯ БЫЛИЯ** i **ЧЕРНОБЫЛЬНИК**. Nie jest natomiast wykluczone, że wspomniane wyżej zastosowanie medyczne bylicy motywuje w jakiś sposób jej określenie **ЧЕРНОБОЛЬ**.

Ziele zwane **ЧЕРНОБЫЛЬ**, określane niekiedy jako *matka wszystkich ziół* (*mater herbarum*)³⁸ znajdowało zastosowanie – sądząc z zachowanych materiałów już od XVI wieku – jako podstawa (składnik główny) preparatów regulujących różne przypadłości kobiece (w tym komplikacje porodowe oraz cykl menstruacyjny). Niektórym częściom rośliny częstokroć przypisywano właściwości abortatywne. Ponadto panowało przekonanie, że **ЧЕРНОБЫЛЬ może być używana w charakterze antidotum na szereg trucizn**. Wierzono, że noszenie jej przy sobie lub przechowywanie w budynkach mieszkalnych stanowi skuteczną ochronę przed zakusami złych mocy (duchów) i zapobiega atakom jadowitych stworzeń (głównie zaś pełzających gadów). Powyższe przekonania udokumentowane zostały w licznych zielni-

³⁴ F.VI.16, 145; *Словарь русского языка XI-XVII века*, Ленинград /Санкт-Петербург 1975–..., t. VIII, s. 170.

³⁵ Q.VI.9, № 1; Погод. 1680, № 20; 33.14.11, № 15; 45.8.175, № 15.

³⁶ Najstarsze pochodzą z XVIII stulecia.

³⁷ Ф 218.785.2, № 29; Ф 344.289, № 7; 45.8.175, № 93.

³⁸ А. Потевня, *Малорусские...*, s. 51; А. Зубов, *Заметка о травнике троцкого воеводы Станислава Гажтовта*, Москва 1887, s. 13; Q.VI.7, 94; 45.8.125, 7; НСРК.1963.Q.22, 397; Тит.4413, № 39; Q.VI.31, 35 v; F.VI.19, 72; М.Ю. Лахтин, *Старинные...*, § 256.

kach („ogrodach zdrowia”) i broszurkach magicznych XVII³⁹ i XVIII stulecia⁴⁰. Aliści zastosowanie omawianej rośliny nie ograniczało się bynajmniej do przedstawionych wyżej przypadków... Nieco rzadziej w starych rękopisach medycznych pojawiają się zalecenia, by ЧЕРНОБЫЛЬ zabierać ze sobą w dalekie podróże (od końca XVII wieku także morskie!), bowiem umiejętnie wykorzystywanie preparatów z ziela likwidowało uczucie zmęczenia, a nade wszystko łagodziło bóle nóg i stawów⁴¹. Na pełnym morzu roślina o nazwie ЧЕРНОБЫЛЬ odstraszała nieprzyjemne siły, które złośliwie zatapiały kotwice i tym samym skazywały okręty na zagładę⁴².

Przy użyciu preparatów leczniczych z omawianego ziela można było wyleczyć uporczywe bóle głowy⁴³; choroby nerek i kamienie⁴⁴ oraz febrę i malarię⁴⁵. Stosunkowo rzadko ЧЕРНОБЫЛЬ traktowano jako źródło preparatów oczyszczających organizm⁴⁶, likwidujących przykry zapach z ust⁴⁷, leczących wrzody za uszami i na głowie⁴⁸ czy też kosmetyków korzystnie oddziaływujących na cerę⁴⁹. Sporadycznie (i dopiero w rękopisach z XVIII wieku) roślinę tu omawianą zalecano jako skuteczne remedium na padaczkę (była to jedna z chorób określanych podówczas jako *czarna choroba* – w oryginale: *черная болезнь, черная немощь/чь*)⁵⁰ oraz choroby oczu⁵¹. Niekiedy pod hasłem ЧЕРНОБЫЛЬ zestawcy zielników

³⁹ А. Потебня, *Малорусские...*, с. 51; А. Зубов, *Заметка...*, с. 13; П.А. Сырку, *Отрывок...*, с. 9; Вяз.Ф.51, 160; Сол.26/1485, 17; Сол.25/1484, 117; Q.XVII.7, 248; Q.VI.58, 80; Q.VI.14, 112; Погод.1682, 162–163; Погод.1679, 45–46; Погод.1678, 96; Арх.собр. №59, 222; F.VI.2, 106–107 i 213; Тит.3624, 121.

⁴⁰ Тит.3427, 50–51; 47 i 33; Q.VI.34, 80; Тит.4816, 117; Q.VI.49, 77; Q.VI.48, 168; ОЛДП.О.152, 160; ОЛДП.Ф.58, 59; ОСРК.О.VI.2, 139–140; В. М. Флоринский, *Русские...*, 3–16; Тит.4413, № 39; F.VI.19, 152, 195 v, 196 i 279; 38.5.51, 23; 33.14.11, № 15; 45.8.175, № 15; Ф 199. № 607 i 608, 25.

⁴¹ А. Потебня, *Малорусские...*, с. 51; А. Зубов, *Заметка...*, с. 13; **О.VI.8, № 57; Погод.1692, 97; СПб.ДА № 409, 169; О.VI.7, 96–97; Q.XVII.188, 32; СПб.ДА № 410, 57; Q.VI.17, 210; Тит.4413, № 39; Погод.1680, № 20; О.VI.11, 4; 33.14.11, № 15; 45.8.175, № 15; Ф 218. № 357, 126.**

⁴² Q.VI.7, 474; 38.5.51, 81.

⁴³ А. Потебня, *Малорусские...*, с. 51; Сол.26/1485, 12; Сол.29/1488, 45; Q.VI.7, 512; Q.VI.32, 8; Q.VI.3, 23; 45.8.125, 7; СПб.ДА № 410, 4; Вяз.О.221, 57; НСРК.1963.О.22, 397; Тит.4413, № 39; Q.VI.31, 35 v; Q.VI.30, 1; М.Ю. Лахтин, *Старинные...*, с. 28; Q.VI.39, № 63; 38.5.51, 23; Ф 218. № 357.

⁴⁴ Q.VI.28, 185; О.VI.8, № 22; Погод.1692, 98; СПб.ДА № 409, 115; Q.VI.7, 96–97; О.VI.3, 23; Q.VI.9, № 1; Тит.3427, 33; СПб.ДА № 410, 26; Q.VI.17, 143; F.VI.20, 164; Погод.1680, № 20; М.Ю. Лахтин, *Старинные...*, с. 33; 33.14.11, № 15; 45.8.175, № 15.

⁴⁵ А. Потебня, *Малорусские...*, с. 51; Сол.26/1485, 17; Q.VI.28, 206; О.VI.8, № 40; ОСРК.О.VI.1, 95; Погод.1692, 98; СПб.ДА № 409, 142; Тит.3665,2; Q.VI.17, 177; F.VI.20, 180; 38.5.51, 23.

⁴⁶ А.Зубов,*Заметка...*,с.13;Погод.1692,97;СПб.ДАН№409,17;Q.VI.9,№1;О.VI.11,№24.

⁴⁷ Погод.1677, 57; СПб.ДА № 409, 226; Q.VI.38, 77; НСРК.1963.О.22, 76; О.VI.5, 122.

⁴⁸ А. Зубов, *Заметка...*, с. 13; О.VI.8, № 57; Вяз.О.81, 15.

⁴⁹ Сол.29/1488, 47; ОСРК.О.VI.1, 94.

⁵⁰ Тит.3427, 48; Ф 218.785.2, № 29; Q.VI.44,65.

⁵¹ Q.VI.31, 47 v i 49 v; М.Ю. Лахтин, *Старинные...*, с. 52.

wschodniosłowiańskich zamieszczają informację, jakoby pod korzeniami określanych takim mianem roślin poszukiwać należało węgielków o nieoszacowanych walorach leczniczych⁵², zaś samo ziele może być wykorzystywane celem uzyskania przychylności adresata prośby o wsparcie⁵³ lub jako obiekt magiczny przepowiadający śmierć lub wyzdrowienie chorego. W tym ostatnim wypadku kompilatorzy rękopisów nie są jednak zgodni, czy głęboki sen pacjenta, któremu podłożono pod poduszkę ЧЕРНОБЫЛЬ wróży pomyślne zakończenie kuracji⁵⁴, czy wręcz przeciwnie – rychłą śmierć⁵⁵. Tylko w jednej spośród przeanalizowanych ksiąg medycznych znalazła się informacja, że powyższe ziele łamie okowy i niszczy przedmioty wykonane z żelaza, zaś wrzucone do rzeki płynie pod prąd, czyli w kierunku źródeł⁵⁶.

Opracowania naukowe XIX–XX wieku i nowsze najczęściej identyfikują nazwy ЧЕРНОБЫЛЬ, ЧОРНОБИЛЬ, ЧАРНОБЫЛЬ z łacińskim *Artemisia vulgaris* (L.)⁵⁷ przypisując tym samym omawiane miano głównie bylicy pospolitej. Wypada zatem przyjąć, że ЧЕРНОБЫЛЬ w tym ostatnim odniesieniu ma dzisiaj zasięg ogólnowschodniosłowiański. W niektórych rejonach Europy Wschodniej stosowano (a niewykluczone, że stosuje się nadal) inne postaci określenia. Na znacznych obszarach Rosji⁵⁸, a z całą pewnością w tzw. zachodnich prowincjach Imperium odnotowana została swego czasu nazwa ЧЕРНОБЫЛЬНИК⁵⁹. Poświadczają ten fakt dane z byłych guberni nowogrodzkiej⁶⁰, wileńskiej⁶¹, wołogodzkiej⁶² i witebskiej⁶³ oraz materiały gwar pskowskich⁶⁴. Fitonim ЧЕРНОБЫЛЬНИК stosowany był najwyraźniej nie tylko w odniesieniu do poszczególnych gatunków: *Artemisia nigra* (L.) (w gwarach smoleńskich)⁶⁵, *Artemisia absinthium* (L.) (w byłej guberni mińskiej)⁶⁶, *Artemisia dracunculus* (L.) i *Artemisia santonica* (L.)⁶⁷, *Artemisia pectinata* (?)⁶⁸,

⁵² Q.VI.28, 116; O.VI.11, 4; Q.VI.44, 36.

⁵³ Q.VI.30, 36–37.

⁵⁴ Вяз.Q.167, 149.

⁵⁵ F.VI.16, 145; Q.XVII.188, 32.

⁵⁶ Q.VI.39, № 63.

⁵⁷ В.И. Даль, *Толковый словарь...*, IV, с. 595; Н. Анненков, *Ботанический...* с. 49, 50; Ю. Словник українських..., с. 780; М.І. Касп'яровіч, *Вицебскі...*

⁵⁸ Н. Анненков, *Ботанический...*, с. 50.

⁵⁹ В. Севергин, *Записки...*, с. 204.

⁶⁰ М. Герасимов, *О говоре...*, III.

⁶¹ *Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба, Санкт-Петербург 1861*, с. 210.

⁶² Н. В. а, ор. cit..., 18.

⁶³ М. І. Касп'яровіч, *Вицебскі...*

⁶⁴ М. А. Сендерихин, *Лекарственные растения Псковского и близлежащих районов, Псков 1932*.

⁶⁵ В.Н. Добровольский, *Смоленский областной...*, с. 382.

⁶⁶ *Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. Минская губерния*, ч. I, Санкт-Петербург 1864, с. 369.

⁶⁷ П.С. Паллас, *Путешествие...*, ч. I 2, с. 62.

⁶⁸ П.С. Паллас, *Путешествие...*, ч. III 1, с. 368.

Artemisia campestris (L.)⁶⁹, ale obejmowano nim cały rodzaj *Artemisia* (L.)⁷⁰, przynajmniej w byłej guberni czernihowskiej⁷¹ oraz mohylewskiej⁷².

Oba powyższe określenia, niekiedy zapewne stosowane wymiennie, z końcem XIX wieku przypisywane bywały na wschodzie Słowiańszczyzny także komosie wonnej (*Chenopodium botrys*, L.). Należałoby przy tym podkreślić, że analogiczne użycie nazw ЧЕРНОБЫЛЬ i ЧЕРНОБЫЛЬНИК miało miejsce na bliżej niesprecyzowanym obszarze Wielkorusi⁷³.

Zaskakująco szeroki wachlarz odniesień posiada natomiast współczesne miano ЧОРНОБИЛЬ. Wedle najnowszego słownika ukraińskiej nomenklatury botanicznej stosuje się je w odniesieniu do całego rodzaju tojadów (*Aconitum*, L.), do co najmniej dwu gatunków chabrów (*Centaurea jacea* et *phrygia*), do kostrzewy (*Festuca*), wrotycza pospolitego (*Tanacetum vulgare*, L.) i werbeny pospolitej (*Verbena officinalis*, L.)⁷⁴.

Bylica pospolita (*Artemisia vulgaris*, L.) także i współcześnie rekomendowana bywa jako skuteczny środek na typowe niedomagania kobiece. Wedle dziewiętnastowiecznych i późniejszych specjalistów w zakresie medycyny niekonwencjonalnej (ziołolecznictwa i homeopatii) z terenów Europy Wschodniej bylicy należy używać w pierwszym rzędzie w przypadku nieregularnych menstruacji⁷⁵ oraz komplikacji porodowych⁷⁶. Sądząc z ksiąg o użyteczności ziół Słowianie Wschodni równie często stosowali preparaty z bylicy w leczeniu schorzeń neurologicznych⁷⁷ szczególnie zaś

⁶⁹ Н. Анненков, *Ботанический...*, с. 48; В.И. Даль, *Толковый словарь...*, IV, с. 595.

⁷⁰ Н. Анненков, *Ботанический...*, с. 47.

⁷¹ *Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. Черниговская губерния*, Санкт-Петербург 1865, с. 112.

⁷² А. Чоловский, *Список...*, с. 300.

⁷³ Анненков, *Ботанический...*, с. 95.

⁷⁴ Ю. *Словник українських...*, с. 780.

⁷⁵ В.А. Левшин, *Описание целебных растений по азбучному порядку с приложением их аптечных названий и показанием от каких припадков оные служат и меры приемов* [w:] *Полная хозяйственная книга*, ч. 1, т. 3, Москва 1814; Ф. Лоевский, *Полный настоящий простонародный российский лечебник*, Москва 1818, с. 143 i 145; М. Ку克林, *Народные лекарственные растения, употребляемые в Вологде и окрестностях*, „Вологодские губернские ведомости” 1883, № 35; М. Горст, *op. cit.*, 358; В.М. Флоринский, *Домашняя медицина. Лечебник для народного употребления*, Санкт-Петербург 1903, с. 34–35; Г. Попов, *Лекарственные растения в народной медицине*, Киев 1967, с. 323; В.М. Флоринский, *Домашняя...*, с. 34–35; Ф.А. Сацыперов, *Лекарственные растения в России*, Петроград 1917, с. 21–22; М.В. Рытов, *Русские лекарственные растения. Народные названия. Отличительные признаки. Культура. Употребление в медицине (научной, народной, ветеринарной)*, Петроград 1918, с. 19; Д.М. Российский, *Отечественные лекарственные растения и их врачебное применение*, Москва 1944, с. 75–76; J. Talko-Hryniewicz, *Zarysy lecznictwa ludowego na Rusi Południowej*, Kraków 1893, s. 41; М.І. Котов, Я.А. Фіалков, *Дикорослі лікарські рослини України*, Київ 1946, 84; В.І. Комендар, *Лікарські рослини Карпат, Ужгород* 1971, с. 95; О.М. Гринцевич, *Лекарственные растения западной области (по материалам научной и народной медицины)*, Смоленск 1933, с. 85.

⁷⁶ Ф. Лоевский, *Полный...*, с. 132; Г. Попов, *Лекарственные...*, с. 323; А.Я. Губергриц, Н.И. Соломенченко, *Лекарственные растения Донбасса*, Донецк 1964, с. 116; М. Fedorowski, *Lud białoruski na Rusi Litewskiej*, Kraków 1897, s. 424.

⁷⁷ Ф. Лоевский, *Полный...*, с. 207; А.В. Терещенко, *Быт русского народа*, Санкт-Петербург 1848, V, с. 93; д-р Смельский, *Царство врачебных трав и растений (целебный*

epilepsji⁷⁸. Nieco rzadziej (i chyba głównie na obszarze dzisiejszej Ukrainy) leki sporządzone na bazie bylicy stosowano w przypadku konwulsji (drgawek) i napadów histerii⁷⁹. Inne zastosowania bylicy wykazują znacznie węższy zasięg terytorialny. Użytkowanie preparatów z *Artemisia vulgaris* (L.) jako środka oczyszczającego krew ogranicza się zapewne do obszaru dzisiejszej Białorusi⁸⁰. Tam też zaleca się je przy leczeniu wszelkiego rodzaju obrzęków⁸¹.

Podobnie (choć zdecydowanie rzadziej) wykorzystywane bywały na wschodzie Słowiańszczyzny inne gatunki bylicy. W byłej guberni smoleńskiej stosowano je w przypadkach epilepsji⁸², w południowo-zachodniej części Rosji wierzono natomiast, że chronią one przed zakusami rusałek⁸³.

Zbliżone właściwości na różnych terenach Słowiańszczyzny Wschodniej (i nie tylko tam) przypisywano także i innym spośród desygnatów miana ЧЕРНОБЫЛЬ. Określany tak na Ukrainie silnie trujący tojad (*Aconitum*, L.) uchodził wszak za skuteczny środek na padaczkę, szumy i zawroty głowy⁸⁴. Roślinę tę stosowano ponadto

травник), Москва 1870, с. 113; Н. Анненков, *Ботанический...*, с. 50; М. Горст, *op. cit.*, с. 358; В. Пашкевич, *Лекарственные растения, их культура и сбор*, Москва-Петроград 1924, с. 216–217; Д.М. Российский, *Отечественные...*, с. 75–76; А. Чоловский, *Список...*, с. 413; J. Talko-Hrynczewicz, *Zarysu...*, s. 189; М.І. Котов, Я.А. Фіалков, *Дикорослі...*, с. 84; А.Я. Губергриц, Н.И. Соломенченко, *Лекарственные...*, с. 116; В.І. Комендар, *Лікарські...*, с. 95.

⁷⁸ А. Кузнецов, *Простонародный лечебник или руководство к лечению болезней простыми средствами*, Москва 1827, с. 49; И.М. Снегирев, *Русские простонародные праздники и суеверные обряды*, Москва 1831–1932, II, с. 94; А.В. Терещенко, *Быт русского народа...*, V, с. 93; д-р Смельский, *Царство...*, с. 113; Н. Анненков, *Ботанический...*, с. 50; М. Куклин, *Народные...*, № 35; М. Горст, *op. cit.*, с. 358; В. Пашкевич, *Лекарственные...*, с. 216–217; В.М. Флоринский, *Домашняя...*, с. 34–35; В.К. Варлих, *Русские лекарственные растения*, Санкт-Петербург 1912, с. 175–177; Ф.А. Сацыперов, *Лекарственные...*, с. 21–22; М.В. Рыгов, *Русские...*, с. 19; С.С. Станков, Н.В. Ковалевский, *Наши лекарственные растения и их врачебное применение*, Горький 1952, с. 164–165; П.П. Чубинский, *Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-русский край*, Санкт-Петербург 1872, с. 210; А. Чоловский, *Список...*, с. 413; Talko-Hrynczewicz, *Zarysu...*, s. 197; М.І. Котов, Я.А. Фіалков, *Дикорослі...*, с. 84; М.А. Носаль, И.М. Носаль, *Лекарственные растения и способы их применения в народе*, Киев 1959, с. 34–35; А.Я. Губергриц, Н.И. Соломенченко, *Лекарственные...*, с. 116; Г. Попов, *Лекарственные...*, с. 197–198; В.І. Комендар, *Лікарські...*, с. 95; А. Антонов, *О врачебных растениях дикорастущих в Витебской губернии и употребляемых населением ее в домашней народной медицине*, Витебск 1888, с. 6; В.М. Долгоруков, *Витебская губерния. Историко-географический и статистический обзор*, Витебск 1890, с. 187; О.М. Гринцевич, *Лекарственные...*, с. 85.

⁷⁹ Ф. Лоевский, *Полный...*, с. 243; В.М. Флоринский, *Русские...*, с. 34–35; М.А. Носаль, И.М. Носаль, *Лекарственные...*, с. 34–35; В. І. Комендар, *Лікарські...*, с. 95.

⁸⁰ А. Антонов, *О врачебных...*, с. 6; В.М. Долгоруков, *Витебская губерния. Историко-географический и статистический обзор*, Витебск 1890, с. 187.

⁸¹ А. Антонов, *О врачебных...*, с. 6; В.М. Долгоруков *Витебская...*, с. 187; А. Чоловский, *Список...*, с. 413.

⁸² В.Н. Добровольский, *Смоленский областной...*, с. 382.

⁸³ А.Н. Минх, *Народные обычаи, суеверия, предрассудки и обряды крестьян Саратовской губернии*, Санкт-Петербург 1890, с. 21.

⁸⁴ Н. Анненков, *Простонародные названия русских растений*, Москва 1856; P. Köhler, *Nazewnictwo i użytkowanie roślin leczniczych na ziemiach polskich w XIX wieku na podstawie ankiety Józefa Rostafińskiego*, [w:] *Historia leków naturalnych, IV: Z historii i etymologii polskich nazw roślin leczniczych*, Warszawa 1994, s. 62.

do okadzania chorych i wierzono, że „nie dopuszcza czartowskiej siły”⁸⁵. Jeden z gatunków chabrów (*Centaurea jacea*, L.) bywał wykorzystywany na Białorusi jako środek uspokajający płaczące dzieci, przy czym stosowano go zarówno wewnętrznie⁸⁶, jak i zewnętrznie (do kąpieli)⁸⁷.

Podobny zakres użycia miał wrotycz pospolity (*Tanacetum vulgare*, L.), znany już wcześniej w całej Europie jako *abortativum*⁸⁸. Wrotycz rekomendowano nie tylko w przypadku robaczycy i niedomagań żołądkowych, przy bólach czy zawrotach głowy, ale również do okadzania nieletnich, gdy ci mieli trudności z zasypianiem⁸⁹.

Werbena pospolita (*Verbena officinalis*, L.), ostatnie spośród ziół, jakim mieszkańcy Ukrainy przyporządkowali nazwę ЧОРНОБИЛ, była obiektem swoistej czci już w starożytnym Rzymie⁹⁰. Podobno celtyccy druidzi używali jej do przewidywania przyszłości⁹¹. Nic zatem dziwnego, że stare zielniki ruskie zalecały rwanie werbeny ze stosownym zaklęciem (modlitwą) i przestrzeganie przy tym ściśle określonego rytuału⁹². Ziele to, powszechnie kojarzone z magią i czarami, w Europie Zachodniej traktowano jak panaceum. Herbatkę z werbeny stosowano dla uspokojenia skołatanych nerwów, w przypadkach skrajnego wyczerpania psychicznego, depresji i ... kłopotów trawiennych. Z zieleńki sporządzano okłady na bolące oczy i skaleczenia⁹³. Na ziemiach polskich (w Krakowskim) werbeną okadzano położnice⁹⁴. W innych rejonach Europy roślina owa uchodziła za *apotropaicum*⁹⁵. Na południu Słowiańszczyzny zalecano ją natomiast w przypadkach epilepsji i zatrucia organizmu⁹⁶. Wypadałoby założyć, że zastosowania powyższe nie były obce również Słowianom Wschodnim.

Fitonim ЧЕРНОБЫЛЬ uchodzi za compositum (złożenie) dwu morfemów, z których pierwszy (*črn-) tłumaczony bywa z reguły jako *czarny*, ma zatem charakter przymiotnikowy, zaś drugi (*byl) rozumieć można jako *ziele, roślina*, a więc rzeczownikowo. Równocześnie w języku rosyjskim nazwa ta traktowana jest jak zapożyczenie z języka polskiego⁹⁷, zaś w polszczyźnie uchodzi za bohemizm⁹⁸. Wypada

⁸⁵ Podania, przesądy i nazwy ludowe w dziedzinie przyrodoznictwa, „Przyrodnik” 1873, s. 7–8.

⁸⁶ E. Orzeszkowa, *Ludzie i kwiaty nad Niemnem*, „Wisła” 1888, I, s. 8.

⁸⁷ A. Paluch, *Świat roślin w tradycyjnych praktykach leczniczych wsi polskiej*, Wrocław 1989, s. 63.

⁸⁸ J. Rostafiński, *Symbola ad historiam naturalem medii aevi*, I, 328.

⁸⁹ A. Paluch, *Świat roślin...*, s. 127.

⁹⁰ A. Laughin, *Od arcydziegła do żywokostu. Opis, zastosowanie i uprawa ziół*, Wrocław 1996, s. 169–170.

⁹¹ M. Maciotti, *Mity i magie ziół*, Kraków 1998, s. 299.

⁹² Сол.26/1485, 20.

⁹³ A. Laughin, *Od arcydziegła...*, s. 169–170.

⁹⁴ M. Udziela, *Medycyna i przesądy lecznicze ludu polskiego*, Warszawa 1891, s. 61.

⁹⁵ E. Janota, *Historia naturalna w piśmiennictwie niemieckim w wiekach późniejszych*, Lwów 1878, s. 6–7.

⁹⁶ V. Čajkanović, *Rečnik srpskih narodnih verovanja o biljkama*, Beograd 1985, s. 222.

⁹⁷ В.А. Меркулова, *Очерки по русской народной номенклатуре растений. Травы, грибы, ягоды*, Москва 1967, s. 122.

⁹⁸ J. Rostafiński, *Symbola...*, I 33.

przy tym podkreślić, że gatunek piołunu (*Artemisia vulgaris*, L.), któremu na znacznym obszarze Słowiańszczyzny przysługuje omawiane tu określenie nazwano tak z uwagi na brunatno czerwone kwiatostany, odróżniające go od piołunu „siwego” (*Artemisia absinthium*, L.)⁹⁹. Z drugiej strony – ponieważ miano ЧЕРНОБЫЛЬ posiada niewątpliwie szeroki zasięg ogólnosłowiański, a nadto charakteryzuje się w miarę niezróżnicowanym znaczeniem, można uważać je za dziedzictwo prasłowiańskie¹⁰⁰. Niezależnie od genezy swoistą zagadkę stanowi wszelako semantyka zarówno pierwszego, jak i drugiego członu złożenia. Tłumaczenie komponentu nazwy *črn- przez *mający barwę węgla, sadzy* może bowiem w tym konkretnym wypadku budzić niejaki wątpliwości. W konfrontacji z wyglądem zewnętrznym rośliny bardziej uzasadnione wydają się bowiem tłumaczenia: *ciemny*¹⁰¹ lub *mający barwę zbliżoną do czarnej, bardzo ciemny*¹⁰² czy też *coś wyróżniającego się ciemnym zabarwieniem*¹⁰³. Notabene, w większości języków indoeuropejskich nie było podobno specjalnego określenia dla koloru czarnego, co tłumaczyć można jako wynik oddziaływania swoistego tabu¹⁰⁴. Nadto słowniki historyczne języka rosyjskiego przytaczają dla przymiotnika *черный* znaczenie *тяжелый*¹⁰⁵, które mogłoby ewentualnie odwoływać się do aromatu rośliny. Niestety bylica pospolita (*Artemisia vulgaris*, L.) nie ma zapachu.

W tej sytuacji powiązanie członu *черн-* z magicznym (czarodziejskim) zastosowaniem bylicy wydaje się niepozabawione podstaw¹⁰⁶. Słowniki współczesnych języków słowiańskich odnotowują przecież nadal (choć jako przestarzałe) zastosowanie przymiotników *czarny, черный* itp. jako synonimów *колдовской, чародейский, связанный с нечистой силой*¹⁰⁷; *zły, okrutny, złowrogi*¹⁰⁸ czy wręcz *нечистый, дьявол, черт*¹⁰⁹. Człon pierwszy fitonimu ЧЕРНОБЫЛЬ można zatem interpretować analogicznie do rdzenia przymiotnika w określeniach typu *czarna magia (czyli: działania mające na celu wywoływanie zjawisk nadnaturalnych przy pomocy złych duchów)*¹¹⁰ czy *czarne księgi, черные книги* (tj. *книги, содержащие черную науку, черно книжье, волхование при помощи нечистого черного духа*)¹¹¹.

Gdyby jednak o nazwie rośliny zdecydować miała barwa którejs spośród jej części, to w przypadku bylicy elementem takim mogłaby być jedynie łodyga. Leksem

⁹⁹ В.А. Меркулова, *Очерки...*, s. 122.

¹⁰⁰ Н.М. Фещенко, *Названия лекарственных растений в украинском языке* (АКД), Киев 1974, s. 5.

¹⁰¹ W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005, s. 90.

¹⁰² *Słownik polszczyzny XVI wieku*, Wrocław 1969, t. IV.

¹⁰³ *Słownik prasłowiański*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, t. II, s. 240.

¹⁰⁴ *Этимологический словарь славянских языков*, Москва 1974–..., IV, s. 56.

¹⁰⁵ П.Я. Черных, *Историко-этимологический словарь современного русского языка*, Москва 1993, II, s. 383.

¹⁰⁶ J. Holub, St. Lyer, *Stručný etymologický slovník jazyka českého*, Praha 1967.

¹⁰⁷ *Словарь современного русского литературного языка*, Москва 1965, XVII, s. 927.

¹⁰⁸ *Słownik polszczyzny XVI wieku*, Wrocław 1969, IV, s. 16.

¹⁰⁹ В.И. Даль, *Толковый словарь...*, IV, s. 594.

¹¹⁰ W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1987, s. 176.

¹¹¹ В.И. Даль, *Толковый словарь...*, IV, s. 594.

**byľ* w tym ostatnim znaczeniu notowany jest dzisiaj na Morawach i w języku słowackim¹¹². Uznać to można za potwierdzenie tezy, iż nazwa CZARNOBYL powstała właśnie tam¹¹³.

Из этимологических исследований названий растений. ЧЕРНОБЫЛ, ЧЕРНОБЫЛЬ, ЧЕРНОБЫЛЬНИК, ЧЕРНОБЫЛЕЦ

Резюме

В статье рассматривается проблема происхождения наиболее популярного русского (восточнославянского) наименования растения *Artemisia vulgaris* (L.). Подтверждается полностью тезис о чешских (а точнее моравских) источниках названия ЧЕРНОБЫЛЬ, приводятся избранные его синонимы, а также исторические варианты. Довольно много внимания уделяется при этом способам применения отдельных частей растения и препаратов из них в народной медицине и магическим функциям чернобыля.

¹¹² *Słownik prasłowiański...*, I, s. 475.

¹¹³ Powyższe rozważania natury etymologicznej nie tłumaczą jednak poświadczonych w starych manuskryptach nienormatywnych nazw ЧЕРНОБЪЛЬ, ЧЕРНАБУЛ і ЧЕРНОБОЛЬ.

Radosław Gajda

Symbole magiczne *Ognistego anioła* Walerego Briusowa

Wieloletnie zainteresowanie Walerego Briusowa kulturą niemiecką najpełniejszy wyraz znalazło w *Ognistym aniele*, jedynym utworze historycznym w dorobku pisarza.

Ta sporych rozmiarów powieść publikowana była początkowo w czasopiśmie „Wiesy” w latach 1907–1908, zaś jej wydanie książkowe ukazało się nakładem Wydawnictwa „Skorpion” w roku 1908. *Ognisty anioł*, „powieść historyczna ze znaczącym fundamentem psychologicznym”¹, stanowi efekt trzyletniej pracy pisarskiej, którą poprzedziły dogłębne studia nad niemieckimi, francuskimi i rosyjskimi materiałami źródłowymi z zakresu historii, etnologii, filozofii, sztuki i literatury, scholastyki, procesów sądów inkwizycyjnych, magii, czarnoksięstwa, astrologii oraz alchemii.

Kluczowym tematem jest tu kwestia polowań na czarownice, a co za tym idzie również obyczaje i obrzędy bezpośrednio związane z zagadnieniem kontaktów z siłą nieczystą, jak choćby tańce sabatyczne i sam sabat. Procederowi temu szczegółowo przedstawionemu w rozdziale IV utworu *Ognisty anioł*, warto poświęcić nieco więcej uwagi. Samo słowo **Sabat** – w średniowiecznych wierzeniach ludowych oznaczało legendarny nocny zlot czarownic i demonów na narady, ucztę i zabawy (częstokroć o charakterze orgiastycznym). Spotkania te odbywały się przeważnie na nagich szczytach trudno dostępnych gór podczas pełni księżyca. O udział w nich podczas procesów o czary oskarżano najczęściej kobiety. Nazwą **sabat** określane bywają również święta solarne obchodzone współcześnie przez wiccan², a zaadaptowane z dawnych świąt, fetowanych w całej niemal przedchrześcijańskiej Europie. Były one notabene przejmowane przez chrześcijan, którzy nadawali im nowe nazwy, chcąc w ten sposób zachęcić ludność pogańską do przejścia na nową wiarę. Rezultatem takiego procesu jest zapewne nasza rodzima Sobótka. Czarownice przed udaniem się na sabat zdobyć musiały tzw. „maść czarownic”. Późniejsze badania

¹ B. Stępczyńska, *Rosyjska proza psychologiczna początku XX wieku. Między tradycją, a eksperymentem*, Katowice 1988, s. 35.

² W języku polskim używa się najczęściej nieodmiennego zapisu „Wicca”, zaś wyznawców nazywa się wymiennie „wikanami”, „wikkanami” lub „wiccanami”, por. K. Kurczabowa-Długosz, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 2006.

etnofarmakologiczne pozwoliły ustalić skład tego specyfiku. Użycie maści powodowało wrażenie lotu i złudzenie doznań seksualnych. Antropolodzy sądzą, że „obcowanie ze złymi mocami”, o którym w trakcie procesów częstokroć mówili pod sądni, było w istocie ciągiem urojeń wywoływanych przez środki halucynogenne stosowane niegdyś we wszystkich kultach tajemnych. Przedstawione powyżej motywy znajdują swe odzwierciedlenie w utworze Briusowa. Frapujące przygotowania Ruprechta do udziału w omawianym przedsięwzięciu, wysiłek Renaty włożony w przygotowanie i poinstruowanie wysłannika piekieł, jak należy się zachowywać podczas spotkania na sabacie, to niebywała i zarazem niezwykle szczegółowa instrukcja, jakiej nowicjuszowi udziela znawca tematu. Renata niewątpliwie takim znawcą była.

Magia istnieje od początków świata. A przynajmniej, można to odnieść do zjawisk niewytłumaczalnych, trudnych do ogarnięcia. Dla wielu tak nierealny wydaje się wszak rajski Eden, czy cuda czynione przez Jezusa. Ale wiara „w cuda” jest raczej kwestią indywidualnych przekonań. Dlatego w swych dalszych rozważaniach skoncentruję się na tematach bardziej realnych. Niecelowe wydaje się tu bowiem przytaczanie całej historii czarownic, wiedźm i innych osób parających się magią, bo informacje te są ogólnie dostępne, choć na ogół bardzo rozbieżne. Bulwersuje fakt, iż zarówno czarownice jak i wiedźmy traktuje się na ogół jako jedną, z gruntu złą, postać. Wg prastarej legendy, na początku istniały przecież wyłącznie czarownice. Były to kobiety, obdarzone już od chwili narodzin wieloma, „pozaziemskimi” zdolnościami³. Posiadały paranormalne, specjalne umiejętności ze względu na czystość serca i chęć niesienia pomocy innym. Czarownice z reguły mieszkaly w odosobnieniu. Wyrażała się w tym głęboka miłość do natury i wszelkiego stworzenia; nabyły zatem umiejętności porozumiewania się z przyrodą. Stąd z kolei wywodziła się znajomość właściwości leczniczych ziół i metod ich wykorzystywania. Dzięki czystości serca i dobroci, czarownice były w stanie, acz tylko w pewnym stopniu, zmieniać rzeczywistość, wpływać na ludzi i na otaczającą ich przyrodę. Stale musiały przy tym mieć się na baczności; by zgodnie z przesłaniem „podobne leczy podobne” przez przypadek nie wyrządzić komuś krzywdy. Nie od dzisiaj jednak wiadomo, że zło czai się wszędzie, dlatego także i czarownice wystawiane były na pokusy szatańskie. Ta, która choć raz uległa złu, miała oczywiście szansę nawrócenia, jednak już do końca życia nosiła na sobie piętno. Z kolei czarownice, które całkowicie zaprzedały się diabłu, zyskały o wiele więcej możliwości, ale swą duszę traciły na zawsze. W ten sposób ukształtowały się wiedźmy. Jest sprawą przykrą, iż w momencie pojawienia się tych ostatnich, ludzie stracili zaufanie także do czarownic; bo skoro wiedźma krzywdzi, to czarownica zapewne też. Przez owo poplątanie pojęć uciepieć miały w przyszłości miliony kobiet; także i tych, które z magią nie miały nic wspólnego.

W utworze Walerego Briusowa pojawiają się częste odwołania do postaci Szymona Czarnoksiężnika zwanego tu również „Wielką mocą”, który żył na przełomie I-II w n.e. Ów mag i cudotwórca uważający się za „syna bożego” pochodził ze wsi Gitton. Był jednym z uczniów Dozyteusza. Według kronikarza Justyna Szymon działał za panowania cesarza Klaudiusza. Uznawany bywa częstokroć za prekursora gnozy i utożsamiać się go zwykło z Szymonem Magiem znanym z Dziejów Apostolskich,

³ N. Cawthorne, *Wiedźmy i czarownice. Historia prześladowań*, przekł. J. Tyczyńska, Bellona, Warszawa 2004, s. 86.

pragnącym przejąć umiejętność czynienia cudów od apostołów. „Dla pierwszych chrześcijan był niemal wcieleniem szatana, który przyszedł na ziemię, by zniekształcić prawdziwą wiarę⁴. Na skutek błędnego zrozumienia chrześcijaństwa Mag przyjął chrzest, po czym myląc sakrament (*sacramentum* – „tajemnica religii”) z gnozą (z gr. – *gnosis*, poznanie, wiedza) zapragnął za wymierną cenę nabyć możliwość czynienia cudów. Do jego postępków nawiązuje późniejsze pojęcie symonii – sprzedaży stanowisk kościelnych. Spotykając się z odmową i naganą ze strony św. Piotra Szymon stał się pierwszym odszczepieńcem w historii, podkreślając tym samym złą sławę, jaką cieszyła się wśród ówczesnych Hebrajczyków Samaria, kraina, w której nawiasem mówiąc zapoczątkowana została większość ówczesnych herezji. Po odejściu od chrześcijaństwa Szymon stworzył własną koncepcję mistyczną. Przedstawia ją pismo krążące pod jego imieniem, a zatytułowane „Wielkie zwiastowanie”. Znakomitą większość poglądów Szymona odtworzyć można w oparciu o prace polemizujących z jego doktryną pisarzy chrześcijańskich. Działalność maga nierozzerwalnie związana była także z imieniem jego towarzyszką życia Heleny, utożsamianej zwykle z wcieleniem boskiego rozumu. Szymon stworzył sektę simonitów, oddającą mistrzowi nieomal boską cześć i ponoć doczekał się wyznawców nawet w cesarskim Rzymie, gdzie stał jego posąg. Istnieje legenda o tym, że Szymon zginął wskutek zastosowania swych sztuk magicznych, rywalizując z jednym z uczniów Chrystusa.

W rozdziale IV utworu zatytułowanym *O tym, jak żyliśmy w Kolonii, czego zażądała ode mnie Renata i co widziałem na sabacie*, mamy ponadto do czynienia z postacią **Inkuba** (łac. *incubus* od *incubare* – „leżeć na czymś”). W demonologii ludowej inkubami nazywa się demony przybierające postać uwodzicielskich mężczyzn (często obdarzonych również atrybutami charakterystycznymi dla demonów), nawiedzające kobiety we śnie i kuszące je współzyciem seksualnym.

Według *Malleus Maleficarum* (*Młot na czarownice*) inkuby miały zdolność zapładniania kobiet nasieniem, które sukuby zbierały od uwiedzionych przez siebie mężczyzn. Dzieci spłodzone w ten sposób miały być szczególnie podatne na wpływy Szatana.

Według Łuczaka⁵ **Inkub** to w wierzeniach średniowiecznej Europy zły duch, pojawiający się nocą, by uwodzić młode kobiety i nakłaniać je do zaprzędania duszy diabłu. Inkub przybiera z reguły postać przystojnego młodzieńca i stara się tak oczarować nic nie podejrzewającą dziewczynę, by zyskać nad nią całkowitą władzę. Owi diabelscy kochankowie, jak ich czasami nazywano, mogą przybierać również kształty pięknych kobiet, i uwodzić młodych mężczyzn. Pod taką postacią znani są jako **sukkuby**. Wierzono, że wiele legendarnych istot w rodzaju elfów i trolli to potomstwo sukkubów, a jedynym skutecznym środkiem przeciwko owym diabelskim kochankom są pewne zioła, takie jak werbena⁶ lub dziurawiec (jedno z ziół świętojańskich), które należy zawiesić wokół posłania. W rozdziale piątym utworu zatytułowanym *O tym, jak studiowaliśmy magię i czym skończyła się nasza próba magiczna* Walery Briusow zdradza głęboką znajomość elementów wiedzy tajemnej. Wstępem do całej historii dotyczącej praktyk magicznych bohatera jest uczestnictwo w saba-

⁴ A. Krawczuk, *Poczet cesarzy rzymskich*, Warszawa 2006, s. 175.

⁵ A. Łuczak, *Czary i czarownice – wczoraj i dziś*, Tarnów 1993, s. 48.

⁶ M.J. Kawałko, *Historie ziołowe*, Lublin 1986, s. 78.

cie, które nie przyniosło jednak oczekiwanych rezultatów. Ruprecht, chcąc sprostać oczekiwaniom Renaty oświadcza jej co następuje

я подтвердил Ренате, что намерен заняться изучением магии, так как не вижу другого способа оказать ей услугу, какую она ждёт от меня. Я добавил, что немного добьёшься, обращаясь к Дьяволу, как нищий проситель к заимодавцу, так как Дьявол слушает, видимо, лишь тех, кто приказывает ему, как господин слуге, и что вообще в мир бесов должно вступать силами знания, а не сомнительными чарами волхвования⁷.

