



LIETUVOS EDUKOLOGIJOS UNIVERSITETAS  
FILOLOGIJOS FAKULTETAS

# KALBA IR KONTEKSTAI

Mokslo darbai  
2016 m. VII tomas (1) tomas  
2 dalis

Lietuvos  
edukologijos  
universiteto  
leidykla



2016, Vilnius

ISSN 1822-5357

Mokslo darbų „Kalba ir kontekstai“ VII (1) tomas apsvařtystas Filologijos fakulteto Tarybos posėdyje 2016 09 12 (protokolo Nr. 1) ir rekomenduotas spaudai.

## **Redaktorių kolegija / Editorial Board**

### **Atsakingoji redaktorė / Editor-in-Chief**

Prof. dr. Ernesta Račienė Lietuvos edukologijos universitetas (Filologija 04 H)  
Lithuanian University of Educational Sciences (Philology 04 H)

### **Atsakingosios redaktorės pavaduotojas / Vice-Editor-in-Chief**

Doc. dr. Linas Selmistraitis Lietuvos edukologijos universitetas (Filologija 04 H)  
Lithuanian University of Educational Sciences (Philology 04 H)

### **Nariai / Members**

Doc. dr. Natalja Avina Lietuvos edukologijos universitetas (Filologija 04 H)  
Lithuanian University of Educational Sciences (Philology 04 H)

Prof. dr. Martin Dalmas Paryžiaus Sorbonos IV universitetas, Prancūzija (Filologija 04 H)  
The University of Paris-Sorbonne Paris IV, France (Philology 04 H)

Dr. Klaus Geyer Pietų Danijos universitetas, Danija (Filologija 04 H)  
The University of Southern Denmark, Denmark (Philology 04 H)

Doc. dr. Rasa Matonienė Lietuvos edukologijos universitetas (Filologija 04 H)  
Lithuanian University of Educational Sciences (Philology 04 H)

Prof. dr. Irena Aldona Praitis Kalifornijos valstybinis universitetas, JAV (Filologija 04 H)  
California State University, the USA (Philology, 04 H)

Dr. Henrika Sokolovska Lietuvos edukologijos universitetas (Filologija 04 H)  
Lithuanian University of Educational Sciences (Philology 04 H)

Doc. dr. Daiva Verikaitė-Gaigalienė Lietuvos edukologijos universitetas (Filologija 04 H)  
Lithuanian University of Educational Sciences (Philology 04 H)

© Lietuvos edukologijos universitetas, 2016

© Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 2016



LITHUANIAN UNIVERSITY OF EDUCATIONAL SCIENCES  
FACULTY OF PHILOLOGY

# LANGUAGE IN DIFFERENT CONTEXTS

Research papers  
2016 Volume VII (1)  
Part 2

Lietuvos  
edukologijos  
universiteto  
leidykla

Vilnius, 2016



# TURINYS / CONTENTS

## III. Kalbų ir kultūrų kontaktai / Linguistic and Cultural Contacts

**Andrzej Baranow** (Lithuania / Lietuva)

Henryk Sienkiewicz. Dyskurs litewski . . . . . 11

Henryk Sienkiewicz. Lietuviškasis diskursas . . . . . 17

**Ирина Беляева** (Russia/ Rusija)

Тургенев о русском человеке, Пушкине, языке и свободе . . . . . 18

Turgenevas apie rusų tautos žmogų, Puškiną, kalbą ir laisvę . . . . . 28

**Nadezhda Bratchikova** (Russia/ Rusija)

The Hard Luck of the Finnish Poetess . . . . . 29

Sunki suomių poetės dalia . . . . . 36

**Алла Громова** (Russia/ Rusija)

Прозаическая миниатюра в творчестве И.А. Бунина и Л.Ф. Зурова . . . 37

Prozos miniatiūra I. Bunino ir L. Zurovo kūryboje . . . . . 44

**Violeta Janulevičienė, Juan de Dios Torralbo Caballero**

Resonance in Bruce Meyer Sonnets . . . . . 45

Briuso Majerio sonetų sąskambiai . . . . . 57

**Кривенькая Марина** (Russia/ Rusija)

От имплицитных представлений коммуникантов  
к мифологизации исторического прошлого нации:  
загадки импликации диалогической реплики . . . . . 59

Nuo komunikantų implicitinių įsivaizdavimų link tautos

istorinės praeities mitologizavimo: dialoginių replikų implikacijos mįslės . . . 69

**Макарова Виктория** (Lithuania / Lietuva)

Медиаобраз грузии в СМИ россии и литвы 2001-2009 г.г. . . . . 70

Gruzijos įvaizdis Rusijos ir Lietuvos masinėse informavimo  
priemonėse 2001–2009 metais . . . . . 80

**Romuald Narunec** (Lithuania / Lietuva)

Wielokulturowy świat Gdańska i Wilna w literaturze. Rola pamięci  
w mitologizacji rzeczywistości . . . . . 82

Daugiakultūrinis Gdanskio ir Vilniaus pasaulis literatūroje. Atminties  
vaidmuo tikrovės mitologizacijoje . . . . . 91

**Sergejs Polanskis** (Latvia / Latvija)

Fernando Arrabal – dialogue entre l'absurde et le panique . . . . . 92

Fernando Arrabal – dialogas tarp absurdo ir panikos . . . . . 98

<b>Елена Полтавец</b> ( <i>Russia/ Rusija</i> )	
«Война и мир» Л.Н. Толстого в контексте архаического ритуала . . . . .	99
L. Tolstojaus „karas ir taika“ archaiško ritualo kontekste . . . . .	106
<b>Галина Романова</b> ( <i>Russia/ Rusija</i> )	
Концепты «старина» и «древность» в рассказах И.А. Бунина . . . . .	107
„Senovės“ ir „gilios senovės“ konceptai I. Bunino apsakymuose . . . . .	113
<b>Kristina Schimmels</b> ( <i>Lithuania / Lietuva</i> )	
<i>The Cat and The Devil: James Joyce in 48 Pages</i> . . . . .	114
„Katė ir velnias“: Džeimsas Džoисас 48 puslapiuose . . . . .	120
<b>Альфия Смирнова</b> ( <i>Russia/ Rusija</i> )	
Восток и Запад в прозе А.А. Кима . . . . .	121
Rytai ir Vakaraи A. Kimo prozoje . . . . .	128
<b>Эльжбета Тышковска-Каспишак</b> ( <i>Poland / Lenkija</i> )	
Ольфакторный код в рассказах Асара Эппеля . . . . .	129
Olfaktorinis kodas Asaro Epelio apsakymuose . . . . .	137
<b>Halina Turkiewicz</b> ( <i>Lithuania / Lietuva</i> )	
Proza Tadeusza Konwickiego. Dialog wielokulturowy . . . . .	139
Tadeuszo Konwickio proza. Daugiakultūrinis dialogas . . . . .	147
<b>Захарова Мария</b> ( <i>Russia/ Rusija</i> )	
Интертекстуальная языковая игра как средство манипулятивной коммуникации . . . . .	148
Intertekstinė kalbos žaismė kaip manipuliacinės komunikacijos priemonė . . . . .	155