Początek owego zgłębiania wiedzy tajemnej ma określone miejsce: „был мне знаком один торговец книгами, живший на Красной Горе, старый чудак, по имени Яков Глок, которому я, бывало, когда оставался без денег, сбывал или закладывал свои учебники”⁸.

Jesteśmy świadkami tego, jak Ruprecht otacza się dziełami najznakomitszych myślicieli a w szczególności: Alberta Wielkiego, Rogera Bacona, Roberta Anglika, Anzelma z Parmy, Picatrixa Hiszpana oraz przeora Tithemiusa. Wśród dzieł po które sięgał znalazły się zadziwiające *Philosophia naturalis* i *Antipalus maleficiorum* oraz praca *Elementa magica* Piotra z Apony. Wszystkie wymienione prace sprawiły, że Ruprecht nabrał filozoficznego w swej istocie stosunku do różnych zjawisk. Aby pokazać jak głęboka jest wiedza briusowskiego bohatera, a tym samym autora opowieści należy w moim przekonaniu przedstawić dokładniej sam proceder uprawiania magii, który Waleremu Briusowowi nie był bynajmniej obcy.

Na **magię** składają się praktyki kolidujące z podejściem racjonalistycznym⁹.

Mag, czyli osoba parająca się magią, wykorzystuje różnorakie gesty, zaklęcia, wypowiada inkantacje i podejmuje cały szereg czynności rytualnych zapewniających władzę nad siłami nadnaturalnymi, które według jego przekonania dadzą mu moc zmiany rzeczywistości¹⁰. Brak możliwości stwierdzenia powiązania między zastosowanymi środkami a ewentualnym efektem powoduje jednak, że skuteczność działań magicznych i istnienie postulowanych przez nią sił nadnaturalnych pozostaje wyłącznie w sferze wiary.

Ujęcia magii w literaturze fantasy są bardzo zróżnicowane. Niektóre spośród nich przekazują pewną wiedzę, inne czynią z magii tylko wątek baśniowy nie mający zbyt wiele wspólnego z istotą rzeczy. W utworze Briusowa mamy do czynienia z genialną prezentacją materiału dotyczącego procesów i terminów magicznych, oraz anegdot o słynnych magach, nekromantach i teurgach.

Если сделал я некоторые успехи в изучаемой науке, то во многом был я обязан доброму старику, который хотя и мечтал о превращении свинца в золото, не забывал, однако, добывать серебро из чужих карманов более обыкновенными способами¹¹.

⁷ W. Briusow, *Ognisty anioł*, Warszawa 1981, s. 112.

⁸ Tamże, s. 115.

⁹ A. Crowley, *Magia w teorii i praktyce*, Kraków 1998, s. 29.

¹⁰ Tamże, s. 32.

¹¹ W. Briusow, *Ognisty...*, s. 119.

Zdobyta w wyniku usilnych studiów wiedza magiczna staje się podstawą do dalszych działań bohaterów powieści Briusowa. Ruprecht w towarzystwie Renaty i pod jej czujnym okiem wykorzystuje nabytą wiedzę w praktyce, tworząc krąg magiczny.

Первой заботой заклинателя всегда является магический круг, ибо он служит обороной от нападения враждебных сил извне, почему на исполнение этого круга, согласно с именем призываемого демона, расположением звёзд, местом опыта, временем года и часом, – всегда употребляется много забот¹².

Briusow wykazuje przy tym nieprzeciętną znajomość terminologii magicznej. W opisie sytuacji wykorzystuje bowiem niektóre spośród terminów mniej popularnych, jak chociażby pojęcie *mandali*.

*Mandala*¹³ to słowo tajemnicze, które wyraża zawieranie się w sobie wszystkich rzeczy, jakie istnieją na świecie. Najczęściej terminem *mandala* określać się zwykło geometryczne rysunki, które zachwycają swoją symetrią. W sanskrycie *mandala* oznacza święty krąg lub magiczne koło. Główny element mandali stanowi okrąg, w który wrysowany został kwadrat. Każdy z boków owego kwadratu posiada owalne rozgałęzienia, zwane drzwiami. Symetryczne połączenia kilku takich kół i kwadratów nadają mandalom różnorodne formy i kształty. Na Wschodzie powiada się, że „mandala jest kwadraturą koła”. Mandale nie są jednak zwykłymi rysunkami, lecz figurami pełnymi znaczenia. Koło w mandali symbolizuje niebo, zaś kwadrat – cztery strony świata. Mandala odzwierciedla zatem budowę wszechświata i staje się w dosłownym sensie miejscem, w którym mieszka bóstwo. Dla mnichów i wyznawców buddyzmu kontemplacja mandali jest drogą, która prowadzi ku oświeceniu. Mandali częstokroć towarzyszą stosowne zaklęcia lub mantry. Mandale maluje się na różne kolory. Jak twierdzą znawcy przedmiotu, nie ma dwóch takich samych mandali, bowiem łączy się w nich tradycyjna struktura ze swobodną interpretacją. Często umieszcza się je na sztandarach „tanka”, które są obiektem medytacji. Najchętniej z mandal korzystają buddyści tybetańscy. W Tybecie popularne jest także bardzo widowiskowe i pracochłonne usypywanie mandali z kolorowego piasku, który potem rozwiewa wiatr. Czasami buduje się mandale trójwymiarowe, a czasami mandale powstają jedynie w wyobraźni medytujących mnichów. Aby jednak w pełni dokonać wizualizacji mandali potrzebne są lata duchowych praktyk i ćwiczeń. Na planie mandali zbudowano wiele obiektów sakralnych, takich jak stupy czy pagody. W centrum mandali architektonicznych zwykle umieszcza się posągi Buddy lub innych świętych postaci, często otoczonych czterema innymi figurami. Na rysunku bóstwo zwykle symbolizowane bywa przez kwiat lotosu, który rysuje się dokładnie w centrum mandali. Forma mandali znana jest także kulturze europejskiej. Przedstawia ona syntezę elementów przeciwstawnych oraz symbolizuje uporządkowanie świata. W mandalach nie ma bałaganu i chaosu, z czego wysnuto wniosek, że stanowią one plastyczne przedstawienie ładu ostatecznego, a także wyraz tęsknoty za „ostatecznym centrum” i jednością. Interpretacją mandal zajmuje się także psychologia. Obiektem swoich rozważań uczynił je Carl Gustaw Jung, który

¹² Tamże, s. 130.

¹³ J.E. Cirlot, *Słownik symboli*, Kraków 2001, s. 36.

sam chętnie sporządzał mandale i traktował je jako narzędzie psychologiczne. To właśnie Jung zwrócił uwagę, że mandala pomaga człowiekowi skupić rozproszone elementy wokół centralnego punktu lub osi. Podobnego zdania są współcześni religionawcy, którzy uważają, że budowanie świątyń na planie mandali pomaga człowiekowi wyrazić idee najwyższego ładu, wniknąć w nie, a następnie odnaleźć we własnej duszy i wnętrzu.

Z kolei *MANTRA*¹⁴ stanowi magiczną formułę, wyrażaną słowami lub dźwiękami. Tworzy ją specjalnie dobrany zestaw sylab, który wymaga odpowiedniej intonacji. Mantra jest symbolicznym, dźwiękowym przedstawieniem świętego tekstu lub prawidłowości wszechświata. Wyraża istotę określonej energii. Może być ona użyta jako modlitwa, zaklęcie, przywołanie lub obrona, a także jako błogosławieństwo czy przekleństwo. Używaniu mantr często towarzyszy określona medytacja lub wizualizacja. Mantrę wypowiada się głośno, szeptem lub w myślach. Poprawnie użyta mantra musi być jednak wypowiedzana we właściwy sposób, tak aby dźwięk wywołał określone wibracje. Najbardziej znaną w europejskiej kulturze masowej jest mantra OM. Magowie, a za takiego wszak uchodził Ruprecht, **przede wszystkim stają w magicznym kręgu**. To ostatnie wyrażenie, „magiczny krąg” stało się już przysłowiowe, i często nawet nie zastanawiamy się nad jego pierwotnym znaczeniem. A sprowadza się ono ni mniej ni więcej do tego, że magowie kredą rysowali na podłodze koło. U Briusowa krąg

состоял [...] из четырёх концентрических окружностей, – большая с диаметром в девять локтей, – образовавших три замкнутых, друг в друга включённых круга: внешний, средний и внутренний, каждый шириною в ладонь. Средний круг был разделён на девять равных частей, и в этих домах было написано: в первом, обращённом прямо на запад, тайное название часа, избранного нами для заклинания, именно пятничной полночи, Nethos; во втором – имя демона того часа, Sachiel; в третьем – характер этого демона; в четвёртом – имя демона того дня, Anael, и его слуг, Rachiel и Sachiel; в пятом – тайное название того времени года, то есть осени, Ardarael; в шестом – имя демонов того времени года, Tarquam и Guabarel; в седьмом – название корня того времени года, Torquaret; в восьмом – имя земли в то время года, Rabianara; в девятом – имена солнца и луны, какие имеют они в то время года, Abragini и Matasignais. Внешний круг был разделён на четыре равных части, и в этих домах, обращённых строго на запад, север, восток и юг, были написаны: имена демона воздуха, начальствующего в тот день, Sabotes rex, и его четырёх слуг: Amabiel, Aba, Abalidoth, Flaef. Внутренний круг был разделён на четыре части, и в этих домах были написаны вечные божественные имена: Adonau, Eloy, Agia, Tetragrammaton. Наконец, то пространство, внутри трёх кругов, где должны были помещаться заклинатели, было разделено крестом на четыре сектора, а вне кругов, на четырёх странах света, были вычерчены пятиугольные звёзды¹⁵.

Na obrzeżach kręgu wypisywano zwykle imiona aniołów i demonów: Briusow podaje tutaj informację o kilku zaledwie spośród nich (Nethos, Sachiel, Anaela,

¹⁴ Tamże, s. 45.

¹⁵ W. Briusow, *Ognisty...*, s. 130.

Rachiel, Sachiel, Ardarael, Tarquam, Guabarel)¹⁶. Sami magowie stawali w środku kręgu. Czy tylko dlatego, żeby się bezpiecznie ochronić linią z kredy? Nie tylko. Przede wszystkim po to, żeby **być w centrum**.

Tu bowiem koncentruje się moc. W miarę oddalania się od środka, moc ta stopniowo maleje. W środku jej natężenie bywa trudne do zniesienia, ale w pewnej odległości słabnie na tyle, że na tym obszarze można żyć codziennym, normalnym życiem. Blisko środka panuje Ład, Kosmos na obrzeżach, pozostałe miejsca to pierwotny, nieuporządkowany Chaos. Ten chaos też ma swoją wartość, bowiem tu substancja świata zachowała swoje właściwości surowca, z którego można uczynić wszystko. Chaos ma właściwość odnawiania się i odradzania.

Najdawniejszym wśród mistycznych doświadczeń człowieka było chyba leżenie bez ruchu i bez oddechu (jakiej siły woli potrzeba, aby wstrzymać oddech) i obserwowanie ciszy. Ale ciszy nie było! W **środku** ciała coś się ruszało i wydawało rytmiczny dźwięk. **Serce.** To jest ów środek, w którym koncentruje się moc. Nie darmo w naszym, jakże magicznym języku, słowo *środek* (Kurczabowa 2006: 487 s.v. *środek*) pochodzi od: *serce*.

W domu (a pierwotne domy były zaledwie szałasami) takim magicznym środkiem było na ogół **ognisko**. W domowym ogniu żyła moc. Wokół niego tłoczyły się duchy przodków rodu, a dalej kręgiem siadali ludzie. Do rana ogień przygasał, pozostawała kupka popiołu, ale pod nią nadal żarzyły się węgle. Nie było płomienia, ale było coś, co wyglądało na miniaturę **góry!** Tu zaś pośrodku wyziębionego domostwa spoczywała mała góra, i to jeszcze taka góra, wewnątrz której drzemał ogień. Góra z niewidocznym ogniem w środku! Czy można sobie wyobrazić potężniejszy symbol **środką pełnego mocy?** Przebudzony, zziębnięty człowiek na moment przemieniał się demiurga, budowniczego świata, kiedy przykucał nad popiołem i własnym oddechem budził ogień.

Być może był to jeden z tych momentów, kiedy odczuwano moc skupioną w środku także w **czasie**. Bo gdzie jest **środek czasu?** Teraz! Ale trzeba wielkiego skupienia uwagi i woli, aby tego doświadczyć. Zobaczyć **teraz** mogą przecież tylko oświeceni. W języku praindoeuropejskim na „teraz” było słówko **nu**. Z niego powstał przymiotnik: **neos**, czyli „nowy”. W *teraz* coś *nowego* się rodzi. Chwila „teraz” jest pełna mocy tworzenia. Dlatego po polsku słowo *‘teraz’* spokrewnione jest ze słowami *razić* i *przeraźliwy*. To być może ślad trwożliwej czci, jaką przepojony był Człowiek, który odkrył chwilę terażniejszą.

В руки мы взяли по магическому жезлу, сделанному из дерева, без сучьев и с металлическим, подобным маленькому мечу, оконечником. Затем, не вступая ещё в круг, возложили на стол, поставленный в стороне и покрытый белой льняной скатертью, пергамент с знаком пентаграммы и с именем и характером демона Aduachiel, ибо солнце было тогда в знаке Стрельца, на деревянный треножник, помещённый у самого круга, с его западной стороны, *librum consecratum*, то есть тетрадь, где были тщательно вписаны все заклинания, которые намеревались мы произнести в тот день¹⁷.

¹⁶ S. Poręba, *Poszukujący, nawiedzeni, opętani. Z dziejów spirytyzmu i okultyzmu w literaturze rosyjskiej*, „Slavica Wratislaviensia” 1992, t. 31, s. 34.

¹⁷ Tamże, s. 131.

Różdźka reprezentuje z reguły żywioł ognia, kierunek południowy i moc Boga współgrającą z mocą Bogini. Różdźka używana bywa przede wszystkim do przywoływania sfer, czyszczenia i oczyszczania, oraz stanowi niezbędny element konkretnych rytuałów. W niektórych tradycjach Wicca różdźka reprezentuje żywioł powietrza – kierunek północny lub wschodni. Jednak, by praktykować wiedźmiarstwo, nie są potrzebne żadne narzędzia rytualne, bo te ostatnie spełniają tylko rolę pomocniczą. Podczas dokonywania rytuałów, bywają one atrybutami używanymi w celu przedstawienia żywiołów. Wykorzystuje się je jak wszystkie inne symbole używane w sztuce magii i obrzędach religijnych.

Magiczny krąg, zakreślany przy użyciu różdźki, tworzony bywa w celach ochronnych przez osoby dokonujące rytuałów i celebrujące magiczne święta dokładnie tak, jak to ma miejsce u Briusowa. Jest to rodzaj ograniczenia nakładany na naszą własną rzeczywistość. Czasami możemy usłyszeć lub napotkać określenie „zakreślić krąg”. Zakreślany krąg stanowi granicę pomiędzy nami a resztą świata. Trzymając różdźkę w dłoni Ruprecht i Renata skupiają w niej całą swą energię. Różdźka uważana jest za narzędzie, służące raczej do przekonywania niż jako przedmiot władzy nad czymś. Skupia się w niej moc umysłu, z której swój początek bierze magia. Poprzez nią ta ostatnia objawia się w rzeczywistości. Nasilenie skoncentrowanej mocy w połączeniu z energią zamiaru, powoduje zjednoczenie obu energii w trwałą jedność i prowadzi do ich urzeczywistnienia. W trakcie sprawowania rytuału, różdźka unoszona jest wysoko podczas wypowiedzania słów mocy skierowanych ku bytom / energiom / mocom / bóstwom uczestniczącym (w utworze *Ognisty anioł* wezwanym przed rytuałem poprzez inwokację). Ruprecht trzyma różdźkę obiema rękoma, a jest ona używana także do ukierunkowania mocy wydobywającej się z rytualnego kręgu i nakreślania magicznych symboli. Bohater, zakreślając krąg, kieruje różdźkę ku ziemi, po czym zatacza nią koło (lekko zarysowując przy tym powierzchnię ziemi i tworząc tym samym krąg (podobnie jak miało to miejsce w przypadku używania kredy do zakreślania magicznego kręgu). Po zakończeniu zakreślania magicznego kręgu, bohaterowie przejdą po jego obwodzie. Różdźka używana jest także do tworzenia wrót w przypadku, gdy któraś z osób przebywających wewnątrz kręgu zechce go opuścić. Zazwyczaj bywa to spowodowane jakąś ważną przyczyną, bo krąg opuścić można tylko z naprawdę istotnego powodu. Dlatego też ważne jest, aby przed rozpoczęciem zakreślania kręgu, zamknąć i uporządkować wszystkie osobiste, ziemskie sprawy. Za pomocą różdźki bohater wskazał i nakreślił wrota wyjściowe z kręgu dla osób, które zechcą go opuścić i wyjść poza jego granice.

Oczywiście przygotowanie do przedsięwzięć typu sabatu czy innych praktyk magicznych poprzedzone było koniecznością zaopatrzenia się w niezbędne zioła, m.in.: wrzos, werbenę, lebiodę czy wilczy ząb. Briusow zdradza czytelnikom *Ognistego anioła* szereg tajników związanych z uprawianiem magii, w tym również to, co jest niezbędne do przygotowania przedstawionego misterium. Otóż pojawiająca się w tekście „werbena”¹⁸ *Verbena officinalis* (witułka lekarska, witułka pospolita, koszyczko). Werbenę, zwaną w niektórych regionach witułką, stosuje się jako środek wykrztuśny, uspokajający, ściągający, przeciwzakrzepowy i przeciwgorączkowy. Także zmęczonym oczom (i „zmęczonym” mężom) dobrze zrobi napar z werbeny, który w przekonaniu znachorów korzystnie wpływa na potencję. Wśród ziół,

¹⁸ Tamże, s. 92.

których Renata używała do praktyk magicznych znalazła się ponadto „lebioda”¹⁹ (le-bioda, oboda, łoboda) – ziele używane jako potrawa, które gotowane z tłuszczem i kaszą, nosi nazwę jarmużu.

Praktyki magiczne według Briusowa – autentycznego znawcy tematu – wymagają sporej ilości wszelkiego rodzaju atrybutów. Obserwujemy bohaterów zaopatrzonych w amulety, przedmioty noszone jako środki magii biernej, chroniące przed urokami, czarami czy nieszczęściem. Używano w tym celu muszli, płaskich kamieni z naturalnymi otworami, kłów czy kości zwierzęcych, wisiorków z bursztynu lub miedzi, przeznaczonych najczęściej do zawieszenia na szyi. Podobnie działały mieszki z odpowiednimi ziołami. Ruprecht z Renatą posiadali swoje własne amulety, jak chociażby wilcze kły, „z przyniesionego przez siebie woreczka wyjęła kilka gałązek wrzосу, werbeny, wilczego zęba, lebiody i jeszcze jakiegoś ziela, którego nazwy nie znałem”²⁰ – konstatuje bohater.

Poza amuletami w utworze wymienia się również apotropoje czyli środki używane do ochrony przed złem wyrządzanym przez ludzi, duchy i przyrodę. Od dawien dawna do takowych należał ogień, przedmioty ostre i kłujące w kolorze czerwonym, rośliny o wyjątkowo silnej woni (np. czosnek), przedmioty poświęcone w kościele (woda święcona, krzyż, kreda) a także krąg.

Потом посредине этого круга воткнула нож, обвязала его ручку верёвкой, передала эту верёвку мне и сказала, глядя на меня внимательно:

– Прикажи трижды, чтобы она доилась, во имя Его...²¹

Krąg – odgrywał ważną rolę magiczną w wierzeniach wielu ludów. Zakreślony lub oznaczony w wyraźny sposób miał właściwość niedopuszczania zła, lub zamknięcia go w swoim obrębie. Ten aspekt średniowiecznych przesądów również uwzględniony został w powieści Briusowa. I w końcu niektóre rośliny – np. zioła, nie tylko służą do obrzędów magicznych jako środki do czarowania i odczarowywania (magia czynna), ale też do zapobiegania działaniu czarów. Procedura zrywania ziół w celach ochronnych bywa niekiedy dość skomplikowana: niektóre z roślin należało rwać nago, przy odpowiedniej kwadrze księżyca, bez oglądania się za siebie. Niekiedy ważna była pora dnia (lub nocy), a także wypowiedane zaklęcia. Nie bez znaczenia była też intencja, z jaką dana osoba zrywała rośliny; nie każdy bowiem mógł mieć pożytek z ich magicznych właściwości. Intencją Renaty było zresztą tylko i wyłącznie – spotkanie z hrabią Henrykiem.

W rozdziale XII utworu zatytułowanym *O tym, jak podróżowałem z doktorem Faustem i jak spędziłem pierwsze dwa dni w zamku hrabiego von Wellen* daje się zaobserwować wszechstronna znajomość literatury niemieckiej, szczególnie zaś twórczości Goethego i jego *Fausta*, który posłużył za tło utworu. Aby dobrze zrozumieć utwór Briusowa *Ognisty anioł* niezbędna wydaje się znajomość genezy powstania i roli Fausta Goethego w literaturze i filozofii.

U Briusowa wiele uwagi poświęcono samej postaci Fausta, starego średniowiecznego, alchemika, który całe życie spędził na poszukiwaniu prawdy. Posiadł

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

on całą wiedzę książkową, lecz nie dało mu to prawdziwej znajomości świata, nie poznał żadnej z tajemnic życia, nie stworzył definicji dobra, zła ani sensu istnienia. Briusow w swym utworze wielokrotnie odwołuje się do jednego z najważniejszych tekstów w europejskiej kulturze. *Faust* jest dramatem filozoficzno-symbolicznym, bogatym zarówno w elementy realistyczne jak i fantastyczne. Podobnie rzecz się ma z powieścią *Ognisty anioł*. Także w swej formie nawiązuje ona do epoki średniowiecza: jej sens jest na tyle ogólny, że przesłanie utworu nabiera cech uniwersalnych.

Mówiąc o magii i uprawianiu czarów w utworze *Ognisty anioł* trudno nie poruszyć kwestii Nocy Walpurgii. Uchodzi ona za najstraszniejszą noc w historii europejskiej magii. Noc owa była natchnieniem dla wielu artystów i nie ma chyba człowieka, któremu nie kojarzyłyby się ona z czarownicami latającymi na miotłach.

Noc Walpurgii²² jest określeniem sabatu czarownic odbywającego się na górze Brocken w nocy z 30 kwietnia na 1 maja. Nazwa paradoksalnie pochodzi od świętej Walpurgii, angielskiej zakonnicy z Devonshire, która pomagała świętemu Bonifacemu nawracać Niemców na chrześcijaństwo i zginęła w Niemczech w 777 roku. Trudno byłoby dziś ustalić, dlaczego niektórzy znawcy magii połączyli złoty wiek z dniem poświęconym angielskiej zakonnicy i z datą tradycyjnego święta druidów. W dniu tym według dawnych Celtów rozpoczynało się lato, a więc okres dominacji żywiołu ognia. W wigilię tego dnia gaszono wszystkie płomienie i dlatego ziemię skrywały wtedy duchowe ciemności, powracał czas pierwotnego chaosu, a z ukrycia wypełzały moce cienia i nocy. Zapewne dlatego tysiąc lat później w Europie skojarzono ten dzień z Szatanem. Ale o świcie 1 maja w dniu boga Bela (po celtycku – Beltaine) krzesano nowy ogień i wraz z jego płomieniami odnawiał się świat, wracało królestwo jasności i Słońca. Wśród innych nazw Nocy Walpurgii znalazły się Sabat Beltane, Dzień Majowy, Dzień Krzyża i Rudemas.

Wspomniana wyżej Góra Brocken była miejscem wyjątkowym. Znajduje się ona w północnych Niemczech i jest najwyższym szczytem w górach Harzu (1142 m). W XVIII wieku zaobserwowano na nim tzw. zjawisko albo widmo Brockenu. Polega ono na tym, że cień obserwatora znajdującego się na górze powiększa się i bywa przy tym otoczony kolorowymi kręgami glorii, pojawiającymi się na tle chmur lub mgły. Wskutek działania Słońca głowa cienia osoby obserwującej otoczona zostaje aureolą pierścieni dyfrakcyjnych. Światło, przechodząc przez małe szczeliny lub między kroplami wody, ugina się i powstaje ów nietypowy efekt. Nawet jeśli na szczycie znajduje się kilka osób, które rzucają kilka cieni, to każda z obecnych postaci dostrzeże aureolę tylko wokół swej własnej głowy. Nic dziwnego, że właśnie to miejsce czarownice wybrały sobie na sabat Nocy Walpurgii. Trudno byłoby przestudiować relacje naocznych świadków powyższego wydarzenia. Najstraszniejszym spośród nich jest bowiem postać literacka – doktor Faust, ten sam, który w dramacie Goethego *Faust* przybywa na Noc Walpurgii w towarzystwie Mefistofelesa. Obu gości otoczył nieopisany hałas, błyski światła, którym towarzyszyło dziwne zachowanie zwierząt i drzew. Cały świat stanął na głowie, zaś mnóstwo duchów, czarownic, półczarownic i zjaw różnego autoramentu świętowało dzień mocy szatańskich. Tę scenę powtórzył notabene Michał Bułhakow w swojej powieści *Mistrz i Małgorzata*, a odwołał się do niej również James Joyce w *Ulissesie*. Obecnie Noc Walpurgii jest

²² A. Crowley, *Magia...*, s. 127.

jednym z ośmiu wielkich dorocznych świąt Ruchu Czarownic „Wicca”, który cieszy się szczególną popularnością w Anglii i Stanach Zjednoczonych.

Czarownica z reguły udawała się na sabat na miotle... Aby trafić we właściwe miejsce musiała jednak znaleźć jakieś opuszczone wzgórze, nasmarować się maścią czarownic, na którą oprócz tak makabrycznych komponentów, jak tłuszcz nieochrzczonego niemowlęcia, czy oczy nietoperza, składało się co najmniej kilka roślin o właściwościach halucynogennych, powodujących uczucie lotu, lub podniecenie seksualne. Następnie czarownica wsiadała na miotłę²³, brała na ręce czarnego kota²⁴ (który jako zwierzę nocne był z reguły kojarzony z mocami ciemności). Atrybutem czarownicy był również spiczasty kapelusz, bez którego nigdzie nie mogła się ruszyć. Miał on symbolizować róg obfitości – dostatek, płodność. Co ciekawe, czarownice w spiczastych kapeluszach zaczęto malować stosunkowo niedawno, albowiem czarownica z definicji była osobą łamiącą wszelkie normy społeczne. Nosiła więc rozpuszczone włosy, nie upinała ich jak skromne chłopki czy mieszczyki i wychodząc z domu nie zakładała żadnego nakrycia głowy.

Wierzono, iż czarownica nie mieszka we wsi, lecz nieopodal niej i stąd rzuca nikczemne uroki, zatruwając wodę i zarażając bydło. Mężczyźni często oskarżali o czary kobiety, które zagrażały ich dumie – np. żony kupców, które po śmierci mężów doskonale radziły sobie z interesami i nie daj Boże, wciąż pomnażały odziedziczony majątek; czy też akuszerki, które znały prawie wszystkie tajemnice ludzkiego ciała... Zresztą czarownica, jako akuszerka mogła bez problemu zdobywać składniki potrzebne do mikstur, w tym też leczniczy tłuszcz nieochrzczonego niemowlęcia. Umieralność noworodków, a także kobiet w połogu była w tamtych czasach tak wysoka, że zawsze można było obwinić akuszerkę o złośliwość, czy zawiść. W świetle ówczesnej wiedzy nieprawdą było, że czarownica nie może pojawić się w kościele lub że chodzi doń niechętnie. Przeciwnie – czarownice lubiły odwiedzać świątynie, albowiem mogły tam potajemnie bluźnić przeciwko Bogu oraz zdobywać relikwie niezbędne przy sporządzaniu eliksirów.

Powyższe rozważania wykazują na ile dokładnie Walery Briusow odtwarza w swym utworze rzeczywistość niemiecką doby Reformacji i wojny trzydziestoletniej, zarówno w kwestii tajników magii, jak i wiedzy spirytystyczno-okultystycznej. Renata wiernie realizuje instruktaż czarownicy, a Faust wprowadza nas w nastrój wiedzy tajemnej będąc zarazem dowodem na to, jak dokładna i wszechstronna była wiedza historyczna autora *Ognisty anioła*.

Literatura

Briusow W., *Ognisty anioł*, Warszawa 1981.

Cawthorne N., *Wiedzmy i czarownice. Historia prześladowań*, przekł. J. Tyczyńska, Warszawa 2004.

²³ Miotła, jako atrybut była początkowo stosowana przez kobiety podczas święta płodności – siadały one na miotłach i skakały po polach pokazując roślinom, jak wysoko mają rosnąć.

²⁴ Często palono czarne koty, tak jak czarownice na stosach, bo jeżeli taki przebiegł ci drogę w nocy, to mogłeś być pewien, że stanie się coś złego, a poza tym skoro koty są siedlikiem zła, należało je zniszczyć. Inne zwierzęta o czarnej maści również były towarzyszami czarownic, albowiem sam Zły mógł przybrać ich postać.

Cirlot J.E., *Słownik symboli*, Kraków 2001.

Crowley A., *Magia w teorii i praktyce*, Kraków 1998.

Kawałko M.J., *Historie ziołowe*, Lublin 1986.

Kurczabowa-Długosz K., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 2006.

Łuczak A., *Czary i czarownice – wczoraj i dziś*, Tarnów 1993.

Poręba S., *Poszukujący, nawiedzeni, opętani. Z dziejów spirytyzmu i okultyzmu w literaturze rosyjskiej*, „Slavica Wratislaviensia” 1992, t. 31.

Stępczyńska B., *Rosyjska proza psychologiczna początku XX wieku. Między tradycją, a eksperymentem*, Katowice 1988.

The magic symbols in *The Fiery Angel* by Valery Bryusov

Abstract

Bryusov shows in his work themes such as: witch hunt, customs and rituals directly connected with the forces of evil including the Sabbath dance and the Sabbath itself.

It is easy to find incredible knowledge of German literature at Bryusov's work, especially Johann Wolfgang von Goethe's writings and his tragic play *Faust*, which became the backdrop for the story. It seems essential to recognize the genesis of beginning and the role of *Faust* in literature and philosophy for better understanding "The Fiery Angel".

Bryusov puts much attention to *Faust*, the old medieval alchemist who spent his whole life seeking the truth. He acquired academic literal knowledge but it didn't give him the depth of knowledge of the surrounding world. He didn't discover any of the mysteries of life and he was not able to define good or evil. *Faust* is a symbolic and philosophical drama, full of both realistic and fantasy elements. We can see similar elements in „The Fiery Angel”. In its form it refers to the Middle Ages: its sense are so general that the message of the work becomes more universal. Goethe opposes the romantic and idealized picture of the epoch to its criticism (customs, feudal system). *Faust* is full of symbols and metaphors in not only the devil character but also the speaking animals (male and female guenon) and most of the participants of the night Sabbath in the Herc Mountains are part of the fantasy convention.

Valery Bryusov demonstrates in his work the German reality of the times of Reformation and the Thirty Year War both in the magic issues and the occult. Renata implements witch briefing, and *Faust* takes us into the occult which proves how precise and comprehensive the historical knowledge of „The Fiery Angel” author was.

Магические символы *Огненного ангела* Валерия Брюсова

Резюме

Целью работы является выявление лингвостилистических и культурологических характеристик в дискурсе и языке Валерия Яковлевича Брюсова, а также его реализация, выделение языковых средств, используемых в магическом сообщении; выделение наиболее ярких особенностей языка магии.

Elżbieta Książek

Извинение как средство гармонизации межличностных отношений (на материале эпистолярных текстов)

Задачей статьи является рассмотрение речевого поведения в ситуации извинения через призму теории вежливости. Прежде всего отметим, что само понятие вежливости является недостаточно определенным, не имеет своего четкого лингвистического толкования, на что обращается внимание в литературе предмета. Есть несколько определений вежливости. Во-первых, вежливость понимается как уважительное отношение к адресату¹, как сохранение «лица» собеседника², как максимальное «поднятие» собеседника³ или как поведенческая модель, которая состоит из отдельных норм и реализуется главным образом формулами речевого этикета⁴. Во-вторых, вежливость трактуется как принцип, регулирующий речевое общение, наряду с другими принципами, например принципом кооперации Г.П. Грайса. Широкую известность и использование в исследованиях по лингвистической прагматике получил принцип вежливости Дж. Лича⁵, проявляющийся в ряде постулатов. Однако постулаты вежливости, выражающие этот принцип, т.е. постулаты такта, великодушия, одобрения, скромности, согласия и симпатии, – это, скорее, рекомендуемые стратегии вежливого речевого поведения говорящего по отношению к адресату с целью избежать конфликта между ними при общении. Если под вежливостью признать соблюдение говорящим постулатов Дж. Лича, то в таком случае, конечно вежливость понимается как

¹ См. Н.И. Формановская, *О коммуникативно-семантических группах и функционально-семантических полях*, «Русский язык за рубежом» 1986, № 3, с. 75; E. Grodziński, *Wyowiedzi performatywne. Z aktualnych zagadnień języka*, Wrocław 1980, s. 95; M. Marcjanik, *Typologia polskich wyrażen językowych o funkcji grzecznościowej*, [w:] *Język a kultura*, t. 6: *Polska etykieta językowa*, pod red. J. Anusiewiczza i M. Marcjanik, Wrocław 1992, s. 27.

² E. Tomiczek, *Z badań nad istotą grzeczności językowej*, [w:] *Język a kultura...*, s. 24.

³ Г.Г. Почепцов, *Семантический анализ этикетизации общения* [в:] *Семантика и представление знаний*, Тарту 1980, с. 99.

⁴ K. Ożóg, *Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej*, Warszawa–Kraków 1990, s. 15.

⁵ G.N. Leech, *Principles of Pragmatics*, London–New York 1983.

определенная стратегия общения. В центре внимания вежливости находятся межличностные отношения и средства, способствующие гармонизации этих отношений. В работе излагающей основоположный принцип данного направления – *Politeness: Some Universals in Language Usage* П. Браун и С. Левинсона, эти средства определены как «стратегии вежливости»⁶, причем исследователи единодушно определяют вежливость как линию поведения, направленную на предотвращение конфликтов в общении и на построение гармоничных межличностных отношений.

Для темы статьи важными представляются также понятия «лицо», «позитивная и негативная вежливость», «ликоущемляющий акт», «компенсирующее действие» и «стратегия». Термин «позитивное лицо» (*positive face*) определяет потребность человека в одобрении, уважении и поддержке; «негативное лицо» (*negative face*) – потребность человека в независимости, свободе от принуждения и от покушения на его время, силы, территорию и т.п. Эти потребности обеспечиваются соответственно позитивной и негативной вежливостью. С негативной вежливостью связано понятие «ликоущемляющий акт» (*a face-threatening act*), т.е. любое действие, способное нанести ущерб лицу (просьба, приказ, совет, критика и др.). Вежливое поведение предполагает стремление избежать совершения ликощемляющего акта по отношению к собеседнику или же, если ликощемляющее действие неизбежно, облекать его в максимально мягкую форму. Достичь этого позволяют стратегии негативной вежливости, заключающиеся в совершении некоторого компенсирующего действия (*a redressive action*), которое позволяет свести к минимуму угрозу лицу собеседника.

Извинение наиболее ярко отражает понятие компенсирующего действия. Уменьшить ущерб, наносимый лицу собеседника, позволяет применение следующих стратегий: собственного выражения сожаления с помощью формул *Извини(те)*, *Прости(те)* и др., признание покушения на лицо собеседника, выражение нежелания совершить ликощемляющий акт, объяснение причины поступка, приведшего к конфликту, а также принятие на себя ответственности за случившееся. Применение этих стратегий извинения позволяет устранить «помеху» в гармоничных отношениях и избежать разрыва этих отношений. Эффективность применения стратегий зависит от правильной оценки говорящим ситуации, просчеты при выборе стратегии могут усугубить конфликт или разорвать межличностные отношения.

Иногда адресант, опасаясь, что его извинение не достигнет определенного результата, предпринимает ряд речевых усилий (шагов) по разрешению конфликта, сумма которых при благоприятных обстоятельствах приводит к успеху – изменению во взглядах и эмоциональном состоянии адресата. Первый шаг – это прямое выражение просьбы о прощении, включающее перформативные выражения. Следующий ход представляет собой попытку объяснить причины, которые усиливают достижение перлокутивного эффекта и ведут к пониманию неправильного поведения. Можно сказать, что ссылки на уважительные причины являются компенсирующим действием по

⁶ P. Brown, S. Levinson, *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge 1994.

отношению к уже совершенному ликоушемляющему акту и тем самым позволяют сохранить или восстановить гармоничные отношения, существующие между партнерами по общению.

Представители теории речевых актов включают извинения в группу экспрессивов, основная иллокутивная цель которых состоит в том, чтобы выразить психологическое состояние говорящего относительно положения вещей, определенного в рамках пропозиционального содержания⁷. Кроме общности иллокутивной цели, экспрессивы объединяет также направленность на достижение общего перлокутивного эффекта – вызвать положительную реакцию по отношению к говорящему⁸.

Конкретизируя определение самого акта извинения, исследователи подчеркивают, что иллокутивная цель состоит в том, чтобы «выразить раскаяние в том или ином действии со стороны говорящего»⁹ или «выразить сожаление или раскаяние говорящего в связи с данным положением дел»¹⁰. Эти же слова отмечены в семантической экспликации акта (жанра) извинения, предложенной А. Вежбицкой:

знаю, что я сделал нечто, что было для тебя плохо,
думаю, что ты можешь чувствовать ко мне нечто плохое по этой причине,
говорю: я жалею, что я это сделал,
говорю это, для того, чтобы ты не чувствовал ко мне ничего плохого¹¹.

Широкое определение иллокутивной цели извинения дает также М. Гловинская, исследуя семантику глаголов: *извиняться – извиниться, просить прощения – простить*. Она предлагает следующее толкование:

X извиняется перед Y-ом за P = (1) X сделал P, плохое для Y-ка; (2) X сожалеет о P; (3) X хочет, чтобы Y простил его; (4) X говорит словесную формулу, принятую для этого; (5) X говорит это, потому что хочет, чтобы Y знал, что X сожалеет о P, и поэтому простил его¹².

Однако извинение призвано не столько, чтобы выразить состояние говорящего, сколько, по словам Р. Ратмайр, «привести мир в соответствие с языком»¹³. С помощью извинения виновный в причинении ущерба,

⁷ Дж.Р. Серль, *Классификация иллокутивных актов* (J.R. Searle, *A Classification of Illocutionary Acts*, 1976), пер. В.З. Демьянкова, «Новое в зарубежной лингвистике», вып. XVII, Москва 1986, с. 183.

⁸ Е.М. Вольф, *Функциональная семантика оценки*, Москва 1985, с. 165.

⁹ Дж.Р. Серль, Д. Вандервекен, *Основные понятия исчисления речевых актов* (J.R. Searle, D. Vanderveken, *The Foundations of Illocutionary Logic. Ch. 2. Basic notions of a calculus of speech acts*, 1984), пер. А.Л. Блинова, «Новое в зарубежной лингвистике», вып. XVIII, Москва 1986, с. 252.

¹⁰ Там же, с. 255.

¹¹ А. Вежбицка, *Речевые жанры* [в:] *Жанры речи*, Саратов 1997, с. 105.

¹² М.Я. Гловинская, *Семантика глаголов речи с точки зрения теории речевых актов* [в:] *Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект*, под ред. Е.А. Земской, Д.Н. Шмелева, Москва 1993, с. 210.

¹³ Р. Ратмайр, *Прагматика извинений*, Москва 2001, с. 63.

вследствие которого произошло изменение внеязыкового мира, в частности ухудшение имиджа виновного в глазах того, кто потерпел ущерб, стремится аннулировать сложившееся положение. На этот факт обращает также внимание З. Грень, который отмечает, что интенцией говорящего является изменение негативного отношения к нему со стороны адресата или предотвращение такого отношения в связи с будущим действием говорящего¹⁴.

Смысл перлокутивного эффекта извинения усматривается в сохранении «равновесных» межличностных отношений коммуникантов¹⁵, нарушенных или могущих быть нарушенными в результате какого-либо неприятного для одного из них поступка.

Необходимыми условиями для успешного осуществления акта извинения являются: наличие ущерба, нанесенного адресантом адресату, осознание адресантом ответственности за произошедшее, ощущаемый им психологический дискомфорт, а также желание восстановить коммуникативную гармонию.

Следует добавить, что успешность извинения зависит от того, насколько убедительными выглядят для адресата слова, в которых выражается извинение. Правило искренности при произнесении извинения гласит, что извиняющийся должен искренне и серьезно сожалеть о совершении неуместного поступка, в ином случае его извинение может превратиться в свою противоположность – грубый сарказм. С другой стороны, неискреннее извинение, как отмечает Дж. Серль, не перестает быть извинением¹⁶, поскольку само произнесение слов извинения является актом извинения. По этому поводу уместно вспомнить замечание Е. Падучевой: «Существенны выраженные намерения говорящего, а не его действительные намерения»¹⁷.

Материалом для анализа послужили эпистолярные тексты А. Чехова и И. Тургенева, представляющие собой широкий диапазон формул извинения. Надо заметить, что выбор языковой формы извинения зависит от таких условий, как социально-психологическая дистанция между участниками общения, коммуникативный статус участников общения, а также отношение адресанта к совершенному поступку, его субъективная интерпретация и оценка нанесенного адресату ущерба.

Основной формой выражения извинений в анализируемом материале являются высказывания, содержащие глаголы *извинить/простить* в повелительном наклонении. Это наиболее частотная, стилистически нейтральная реализация акта извинения. Доминирующая иллокутивная функция выражения

¹⁴ См. Z. Greń, *Semantyka i składnia czasowników oznaczających akty mowy w języku polskim i czeskim*, Warszawa 1994, s. 230–231.

¹⁵ Р.В. Шиленко, *Регулирование равновесных межличностных отношений в коммуникативном пространстве* [в:] *Языковое общение: процессы и единицы*, под ред. И.П. Суцова и др., Калинин 1988, с. 118.

¹⁶ Por. J.R. Searle, *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka* (J.R. Searle, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, 1977), przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1987, s. 83–84.

¹⁷ Е.В. Падучева, *Высказывание и его соотношенность с действительностью*, Москва 1985, с. 24.

извини(me) – просьба учесть оправдательные причины и не считать адресанта особенно виноватым, а доминирующая коммуникативная функция выражения *прости(me)* – просьба не сердиться на адресанта, несмотря на его вину. Следует добавить, что эти слова довольно близки, а нередко представляются и синонимичными. Можно предположить, что «извиняя», человека освобождают от ответственности за ущерб, причиной которого он оказался, а «прощая», человека освобождают от ответственности за состояние, которое возникло по его причине. Формула *извини(me)* используется, как правило, при незначительных поводах, при наличии (по мнению адресанта) оправдательных причин. Более того, при просьбе об извинении ожидается великодушие со стороны адресата. Говоря *прости(me)*, адресант в большей степени заявляет о своей вине и тем самым больше унижается, что повышает имидж адресата и свидетельствует о более высокой степени вежливости.

В связи с этим следует отметить, что извинения угрожают позитивному лицу адресанта¹⁸, которое отражается в желании нравиться, быть уважаемым и ценным членом общества. С этой точкой зрения не согласна Р. Ратмайр, считая, что только тот, кто просит прощения за серьезный поступок, умаляет свой авторитет, признавая таким образом свою вину, извинение же за пустяковую оплошность способствует положительному образу не только адресата, но и самого адресанта¹⁹.

Прости, что я долго не отвечал на твои поганые письма: одолели лень, скука и безденежье. (Чехов, т. 14, с. 220)

Первым делом не будь штанами и **прости**, что так долго не давал ответов на твои письма. Виновата в моем молчании не столько лень, сколько отсутствие досуга. (Чехов, т. 13, с. 73)

Простите, милый Алексей Максимович, не писал Вам так долго, не отвечал на Ваше письмо по законной, хотя скверной причине – похварывал! (Чехов, т. 19, с. 110)

Извините, что так долго не отвечал на ваше пессимистическое письмо. Был занят по горло и утомлен, как сукин сын. Теперь отвечаю. (Чехов, т. 14, с. 30)

Простите, добрейший Николай Александрович, что я так долго не отвечал на Ваше письмо. По случаю холеры, которая еще не дошла до нас [...]. (Чехов, т. 15, с. 407)

Как показывают приведенные выше примеры, речевые акты извинения формулируются более пространно, чем с помощью одного только иллюкутивного глагола в императиве. В их состав входят ссылки на уважительные причины (*одолели лень, скука и безденежье; отсутствие досуга; похварывал; был занят по горло и утомлен; по случаю холеры*), усиливающие достижение перлокутивного эффекта (получения прощения). Считается, что объяснение причины поступка, приведшего к конфликту, происходит в случае большей

¹⁸ К действиям, несущим угрозу позитивному лицу адресанта, относятся: оправдание, самокритика, высказывания, демонстрирующие недостаточную компетентность, трусость и др. отрицательные качества. Позитивное лицо адресанта задевают также высказывания, содержащие принятие комплимента или похвалы, в которых часто, в соответствии с максимой скромности, преуменьшается значение объекта.

¹⁹ См. Р. Ратмайр, *Прагматика извинений*, Москва 2001, с. 22–23

провинности со стороны адресанта и имеет целью обеспечить успешность акта извинения. Обозначение вины (*не отвечал, не давал ответов, не отвечал на письмо, не писал*) включается в предложение сочинительным союзом *что*. Императив *прости(те)* иногда сопровождается указанием на адресата извинения, которое придает высказыванию особую значимость, сокращает дистанцию между адресантом и адресатом, выражает доверие и близость.

Кроме императива иллокутивных глаголов, для выражения извинения используется краткая форма прилагательного *виноват*, с помощью которой адресант предпринимает стратегию принятия на себя ответственности за случившееся. Иначе говоря, адресант признает нанесение определенного ущерба, а также полностью осознает тяжесть своего поступка. Обвинение адресантом самого себя компенсирует урон, наносимый лицу адресата, и способствует восстановлению нарушенной кооперации и достижению коммуникативной гармонии.

*Любезный Алексей Феофилактович, я очень **виноват** перед Вами, что не тотчас отозвался на Ваше письмо и на присылку Ваших «Мещан».* (Тургенев, т. 2, с. 46)

***Виноват**, что давно не отвечал Вам: отвык совсем от пера.* (Тургенев, т. 2, с. 48)

***Виноват** я перед тобой, милый Герцен, давно к тебе не писал, хотя часто вспоминал о тебе; но я все это время провел в деревне, в совершенном уединении – а уединение производит во мне всякий раз невыразимую лень.* (Тургенев, т. 1, с. 171)

Следует добавить, что форму *виноват* можно отнести к перформативным высказываниям. В то же время, Дж. Остин обращает внимание на не чисто перформативный характер этих высказываний²⁰. Реализуя речевой акт, они вместе с тем являются описанием определенного состояния адресанта и, таким образом, могут интерпретироваться как констативные высказывания. В одном примере появляется интенсификатор *очень*, указывающий своей семантикой на интенсивность просьбы о прощении и милости за причиненный ущерб.

Подобный характер имеют формулы, в которых адресант выражает негативную оценку самого себя, рассчитывая тем самым уменьшить ущерб, наносимый адресату. Самокритика помогает изменить отношение адресата к адресанту, однако несет угрозу позитивному лицу адресанта, так как он унижает самого себя.

*Письмо из Степановки от 1/13-го мая! Письмо оттуда же от 3/15-го июня! Еще письмо оттуда же от 18/30-го июля! Наконец, еще письмо от 18/30-го августа!! И все письма большие, милые, умные, забавные, интересные – а я – **неблагодарный и неблагородный урод!*** (Тургенев, т. 1, с. 430)

Менее частотны в анализируемом материале формулы, в которых встречаются перформативные глаголы *извиняюсь (извиняться)* и *каюсь (каяться)*, однозначно выражающие иллокутивную силу высказывания.

²⁰ Дж.Л. Остин, *Слово как действие* (J.L. Austin, *How to do Things with Words*, 1973), пер. А.А. Медниковой, «Новое в зарубежной лингвистике», вып. XVII, Москва 1986, с. 73–74.

Прежде всего каюсь и извиняюсь: не писал долго по причинам, от редакции не зависящим. То некогда было, то лень... (Чехов, т. 13, с. 61)

Согласно В. Далю, слово *извиняться* значит: «просить прощения, просить отпустить вину, уважить раскаяние, не карать, просить не гневаться за провинность, демонстрация покорности и т.п.»²¹. Кроме того, *извиняюсь* – это разговорно-просторечная форма, с помощью которой адресант не столько выражает сожаление в связи с данным положением дел, сколько просит прощения у самого себя. Наряду с этой формой появляется глагол *каюсь*, представляющий собой попытку словесного искупления вины, поступка. Введение этого глагола ассоциируется с религиозным покаянием – исповедью. Такие высказывания создают угрозу потери лица адресата, так как раскаиваясь в своей вине, он унижает свое собственное достоинство и одновременно возвышает положение адресанта.

В результате анализа можно сделать заключение, что извинение может быть выражено эксплицитно, с использованием перформативных глаголов, либо косвенно. Самыми частотными являются крайне конвенционализированные формулы извинения с глаголами *простите, извините*. Реже появляются эксплицитно-перформативные выражения *извиняюсь, каюсь*, а также краткая форма прилагательного *виноват*. Все эти формулы компенсируют ущерб, наносимый лицу адресата, и тем самым способствуют гармонизации межличностных отношений.

Литература

- Brown P., Levinson S., *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge 1994.
- Greń Z., *Semantyka i składnia czasowników oznaczających akty mowy w języku polskim i czeskim*, Warszawa 1994.
- Grodziński E., *Wypowiedzi performatywne. Z aktualnych zagadnień języka*, Wrocław 1980.
- Leech G.N., *Principles of Pragmatics*, London–New York 1983.
- Marcjanik M., *Typologia polskich wyrażen językowych o funkcji grzecznościowej*, [w:] *Język a kultura*, t. 6: *Polska etykieta językowa*, pod red. J. Anusiewicza i M. Marcjanik, Wrocław 1992, s. 27–31.
- Ożóg K., *Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej*, Warszawa–Kraków 1990.
- Searle J.R., *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka* (J.R. Searle, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, 1977), przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1987.
- Tomiczek E., *Z badań nad istotą grzeczności językowej*, [w:] *Język a kultura*, t. 6, *Polska etykieta językowa*, pod red. J. Anusiewicza i M. Marcjanik, Wrocław 1992, s. 15–25.
- Вежбицка А., *Речевые жанры* [в:] *Жанры речи*, Саратов 1997, с. 99–111.
- Вольф Е.М., *Функциональная семантика оценки*, Москва 1985.

²¹ В.И. Даль, *Словарь живого великорусского языка*, Москва 1881, т. II, с. 14.

Гловинская М.Я., *Семантика глаголов речи с точки зрения теории речевых актов* [в:] *Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект*, под ред. Е.А. Земской, Д.Н. Шмелева, Москва 1993, с. 158–218.

Даль В.И., *Словарь живого великорусского языка*, Москва 1881.

Остин Дж.Л., *Слово как действие* (J.L. Austin, *How to do Things with Words*, 1973), пер. А.А. Медниковой, «Новое в зарубежной лингвистике», вып. XVII, Москва 1986, с. 22–129.

Падучева Е.В., *Высказывание и его соотношенность с действительностью*, Москва 1985.

Ратмайр Р., *Прагматика извинений*, Москва 2001.

Серль Дж.Р., Вандервекен Д., *Основные понятия исчисления речевых актов* (J.R. Searle, D. Vanderveken, *The Foundations of Illocutionary Logic*. Ch. 2. *Basic notions of a calculus of speech acts*, 1984), пер. А.Л. Блинова, «Новое в зарубежной лингвистике», вып. XVIII, Москва 1986, с. 242–263.

Серль Дж.Р., *Классификация иллокутивных актов* (J.R. Searle, *A Classification of Illocutionary Acts*, 1976), пер. В.З. Демьянкова, «Новое в зарубежной лингвистике», вып. XVII, Москва 1986, с. 170–194.

Тургенев И.С., *Переписка И.С. Тургенева*, т. 1–2, Москва 1986.

Формановская Н.И., *О коммуникативно-семантических группах и функционально-семантических полях*, «Русский язык за рубежом» 1986, № 3, с. 71–76.

Чехов А.П., *Письма*, т. 13–20, Москва 1984–1951.

Шиленко Р.В., *Регулирование равновесных межличностных отношений в коммуникативном пространстве* [в:] *Языковое общение: процессы и единицы*, под ред. И.П. Сусова и др., Калинин 1988, с. 117–123.

Przeproszenie jako środek harmonizacji stosunków międzyludzkich (na materiale tekstów epistolarnych)

Streszczenie

W artykule poddano analizie różne realizacje aktu przeproszenia z uwzględnieniem teorii aktów mowy J.R. Searle. Przeanalizowany materiał, zaczerpnięty z tekstów epistolarnych A. Czechowa i I. Turgieniewa pozwolił na wyodrębnienie eksplicytnych i implicytnych sposobów wyrażania przeproszenia.

W zebranych materiale dominują formuły z czasownikami *prostume*, *izwinitume*. Rzadziej pojawiają się formuły zawierające krótką formę przymiotnika *winowat*, za pomocą której nadawca przyznaje się do winy. Ważną częścią przepraszeń są również usprawiedliwienia, pełniące funkcję perswazji językowej. Przepraszający usiłuje przekonać odbiorcę, że jego zachowanie nie jest dla niego charakterystyczne, a zawiniły pewne okoliczności. Analiza różnych realizacji aktu przeproszenia pozwoliła autorowi dojść do konkluzji, że przeproszenia pozwalają prowadzić niezakłócony dialog.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica III (2010)

Magdalena Kucharska

Мужик по polsku

Rosyjski rzeczownik *мужик* jest jednym z najpopularniejszych określeń męzczyzny. Przetłumaczenie go na język polski nie jest prostym zadaniem nie tylko ze względu na to, że wyraz ten może przybierać różne znaczenie w zależności od kontekstu, ale także różne mogą być jego zabarwienia stylistyczne oraz nacechowanie emocjonalne. Przy porównywaniu wyrazu *мужик* i jego polskich odpowiedników jednym z wyzwań jest opisanie licznych niuansów znaczeniowych. Jako punkt wyjścia warto przedstawić hasło *мужик* w słownikach języka rosyjskiego:

СлРЯ XI–XVII 1982	1. простолюдин, крестьянин. 2. о мужчине (преимущественно иной веры или нерусской народности). 3. муж, супруг.
СлРЯ XVIII, Сорокин 2003	1. Крестьянин, сельский житель, занимающийся земледелием. 2. Лицо низшего сословия, простолюдин. 3. Мужчина. 4. <i>прост.</i> Муж, супруг.
Даль 1955 [1881]	мужъ, мужчина, простолюдинъ, челоѡкъ низшаго сословія, крестьянинъ; здоровый мужикъ , дюжій челоѡкъ, крѣпкій, видный, но грубоватый челоѡкъ, необразованный, невоспитанный, грубый, неучъ, невѣжа.
Ушаков 1938	1. В устах «господ» (прежде), а также в крестьянском быту – крестьянин. 2. В том же языке «господ» – грубый невоспитанный человек вообще (<i>разг. пренеб. устар.</i>). 3. Мужчина (<i>обл. и простореч. фам.</i>). 4. Муж (<i>обл.</i>)
Евгеньева 1983	1. устар. крестьянин. 2. прост. мужчина. 3. муж, супруг. 4. с определением. устар. работник, выполняющий грязную работу по дому. Кухонный мужик.
Кузнецов 2000	1. trad.-нар. деревенский (обычно женатый) мужчина крестьянин. 2. разг.-сниж. о любом мужчине. 3. разг.-сниж. муж, супруг, сожитель. 4. разг.-сниж. о грубом, невежественном, невоспитанном, неопрятном мужчине.
Мокиенко, Никитина 2000	1. <i>мол.</i> молодой человек (чаще как обращение). 2. <i>угол.</i> рабочий, работяга, не имеющий отношения к преступному миру. 3. <i>арест.</i> непрофессиональный преступник; добросовестно работающий заключённый.
Химик 2004	1. разг.-сниж. взрослый мужчина. 2. простонар. муж., сожитель. 3. бран. разг.-сниж. О грубом невоспитанном, неопрятном мужчине.

Można zauważyć, że definicja hasła słownikowego często opiera się na wyliczeniu synonimów. Wielu współczesnych badaczy nie zgadza się z wykorzystaniem zbyt bogatego szeregu synonimicznego w definiowaniu słów¹. Synonim bowiem z reguły jest tylko bliskoznacznikiem i jego przytoczenie jest właściwie ominięciem istotnych treści².

O trudnościach przy próbach oddania rosyjskiego wyrazu *мужик* w języku polskim świadczy nie tylko wieloznaczność tego słowa w języku rosyjskim, ale również liczba polskich synonimów wyrazu *mężczyzna*. W jednym ze słowników³ znajduje się ponad 190 określeń osoby płci męskiej zebranych w kilku grupach bliskoznacznym: *jegomość, starzec, mąż, ojciec, chłopak, narzeczony, elegant, kobieciarz, cudzołóżnik*. Słownik dwujęzyczny powinien być pomocny przy doborze odpowiednika, a zbyt długi szereg synonimiczny stwarza jedynie dodatkowy problem. Korzystający ze słowników uczniowie i studenci nierzadko słabo orientują się w strukturze hasła i nie umieją odnaleźć właściwego znaczenia wieloznacznego wyrazu.

Hasło *МУЖИК* w słownikach dwujęzycznych przedstawia się następująco:

A.R. 1841	chłop, włościanin, wieśniak; <i>prze.</i> nieokrzesaniec, grubijanin; -корень, (<i>Stellera chamaedrys</i>) gatunek rośliny Syberyjskiej
Dubrowski 1894	chłop, włościanin; gbur
Dworecki 1950	<i>усм.</i> chłop, włościanin, wieśniak
Mirowicz 1970	1. <i>przest.</i> (крестьянин) chłop wieśniak 2. <i>pot.</i> chłop
Stypuła 2004	1. <i>przest.</i> chłop, wieśniak 2. <i>pot.</i> chłop 3. <i>gm. przest. obelż.</i> chłop, kmiot
Kurylin, Chwatow 2004	nie odnotowuje
Wawrzyńczyk 2004	facet, chłop (mąż, dorosły mężczyzna)
Chwatow 2008	1. <i>przest.</i> chłop, wieśniak 2. (мужчина) chłop

Niewątpliwie przesunięcia znaczeniowe wyrazów języka potocznego są jedną z trudności sporządzenia „dobrego” tłumaczenia, o ile takowe istnieje. Śledzenie niektórych zmian jest możliwe dzięki słownikom. Ich sposoby użycia wiążą się z umiejętnością efektywnego korzystania z kwalifikatorów stylistycznych i ekspresywnych w przekładzie. Ze względu na stylistyczne nacechowanie wyrazu i jego emocjonalną wartość w języku potocznym znalezienie ekwiwalentu w języku polskim jest niemożliwe bez dokładnej analizy znaczeniowej wyrazu, kontekstu sytuacyjnego i kulturowego⁴.

¹ H. Bartwicka, *Analiza semowa jako instrument doboru ekwiwalentów w słowniku dwujęzycznym*, [w:] *Ze studiów konfrontatywno-przekładowych nad językiem polskim i rosyjskim*, Warszawa 2006.

² *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1958, s. XXVII.

³ A. Dąbrówka, E. Geller, R. Turczyn, *Słownik synonimów*, Warszawa 1995, s. 55.

⁴ B. Malinowski, *Problem znaczenia w językach pierwotnych*, tłum. T. Szczerbowski, [w:] *Językoznawstwo Bronisława Malinowskiego*, t. 2, Kraków 2000 [1923].

1. Мужик – ‘chłop’ (rolnik, mężczyzna mieszkający na wsi)

Przyjrzyjmy się bliżej ewolucji znaczeniowej wyrazu *мужик*. Początkowo słowo to było zdrobnieniem wyrazu *муж*. Przyczyną powstania owego zdrobnienia jest sposób, w jaki określano ludzi, stojących niżej w hierarchii społeczno-prawnej. Otóż nazywano ich tak, jak gdyby byli oni osobami niepełnoletnimi⁵. W XVI wieku mianem tym określano przede wszystkim rolnika, mężczyznę mieszkającego na wsi⁶. Znaczenie to pozostaje nadal aktualne w literaturze pięknej. Tytuł powieści *Chłopi* Władysława Reymonta został przetłumaczony na język rosyjski właśnie *Мужики*⁷. Przykładów poświadczających równorzędność semantyczną wyrazów *мужик* i *chłop* można znaleźć wiele: bohater rosyjskich bajek ludowych – *мужик*, postać z opowiadania F. Dostojewskiego *Мужик Марей* to *Chłop Mareusz* i wiele innych:

Я не могу жить без Петербурга. За что ж, в самом деле, я должен погубить жизнь с мужиками?⁸

Ja bez Petersburga żyć nie mogę. Bo zaiste: dlaczego mam marnować życie wśród chłopów?⁹

Współczesne słowniki odnotowują ten wyraz jako przestarzały o znaczeniu ‘rolnik’¹⁰ i poza literaturą piękną do początku XX w. zachował się on w przysłowiach, w których określenia *chłop* i *мужик* są równorzędne semantycznie:

Гром не грянет, <u>мужик</u> не перекрестится.	Jak Bóg zagrzmi, to <u>chłop</u> do pacierza.
<u>Мужик</u> богатый, что бык рогатый.	<u>Chłop</u> bogaty jak byk rogaty.
<u>Мужик</u> хоть и сер, да ум, у него не чёрт съел.	<u>Chłop</u> ma swój rozum. ¹¹

Niewątpliwie najlepszym odpowiednikiem wyrazu *мужик* o znaczeniu ‘rolnik, osoba mieszkająca na wsi’ jest ‘chłop’. Wydaję mi się, że wskazanie w słowniku rosyjsko-polskim odpowiednika *wieśniak* bez kwalifikatora jest kontrowersyjne, gdyż współcześnie jest to obraźliwe określenie mężczyzny i wielu czytelników mogłoby to wprowadzić w błąd.

2. Мужик – pot. facet, chłop, mężczyzna (ogólnie o każdym mężczyźnie)

Interesujące jest, że gdy w XVI wieku mówiło się ogólnie o osobie płci męskiej, oznaczało to najczęściej mężczyznę innego wyznania lub innej narodowości¹².

⁵ М. Фасмер, *Этимологический словарь русского языка*, Москва 1986, т. 2, s. 671, s.v. муж.

⁶ *Словарь русского языка XI–XVII вв.*, ред. (т. 9) В.Я. Дерягин, О.В. Малкова, Москва 1975, т. 9.

⁷ В.С. Реймонт, *Мужики*, перев. М.Е. Абкина, Москва 1953.

⁸ Н.В. Гоголь, *Ревизор* [в:] *Избранные произведения*, Ленинград 1965, s. 32.

⁹ М. Gogol, *Rewizor*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965, s. 52.

¹⁰ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, *Толковый словарь русского языка*, Москва 2003.

¹¹ R. Styrpuła, *Słownik przysłów i powiedzeń*, Warszawa 2003.

¹² *Словарь русского языка XI–XVII вв.*, ред. В.Я. Дерягин, О.В. Малкова, Москва 1975, т. 2, s. 304 v.s. мужикъ.

Obecnie można tak w mowie potocznej powiedzieć o dowolnym mężczyźnie bez jakiegokolwiek nacechowania emocjonalnego.

Aby zilustrować przekład leksemu *мужик* o tym znaczeniu, materiałem do rozważań niech będzie przykład literatury współczesnej, jedna z najbardziej popularnych obecnie rosyjskich powieści Wiktora Pielewina *Чапаяв у нустота*¹³ oraz polski przekład Henryki Broniatowskiej *Mały palec Buddy*¹⁴.

Tłumaczka zastosowała kilka wariantów, próbując oddać znaczenie wyrazu *мужик*, który pojawia się w powieści pięć razy w liczbie pojedynczej lub mnogiej. Dwukrotnie wyraz przetłumaczono jako *chłopi*, pozostałe odpowiedniki to *facet*, *mężczyzna*, *człowiek*.

Я не успевал за разговором, но это было не важно, потому что одновременно я стал видеть некое подобие зыбкой картинке – набережную, затянутую клубами дыма и идущую по ней женщину с широкими мускулистыми плечами, больше похожую на переодетого мужика (Чапаев и Пустота: 58).

Nie nadażałem za rozmową, ale nie to było ważne, jednocześnie bowiem zacząłem widzieć jakby wibrujący obraz – zasnuty kłębam dymu bulwar, a na nim kobietę o szerokich, masywnych ramionach, wyglądającą raczej na przebranego mężczyznę (*Mały palec Buddy*: 56).

W tym przykładzie tłumaczka wybiera ekwiwalent *mężczyzna*. Pomija tu fakt, że *мужик* jest wyrazem potocznym, zamienia go neutralnym *mężczyzną*. Przy tej okazji warto jednak zwrócić uwagę na wieloznaczność słowa *мужик* w języku rosyjskim. Można tak powiedzieć o dowolnym mężczyźnie. Istotne jest bowiem podkreślenie, że osoba ta ma cechy charakterystyczne dla płci męskiej oraz wiek – jest to osoba dorosła. Nie ma tutaj wartościowania emocjonalnego. Inne synonimy *чłop* czy *facet*, nacechowane ekspresywnie, występują w kolejnym przykładzie:

Барон подошел к костру, навстречу ему поднялись бородатые мужики в защитной форме и косматых желтых папах (Чапаев и Пустота: 283).

Baron podszedł do ogniska; brodaci chłopi w mundurach khaki i kosmatych żółtych papachach wstali na jego powitanie (*Mały palec Buddy*: 268).

W dalszej części powieści podkreśla się, że byli to mężczyźni dobrze zbudowani: *Obstąpiono barona ze wszystkich stron, aż przestał być widoczny*. Cechą dominującą jest tutaj postura.

Według współczesnych słowników języka polskiego *chłop* ma 3 znaczenia: 'osoba mieszkająca na wsi, zwykle mająca własne gospodarstwo, zajmująca się uprawą ziemi i hodowlą ziemi; rolnik', potocznie 'mężczyzna dobrze zbudowany' i potocznie 'o mężczyźnie będącym dla kobiet mężem'¹⁵. Ponadto *Słownik polszczyzny potocznej* zaznacza, że w ten sposób mówi się z aprobatą o mężczyźnie¹⁶. Podobna jest sytuacja w następującym przykładzie:

¹³ В. Пелевин, *Чапаяв у нустота*, Москва 2002.

¹⁴ W. Pielewin, *Mały palec Buddy*, tłum. H. Broniatowska, Warszawa 2007.

¹⁵ B. Dunaj, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1996, s.105, s.v. *chłop*.

¹⁶ J. Anusiewicz, J. Skawiński, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa–Wrocław 2000, s. 18, s.v. *chłop*.

Большей частью это были заросшие бородами мужики с винтовками, очень похожие друг на друга, – как только мы оказывались рядом, они валились на черную землю (Чапаев и Пустота: 273).

Przeważnie byli to zarośnięci, brodac chłopi z karabinami, bardzo do siebie podobni – gdy tylko zbliżyliśmy się do nich, padali na czarną ziemię (*Mały palec Buddy*: 258).

W kolejnym przykładzie tłumaczka użyła wyrazu *facet*, gdyż potocznie może to oznaczać mężczyznę mało znanego¹⁷. W przytoczonym fragmencie nie są znane szczegóły opisywanej osoby poza wyglądem zewnętrznym. Jest to osoba obca w stosunku do jednego z bohaterów – Serdiuka, współpasażerowie nie są związani emocjonalnie, więc zastosowanie potocznego leksemu *facet* jest tutaj uzasadnione:

Сидящий напротив пассажир – очень странного вида мужик с рябым и круглым лицом, в грязном ватном халате и чалме со следами зеленой краски – поймал бессмысленный взгляд Сердюка (Чапаев и Пустота: 192).

Siedzący naprzeciw pasażer – jakiś dziwny facet o dziobatej okrągłej twarzy, w brudnym kabowatym kabacie i turbanie ze śladami zielonej farby – pochwycił bezmyślne spojrzenie Serdiuka... (*Mały palec Buddy*: 185).

Ciekawe rozwiązanie proponuje tłumacz w zdaniu:

Который ни по каким делам никогда не проходит – типа и не урка, и не мужик, и не мусор (Чапаев и Пустота: 311).

Który nigdy w żadną sprawę nie wchodzi – nie jest ani urką, ani człowiekiem, ani mentem (*Mały palec Buddy*: 295).

Aby zrozumieć, co jest przyczyną zastosowanej generalizacji, warto zapoznać się ze znacznie szerszym kontekstem. Bohater powieści nie mówi o poszczególnych osobach, a o swojej osobowości. *Мужик* jest utożsamieniem człowieczeństwa. Autor tych słów chce podkreślić, że mówi o swojej umysłowości. W operacji tłumaczenia chodzi o to, aby tekst przekładu wywołał odczucia i skojarzenia takie same lub bardzo zbliżone do tych, które wywołał tekst oryginału¹⁸. Dzięki zastosowaniu wyrazu *człowiek* uzyskano w ten sposób efekt podobny do oryginalnego.

Znaczenia słownikowe nie zawsze wyczerpują zbiór znaczeń rzeczywistych, które są używane w tekstach. Język nie jest tworem stałym i jednolitym. Nie jest też logicznie jednoznaczny – nie sposób mówić, nie odwołując się do przenośni, aluzji, skojarzeń, domniemanej wiedzy rozmówcy.

Tłumaczenie polega na odtworzeniu w języku przekładu komunikatu zawartego w języku źródłowym za pomocą najbliższego i najbardziej naturalnego odpowiednika w odniesieniu do sensu, następnie odnośnie stylu¹⁹.

Godne uwagi jest spojrzenie na tłumaczenie wyrazu *мужик* w odwrotnym kierunku: z języka polskiego na język rosyjski. Jako materiał do badań posłużą

¹⁷ J. Miodek, *Słownik Ojczyzny Polszczyzny*, Wrocław 2002, s. 93, s.v. *chłop*.

¹⁸ O. Wojtasiewicz, *Wstęp do teorii tłumaczenia*, Warszawa 1996, s. 22.

¹⁹ E. Nida, *Zasady odpowiedniości*, tłum. A. Skucińska, [w:] P. Bukowski, M. Heydel, *Współczesne teorie przekładu*, Kraków 2009, s. 65.

powieść Katarzyny Grocholi *Nigdy w życiu* oraz rosyjski przekład *Никогда в жизни*²⁰. W tekście oryginału odpowiednikami wyrazu *мужик* (pojawia się 23 razy) są następujące rzeczowniki: *мężczyzna* (144 użycia), *facet* (60), *chłop* (4), chociaż występują również przykłady nietypowe. Zdanie *Wszyscy oni są tacy sami* w przekładzie zostało oddane dwojako: *Все мужики одинаковы!* (2 razy), *Все они одинаковы!* (3 razy). Zastosowanie zaimka *они* służy podkreśleniu przeciwieństwa: *my* (kobiety) – *они* (mężczyźni). Jednak w języku rosyjskim nie ma rozróżnienia form męskoosobowej i niemęskoosobowej zaimka 1 os. l. mn. (*они*), zatem w zdaniu *Все они одинаковы* emocje nie są tak jaskrawie wyrażone, jak w języku polskim. Trzeba zauważyć, że kontekst sytuacyjny wyraźnie pokazuje, że mowa jest o mężczyznach. W pozostałych przypadkach, dla podkreślenia faktu, że są to mężczyźni tłumacz wybiera właściwą drogę stosując konkretyzację (*они – мужики*). Zabieg ten dosyć często stosuje w powieści.

Napisałem do trzydziestu dwóch redakcji. Jako zdradzany facet i jako zdradzana kobieta.

Я отослал письма в тридцать две редакции. От имени обманутого мужа и обманутой жены.

Przyjrzyjmy się bliżej liczbie mnogiej jednego z określeń *chłop*.

Ależ te *chłopcy* są nienormalne.

Ну и ненормальные же эти мужики.

W tekście oryginału liczba mnoga jest tworzona przy pomocy końcówki nieosobowej *-y*. Zgodnie z większością współczesnych słowników obie formy (*-i*, *-y*) są poprawne, lecz różnią się zabarwieniem emocjonalnym (*chłopi* – neutralne, *chłopcy* – ekspresywne). Inne słowniki²¹ odnotowują tylko jedną poprawną formę liczby mnogiej wyrazu *chłop* w znaczeniu ‘dorosły mężczyzna’ lub ‘mąż, kochanek, narzeczony’: *chłopcy*. Najczęściej jednak liczba mnoga *chłopi* jest używana w przestarzałym znaczeniu ‘rolnik’. Forma z końcówką *-y* może być również zastosowana w celu osiągnięcia większego natężenia emocjonalnego. W ten sposób mówimy, gdy o danej grupie osób chcemy się wyrazić negatywnie, z jakimś odcieniem sympatii czy podziwu, np. *sąsiedy*, *adwokaty*.

Polski słownik pijacki zaznacza, że wyraz *chłop* w znaczeniu pogardliwym używany jest przeważnie na określenie pijaka, terminologię tę, spotykaną szczególnie u Reja i Bielskiego, musiała wywołać analogia z życia codziennego, w którym widok chłopca pijaka musiał być częsty²².

Analogicznie do przekładu rosyjsko-polskiego w następujących przykładach odpowiednikami wyrazu *мужик* są określenia *facet* i *мężczyzna*:

²⁰ K. Grochoła, *Никогда в жизни*, пер. с польск. О.Л. Катречко, Москва 2004.

²¹ A. Markowski, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa 2004; W. Doroszewski red., *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1958.

²² J. Tuwim, *Polski słownik pijacki*, Warszawa 1959, s. 88.

A teraz <u>faceci</u> w ogóle są do niczego, wszyscy są tacy sami – albo ma oprócz komórki wszyty esperal, albo jest po rozwodzie (Nigdy w życiu: 13)	Анынешние <u>мужики</u> вообщеникудышные, все как один: или у него вшита эспераль, или разведен... (Никогда в жизни: 11)
Cudowny <u>facet</u> , czyż nie? (Nigdy w życiu: 10)	Хорош <u>мужик</u> , а? (Никогда в жизни: 9)
Wiedziałam, że <u>mężczyźni</u> są beznadziejni (Nigdy w życiu: 285)	Я знала, что <u>мужики</u> неисправимы (Никогда в жизни: 289)

Facet jest modnym wyrazem o wysokiej frekwencji występowania w mowie potocznej. Znamienne, że w większości słowników polsko-rosyjskich *facet* ma kilka odpowiedników (*разг., пренебр.* ‘тип, личность’²³, *пренебр.* ‘пижон, франт, кто-то, какой-то субъект’²⁴), wśród których nie ma określenia ‘мужик’. Jedynie *Wielki słownik rosyjsko-polski z kluczem polsko-rosyjskim* odnotowuje określenie *мужик* (obok znaczenia ‘тип’) jako odpowiednik wyrazu *facet*. *Słownik rosyjsko-polski, polsko rosyjski*²⁵ tłumaczy hasło *facet* jako ‘парень’:

Jakiś facet przyszedł do ciebie.

Какой-то парень пришёл к тебе.

Prymarnym znaczeniem wyrazu *парень* jest ‘chłopak, młody człowiek’. O ile tutaj ważny jest wiek danej osoby, o tyle w przypadku określenia *facet* istotne wydaje się, że jest to osoba dorosła. Zatem niewiele jest kontekstów użycia obu wyrazów jako odpowiedników.

Popularna rosyjska powieść *Мужик с топором* A. Koczergina²⁶ – to przykład współczesnego rozumienia określenia *мужик*. Bohaterem jest prosty mężczyzna, odważny, obrońca rodziny, charakteryzujący się męstwem i walecznością. Wyjaśnia wszystkim jak powinien zachowywać się prawdziwy Mężczyzna. Te właśnie cechy semantyczne są istotne w przypadku znaczenia ‘мужczyzna’.

3. Мужик – obelż. chłop kmiot

Dziewiętnastowieczny słownik Dala odnotowuje obelżywe znaczenie analizowanego wyrazu. Przy określaniu mężczyzny podkreśla się tężyznę fizyczną bądź jego negatywne nacechowanie. Mówi się tak o człowieku niewychowanym, niewykształconym, nieuprzejmym²⁷.

Я не мужик, я унтер-офицер, отставной кантенармус²⁸.

Ja nie jestem prosty chłop, jestem kapral, podoficer prowiantowy, w stanie spoczynku...²⁹

²³ A. Mirowicz, I. Dulewicz, *Wielki słownik polsko-rosyjski*, Warszawa–Moskwa 1970.

²⁴ N. I. Grekow, M.F. Rozwadowska, *Słownik polsko-rosyjski*, Warszawa 1950.

²⁵ Z. Kurylin, S. Chwatow, *Słownik rosyjsko-polski, polsko rosyjski*, Warszawa 2004.

²⁶ A. Koczergin, *Мужик с топором*, Москва 2009.

²⁷ **Мужикъ**, мужъ, мужчина, простолюдинъ, челоувѣкъ низшаго сословія, **крестьянинъ**; **здоровый мужикъ**, дюжій челоувѣкъ, крѣпкій, видный, но грубоватый челоувѣкъ, необразованный, невоспитанный, грубый, неучъ, невѣжа (Dal 1955: 357, s.v. мужъ).

²⁸ А.П. Чехов, *Унтер Пришибеев* [w:] *Повести и рассказы*, Москва 1971, s. 40.

²⁹ A. Czechow, *Kapral Prizibiejew*, tłum. J. Pomianowski, [w:] tegoż, *Сыдло з worka i inne opowiadania*, Warszawa 1950, s. 166.

Współcześnie ten kontekst użycia jest znacznie rzadszy:

Ты посмотри на свой вид: был мужиком, мужиком и остался.
Spójrz na siebie: byłeś prostakiem i jesteś prostakiem.

4. Мужик – pot. mąż, chłop (partner, kochanek)

W sytuacji, kiedy o mężczyźnie mówi się w relacji do kobiety, w języku polskim można zaproponować odpowiedniki: *mężczyzna i chłop*. Kontekst zazwyczaj wyraźnie wskazuje na znaczenie ‘mąż, partner’, często też określenie to poprzedza zaimek dzierżawczy *mój, twój, jej*. Podkreśla się w ten sposób fakt, że mowa jest o mężczyźnie – partnerze kobiety:

A gdzie twój <u>chłop</u> pracuje?	А где твой <u>мужик</u> работает?
Jakieś towarzystwo u niej siedzi i ten jej <u>mężczyzna</u> – no, owszem, miły (Nigdy w życiu: 79).	У нее сидели гости, в том числе тот ее <u>мужик</u> – ну, в общем-то ничего, приятный (Никогда в жизни: 77).
W tym wieku jej <u>chłop</u> potrzebny (Nigdy w życiu: 87)?	И в этом возрасте ей нужен <u>мужик</u> ? (Никогда в жизни: 86)
Sąsiedzi pomyślą, że mam <u>chłopa</u> (Nigdy w życiu: 262).	Соседи подумают, что у меня появился <u>мужчина</u> (Никогда в жизни: 266).

5. Мужик – muzyk

Słownik synonimów *Gdy Ci słowa zabraknie*³⁰ przy haśle *chłop* odnotowuje rzadko spotykane w języku mówionym zapożyczenie *muzyk*³¹. Jest to wyraz potoczny, używany pogardliwie na określenie ciemnego zacofanego chłopca, zwłaszcza w dawnej Rosji lub nieobytego, nierozgarniętego i z chłopską ubranego mężczyzny³². Przykłady występowania tego odpowiednika można znaleźć w Internecie:

Nikita Chruszczow, impulsywna postać o wyglądzie muzyka, był odpowiedzialny za męczeństwo ukraińskich chłopów w latach 30.

Jest to cytat z artykułu *Muzyk na tronie*³³. Inny przykład można znaleźć na stronie bloga leniucha³⁴ (który jak sam o sobie pisze – skończył szkołę za czasów komuny, więc „niemnożka kuma język Tołstoja i Ałganowa”). Autor opowiada rosyjski dowcip. Wyraz *мужик* przetłumaczył jako ‘muzyk’. Jest to dosyć często spotykany zabieg stylizacji, stosowany na przykład we wspomnieniach z podróży do Rosji:

³⁰ W. Broniarek, *Gdy Ci słowa zabraknie*, Brwinów 2005, s. 66, s.v. *chłop*.

³¹ Chłop 1. chłopina, chłopiek, rolnik, gospodarz, małorolny, bauer, fellach, kmiotek, muzyk, bamber, burak, *hist.* kułak, *hist.* rataj, *przest.* chłopowina, wieśniak, włościanin, kmięć.

³² *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2006, s. 750, s.v. *muzyk*.

³³ H. Carrere D'Encausse, *Muzyk na tronie*, <http://www.rosja.osman.livenet.pl/prasa/forum7.02.2005.html>.

³⁴ <http://leniuch.blox.pl/html/1310721,262146,14,15.html?9,2004>.

Jakieś dwie postacie czernią się z daleka. Podchodzimy, a to dwóch mużyków, ogorzałych, twardych siedzi i pije czaj³⁵.

Autor używa wiele rosyjskich słów zapisanych fonetycznie przy pomocy polskiego alfabetu w celu podkreślenia rosyjskiego kolorytu wyprawy oraz stylizacji na język potoczny.

6. Мужик – корень (*Euphorbia Pallasi*) – gatunek rośliny syberyjskiej z rodzaju wilczomleczy

Мужик-корень (Молочай Палласа) to trująca roślina stosowana w medycynie naturalnej na terenie Rosji. Powody, dla którego roślina nazywa się w ten sposób, są dwa: po pierwsze kształt korzenia przypomina sylwetkę człowieka, a po drugie jedną z właściwości tej rośliny jest regulacja męskich hormonów – androgenów. Występuje w południowej Syberii, stosowana w Tybecie jako środek regulujący pracę jelit. W Polsce jest właściwie nieznana.

Odrębnych rozważań wymaga gwarowe znaczenie wyrazu *мужик*. W żargonie złodziejskim, przestępczym czy więziennym to popularne określenie przestępcy lub więźnia, który uczciwie pracuje. W języku rosyjskim można zauważyć dużo większy wpływ gwar przestępczych na kształtowanie się języka potocznego, dlatego warto skonfrontować rolę tych określeń z językiem polskim.

Szukając odpowiedzi na pytanie, co na początku XXI wieku Rosjanie rozumieją przez określenie *мужик*, przeprowadziłam ankietę wśród rodowitych użytkowników języka rosyjskiego, w której wzięło udział 100 osób³⁶. Pytanie brzmiało: *Как Вы думаете, о чём идёт речь в книге под заглавием „Мужики”? Кто это мужик?* Warto przypomnieć, że powieść *Chłopi* Władysława Reymonta na język rosyjski została przetłumaczona w 1954 roku. Zaskakujące jest, że tylko jedna osoba ze stu ankietowanych definiuje wyraz *мужик* jako 'rolnik, osoba mieszkająca na wsi' (*крестьянин*). Część ankietowanych przebywa na terenie Polski, co wiąże się ze znajomością języka polskiego. Te osoby często podejmowały próbę przetłumaczenia wyrazu *мужик*. Pojawiały się następujące odpowiedzi: *po prostu mężczyzna, prawdziwy facet, мужчина*. Trzy osoby zapytały: *czy Мужику то tłumaczenie „Тестостерону”?*³⁷ Rosjanie mieszkający w Rosji, na Ukrainie i Litwie udzielali następujących odpowiedzi: *современные мужчины; сильные, здоровые мужчины; серьёзные мужчины, здоровые, крепкие, не гнушающиеся спиртного; каждый мужчина; хорошие и плохие мужчины; мужчина – глава семьи, отец; совершенно обычные люди, мужики-трудяги, у которых суровая жизнь*. Z przeprowadzonej ankiety wyłania się obraz mężczyzny silnego, poważnego, dobrze zbudowanego.