#### *IV. Svetimų kalbų mokymas / Foreign Language Teaching*

<b>Vilma Asijavičiūtė</b> ( <i>Lithuania / Lietuva</i> )	
Student Motivation Differences in Lithuanian Educational Institutions . . .	159
Studentų motyvacijos mokytis specialybės anglų kalbos skirtumai Lietuvos mokymo institucijose. . . . .	168
<b>Авина Наталья</b> ( <i>Lithuania / Lietuva</i> )	
Русская речь студентов-билингвов: дидактический аспект (на материале литовско-русского языкового контактирования) . . . . .	170
Dvikalbių studentų rusų kalba: didaktinis aspektas (remiantis kalbinio kontaktavimo lietuvių ir rusų kalbomis medžiaga). . . . .	178

<b>Jovita Bagdonavičiūtė, Jurgita Trapnauskienė</b> ( <i>Lithuania / Lietuva</i> )	
Independent Work in University Studies: Attitude of Students of English Philology . . . . .	180
Savarankiškas darbas universitetinėse studijose: anglų filologijos studentų požiūris . . . . .	192
<b>Marina Belova</b> ( <i>Germany / Vokietija</i> )	
The World Next Door – Promoting Intercultural Communicative Competence through Face-to-face Encounters and Project-based Learning . . . . .	193
Pasaulis greta – tarpkultūrinės komunikacijos kompetencijų skatinimas per tiesioginį bendravimą ir projektais paremtą mokymąsi . . .	202
<b>Barbara Borowska</b> ( <i>Poland / Lenkija</i> )	
The Linguistic Basis of Native Language Glottodidactics in the Educational System of Bronisław Rocławski . . . . .	203
Gimtosios kalbos glottodidaktikos lingvistinė bazė Bronislavo Rocławskio švietimo sistemoje . . . . .	211
<b>Nijolė Burkšaitienė, Nadežda Stojković</b> ( <i>Lithuania, Serbia / Lietuva, Serbija</i> )	
Students’ Reflections in a Course of Modern English and Creative Writing: A Path to Self-Regulated Learning . . . . .	212
Studentų refleksijos studijuojant šiuolaikinę anglų kalbą ir kūrybinį rašymą: savireguliacijos link . . . . .	224
<b>Казимьянец Елена, Ятаутайте Дилета</b> ( <i>Lithuania / Lietuva</i> )	
Технология методической разработки и использования видеоматериала на занятиях по иностранному языку (на примере РКИ) . . . . .	226
Vaizdinės medžiagos metodinio parengimo ir panaudojimo technologija mokant užsienio kalbos (rusų kalbos kaip užsienio kalbos mokymo atvejis) . . . . .	239
<b>Ingrida Macytė</b> ( <i>Lithuania / Lietuva</i> )	
Input Processing Instruction Based on Conscious Gesture Application in Learning / Teaching the Past Tenses of English for EFL Classes . . . . .	240
Anglų kaip užsienio kalbos būtujų laikų mokymas / mokymasis, grįstas pateiktos informacijos apdorojimu, naudojant sukurtus gestus . . . .	249
<b>Liudmila Mockienė, Olga Ušinskienė</b> ( <i>Lithuania / Lietuva</i> )	
Significance of Autonomous Learning and Prerequisites for Its Success . . .	251
Savarankiško mokymosi reikšmė ir prielaidos jo sėkmei . . . . .	259

<b><i>Jutta Rymarczyk, Tanyasha Yearwood</i> (Germany / Vokietija)</b>	
1 Subject + 1 Subject = 1 Subject-teacher? Teacher Beliefs on Cross-Curricular Collaboration in Forming the Design of CLIL Degree Courses . . . . .	260
1 dalykas + 1 dalykas = 1 dalyko mokytojas? Mokytojų nuomonė apie bendradarbiavimą tarp skirtingų dalykų mokytojų formuojant IDUKM paremtų laipsnį teikiančių kursų struktūrą . . . . .	268
<b><i>Diana Šileikaitė-Kaishauri</i> (Lithuania / Lietuva)</b>	
Kreatives Schreiben in einer heterogenen Gruppe im Germanistikstudium an der VU: warum nicht? . . . . .	269
Kūrybinis rašymas heterogeninėje grupėje studijuojant vokiečių filologiją VU: kodėl ne? . . . . .	279



*III. KALBŲ IR KULTŪRŲ  
KONTAKTAI /  
LINGUISTIC AND CULTURAL  
CONTACTS*



# HENRYK SIENKIEWICZ. DYSKURS LITEWSKI

Andrzej Baranow

Litewski Uniwersytet Edukologiczny, Studentų 39, Vilnius, Litwa,  
abandrebar66@gmail.com

## ABSTRACT

*Lithuanian discourse reflected in Henryk Sienkiewicz's prose arises from metadiscourse and displays multidimensional and complex nature. Gaps, inconsistencies and understatements found in his works have received a number of interpretations today, too. An important line of research is reception of Sienkiewicz's literature in Lithuania.*

*The following aspects determined by the Lithuanian-Polish cultural interaction in the 19<sup>th</sup> century should be observed: complementary function of Polish literature, bilingualism, late formation of standart Lithuanian, heterogeneity. The reception of Polish literature in Lithuania in the second half of the 19<sup>th</sup> century had two forms, namely integrative (Sienkiewicz) and differential (Orzeszkowa, Prus). The present study deals with juxtaposition of Potop and the first historical Lithuanian novel Algimantas written by Vincas Pietaris under the influence of Sienkiewicz, which has not been explored yet.*

*It is important to note that archives in Vilnius have not been examined yet, including the Wróblewski Library, where smaller or larger discoveries can be made.*

**Keywords:** *Lithuanian-Polish cultural interaction, discourse, reception, horizon of expectations, Sienkiewicz, Pietaris.*

## WSTĘP

Niniejszy artykuł ma charakter okolicznościowy. Przypomnijmy, że Henryk Sienkiewicz, pierwszy polski pisarz noblista, przyszedł na świat 5 maja 1846 roku, od której to daty mija 170 lat. W listopadzie 2016 r. mija natomiast 100 lat od dnia jego śmierci. Są dzisiaj dobre znaki, wskazujące na obecność pisarza w ponowoczesności, na tle innych klasyków, już prawie zapomnianych. Postaram się to udowodnić.

Ważna myśl teoretyczna polega na tym, że jako jednostki nie jesteśmy źródłem żadnego dyskursu, przez własne komentarze dołączamy się do już istniejącego. Dyskurs Sienkiewiczowski w ujęciu ogólnym jest dynamiczny, impulsywny, energetyczny, ciągły od XIX wieku. Nieprzyjaźnie ustosunkowywała się do pisarza w korespondencji po zdobyciu przez niego Nagrody Nobla żarliwa emancypantka Eliza Orzeszkowa. Nie mógł przyjąć Sienkiewiczowskiego spojrzenia na historię Stefan Żeromski. Niejednoznaczny stosunek do autora *Trylogii* miał też Czesław Miłosz, ambiwalentnie oceniał pisarza Witold Gombrowicz. A jak jest odbierany Sienkiewicz na Litwie?