Podczas rozmowy z ankietowanymi można było zauważyć różne punkty widzenia kobiet i mężczyzn. Kobiety najczęściej odbierają wyraz *мужик* w znaczeniu

³⁵ <http://www.jp.com.pl/?strona,doc,pol,glozna,34,0,167,3,34,ant.html>.

³⁶ Najmłodsza osoba biorąca udział w ankiecie miała 15 lat, najstarsza – 56. Większość osób miała wykształcenie wyższe lub średnie.

³⁷ *Тестостерон* – przedstawienie teatralne, komedia o współczesnych mężczyznach Andrzeja Saramonowicza. Na podstawie tej sztuki w 2006 r. powstał film pod tym samym tytułem w reżyserii Tomasza Koneckiego i Andrzeja Saramonowicza.

'мężczyzna' jako neutralny, rzadziej jako pozytywny lub negatywny. Mężczyźni natomiast zgodnie twierdzili, że słowo to ma zdecydowanie pozytywny wydźwięk. Potwierdza to popularny w Rosji toast: *За нас, мужику!* lub w wersji rozszerzonej: *За милых, красивых, добрых, умных, привлекательных – за нас, мужику!*

Taka rozbieżność opinii wynika z faktu, że wyraz ten został wyrwany z kontekstu, dlatego skojarzenia mogą przybierać różną formę. Jest to chętnie wykorzystywane przez antykwariuszy, sprzedających książki. Z łatwością można zauważyć, że powieść *Мужику* W. Reymonta jest sprzedawana po dużo wyższej cenie niż inne książki z tego okresu. Wygórowana cena nie jest bynajmniej spowodowana nazwiskiem noblisty, lecz skojarzeniami, które wywołuje tytuł powieści.

Warto zwrócić uwagę na konotacje wyrazu *мужик* w języku rosyjskim. Ankietowani używali następujących określeń: *сильный, настоящий, крепкий, здоровый, серьёзный, современный, обычный, простой, хороший*. Cztery osoby podkreśliły pospolity, gminny, potoczny charakter wyrazu *мужик*, nazywając go *просторечие*. Oprócz przeprowadzonej ankiety pomocny może się okazać słownik konotacji (*Русский ассоциативный словарь*³⁸). Słownik ten składa się z dwóch tomów: bodziec-reakcja i reakcja-bodziec. Jest dostępny w elektronicznej wersji jako lingwistyczna baza danych. Wyraz *мужик* pojawia się w pierwszym tomie jako bodziec, który wywołał 98 reakcji, czyli skojarzeń, m.in.: *баба, деревенский, деревня, грубый, борода, бородатый, здоровый*³⁹. W drugim tomie jest reakcją na 648 bodźców. Potwierdza to dużą frekwencję tej jednostki leksykalnej w zasobach językowych użytkowników współczesnego języka rosyjskiego⁴⁰. Okazuje się, że konotacje wyrazu *мужик* i *чłор* są bardzo podobne. *Мужик* – 'вдовый, напористый, настырный, чванливый, деятельный, сильный, спесивый, простой, настоящий, серьёзный'⁴¹, 'дельный, он мужик ничего'⁴². *Члор* – 'рównny, byczy, dobry, fajny, morowy, porządny, mocny, silny, twardy, wielki, kawał chłopa, mieć chłopa'⁴³.

Popularność określenia *мужик* w kulturze rosyjskiej potwierdza częstotliwość użycia go w tytułach książek. Można prześledzić wszystkie znaczenia tylko na podstawie tytułów. Rosyjskie bajki ludowe opowiadają o chłopie (*Мужик и медведь, Как мужик гусей делил, Барин и мужик*), we współczesnej literaturze występuje *мужик* w znaczeniu neutralnym bądź jako pozytywne określenie mężczyzny (*Полоса везения, или Все мужики козлы*⁴⁴, *Посидим, мужики...*⁴⁵, *Мужику*

³⁸ Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, *Русский ассоциативный словарь*, книга 2, Москва 1994.

³⁹ *Русский ассоциативный словарь*, <http://thesaurus.ru/dict/dict.php>.

⁴⁰ Jest to słownik z 1994 r., jednak ankietowani byli studenci w wieku 17–25. Są to osoby które przez kolejne 30 lat będą tworzyć obraz współczesnego języka rosyjskiego.

⁴¹ Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, *Русский ассоциативный словарь*, книга 2: *Обратный словарь: от реакции к стимулу*, Москва 1994.

⁴² С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, *Толковый словарь русского языка*, Москва 2003, s. 369, s.v. *мужик*.

⁴³ М. Ваńко, *Словник доброго stylu, czyli wyrazy które się lubią*, Warszawa 2006.

⁴⁴ Е.Н. Вильмонт, *Полоса везения, или все мужики козлы*, Москва 2008.

⁴⁵ А.М. Марицкий, *Посидим, мужики...*, Рязань 2008.

и бабы⁴⁶, Крутые мужики на дороге не валяются⁴⁷, Настоящие мужики детей не бросают⁴⁸, На вас надежда, мужики⁴⁹).

Znaczenie wyrazów języka potocznego, ich wartościowanie, nacechowanie emocjonalne oraz kontekst użycia ulega zmianom. Są one szybsze i bardziej dynamiczne niż w języku literackim. A wobec naczelnej funkcji dzieła artystycznego polegającej na oddziaływaniu na czytelnika przede wszystkim w sposób emocjonalny celem obudzenia w nim przeżycia estetycznego⁵⁰ (Ingarden, 1955: 133) tłumacz staje przed trudnym zadaniem wywołania takiego samego przeżycia u czytelnika przekładu.

Przeprowadzona analiza korpusu tekstów, danych leksykograficznych i ankiet pozwala zaproponować szkic hasła *мужик* w słowniku rosyjsko-polskim:

МУЖИК

1) *przest.* chłop ('rolnik, osoba mieszkająca na wsi')

Я не могу жить без Петербурга. За что ж, в самом деле, я должен погубить жизнь с мужиками? Ja bez Petersburga żyć nie mogę. Bo zaiste: dlaczego mam marnować życie wśród chłopów? (Gogol)

2) *pot.* facet, chłop, mężczyzna ('ogólnie o każdym mężczyźnie')

Хорош мужик, а? Cudowny facet, czyż nie?

3) *gm. przest. obelż.* chłop, kmiot, prostak, cham

Ты посмотри на свой вид: был мужиком, мужиком и остался. Spójrz na siebie: byłeś prostakiem i jesteś prostakiem.

4) *pot.* mąż, chłop, facet ('partner, mąż, kochanek')

И в этом возрасте ей нужен мужик? W tym wieku jej chłop potrzebny?

5) *pot.* muzyk (*hist. pogard.* 'zacofany chłop w dawnej Rosji', *pot.* 'mężczyzna')

Гримёр готовит нескольких артистов, которые воплотятся в роль мужиков.

Charakteryzator przygotowuje kilkadziesiąt artystów, którzy wcielą się w rolę muzyków.

6) *bot.* **мужик – корень** (*Euphorbia Pallasii*) – gatunek rośliny syberyjskiej z rodzaju wilczomleczy.

♦ **За нас, мужики!** (toast) Za nas, panowie!

Дельный мужик rozsądny chłop, chłop do rzeczy

Здоровый, здоровенный мужик chłop jak byk, chłop jak dąb

Мужик в юбке baba z jajami

Мужик хоть и сер, да ум, у него не чёрт съел. Chłop ma swój rozum.

Мужик своё, а чёрт своё. Chłop swoje, czart swoje.

⁴⁶ Б.А. Можаяев, *Мужики и бабы*, Москва 2007.

⁴⁷ К. Панколь, *Крутые мужики на дороге не валяются* (*Les hommes cruels ne courent pas les rues*), tłum. Мария Блинкина-Мельник, Москва 2008.

⁴⁸ В.И. Романов, *Настоящие мужики детей не бросают*, Москва 2002.

⁴⁹ З.М. Ибрагимова, *На вас надежда, мужики!*, Новосибирск 1989.

⁵⁰ R. Ingarden, *O tłumaczeniach*, [w:] *O sztuce tłumaczenia*, Wrocław 1955.

Literatura**Teksty literackie**

Czechow A., *Kapral Priszibiejew*, tłum. J. Pomianowski, [w:] *Szydło z worka i inne opowiadania*, Warszawa 1950.

Gogol M., *Rewizor*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965.

Grochola K., *Nigdy w życiu*, Warszawa 2006.

Pielewin W., *Mały palec Buddy*, tłum. H. Broniatowska, Warszawa 2007.

Гоголь Н.В., *Ревизор* [w:] *Избранные произведения*, Ленинград 1965.

Грохоля К., *Никогда в жизни*, Москва 2003

Пелевин В., *Чапаев и Пустота*, Москва 2002.

Чехов А.П., *Унтер Пришибеев. повести и рассказы*, Москва 1971.

Literatura przedmiotu

Anusiewicz J., Skawiński J., *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa–Wrocław 2000.

Bańko M., *Słownik dobrego stylu, czyli wyrazy które się lubią*, Warszawa 2006.

Bartwicka H., *Fajny facet i хороший мужик, czyli o pewnych odpowiedniościach przekładowych języka polskiego i rosyjskiego*, [w:] *Ze studiów konfrontatywno-przekładowych nad językiem polskim i rosyjskim*, Warszawa 2006.

Bartwicka H., *Analiza semowa jako instrument doboru ekwiwalentów w słowniku dwujęzycznym*, [w:] *Ze studiów konfrontatywno-przekładowych nad językiem polskim i rosyjskim*, Warszawa 2006.

Broniarek W., *Gdy Ci słowa zabraknie*, Brwinów 2005.

Chwatow S., Timoszuk M., red., *Wielki słownik rosyjsko-polski, polsko-rosyjski*, Warszawa 2008.

Dąbrówka A., Geller E., Turczyn R., *Słownik synonimów*, Warszawa 1995.

Doroszewski W., *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1958.

Dubisz S., red., *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2006.

Dubrowski P., *Dokładny słownik rusko-polski, część rusko-polska*, Warszawa 1894.

Dubrowski P., *Dokładny słownik rusko-polski, część polsko-ruska*, Warszawa 1895.

Dunaj B., red., *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1996.

Dworecki H.I., red., *Słownik rosyjsko-polski*, Warszawa 1950.

Giulumianc K., *Polsko-rosyjski słownik frazeologiczny*, Mińsk 2004.

Hessen D., Stypuła R., *Wielki słownik polsko-rosyjski*, Warszawa 2001.

Ingarden R., 1955, *O tłumaczeniach. O sztuce tłumaczenia*, Wrocław 1955.

Nida E., *Zasady odpowiedności*, tłum. A. Skucińska, [w:] Bukowski P, Heydel M., *Współczesne teorie przekładu*, Kraków 2009.

Stypuła R., red., *Wielki słownik rosyjsko-polski*, Warszawa 2004.

- Kasperczak M., Rzeszutek M., Smól J., Zgółkowa H., *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, Wrocław 2004.
- Kurylin Z., Chwatow S., *Słownik rosyjsko-polski polsko rosyjski*, Warszawa 2004.
- Malinowski B., *Problem znaczenia w językach pierwotnych*, tłum. T. Szczerbowski, [w:] *Językoznawstwo Bronisława Malinowskiego*, t. 2, Kraków 2000 [1923].
- Markowski A., *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa 2004.
- Miodek J., *Słownik Ojczyzny Polszczyzny*, Wrocław 2007.
- Mirowicz A., red., *Wielki słownik rosyjsko-polski*, Warszawa 1970.
- Skorupka S., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 1999.
- Stypuła R., *Słownik przysłów i powiedzeń*, Warszawa 2003.
- Tuwim J., *Polski słownik pijacki*, Warszawa 1959.
- Wawrzyńczyk J. red., *Wielki słownik rosyjsko-polski z kluczem polsko-rosyjskim*, Warszawa 2004
- Wojtasiewicz O., *Wstęp do teorii tłumaczenia*, Warszawa 1996.
- Даль В.В., *Толковый словарь живого великорусского языка*, Москва 1955 [1881].
- Евгеньева А.П., *Словарь русского языка*, Москва 1983.
- Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А., *Русский ассоциативный словарь*, книга 1: *Прямой словарь: от стимула к реакции*, Москва 1994.
- Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А., *Русский ассоциативный словарь*, книга 1: *Обратный словарь: от реакции к стимулу*, Москва 1994.
- Кузнецов С.А., *Большой толковый словарь русского языка*, Санкт-Петербург 2000.
- Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., *Большой словарь русского жаргона*, Санкт-Петербург 2000.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю., *Толковый словарь русского языка*, Москва 2003.
- Словарь росийско-польскій*, *Słownik rosyjsko-polski*, ułożony przez A.R., Warszawa 1841.
- СлРЯ XI–XVII: Дерягин В.Я., Малкова О.В. (ред. т. 9), *Словарь русского языка XI–XVII вв.*, Москва 1975.
- СлРЯ XIII: Сорокин Ю.С., *Словарь русского языка XVIII века*, Санкт-Петербург 2003.
- Ушаков Д.Н., *Толковый словарь русского языка*, Москва 1938, т. 2.
- Химик В.В., *Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи*, Санкт-Петербург 2004.

Źródła internetowe

www.rosja.osman.livenet.pl

www.leniuch.blox.pl

www.jpа.com.pl

<http://tesaurus.ru/dict/dict.php>

Мужик по-польски

Резюме

В статье анализируется перевод слова *мужик* на польский язык в художественной литературе и двуязычных словарях, а также представлены результаты проведённого опроса среди ста носителей русского языка. Опрос показал, как сегодня русские понимают слово *мужик*, и в каких контекстах его употребляют. Интересно, что у мужчин и женщин слово это вызывает разные ассоциации и разные эмоции. Итоги исследований представляются в виде словарной статьи. Польские эквиваленты *chłop, facet, mężczyzna, pan, prostak, cham, mąż, muzyk* и др. характеризуются разной стилистической и эмоциональной окраской, а выбор подходящего эквивалента зависит от контекста.

Gabriela Szewczyk

Śladami manipulacji. Stosunki polsko-rosyjskie w kontekście technik wywierania wpływu

Naciski, czy też wywieranie wpływu realizują się poprzez znane z wielu szczegółowych badań naukowych formy w rodzaju propagandy, agitacji, demagogii, sugestii PR, programowania neurolingwistycznego (NLP) i wielu innych¹. Manipulacja już od dawna bywa przedmiotem analiz, ale rozwój społeczeństwa informacyjnego, społeczeństwa uzależnionego od informacji, jakim obecnie jesteśmy, stawia te badania w nieco innym świetle i skłania do wciąż nowych rozważań.

Za materiał badawczy posłużyły mi artykuły (prasa informacyjna, felietony, eseje i komentarze) z polskich i rosyjskich gazet począwszy od roku 2005.

Komunikacja masowa jest procesem rozpowszechniania wiedzy, wartości duchowych, moralnych i norm prawnych przy pomocy różnorodnych technik (druk, radio, kinematografia, telewizja) na liczne i dość zróżnicowane audytorium². Można zatem powiedzieć, że ma ona charakter socjalny skierowany na masowego odbiorcę. Wyróżniającą cechą takiej komunikacji jest jej publiczny charakter, czyli praktycznie nieograniczony krąg odbiorców, wzajemnie niezależne od czasu i przestrzeni oddziaływanie komunikatów i wyłącznie jednokierunkowe działanie od nadawcy komunikatu do jego odbiorcy. Przy tym środki masowego przekazu nie tylko przekazują informację, ale i same uczestniczą w procesach społeczno-politycznych i ekonomicznych. Często to właśnie one tworzą wydarzenia i mają wpływ na ich odbiór, a przez to biorą aktywny udział w kształtowaniu świadomości społecznej. Wydawać by się mogło, że siła mediów tkwi przede wszystkim w ich trójfazowym działaniu (na poziomie kulturowym, socjalnym i psychologicznym)³. Oddziaływanie na poziomie kulturowym odbywa się przy udziale całego kontekstu kulturowego, w jakim uczestniczy człowiek, oraz przy udziale całego systemu znaczeń słów w danym języku. Oddziaływanie na poziomie socjalnym sprowadza się do wpływu na człowieka, który jest przedstawicielem określonej wspólnoty, grupy, a dokonuje się on przy

¹ К. Никитина, *Технологии речевой манипуляции в политическом дискурсе СМИ (на материале газет США)*, Уфа 2006, s. 48.

² Tamże, s. 55.

³ В.И. Карасик, *Язык социального статуса*, Ин-т языкознания РАН; БГПУ, 1992, s. 330.

użyciu starannie dobranych narzędzi działania – autorytetu, manipulacji, argumentów i siły. Oddziaływanie na poziomie psychologicznym realizuje się jako indywidualny i osobisty wpływ na człowieka, empatia i przejście w świat indywidualnych przeżyć. Powyższe typy oddziaływań z reguły występują kompleksowo i określa się je jako socjalno-psychologiczne oddziaływanie w kontekście kulturowym⁴.

Za manipulacyjnym potencjałem informacji w kontekście komunikacji masowej przemawia co najmniej kilka argumentów. Po pierwsze, informacje przekazywane przez media systematycznie docierają do odbiorców i wywierają na nich nieustanny wpływ. Po drugie, przekaz informacji nigdy nie bywa obiektywny, zawsze stanowi czyjaś interpretację. Zgodnie z praktyką dziennikarską tekst informacji powinien umożliwiać odpowiedź na pytania „Kto? Co? Gdzie? Kiedy? Dlaczego?”, a często również na pytanie „Z jakim skutkiem?”. Pomijając subiektywne widzenie rzeczywistości, które, jak się wydaje, ma znaczenie nawet przy odpowiedzi na pytania „Kto? Gdzie? Kiedy?”, ocena przyczyn i skutków wydarzenia, to nic innego jak interpretacja faktu. Po trzecie, zastanawiający może okazać się sam wybór informacji, przytaczanych przez media, dokonywany spośród tysięcy wydarzeń dnia⁵.

Manipulację można zdefiniować jako programowanie opinii i dążeń mas, ich nastrojów a nawet stanu psychicznego, którego celem byłoby uzyskanie takiego zachowania odbiorców przekazu, jakiego oczekują manipulanci⁶. Obiekt manipulacji jest z reguły masowy, choć niektórzy spośród badaczy wyodrębniają manipulację w komunikacji interpersonalnej jeden na jednego. Założmy jednak, że manipulacja stanowi część technologii władzy, a nie wywierania wpływu na zachowanie innych ludzi lub partnera⁷.

Istnieje kilka terminów określających zjawisko manipulacji: manipulacja, wywieranie wpływu, manipulacja językowa, w obrębie której można wydzielić manipulację werbalną i niewerbalną, manipulacja jako zjawisko socjalne, która zakłada oddziaływanie między grupami, manipulacja kognitywna działająca na sferę mentalną uczestników oraz manipulacja dyskursywno-semiotyczna, realizująca się przy pomocy tekstu, mowy lub wiadomości wizualnych⁸. Można przyjąć ogólną definicję tych zjawisk i określić je jako ukryte i zamierzone wywieranie wpływu na odbiorcę przy użyciu określonych środków w celu zaprogramowania pewnych zachowań owego odbiorcy. W procesie manipulacji środki językowe wykorzystuje się w taki sposób, by podsunąć adresatowi określone wnioski i by wywołać jego konkretną reakcję. Manipulację językową wyróżniają⁹:

1. Ukierunkowanie na osiągnięcie celu, czyli na kształtowanie opinii i sterowanie zachowaniami, przy czym cel manipulacji i motywy jej subiektu pozostają w ukryciu;
2. Ukrycie celu, a nie środków;

⁴ Tamże, s. 330.

⁵ К. Никитина, *Технологии...*, s. 44.

⁶ С. Кара-Мурза, *Манипуляция сознанием*, Москва 2006.

⁷ Tamże.

⁸ T.A. van Dijk, *Discours and Manipulation*, 2006, www.discourses.org/Unpublished/ideo-dis.htm.

⁹ К. Никитина, *Технологии...*, s. 58.

3. Szeroko pojęta efektywność manipulacji w sferze komunikacji masowej, czyli stopień oddziaływania środków masowego przekazu na przebieg wydarzeń na scenie politycznej lub w życiu socjalno-ekonomicznym społeczeństwa. Przez efektywność manipulacji można też rozumieć stosunek zamierzeń dziennikarza do efektów, przy czym efektywność manipulacji może określić jedynie jej subiekt, ponieważ tylko on jest w stanie porównać cel działania z jego rezultatem;
4. Pośredniczenie ośrodków opiniotwórczych w manipulacji: mediów oraz instytucji naukowych;
5. Adresat manipulacji językowej w postaci masowego odbiorcy. Dzięki temu manipulacja jest skuteczniejsza. Odbiorca masowy niewątpliwie łatwiej ulega wpływom;
6. Manipulacja językowa wykorzystuje określone środki językowe. Jedna myśl może być wyrażana na wiele sposobów i wybór, jakiego dokonuje subiekt manipulacji, nigdy nie jest przypadkowy. Dotychczasowe badania omawianego procesu wykazały, że nie ma środków językowych, przeznaczonych wyłącznie do manipulowania, choć wszystkie środki językowe mogą być w tym celu wykorzystywane;
7. Wykorzystanie technik jest siódmym wyznacznikiem manipulacji. Manipulacja językowa wymaga wiedzy i praktyki w jej stosowaniu. Użycie określonych technik, instrumentów manipulacji, pozwala osiągnąć wyznaczony cel, czyli w określony sposób wpływa na odbiorców.

Manipulację na poziomie językowym rozpatrywać należy jako samodzielne zjawisko lingwistyczne, zapewniające osiągnięcie zamierzonego celu. Narzędziem manipulacji jest nie tylko słowo, ale też szczególne wykorzystanie wyrażań, struktur językowych i wszystkich środków stylistycznych w celu zaprogramowania odbioru rzeczywistości przez adresata. Znaczenie ma nie tylko to, jakich znaków używa subiekt, ważne jest również w jaki sposób, w jakich połączeniach i konstrukcjach je stosuje. Opracowany dotychczas rejestr i obrona klasyfikacja środków manipulacji językowej uwzględnia manipulację na poziomie graficznym, leksykalnym, gramatycznym i tekstowym¹⁰.

W zabiegach graficznych wykorzystuje się interpunkcję, rodzaje czcionek, kursywę, wielkie i małe litery, podkreślenia, tłusty druk itp. Ma to na celu przemycenie opinii autora, aluzji, bądź podpowiedzi, jak emocjonalnie zareagować na czytany tekst. Często ujmuje się tekst w cudzysłów nie z tego powodu, że jest to cytat, ale dlatego, że autor pragnie podkreślić, iż nie zgadza się z treścią przekazu. Najczęściej jest to opinia obiegowa, autor pragnie wyrazić wątpliwości lub zaznaczyć swoje ironiczne podejście do niej, jak czyni to w poniższym przykładzie.

Jako „krótkowzroczną” i „niepartnerską” określił prezydent Rosji Dmitrij Miedwiediew decyzję NATO o zorganizowaniu ćwiczeń Sojuszu w Gruzji¹¹.

Największe możliwości manipulacji istnieją jednak na poziomie leksykalnym. Leksyka odzwierciedla rzeczywistość wprost lub pośrednio, reaguje na zmiany zachodzące w społeczeństwie i stale się poszerza. Podstawową jednostką leksykalną

¹⁰ Tamże.

¹¹ *Miedwiediew ostrzega NATO*, www.gazeta.pl.

jest słowo, zatem manipulacja na tym poziomie realizuje się poprzez użycie słów wartościujących, reprezentujących określony punkt widzenia, na przykład zwycięzcy i pokonanego, silniejszego i słabszego.

Polska na łasce Gazpromu¹².

Rosjanie wykorzystali nierzetelność swojej spółki i postawili Polskę pod ścianą¹³.

Rząd uległ ultimatum i poprosił Moskwę o renegocjacje gazowego porozumienia¹⁴.

Powyższe przykłady znakomicie wykorzystują stereotypy stosunków polsko-rosyjskich. Celowo odwołano się w nich do obrazu słabej zależnej Polski i silnej wpływowej Rosji, co u polskiego odbiorcy z pewnością wywoła emocje negatywne.

Leksyka daje o wiele większe możliwości, pozwala by sprawca, czyli subiekt działania, pozostał bezimienny. Taki zabieg możliwy jest dzięki przekształceniu konstrukcji determinującej z czasownikiem w formy odczasownikowe.

Wydawało się, że sztuczne podgrzewanie antyrosyjskich nastrojów w Polsce odchodzi w przeszłość – podkreśla „Rossijskaja Gazeta”¹⁵.

Przekształcenie w syntagmę rzeczownikową pozwala przemilczeć subiekt działania. Z artykułu wynika, że nastroje antyrosyjskie w Polsce są nadal „sztucznie” podgrzewane w Polsce, autor tego tekstu nie wskazuje jednak sprawcy takich działań. Podobny rezultat daje peryfrazą, pozwalająca na zastąpienie określonego wyrażenia bardziej rozbudowanym opisem.

Przepisy pozwalały władzom na wprowadzanie różnego rodzaju ograniczeń praw obywatelskich, w tym ogłaszanie godziny milicyjnej, blokad drogowych, przeprowadzanie rewizji czy dokonywanie zatrzymań osób podejrzanych¹⁶.

Dostrzegać ‘znamiona ludobójstwa’ w stalinowskich represjach przeciwko polskim żołnierzom i zapominać o czynie radzieckich żołnierzy, którzy uratowali wszystkich Polaków przed unicestwieniem, jest bluźnierstwem¹⁷.

Federalna Służba Bezpieczeństwa i inne organy ochrony porządku powinny w dalszym ciągu kontrolować sytuację i w razie konieczności podejmować działania zarówno w Czeczenii, jak i w innych republikach na południu Rosji¹⁸.

„Różnego rodzaju ograniczenia”, „stalinowskie represje”, „podejmowanie działań” to eufemizmy, w znacznym stopniu łagodzące przytoczone powyżej fragmenty

¹² *Polska na łasce Gazpromu*, „Gazeta Wyborcza”, 13.05.09.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ *Sejm RP postanowił napisać historię od nowa*, Prasa rosyjska w tłumaczeniu, PAP.

¹⁶ *Rosja odwołała operację antyterrorystyczną w Czeczenii*, www.gazeta.pl.

¹⁷ *Sejm Polski oskarżył nas o ludobójstwo, a oni wysłali list?*, Prasa rosyjska w tłumaczeniu, PAP.

¹⁸ *Rosja odwołała...*

i niewątpliwie kształtujące ich odbiór. Analogiczny efekt przemilczenia i złagodzenia wypowiedzi daje użycie strony biernej. Gramatyka odgrywa najistotniejszą rolę w formułowaniu wypowiedzi, jest bowiem zespołem reguł determinujących kombinację słów i wyrażeń w wypowiedzi jako realizacji procesu myślowego. Manipulacja na poziomie gramatycznym wykorzystuje syntaktykę i morfologię. Użycie czasu teraźniejszego w odniesieniu do zdarzeń minionych aktualizuje wydarzenie. Odpowiedni szyk wyrazów w zdaniu, konstrukcje eliptyczne i paralelne dynamizują wypowiedź. Dobór trybów, czy też użycie zdania pytającego prowokuje odbiorcę do interakcji.

Sejm Polski oskarżył nas o ludobójstwo, a oni wysłali list?¹⁹

Powyższe zdanie, mimo znaku pytającego, nie wymaga od czytelnika odpowiedzi. Pytajnik ma tu inną funkcję. Jego zadaniem jest podkreślenie absurdalności sytuacji, skłonienie odbiorcy do wyśmiania jej.

Ostatnim w przyjętej klasyfikacji jest poziom tekstowy. Każdy tekst ma określoną strukturę i określony charakter funkcjonalno-semantyczny. Tekst definiować można jako zbiór różnorodnych środków językowych, spełniających wspólną funkcję semantyczną²⁰. Tylko pełny tekst pozwala odkryć zamysł autora i wyjawić zastosowane w nim środki manipulacji. Dotychczasowe badania korpusu tekstów dyskursu politycznego pozwoliły scharakteryzować pięć technik manipulacji, funkcjonujących na poziomie tekstowym, mianowicie opozycji swój/obcy, dobrze/źle, komiczne/tragiczne, bohater/antybohater, prawda/kłamstwo²¹.

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że dyskurs polityczny nie jest realizowany w określonej tematyce. Zawsze bazuje on jednak na jakiejś opozycji („przyjaciel/wróg”, „my/oni”, „swój/obcy”). Kategoria „mój krąg” jest jedną z podstawowych kategorii kognitywnych, dzięki której autor w stosunkowo prosty sposób może wpływać na odbiorcę oddzielając „naszych” od „obcych”. Notki informacyjne, artykuły, newsy choć z założenia powinny być bezstronne i podawać jedynie suche fakty, to przecież zawierają często sądy i opisy wartościujące, które nie zawsze są oparte na rzeczywistości. Autor, zaznaczając swoją pozycję i opowiadając się po czyjejś stronie, rysuje obraz „dobrego” i „złego”, czyli de facto manipuluje. W taki sam sposób działa schemat „komiczne/tragiczne”. Wyśmiewa się to, co budzi lęk, wątpliwości, to, co trzeba zmienić, czego nie znamy. W artykule *Skype nie dla Rosji* czytamy:

Takie rzeczy to tylko w Rosji, chciałoby się powiedzieć²².

Wyśmianie osoby, zjawiska lub przedmiotu dyskredytuje obiekt w oczach odbiorcy. Narusza jego autorytet i zmniejsza znaczenie.

W publicystyce również często spotyka się teksty zbudowane na opozycji „bohater/antybohater”. „Bohater” jest postacią, która zwraca na siebie uwagę społeczeństwa ze względu na swoją działalność, przekonania, która wzbudza podziw

¹⁹ *Sejm Polski oskarżył...*

²⁰ С.В. Иванова, *Сложноподчиненное предложение в тексте*, Уфа 1991, s. 60.

²¹ К. Никитина, *Технологии...*

²² М. Babieno, *Skype nie dla Rosji*, www.gazeta.pl (25.07.09).

i aprobatę. Jest to ktoś mityczny lub realny, kto swoim postępowaniem odpowiada normom danej kultury lub normy te kształtuje.

Anatolij Łokoć z KPRF oświadczył, że uchwała Sejmu ma antyrosyjski charakter, a jego kolega partyjny Siergiej Obuchow dodał, iż jako syn żołnierza, który wyzwalał Polskę, czuje się obrażony. – ZSRR poświęcił życie 600 tys. żołnierzy, aby nie została zrealizowana polityka ludobójstwa narodu polskiego. Uchwała Sejmu to splunięcie w twarz Rosji²³.

Ta technika manipulacji ukierunkowana jest na postać „bohatera”. „Anty-bohater” stanowi tu jedynie przeciwagę, uwypuklając pozytywne cechy wzorca osobowego.

Najwięcej komentarzy i dyskusji wywołuje związany ze środkami masowego przekazu problem prawdy i kłamstwa. Jeżeli czytamy w prasie jakiś komunikat, to mamy prawo przypuszczać, że przedstawione w nim fakty okażą się prawdziwe. Najczęściej jednak w tekstach prasowych przedstawiany bywa pewien punkt widzenia i chęć przekonania czytelnika, że właśnie ten punkt widzenia jest jedynym słusznym i prawdziwym (inny punkt widzenia jest kłamstwem) stanowi chwyt, stosowany w celu zmanipulowania odbiorcy.

Żyrinowski oznajmił, że fakty historyczne świadczą przeciwko Polsce. – Polska stawiała sobie za cel, by razem z Niemcami oderwać część terytorium ZSRR. Planowano nawet wspólną polsko-niemiecką defiladę na Placu Czerwonym – oświadczył Lider LDPR. – Po 70 latach próbują oskarżać nasz kraj – dodał²⁴.

Stosunki polsko-rosyjskie zawsze budziły ogromne emocje z obu stron. Relacje dwu państw nigdy nie należały do łatwych, w dużej mierze ze względu na ich politykę zagraniczną, konflikty interesów i odmienne widzenie historii oraz, co wydaje się szczególnie zaskakujące, fakt bliskości obu kultur. Prawda jednak winna być dokładnym odbiciem obiektywnej rzeczywistości, a to kłóci się z subiektywizacją tekstów w prasie i z subiektywizacją historii.

Informacja posiada ogromny potencjał manipulacyjny. Komunikacja masowa ma charakter socjalny skierowany na masowego odbiorcę, można więc powiedzieć, że ma ona praktycznie nieograniczony krąg odbiorców. W procesie manipulacji środki językowe wykorzystywane bywają w taki sposób, by podsunąć adresatowi określone wnioski i by wywołać jego konkretną reakcję. Manipulacja na poziomie językowym jest samodzielnym zjawiskiem lingwistycznym, zapewniającym osiągnięcie celu. Instrumentem manipulacji staje się nie tylko słowo, ale przede wszystkim szczególnie wykorzystanie wyrażań, struktur językowych, dostępnych środków stylistycznych i kontekstów w celu zaprogramowania odbioru rzeczywistości przez adresata. Ponieważ znaczenie ma nie tylko to, jakich znaków używa subiekt, ale i w jaki sposób to czyni i w jakich połączeniach, tylko tekst pozwala na rozszyfrowanie intencji autora, a przez to również zidentyfikowanie zastosowanych technik manipulacji i środków stylistycznych. Środki masowego przekazu stały się dziś głównym instrumentem rozpowszechniania wiadomości, można zatem założyć, że

²³ *Sejm Polski oskarżył...*

²⁴ Tamże.

są one nie tyle środkami informacji, ile masowej ideologii²⁵. Społeczeństwo nie ma możliwości obserwowania sceny politycznej bezpośrednio. Narratorami programującymi odbiorców stają się dziennikarze. Media są praktycznie jedynym środkiem komunikacji między politykami i społeczeństwem, a to znacznie zwiększa możliwość przekłamania.

Literatura

- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1995.
- Barański J., *Socjotechnika, między magią a analogią*, Kraków 2001.
- Berger P.L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.
- Bralczyk J., *Język na sprzedaż*, Warszawa–Bydgoszcz 2000.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańsk 1996.
- Dziki S., *Funkcje społeczno-kulturalne prasy polskiej w pierwszych latach odzyskania niepodległości i jej związek z rodzącą się kulturą masową* [w:] *Książka i prasa w systemie komunikacji społecznej. Przeszłość, dzień dzisiejszy, perspektywy*, pod red. Judy M., Lublin 2002.
- Jabłoński W., *Kreowanie informacji, Media relations*, Warszawa 2006.
- Lepa A., *Świat manipulacji*, Częstochowa 1995.
- McLuhana M., *Zrozumieć media*, Warszawa 2004.
- Wierzbicka A., *Język – umysł – kultura*, wybór prac A. Wierzbicka, pod red. J. Bartmińskiego, Warszawa 1999.
- Кара-Мурза С., *Манипуляция сознанием*, Москва 2006.
- Карасик В.И., *Язык социального статуса*, Ин-т языкознания РАН; БГПУ, 1992.
- Никитина К., *Технологии речевой манипуляции в политическом дискурсе СМИ (на материале газет США)*, Уфа 2006.
- Розенталь Ю., *Краткий философский словарь*, 1955.

Strony internetowe

- <http://www.blotter.ru>
- <http://www.demoscope.ru>
- www.discourses.org/Unpublished/ideo-dis.htm
- www.gazeta.pl
- www.gazeta.ru
- www.gzt.ru
- <http://www.interfax.ru>
- <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008254/1008254a1.htm>
- www.lenta.ru

²⁵ С. Кара-Мурза, *Манипуляция...*

<http://www.manipulant.pl/podstawowe-techniki-wywierania-wplywu/>

<http://www.medialink.pl>

<http://www.medialaw.ru/>

<http://www.psyfactor.org/polman.htm>

<http://www.philology.ru/linguistic2/chudinov-01.htm>

http://www.proto.pl/PR/Pdf/Praca_dyplomowa/rozdzial_7.pdf

<http://www.smi.ru/>

Следами манипуляции. Польско-российские отношения в контексте технологий скрытого воздействия

Резюме

Дискурс СМИ обладает манипулятивным потенциалом, поскольку информация является интерпретацией объективной действительности. Настоящая статья рассматривает возможности программирования реакции получателей сообщения с помощью вербальных средств, т.е. особого использования субъектом манипуляции слов, словосочетаний и языковых структур. В данной работе польско-российские отношения рассматриваются на фонографическом, лексическом, грамматическом и текстовом уровнях с учетом оппозиций «свои/чужие», «хорошо/плохо», «комическое/трагическое», «герой/антигерой», «истина/не-истина».

Maria Wojtyła-Świerzowska

Prasłowiańskie leksykalne i słowotwórcze dziedzictwo ewangelijnych przekładów cyrylo-metodejskich (część II)

Cyrylo-metodejskie teksty nieodmiennie budzą zdumienie. Oto mamy w połowie IX w. doskonałe tłumaczenia z arcyjęzyka, języka greckiego, arcytekstu biblijnego na język, który dopiero co wyłonił się z niebytu prasłowiańskiego, język pogańskiego jeszcze ludu, zamieszkującego przedpola ówczesnych Salonik. Ten język jest jeszcze w swej istocie prasłowiański, a w każdym razie reprezentuje jakiś końcowy, schyłkowy już etap komunikacyjnej wspólnoty. I ten język stał się twórczym kreacji translatorskiej, która postawiła go w rzędzie łaciny i greki. Najwcześniejsze narodowe tłumaczenia Pisma ukażą się przecież w Słowiańszczyźnie dopiero w kilkaset lat później!

Mistrzostwo translacji cyrylo-metodejskich polega na znakomitym słuchu językowym Braci Soluńskich, czy – ściślej mówiąc – młodszego, Konstantego, bo on to przecież był głównym autorem przekładu, wyczuciu barwy synonimiki, idącej w parze z genialną umiejętnością doboru SŁOWA i osadzenia go w konotacjach całego sensu przesłania religijnego i filozoficznego Księgi. Konstantyn umiał wykorzystać wszystkie możliwości, jakie niósł język słowiański, wprowadzając neologizmy (zwykle kalki greckie) tylko tam, gdzie to było konieczne.

Za przykład owego niezwykłego mistrzostwa słowa niech posłuży 50 psalm Dawida z Psalterza Synajskiego¹. Tekst oryginału powstał, jak wiadomo, w latach 860–869 w Państwie Wielkomorawskim. Odpisu dokonano w XI wieku. Starsza chronologicznie i geograficznie warstwa językowa związana jest z miejscem powstania – Morawami, późniejsza – z Macedonią.

Zestawienie owego najstarszego tekstu słowiańskiego z późniejszymi, powstającymi od XIV wieku kolejnymi polskimi wersjami tłumaczeń pokazuje ciekawe różnice w zakresie wykorzystania semantycznych walorów słowiańskich synonimów – słowiańskich, nie inaczej – teksty polskie nie wychodzą bowiem nigdy poza granice słownej rodzimości.

Początek psalmu brzmi: Pomiluj mę Bože po veličei milosti tvojei i po mnogimъ štedrotamъ tvoim ocęsti bezakonnyъ moę; w Psalterzu floriańskim (koniec XIV w.):

¹ Tekst tego psalmu zwykle wykorzystuję na zajęciach z gramatyki staro-cerkiewno-słowiańskiej do uzmysłowienia studentom piękna samego języka i tkwiących w nim możliwości – tych, na których oparł się Konstantyn w swej znakomitej translacji.

Smiłuj się nade mną, Boże, podług wielkiego miłosierdzia twego i podług mnożstwa lutowania twego zgładź lichotę moją.

Scs. *milostb* 'miłosierdzie, życzliwość, przychylność; litość, współczucie'² (psł. **milostb* 'ts.') wraz z synonimem *štedrota* 'szczodrość' (psł. **ščedrota* 'wielkoduszność, hojność') jako odpowiedniki gr. 'éleos, 'eúnoia, 'oiktirmós, sympátheia, philanthrōpía – oscylujących wokół 'litości, miłosierdzia' – oddają niezwyklej odcień znaczeniowy nieznanym wyrazom greckim, nawiązujący do b e z w a r u n k o w e j, s z c z o d r e j, h o j n e j miłości boskiej. W tłumaczeniach polskich jest tu **miłosierdzie**, **lutość** (u J. Wujka, r. 1599: ...podług **litości** twoich; w późniejszych tłumaczeniach wszędzie w tych miejscach jest **łaska**, **łaskawość**, **dobroć**, **miłosierdzie**³) wyrażające tę miłość jako zdystansowaną, skierowaną ku maluczkemu, grzesznemu człowiekowi, a nie wypływającą samoistnie z obfitości, hojności.

Szczególnie jednak interesująco przedstawia się tu wyraz **bezakonnye** (gr. 'anomía, paranomía 'bezprawie, występki', 'asébeia, dyssébeia, dyssébema 'bezbożność', parapleksía 'szaleństwo') związany głównie z tekstami psalmów (44 razy w Ps.Syn. na 71 wszystkich użyć w innych tekstach), mający w pol. synonimy: **lichota** (Ps.fl), **nieprawość** (Wu., BT), **wina** (Mi.). Na ich tle **bezakonnye** ze względu na wartość etymologiczną wydaje się najbardziej udane, najbliższe gr. anomía. Ten cyrylo-metodejski neologizm: *bez-zakon-nye* wiąże się bezpośrednio z psł. **zakonъ*, **konъ* 'początek' (: vb. **za-čęti* 'zacząć'), a więc 'to, co jest początkiem – co jest (było) na początku, ale ów początek to, zgodnie z duchem przesłania biblijnego, SŁOWO BOŻE (por. słynne *iskoni bě slovo*) – źródło prawa i porządku świata.

Zatem **bezakonnye** to sprzeciwienie się, złamanie słowa bożego, prawa bożego, nie tyle sam grzech, ile przestępstwo wobec słowa-prawa bożego, SŁOWA-POCZĄTKU.

Bezakonnye tkwi więc semantycznie bardzo wyraźnie w głębokim, biblijnym rozumieniu relacji Bóg – człowiek, dawca prawa – człowiek, który powinien tego prawa przestrzegać.