## CZEŚĆ ZASADNICZA

Sienkiewiczowski dyskurs litewski wyrasta z metadyskursu i w swojej litewskości jest wielowymiarowy i skomplikowany. Luki, nieścisłości, niedomówienia, wielokropki występują jeszcze w różnorodnych interpretacjach także dzisiaj. Kontekst biograficzny jest jakoby dobrze znany każdemu nauczycielowi polonście. Dziadek pisarza, Michał Sienkiewicz, był wojskowym polskim z rodu tatarsko-białoruskiego, który osiadł na Litwie. Od strony matki znaczące jest pokrewieństwo z Lelewelami i Łuszczewską-Deotymą. Z Litwy pochodzi także rodzina żony pisarza, Marii z Szetkiewiczów. Ojciec jej, Kazimierz Szetkiewicz, właściciel Hanuszyszek, utracił swój majątek za udział w powstaniu styczniowym, sam był zesłany w głąb Rosji. Drobnie, a może nawet barwne szczegóły, dotyczące genealogii Sienkiewicza, ukrywają jeszcze archiwa.

Urodził się Sienkiewicz na Podlasiu, we wsi Wola Okrzejska. Jakieś magiczne więzi łączyły pisarza z byłym Wielkim Księstwem Litewskim. Przez całe życie odczuwał impulsy, które promieniowały z uroczej czasoprzestrzeni, w sposób tajemniczy wpływały na jego twórczość.

Skąd pseudonim Litwos? To raczej nie jest spolszczone „lietuvis” (Litwin), jak mówi się czasem na lekcjach szkolnych. Ma rację Andrzej Rataj, że klucz dla poprawnej interpretacji pseudonimu można znaleźć w *Kronikach...* Strykowskiego, które były bardzo inspirującą lekturą dla Sienkiewicza. Potwierdza tę myśl następujący fragment, który cytuje badacz:

*Teć sa imiona Synów Weydenuta Pana Pruskiego i udziały ich albo ziemice od ich imion nazwane. Był Dwunasty Syn Litwos z Litewki narodzony którego iako z innej matki urodzonego bracia nienawidzieli y bitwy z soba staczali potym Litwos ustąpił Pruso a do swych Oyczystych kątów Litewskich się udał* (Rataj, 2015, 282).

Błędnym tropem, jeżeli chodzi o litewski dyskurs od strony biograficznej, są poszukiwania i stwierdzenia nieudokumentowane. Nadal żywotna jest mitologizacja. Mamy do czynienia nawet z podwójną mitologizacją. Sienkiewicz sam lubił mitologizować rzeczywistość, obecnie mitologizuje się go samego. Krytykowana jest w literaturoznawstwie polskim Alwida Bajor, autorka cyklu artykułów na łamach „Magazynu Wileńskiego”. Piękny mit stanowi twierdzenie, że Sienkiewicz niejednokrotnie odwiedził Laudę i badał tamtejsze archiwa. Nie pozostało jednak żadnych śladów ani od tych archiwów, ani od zawartych w nich dokumentów. Czyżby myszy wszystko zjadły? W Sienkiewiczowskiej spuściźnie pisanej nie ma raczej wzmianek o takich wyprawach.

Można zlokalizować na mapie Wielkiego Księstwa Litewskiego jedyną miejscowość, w której na pewno był Sienkiewicz. Jeździł na polowanie do majątku Wołożyn, do hrabiego Jana Tyszkiewicza. Gościł w Dubnikach, gdzie wieczorami w aurze niezwyklej, przy lampie naftowej były czytane fragmenty *Trylogii*, i to jest informacja udokumentowana dzięki wspomnieniom Józefa Mineyki (Mineyko, 1997, 50). Tę miejscowość dzieli od Laudy sporo kilometrów. Podczas takich podróży Sienkiewicz

mógł zapewne czasem zahaczać także o Wilno. A od Wilna do Laudy także dzisiaj droga jest dosyć „zawiła”.

Ważny punkt oparcia dyskursywnego stanowi recepcja Sienkiewicza na Litwie. Działają w tej przestrzeni swoje unikalne relacje, uporządkowane przez specyfikę XIX-wiecznych litewsko-polskich związków kulturowych: komplementarna funkcja literatury polskiej, bilingwizm, późne powstanie litewskiego języka literackiego (przełom XIX-XX wieku), heterogeniczność (nawet w końcu stulecia obecny był pozytywizm i zmodyfikowany romantyzm). W recepcji literatury polskiej na Litwie drugiej połowy XIX wieku współistniały dwie jej formy – integracyjna (Sienkiewicz, Rodziewiczówna) i dyferencyjna (Orzeszkowa, Prus). Wśród polskich pisarzy-realistów „na górze” okazał się Sienkiewicz.

*Potop* – to pierwsze dzieło historyczne, przełożone na język litewski w 1900 r. w USA przez Antanasa Kaupasa. W dosyć łagodnej recenzji, która pojawiła się w tym samym roku, czytamy: „*Potop*” wydano i w języku litewskim, zatroszczono się o to, aby Litwini zapoznali się ze słynnym dziełem Henryka Sienkiewicza, do którego materiał czerpano z *Litwy i życia Litwinów...* W Trylogii Sienkiewicza pokazane są najazdy Szwedów i Kozaków na Litwę i jednocześnie na Polskę. Polecamy czytelnikom kupić tę książkę i zapoznać się z ówczesnym życiem Litwinów, które opisuje Sienkiewicz (*Vienybė Lietuvninkų*, 1900, nr 20, 239).

Powieść *Krzyżacy* była wydana w 1902 roku w przekładzie J. B. Smelstoriusa. Była ona znana na Litwie, ale towarzyszyło jej milczenie. Brakowało, niestety, recenzji. Wymowny był język milczenia. Wielkie niezadowolenie wywołało ujęcie przez Sienkiewicza bitwy pod Grunwaldem, ukazanie roli Witolda oraz zachowania się wojsk litewskich. Tu już wkraczamy w dziedzinę imagologii, stereotypy tworzone były po obu stronach: polskiej i litewskiej. Można przypuszczać, że stereotyp Polaka był kreowany jako odpowiedź na Sienkiewiczowski obraz Litwina. Znalazło to wiedodyskursowe odbicie na łamach litewskiego pisma *Varpas (Dzwon)*, powstałego w czasach, kiedy zaczęła działać młoda chłopska inteligencja litewska, która odrzuciła już język polski w swoim piśmiennictwie. Zniknął bilingwizm, zniknęła dwuszczeblowość, zaczynało dominować nastawienie monokulturowe. Ten stereotyp Polaka wzmocnił się w okresie Litwy międzywojennej. Dany aspekt jest zupełnie niezbadany (chodzi o litewskie piśmiennictwo międzywojenne).

Powieść *Quo vadis* została przetłumaczona na język litewski w 1904 roku przez J. Ślekysa. Tę powieść na samym początku recepcji także spotkało milczenie, ale przyczyny były już inne. Na Litwie nie zaistniał jeszcze „horyzont oczekiwania” (według terminologii Hansa Roberta Jaussa) (Jauss, 1972, 4) dla utworów takiej rangi. *Potop* natomiast szczęśliwie wszedł w granice horyzontu iluminacji według terminologii Ryszarda Handkego:

*Zdolność przystosowania zdobytych doświadczeń do pogłębiania i porządkowania dopiero zdobywanych określa (...) horyzont rozpoznania będący swego rodzaju pochodną horyzontu oczekiwania. Dzieło, a zwłaszcza arcydzieło, pojawiające się na horyzoncie rozpoznania i następnie w toku przyswajania przenoszone do rozszerzającego się tym*

samym horyzontu dalszych oczekiwań, w pierwszej fazie dokonuje rozbicia horyzontu oczekiwań, zmusza do mniej lub bardziej zasadniczej rekonstrukcji świadomości. Horyzont, na którym zostaje ona z pomocą dzieła na powrót odbudowana jako nowa integralna całość, można nazwać horyzontem iluminacji. Takie określenie odpowiadałoby właściwościom procesów istotnie za sprawą utworu dokonujących się w świadomości odbiorcy” (Handke, 1975, 254). O utworach Sienkiewicza, w tym o *Quo vadis*, mówiono i dyskutowano w środowisku emigrantów litewskich w Stanach Zjednoczonych.

Zjawisko oryginalne w Sienkiewiczowskiej recepcji na Litwie – los noweli *Za chlebem*. Noweli zwyczajnej, prostej wśród innych małych form narracyjnych. Tłumaczona była w roku 1866 przez Pranasa Milčauskasa i w 1897 przez Vincasa Šlekysa. Niezwykle zainteresowanie utworem inspirował wspólny dla Polski i Litwy problem migracji zarobkowej. Dla komparatystyki już sam przekład stanowi nowy utwór literacki, ale w tej sytuacji dany aspekt był wzmocniony przez świadomą lituanizację tkanki artystycznej noweli. Zmienione były nawet nazwy miejscowości, na przykład, Lipnice występują jako Riežukai i in. Ukazany motyw w kontekście litewskim nabierał cech toposu i znalazł odbicie jako homologie interliterackie – komedie Žemaitė, utwory Bronislovasa Laucevičiaus-Vorkšasa. Ten nieduży utwór Sienkiewicza jest arcyciekawym materiałem do rozważań translatorycznych w świetle komparatystyki. Jak powstaje nowy tekst literacki – tłumacza jako drugiego autora? Jak funkcjonuje światło międzyjęzykowe i międzykulturowe? Te aspekty mogą występować w trakcie dalszych badań, a sam rodzaj przekładu można określić jako typologicznie mentalny.

Kolejna teza. Poczytność Sienkiewicza na Litwie i w Polsce. Jest w tym swoja specyfika. Julian Krzyżanowski w roku 1973 stwierdził, że jest to pisarz sześciu pokoleń (Krzyżanowski, 1973, 63). Jednakże na panelu „Sienkiewicz w szkole współczesnej” była ustalona pewna cezura (lata 2003-2004). Powody, jakie uczniowie wymieniali, dlaczego nie czytają Sienkiewicza bądź mają do niego niechętny stosunek, to trzykrotnie podkreślone: „nuda, nuda, nuda...”; „brak szybkiej akcji”; „nudne lekcje, opracowujące powieści Sienkiewicza z nadaktywnym nauczycielem” (*Henryk Sienkiewicz w szkole, bibliotece i muzeum*, 2015, 223).

Jeżeli chodzi o recepcję Sienkiewicza na Litwie, głębokiego załamania nie zauważyłem. U nas wygląda to inaczej. Są to książki czytane jeszcze w dzieciństwie, książki „ze skrzynki dziadka”, odnalezionej na strychu. We współczesnej szkole polskiej na Litwie jako utwory programowe czytane są: *Trylogia* (fragmenty) a także wybrane małe formy narracyjne.

Ważny aspekt recepcji „Sienkiewicz akademicki”, czyli obecny w dydaktyce uniwersyteckiej. Na Litewskim Uniwersytecie Edukologicznym prowadzone są kolokwia Sienkiewiczowskie. Podczas zajęć poddane są konfrontacji różne opinie i głosy o twórczości autora *Trylogii*, jak znanych pisarzy, tak i badaczy współczesnych. Z jednej strony, profesura starej daty (Tadeusz Bujnicki, Józef Bachórz, Halina Bursztyńska), z drugiej strony, młodsza generacja (Grażyna Borkowska i in.). Student ma równy głos z profesorem i badaczem oraz formułuje swoje zdanie. W tej części dyskursywnej jak najbardziej się ujawnia mowa prelokucyjna. Ostatnio stwierdzono, że powieści

historyczne Sienkiewicza (*Trylogia*) to wielkie czytadła, inaczej mówiąc, arcydzieła literatury popularnej. Dyskurs pokazał, że dosyć długo w cieniu *Trylogii* pozostawał Sienkiewicz współczesny i przede wszystkim jego powieść *Bez dogmatu*, która ma w sobie cechy arcydzielności i rangę powieści europejskiej jak na tamte czasy. Była ona bardzo popularna w Litwie międzywojennej.

Sienkiewicz, kreując postać Leona Płoszowskiego, przedstawił „polski wariant” „choroby wieku”. Tym samym wprowadził powieść *Bez dogmatu* do nurtu tradycji europejskiej, w której znalazły się takie nazwiska, jak B. Constant, F. R. Chateaubriand, H. Balzac czy A. Musset. Symptomy artystycznie analizowanej choroby, często o przejawach narodowych, wyrażały się jako: indywidualizm i ambicja, chaos świadomości, idea własnej wyjątkowości, chorobliwa męczarnia duszy, „wyczerpanie energetyczne”, brak „świętości serca”, wrodzona skłonność do odbierania piękna, w tym także wcielonego w dzieła antyku i renesansu, dyletantyzm w rozumieniu sztuki, gniotące przeczcucie przedwcześnie nadchodzącego schyłku, starość duszy. Tego rodzaju trwałe typy charakteru, ilustrujące podobne sytuacje w życiu i literaturze w różnorodnych kulturach narodowych, czeski badacz-komparatysta K. Krejčí nazwał „modelami” (Krejčí, 1968, 62).

Najgłębsza luka w dyskursie litewskim dotyczy zestawienia *Potopu* i pierwszej litewskiej powieści historycznej *Algimantas* autorstwa Vincasa Pietarisa, która ukazała się w roku 1904 pod wpływem Sienkiewicza. Ciekawy jest już sam życiorys Vincasa Pietarisa. Ukończył gimnazjum w Mariampolu, potem wyjechał do Moskwy, gdzie studiował na dwóch wydziałach: fizyczno-matematycznym i medycznym. Po studiach na Uniwersytecie Moskiewskim pracował na prowincji jako lekarz. Rzadko odwiedzał swoją „małą ojczyznę”. W *Algimantasie* autor zapoznaje nas z dziejami Litwy XII-XIII w. Działa w tej powieści pamięć nostalgiczna, która wzmacnia walory utworu.