Ani pol. **lichota** (psł. **lichъ* 'nędzny, słaby'), ani **wina** (psł. 'powinność'), ani **nieprawość** = zejście z prostej, prawej ścieżki postępowania – nie oddają tak wyraźnie owych konotacji teologicznych.

ocęsti **bezakonnye** moe i dalej : (w.4) Najpače **omyi** mę otъ **bezakonenyě** moego i otъ grěxa moego **očisti** mję. Bóg w swoim miłosierdziu może uwolnić człowieka od nieprawości, grzechu, brudu duchowego – oczyścić, obmyć go, uczynić czystym. W tłumaczeniu scs. (gr. katharízein) mamy tu wykorzystaną całkowitą synonimię **ocęstiti** i **očistiti**. Pierwsze verbum to kontynuant starego, psł. causativum do *čistiti*, formacja nieznaną już polszczyźnie (w tym miejscu jest *zgładź, wymaż*). Waler sprawczy – 'spraw, bym stał się czysty' jest więc bardzo wyraźny i bardzo tutaj istotny.

W omawianym psalmie jeszcze jeden wyraz zwraca szczególną uwagę, właśnie przez swoje znaczenie osadzone głęboko w tradycji heurystycznej Pisma.

² Zob. M. Wojtyła-Świerżowska, *Prasłowiańskie leksykalne i słowotwórcze dziedzictwo ewangelijnych przekładów cyrylo-metodejskich (część I)*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis” 64, Studia Russologica II, 2009, s. 88.

³ Wzięłam pod uwagę tłumaczenia F. Karpińskiego, Cz. Miłosza, R. Brandstaettera, i tzw. Biblię tysiąclecia.

W 10 wierszu czytamy: Sluxu moemu dasi radostъ i veselje. Vzradujuť sę kosti sъmѣrjenuję. Sъmѣrjеnъ to w przenośnym znaczeniu przede wszystkim 'pokorny, upokorzony' (tetapeinōménos, tapeinóphron, 'eutelēs), ale wyraz ów, związany bezpośrednio motywacją z vb. sъmѣriti tapeinoŭn ('zmniejszać; poniżać, upokarzać'), psł. sъmѣriti 'pogodzić, uspokoić, przywrócić spokój, zgodę' (Boryś 673) w tym kontekście zachowuje pierwotne najbliższe etymologicznemu (związek z mīrъ) znaczenie 'uciszony, poskromiony, uspokojony' – chodzi bowiem o spokój ciała, spokój zmysłów, otwierający drogę do możliwości słyszenia głosu pańskiego (słuchu dasi radost]...), do radości i wesela.

Wydźwięk tłumaczeń polskich z wyjątkiem Pfl. (: Słuchowi memu dasz radość i wiesiele i radować się będą kości uśmierzone) jest inny. To Bóg kruszy, poniża cielesność człowieczą; Wu.: i rozradują się kości poniżone; BT: Spraw bym usłyszał radość i wesele: niech się radują kości, któreś skruszył; Mi.: Daj mi usłyszeć radość i wesele, aby mogły śpiewać moje kości, które pognębiłeś; Brand. kości moje, któreś pokruszył.

Wers 12 brzmi: srdce čisto **sъzīzdi** vъ mně Bъže i duxъ pravъ obnovi vъ ōtrobě moei.

W Ps. fl jest tu: Serce czyste **stworz** we mnie, Boże i duch prawy wznowi w czrzewiach mych;

u Wujka: Serce czyste **stwórz** we mnie...

w BT: **stwórz**, o Boże, we mnie serce czyste...

Mamy więc szereg: scs. *sъzdati, sъzъdati* (= gr. ἰοικοδομεῖν, 'anoikodomēin, ktídzein, 'egeírein 'zakładać, budować, wznosić dom') i pol. niezmiennie *tworzyć, stworzyć*, nieprzejrzyste etymologicznie, z jednolitym uabstrakcyjnym znaczeniem 'create, facere'.

Wybierając *zъzdati, sъzъdati*, związane z psł. *zъdъ* 'głina', 'ściana', *zъdati* 'lepić gliną', *zъdanъje* (stąd psł., nie poświadczone w scs. *zъdunъ* 'garncarz'), Konstantyn rewelacyjnie nawiązał do biblijnego aktu ulepienia przez Boga człowieka. Bóg nie stworzył, lecz właśnie ulepił człowieka, i ten gest, ten obraz z Księgi Rodzaju stał się w genialnej wyobraźni Konstantyna podstawą takiego, a nie innego wyboru wyrazu.

Ciekawie przedstawia się wers 14: Vъzdažďь mi radostъ sъpně tvojego i dъxъmъ vладыčnemъ utvъrdi mję. Przymiotnik ten, oparty bezpośrednio na władcyka despótēs, 'ēgemōn, doskonale oddaje relacje Bóg – władca, rządzący i poddany człowiek. Duch mocy utwierdzający człowieka może przyjść tylko z góry, właśnie od Boga jako sprawcy – władcy.

Zupełnie inaczej to miejsce wygląda w tłumaczeniach polskich, nie przekazujących takiego właśnie odczytania całego fragmentu, Pfl.: Wroci mnie wiesiele zbawienia twego i duchem przednim świrdzi mie; Wu.: Przywróć mi radość zbawienia twego, i Duchem przedniejszym potwierdź mię; BT: Przywróć mi radość z Twojego zbawienia i wzmocnij mnie duchem ochoczym; Mi.: ... umocnij mnie wzniosłym duchem; Brand.: ...i duch gorliwości niechaj mnie wspiera.

Na przykładzie tego jednego, niewielkiego w końcu tekstu scs. można pokazać nie tylko mistrzostwo przekładu cyrylo-metodejskiego, ale, co niezmiernie istotne, uzmysłowić studentom fakt, że język słowiańskich plemion zamieszkujących

w połowie IX wieku okolice greckich Salonik musiał być już na tyle ukształtowany, wyrobiony, że mógł posłużyć jako tworzywo kreacji translatorskiej Apostołów Słowian, mało tego – mógł udźwignąć ciężar tej translacji.

Literatura

Scs. tekst psalmu 50 na podstawie: St. Słoński, *Wybór tekstów starosłowiańskich (starobułgarskich)*, wyd. II, PZWSz, Warszawa 1952, s. 30–31 (Ps. Syn.).

Boryś W., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005.

Brandstaetter R., *Psalterz*, przekład z hebr., Warszawa 1983 (Br, Brand.).

Karpiński F., *Wybór wierszy*, Universitas, Kraków 2004 (K.).

Miłosz Cz., *Księga psalmów*, przekład z hebrajskiego, Paris 1982 (Mi.).

Pismo Święte starego i nowego testamentu. Biblia tysiąclecia, wyd. II, Poznań-Warszawa 1971 (BT).

Staropolski tekst psalmu z Psalterza floriańskiego (przekład z Vulgaty) na podstawie: Wydra W., Rzepka W.R., *Chrestomatia staropolska. Teksty do roku 1543*, wyd. II, Wrocław 1995, s. 53 (Ps. f.l).

Wujek J. (przekład na podstawie Vulgaty) (Wu.): *Biblia to jest księgi Starego y Nowego Testamentu (...) przez D. Jakuba Wuyka z Wągrowcá (...)*. w Wrocławiu Roku Pańskiego M.DCCXL.

Праславянское лексическое и словообразовательное наследство Кирилло-мефодиевских переводов евангелических текстов

Резюме

В статье анализируются избранные, образцово переведенные кирилло-мефодиевские лексемы, засвидетельствованные в псалтырях (Ps. 50). Особенно имеются ввиду слова БЕЗЗАКОНИЕ и СОЗДАТИ (о человеческом сердце), обращающиеся к более широким библейским коннотациям.

GLOTTODYDAKTYKA

Paulina Balandyk

Gry na lekcjach języka rosyjskiego w szkole średniej

*Powiedz mi, a zapomnę.
Naucz mnie, a zapamiętam.
Zaangażuj mnie, a nauczę się.*
Benjamin Franklin

We współczesnej glottodydaktyce zwraca się coraz większą uwagę na autonomizację procesu nauczania. Na rynku wydawniczym pojawia się wiele publikacji, z których nauczyciele mogą czerpać inspiracje, by czynić swe lekcje ciekawszymi. Organizując lekcje nauczyciel powinien wykazywać się kreatywnością, korzystać z pomocy multimedialnych i stosować nietradycyjne i niestandardowe techniki nauczania, do których zaliczyć należy gry dydaktyczne. W ostatnich latach w literaturze fachowej wiele uwagi poświęca się możliwości wykorzystywania w procesie dydaktycznym gier i zabaw językowych.

Krzysztof Kruszewski definiuje gry językowe jako „rodzaj metod nauczania należących do grupy metod problemowych i organizujących treść kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, sytuacji lub procesów w celu zbliżenia procesu poznawczego uczniów do poznania bezpośredniego dzięki dostarczeniu okazji do manipulowania modelem”¹.

Teresa Siek-Piskozub uważa, że stworzenie definicji gier dydaktycznych wymaga określenia takich pojęć jak: zabawa, gra i gra językowa. Według tej autorki „zabawa to działalność spontaniczna i dobrowolna, której nie towarzyszą inne cele niż zadowolenie”², „gra jest to zabawa ujęta w określone reguły”³, natomiast „gry językowe to takie, które wymagają używania obcego języka dla osiągnięcia określonego celu”⁴. Teresa Siek-Piskozub uważa, że oba terminy „gry językowe”, „zabawy językowe” można stosować zamiennie, gdyż należą one do kategorii gier dydaktycznych⁵.

¹ K. Kruszewski, *Gry dydaktyczne*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 1994, s. 165.

² T. Siek-Piskozub, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa 1997, s. 10.

³ Tamże, s. 11.

⁴ Tamże, s. 12.

⁵ Tamże.

Nieodłącznym komponentem każdej lekcji powinna być przerwa śródlekcyjna. Realizacja tego ogniwa stwarza okazję do wykorzystywania gier i zabaw językowych. Warto zauważyć, że mogą one być przydatne na początku lekcji w ramach rozgrzewki językowej, bądź też na końcu lekcji jako moment kompensacyjny, podsumowujący.

Jak wynika z moich doświadczeń pracy z uczniami⁶, metody aktywne w postaci gier są przydatne w każdej fazie lekcji. Zaletą tych form pracy jest to, że czynią one naukę atrakcyjną dla uczniów, a także pozwalają zaktywizować cały zespół klasowy do intensywnej pracy na lekcji.

Z gier można korzystać na każdym etapie nauki, niemniej są one szczególnie przydatne w początkowym okresie nauczania. Stosowanie gier na tym etapie pozwala wzbudzić u uczniów zainteresowanie nowym przedmiotem. W procesie nauczania języka rosyjskiego nauczyciele mają wiele możliwości, by korzystać z niestandardowych technik nauczania na lekcjach. Sukces w nauce języka zależy w dużej mierze od nauczyciela, który potrafi zainteresować lekcją i pozytywnie zmotywować uczniów do nauki. Zdaniem Hanny Komorowskiej, często sami uczniowie podkreślają, że umiejętność stworzenia przez nauczyciela odpowiedniej, miłej atmosfery na zajęciach jest dodatkowym czynnikiem wzmacniającym jej atrakcyjność⁷. Kreatywny nauczyciel może zmienić lekcję w spektakl, a uczniów w aktorów grających w tym spektaklu. Realizację tego celu umożliwiałoby wykonywanie różnorodnych ćwiczeń, zadań i gier. W literaturze glottodydaktycznej gry wykorzystywane na lekcjach języka rosyjskiego można podzielić na dwie grupy:

- a) językowe (fonetyczne, ortograficzne, leksykalne i gramatyczne) oraz
- b) komunikacyjne (z podziałem na role, twórcze)⁸.

Gry językowe mogą być stosowane począwszy od pierwszej lekcji języka obcego. W trakcie poznawania nowych liter, uczniowie zaznajamiają się z nowymi słowami. Utrwalaniu nowej leksyki oraz zasad pisowni sprzyja wykorzystywanie gry w „Szubienicę”. Teresa Siek-Piskozub uważa, że jest to gra przeznaczona dla dzieci i młodzieży między 9 a 16 rokiem życia⁹. Z mojego doświadczenia, jako nauczyciela pracującego w szkole średniej, wynika, że ta gra sprawdza się także wśród starszej młodzieży rozpoczynającej naukę języka rosyjskiego w liceum. Grę tę należy rozpocząć od ustalenia jej reguł. Jasno określone zasady gry nie tylko ułatwiają jej przeprowadzenie, ale także stanowią element wychowawczy, bowiem zawarte w regulach gier zasady postępowania uczą zachowań w określonej sytuacji¹⁰. Nauczyciel rozpoczyna grę, rysując na tablicy tyle poziomych kresek, ile wymyślone przez niego słowo zawiera liter. Zadanie uczniów polega na odgadnięciu tego słowa. Uczniowie podnosząc ręce, nazywają rosyjskie litery. Jeśli litera, którą wskazali występuje w słowie, wymyślonym przez nauczyciela, wtedy wpisuje on tę literę w miejsce

⁶ Od 2006 roku pracuję jako nauczyciel języka rosyjskiego w liceum ogólnokształcącym, prowadzę lekcje w klasach 1, 2, 3.

⁷ H. Komorowska, *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa 1978, s. 141–148.

⁸ Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин, *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*, Москва 2008, s. 263.

⁹ T. Siek-Piskozub, *Gry i zabawy...*, s. 68.

¹⁰ Tamże, s. 23.

kreski. Jeśli słowo nie zawiera podanych liter, nauczyciel rysuje kolejne elementy sylwetki wisielca. Ten, kto pierwszy odgadnie hasło otrzymuje punkt i wymyśla nowe słowo do odgadnięcia. W klasach starszych, w których uczniowie dobrze władają językiem rosyjskim grę w „Wisielca” można przeprowadzić z wykorzystaniem połączeń wyrazowych, przysłów, itp. Wówczas gra może dotyczyć tematu bieżącej lekcji lub większej partii materiału przerobionego na kilku lekcjach. Ta wersja gry wymaga wyznaczenia kręgu tematycznego, np.: geografia Rosji, zawody, sport, produkty spożywcze itp.

Inną formą gry sprzyjającej utrwalaniu słownictwa jest gra w łańcuch wyrazowy. By móc jednak wykorzystać tę grę, uczniowie muszą znać cały alfabet. Gra zaczyna się od podania jednego dowolnego słowa przez nauczyciela. Wyraz ten należy zapisać na tablicy tak, by uczniowie mogli zapoznać się z jego formą graficzną. Następnie wskazany przez nauczyciela uczeń podaje kolejny wyraz, zaczynający się od ostatniej litery poprzedniego wyrazu, na przykład: *урок; карандаш; шоколад; дом; ...* **Podczas realizacji tej gry nauczyciel powinien zadbać o to, by słowa nie powtarzały się.** Istnieje wiele odmian tej gry. Teresa Siek-Piskozub opisuje podobne gry o nazwie „Literująca pszczółka”¹¹ i „Schody”¹².

W klasach, w których uczniowie dobrze opanowali język, można zastosować grę w „śnieżną kulę”. Pod tą nazwą kryje się kilka wariantów gier. Jeden z nich polega na tym, że wybrany uczeń wymawia wyraz, następny uczeń powtarzając ten wyraz dodaje kolejny itd. Oto przykład przebiegu gry:

uczeń 1: *Мы...*

uczeń 2: *Мы живем...*

uczeń 3: *Мы живем в большом...*

uczeń 4: *Мы живем в большом городе...*

Nauczyciel powinien baczyć, by tworzone przez uczniów zdania były poprawne pod względem językowym. Gra kształtuje sprawność słuchania i mówienia, a także uczy szybkiego reagowania. Warto polecić uczniom, by wymyślane przez nich wyrazy, składające się na zdania tworzyły logiczną i spójną całość (krótkie opowiadania). Trzeba przyznać, że uczniowie lubią tę grę, ponieważ mogą bawić się językiem obcym i tworzyć historyjki o dowolnej, nie narzuconej z góry tematyce. Wykorzystanie tej gry w procesie dydaktycznym uczy stosowania poprawnych form gramatycznych, budowania zdań, a także sprzyja utrwalaniu leksyki związanej z danym kręgiem tematycznym.

Inną atrakcyjną dla uczniów techniką, jest tzw. „burza mózgow”, znana również pod nazwą „metoda Osborne’a”, „brain storming”, czy „fabryka pomysłów”¹³. W nauczaniu języków obcych zastosowanie znajduje jeden z wariantów tej techniki – skojarzenia rozgrzewkowe. Polegają one na tym, że nauczyciel zapisuje na tablicy jedno hasło, np. *весна*, zadaniem uczniów jest wymienić kilka słów, które kojarzą się z tym hasłem. Gra ta może być także zrealizowana w formie pisemnej. Małgorzata

¹¹ Tamże, s. 65.

¹² Tamże, s. 57.

¹³ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 2002, s. 105.

Taraszkiewicz sugeruje, by uczniowie pracowali w parach, co daje im możliwość porównania wyników swojej pracy¹⁴. Technika ta może być wykorzystywana w początkowej fazie lekcji, jako rozgrzewka językowa, bądź też stanowić podstawę dla utrwalenia wprowadzonego na lekcji słownictwa.

Zaprezentowane wyżej gry językowe nauczyciel może modyfikować, dostosowując je do potrzeb dydaktycznych. Warto udoskonalać gry również z tego powodu, by nie stały się one monotonne i nużące dla uczniów.

Wysoką wartość poznawczą posiadają gry realizowane. Nauczyciel może, na przykład, przygotować ksero mapy Federacji Rosyjskiej bez nazw geograficznych. Mapę można znaleźć w podręczniku Mirosława Zybarta *Новые встречи 2*¹⁵ lub na stronie http://www.wspinet.pl/serwisy/rosyjski/mapa_rosji/index.html. Realizacja tej gry wymaga podziału zespołu klasowego na kilka grup, liczących 4–5 osób. Dzieliąc uczniów na grupy, nauczyciel powinien zadbać o to, by w każdej z nich znaleźli się uczniowie zdolniejsi i mniej zdolni. Zadaniem drużyn jest opisanie jak największej ilości miejsc geograficznych (miast, rzek, jezior, gór). W tej grze mają szansę wykazać się uczniowie, którzy niekoniecznie dobrze znają język rosyjski, natomiast orientują się w geografii Rosji. Gry realizowane pozwalają uczniom lepiej poznać kraj, którego języka się uczą. Gry te sprzyjają poznawaniu nazw geograficznych oraz utrwalaniu ich poprawnej wymowy i pisowni. Gry realizowane stwarzają doskonałą okazję do realizacji ścieżek międzyprzedmiotowych. Należy pamiętać, by przed planowaną lekcją z wykorzystaniem gry realizowanej, uczniowie powtórzyli wiadomości uzyskane na innych przedmiotach, np.: geografii, historii, wiedzy o kulturze.

Istotną grupę wśród gier językowych stanowią gry komunikacyjne. Należą do nich: inscenizacje, dialogi, czytanie z podziałem na role, odgrywanie krótkich scenek, dyskusje na wolne tematy itp. Takie gry powinny nawiązywać do autentycznych sytuacji komunikacyjnych. Gra komunikacyjna, którą często stosuję w pracy z moimi uczniami, to gra „wycieczka”. Uczniowie, podzieleni na grupy, powinni zgromadzić materiały związane z wybranym przez siebie rosyjskim miastem lub regionem. Mogą to być widokówki, wycinki z gazet, fotografie itp. Wykorzystując zgromadzone materiały uczniowie przygotowują krótką informację o danym mieście lub regionie. Opowiadając o tych miejscach, uczniowie powinni prezentować przygotowane przez siebie materiały wizualne (fotografie, wycinki z gazet itp.) lub multimedialne. Podczas tej gry uczniowie wcielają się w rolę przewodników. Po zakończonej prezentacji warto omówić z uczniami, które miejsca wydały się szczególnie interesujące, w jakim mieście chcieliby mieszkać, które miasto chcieliby zwiedzić i dlaczego itp. Podobną grę można zainicjować realizując temat transport, baza hotelowa, bądź typowe dania rosyjskie. Gry komunikacyjne służą rozwojowi sprawności mówienia zarówno odtwórczego jak i twórczego.

Nauczyciel starając się urozmaicić proces nauczania i stosując gry i zabawy na lekcjach języka obcego, powinien pamiętać, by nie były one czymś przypadkowym, służącym jedynie uatrakcyjnieniu zajęć. Gry i zabawy językowe winny służyć rozwojowi samodzielnego, twórczego myślenia uczniów, rozwijaniu ich sfery

¹⁴ Tamże, s. 106.

¹⁵ M. Zybert, *Новые встречи 2. Podręcznik z ćwiczeniami do języka rosyjskiego. Kurs dla początkujących* (z płytą CD), Warszawa 2006.

motywacyjnej i emocjonalnej. Jak zauważa Teresa Siek-Piskozub we współczesnej szkole nadal dominuje nauczanie tradycyjne. Tok podający powoduje, iż uczeń przez większość czasu pozostaje biernym odbiorcą treści. Zdaniem Teresy Siek-Piskozub „Taki tok nauczania zapewnia zwartość struktury materiału i jego logiczny układ, pomija natomiast to, jak uczeń przyswaja sobie materiał. Powstają w ten sposób luki w wiadomościach, czego konsekwencją są niepowodzenia dydaktyczne [...] w szkole przeważa werbalizm – nad działaniem, a posłuch wobec nauczyciela – nad samodzielnością ucznia”¹⁶. W świetle powyższych uwag istnieje konieczność rezygnacji z nauczania autorytatywnego na rzecz partnerskiego stosunku do uczniów, polegającego na kierowaniu ich samodzielnym uczeniem się. We współczesnej komunikacyjnie zorientowanej dydaktyce języków obcych coraz więcej uwagi poświęca się autonomii uczniów w procesie nauczania i uczenia się. Uwzględnia się przy tym ich zdolności, potrzeby, zainteresowania oraz indywidualne strategie uczenia się. Pozbawienie uczniów inicjatywy prowadzi do zaniku motywacji. Proces przyswajania języka przebiega skuteczniej, w atmosferze dającej uczniom poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości. Wykorzystanie zabaw i gier językowych w procesie dydaktycznym jest zgodne z humanistycznym podejściem do nauczania w szkole. Warto podkreślić, że strategia zabawy umożliwia równocześnie realizację zadań dydaktycznych i wychowawczych. Gry rozwijają w znacznym stopniu spostrzegawczość, kształcą wyobraźnię, silną wolę, uczą zdrowej rywalizacji. Jak pisze Teresa Siek-Piskozub „Bawiąc się, uczniowie nie zauważają, że się uczą”¹⁷. Należy jednak zauważyć, że pomimo dużej efektywności gier dydaktycznych nie są one często wykorzystywane przez nauczycieli. W moim artykule podjęłam próbę zaprezentowania kilku wybranych gier, które zostały przeze mnie zweryfikowane w praktyce dydaktycznej i przyniosły wymierną korzyść.

Na polskim i rosyjskim rynku wydawniczym w ostatnich latach pojawiło się wiele publikacji dotyczących gier i zabaw przydatnych w nauce języka rosyjskiego. Godną polecenia pomocą dydaktyczną jest seria książek rosyjskiego wydawnictwa „Дрофа” z Moskwy *Веселая грамматика*¹⁸, poświęcona poszczególnym częściom mowy. W każdej książce zamieszczono wierszyki, krzyżówki, rebusy, bajki gramatyczne, gry i zabawy językowe. Cykl jest adresowany do uczniów rosyjskich, niemniej może znaleźć zastosowanie na lekcjach języka rosyjskiego w polskiej szkole.

Wydawnictwo edukacyjne z Sankt Petersburga „Златоуст” ma w swojej ofercie książkę *В этой маленькой корзинке... Игры на уроке русского языка*¹⁹ zawierającą gry przystosowane do nauczania języka rosyjskiego obcokrajowców. W książce materiał nauczania został podzielony na kilka kręgów tematycznych, m.in.: człowiek, świat wokół nas, czas, kultura i język, itp. Do każdego z tematów opracowano gry leksykalne, sprzyjające lepszemu zapamiętywaniu przez uczniów nowego słownictwa.

Na rosyjskim rynku wydawniczym pojawiło się również wiele gier planszowych przydatnych w nauce gramatyki i ortografii rosyjskiej oraz gier realizacyjnych.

¹⁶ T. Siek-Piskozub, *Gry i zabawy...*, s. 7.

¹⁷ Tamże, s. 8.

¹⁸ В.В. Волина, *Веселая грамматика*, Москва 2002.

¹⁹ О. Штельтер, *В этой маленькой корзинке... Игры на уроке русского языка*, Санкт-Петербург 2004.

Godne polecenia są opracowane przez Учебно-методический центр „РЕБУС” oraz firmę ФАН гейм.

Na polskim rynku wydawniczym również można znaleźć publikacje poświęcone grom i zabawom na lekcjach języka rosyjskiego. W roku 1998 ukazała się książka *Мы учим и играем. Gry i zabawy na lekcjach języka rosyjskiego*²⁰. W książce tej oprócz gier dydaktycznych zostały zamieszczone zagadki, łamigłówki, ilustracje, które mają za zadanie pobudzić wyobraźnię uczniów i zachęcić ich do twórczego działania oraz samodzielnego pogłębiania znajomości języka. Ceną pomoc stanowi książka Teresy Siek-Piskozub *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*²¹. Każdy nauczyciel języka obcego znajdzie w niej szereg ciekawych pomysłów na urozmaicenie procesu dydaktycznego.

Reasumując należy stwierdzić, że gry mogą być skutecznym narzędziem dydaktycznym, czyniącym proces uczenia się ciekawszym, przyjemniejszym i łatwiejszym.

Literatura

- Boczula J., Wierieszczagina I., *Мы учим и играем. Gry i zabawy na lekcjach języka rosyjskiego*, Warszawa 1998.
- Komorowska H., *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa 1978.
- Siek-Piskozub T., *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa 1997.
- Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 1994.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 2002.
- Zybert M., *Новые встречи 2. Podręcznik z ćwiczeniami do języka rosyjskiego. Kurs dla początkujących (z płytą CD)*, Warszawa 2006.
- Волина В.В., *Веселая грамматика*, Москва 2002.
- Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н., *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*, Москва 2008.
- Штельтер О., *В этой маленькой корзинке... Игры на уроке русского языка*, Санкт-Петербург 2004.

Игры на уроках русского языка в средней школе

Резюме

Целью настоящей статьи – показать целесообразность использования на уроках русского языка нестандартных техник, какими являются дидактические и языковые игры. Автор пытается доказать, что игры могут быть эффективным дидактическим средством обучения в руках учителя русского языка. Они делают процесс изучения языка более интересным, приятным и легким.

²⁰ J. Boczula, I. Wierieszczagina, *Мы учим и играем. Gry i zabawy na lekcjach języka rosyjskiego*, Warszawa 1998.

²¹ T. Siek-Piskozub, *Gry i zabawy...*

Dorota Dziewanowska

Dyskusja jako strategia nauczania problemowego

Nauczanie problemowe, określane także terminem „metoda problemowa”, jest teorią nauczania, bazującą na psychologicznych podstawach nauczania i uczenia się. U podstaw tej teorii legła teza, iż jednokierunkowy przekaz wiadomości nie zapewnia wszechstronnego rozwoju zdolności poznawczych uczniów. Nabywanie gotowych wiadomości, bez uruchamiania własnych procesów poznawczych, sprzyja jedynie rozwojowi takich zdolności, jak myślenie reproduktywne, pamięć i uwaga. Już w początkach lat 60. ubiegłego stulecia A.B. Dobrowolski stwierdzał, że rozwijaniu zdolności umysłowych trzeba poświęcać więcej uwagi, niż nauczaniu wiedzy:

Wiedzy należy uczyć tylko tyle, ile trzeba, aby:

- wychowanek posiadał niezbędne elementy do uczenia się samemu po ukończeniu szkoły,
- rozszerzał swe horyzonty i przeżywał wielkie odkrycia i wynalazki,
- posiadał minimum różnej wiedzy, niezbędnej do nabywania różnych zdolności umysłowych,
- nabywając wiedzę, miał przez to okazję do rozwijania zdolności umysłowych i do treningu umysłowego¹.

Autentyczna aktywność umysłowa winna polegać na rozwijaniu zdolności umysłowych oraz samodzielności w myśleniu.

Dynamiczne zmiany technologiczne, organizacyjne, kulturalne, społeczne i polityczne zachodzące w świecie, w tym także w naszym kraju, stawiają nowe wymagania współczesnemu człowiekowi, zmuszają go do zdobywania nowych wiadomości, nabywania nowych umiejętności, do ustawicznego kształcenia się i przejawiania różnorodnej aktywności. Do tych nowych wymagań powinien dostosować się system edukacyjny. Jak słusznie zauważa Z. Łucki, wiadomości zdobyte w uniwersytecie przed I wojną światową służyły człowiekowi do końca jego życia, wiadomości absolwentów wyższych uczelni po II wojnie światowej straciły swoją aktualność już w połowie ich życia zawodowego, podczas gdy wiedza współczesnego młodego człowieka starzeje się już w momencie, kiedy zaczyna on swoją karierę. Zadaniem

¹ A.B. Dobrowolski, *Nowa dydaktyka. Pisma pedagogiczne*, t. II, Warszawa 1960, s. 66.

szkoły staje się przygotowanie uczniów do samokształcenia i samodzielnego myślenia. Szkoła, podobnie jak i inne instytucje oświatowe, będzie w stanie spełniać swoje funkcje pod warunkiem daleko idących zmian w treściach, metodach, formach kształcenia i wychowania². Potrzebne są metody sprzyjające rozwojowi myślenia i działania twórczego. Dlatego, obok nauczania podającego, niezbędne jest stosowanie nauczania problemowego, rozwijającego zdolność do działania, skierowanego na samodzielne poznawanie i przekształcanie rzeczywistości, rozwiązywanie problemów.

Istota nauczania problemowego polega na nauczaniu krytycznego myślenia, odkrywaniu prawdy o świecie, rozwiązywaniu problemów. Jak pisze W. Zaczyński³, zdolności poznawcze ucznia kształtują się w toku stawiania pytań, formułowania propozycji odpowiedzi na te pytania. Zatem celem nauczania problemowego jest wspomaganie uczniów w nauce stawiania pytań, poszukiwania odpowiedzi i rozwiązań, aby mogli zaspokoić własną ciekawość oraz potrafili budować własne koncepcje i teorie. Organizowanie procesu dydaktycznego przy użyciu strategii odkrywającej przygotowuje uczniów do samodzielności uczenia się.

Nauczanie problemowe jest samodzielną, aczkolwiek inspirowaną i kierowaną przez nauczyciela, działalnością poznawczą uczących się. Przy nauczaniu problemowym nauczyciel nie naucza lecz jedynie kieruje procesem nauczania i uczenia się. Zdaniem W. Okonia, w procesie nauczania problemowego młodzież poprzez samodzielne myślenie wdraża się do aktywnego poznania i zrozumienia świata i, tym samym przygotowuje się do jego zmieniania⁴. Nauczanie problemowe W. Okoń definiuje jako sekwencję „takich czynności nauczyciela i uczniów, jak organizowanie sytuacji problemowych i formułowanie problemów (w miarę dojrzewania uczniowie dokonują tego sami), indywidualne lub grupowe rozwiązywanie problemów przez uczniów, weryfikacja uzyskanych rozwiązań oraz systematyzowanie, utrwalanie i stosowanie nowo nabytej wiedzy w działaniach umysłowych”⁵. Nauczanie problemowe polega zatem na poszukiwaniu najbardziej racjonalnych form działania indywidualnego i zbiorowego, które powinny umożliwić uczniom trwałe i systematyczne przyswajanie wiedzy oraz zapewnić im wszechstronny rozwój zdolności poznawczych.

Uczenie przez rozwiązywanie problemów wymaga od nauczyciela tworzenia takiej sytuacji, która zmusza uczącego się do podejmowania samodzielnych prób poszukiwania rozwiązań.

Rosyjski psycholog A.M. Matiuszkin określa sześć zasad tworzenia sytuacji problemowych:

1. aby stworzyć sytuację problemową, należy postawić uczniów wobec takiego praktycznego lub teoretycznego zadania, którego wykonanie wymaga odkrycia przewidzianych do opanowania nowych wiadomości i działań;
2. zadanie odpowiada intelektualnym możliwościom uczniów;
3. zadanie problemowe należy postawić przed objaśnieniem przyswajanego materiału;

² Zob. Z. Łucki, *Jak zdać egzamin*, Kraków 1998, s. 99.

³ Zob. W. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990, s. 91.

⁴ Zob. W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1978, s. 23.

⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. V, Warszawa 2003, s. 218.

4. zadaniami problemowymi mogą być: a) zadania do nauczenia się, b) pytania, c) zadania praktyczne.
5. sytuacja problemowa może być wywołana różnymi typami zadań;
6. przy zbyt trudnej sytuacji problemowej niezbędna jest ingerencja nauczyciela, który powinien wskazać uczniowi przyczyny niewykonania powierzonego mu zadania.

Matiuszkin podkreśla, że zadanie problemowe może wywołać sytuację problemową tylko w przypadku uwzględnienia wymienionych wyżej zasad⁶.

Jedną ze strategii nauczania problemowego jest dyskusja, która może przybierać formę dyskusji problemowej, bądź dyskusji ujawniającej wartości i służącej dzieleniu się doświadczeniami⁷. W nauczaniu języków obcych strategia ta uznawana jest za jedną z trudniejszych. Moja wieloletnia praktyka nauczania na studiach rusycystycznych potwierdza, że przeprowadzenie dyskusji stanowi trudne wyzwanie zarówno dla wykładowcy, jak i dla studentów. Nieprawidłowo zaplanowana przez wykładowcę na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego dyskusja sprowadza się niejednokrotnie do zadawania pytań nawiązujących do treści tekstów związanych z danym kręgiem tematycznym. Z kolei, studenci, zamiast wyrażać własne osądy, ograniczają się do wiernej reprodukcji przeczytanego tekstu (tekstów). Tymczasem istota dyskusji polega na wymianie poglądów oraz próbie uzasadnienia ich. Należy jednak zauważyć, że sprostanie temu zadaniu w przypadku dyskusji, która ma toczyć się w języku obcym, nie jest zadaniem łatwym i wymaga uprzedniego przygotowania.

Na prowadzonych przeze mnie zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego ze studentami starszych lat rusycystyki dyskusja stanowi ostatnie ogniwo pracy nad opracowywanym kręgiem tematycznym. Wprowadzenie nowego materiału rozpoczynam od zapoznania studentów z zasobem leksykalnym w formie słowników tematycznych oraz wykonania szeregu ćwiczeń przedkomunikacyjnych (ustnych i pisemnych).

Kolejny etap polega na dobraniu odpowiedniej lektury związanej z tematem leksykalnym. Przy doborze tekstów kieruję się przede wszystkim możliwością stopniowego poszerzania zasobu leksykalnego studentów. Nie mniej istotna jest tu także ich wartość poznawcza, atrakcyjność pod względem treści oraz przynależności do różnych gatunków i stylów. Grupując teksty na zasadzie tematycznej, korzystam z różnych źródeł, między innymi z gazet i czasopism oraz zasobów internetu. Ważnym kryterium doboru tekstów jest ich aktualność. W poszukiwaniu informacji na dany temat uczestniczą także studenci.

Zaawansowany poziom nauki języka stwarza możliwość wykorzystania tekstów do wykonywania bardziej ambitnych zadań, polegających na przetwarzaniu informacji, poddawaniu jej analizie, syntezie, kontrastowaniu, a także rozwiązywaniu problemów. Organizując na zajęciach twórcze ćwiczenia językowe dyskusyjne i inicjatywne⁸, staram się uwzględniać specyfikę zebranych materiałów

⁶ Zob. А.М. Матюшкин, *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*, Москва 1972, s. 193.

⁷ D. Gołębniak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika*, cz. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003, s. 181.

⁸ Zob. *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)*, ред. А.Н. Щукин, Москва 1990, s. 124.

(teksty narracyjne, publicystyczne, wywiady, teksty o charakterze informacyjnym). Studenci przeprowadzają wywiady, prowadzą rozmowy, dyskusje. Jak wspomniałam wyżej, do najtrudniejszych form wypowiedzi ustnych należy dyskusja, która wymaga umiejętności wyrażania swoich opinii, przytaczania argumentów i kontrargumentów. Przygotowanie studentów do wykonania tego zadania wiąże się z koniecznością dostarczenia im odpowiednich środków językowych, niezbędnych dla wyrażania własnych przekonań (*убежден; уверен; считать /что/; полагать /что/; стоять на точке зрения* itp.), dla wyrażania aprobaty i dezaprobaty dla czyjegoś poglądu (*следует признать; разделять точку зрения; конечно; безусловно; само собой разумеется; этого нельзя отрицать; хочется верить, что...; это маловероятно; позвольте вам возразить; это совершенно неверно* itp.), dla emocjonalnego wyrażania oceny (*к сожалению, вызывает восхищение; радуется то, что...; нельзя остаться равнодушным* itp.).

Realizowane na zajęciach kręgi tematyczne pozwalają wyłonić szereg zagadnień, które mogą stać się pretekstem do dyskusji, np. *Цена человеческой жизни и борьба с терроризмом; Причины роста преступности среди несовершеннолетних; Наркомания самое большое зло нашего столетия; Решение вопроса о смертной казни; Глобализация и антиглобалисты; Интернет-зависимость – новая болезнь XXI века; Проблема безработицы и эмиграция молодых людей; Рейтинг самых лучших профессий; Как раскрыть свои дарования* itp.

Przygotowanie dyskusji wymaga wcześniejszego określenia jej tematu tak, by studenci mogli wnikliwie przemyśleć przedmiot dyskusji oraz jasno sprecyzować swój punkt widzenia. Najlepiej uczynić to na zajęciach poprzedzających właściwą dyskusję. Mając na uwadze dojrzałość intelektualną i emocjonalną młodzieży akademickiej, a także kierując się zasadami nauczania autonomicznego⁹, przy wyborze tematu dyskusji staram się uwzględniać sugestie studentów, którzy przedstawiają interesujące ich problemy.

Należy zauważyć, że szczególnym zadaniem kształcenia filologicznego staje się obecnie realizacja idei wychowania interkulturowego, zakładającego tworzenie pomostu pomiędzy własną tożsamością kulturową jednostki, szacunkiem i zrozumieniem dla wartości rdzennych a kulturą innych narodów. Nauczanie języka obcego rozumiane jest zatem współcześnie nie tylko jako narzędzie kształtowania kompetencji komunikacyjnej, lecz przede wszystkim jako środek przekazywania wartości humanistycznych, etycznych, moralnych, sprzyjających rozwijaniu postaw akceptacji i tolerancji wobec innych kultur. Dlatego tematykę realizowaną w ramach programu nauczania praktycznej nauki języka rosyjskiego staram się poszerzać o kontekst kulturowy. Korzystam przy tym z osobistych doświadczeń studentów, którzy pogłębiali znajomość języka rosyjskiego w toku jednosemestralnych studiów w Moskwie. Łączenie wiadomości teoretycznych wprowadzanych na zajęciach z obserwacjami i doświadczeniami zebranymi w bezpośrednich kontaktach z Rosjanami umożliwia kształtowanie postaw otwartości, tolerancji, akceptacji wobec różnic kulturowych. Sytuacje zaczerpnięte przez polskich studentów z życia w rosyjskojęzycznej kulturze stają się inspiracją do podejmowania dyskusji na temat cech osobowościowych Rosjan, ich mentalności, a także stereotypów i uprzedzeń dzielących oba narody.

⁹ Zob. W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań 1999.

Odwołanie się do autentycznych przeżyć studentów czyni dyskusję atrakcyjną, wyzwała w nich aktywność, pobudza do zabrania głosu.

Dyskusja, o czym była owa wyżej, jest trudnym zadaniem, bowiem wymaga od studentów umiejętności wyczerpującego i jasnego formułowania własnych poglądów, ich ewentualnej obrony lub zmiany swojego stanowiska. Dlatego należy zadbać o to, by dyskusja koncentrowała się wokół znanego materiału treściowego. Wówczas zadanie problemowe będzie sprzyjać utrwalaniu słownictwa dotyczącego danego kręgu tematycznego.

Kierowanie dyskusją wymaga mistrzostwa ze strony prowadzącego, który powinien zapewnić właściwy przebieg dyskusji, co wiąże się z:

- przeciwdziałaniem odbieganiu od tematu;
- zachęcaniem nieśmiałych studentów do zabrania głosu;
- grupowaniem stanowisk i poglądów uczestników dyskusji;
- przeciwdziałaniem przejawom agresji w stosunku do uczestników dyskusji, prezentujących odmienne poglądy;
- unikaniem przerywania dyskusji celem skonfrontowania błędnych opinii z wiedzą uzyskaną z materiałów źródłowych (tekstów).

Dyskusja powinna służyć rozwijaniu samodzielnego myślenia studentów. Formułowanie własnych opinii jest jednym z ogniw nauczania problemowego. Prowadząc dyskusję warto powstrzymać się od narzucania studentom własnych poglądów. Dyskusja nabierze pełnego kolorytu, gdy stworzymy przyjazną atmosferę i pozostawimy studentom swobodę w rozwiązywaniu postawionego problemu. Nie należy także przerywać studentom wypowiedzi, bądź też krytykować prezentowany przez nich punkt widzenia. Takie postępowanie prowadzi do wygaszenia dyskusji. Stawiane przez studentów tezy nie zawsze muszą być słuszne. Należy jednak pamiętać, że na etapie formułowania własnych poglądów i wyrażania własnych zapatrywań, wszelkie próby ich prostowania lub oceniania są przedwczesne, bowiem weryfikacja stanowisk powinna nastąpić w końcowej fazie dyskusji. Posumowanie dyskusji winno zmierzać do wyciągnięcia wniosków i przewartościowania niektórych poglądów, zaprezentowanych w fazie dyskusji właściwej. To ostatnie ogniwo zajęć wykorzystuję także na omówienie najczęściej pojawiających się w wypowiedziach studentów błędów językowych. Aktywność studentów oraz umiejętność przestrzegania poprawności językowej podlega ocenie. Swego rodzaju przedłużeniem dyskusji jest pisemne zadanie domowe. Zazwyczaj zlecam studentom napisanie wypracowania lub rozprawki związanej z głównym tematem dyskusji. W pracy pisemnej studenci powinni uwzględnić wnioski nakreślone pod koniec dyskusji, a także określić, na ile pozwoliła ona przewartościować dotychczasowe zapatrywania. Mogą oni także uwzględnić argumenty i kontrargumenty, które nie padły w toczącej się na zajęciach dyskusji.