Obie wymienione powieści łączą się na wielu poziomach artystycznych: rozwój akcji, kreowanie postaci, koncepcja miłości, krajobraz i opisy przyrody i in. Była to rywalizacja Pietarisa z Henrykiem Sienkiewiczem, druga głęboka w litewskiej literaturze klasycznej. Pierwsza – to *Borek oniksztyński* Baranauskasa i *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza. Pietaris podaje mocno wyidealizowany obraz starej Litwy. Kontynuuje tradycje Ksaverasa Boguśasa *O początkach narodu i języka litewskiego rozprawa*, a także Ludwika Adama Jucewicza *Litwa*.

Najważniejsze, że obie powieści były pisane „ku pokrzepieniu serc” w różnych ujęciach mentalnych. Zaczyna tu działać komparatystyka dyskursywna, inaczej mówiąc: zestawienie podobnych dyskursów w innych kulturach poprzez medium literatury pięknej. Potrzebne są głębokie studia porównawcze tych utworów.

## UWAGI KOŃCOWE

Litewska perspektywa Sienkiewiczowska. Moim zdaniem, prognoza wygląda optymistycznie. Podczas paneli, dyskusji konferencyjnych można jeszcze usłyszeć, że Sienkiewicz powinien być czytany krytycznie. Współczesność jest nastawiona na

odbiór polifoniczny. Powinien być czytany tylko analitycznie, przez konfrontację różnych opinii. W dyskursie artystyczno-historycznym pisarz miał prawo na własną wizję historii. Powieść *Bez dogmatu* naprowadza na wielowektorowość badań poetyki Sienkiewicza pod znakiem nowoczesności.

Jedną z dróg interpretacyjnych może być ujęcie interdyscyplinarne, aprobowane już w kolokwium akademickich Litewskiego Uniwersytetu Edukologicznego. Pisarz niejednokrotnie twierdził, że od dziecięcych lat był wielkim miłośnikiem malarstwa. Wspólny kod semantyczny (mitotwórcze spojrzenie na przeszłość, romantyka przygody, pejzaż) łączy utwory Sienkiewicza i obrazy Józefa Brandta („Pochód lisowczyków”, „Bitwa husarii ze Szwedami” i in.). Można dodać innych malarzy (Arnold Böcklin, Claude Monet i in.).

Mogą istnieć nawet gry internetowe, wypełnione treściami utworów Sienkiewiczowskich.

Rzecz arcyważna: nie zbadane są jeszcze archiwa wileńskie, w tym Biblioteka Wróblewskich, gdzie czekają naukowca większe i mniejsze odkrycia. Dyskurs Sienkiewiczowski jest nadal mocno otwarty.

## LITERATURA

1. Handke R. (1975) Arcydzieło w horyzoncie oczekiwań odbiorcy. *Ruch Literacki*. Nr 4, 254-265.
2. *Henryk Sienkiewicz w szkole, bibliotece i muzeum* (2015). Warszawa: Wydawnictwo DiG.
3. Jauss H. R. (1972) Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze. *Teksty*. Nr 4.
4. Kaupas A. (1900) Nauji raštai. *Tvanas H. Senkevičiaus. Vieniybė Lietuvninkų*. Nr 20, 238-240.
5. Krejčí K. (1989) *Чешско-русские и словацко-русские литературные отношения*. Москва.
6. Krzyżanowski J. (1973) *Pokłosie Sienkiewiczowskie. Szkice literackie*, pp. 63-70. Warszawa.
7. Mineyko J. (1997) *Wspomnienia z lat dawnych*. Warszawa.
8. Rataj A. (2015) Sienkiewicz a Litwa. Sienkiewiczowskie archiwalia w Bibliotece Wróblewskich w Wilnie. In T. Bujnicki, J. Majchrzyk (Ed.). *Henryk Sienkiewicz w szkole, bibliotece i muzeum*. pp. 281-292. Warszawa: Wydawnictwo DiG.



## SANTRAUKA

### HENRYK SIENKIEWICZ. LIETUVIŠKASIS DISKURSAS

Andrey Baranov

H. Sienkiewiczaus lietuviškas diskursas susideda iš „atskaitos taškų”, kurie susiję su rašytojo biografija, jo kūrybinių recepcija ir percepcija Lietuvoje („laukimo, lūkesčių horizontas” ir „iliuminacijos horizontas”), rašytojo funkcionavimu modernioje erdvėje. Archyvinių tyrimų eigoje reikalingi tam tikri faktų patikslinimai. Lenkų Nobelio premijos laureato H. Sienkiewiczaus veikalų interpretacijoje pasigendama jo kūrinio *Tvanas* ir Vinco Pietario *Algimanto* lyginamųjų tyrimų. Lokalinis diskursas, išaugantis iš metadiskurso, turi rasti sau vietą H. Sienkiewiczaus literatūrinio palikimo tolimesniuose komparatyvistiniuose tyrimuose.

# ТУРГЕНЕВ О РУССКОМ ЧЕЛОВЕКЕ, ПУШКИНЕ, ЯЗЫКЕ И СВОБОДЕ

Ирина Беляева

Московский городской педагогический университет, 129226, Москва, 2-й  
Сельскохозяйственный проезд, д. 4, belyaeva-i@mail.ru

## ABSTRACT

*The article deals with the views of I. Turgenev concerning questions of national identity, which developed from the general to the particular: firstly, through the understanding of the Russian man's indispensable accessories to the European family, and then – after gazing into his 'strange' singularity. Memoirs and journalistic sources prove this logic and fix the writer's interesting statements about the Russians and Europeans ("people of the Latin race"). There is a separate aspect in this paper, namely, the idea of inseparable connection between the Russian language and, according to Turgenev, freedom as not only civil but spiritual and moral category as well, freedom, which was opened and presented to the Russian people by A. Pushkin. However, the Russian man still has to educate oneself towards this freedom ("dovospityvatsya"). The author of the article gives I. Turgenev's judgments about the difference in the mentality of the European nations, to which the writer ascribes the Russian people. He believed that these differences did not testify the immorality of a people, but they speak about different traditions and the way they represent good and evil.*

**Keywords:** Turgenev, Russian man, Russian language, national identity, Pushkin.

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Бесспорна ключевая роль Тургенева в истории русско-европейских связей (как сейчас модно говорить – коммуникации). С Тургенева началось вхождение русской литературы в сферы западной культуры, он сделал немало для того, чтобы познакомить европейцев с А.С. Пушкиным, И.А. Гончаровым, Л.Н. Толстым, и был первым, кого узнал западный мир как русского писателя.