Często zdarza się tak, że w trakcie dyskusji wyłaniają się dodatkowe problemy szczegółowe i pytania. Na przykład, w dyskusji nad wyborem przyszłej profesji pojawiło się szereg pytań wartych rozważenia. Oto kilka z nich: *Czy przy wyborze profesji warto kierować się rankingami najpopularniejszych zawodów; Jak rozpoznać własne predyspozycje do wykonywania danego zawodu; Czy pomocne mogą okazać się ankiety zamieszczane w czasopismach i badające cechy osobowościowe; Kiedy praca zawodowa przynosi satysfakcję; Czy nużąca praca gubi osobowość; Jak rozwijać*

w sobie asertywną postawę w dobie „wyścigu szczurów” itp. W takiej sytuacji warto zastosować formę dyskusji wielokrotnej¹⁰, składającej się z trzech faz. W fazie pierwszej, w której następuje wprowadzenie do dyskusji i wysunięcie głównych problemów, uczestniczy cała grupa. W drugiej fazie studenci podzieleni na małe zespoły rozwiązują wysunięte uprzednio problemy, przy czym każdy zespół dyskutuje nad innym zagadnieniem szczegółowym. Po wynegocjowaniu wspólnego stanowiska lider zespołu referuje wyniki dyskusji. W tej fazie dyskusji (trzecia faza) mogą uczestniczyć nie tylko liderzy zespołów, ale także przedstawiciele innych zespołów, którzy pragną zaprezentować własne punkty widzenia. Pracę kończy podsumowanie i wyciągnięcie wniosków. Dyskusja wielokrotna bywa czasochłonna i niekiedy zajmuje całe zajęcia. Uważam jednak, że ożywionej dyskusji nie należy przerywać. Finalną część można z powodzeniem zrealizować na kolejnych zajęciach.

Tworząc małe zespoły, zawsze starałam się dobierać studentów tak, by wśród nich znajdowali się zarówno zdolni, jak i słabsi językowo studenci. Wybór liderów należał do zespołów. Zazwyczaj tę rolę studenci powierzali osobie osiągającej dobre wyniki w nauce języka. Praktyka dydaktyczna wykazała jednak, że taki dobór studentów nie jest korzystny. Słabsi studenci zachowywali się biernie, przerzucając cały ciężar pracy na zdolniejszych kolegów. W rezultacie w czteroosobowym zespole pracowała jedna lub dwie osoby. Dlatego dobrym rozwiązaniem jest tworzenie zespołów silnych, w skład których powinni wchodzić najzdolniejsi studenci, zespołów składających się z przeciętnie uzdolnionych językowo studentów oraz zespołów słabych. Różnicowanie zespołów pod względem zdolności językowych studentów daje możliwość przydzielania zadań na zasadzie gradacji trudności. Zespoły silne mogą otrzymać do rozważenia trudniejsze zagadnienia, a najsłabsze zespoły – łatwiejsze.

Za udane zajęcia języka obcego można uznać tylko takie, na których mieli okazję wypowiedzieć się wszyscy studenci. W każdej grupie znajdują się osoby chętnie angażujące się w pracę oraz osoby, które wymagają zachęty ze strony wykładowcy. Aktywność studentów w dużej mierze zależy od indywidualnych uzdolnień językowych, niemniej warto pamiętać, że studenci różnią się także osobowością i poziomem samooceny¹¹. Ekstrawertycy łatwiej uczą się żywej mowy, wykazują dużą aktywność i chętnie uczestniczą w spontanicznych wypowiedziach. Introwertycy są małomówni i dlatego wolą wypowiadać się w formie pisemnej. Często są to osoby zdolne, ale osiągające słabsze wyniki w nauce z powodu skłonności do niskiej samooceny. Ważną rolę ma tu do odegrania wykładowca. Ciekawie sformułowany temat dyskusji wyzwała aktywność studentów, pobudza ich do zabrania głosu. Nie mniej ważne jest także tworzenie przyjaznej atmosfery. Miła zachęta, np. *Давайте постараемся создать сегодня на наших занятиях атмосферу откровенного разговора. Смелее высказывайте свои мысли, даже если вы не успели как следует все продумать и правильно сформулировать. Помните наш девиз: „Истина рождается в споре”* może przynieść lepszy rezultat niż wskazywanie studentów do odpowiedzi. Warto także pamiętać o motywującej roli oceny.

¹⁰ Na temat odmian dyskusji zob. J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996.

¹¹ Zob. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s. 126–129; zob. także W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 101–103.

Możliwość uniknięcia monopolizowania dyskusji przez osoby dominujące daje zastosowanie tzw. dyskusji punktowanej. Polega ona na prowadzeniu rozmowy kilku osób (3–4), którym przysłuchują się pozostali uczestnicy zajęć. Każde wystąpienie nie powinno trwać dłużej niż 10 minut. Kolejność wystąpień może być ustalona na zasadzie dobrowolnego zgłaszania swoich kandydatur, bądź też w drodze losowania. Przed rozpoczęciem dyskusji wykładowca zapoznaje studentów z kryteriami oceny ich wypowiedzi. Niżej przedstawiam przykładowy arkusz oceny.

Arkusz oceny

Kryteria oceny	Punkty	Uczestnicy dyskusji					
		1	2	3	4	5	6
Prezentacja informacji opartej o fakty	+2						
Zajęcie stanowiska – prezentacja własnej opinii	+2						
Dostrzeganie analogii/podobieństw	+2						
Komentarz do informacji lub jej uzupełnienie	+1						
Zwrócenie uwagi na błąd	+1						
Wypowiedź nie na temat – nieprzestrzeganie planu	-2						
Rozwinięcie dyskusji	+1						
Posunięcie dyskusji do przodu	+1						
Wciągnięcie do dyskusji osoby, która jeszcze się nie wypowiedziała	+1						
Przerywanie innym, przeszkadzanie w dyskusji	-2						
Monopolizowanie dyskusji	-2						
Atak osobisty – niewłaściwe uwagi o charakterze personalnym	-2						
Ogółem punktów:							

Arkusz pozwala przyznać kolejnym uczestnikom dyskusji punkty dodatnie lub ujemne, zgodnie z wytyczonymi kryteriami. Pozytywne kategorie oceniania są punktami dodatnimi, natomiast punkty ujemne przyznawane są za brak kultury wypowiedzi lub błędy merytoryczne. Do oceny dyskusji prowadzonej przez kilka osób należy zaangażować pozostałych studentów, rozdając im arkusze. W ten sposób studenci, którzy w danym momencie nie występują w roli dyskutantów, są zobligowani do uważnego śledzenia toczącej się dyskusji. Przyznawanie punktów przez większą liczbę osób daje możliwość zobiektywizowania oceny.

Zorganizowana w opisany wyżej sposób dyskusja oraz jej ocena zmusza studentów do przestrzegania porządku dyskusji, utrzymania wysokiego poziomu merytorycznego i kultury wypowiedzi, a także poszanowania dla adwersarzy. Warto zauważyć, że stawianie takich wymogów uczestnikom dyskusji pozwala realizować zarówno kształtujące, jak i wychowawcze cele dydaktyczne.

W dydaktyce powszechnie przyjmuje się, że przygotowanie i przeprowadzenie dyskusji jako strategii nauczania problemowego powinno odbywać się planowo i obejmować pięć faz: 1) podanie (przypomnienie) tematu dyskusji, 2) wprowadzenie w dyskusję, czyli ukierunkowanie dyskusji, 3) dyskusja właściwa, 4) podsumowanie

i wyciąganie wniosków, 5) omówienie. Uważam jednak, że dyskusję toczącą się na zajęciach języka obcego należy wzbogacić o trzy kolejne fazy. Są to:

korekta błędów językowych,

wystawienie ocen,

zlecenie wykonania pracy pisemnej nawiązującej do tematu dyskusji przeprowadzonej na zajęciach (wypracowanie, rozprawka).

Nauczanie problemowe daje możliwość rozwijania krytycznego myślenia poprzez stwarzanie sytuacji skłaniających studentów do prowadzenia dyskusji nad problemami współczesnego świata, nad szeroko rozumianymi problemami etyczno-moralnymi. Ścieranie się różnych poglądów w toku dyskusji wiąże się z koniecznością posługiwania się rzeczowymi argumentami, rozwija krytycyzm i ułatwia wartościowanie wypowiedzianych opinii. Wymiana myśli, polegająca na konfrontacji własnych przekonań z poglądami innych ludzi, jaka zachodzi w toku dyskusji nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie osobowości jednostki.

Literatura

Dobrowolski A.B., *Nowa dydaktyka. Pisma pedagogiczne*, t. II, Warszawa 1960.

Gołębniak D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika*, cz. 2, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.

Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.

Łucki Z., *Jak zdać egzamin*, Kraków 1998.

Матюшкин А.М., *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*, Москва 1972.

Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение), ред. А.Н. Щукин, Москва 1990.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. V, Warszawa 2003.

Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1978.

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

Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996.

Wilczyńska W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań 1999.

Zaczyński W., *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990.

Дискуссия как стратегия проблемного обучения

Резюме

В настоящее время наблюдается резкий прогресс во всех областях человеческой деятельности. Сегодняшний мир ставит новые требования человеку и заставляет его все время развиваться. Этим новым требованиям должна отвечать и система образования. Поэтому меняется роль преподавателя в лингводидактическом процессе. Его преподавательская работа не может быть нацелена лишь на образование специалистов. Перед ним ставится задача готовить студентов к постоянному самообразованию

и саморазвитию. Применение в дидактическом процессе форм проблемного обучения дает возможность формирования у обучаемых самостоятельности мышления, пополнения получаемых знаний и совершенствования умений. Одной из стратегий проблемного обучения является дискуссия.

В процессе обучения иностранным языкам дискуссия является самой эффективной, но в то же время самой сложной формой речевой практики, требующей многоэтапной подготовки. В статье выдвигаются идеи обогащения приемов работы, направленных на проведение дискуссии на иностранном языке.

Dorota Dziewanowska

Motywacja, metody aktywizujące a nowe wyzwania edukacyjne

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej wpłynęło na pogłębienie związków naszego kraju z kulturami zachodniej Europy. Społeczeństwa te cechuje wyraźne dążenie do osiągania osobistego sukcesu. Powszechne zainteresowanie ludzkimi dążeniami do pozyskiwania tego, co jest ważne i cenne, ściśle łączy się z zagadnieniem poznania mechanizmów, które powodują ludźmi pragnącymi zapewnić sobie powodzenie w życiu, uznanie społeczne i spełnienie zawodowe. Zbadanie tych mechanizmów zajmuje odrębne miejsce w badaniach nad motywacją osiągnięć.

Jedną z pierwszych definicji dążenia do odnoszenia sukcesów stworzył w 1938 roku H. Murray, którego zdaniem jest to „pragnienie i gotowość do przezwycięzania przeszkód, wykorzystywania własnej siły, wykonywania trudnych zadań, najlepiej i najszybciej, jak to tylko możliwe”¹. Tego rodzaju motywacja nie wiąże się z osiągnięciem celu, lecz rozwijaniem umiejętności i kompetencji.

Waldemar Kozłowski, przywołując definicję D. McClellanda, w myśl której motywacja osiągnięć jest to „tendencja do współzawodniczenia ze standardami doskonałości”², zwraca uwagę na emocjonalne podłoże motywacji. Źródłem pozytywnych emocji jest osiągnięcie wyższego standardu w porównaniu z tym, do którego dana jednostka przywykła. Podejmowanie przez jednostkę działań polegających na osiągnięciu kolejnych standardów, staje się dla niej miarą sukcesu.

Nieco inaczej motywację osiągnięć określa H. Heckhausen, którego zdaniem jest to „dążenie do podniesienia lub utrzymania na poziomie maksymalnie wysokim własnych rezultatów i możliwości w tych wszystkich działaniach, w stosunku do których znajduje zastosowanie kryterium doskonałości, i w związku z tym własne rezultaty można przez porównanie ocenić jako sukces lub niepowodzenie”³. W świe-

¹ H. Murray, za: W. Kozłowski, *Cele i osiągnięcia w uczeniu się*, Warszawa 2006, s. 7; zob. także R.E. Franken, *Psychologia motywacji*, Gdańsk 2005, s. 468.

² D. McClellanda, za: W. Kozłowski, *Cele i osiągnięcia...*, Warszawa 2006, s. 7; zob. także M. Widerszal-Bazyl, *Ukierunkowanie motywacji osiągnięć a poziom wykonania pracy*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1979, s. 10.

³ H. Heckhausen, za: W. Kozłowski, *Cele i osiągnięcia...*, s. 8; zob. także P. Boski, *Potrzeba osiągnięć jako psychologiczny czynnik rozwoju społeczno-ekonomicznego*, [w:] *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, red. J. Rejkowski, Warszawa 1976, s. 32.

tle tej definicji stan zadowolenia lub porażki nie jest wynikiem podejmowanych przez jednostkę działań, lecz łączy się z poczuciem jej własnego „ja”. Oznacza to, że źródłem zadowolenia jest świadomość własnych kompetencji, lub – w przypadku porażki – ich braku.

Najbardziej widoczne są osiągnięcia lub niepowodzenia towarzyszące nauce szkolnej. Dlatego poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o motywy, decydujące o osiągnięciach szkolnych, są nader ważne i stale aktualne.

Badania psychologiczne i pedagogiczne wskazują na ścisły związek motywacji z efektami uczenia się. Zdaniem I. Kurcz, motywacja pełni istotną rolę w funkcjonowaniu pamięci i uwagi. Uwaga, według definicji tej autorki, to: „mechanizm kontrowania przebiegu procesów poznawczych”⁴. Jak wyjaśnia I. Kurcz, nie wszystkie bodźce, jakie odbieramy zostają trwale przechowywane w pamięci. Za pomocą nastawienia można wybiórczo przetwarzać materiał istniejący w pamięci sensorycznej, a następnie wybiórczo przekodowywać ten materiał z pamięci krótkotrwałej (STM) do pamięci trwałej (LTM). Skierowanie uwagi na dany obiekt oraz czas utrzymywania uwagi na wybranym obiekcie zależy w głównej mierze od motywacji.

Hanna Komorowska stwierdza, że motywacja, czyli dążenie do osiągnięcia celu może wynikać z różnych motywów. Autorka ta wymienia kilka rodzajów motywów, sprzyjających nauce języków obcych. Jej zdaniem, w warunkach szkolnych istotną rolę odgrywa motyw bezpieczeństwa. Dotyczy on głównie uczniów charakteryzujących się niską samooceną i wysokim poziomem lęku. Dla tych uczniów istotny jest także motyw zyskania uznania nauczyciela, rodziców, kolegów z klasy. Do ważniejszych motywów H. Komorowska zalicza motyw osiągnięć, który wiąże się z chęcią wykazania się umiejętnościami i sukcesami. Autorka ta wyróżnia także trzy kolejne istotne motywy: 1) motywy poznawcze, gdy uczeń czerpie przyjemność z nauki języka i poznawania kultury naturalnych użytkowników tego języka; 2) motywy integracyjne, wynikające z fascynacji poznawaniem językiem obcym i kulturą narodu posługującego się tym językiem jako ojczystym; 3) motywy instrumentalne, które są związane z myślą o interesującej pracy lub korzyściach zarobkowych płynących ze znajomości danego języka obcego⁵.

Kształtowanie motywacji jest procesem złożonym. Istotną rolę odgrywają tu czynniki społeczno-kulturowe, środowiskowe, rodzinne, a także czynniki podmiotowe, do których W. Kozłowski zalicza: strukturę genetyczną, rodzaje aktywności, doświadczenia⁶.

W procesie nauczania podtrzymywaniu i wzrostowi motywacji sprzyja wysoka ocena rezultatów wykonywanych zadań, powierzanie uczącym się zadań o odpowiednim stopniu trudności, a także stosowanie pozytywnych wzmocnień emocjonalnych za samodzielne wykonanie takich zadań oraz za odnoszone sukcesy⁷.

Powołując się na wyniki badań prowadzonych przez wielu specjalistów, Kozłowski podejmuje próbę nakreślenia sylwetki osób odznaczających się wysokim poziomem motywacji osiągnięć. Jego zdaniem, z reguły są to jednostki skłonne do podejmowania umiarkowanego ryzyka, osiągające cele za pomocą różno-

⁴ I. Kurcz, *Język a psychologia*, Warszawa 1992, s. 216.

⁵ Zob. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s. 128.

⁶ Zob. W. Kozłowski, *Cele i osiągnięcia...*, s. 18.

⁷ Zob. tamże, s. 17.

rodnych, często bardzo pomysłowych działań, za rezultaty których biorą na siebie odpowiedzialność, ponadto wykazujące silną potrzebę poznania efektów własnej aktywności, a także racjonalnie wykorzystujące czas. Dla takich osób głównym źródłem satysfakcji staje się sam fakt osiągnięcia celu, inne gratyfikacje są w ich odczuciu mniej satysfakcjonujące i pełnią drugorzędną rolę⁸.

Hanna Komorowska wyróżnia siedem cech, jakimi charakteryzują się osoby odnoszące sukces w nauce języka. Są to:

- inicjatywa i aktywne podejście do zadań, co oznacza, że uczeń sam znajduje sobie najlepsze formy pracy i organizuje własną naukę,
- stosowanie domysłu językowego i niezrażanie się trudnościami lub nieznanością poszczególnych wyrazów,
- brak zrytualizowanych zachowań, innowacyjność, stosowanie różnorodnych sposobów uczenia się i radzenia sobie z problemami,
- umiejętność wyszukiwania odpowiednich materiałów pomocniczych,
- wiara we własne umiejętności radzenia sobie z trudnościami i pozytywny obraz własnej osoby wraz z wysoką samooceną,
- wysoka motywacja do nauki,
- gotowość omawiania swych postępów w nauce⁹.

Aktualna rzeczywistość dostarcza kilku istotnych powodów, dla których warto rozwijać w uczniach przytoczone wyżej cechy osobowościowe. Duże tempo zachodzących w świecie zmian ekonomicznych i politycznych, szybki rozwój nauki, sprawiają, że potrzeby współczesnego człowieka są inne niż kilkadziesiąt lat temu. Obecnie jednostka jest zmuszona do aktywnego poszukiwania, rozwiązywania coraz to nowych problemów, dostosowywania się do nowych sytuacji. Taka kreatywna postawa staje się gwarantem sukcesu. Stąd też, tradycyjne formy nauczania przeżywają kryzys. Tradycyjna szkoła, opierająca się na koncepcji nauczania podającego, traktowała ucznia jako biernego odbiorcę treści. Taki tok nauczania wpływał hamująco na rozwijanie samodzielnego, twórczego myślenia uczniów, a także na ich emocjonalny i motywacyjny rozwój. Edukacja przełomu XX i XXI wieku postuluje rozwój i uczenie się człowieka w ciągu całego życia. Edukacja permanentna zakłada nie tyle wyposażenie ucznia w określony zasób wiedzy, co ukształtowanie jego osobowości, wypracowanie własnej strategii uczenia się, samokształcenia, umiejętności przekształcania otaczającej rzeczywistości, dokonywania trafnych wyborów, ponoszenia odpowiedzialności za własne osiągnięcia lub porażki. Takie wymagania dotyczą wszystkich przedmiotów nauczania, w tym także języków obcych. Szereg glottodydaktyków podkreśla potrzebę zastąpienia metod podających metodami aktywizującymi ucznia, skłaniającymi go do samokształcenia¹⁰. Postawienie postulatu konieczności zwiększenia autonomii uczniów w procesie nauczania i uczenia się

⁸ Zob. tamże, s. 8.

⁹ H. Komorowska, *Metodyka...*, s. 223–224.

¹⁰ Zob. W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1978; H. Komorowska, *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa 1978; T. Siek-Piskozub, T. Wojciechowska, *Spójność systemu nauczania języków obcych podstawą efektywności*, „Neofilolog” 1990, nr 2, s. 9–16.; T. Siek-Piskozub, *Aktywizacja ucznia w procesie nauczania języka obcego*, „Neofilolog” 1990, nr 2, s. 25–29; T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1997 i in.

języków obcych wymaga wykorzystywania nowych technik nauczania, korzystnie wpływających na rozwój strategii uczenia się. Stąd też we współczesnej glottodydaktyce coraz większe uznanie i zastosowanie znajdują strategie aktywizujące, zakładające zwiększenie samodzielności i aktywizacji ucznia w procesie nauczania/uczenia się języka obcego. Do powszechnie stosowanych na różnych etapach edukacyjnych strategii aktywizujących należą: technika projektu, burza mózgów, odgrywanie ról, drama, symulacja, mapa myśli, metaplan, drzewo decyzyjne, debata, dyskusja. (Szerzej na temat możliwości wykorzystywania w procesie glottodydaktycznym dyskusji wypowiadam się w artykule *Dyskusja jako strategia nauczania problemowego* zamieszczonym w niniejszym tomie).

Czerpiąc z własnego doświadczenia, mogę stwierdzić, że na poziomie studiów wyższych technika projektów w stosunku do tradycyjnych strategii nauczania doskonale się sprawdza, bowiem pozytywnie wpływa na wzrost efektywności nauczania, motywuje studentów do samodzielnego poszukiwania i pozyskiwania wiedzy o kraju i kulturze narodu, którego język jest obiektem nauczania. Studenci chętnie podejmują pracę projektową, ponieważ potrafią jasno sprecyzować cele swojej pracy oraz potrzeby językowe. Istotną rolę odgrywa tu także ich doświadczenie w pracy samodzielnej i świadomość konieczności terminowego rozliczenia się z postawionych im zadań. Dlatego uważam, że technika ta powinna być jak najczęściej wykorzystywana komplementarnie z tradycyjnymi formami nauczania. Jak wspomniałam wyżej, jej główną zaletą jest to, że może ona być stosowana na różnych poziomach nauczania. Hospitując praktyki zawodowe studentów filologii rosyjskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie miałam okazję obserwować lekcje pracy z projektem, realizowane przez praktykantów z uczniami szkół ponadgimnazjalnych.

Pracę projektową w kontekście glottodydaktyki B. Karpeta-Peć definiuje następująco:

Jest to taka otwarta forma pracy na lekcjach języka obcego, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając z samodzielnie doboranych materiałów, przy czym zakres działań uczniów zostaje określony w fazie planowania i przekracza granice czasowe i przestrzenne lekcji¹¹.

W metodyce nauczania języków obcych istnieje szereg rodzajów pracy projektowej. Mając na uwadze cele praktyczne za najbardziej przydatne uznać należy projekty krótkoterminowe, grupowe i indywidualne, a także mini projekty i projekty oparte na pracy z tekstem literackim.

Inspirację do podejmowania pracy w formie projektów stanowią zadania i problemy wynikające z zainteresowań, potrzeb i życzeń samych uczących się. Technika projektu, przypisując nauczycielowi rolę doradcy, eksperta, wyklucza możliwość frontального sterowania pracą uczniów.

W pracy projektowej ważny staje się nie tyle sam przedmiot nauczania, co nabywane przez uczniów wiadomości i umiejętności. Istota pracy projektowej polega na tym, żeby stawiając przed uczącymi się zadanie, wymagające osiągnięcia określonego celu, nauczyć ich osiągać ten cel krok po kroku. Przechodzenie od jednego

¹¹ B. Karpeta-Peć, *Otwarty, aktywny samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa 2008, s. 65.

etapu pracy do kolejnego oraz świadomość osiągnięcia celu finalnego pozytywnie wpływa na podtrzymywanie motywacji uczących się. Ten fakt nabiera szczególnie znaczenia w pracy ze studentami, których motywacja w większości przypadków jest czysto instrumentalna. Warto zatem korzystając z techniki projektów rozbudzić w nich także inne motywy (integracyjne, poznawcze, osiągnięć). Warto także uświadomić im, że umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy, rozwiązywania problemów i konsekwentnego dochodzenia do celu, pokonując kolejne etapy, będzie im przydatna w dalszym ich życiu.

Praca projektowa składa się z kilku faz:

1. zainicjowanie projektu (przez nauczyciela i/lub uczniów),
2. dyskusja nad propozycjami projektów,
3. opracowanie planu projektu (indywidualnie lub zespołowo),
4. praca samodzielna (indywidualnie lub zespołowo),
5. ukończenie projektu: a) prezentacja produktów (na forum zespołu klasowego lub grupy); b) ewaluacja (indywidualnie, następnie na forum)¹².

W swym założeniu ta technika jest ukierunkowana na osobę uczącego się, na realizowany przez nią cel, na sposoby osiągania tego celu, prezentowania wyników swej pracy, niemniej w fazie planowania projektu pożądana jest współpraca nauczyciela z uczniami. Aby nie zniechęcić uczniów do przejawiania własnej inicjatywy, należy dyskretnie ingerować w plan projektu, przewidywane formy jego realizacji i sposoby prezentacji. Nauczyciel, posiadając wiedzę na temat uzdolnień językowych poszczególnych członków grupy, ich cech osobowościowych (liderzy grupy, osoby nieśmiałe, wycofane społecznie), powinien zadbać o to, by praca projektowa nie wykraczała poza realne możliwości danego zespołu. Podczas realizacji kolejnych faz pracy nauczyciel powinien pełnić rolę konsultanta, doradcy. Aby usprawnić proces przygotowywania projektu warto poprosić uczniów, by dostarczyli krótkie sprawozdania z postępów pracy. Można również spotkać się z grupami lub ich liderami w celu omówienia problemów, wynikających w trakcie realizacji projektu. Ważnym momentem, w którym powinien uczestniczyć nauczyciel, jest ewaluacja projektu, kiedy następuje porównanie osiągniętych wyników ze szkicem lub jego planem. Pomocne mogą być także arkusze ewaluacyjne. Zdaniem Szymańskiego, produkt, proces uczenia się oraz procesy uspołecznienia mają w pracy projektowej jednakowe znaczenie¹³. Z tego też względu istotne jest, by arkusze ewaluacyjne uwzględniały trzy zakresy podlegające autoocenie: 1) treści: zakres tematyczny, cel projektu, prezentacja projektu; 2) sfera osobowa: emocje, zaangażowanie; 3) sfera kooperacji. Konsultacje z uczniami w trakcie powstawania projektu oraz jego ewaluacja dają nauczycielowi wgląd w ich sukcesy i porażki, w sferę osobowościową poszczególnych uczniów, natomiast samych uczących się skłaniają do autorefleksji. Uważam za celowe zapoznać wcześniej uczniów z arkuszami ewaluacyjnymi, by byli świadomi, jakie kryteria będą obowiązywały przy ocenianiu. Tradycyjnie praca uczniów jest oceniana przez nauczyciela, moim jednak zdaniem, do wystawienia ocen warto zaangażować cały zespół klasowy (grupę). Przy ocenianiu nauczyciel powinien zadbać o to, by wystawiane przez

¹² Zob. B. Karpeta-Peć, *Otwarty, aktywny samodzielny...*, s. 69.

¹³ Zob. M.S. Szymański, *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Warszawa 2000, s. 65.

uczniów oceny były obiektywne. Ważnym momentem kończącym pracę nad projektem jest stworzenie atmosfery, w której uczniowie będą (mimo ewentualnych niedociągnięć) odczuwali zadowolenie z efektów wykonanego zadania. W ten sposób technika projektów stanie się doskonałym narzędziem podtrzymywania i rozwijania motywacji, szczególnie motywacji osiągnięć.

Dla przykładu przytoczę kilka tematów projektów zainicjowanych przez studentów: *Какие места для летного отдыха выбирают россияне; Предрассудки и суеверия, сохранившиеся в менталитете русского народа; Читательские интересы молодых россиян; Должны ли молодые жить вместе со своими родителями; Способны ли молодые люди нести ответственность за свою жизнь; Сколько раз в жизни нам придется менять профессию; Проблема безработицы и эмиграция молодых людей; Последствия агрессии в семье; Цена человеческой жизни и борьба с терроризмом.* Analiza proponowanych przez studentów tematów projektów pozwala stwierdzić, że młodzież akademicką, obok realiów rosyjskich, interesują także zagadnienia odnoszące się do kategorii uniwersalnych. Cieszy zatem, że język rosyjski staje się dla nich narzędziem poznania świata.

Przygotowując projekty studenci korzystali z różnych materiałów glottodydaktycznych: książek, gazet, czasopism, albumów, encyklopedii, najchętniej jednak sięgali do zasobów internetu. Dobór tych materiałów był uzależniony od tematu projektu, formy jego prezentacji, a także od indywidualnych zainteresowań studentów. Efekty swojej pracy prezentowali oni z wykorzystaniem rzutnika multimedialnego. Przygotowując w programie Power Point prezentacje, wykazywali się niezwykłą kreatywnością i wyobraźnią. Prezentacje zawierały nie tylko materiał tekstowy, ale także były bogato ilustrowane. Projekt na temat: *Какие места для летного отдыха выбирают россияне* został opracowany w formie wirtualnej wycieczki krajoznawczej po Rosji oraz wielu egzotycznych zakątkach świata.

Obserwując pracę studentów, należy stwierdzić, że wykazują oni zdolność do:

1. samodzielnego podejmowania zadań (indywidualnie lub grupowo),
2. poszukiwania i korzystania z różnych źródeł informacji,
3. dokonywania selekcji i krytycznej analizy zebranych materiałów,
4. przygotowywania nieszablonowo prezentacji zebranych materiałów,
5. przygotowywania i praktykowania wystąpień publicznych,
6. korzystania z nowych technologii,
7. podejmowania indywidualnych lub grupowych decyzji,
8. samooceny pracy.

Podsumowując, warto podkreślić, że technika projektów posiada wiele zalet. Korzystanie z tej otwartej formy pracy czyni proces nauczania języka obcego twórczym, skierowanym na osobowość ucznia, na jego potrzeby oraz motywę działania. Podejmowanie zadań projektowych stymuluje uczniów do przejawiania aktywności własnej, wykorzystania indywidualnych strategii uczenia się języka, daje zadowolenie z własnej pracy oraz satysfakcję z uczenia się w grupie, uczy różnych strategii komunikowania się, korzystnie wpływa na zmianę stosunku do nauki i pracy. Można ją nazwać strategią edukacji ku przyszłości.

Literatura

- Boski P., *Potrzeba osiągnięć jako psychologiczny czynnik rozwoju społeczno-ekonomicznego*, [w:] *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, red. J. Rejkowski, Warszawa 1976.
- Franken R.E., *Psychologia motywacji*, Gdańsk 2005.
- Gołębiński D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika*, cz. 2, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwowski, Warszawa 2003.
- Karpeta-Peć B., *Otwarty, aktywny samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa 2008.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
- Komorowska H., *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa 1978.
- Kozłowski W., *Cele i osiągnięcia w uczeniu się*, Warszawa 2006.
- Krucz I., *Język a psychologia*, Warszawa 1992.
- Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1997.
- Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1978.
- Siek-Piskozub T., *Aktywizacja ucznia w procesie nauczania języka obcego*, „Neofilolog” 1990, nr 2, s. 25–29.
- Siek-Piskozub T., Wojciechowska T., *Spójność systemu nauczania języków obcych podstawą efektywności*, „Neofilolog” 1990, nr 2, s. 9–16.
- Szymański M.S., *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Warszawa 2000.
- Widerszal-Bazył M., *Ukierunkowanie motywacji osiągnięć a poziom wykonania pracy*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1979.

Мотивация, активные методы и новые дидактические требования

Резюме

В статье обсуждаются новые требования, которые ставятся перед современной системой обучения. Школа XXI века должна готовить учащихся к самостоятельному учению. Учителю отводится роль наставника, советчика, который создает условия для эффективной работы, развивает мотивацию учащихся, формируя у них сильное убеждение в их возможностях, а также формирует их высокую самооценку. Эти новые веяния требуют применения активизирующих методов обучения. Обращение к этим методам делает процесс обучения более творческим, ориентированным на личность учащегося, на его реальные потребности и мотивы. Кроме того, решение различных заданий стимулирует обучаемых к проявлению собственной активности и использованию индивидуальных стратегий усвоения языка, дает удовольствие от самостоятельной работы, а также от совместного обучения, учит различным стратегиям общения.

Larisa Mikheeva

О некоторых трудностях в выделении вводных слов

Несмотря на четко регламентированные правила пунктуации при вводных словах и предложениях в русском языке¹, выделение их зачастую вызывает существенные затруднения. На разных этапах овладения пунктуацией природа этих затруднений может оказаться различной, кроме того, неодинаковые трудности могут испытывать носители языка и те, кто изучает русский язык как иностранный.

По данным проводимого диагностического эксперимента, количество пунктуационных ошибок при вводных словах у польских студентов составляет: 17,2% – в диктантах, 82,4% – в изложениях, 51,4% – в сочинениях².

Ошибки в работах можно разделить на две основные группы³: 1) невыделение вводных слов и 2) выделение – в качестве вводных – слов и выражений, которые ими не являются (отмечен значительный процент ошибок).

Виды ошибок и их причины в общих чертах совпадают с теми, что названы в работах дидактиков при обучении русскому языку как родному⁴. Тем не менее показательны некоторые особенности в ошибках польских студентов-русистов, на которые при обучении пунктуации следует обратить внимание.

I. Основной причиной ошибок, как показывают наблюдения, является незнание вводных слов, при этом стоит оговориться, что и в текстах диктантов, и в творческих работах не наблюдается разнообразия вводных элементов. Незнание вводных слов прежде всего проявляется в выделении слов и выражений, которые принимаются за вводные, особенно если они находятся на границе синтагм и отмечены паузой. Носители языка часто выделяют

² Анализировались работы студентов закончивших 3 курс (диктанты, изложения) и 4–5 курсов (диктанты, сочинения), всего 700 работ. Процент ошибок исчислялся из соотношения количества случаев пунктограммы в работах к числу допущенных в них ошибок.

³ Ошибки, связанные с заменой знака, незначительны.

⁴ Г.И. Блинов, *Методика изучения пунктуационных правил*, Москва 1972; А.Ф. Ломизов, *Обучение пунктуации в средней школе*, Москва 1975; А.И. Никеров, *Предупреждение пунктуационных ошибок учащихся*, Москва 1985.

союзы, частицы и омонимичные вводным наречные и глагольные формы: *поэтому, все-таки, как бы, вряд ли, кажется, может и т.п.* (обычно в справочниках представлены такие ряды с особой пометкой). Польские студенты-русисты, кроме перечисленных категорий, выделяют самые различные слова и выражения, чаще всего обстоятельства времени, например: *больше всего, в течение нескольких лет, в последнее время, иногда, однажды* и пр. Ниже даны примеры из диктантов, в которых подчеркнуты выражения, ошибочно выделенные запятыми более чем в трети работ:

Эти живописцы впервые в истории искусства сделали для себя правилом писать не в мастерской; И вот под непрекращающимся дождем Петр бродил по тому же лугу; Спустя некоторое время он перешагнул порог своего дома; Разговаривали мы почему-то шепотом, хотя кругом на полкилометра простирался песчаный пляж; Мастер любил свое ремесло, но больше всего он любил вольную жизнь и поэтому однажды тайно покинул царский двор.

Меньше ошибок встречается в выделении наиболее распространенных вводных слов: *к сожалению, к счастью, кажется* (в начале предложения), *должно быть, может быть, по словам..., например* и т.п. Труднее распознаются вводные слова *однако, видно, безусловно, с одной стороны, с другой (сторонами), наконец*, а также вводные слова и выражения, стоящие в середине предложения. В такой позиции интонация включения различается слабо: вводные слова, как правило, не составляют отдельной синтагмы и не имеют интонационного центра⁵. Последнее замечание существенно в связи с письмом под диктовку. См., например:

Отец Менделеева, к несчастью семьи, умер рано, и мать осталась одна с детьми.

В приведенном предложении из диктанта ошибки проявлялись, однако, не только в отсутствии запятых, но и в нарушении границ вводной конструкции: выделялась лишь ее часть – *к несчастью* (возможно потому, что в распространенном виде этот вводный элемент встречается чаще). Подобные случаи отмечаются и в творческих работах. При введении правил следует подчеркивать, что в пособиях приводятся лишь основные вводные слова и выражения, в речи многие из них зачастую функционируют в распространенном виде, а некоторые и вовсе не употребляются без распространителей (*на радость, к стыду, к огорчению* и др.). Полезными могут быть упражнения, помогающие студентам развивать умение вычленять конструкции в целом – от единичного вводного слова до вводного предложения. В таких упражнениях можно соединить задачи обучения как грамматике, так и лексике. Например, дав студентам предложение: *По мнению поляков, роман «Мастер и Маргарита» является лучшим романом двадцатого века*, можно попросить распространить вводное словосочетание, подобрав определители к слову *мнение* (*распространенно-му, справедливому* и т.д.) или *поляков* (*многих, некоторых, отдельных* и т.д.),

⁵ Замечание Ф.И. Панкова, *Вводные слова*, [в:] *Книга о грамматике. Русский язык как иностранный*, Москва 2004, с. 171–172.

а затем еще больше расширить границы вводной структуры (*достаточно справедливому, довольно распространенному* и т.п.)⁶.

Меньше половины испытуемых справляется с пунктуацией при вводных словах, находящихся непосредственно после сочинительного или подчинительного союза, например:

Он облизал свою раненую спину и, **как ни в чем не бывало**, замахал хвостом и залаял на волчиху; Снятый в прошлом году фильм бы адресован молодым россиянам и, **что не удивительно**, получил с их стороны достойный отклик; Начался дождь, что, **по правде говоря**, нас мало беспокоило.

Слово или выражение в такой позиции не проявляет себя интонационно, а поскольку письмо при диктантах в значительной степени ориентировано на звучащую речь, знаки пропускаются.

Замечены (не в одной работе) случаи двоеточия при вводных словах *например* (употребленном самостоятельно), *говорят, скажем*. Такую ошибку можно объяснить тем, что данные слова лексически сигнализируют в первом случае (*например*) возможное перечисление однородных членов при наличии обобщающего слова, а в двух других (*говорят, скажем*) – прямую речь. Вероятно, всё это происходит из-за того, что понятия о знаках препинания при тех или иных конструкциях у студентов являются фрагментарными. Данный тип ошибок не описывается в методике русского языка как родного. См. ошибочное написание: *Со дня гибели Садако прошло много лет. Но **говорят**: и сегодня на ее могиле иногда появляются новые бумажные журавлики* (вместо: *Но, **говорят**, и сегодня...*).

Разделяю взгляды дидактиков, утверждающих, что изучение пунктуационных тем как чисто пунктуационных является методической ошибкой што пунктуацию следует изучать в контексте развития речи⁷. В разрабатываемой мною методике пунктуации при обучении РКИ это положение является одним из ключевых (суть навыков состоит не в расстановке знаков, а в умении членить речь с помощью пунктуации на структурно-смысловые отрезки). При работе над рассматриваемой пунктограммой следует обращать внимание на смысловую характеристику вводных слов, поскольку без ясного представления об их значении трудно научиться выделять остальные признаки вводности. Вводными словами следует чаще обогащать дидактический материал, что позволит в дальнейшем включать их в тексты контрольных и экзаменационных работ. Обнаружилось, что в половине текстов проанализированных диктантов (46 текстов) случаи описываемой пунктограммы вообще отсутствуют, несмотря на выраженную частотность употребления вводных слов в речи. Студенты первого курса, кстати, уже стремятся использовать вводные слова в своих творческих работах⁸.

⁶ Пример упражнения взят из: Н.К. Курапов, *Наблюдения над логико-стилистической ролью вводных слов в сочинении*, «Русский язык в школе» 1962, № 6, с. 72.

⁷ Г.И. Блинов, *Методика изучения...*; Л.Т. Григорян, *Обучение пунктуации в средней школе: методическое исследование*, Москва 1982; А.Ф. Ломизов, *Обучение пунктуации...*

⁸ По данным прогностического эксперимента, в конце первого курса в группах продвинутого обучения в среднем на одну работу (сочинение) приходится по три

Для того чтобы описываемую категорию слов студенты могли более успешно распознавать и сознательно употреблять, их стоит знакомить с отдельными вводными словами, и даже группами слов, уже начиная с первого курса, при этом называя и описательно комментируя грамматическое явление. Слов, выражающих эмоциональные оценки и степень уверенности / неуверенности, много в диалогической речи⁹: *к сожалению, к счастью, наверное, может, конечно, возможно* и т.д. Стоит поощрять студентов использовать знакомые им вводные слова в высказываниях, составляемых по образцу (предложениях, диалогах, творческих миниатюрах), напоминая о выделении их запятыми.

Упражнения на закрепление слитного и дефисного написания слов на первом курсе можно соединить с упражнениями на умение с помощью вводных слов и выражений представлять свое мнение или организовывать высказывание. Например:

1. Используйте темы: Почему молодые люди стремятся изучить несколько иностранных языков? Можно ли учиться и работать одновременно? Что стоит посетить в Москве?

Составьте предложения по предложенным темам с каждым из вариантов вводной конструкции:

по-моему и по моему мнению – повествовательные; *по-твоему и по твоему мнению, по-вашему и по вашему мнению* – вопросительные.

2. Закончите высказывание. Составьте подобные высказывания. Включите в них подходящие вводные слова, выделите их запятыми:

Запоминая новую лексику, я, во-первых,, во-вторых,, в-третьих,, в-четвертых, и, наконец,

Небольшая группа вводных слов относится к сфере межличностного речевого этикета, на этом материале можно также предусмотреть изучение пунктограммы в преддверии курса синтаксиса.

В конце второго или в начале третьего курса стоит познакомить студентов с семантической классификацией вводных слов, выбрав, в зависимости от дидактической ситуации, сжатую (Н.С. Валгина; И.Б. Голуб; И.Э. Савко; R. Szymula, M. Karolczuk; Cz. Lachur) или более развернутую (Ф.И. Панков). К сожалению, мало уделено внимания вводным словам в учебниках синтаксиса и пособиях для студентов-поляков (J. Lukszyn; A. Bieganin, Z. Czapiga; M. Olechnowicz, O. Spirydowicz). Знание студентами основных групп вводных слов и выражений должно лечь в основу систематизации знаний по вводным конструкциям, а также упражнений на умение обнаруживать пунктограмму и ее варианты, применять правила, в том числе уточняющие основное.