Тургенев и по сей день воспринимается многими читателями как самый европейский русский писатель. Его манера письма оценивается как новеллистическая, его роман характеризуется как вариант жанра, в большей степени соответствующий европейской модели (хотя это и не вполне так). Наконец, его проза пронизана токами интертекстуальности, которая в огромной мере базируется на европейской истории и культуре. Но есть для западного человека в Тургеневе и что-то неувловимое, оригинально русское: не случайно своим французским знакомым он напоминал русского мужика Хоря из «Записок

Охотника». Думается, что размышления Тургенева о менталитете разных европейских народов и степени «европейскости» русского человека, которые отражены в его художественных текстах, эпистолярном наследии и зафиксированы многими мемуаристами, могут стать исключительно важны для того, чтобы высветить немало запутанные в настоящее время, по ряду причин и обстоятельств, пути понимания друг друга русскими и европейцами. В этом видится основная *цель* и *актуальность* предпринятого нами изучения тургеневского взгляда на проблемы идентитета. Работа опирается на культурно-историческое и сравнительно-исторические исследовательские модели, с учетом аспектов художественной антропологии и аксиологии языка.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Тургенев справедливо рассматривал литературу европейской семьи народов, куда он относил и народ русский<sup>1</sup>, как последовательную цепь интерпретаций родственных тем, сюжетов, мотивов, образов.

Большой художник, как полагал Тургенев, являясь «выразителем народной сути» (это необходимое для него условие значимости и величины художника), объединяет в себе два начала: «восприимчивости», которая обращена как «на собственную жизнь», так и «на жизнь других западных народов со всеми ее богатствами», и «самодетельности» (Тургенев, 1986, 342). Такой писатель всегда творчески самобытно оживотворяет уже известные в разных культурах образы и сюжеты, которые должны органически «*ассимилироваться*» в его новом творении (Тургенев, 1986, 345).

Существует распространенное мнение, что понять русского человека и разгадать его тайну можно скорее, прочитав Ф.М. Достоевского или Л.Н. Толстого, но не Тургенева. Однако Тургенев с не меньшим напряжением, чем его более молодые современники, размышляет о существовании русского типа, о загадке русской души, о чем свидетельствует его художественное творчество, публицистика и что подтверждают многочисленные мемуаристы<sup>2</sup>.

Отметим основные вехи в тургеневском интересе к русскому человеку.

Тут уместно будет вспомнить Н.М. Карамзина, который вошел в литературу с «Письмами русского путешественника», а завершающим его сочинением был историографический труд «История государства Российского». В этом векторе скрыта важная логика постижения национальной идентичности. Как справедливо отмечают исследователи, «Карамзин начал как писатель, показывающий читателям в зеркале своего творчества Европу и прогресс культуры, и

---

<sup>1</sup> «Я <...> вижу трагическую сторону в судьбах всей европейской семьи (включая, разумеется, и Россию)» (Тургенев, 1963, 73).

<sup>2</sup> Проблема русской ментальности, как она отразилась в творчестве Тургенева и в его внехудожественной практике, в последние годы поднималась в содержательных работах (Ермаков, 2005; Недзвецкий, 2011).

завершил свой путь тем, что открыл перед ними Россию и ее историю» (Лотман, Успенский, 1987, 533).

У Тургенева тоже есть логика, которая, правда, только отчасти напоминает карамзинскую. Он начинает свое художественное изучение русского человека с того, что вписывает его в европейский и шире – в общечеловеческий контекст, как будто хочет сказать: мы такие же европейцы, мы – часть Европы.

Так, Хорь из «Записок охотника» имеет у него немало общего с Сократом и с Гете (в тексте первой публикации рассказа «Хорь и Калиныч»), а Калиныч – с Шиллером. При этом размышления о Хоре наводят рассказчика на мысль, что «Петр Великий был по преимуществу русский человек, русский именно в своих преобразованиях». Далее читаем: «Русский человек так уверен в своей силе и крепости, что он не прочь и поломать себя: он мало занимается своим прошедшим и смело глядит вперед. Что хорошо – то ему и нравится, что разумно – того ему и подавай, а откуда оно идет, – ему всё равно. *Его здравый смысл охотно подтрунит над сухопарым немецким рассудком; но немцы, по словам Хоря, любопытный народец, и поучиться у них он готов*» (Тургенев, 1978, 16. Курсив здесь и далее наш. – И. Б.). Кстати, много позже в «Речи по поводу открытия памятника А. Пушкина в Москве» Тургенев скажет, что натура Петра Великого «как-то родственна натуре самого Пушкина» (Тургенев, 1986, 342), потому что им обоим свойственна «двойственная восприимчивость» – к чужому (брать из западной жизни с ее «богатствами» все лучшее) и к своему, народному, и умение на этой основе создавать оригинальное в синтезе этих начал.

На первых порах, когда Тургенев только вводит русского человека в круг европейского пространства, создавая книгу о России и понимая, что по ней русских будут изучать, ему важно приблизить его к европейцам, возвести к общему и понятному образцу. Так, рефлектирующий Василий Васильевич определяется писателем как Гамлет Щигровского уезда: оказывается, в далекой российской глубинке живет человек, органически близкий Гамлету, а значит и несущий в себе доминантные признаки этого европейским художником созданного характера. Несомненно, в этом тургеневском варианте гамлетовского типа проявляется «русскость», но она подается все равно через возведение к общему, европейскому (и шире – к мировому) типу. Примечательно, что Тургенев тогда, в конце 1840-х годов, то есть задолго до Достоевского, фактически предвосхитил тип «человека *русского большинства*», «подпольного парадоксалиста», о котором Достоевский позже говорил как о своем великом открытии. Безусловно, в «подпольном» типе у Достоевского есть общечеловеческое, но сугубо национальное – едва ли не в большей степени. Однако тургеневская типизация, при которой акцент делался на *общем* (европейском), а не на *частном* (национальном), не столько умаляла живую национальную неповторимость персонажа, сколько была просто подчинена другой задаче: понять себя через приближение к «общеизвестному» образцу. Наделенный национальными

чертами герой Тургенева оказывался вариантом (разновидностью) понятного европейскому сознанию типа.

Такая логика мотивирована внутренними механизмами межкультурной коммуникации: свою идентичность можно уяснить только через взаимодействие с «чужим», которое оказывается к тому же в немалой степени родственным. Не случайно именно в семейном ключе воспринимали Россию и Запад Тургенев и А.И. Герцен, которые в 1860-е годы вступили в известный спор о будущем родины. Отстаивая противоположные позиции, они, в сущности, оба рассматривали Россию как отдаленную или же, наоборот, весьма близкую родственницу Европы. Герцен писал, что народ русский принадлежит «каким-то двоюродным братом к общей семье народов европейских», однако же «он не принимал почти никакого участия в *семейной хронике Запада*» (Герцен, 1959, 197). Тургенев отвечал, развивая метафору своего оппонента: «Россия – не Венера Милосская в черном теле и в узах; это *точно такая же девица, как и старшие ее сестры* – только вот задница у ней пошире» (Тургенев, 1963, 65).

Итак, в творчестве Тургенева уже с 1840-х годов закрепился образ русского человека как близкого, родственного европейцу. У него появляются многочисленные названные и не названные степные, уездные и усадебные Гамлеты, Лиры, Дон Кихоты и Фаусты. Этой линии писатель будет верен и в последующие годы. Однако размышления о русском человеке в дальнейшем приобретут у него и иной характер.