II. По мере того как лексический запас вводных слов у студентов увеличивается, а их грамматические представления развиваются, начинает

вводных слова. Вводные слова в работах старшекурсников (IV–V) – **третья по частоте** употребления конструкция.

⁹ См., например, пособие И. Верещагиной *Давай поговорим*, Warszawa 1998.

обнаруживаться другая трудность, связанная с тем, что одни и те же слова выступают в некоторых контекстах в качестве вводных, а в некоторых выполняют функции членов предложения. При смешении этих грамматических явлений происходит нарушение пунктуационной нормы. Трудность дифференциации усугубляет смысловая многозначность вводных слов и их развитая синонимия.

Само по себе заучивание списков вводных слов или пар слов: модальных наречий, модальных глаголов, союзов (с одной стороны) и вводных слов (с другой стороны), которые следует дифференцировать при письме, – потребовало бы немалых усилий и времени, хотя вряд ли привело к желаемым результатам. Для преподавателя более важной задачей было бы способствовать развитию умения анализировать и сопоставлять грамматические факты, выделять функциональные и синтаксические значения вводных элементов.

На ранних этапах работы с пунктуацией при вводных словах представляется полезным указать студентам на соотнесение их по морфологическим признакам с разными частями речи. Понимание учащимися синтаксических функций частей речи поможет разграничивать синтаксические омонимы. По нашим наблюдениям, труднее бывает отличать от членов предложения вводные слова наречного типа (*возможно, безусловно, наконец, очевидно*), глагольного (особенно если они соотносятся с глаголами в личных формах, так как формируется привычка видеть глагол лишь в функции сказуемого), союзного (*однако, тем не менее*) и контаминации форм (*на самом деле, главным образом, таким образом*). Аналитические упражнения лучше проводить на простом лексическом материале, сравнивая функции слов / выражений в соположенных конструкциях, например:

Я, естественно, пожурил сынишку за шалости. — Она не отвечает на твои звонки, но это вполне естественно; Кажется, до меня здесь никому нет никакого дела. — Мне кажется, что до меня никому нет никакого дела; Ты, значит, поступаешь в аспирантуру? — Что всё это значит? — Понять – значит простить; Вы, должно быть, ошиблись номером. — Прерванное сообщение должно быть восстановлено уже к вечеру; Я поработаю внеурочно и, таким образом, смогу взять несколько дней для поездки. — Таким образом поступают только легкомысленные барышни. — Я расспрошу ее таким образом, что она ни о чем не догадается.

Целесообразно давать студентам образцы рассуждений, например:

1) *Потому, видно, называется устная поэзия сказкой, что сказка эта сказывалась. (М. Пришвин.)*

Образец рассуждения: Слово *видно* выражает неуверенность, предположение. Оно не связано грамматически с другими словами в предложении, к нему невозможно поставить вопрос от какого-либо члена предложения. *Видно* – вводное слово. На письме оно выделяется запятыми.

2) *Произведение казалось тогда злободневным, так как в нем неприкрыто говорилось о правде военного времени. (Из газеты)*

Образец рассуждения: Слово *казалось* по морфологическим признакам – глагол прошедшего времени, среднего рода. В предложении он связан с подлежащим *произведение* и служит связкой в именном сказуемом *казалось злостнейшим*. Слово в данном контексте вводным не является, его следует отличать от сходного вводного слова.

Осознать категорию вводности, то есть научиться выявлять внеструктурные элементы, можно, лишь опираясь на четкое представление о структуре простого предложения и связях слов в нем. Можно вполне полагаться, к тому же, на имеющийся у студентов опыт вычленения других слов, не имеющих грамматических связей в предложении: обращений, утвердительно-отрицательных и эмоционально окрашенных слов. Частично помогает прием «изъятия» слов из состава предложения: в случае исключения вводного слова структура предложения, как правило, не изменяется, а в случае изъятия члена предложения оно чаще всего распадается¹⁰. Другое наблюдение: вводные слова указывают лишь на отношение говорящего к мысли, но не детализируют (как члены предложения) самого содержания сообщения¹¹.

Несмотря на все сказанное, отдельные случаи будут оставаться достаточно сложными для анализа из-за их смысловой двусмысленности, например: **Таким образом** конфликт был благополучно разрешен (= «таким способом»). – **Таким образом**, конфликт был благополучно разрешен (= «итак»); **И потом** он стал знаменитым (= «затем, после этого»). – **И, потом**, он в моих глазах знаменитость (= «кроме того»). Во всех подобных случаях¹² мы имеем дело с пунктуацией текста: анализ условий постановки знаков следует проводить в расширенном контексте, с учетом предыдущего и последующего предложений. На данных примерах можно показать студентам смысловозначительные возможности пунктуации, действие её смыслового принципа (пишущий задаёт знаками надлежащий смысл, который читающий распознаёт по пунктуационному коду). Носители языка учатся разделять такие случаи еще в программе средней школы, но вряд ли стоит включать в значительном объеме подобные случаи в занятия по РКИ, где преимущественной целью ставится развитие навыков использования знаков, обусловленных структурно-грамматическим принципом. Тем не менее, с целью формирования умений различать смысловые оттенки высказываний, а следовательно, их грамматику можно предлагать для анализа предложения, в которых нужно мотивировать варианты пунктуационного оформления:

1. Кирилл может быть в командировке. 2. За лесом видно большое озеро. 3. Задание должно быть выполнено. 4. Это издание безусловно ценно в отсутствие подобных других.

Выполнить данное упражнение непросто. В первом случае, например, и вводное слово может быть, и сказуемое может быть несут одну и ту же

¹⁰ См. Д.Э. Розенталь, *Справочник по правописанию и литературной правке*, Москва 1985, с. 118.

¹¹ А.Н. Гвоздев, *Современный русский язык*, ч. 2: *Синтаксис*, Москва 1968, с. 189.

¹² Д.Э. Розенталь, *Справочник...*, с. 118–121.

модальную нагрузку, и приём «изъятия» вводного слова из предложения помогает в незначительной степени, поэтому необходим грамматический и смысловой анализ. В четвёртом случае можно поощрить студентов подобрать синоним к слову безусловно, чтобы в одном из вариантов высказывания квалифицировать слово безусловно как наречие меры и степени при другом наречии (безусловно ценно = крайне ценно, очень ценно). Даже если студенты научатся ориентироваться в таких непростых пунктуационных ситуациях, умение может перерасти в навык, так как подобный анализ требует достаточной языковой интуиции. Этот факт следует учитывать при проверке работ и выставлении отметок, а прежде всего, в определении программного минимума и последовательности в представлении материала.

III. Определенные трудности в выделении вводных слов и выражений у студентов может вызвать пунктуационная интерференция. Проблема заключается в том, что при переводе с польского языка студенты склонны не выделять в русском тексте вводные слова, поскольку в исходном тексте переводимые слова могут быть не выделены знаками. Происходит своего рода «перенос невыделения» конструкции (кавычки мои). Сравни:

Katia niewątpliwie jest studentką ambitną i o nieprzeciętnych zdolnościach (Катя, несомненно, студентка со здоровыми амбициями и недюжинными способностями); Uczył się dużo, nie zdał jednak egzaminu (Занимался много, не сдал, однако, экзамен); Dziś mamy na szczęście więcej czasu (Сегодня у нас, к счастью, больше времени); Cały kraj bez wątpienia będzie kibicował swoim ulubionym sportowcom, którzy startują w jutrzejszych zawodach (Вся страна, без сомнения, будет болеть за своих любимых спортсменов, которые стартуют в завтрашних состязаниях).

При сопоставительном анализе пунктуации двух языков мы обнаруживаем, что в польском языке, помимо собственно вводных элементов (*wtrącenia*), нуждающихся в выделении запятыми (*nawiasem mówiąc, rzecz (by) można, przyjąć, zdaje się, być może itp.*), существует категория слов, которые классифицируются как «*modulanty*»¹³. Вводные слова и выражения русского языка могут быть переведены на польский и теми, и другими. Первые выделяют запятыми. Вторые не имеют однозначного пунктуационного оформления в польском языке – их выделение может зависеть от разных причин: 1) места в предложении (требуют запяты *modulanty*, которые стоят в начале предложения и выполняют функции непредикативного эквивалента предложения); 2) сложившейся практики письма (выделяются слова *co prawda, niestety, na odwrót*, не выделяются *naturalnie, na szczęście, oczywiście* и др.), 3) чувства самого пишущего (см. примеры 1 и 2 ниже)¹⁴.

1. **Po pierwsze** jesteś mało zdolny, **po drugie** jesteś leń, a **po trzecie** opuszczasz lekcje (**Во-первых**, ты не очень-то способный, **во-вторых**, лентяй, **а в-третьих**, пропускаешь занятия).

¹³ Термин введен С. Йодловским (см. *Podstawy polskiej składni*, Warszawa 1970, с. 20–21).

¹⁴ J. Podracki, *Słownik interpunkcyjny języka polskiego: z zasadami przestankowania*, Warszawa 2005, с. 39–40. Перевод мой – Л.М.

2. Jeżeli przed nikim nigdy nie opowiadała o samej sobie, to dlatego, **po pierwsze**, że bardzo niewiele zajmowała się sama sobą, i **po drugie**, że nikt się nią bardzo nie zajmował (E. Orzeszkowa) (Если она никому никогда не рассказывала о самой себе, то потому, что, **во-первых**, совсем немного занималась собой и что, **во-вторых**, никто ею особо не занимался).

В справочнике *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji* подчеркивается, что обязательное выделение вводных слов и выражений является особенностью французской и русской пунктуации. Авторы добавляют, что читающие на русском и французском языках неизменно переносят выделение в польский язык¹⁵.

Е. Подрацкий подчеркивает, что *modulanty* не являются членами предложения, это элементы вне его структуры. Опираясь на собственные исследования, он утверждает, что в настоящее время преобладающей тенденцией является их невыделение в предложении¹⁶. Эти два обстоятельства, вероятно, озадачивают тех, кто имеет дело с польским и русским языками в учебном процессе или занимается переводами.

Невозможно заявлять при этом, что мы имеем дело с прямым соответствием языкового тождества: *modulant* – *вводное слово*, так как некоторые *modulanty* переводятся на русский язык совпадающими по облику с вводными словами частицами, союзами и словами-членами предложения (наречиями-обстоятельствами, предикативными наречиями и т.д.). Переводчику следует учитывать семантику, чтобы выбрать подходящий вариант (случаи были описаны выше). Так, *modulant* **możliwe** в значении «być może, jest rzeczą prawdopodobną» выделяется в польском языке запятыми или даже тире и переводится на русский язык вводным словом: *Zrobi to, możliwe, dla ciebie. Możliwe – nigdy jej nie widziałem* (Сделает это, **возможно**, для тебя. **Возможно** (быть может, пожалуй), я никогда ее не видел). В других значениях этот *modulant* не выделяется запятыми, а на русский язык передается модальным наречием, являющимся частью сказуемого: *Poznanie bytu jest możliwe i oczywiste* (Изучение быта **возможно** и реально)¹⁷.

Трудностью может быть для преподавателей и студентов встречающийся разницей в терминологии. Вводные слова в русском языке квалифицируются по структурным признакам. При анализе дидактического материала, в частности сборника упражнений по современному синтаксису русского языка (Wanda Fal, 2000), мною замечено, то что автором применительно ко всем категориям вводных слов русского языка использован термин «модальные слова»¹⁸. Однако между понятиями «модальные слова» и «вводные сло-

¹⁵ S. Jodłowski, W. Taszycki, *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji*, Warszawa 1983, с. 181–182.

¹⁶ J. Podracki, *Słownik interpunkcyjny...*, с. 39.

¹⁷ Примеры взяты из: J. Podracki, *Słownik interpunkcyjny...* Перевод мой – Л. М.

¹⁸ W. Fal, *Zbiór ćwiczeń ze składni współczesnego języka rosyjskiego*, Lublin 2000, с. 54–56.

ва» нельзя ставить знак тождества¹⁹. При обучении необходимо продуманно пользоваться принятой терминологией, чтобы не создавать студентам дополнительных трудностей при усвоении без того непростых явлений языка.

Результаты прогностического эксперимента (изучалась возможность переноса пунктуационных навыков из родного языка)²⁰ показывают, что большой процент испытуемых описывает в польских текстах как «wtrącenie» самые различные структуры, заключенные в запятые: обращения, уточняющие обороты, обособленные обстоятельства, придаточные предложения, вплетенные в главную часть. Можно заключить, что понятие о грамматических свойствах того, что называется «wtrącenie» в школьном курсе синтаксиса («Wygazy poza związkami zdania»), является у студентов размытым, что не может позволить им адекватно распознавать признаки аналогичных структур в русском языке.

VI. Коротко следует остановиться на случаях совмещения нескольких пунктуационных норм в одном пунктуационном поле. Данные случаи отнюдь не редки в употреблении, и они определённо представляют трудность для пишущего.

1) Вводное слово может оказаться между подлежащим и именной частью сказуемого, выраженными сущ. в им. п. По правилам, требуется тире, однако вводное слово снимает его постановку, ср.:

Михаил Сергеевич Петровский – ведущий специалист области энергосберегающих технологий.

Профессор Петровский, как известно, ведущий специалист в области энергосберегающих технологий.

2) Употребление вводного слова, которое относится одновременно к обеим частям сложносочиненного предложения, соединенным союзом *и*, снимает постановку запятой перед *и*, ср.:

Поезда не курсируют, и самолеты не летают.

По-видимому, поезда не курсируют и самолеты не летают.

¹⁹ Н.С. Валгина поясняет, что лишь некоторые слова из лексико-грамматической группы «модальных» являются вводными (*Синтаксис современного русского языка*, Москва 1978, с. 268), а Л.С. Крючкова (*Русский язык как иностранный. Синтаксис простого и сложного предложения*, Москва 2004, с. 112) указывает, что сами по себе «синтаксические конструкции не выражают субъективной модальности, лишь лексическое их наполнение конкретизирует семантику предложения», таким образом, модальность в предложении может быть выражена разными средствами языка, среди которых могут быть и вводные слова с определенными значениями (эмоциональная оценка, оценка степени достоверности высказывания: степень уверенности, неуверенности, сомнения, возможности, предположения и т. д.).

²⁰ Студентам предлагалось объяснить постановку знаков в предложениях на польском языке.

3) Вводное слово стоит в начале или в конце обособленного оборота (обособленного определения, приложения, обстоятельства, уточнения и др.), в этих случаях не отделяется от оборота никаким знаком, ср.:

*Эта девушка, **по всей вероятности** студентка нашего института, была организатором акции.*

*Эта особа, студентка, **по всей вероятности**, нашего института, была организатором акции.*

*Молодой человек, **по всей видимости** стесняясь своего произношения, никак не решался вступить в разговор.*

*Молодой человек, стесняясь, **по всей видимости**, своего произношения, никак не решался вступить в разговор.*

*Молодой человек, стесняясь своего произношения **по всей видимости**, никак не решался вступить в разговор.*

Замечу, что пунктуация в любых конструкциях, где выступают условия действия двух пунктуационных норм, требует устойчивых навыков употребления знаков в каждом из случаев в отдельности. Поэтому описанные примеры оправданно включать в ознакомительный и тренировочный материал лишь на этапах систематизации и обобщения знаний по каждой из упомянутых пунктограммам.

В заключение можно сказать, что ряд трудностей в пунктуации при вводных словах вполне преодолим, если применять продуманную, последовательную методику. Однако определенные случаи, в силу сложности самого языкового явления, могут в течение длительного времени вызывать затруднения у пишущего, особенно в ситуации обучения РКИ. При выставлении оценок за письменные работы, стоит гибко подходить к ошибкам, допущенным в связи с данной пунктограммой. Пропуск знаков для выделения употребительных вводных слов, выражений, а также вводных предложений нужно считать грубой ошибкой. Ошибку в выборе знака (например, выделение вводного слова двумя тире вместо запяты) – негрубой. Можно рекомендовать не принимать в расчёт при выставлении оценок ошибки, связанные с выделением редко встречающихся вводных слов и разграничением значений слов, пунктуация при которых представляет особые затруднения (*наконец, вообще, главным образом, на самом деле, вообще и т.д.*). Как всегда при оценке пунктуационной грамотности, нужно учитывать уровень речевого развития пишущего и этап изучения пунктограммы.

Литература

Блинов Г.И., *Методика изучения пунктуационных правил*, Москва 1972.

Валгина Н.С., *Синтаксис современного русского языка*, Москва 1978.

Валгина Н.С., *Трудности современной пунктуации*, Москва 2002.

Валгина Н.С., *Трудные вопросы пунктуации*, Москва 1983.

- Гвоздев А.Н., *Современный русский язык*, ч. 2: *Синтаксис*, Москва 1968.
- Голуб И.Б., *Новый справочник по русскому языку и практической стилистике*, Москва 2007.
- Григорян Л.Т., *Обучение пунктуации в средней школе: методическое исследование*, Москва 1982.
- Крючкова Л.С., *Русский язык как иностранный. Синтаксис простого и сложного предложения*, Москва 2004.
- Курапов Н.К., *Наблюдения над логико-стилистической ролью вводных слов в сочинении*, «Русский язык в школе», 1962, № 6, с. 71–75.
- Ломизов А.Ф., *Обучение пунктуации в средней школе*, Москва 1975.
- Никеров А.И., *Предупреждение пунктуационных ошибок учащихся*, Москва 1985.
- Панков Ф.И., *Вводные слова*, [в:] *Книга о грамматике. Русский язык как иностранный*, Москва 2004.
- Розенталь Д.Э., *Справочник по правописанию и литературной правке*, Москва 1985.
- Савко И.Э., *Синтаксис. Пунктуация. Текст. Стилистика. Русский язык*, Минск 2005.
- Шапиро А.Б., *Современный русский язык. Пунктуация*, Москва 1974.
- Fal W., *Zbór ćwiczeń ze składni współczesnego języka rosyjskiego*, Lublin 2000.
- Jodłowski S., Taszycki W., *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji ze słownikiem ortograficznym*, Warszawa 1983.
- Jodłowski S., *Zasady interpunkcji*, Kraków 2002.
- Lukszyn J., *Gramatyka opisowa współczesnego języka rosyjskiego*, cz. 4: *Składnia*, PWN, Warszawa 1987.
- Podracki J., *Dydaktyka składni polskiej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Podracki J., *Składnia polska*, Wydawnictwo szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1977.
- Podracki J., *Słownik interpunkcyjny języka polskiego: z zasadami przestankowania*, Warszawa 2005.
- Szymczak M. red., *Słownik ortograficzny języka polskiego wraz z zasadami pisowni i interpunkcji*, Warszawa 1977.
- Szymula R., Karolczuk M., *Общайтесь по-русски*, Białystok 2006.

Trudności w opanowaniu interpunkcji wyrazów wtrąconych

Streszczenie

W artykule został przeanalizowany problem opanowania przez studentów dość skomplikowanego zjawiska interpunkcji rosyjskiej, jakim jest wtrącenie. Na podstawie przeprowadzonego badania diagnostycznego opisano i objaśniono błędy, które dotyczą interpunkcji wtrąceń, popełniane przez studentów oraz ustalono przyczyny powstawania tych błędów. Przytoczone ustalenia mogą stać się pomocne przy opracowaniu zbioru ćwiczeń z zakresu przyswojenia interpunkcji wtrąceń.

Larisa Mikheeva

Занятие-повторение по теме «Пунктограммы».

Материалы и методический комментарий

Понимая сложную природу пунктуационного навыка, преподаватель РКИ должен непрерывно вести работу над пунктуационной грамотностью студентов, хотя даже по окончании ими вуза уровень этой грамотности (по объективным дидактическим причинам) может оставаться лишь относительным.

Занятия по пунктуации имеют разные цели: упражнения в различных пунктуационных умениях, обобщение и систематизация знаний (например по отдельной пунктограмме), контроль за степенью сформированности навыков и т.п.

Вниманию читателей методического раздела сборника предлагаются материалы и комментарий к экспериментальному занятию для IV (V) курса с целью повторения пунктуационного материала, который студенты усваивали в течение предшествующих лет учебы. Форма занятий и дидактическое оснащение отдано на усмотрение преподавателя: занятие может быть проведено в форме обычного практикума, работы в парах или защиты выполненных домашних заданий; использовать можно как раздаточный материал, так и мультимедиа проектор.

Требуется пояснение: материалы и концепция занятия ориентированы на модель обучения пунктуации с опорой на систему пунктограмм.

Понятие «пунктограмма» закрепилось в методике обучения русскому языку как методический термин (предложен В.А. Добромысловым), определяющий один из подходов к обучению пунктуации. Это понятие широко используется в методике пунктуации как рабочее. В широком понимании¹ пунктограмма обозначает группу знаков препинания, обслуживающих одно синтаксическое основание: предложение в целом или отдельные его элементы, причем выбор и место знака определяются пунктуационными правилами. В связи с понятием пунктограмма нужно различать *разновидности* пунктограммы – разные знаки препинания в одной и той же конструкции, например знаки в конце предложения, а также *варианты* пунктограммы –

¹ Л.Т. Григорян, *Обучение пунктуации в средней школе: методическое исследование*, Москва 1982, с. 11.

вариант синтаксической конструкции, например однородные члены без союзов, однородные члены, соединенные повторяющимися союзами, и т.д.

При обучении русскому языку как родному эмпирически подтверждается, что введение в практику обучения обобщающего понятия «пунктограмма» позитивно сказывается на формировании пунктуационных навыков. Л.Т. Григорян замечает, что «правильное понимание определения «пунктограмма» создает научную основу для формирования пунктуационного навыка», подчеркивая, что с его помощью обучающиеся лучше осознают системность в изучении пунктуации, сущность не только одного правила, но и группы правил, обслуживающих ту или иную синтаксическую структуру².

Мои собственные экспериментальные исследования, хотя и проведенные к настоящему времени с участием небольшой группы испытуемых, показывают, что использование данного методического подхода может быть перспективным и в методике РКИ. Студенты экспериментальной группы (обучавшиеся с опорой на систему пунктограмм в течение 5 семестров) не только делают меньше пунктуационных ошибок, так как навыки их имеют более прочную дидактическую (система пунктуационных правил) и языковую основу (опора на грамматику), но и лучше справляются с синтаксическими построениями, допускают в них меньше ошибок, используют при письме более разнообразные конструкции³.

Практически все структурные единицы, лежащие в основе перечисленных ниже пунктограмм, студенты изучают в курсе синтаксиса, хотя, стоит признать, программа не позволяет усваивать их в достаточной степени. Систематические занятия пунктуацией могут стать, таким образом, дополнительным резервом для овладения синтаксическим строем языка.

При установлении программного минимума необходимо принимать во внимание целесообразность изучения пунктограмм в приведенном ниже объеме⁴. Отбор материала должен проводиться путем ограничения объема изучаемых правил, распространяющихся на каждую отдельную пунктограмму (в том числе примечаний к ним). Одна пунктограмма, по наблюдению Л.Т. Григорян, может охватывать очень разнообразные синтаксические построения, внутри каждой имеются свои трудности. Определение минимума поэтому может сказываться на сокращении числа разновидностей и \ или вариантов пунктограмм, отбираемых для изучения, и на необходимости дальнейшего распределения материала в пределах каждой пунктограммы для ступенчатого усвоения.

1. Тире между главными членами предложения
2. Тире в неполном предложении
3. Знаки препинания при междометиях, утвердительных и отрицательных словах, вопросительно-восклицательных словах и обращениях

² Там же, с. 12.

³ В ходе эмпирических исследований творческие работы студентов экспериментальной группы (сочинения) сопоставлялись с работами пятикурсников.

⁴ За основу взят перечень основных пунктограмм из книги Г.И. Блинова, *Методика изучения пунктуации в школе*, Москва 1990, с. 206, в который внесены некоторые изменения.

4. Знаки препинания при вводных и вставных конструкциях
5. Знаки препинания при однородных членах
6. Двоеточие и тире при однородных членах с обобщающими словами
7. Знаки препинания при обособленных определениях
8. Знаки препинания при обособленных приложениях
9. Знаки препинания при обособленных обстоятельствах, выраженных деепричастиями и деепричастными оборотами
10. Знаки препинания при обособленных обстоятельствах, выраженных существительными и наречиями
11. Знаки препинания при уточняющих членах предложения
12. Знаки препинания при сравнительных оборотах
13. Знаки препинания при прямой речи
14. Знаки препинания при цитировании
15. Знаки препинания для разделения частей, входящих в состав сложно-подчиненного предложения
16. Знаки препинания в сложносочиненном предложении
17. Знаки препинания для разделения однородных частей, входящих в состав сложноподчиненного предложения
18. Запятая и точка с запятой для разделения частей, входящих в состав бессоюзного предложения
19. Двоеточие и тире для разделения частей, входящих в состав бессоюзного сложного предложения
20. Употребление кавычек
21. Знаки препинания в конце предложения

В качестве текстовой основы дидактического материала для занятия используются стихотворения Булата Окуджавы, отрывки из его интервью, заметок, а также высказывания современников о его творчестве. Подобные материалы, вероятнее всего, неоднократно предлагались студентам-русистам – как культуроведческий материал по теме «Авторская песня», на занятиях по переводам, в цикле истории литературы. В разработке занятия стремлением было реализовать как познавательные, так и чисто практические задачи: знакомый материал в большей степени способствует наблюдению над сложными языковыми явлениями.

Тексты подбирались с таким учетом, чтобы в них содержалось по возможности большее число пунктограмм, однако не было целью охватить многочисленные варианты и разновидности каждой пунктограммы. Прежде всего задачей ставилось фронтальное повторение пунктограмм, подчиненное процессу осмысливания пунктуации как системного явления.

Было также немаловажным, чтобы знаки, использованные в тексте, были четко регламентированы правилами. Следует оговориться, что, согласно некоторым правилам, допускается факультативная постановка знаков (знак ставится или не ставится в зависимости от дополнительных условий действия нормы: например, тире между подлежащим – личным местоимением и сказуемым – существительным в им.п., как правило, не ставится, однако при наличии паузы в устной речи или в целях логического подчеркивания сказуемого оно допускается, и такое решение остаётся за пишущим). Мы включили

единичный случай факультативной постановки тире, чтобы обратить внимание студентов на то, каким образом в пределах одной пунктограммы действует целая система правил (развернутые описания групп правил представлены в разрабатываемых мной дидактических модулях). В материале предусмотрен анализ отдельных случаев авторского употребления знаков. В программе РКИ было бы проблемно говорить об изучении пунктуации текста, в том числе авторской: это предполагало бы уже свободное владение пунктуацией отдельного предложения (по большей части «структурной»⁵). Тем не менее, студентам время от времени стоит давать представление о текстовых, стилистических возможностях знаков препинания, чтобы поощрять их к перспективному изучению языковых фактов.

Немногочисленные задания посвящены сравнительному наблюдению за пунктуацией польского и русского языков: рассматриваются случаи, где возможны пунктуационная интерференция или перенос правил. Данной проблеме в экспериментальной методике отводятся специальные блоки дидактических модулей.

Задания к текстовому материалу разрабатывались так, чтобы организовать работу студентов в деятельностном ключе. Ожидается, что обучающиеся обнаружат следующие умения: *находить* в тексте структурно-смысловые единицы, оформленные знаками препинания, *воспроизводить* отдельные пунктуационные правила, *обосновывать* выбор того или иного знака, *определять* некоторые смысловые функции знаков, а также структурные функции в зависимости от вида структурно-смыслового отрезка (разделительная – для предложений в тексте, между частями сложного предложения и т.д.; выделительная – парные знаки выделяют структуры, осложняющие простое предложение, такие, например, как обращение, вводные конструкции, обособленные и уточняющие члены; отделительная – те же структуры, стоящие в начале или в конце предложения, отделяются знаком – обычно запятой – от предложения в целом). В ходе работы преподавателю стоит проанализировать, насколько усвоены студентами основные пунктуационные и грамматические понятия, в какой мере отработаны алгоритмы применения правил.

Несмотря на то, что в каждом фрагменте может содержаться значительное количество пунктуационных полей, для анализа выбраны лишь отдельные случаи.

Задания учитывают структурный, смысловой и интонационный принципы русской пунктуации. Три этих принципа часто выступают во взаимодействии (например, тире и двоеточие между частями бессоюзного сложного предложения ставятся с целью разделения частей, однако сам выбор знака обусловлен смысловыми отношениями между частями; при чтении заданный знак сигнализирует о соответствующей интонации (вывода, пояснения, предупреждения и т.д.). Отдельные задания нацелены на то, чтобы еще раз обратить внимание на многофункциональность знаков русской пунктуации, различия в их значениях: одного и того же знака в разных синтаксических ситуациях, разных знаков при выполнении ими однородных функций.

⁵ Условное понятие, использованное мной для характеристики знаков, поставленных на основании структурного принципа.

Преподаватель по своему усмотрению может использовать весь материал или его фрагменты, разложить предложенный материал на несколько занятий, подчинить его реализации различных задач.

Примеры заданий к занятию

I. Кавалергарды, век недолог,
и потому так сладок он.
Поет труба, откинут полог,
и где-то слышен сабель звон.
Еще рокочет голос струнный,
но командир уже в седле...
Не обещайте деве юной
любви вечной на земле!

1. Объясните употребление восклицательного знака и многоточия.
2. Мотивируйте постановку запятых в предложениях данного фрагмента: какие структурно-смысловые отрезки они отделяют, разделяют?
3. Прочтите строфу, учитывая различные виды интонации, передаваемые знаками препинания.

II. Ах, война, что ж ты, подлая, сделала:
вместо свадеб – разлуки и дым,
наши девочки платьица белые
раздарили сестренкам своим.

1. Знак двоеточия является многофункциональным. Докажите, что двоеточие, употребленное в первой строке, выполняет как структурную, так и смысловую функцию.
2. Фиксировать пропуск структурного элемента – одна из функций тире. Какое слово можно было бы поставить на место тире? Определите пунктограмму.
3. Почему выделены слова «война», «подлая»? Сколько здесь пунктограмм: одна или две?

III. Не клонись-ка ты, головушка,
от невзгод и от обид,
Мама, белая голубушка,
утро новое горит.

Все оно смывает начисто,
все разглаживает вновь...
Отступает одиночество,
возвращается любовь.

И сладки, как в полдень пасеки,
как из детства голоса,
твои руки, твои песенки,
твои вечные глаза.

1. Объясните постановку знаков в первой строфе. Какие структурно-смысловые отрезки выделены запятыми? Прокомментируйте ответ.
2. Какие три пунктограммы можно обнаружить во второй строфе?
3. Как называются структурно-смысловые отрезки, обозначенные знаками препинания в последней строфе? Какие знаки являются разделительными, выделительными?

IV. Сто раз закат краснел, рассвет синел,
сто раз я клял тебя,
песок моздокский,
пока ты жег насквозь мою шинель
и блиндажа жевал сухие доски.

1. Укажите в данном отрывке запятые, выступающие в разделительной и выделительной функциях.
2. Объясните, почему не поставлена запятая перед союзом И.

V. Пейте чай, мой друг старинный,
забывая бег минут.
Желтой свечкой стеариновой
я украшу ваш уют.

1. Прочтите выразительно данную строфу. Какие виды интонации сообщаются знаками? Передайте их при чтении.
2. Назовите структурно-смысловые отрезки, обозначенные запятыми. Какой знак несет две структурные нагрузки?

VI. Я для вас, мой друг, смешаю
в самый редкостный букет
пять различных видов чая
по рецептам прежних лет.

1. Сделайте синтаксический разбор предложения. Объясните постановку знаков.
2. Прочтите четверостишие. Подумайте, всегда ли на месте пауз ставятся знаки препинания? Сделайте вывод по наблюдениям: с чем преимущественно связано в русском языке употребление знаков препинания?

VII. Акулина Ивановна, около храма Спасителя
ты меня наставляла, на тоненьких ножках просителя,
а уж после я душу сжигал и дороги месил...
Не на то, знать, надеялся и не о том, знать, просил.

1. В этом фрагменте все запятые поставлены на основании структурного принципа. Укажите структурные отрезки. Пользуйтесь терминами «отделять», «выделять», «разделять», определяющими функцию запятой (запятых).
2. Объясните употребление многоточия.

3. Прослушайте четверостишие в исполнении преподавателя, наблюдайте за интонацией, прочтите его сами.

VIII. – Мой сыночек, вспоминаю все, что было,
стали грустными глаза твои, сыночек...
Может быть, она тебя забыла,
знать не хочет?

...

– Что ты, мама! Просто я дежурю,
я – дежурный
по апрелю...

*1. Объясните постановку знаков в стихотворных отрывках. Преподаватель поможет вам прояснить нюансы употребления тире между подлежащим и сказуемым, так как в данном случае тире поставлено как факультативный знак.
2. Какие вы знаете способы пунктуационного оформления чужой речи?*

IX. Все собрались. Но дверь, хозяин,
оставь открытой. Не забудь.
Вот этот стул еще не занят,
придет, быть может, кто-нибудь.

Все собрались. Какое счастье!
Ненастье улицу сечет...
И все ж оставьте двери настежь:
быть может, кто-нибудь придет.

Все собрались. Все снова вместе.
Давайте песню в круг друзей.
Пусть первая любовь с той песней
воскреснет в памяти моей.

Все собрались. Но, эй, хозяин,
дверь настежь, слышишь? Не забудь...
Ведь этот стул еще не занят.
Придет, быть может, кто-нибудь.

*1. Найдите структуры, грамматически не связанные с членами предложений, в которых они употребляются. Назовите эти отрезки.
2. Прослушайте стихотворение в чтении преподавателя. Проследите, глядя в текст, за тем, какую интонацию сообщают данному тексту знаки. Какие виды интонации, переданные знаками, вам знакомы из польского языка? Потренируйтесь в чтении стихотворения.*

X. – Господин лейтенант, не к добру все это!
Мы ведь здесь для того, чтобы побеждать!

– Господин генерал, будет нам победа,
да придется ли мне с вами пировать?

1. *Что, видя знаки, вы можете сказать о синтаксисе предложенного фрагмента.*
2. *Объясните знаки, стоящие в конце предложений.*

XI. Живописцы, окуните ваши кисти
в суету дворов арбатских и в зарю,
чтобы были ваши кисти словно листья,
словно листья, словно листья к ноябрю.

1. *В данном фрагменте встречаются лишь запятые, однако они относятся к четырём разным пунктограммам. Назовите их.*

XII. Здравствуй, маленький, здравствуй, счастливый сынишка мой,
в бумазейной рубашке, в штанишках коротких
и с глазами – двумя озорными синичками,
с развеселю ямочкой на подбородке.

Нет, тебе невдомек, что когда-то отец твой,
сам едва не мальчишка, безусый подросток,
нес солдатскую службу со смертью в соседстве,
с первых маршей войны став негаданно взрослым.

1. *Поэтическое обращение – особый творческий прием. Оно отличается от обращений в коммуникативно-прагматической функции. Найдите границы распространенного обращения. Объясните знаки внутри этого структурно-смыслового отрезка.*
2. *Какие из перечисленных пунктограмм есть во втором четверостишии: а) знаки препинания при однородных членах; б) знаки препинания в сложноподчиненном предложении; в) знаки препинания в сложносочиненном предложении; г) знаки препинания при обособленных определениях; д) знаки препинания при обособленных обстоятельствах; е) знаки препинания при обособленных приложениях.*

XIII. Я муки адские терплю,
а нужно, в сущности, немного –
вдруг прошептать: «Я вас люблю,
мой друг, без вас мне одиноко». (Перевод стихотворения А. Осецкой)

1. *Объясните употребление в тексте кавычек.*
2. *Назовите все пунктограммы, которые вы смогли обнаружить в четверостишии.*
3. *Какой из знаков без потери смысла можно заменить другим, чаще употребляемым в подобных структурно-смысловых ситуациях?*

XIV. Мы связаны, поляки, давно одной судьбою
в прощанье и в прощенье, и в смехе, и в слезах:

когда трубач над Краковом возносится с трубою –
хватаясь за саблю с надеждою в глазах.

Над Краковом убитый трубач трубит бесменно,
любовь его безмерна, сигнал тревоги чист.
Мы – школьники, Агнешка, и скоро перемена,
и чья-то радиола наигрывает твист.

1. В тексте есть авторский знак. Вместо этого знака в обычных текстах стоит по правилам другой. Укажите этот случай (он хорошо вам знаком). Объясните постановку запятых перед каждым союзом И в тексте. Какие это пунктограммы?

2. Знак тире в предпоследней строчке является факультативным. Согласно правилу, тире в подобных случаях рекомендовано не употреблять. Вспомните формулировку правила для данного случая. Прочтите предложение, интонационно подчеркнув тире. Попробуйте прочесть его так, как будто знака нет и пауза не предусмотрена автором. Что вкладывает тире в этот контекст?

XV. О, фантазии на темы
торжества добра над злом!
В рамках солнечной системы
вы отправлены на слом.

Торжествует эта свалка
и грохочет, как прибой...
Мне фантазий тех не жалко –
я грущу о нас с тобой.

1. Прокомментируйте постановку запятой после О в первой строке. Что это за пунктограмма? Когда О в соседстве с обращением выделяется запятой, а когда нет?

2. Мотивируйте постановку знаков во второй строфе. Вспомните, в каких условиях в бессоюзном предложении ставится тире, а в каких двоеточие.

XVI. Совесть, Благородство и Достоинство –
вот оно, святое наше воинство.
Протяни ему свою ладонь,
за него не страшно и в огонь.

Лик его высок и удивителен.
Посвяти ему свой краткий век.
Может, и не станешь победителем,
но зато умрешь, как человек.

1. Сделайте синтаксический анализ первого предложения. Объясните постановку тире. При каких условиях тире между главными членами ставится независимо от того, как они морфологически выражены?

2. Какой структурно-смысловый отрезок отделяется от личного местоимения? Какая это пунктограмма? Вспомните правила, относящиеся к данной пунктограмме.

3. Почему во второй строфе в одном случае перед союзом *И* нет запятой, а во втором есть? Подумайте, можно ли ориентироваться лишь на слова-вехи (например, определенные союзы) при постановке знаков препинания? Прокомментируйте свой ответ.

XVII. Смилуйся, быстрое Время,
бег свой жестокий умерь.
Не по плечу это бремя,
бремя тревог и потерь.

1. Кроме запятой при обращении, в отрывке есть случаи другой пунктограммы. Что это за пунктограмма?

XVIII. Niechże pan starań nie szczędzi, Maestro, Не оставляйте стараний, маэстро,
Niechże do czoła przybliży pan dłoń! не убирайте ладони со лба.

1. Сравните фрагменты стихотворения в переводе и в оригинале. Какая структура подлежит обязательному выделению в обоих языках?

2. Переводчик изменил один из знаков оригинального текста. Какой смысл таким образом он хотел придать высказыванию в переводе?

XIX. I nigdy mu nie zwierzał sztab tajemnic swych wojskowych. A czemu tak? Dlatego tak, że był om papierowy.	Не доверяли вы ему своих секретов важных, а почему? А потому, что был солдат бумажный.
--	--

1. Прокомментируйте подобие и различие в знаках препинания оригинального текста и перевода. Каковы функции знаков в обоих текстах?

XX. Я думаю, интеллигентность – это прежде всего способность мыслить самостоятельно и независимо, это жажда знаний и потребность приносить свои знания, как говорится, на алтарь отечества. Вот уже что-то вырисовывается, но этого, конечно, мало. Ведь, кроме того, интеллигентность – это состояние души. Важны нравственные критерии: уважение к личности, большая совесть, терпимость к инакомыслию, способность сомневаться в собственной правоте, склонность к самоиронии и, что очень важно, неприятие насилия. Что-то, видимо, я упустил и не сомневаюсь, что кому-то эти качества покажутся и неполными, и недостаточными, а кого-то мое мнение, может быть, покоробит. Я вовсе не претендую на окончательное определение, просто размышляю... Я никогда не утверждал, что я интеллигент. Но мне всегда хотелось быть интеллигентом. Несмотря на то, что у меня масса недостатков и пороков, освобождение от них, наверно, и есть приближение к интеллигентности.

Из интервью с поэтом 1992 г.

1. Сделайте пунктуационный анализ текста.

XXI. Булат не был ни опальным, ни правительственным поэтом. Он был одарен не только поэтическим и своеобразным исполнительским талантом, он был отмечен драгоценным даром – большой совестью. При всей ценности этого редкого в наше время дара он бывает почти невыносимым. И потому, когда для Булата было уже невозможно защитить кого-либо из нас от беды и отвлечь от отчаяния гонимых, он отправлялся в дорогу за надеждой. И находил ее, пытаясь разделить на всех...

А. Володин

1. Напишите текст род диктовку.

2. Проверьте пунктуационную грамотность записи (верную постановку знаков укажет преподаватель).

XXII. Говорят нынешняя молодежь почти не знает песен Булата. Возможно. Но это уже не имеет значения. Светлые пророчества поэта прочно вошли не только в сознание но и в подсознание в генетический код России в то что называется совестью народа. Так ли важно кто именно в душе человека тихо произносит Не убий? Важно что он не убьет.

Зоя Крахмальникова, писатель, друг поэта

1. В данном высказывании опущены знаки в середине предложений. Поставьте недостающие знаки, назовите пунктограммы, сформулируйте правила.

XXIII. Музыка укрепляет воздействие поэзии, и круг интересующихся ею разрастается, поэзия расходитя шире. Поэзия под аккомпанемент стала противвесом развлекательной эстрадной песне, бездуховному искусству, имитации чувств. Она писалась думающими людьми для думающих людей. Кто из фанатичных поклонников нынешних эстрадных кумиров вникает в смысл слов, звучащих со сцены? Произнесите большинство широко известных куплетов без музыки – ваш слух резанет откровенная пошлость. А ведь этот кич, этот суррогат песенной поэзии воспринимается некоторыми зрителями и слушателями как откровение, вытесняя с эстрады подлинные мысли и чувства, которые несет музыкальное слово. Концерт эстрадного артиста – это всегда показ. Творческий вечер автора – форма духовного общения единомышленников. Авторская песня – это серьезные раздумья о жизни человека, трагические, может быть, острые. Ведь авторская песня родилась как раз из этих трагических раздумий, из острых сюжетов, из клочкотания души. Уже давно, в 1964 году, обращаясь к Москве, я писал: «Москва, ты не веришь слезам – это время проверило. Железное мужество, сила и стойкость во всем... Но если бы ты в наши слезы однажды поверила, ни нам, ни тебе не пришлось бы грустить о былом». О чем эта грусть? О жестокости нашей жизни. О недоверии к личности. Неуважении к ней. О крушении идеалов. О разочарованиях. Об утратах. Об эфемерности надежд. Обо всем этом надо говорить.