«Газообразность» состояния России после Крымской войны и особенно после реформ начала 1860-х годов способствовали тому, что писатель начал пристальнее вглядываться в «необщее» выражение лица своих соплеменников, все больше размышлял о его «странной» неповторимости. Многие повести и романы 1860 и 1870-х годов свидетельствуют об этом. Так, герой «студий» под названием «Стук... стук... стук!» (1871) представляет собой тип исключительно русского самоубийцы, человека «фатального», как называл сам себя герой. Тургенев писал об этом одной из своих корреспонденток: «Представьте, что я считаю эту вещь не то, чтоб удавшейся – исполнение, быть может, недостаточно и слабо – но одной из самых серьезных, которые я когда-либо написал». Такая оценка связана с тем, что в этом рассказе (так обычно классифицируются в тургеневедении произведения, которые сам писатель относил к жанру «студий») представлена «студия самоубийства, *именно русского современного, самолюбивого, тупого, суеверного – и нелепого, фразистого самоубийства*». «Не забудьте, – продолжает Тургенев, – что *русский самоубийца несколько не похож на европейского или азиатского*; и указать это различие верным художественным образом – вещь дельная, потому что она прибавляет один документ к развитию человеческой физиономии» (Тургенев, 1967, 58).

В данном случае русские черты дополняют общеевропейскую, да и едва ли не мировую человековедческую копилку.

В подобном контексте могут быть рассмотрены повести «Степной король Лир» (1870) и «Вешние воды» (1872). Последняя – не столько вариация на основательно разработанную самим писателем в 1850-е годы тему «трагического значения любви», сколько художественное изучение тайны сердца тургеневского современника и соплеменника. Невообразимые метаморфозы чувства героя, которые так непонятны итальянцам или немцам, густонаселяющим эту повесть, не вполне ясны и самим русским. Вести себя так, как Санин, казалось бы, немисливо, и, как справедливо замечает П.В. Анненков, «страшно позорно для русской природы человека». «Не знаю, – напишет он Тургеневу, – быть может *Вы это и имели в виду?* Но...» Далее критик дает совет своему корреспонденту, которым, однако, тот, всегда реагирующий отзывчиво на замечания коллеги и приятеля, не воспользуется. Совет таков: «...уж лучше бы вы прогнали Санина из Висбадена от обеих любовниц, домой, с ужасом от самого себя, страдающего, гадкого и не понимающего себя, а то выходит теперь, что человек этот способен одинаково вычмокивать вкус божественной амброзии и жрать калмыком сырое мясо... брр!» (Переписка Тургенева, 1986. 540–541). Очевидно, что Тургенев «*это и имел в виду*», поэтому исправлять ничего не стал.

Русский тип как разновидность европейского типа, но именно в рамках общего семейства имеющий свою оригинальность, составляет неизменный предмет интереса для Тургенева в последние десятилетия его творчества, когда, например, в 1860-е годы он задумывает писать роман о старообрядцах и о событиях церковного раскола как о самом драматическом периоде русской жизни. Затем вновь возвращается к работе над «Записками охотника», в которых была представлена Россия и русские люди – как они живут, любят, умирают. Один из самых пронзительных рассказов, «Живые мощи», написан как раз во вторую волну работы писателя над этим циклом.

В последние годы жизни Тургенев разрабатывает, но так и не завершает, сюжет о русском и французском революционерах. В воспоминаниях Н.М. (мемуарист скрывается за криптонимом) содержатся признания Тургенева в том, что ему «давно хочется написать роман, в котором выразилась бы *коренная разница духовных основ русского человека и француза*; показать в этом романе глубину психических причин и мотивов у русского протестанта и отщепенца рядом с формализмом и традиционной шаблонностью французского революционера, который никогда не выходит из раз установившихся рамок, идет по утопанному руслу, верит в себя и свои формулы, тогда как русский вечно копается в своей душе, вечно занят разрешением нравственных вопросов и исканьем правды...». Тот же мемуарист пишет, что «роман этот, основная идея которого сильно занимала Тургенева, так что он постоянно о ней заговаривал, был уже, по-видимому, им давно начат, ибо, говоря о нем, Иван Сергеевич указывал на лежащую перед ним кипу исписанных листов» (Тургенев в воспоминаниях, 1983, 156).

Сюжет романа о русских и французских революционерах основывался на привычном для многих произведений писателя треугольнике героев. Как вспоминает Рольстон, «русская девушка, примкнувшая к нигилистическим идеям, покидает родину и поселяется в Париже. Там она встречается молодого француз-социалиста и выходит за него замуж. Некоторое время все идет благополучно в семье, воодушевленной общей ненавистью ко всем законам и условностям. Но, наконец, молодая женщина знакомится с одним из своих соотечественников, который рассказывает ей, что русские социалисты думают, говорят и делают на ее родине. *Она узнает с ужасом, что цели, надежды и стремления русских революционеров существенно расходятся с целями французских и немецких социалистов и что глубокая пропасть разделяет ее от мужа, с которым она всегда считала себя во всем согласной*» (Тургенев в воспоминаниях, 1983, 308).

Видимо, ключевым моментом в романе было знакомство русской нигилистки со своим соотечественником, перевернувшим ее представления о социалистической идее свободы. Принципиально важным было и то, что героиня осознавала «*глубину духовного различия*» не столько между собой и мужем-французом, сколько между русским и французским духовным устройством человека. Писатель полагал, что «в русском народе продолжают психические процессы самоопределения и искания правды и идеала, тогда как во Франции замечается во всех классах какая-то культурная окристаллизованность, нравственная и идейная законченность, точно нация исчерпала весь запас своих духовных сил...» (Тургенев в воспоминаниях, 1983, 157.). Нужно помнить: эти слова сказаны человеком, глубоко уважающим европейскую культуру, и едва ли из желания обидеть французов. Здесь очевидно стремление понять глубины расхождения и непонимания, которые и тогда существовали между европейцами, между народами, как считал Тургенев, одной семьи.

Русский человек у Тургенева показан не лучше и не хуже француза, немца или англичанина. Любопытно, например, что англичане, по видению Тургенева, решительно отличаются от немцев, русских и французов вместе взятых, свидетельством чему служат, например, воспоминания Я.П. Полонского. Так, в них воссоздан рассказ Тургенева о странном для него смехе У. Теккерея, который был вызван чтением стихов Пушкина. «Раз Теккерей упросил меня прочесть ему что-нибудь по-русски. Я стал наизусть читать ему одно из самых музыкальных по стиху произведений Пушкина, и что же? Не успел я и десяти стихов прочесть, как Теккерей покотился от неудержимого смеха. Так стал хохотать, что сконфузил дочерей своих. *Звуки чуждого языка были для него смешны*» (Тургенев в воспоминаниях, 1983, 374). Писатель фиксирует различия в ментальности: русскому понятней и ближе одно, а французу или англичанину – другое. Они все – разные: непохожие братья из одной европейской семьи.

Тургенев в «типе русского социалиста-мистика» из своего так и не завершеного романа, который искал «разрешения социально-нравственных вопросов в новой религии» (Тургенев в воспоминаниях, 1983, 157) обнаруживает волну-



щие многих русских писателей, в том числе Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого, приметы страдающей совести. Позже этот отмеченный Тургеневым разрыв между русским и европейским зафиксируют, каждый со своим акцентом и оценкой, С.Н. Булгаков и А.В. Луначарский в известной литературно-критической полемике о «русских Фаустах».