Сегодня авторская песня вступила с эстрадой в соперничество, а соперники всегда подстраиваются, подлаживаются друг под друга. Авторская песня из-за включения в систему массовой культуры стала что-то терять: может быть, не свое лицо, но какие-то важные черты... Масса издержек, масса вторичного. В этом

бурном потоке часто размываются истинные удачи. Мы ждем появления новых значительных имен. Ради этих удач – пусть это происходит с опозданием – надо поддерживать всех этих авторов, молодых интересных поэтов. Поддерживать движение ради единиц, настоящих талантов, отделяя зерна от плевел, ставя все на свои места. В пору серьезных сдвигов в обществе они не могут не появиться. Поэты нашего поколения продолжают шуметь с переменным успехом и нынче. Когда придут новые? Через пять лет или, может быть, завтра? А может быть, уже в данном сборнике звучит их голос? Поживем – увидим...

По предисловию Б. Окуджавы к сборнику «Наполним музыкой сердца», 1989 г.

1. Укажите предложение с прямой речью. Начертите пунктуационную схему этого предложения.
2. Какова функция точки в серии предложений, заканчивающих второй абзац? Опираясь на наблюдения, сделайте вывод о стилистических возможностях пунктуации.
3. Найдите два предложения, в одном из которых тире является чисто структурным знаком, а в другом – структурно-смысловым.
4. Встречается ли в данном тексте пунктограмма «Знаки препинания при обращениях»?
5. По каким признакам можно обнаружить в тексте вставную конструкцию? Чем она отличается от вводного предложения, выражения?
6. Укажите предложение с пунктограммой «Обобщающее слово при однородных членах предложения». Обозначьте схематически обобщающее слово и однородные члены.
7. Укажите в тексте обособленные члены предложения. Какие пунктуационные правила распространяются на эти случаи?
8. В тексте встречается несколько случаев выделяющих знаков препинания. Какие структуры выделяются этими знаками? Какие значения несут заключенные в знаки структурно-смысловые отрезки?
9. Объясните использование автором многоточия.
10. В предложении «Мы ждем появления новых значительных имен» нет запятой между определениями. Подумайте: а могла бы она здесь стоять? Как изменился бы смысл высказывания?
11. Прокомментируйте случаи употребления кавычек в тексте.
12. Что вы можете сказать об употреблении знаков в сложносочиненных предложениях русского языка. Найдите случаи в тексте и прокомментируйте их.
13. Укажите в тексте варианты пунктограммы «Знаки препинания при однородных членах предложения».
14. От чего зависит постановка знаков препинания в конце предложения? Подтвердите свои ответы примерами из текста.
15. Укажите несколько случаев, где аналогичные знаки в аналогичных конструкциях используются в польском языке.
16. Можете ли вы также отметить случаи различий в пунктуации польского и русского языков?

В качестве домашнего задания можно предложить письменную творческую работу на тему «Почему судьба и творчество Булата Окуджавы не оставляют равнодушными?» с заданием использовать разнообразные синтаксические конструкции, применяя в них правила пунктуации.

Литература

Блинов Г.И., *Методика изучения пунктуации в школе*, Москва 1990.

Григорян Л.Т., *Обучение пунктуации в средней школе: методическое исследование*, Москва 1982.

Добромыслов В.А., *Работа над пунктуацией в неполной средней школе*, [в:] *Русский язык и литература в школе*, Москва 1943, вып. 1.

Михеева Л.А., *Об уровнях владения пунктуацией*, [в:] „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Russologica II*”, Kraków 2009.

Окуджава Б., *Чаепитие на Арбате*, Москва 1996.

Podracki J., *Słownik interpunkcyjny języka polskiego: z zasadami przestankowania*, Warszawa 2005.

Projekt zajęć powtarzania i utrwalania systemu punktogramów. Materiały oraz komentarz metodyczny

Streszczenie

Artykuł przedstawia projekt powtarzania i utrwalania materiału z zakresu interpunkcji na starszych latach studiów rusycystycznych, którego podstawą jest pojęcie punktogramu. Umiejętność prawidłowej identyfikacji punktogramu stanowi podstawę naukową nawyków interpunkcyjnych, służy zrozumieniu przez uczących się systemu interpunkcji rosyjskiej. Artykuł zawiera minimum interpunkcyjne, zadania i ćwiczenia obejmujące poszczególne punktogramy.

Halina Zajęc

Ćwiczenia w pisaniu w świetle metod stosowanych w nauczaniu języka rosyjskiego w szkole polskiej

W latach 50.¹ teoretyczne podstawy kształtowania sprawności pisania jako pierwsza sformułowała **M. Froelichowa**. Traktowała ona pisanie jako sprawność autonomiczną, wskazała na cechy wspólne oraz odrębne ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, wprowadziła podział na prace pisemne stosowane na stopniu podstawowym oraz licealnym. W ramach ćwiczeń wykonywanych na stopniu podstawowym Froelichowa omówiła: 1) naukę pisania w okresie początkowego nauczania; 2) naukę ortografii; 3) ćwiczenia pisemne związane z nauczaniem gramatyki; 4) ćwiczenia pisemne związane z kulturą mowy². W ramach prac przeprowadzanych na stopniu licealnym wyróżniła ćwiczenia związane z nauką języka oraz ćwiczenia związane z kulturą mowy. Na uwagę zasługują ćwiczenia tłumaczeniowe, które zaliczyła do grupy ćwiczeń związanych z kulturą mowy i które zalecała przeprowadzać zarówno na stopniu podstawowym, jak i licealnym. Była ona zwolenniczką stosowania tłumaczenia z języka polskiego na rosyjski i z rosyjskiego na polski³.

Froelichowa postulowała, aby w okresie początkowego nauczania zapoznawać uczniów z alfabetem rosyjskim w zestawieniu z alfabetem polskim, dzieląc litery alfabetu rosyjskiego na grupy w zależności od stopnia podobieństwa do liter alfabetu polskiego. Nie zalecała ona stosowania okresu beztekstowego⁴.

W latach 50. i 60. kształtowanie sprawności pisania w okresie początkowego nauczania omawiali również **N. Modlińska**, **Z. Garbowski** i **O. Opólska-Danecka**.

N. Modlińska, podobnie jak M. Froelichowa, nie propagowała okresu beztekstowego (ustno-słuchowego). Postulowała, aby łączyć naukę mówienia z nauką czytania oraz pisania. Zwracała uwagę na konieczność wdrażania uczniów do pisma kaligraficznego, omówiła trudności, z jakimi uczniowie spotykają się podczas nauki

¹ W nauczaniu języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 50. była stosowana metoda kombinowana (zwana mieszaną).

² M. Froelichowa, *Materiały do metodyki nauczania języka rosyjskiego. Ćwiczenia w pisaniu*, Warszawa 1953, s. 63–104. Poglądy M. Froelichowej są zbieżne z poglądami W. Gałęckiego (twórcy metody kombinowanej).

³ Tamże, s. 17.

⁴ Tamże, s. 18.

pisania po rosyjsku oraz zaprezentowała wzory liter pisanych dużych i małych w celu usunięcia trudności w zakresie kaligraficznego pisania po rosyjsku⁵.

Ćwiczeń w pisaniu w okresie wstępnym Modlińska nie radziła ograniczać do odpisywania lub pisania pod dyktando nauczyciela. Postulowała stosowanie następujących form prac pisemnych:

1) przepisywanie tekstu pisanego oraz ćwiczenia kaligraficzne; 2) przepisywanie tekstu drukowanego; 3) przepisywanie tekstu pisanego lub drukowanego z wykonaniem następujących zadań: zaznaczanie akcentów, podkreślanie opuszczonych liter, uzupełnianie wyrazów; 4) podpisy pod obrazkami; 5) pisanie z pamięci poszczególnych wyrazów i krótkich zdań; 6) dyktando; 7) odpowiedzi na pytania⁶.

Z. Garbowski i O. Opólska-Danecka naukę pisania w okresie początkowego nauczania traktowali łącznie z nauką czytania. Postulowali jednoczesne zapoznanie uczniów z literami pisanymi i drukowanymi. Pod względem trudności w pisaniu podzielili litery alfabetu rosyjskiego na trzy grupy⁷. Podobnie jak M. Froelichowa i N. Modlińska, O. Opólska-Danecka i Z. Garbowski zalecali stosowanie w okresie początkowym szeregu form ćwiczeń w pisaniu, do których zaliczali:

1) przepisywanie z tablicy, 2) pisanie z uzupełnianiem opuszczonych wyrazów, 3) pisanie z pamięci znanych wyrazów i krótkich zdań, 4) przepisywanie drukowanego tekstu, 5) wykonywanie ćwiczeń gramatyczno-ortograficznych, 6) tłumaczenie łatwych i prostych zdań z języka polskiego na język rosyjski, 7) grupowanie i zapisywanie wyrazów z daną regułą ortograficzną, 8) zapisywanie w porządku alfabetycznym wyrazów na określony temat⁸.

W. Gałęcki ćwiczenia w pisaniu w okresie początkowego nauczania proponował wprowadzać w drugiej części lekcji kursu wstępnego łącznie z ćwiczeniami w czytaniu (podręczniki metodyki z roku 1957⁹ i 1958¹⁰). W podręczniku metodyki wydany w roku 1965¹¹ (w okresie kiedy obowiązywała metoda aktywna) ćwiczenia w pisaniu zalecał wprowadzać łącznie z ćwiczeniami w czytaniu w podokresie drugim (w drugiej części lekcji przeznaczonej na naukę alfabetu oraz początkowe ćwiczenia w czytaniu i pisaniu)¹².

⁵ N. Modlińska, *Materiały do metodyki nauczania języka rosyjskiego. Okres wstępny*, Warszawa 1953.

⁶ Tamże, s. 46–47.

⁷ O. Opólska-Danecka, Z. Garbowski, *Nauczanie języka rosyjskiego w okresie początkowym*, Warszawa 1963, s. 24–27. Por. M. Froelichowa, *Materiały do metodyki...*, s. 18.

⁸ Tamże, s. 33–35. Zob. także artykuł: O. Opólska-Danecka, Z. Garbowski, *Praca nauczyciela języka rosyjskiego w okresie wstępnym*, „Język Rosyjski” 1963, nr 3, s. 16–22.

⁹ W. Gałęcki, *Zasady nauczania języka rosyjskiego (Metodyka)*. Podręcznik dla szkół wyższych, Warszawa 1957, s. 75–77.

¹⁰ W. Gałęcki, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, Warszawa 1958, s. 173–202.

¹¹ W. Gałęcki, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, Warszawa 1965, s. 201–236.

¹² Szerzej na temat okresu wstępnego zob. artykuł H. Zajac: *К вопросу о целесообразности устно-слухового курса при обучении русскому языку в польской школе* [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, ред. Т.И. Львович, Warszawa 2003, s. 109–114.

Gałęcki uznawał ćwiczenia w pisaniu za „środek dydaktyczny ważniejszy od ćwiczeń w mówieniu, a to dlatego, że – wykonywane w tempie powolnym, dopuszczającym możliwość dłuższego zastanawiania się ucznia, a tym samym unikania błędów – ćwiczenia w pisaniu lepiej i gruntowniej uczą, czyli wdrażają do opanowywania mowy. Są one niejako fundamentem, na którym skuteczniej buduje się ćwiczenia w mówieniu”¹³. Proponował on przeprowadzać ćwiczenia w pisaniu równolegle z ćwiczeniami w czytaniu i mówieniu oraz z nauczaniem gramatyki i ćwiczeniami leksykalnymi, z którymi pozostają one w ścisłym związku¹⁴.

Rodzaje prac pisemnych wykonywanych przez uczniów Gałęcki podzielił na trzy kategorie: 1) zapisy uczniów w czasie lekcji i w domu; 2) krótkie ćwiczenia utrwalające i wdrażające wykonywane przez uczniów w domu lub na lekcji pod kontrolą nauczyciela, które podzielił na: a) ortograficzne, b) gramatyczne, c) leksykalne, d) przekładowe, e) przygotowujące do pisania wypracowań; 3) dłuższe wypowiedzi pisemne o charakterze twórczym, czyli wypracowania¹⁵.

Gałęcki poświęcił kilka uwag stronie zewnętrznej i organizacyjnej ćwiczeń w pisaniu. Nauczyciel powinien dążyć do wyrabiania u ucznia estetycznego, czytelnego i kaligraficznego pisma. Wymagania te powinny być poparte przykładem nauczyciela, ponieważ w przeciwnym wypadku są bezskuteczne. Od momentu rozpoczęcia nauki pisania po rosyjsku należy dbać o to, aby uczniowie nadawali literom rosyjskim właściwy kształt, zachowywali właściwą proporcję wymiarów poszczególnych liter, prawidłowo łączyli litery. Gałęcki określił także wymagania dotyczące prowadzenia zeszytów przez uczniów (powinni oni posiadać zeszyt przedmiotowy oraz zeszyt przeznaczony do prac pisemnych) oraz sformułował wskazówki dotyczące zapisów w zeszytach uczniów¹⁶.

Ćwiczenia w pisaniu Gałęcki podzielił na 1) ortograficzne oraz dyktanda, 2) gramatyczne, 3) leksykalne i 4) stylistyczne¹⁷.

Podobnie jak M. Froelichowa¹⁸, Gałęcki był zwolennikiem stosowania tłumaczenia z języka polskiego na rosyjski, które zaliczał do grupy ćwiczeń stylistycznych. Proponował stosować dwa rodzaje tłumaczenia, tj. tłumaczenie podwójne i tłumaczenie wolne¹⁹.

W latach 50. **Z. Skrundowa** omówiła ćwiczenia w pisaniu na stopniu licealnym, dzieląc je na trzy grupy: 1) ćwiczenia ortograficzne, 2) prace pisemne związane z ćwiczeniami w mówieniu (głównie wypracowania), 3) pisemne ćwiczenia gramatyczne²⁰. Podobnie jak Froelichowa i Gałęcki, Skrundowa uważała, że ćwiczenia

¹³ W. Gałęcki, *Zasady...*, s. 278. W podręczniku metodyki wydanym w 1965 r. Gałęcki stwierdził: „Trzeba [...] pamiętać o gradacji umiejętności językowych uczniów, a zatem o przesunięciu umiejętności pisania na miejsce trzecie po umiejętnościach mówienia i czytania” (s. 205).

¹⁴ Tamże, s. 278; por. M. Froelichowa, *Materiały do metodyki...*, s. 8

¹⁵ Tamże, s. 279.

¹⁶ Zob. tamże, s. 279–286.

¹⁷ Zob. tamże, s. 292–327.

¹⁸ Por. nt stosowania tłumaczenia M. Froelichowa, *Materiały do metodyki...*, s. 79–89.

¹⁹ Zob. Gałęcki, tamże, s. 305–306.

²⁰ Z. Skrundowa, *Prace pisemne w klasach licealnych*, „Język Rosyjski” 1957, nr 3, s. 156–160.

w pisaniu służą wyrabianiu nawyków ortograficznych, kształtowaniu umiejętności w zakresie wyrażania myśli w języku obcym, utrwalaniu wiadomości gramatycznych i poszerzaniu słownictwa oraz, podobnie jak oni, sporo uwagi poświęciła ćwiczeniom tłumaczeniowym oraz wypracowaniom²¹.

W latach 60. metoda kombinowana była wypierana przez metodę aktywną. Postulowany przez jej zwolenników priorytet mowy ustnej nad czytaniem i pisaniem powodował, że sprawność pisania traktowana była marginalnie. W nauczaniu metodą aktywną nawyki ortograficzne i gramatyczne uczeń miał opanowywać arefleksyjnie.

P. Nomańczuk traktował ćwiczenia w pisaniu łącznie z ćwiczeniami w czytaniu. Nie stanowiły one u niego odrębnego działu nauczania, jak to miało miejsce u Gałęckiego. Naukę pisania zalecał wprowadzać w klasie V po okresie ustno-słuchowym. Nauczanie alfabetu przebiegało z wykorzystaniem słownictwa, które uczniowie poznali w toku ćwiczeń przeprowadzanych w okresie ustno-słuchowym oraz z wykorzystaniem słownictwa poznanego w kursie wstępnym. W kursie zasadniczym ćwiczenia w pisaniu Nomańczuk zalecał przeprowadzać w oparciu o zasady podobne do stosowanych w kursie wstępnym²².

Nomańczuk omawiał ćwiczenia w pisaniu wyłącznie na stopniu podstawowym, rozróżniając wśród nich etapy: 1) ćwiczeń w pisaniu opartych na naśladowaniu pisma nauczyciela; 2) ćwiczeń w pisaniu opartych na tekście pisanym; 3) ćwiczeń w pisaniu opartych na tekście drukowanym; 4) ćwiczeń ortograficznych, gramatycznych i słownikowych²³.

Jako propagator metody aktywnej Nomańczuk sformułował następujący postulat w zakresie przeprowadzania ćwiczeń w pisaniu: „Przedmiotem ćwiczeń w pisaniu może być tylko ten zakres języka, który uczniowie doskonale opanowali w mowie, chodzi bowiem o to, aby pisząc nie przyswajali złych nawyków językowych, zgodnie z zasadą, że uczeń pisząc równocześnie tekst odczytuje”²⁴.

L. Grochowski w latach 60. identyfikował się w pełni z założeniami metody aktywnej. Później ćwiczenia w pisaniu traktował autonomicznie. Twierdził on, że pisanie jest formą komunikacji językowej, która posiada dużą wartość praktyczną. Według niego, zbyt wielki nacisk kładzie się w szkole na nauczanie ortografii, nie doceniając wartości praktycznej pisania i dlatego często ćwiczenia w pisaniu pojmowane są jako ćwiczenia ortograficzne²⁵. W latach 70. w odniesieniu do kształtowania sprawności pisania autor ten reprezentował poglądy bardziej umiarkowane. Postulował, aby kształtowanie sprawności pisania odbywało się równorzędnie z pozostałymi sprawnościami językowymi i traktował sprawność pisania nie tylko jako sprawność reprodukcyjną, ale uważał ją przede wszystkim za sprawność

²¹ Zob. Z. Skrundowa, *Prace pisemne w klasach licealnych (ciąg dalszy)*, „Język Rosyjski” 1957, nr 5, s. 295–298; *Prace pisemne w klasach licealnych (dokończenie)*, „Język Rosyjski” 1957, nr 6, s. 360–366.

²² P. Nomańczuk, *Poradnik metodyczny do podręcznika dla klasy V*, Warszawa 1965, s. 43–62.

²³ P. Nomańczuk, *Aktualne zagadnienia metodyczne w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1967, s. 88.

²⁴ Tamże, s. 89.

²⁵ L. Grochowski, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1971, s. 110–111.

produktywną, stwierdzając: „Panujące często przekonanie, jakoby umiejętność pisania stanowiła element tzw. biernej znajomości języka, leży u podstaw szeregu nieporozumień. Podstawowym nieporozumieniem jest marginesowe traktowanie sprawności pisania przy aktualnie słusznym nastawieniu na czynne opanowywanie języka rosyjskiego w szkole”²⁶.

Pisanie było dla niego: 1) sprawnością produktywną, czynną, która powinna być traktowana równoległe z pozostałymi sprawnościami językowymi oraz 2) jedną z form komunikacji językowej, powiązaną ze sprawnością mówienia i czytania. Ćwiczenia w pisaniu Grochowski podzielił na dwie grupy, które określił jako „ćwiczenia ortograficzne” oraz „ćwiczenia redakcyjne”²⁷.

Uznając priorytet języka mówionego nad językiem pisany, Grochowski uważał, że pisanie, podobnie jak czytanie, przyczynia się pośrednio do rozwoju umiejętności i nawyków mownych oraz służy utrwalaniu materiału językowego przerobionego wcześniej w formie ćwiczeń ustno-słuchowych.

O. Spirydowicz zwracał uwagę na fakt, że pisanie jest jednym z najsłabiej opracowanych zagadnień w metodyce nauczania języków obcych z powodu preferowania pozostałych sprawności językowych. Przedstawił on propozycję ujęcia ćwiczeń w pisaniu w dwa działy: dział pierwszy stanowiłyby ćwiczenia polegające głównie na apercypcji relacji dźwięk–litera, wypisywaniu z tekstu wyrazów lub jego przepisywaniu, dział drugi stanowiłyby ćwiczenia o charakterze twórczym²⁸.

W latach 70. i 80. nowe tendencje w nauczaniu języka rosyjskiego reprezentowała metoda reproduktywno-kreatywna stopniowo wdrażana do niektórych szkół, zwłaszcza na południu Polski.

J. Henzel konstatawał „Ćwiczenia w pisaniu stanowią integralną część nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną; przybierają one różne formy w zależności od etapu nauczania”²⁹. Postulował on stosowanie w nauczaniu tą metodą ćwiczeń w pisaniu o charakterze reproduktywnym i produktywnym. Do ćwiczeń w pisaniu zaliczał: 1) ćwiczenia kaligraficzne i ortograficzne skorelowane z nauczaniem alfabetu oraz ćwiczeniami artykulacyjnymi i intonacyjnymi (etap I i II); 2) pisemne ćwiczenia gramatyczne i leksykalne (począwszy od etapu III, na etapach IV i V); 3) zastosowanie „mediatora” w postaci pisemnego streszczenia adaptującego lub streszczenia transformującego (począwszy od etapu IV oraz na etapie V); 4) twórcze wypowiedzi pisemne w formie krótkich wypracowań powiązane z ćwiczeniami gramatyczno-stylistycznymi i ćwiczeniami redakcyjnymi (na etapie V)³⁰.

D. Dziewanowska w eksperymentalnym nauczaniu metodą reproduktywno-kreatywną w klasie V ćwiczenia w pisaniu prowadziła w kursie alfabetyczno-artykulacyjnym (etap I), intonacyjnym (etap II) i zasadniczym (etap III). Do ćwiczeń

²⁶ L. Grochowski, *Ćwiczenia w pisaniu*, [w:] *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, pod red. A. Dorosa, Warszawa 1971, s. 188.

²⁷ Tamże, s. 190; zob. także L. Grochowski, *Metodyka...*, s. 111.

²⁸ Zob. O. Spirydowicz, *O kształtowaniu sprawności pisania*, „Język Rosyjski” 1972, nr 1, s. 19–33.

²⁹ J. Henzel, *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków 1978, s. 81.

³⁰ Zob. tamże, s. 81–82.

w pisaniu realizowanych na I i II etapach nauczania w klasie V zaliczała ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne i translacyjne. Na etapie III nauczania w klasie V wprowadziła: 1) pisemne ćwiczenia gramatyczne, 2) pisemne ćwiczenia ortograficzne oraz 3) pisemne ćwiczenia leksykalne i leksykalno-gramatyczne. Ostatnie z wymienionych rodzajów ćwiczeń miały charakter translacyjny, a także polegały na podawaniu odpowiedzi lub układaniu pytań. Wszystkie wymienione rodzaje ćwiczeń były skorelowane z ćwiczeniami w mówieniu oraz czytaniu³¹.

Za szczególnie przydatne Dziewanowska uważała ćwiczenia translacyjne: „Ćwiczenia te służyły do wdrażania materiału gramatycznego i leksykalnego, a także do kontroli przyswojenia tego materiału. Umożliwiały one uczniom konfrontowanie polskich i rosyjskich zjawisk gramatycznych i leksykalnych oraz zapobiegały błędowi interferencyjnym”³².

Ćwiczenia w pisaniu były łączone z ćwiczeniami w mówieniu i polegały, na przykład, na zapisywaniu przez uczniów na tablicy odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczyciela (pytania te dotyczyły zdań wcześniej przetłumaczonych przez uczniów w formie ustnej z języka polskiego na rosyjski). Zapisane na tablicy i w zeszytach odpowiedzi na pytania tworzyły krótkie opowiadanie, które uczniowie odczytywali głośno indywidualnie oraz chóralnie³³. Podobnie jak w klasie piątej, również ćwiczenia w pisaniu przeprowadzane w klasie szóstej miały charakter przedkomunikacyjny i komunikacyjny. Począwszy od drugiego semestru w klasie szóstej stosowane były „ćwiczenia w formie krótkich wypracowań, opartych na materiale leksykalnym, gramatycznym i ortograficznym, zawartym w tekstach podręcznikowych”³⁴.

J. Gil na podstawie przeprowadzonego na początku lat 70. eksperymentu dydaktycznego w zakresie nauczania grafii rosyjskiej wykazała możliwość kompleksowego rozwoju mówienia i pisania w warunkach masowego nauczania w klasie V i VI szkoły podstawowej. Stwierdziła ona, że optymalną techniką pracy w zakresie nauczania kaligrafii rosyjskiej jest łączenie czynności naśladowczych ze świadomym reprodukowaniem. Eksperyment ujawnił rodzaje błędów graficznych popełnianych przez uczniów klasy V oraz przyczyny ich powstawania, a równocześnie pozwolił na wskazanie sposobów ich przewyżczenia. J. Gil udowodniła, że procesy mówienia i pisania w języku rosyjskim mogą przebiegać równoległe z wykorzystaniem pisemnych wypowiedzi monotematycznych w klasach V i VI oraz ukazała możliwości optymalizacji w zakresie nauczania kaligrafii rosyjskiej w klasie V. Rozpatrywała ona trzy funkcje pisma: kontrolną, utrwalającą oraz komunikatywną (tej ostatniej poświęcając najwięcej uwagi). Nauczanie grafii rosyjskiej J. Gil traktowała jako proces analityczno-kognitywny, a nie imitacyjny³⁵.

³¹ Zob. D. Dziewanowska, *Kształtowanie sprawności mownych w procesie nauczania metodą reprodukcyjno-kreatywną w klasach V i VI szkoły podstawowej*, Kraków 1994.

³² Tamże, s. 152.

³³ Tamże, s. 152–153.

³⁴ Tamże, s. 172.

³⁵ Zob. J. Gil, *Kształtowanie sprawności pisania w nauczaniu języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, Kraków 1991; zob. także *Literatura*.

W latach 80. i 90., w związku z przyjętym w programach nauczania³⁶ założeniem kształtowania zarówno kompetencji językowej, jak i komunikacyjnej, pojawiają się nowe tendencje w kształtowaniu sprawności pisania. Szerokie możliwości w tym zakresie zaprezentował **L. Grochowski** w monografii *Sprawność pisania w nauczaniu języka rosyjskiego*³⁷. W pracy tej stwierdził, że pisanie stanowi sprawność czynną, produktywną, która wpływa pozytywnie na rozwijanie nawyków i umiejętności w zakresie słuchania, mówienia i czytania. Postulował on synchroniczne angażowanie w procesie pisania wszystkich sprawności językowych. Dystansując się od poglądów reprezentowanych w latach 70., Grochowski wskazywał, że podejście ustno-słuchowe obowiązujące w nauczaniu języka rosyjskiego od 1963 roku wpłynęło na niedoceniającie tej sprawności oraz poważne zaniedbania w zakresie jej kształtowania.

W swej monografii Grochowski omówił ćwiczenia redakcyjne i kompozycyjno-stylistyczne, które podzielił na trzy grupy: 1) reprodukcja tekstów; 2) przetwarzane tekstów; 3) tworzenie nowych tekstów. Każda z wymienionych grup, zawiera różnorodne rodzaje ćwiczeń.

W kolejnej monografii zatytułowanej *Trudności w uczeniu się języka rosyjskiego i sposoby ich przezwyciężania* Grochowski wyczerpująco omówił trudności w zakresie nauczania kaligrafii, ortografii oraz kompozycji i stylistyki redagowanego tekstu³⁸.

W latach 80. i 90. badania nad nauczaniem ortografii rosyjskiej prowadziła **K. Iwan**. W monografii *Nauczanie ortografii rosyjskiej w szkole polskiej. Model i efekty* poddała analizie model nauczania ortografii rosyjskiej funkcjonujący w polskiej rzeczywistości glottodydaktycznej. W pracy tej K. Iwan przedstawiła własną koncepcję ćwiczeń ortograficznych z podziałem na następujące rodzaje: 1) ćwiczenia analityczno-eksplikatywne, 2) ćwiczenia syntetyczno-aplikatywne, 3) ćwiczenia syntetyczno-operatywne i 4) ćwiczenia memoryzacyjne o charakterze syntetyczno-imitatywnym³⁹.

W pracy *Działanie transferu międzyjęzykowego w zakresie opanowania ortografii rosyjskiej w środowisku polskojęzycznym* K. Iwan zaprezentowała dwa inwentarze wyrazów rosyjskich, które poddała analizie w celu przedstawienia cech relewantnych, różnicujących te wyrazy ze względu na działanie transferu pozytywnego i negatywnego. W pracy tej na podstawie zastosowanych badań testowych (test fonetyczno-graficzny) autorka wyodrębniła błędy interlingwalne, intralingwalne oraz błędy spowodowane przyczynami językowymi i niejęzykowymi, określiła przyczyny powstawania tych błędów na skutek działania transferu pozytywnego i nega-

³⁶ Wykaz programów języka rosyjskiego zawiera monografia H. Zając, *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000*, cz. I: *Metody glottodydaktyczne*, Kraków 2008, s. 167–169.

³⁷ Zob. L. Grochowski, *Sprawność pisania w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1982.

³⁸ Zob. L. Grochowski, *Trudności w uczeniu się języka rosyjskiego i sposoby ich przezwyciężania*, Warszawa 1990.

³⁹ Zob. K. Iwan, *Nauczanie ortografii rosyjskiej w szkole polskiej. Model i efekty*, Szczecin 1985.

tywnego oraz określiła mechanizmy działania tych transferów w zakresie akwizycji ortografii rosyjskiej przez Polaków⁴⁰.

* * *

W obszernej literaturze glottodydaktycznej brak jest dotąd odrębnych opracowań poświęconych omówieniu kształtowania sprawności pisania w myśl założeń podejścia komunikacyjnego. Z opracowań poświęconych kształtowaniu innych sprawności wynika, iż zwolennicy tego podejścia traktują pisanie jako ważną formę działalności komunikacyjnej uczniów. Wiele wskazówek na ten temat można znaleźć w aktualnie obowiązujących programach nauczania języka rosyjskiego⁴¹.

Literatura

Publikacje w języku polskim

- Adams-Tukiendorff M., Rydzak D., *Przepisywanie trzy fazy doskonalenia pracy pisemnej*, „Języki Obce w Szkole” 2000, nr 5.
- Doros A., *O niektórych typowych błędach ortograficznych*, „Język Rosyjski” 1958 nr 2, nr 3, nr 5.
- Dziewanowska D., *Kształtowanie sprawności mownych w procesie nauczania metodą reprodukcyjno-kreatywną w klasach V i VI szkoły podstawowej*, Kraków 1994.
- Froelichowa M., *Materiały do metodyki nauczania języka rosyjskiego. Ćwiczenia w pisaniu*, Warszawa 1953.
- Froelichowa M., Ledóchowska J., *Metodyka nauczania ortografii w szkole ogólnokształcącej*, Warszawa 1961.
- Gałecki W., *Z metodyki wypracowań piśmiennych*, „Język Rosyjski” 1954, nr 2.
- Gałecki W., *Zasady nauczania języka rosyjskiego (Metodyka). Podręcznik dla szkół wyższych*, Warszawa 1957.
- Gałecki W., *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, Warszawa 1958 (re-edycje 1965 i 1968).
- Gałecki W., *Jak uczyć gramatyki i ortografii rosyjskiej*, Warszawa 1963.
- Gałecki W., *Ogólne zasady nauczania ortografii rosyjskiej*, „Język Rosyjski” 1963, nr 2.
- Gałecki W., *Nauczanie ortografii rosyjskiej [w:] Z problematyki nauczania języka rosyjskiego*, red. B. Wiczorkiewicz, Warszawa 1966.
- Garbowski Z., *Wyrobienie wyraźnego i kaligraficznego pisma*, „Język Rosyjski” 1963, nr 4.
- Gil J., *Eksperymentalne nauczanie pisowni rosyjskiej w klasach V i VI szkoły podstawowej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”, Prace Ruscystyczne V 1978.

⁴⁰ Zob. K. Iwan, *Działanie transferu międzyjęzykowego w zakresie opanowania ortografii rosyjskiej w środowisku polskojęzycznym*, Szczecin 1995.

⁴¹ Bibliografię w zakresie programów nauczania znajdzie Czytelnik w monografii H. Zając, *Ewolucja teorii nauczania...*

- Gil J., *Próby optymalizacji procesu nauczania języka rosyjskiego na etapie niezaawansowanym (Zagadnienie błędów uczniowskich)*, „Język Rosyjski” 1981, nr 2.
- Gil J., *Próba optymalizacji procesu nauczania kaligrafii rosyjskiej w klasie V szkoły podstawowej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”, Prace Rusycystyczne VI 1982.
- Gil J., *Kształtowanie pisemnych wypowiedzi monotematycznych uczniów klas V i VI szkoły podstawowej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”, Prace Rusycystyczne VI 1982.
- Gil J., *Model optymalizacyjny nauczania grafii rosyjskiej w szkole podstawowej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”, Prace Rusycystyczne VII 1987.
- Gil J., *Rysunek schematyczny i jego funkcja w procesach recepcji tekstu obcojęzycznego w młodszych klasach szkoły podstawowej*, [w:] *Sprawność słuchania i czytania w nauczaniu języków obcych*, red. A. Paliński, Rzeszów 1989.
- Gil J., *Kształtowanie sprawności pisania w nauczaniu języka rosyjskiego w szkole podstawowej. Materiały do seminarium specjalistycznego z metodyki nauczania języka rosyjskiego*, Kraków 1991.
- Gniot Ł., *Sprawność pisania a zasada komunikatywności*, „Biuletyn” nr 3–4, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Oddział w Katowicach, 1989.
- Grochowski L., *Ćwiczenia w pisaniu*, [w:] *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, red. A. Doros, Warszawa 1971.
- Grochowski L., *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa, 1971 (wyd. II: 1975; wyd. III: 1978).
- Grochowski W., *Sprawność pisania w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1982.
- Grochowski L., *Kształtowanie sprawności pisania w języku rosyjskim*, [w:] *Podstawy pedagogiczne nauczania języka rosyjskiego*, red. S. Siatkowski, Warszawa 1982.
- Grochowski L., *Trudności w uczeniu się języka rosyjskiego i sposoby ich przewycięzania*, Warszawa 1990.
- Henzel J., *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków 1978.
- Henzel J., *System ćwiczeń w pisaniu w procesie nauczania języka rosyjskiego w klasach V i VI*, [w:] *Kierunki i stan badań nad modernizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach-laboratoriach WSP w Krakowie (1975–1976)*, Kraków 1978.
- Henzel J., *Główne zasady nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, „Język Rosyjski” 1980, nr 2.
- Ingram W., *O ćwiczeniach kaligraficznych*, „Język Rosyjski” 1968, nr 3.
- Iwan K., *Nauczanie ortografii rosyjskiej w szkole polskiej. Model i efekty*, Szczecin 1985.
- Iwan K., *Działanie transferu międzyjęzycznego w zakresie opanowania ortografii rosyjskiej w środowisku polskojęzycznym*, Szczecin 1995.
- Iwan K., *Uwagi na temat działania transferu pozytywnego i negatywnego w zakresie opanowania pisowni rosyjskiej przez uczniów polskich*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” Nr 3, (Prace Wydziału Humanistycznego Nr 13), Katedra Filologii Rosyjskiej, 1985.
- Kaiserówna W. (rec.), *M. Froelichowa: „Ćwiczenia w pisaniu” z cyklu: Materiały do metodyki nauczania języka rosyjskiego, PZWS, Warszawa 1953*, „Język Rosyjski” 1954, nr 1.

- Komorowska H., *Umiejętności składowe tzw. Sprawności akademickie (study-skills) i sprawności pisania*, „Języki Obce w Szkole” 1989, nr 4.
- Lipińska E., *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2000, nr 5.
- Maniecki K., *Nauczanie ortografii rosyjskiej w polskich szkołach podstawowych*, „Język Rosyjski” 1985, nr 3.
- Milejkowska H., *Z problematyki ortograficznej (1962–1965)*, „Język Rosyjski” 1968, nr 2.
- Rekus W., *W sprawie kaligrafii na lekcjach języka rosyjskiego w szkole*, „Język Rosyjski” 1973, nr 2.
- Rusiecki J., *Problemy nauki pisania w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole” 1971, nr 4.
- Sharwood-Smith E. M., *O pisaniu w języku obcym*, Warszawa 1977.
- Skrundowa Z., *Prace pisemne w klasach licealnych*, „Język Rosyjski” 1957, nr 3.
- Skrundowa Z., *Prace pisemne w klasach licealnych*, „Język Rosyjski” 1957, nr 5.
- Skrundowa Z., *Prace pisemne w klasach licealnych (dokończenie)*, „Język Rosyjski” 1957, nr 6.
- Słończyński F., *Kaligrafia w nauczaniu języka rosyjskiego*, „Język Rosyjski” 1954, nr 4.
- Spirydowicz O., *O kształtowaniu sprawności pisania*, „Język Rosyjski” 1972, nr 1.
- Szymkiewicz E., *Rozbiór ortograficzny*, „Język Rosyjski” 1954, nr 4.
- Tokarzewski J., *Jeszcze o nauczaniu ortografii (z doświadczeń własnych)*, „Język Rosyjski” 1971, nr 3.
- Wawrzyńczyk J., *O interferencji językowej w zakresie pisowni (Na marginesie dyktand z ortografii rosyjskiej)*, „Język Rosyjski” 1972, nr 3.
- Wawrzyńczyk J., *Zasady pisowni rosyjskiej*, oprac. T. Cwejman, W. Torzecka, Warszawa 1973, „Język Rosyjski” 1974, nr 3.
- Wójcik T., *Problem ortografii w nauczaniu języka rosyjskiego*, „Język Rosyjski” 1981, nr 5.
- Zajac H., *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000*, cz. I. *Metody glottodydaktyczne*, Kraków 2008.
- Zajac H., *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000*, cz. II: *Kształtowanie sprawności językowych*, Kraków 2009
- Zalewska A., *Kilka uwag o nauczaniu ortografii w klasie V*, „Język Rosyjski” 1980, nr 1.

Publikacje w języku rosyjskim

- Bartoszewska J., *О ведущем принципе русской орфографии*, „Język Rosyjski” 1986, nr 3.
- Гиль Я., *Опыт оптимизации обучения русской графии на начальном этапе преподавания русского языка в польской школе*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, Prace RUSYSYSTYCZNE VI 1982.
- Zajac H., *К вопросу о целесообразности устно-слухового курса при обучении русскому языку в польской школе* [в:] Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка, X Международная научно-методическая конференция из цикла: «Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка» 15–16 мая 2003 г., red. Т. И. Львович, Warszawa 2003.

Иван К., *Интерференция как причина орфографических интерлингвальных ошибок*, „Studia Rossica Posnaniensia” 1995.

Olechnowicz M., *Орфография*, „Język Rosyjski” 1975, № 5.

Zawilińska J., *Проблема обучения орфографии в польской и советской методической литературе*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu”, Seria A (Dydaktyka XIII), Metodyczne problemy nauczania ortografii i gramatyki języka rosyjskiego, 1980.

Упражнения в письме в свете лингводидактических методов, применяемых в обучении русскому языку в польской школе

Резюме

В статье рассматриваются проблемы, связанные с эволюцией взглядов в области применения упражнений в письме с точки зрения следующих лингводидактических методов: комбинированного (смешанного), активного, репродуктивно-креативного. Не обсуждаются взгляды, связанные с обучением письму в свете положений коммуникативно-деятельностного подхода, так как в польской лингводидактической литературе не появились подробные указания, касающиеся этого вопроса. Некоторые сведения по этому вопросу, содержатся в учебных программах.

Автор статьи обсуждает взгляды польских лингводидактов, учитывая их отношение к формам обсуждаемых упражнений, применяемых на начальном, среднепродвинутом и продвинутом этапах обучения, определяет предлагаемые ими формы упражнений и характеризует их отношение к формам этих упражнений. В статье рассматриваются также вопросы, связанные с экспериментальным обучением письму (Я. Гиль, К. Иван).

Spis treści

Monika Knurowska	
Problem cykliczności w prozie Ludmiły Ulickiej	4
Anna Skotnicka	
Biografia jako dialog w powieści Ludmiły Ulickiej <i>Daniel Sztajn, tłumacz</i>	15
Halina Chodurska	
Ze studiów nad etymologią wschodniosłowiańskich nazw roślin.	29
ЧЕРНОБЫЛ / ЧЕРНОБЫЛЬ / ЧЕРНОБЫЛЬНИК / ЧЕРНОБЫЛЕЦ	29
Radosław Gajda	
Symbole magiczne <i>Ognistego anioła</i> Walerego Briusowa	40
Elżbieta Książek	
Извинение как средство гармонизации межличностных отношений (на материале эпистолярных текстов)	52
Magdalena Kucharska	
Мужик po polsku	60
Gabriela Szewczyk	
Śladami manipulacji. Stosunki polsko-rosyjskie w kontekście technik wywierania wpływu	74
Maria Wojtyła-Świerzowska	
Prasłowiańskie leksykalne i słowotwórcze dziedzictwo ewangelijnych przekładów cyrylo-metodejskich (część II)	82
Paulina Balandyk	
Gry na lekcjach języka rosyjskiego w szkole średniej	86
Dorota Dziewanowska	
Dyskusja jako strategia nauczania problemowego	92
Dorota Dziewanowska	
Motywacja, metody aktywizujące a nowe wyzwania edukacyjne	101
Larisa Mikheeva	
О некоторых трудностях в выделении в водных слов	108
Larisa Mikheeva	
Занятие-повторение по теме «Пунктограммы». Материалы и методический комментарий	119
Halina Zajęc	
Ćwiczenia w pisaniu w świetle metod stosowanych w nauczaniu języka rosyjskiego w szkole polskiej	132