По свидетельству Ги де Мопассана, Тургенев любил проводить «нечто вроде сравнения между всеми литературами всех народов мира, которые он основательно знал, расширяя, таким образом, поле своих наблюдений и сопоставляя две книги, появившиеся на двух концах земного шара и на разных языках» (Тургенев в воспоминаниях, 1983, 259–260). Как сравнивал и сопоставлял он литературу, находя в ней общее и различие, так и люди разных национальностей, русские и французы, немцы, англичане, интересовали его в этом ключе.

Примечательна оценка Тургеневым разницы между своей реакцией и тем, как отреагировали его друзья-французы на постановку пьесы французского же драматурга Эжена Ожье «Госпожа Каверле» (1876), которая была зафиксирована двумя мемуаристами – братьями Ж. и Э. де Гонкурами и Я.П. Полонским. В воспоминаниях первых читаем: «Сегодня Тургенев вошел к Флоберу со словами: “Никогда я еще не видел так ясно, как вчера, насколько различны человеческие расы... Я думал об этом всю ночь! <...> вот вчера, на представлении “Госпожи Каверле”, когда я услышал с сцены, как молодой человек говорит любовнику своей матери (тот воспитал детей своей любимой женщины как своих. – И.Б.), обнявшему его сестру: “Я запрещаю вам целовать эту девушку...”, во мне шевельнулось возмущение! *И если бы в зале находилось пятьсот русских, все они почувствовали бы то же самое возмущение. А вот ни у Флобера, ни у кого из сидевших со мной в ложе не возникло такого чувства!..* И я об этом раздумывал всю ночь. Да, вы люди латинской расы, в вас еще жив дух римлян с их преклонением перед священным правом; словом, вы люди закона... А мы не таковы... Как бы вам это объяснить? Представьте себе, что у нас в России как бы стоят по кругу все старые русские, а позади них толпятся молодые русские. Старики говорят свое “да” или “нет”, а те, что стоят позади, соглашаются с ними. И вот перед этими “да” и “нет” закон бессилён, он просто не существует; ибо у нас, русских, закон не кристаллизуется, как у вас. Например, воровство в России – дело нередкое, но если человек, совершив хоть и двадцать краж, признается в них и будет доказано, что на преступление его толкнул голод, толкнула нужда, – его оправдают... *Да, вы – люди закона, люди чести, а мы хотя у нас и самовластье, мы люди...* Он ищет нужное слово, и я подсказываю ему: “Более человеческие!” – “Да, именно! – подтверждает он. – *Мы менее связаны условностями, мы люди более человеческие! <...>*» (Тургенев в воспоминаниях, 1983, 270).

В воспоминаниях Полонского история имеет такое продолжение, со слов Тургенева: «Когда мы вышли из театра, Флобер и все другие французы стали мне доказывать, что поступок молодого человека достоин всяческой похвалы



и что поступок этот высоконравственный, так как чувство, которое сказалось в нем, поддерживает семейный принцип или то, что называется *honneur de la famille*. И вот чуть ли не всю ночь я с ними спорил и доказывал противное, доказывал, что поступок этот омерзительный, что в нем нет главного чувства – чувства справедливости, что, если бы такая пьеса явилась на русской сцене, автора бы не только ошिका́ли<sup>3</sup> – стали бы презирать как человека, проповедующего неправду и безнравственность. Но, как я ни спорил, что ни говорил – они остались при своем мнении. *Так мы и порешили, что русский и французский взгляд на то, что нравственно и безнравственно, что хорошо и дурно, – не один и тот же...*» (Тургенев в воспоминаниях, 1983, 376). Здесь важно не то, что один народ выглядит нравственным, а другой – нет, но что сами представления о правде могут различаться.

Человековедческие размышления Тургенева, о какой бы нации не шла речь, практически всегда подчинены доминанте духовно-душевной и нравственной. И о русском человеке он пишет в этом же ключе, отмечая некие высшие свойства типа – «правдивость» и «свободу», которые есть в русском языке, но вот в самом его носителе встречаются далеко не всегда. Это примечательный момент, поскольку есть норма – высокие, совершенные черты народа – и есть отклонения от нее. И их немало.

Вершинный уровень ментальности сконцентрирован в языке. Хорошо известно признание Тургенева, которое содержится в письме к Е.Е. Ламберт (от 12 (24) декабря 1859 г.) о русском языке, который «удивительно хорош по своей *честной простоте и свободной силе*». Однако, как замечает Тургенев далее, «странное дело! *Этих четырех качеств – честности, простоты, свободы и силы нет в народе – а в языке они есть...* Значит, будут и в народе» (Тургенев, 1961, 386). О «свободном» и «правдивом» русском языке идет речь и в одноименной лирической прозаической миниатюре. Эти качества являются, в свою очередь, едва ли не основанием *могущества и величия* этого языка, но не народа – его носителя, который пока до этих качеств не дотягивает. Такой вывод, по мнению В.А. Недзвецкого, следует из фразы со сложной грамматико-синтаксической конструкцией: «Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!». «С учетом не только желанного благозвучия, но и требования грамматики, – утверждает ученый, – следовало бы сказать: “Но нельзя верить (“думать”, “считать”, “полагать”), чтобы такой язык был дан не великому народу!”» То есть итог у Тургенева, по мысли исследователя, «несколько зашифрован авторским косноязычием, как бы случайным, но, вне сомнения, умысленным, так как в противном случае оно у блестящего стилиста Тургенева было бы совершенно необъяснимым» (Недзвецкий, 2011, 563).

---

<sup>3</sup> По воспоминаниям Е. Ардова (Апрелевой), Тургенев был так возмущен ханжеством героя, что крикнул на весь зал: «Свинья!» (цит. по: Гонкур, 1964, 660).

Высказывания Тургенева о русском человеке могут быть весьма парадоксальны, как парадоксален, например, русский Лир Мартын Харлов, который совмещает в себе, казалось бы, несовместимые в одном человеке гордыню и смирение. Повествователь в романе «Новь» замечает: «Известное, хоть не совсем понятное дело: русские люди – самые изолгавшиеся люди в целом свете, а ничего так не уважают, как правду, ничему так не сочувствуют, как именно ей» (Тургенев, 1982, 286). Тут «ложь» и «правда» сочетаются почти гротесково.

Мемуаристы зафиксировали суждения Тургенева о русском народе, который может быть жалостливым, но в то же самое время до невероятия равнодушным как к ближнему, так и к самому себе. Например, это две истории из воспоминаний Я. П. Полонского: о затерявшемся мальчике, которого никто не спасет, кроме только разве родного отца, или о горящем лесе, к судьбе которого, если он не «свой», русский крестьянин безразличен. В немалой степени именно эта парадоксальность, невозможность объяснения природы русской ментальности простой логикой и составляет загадку русского мужика, которого Тургенев не случайно называл «сфинксом».

Когда Тургенев отказывает в *свободе и правдивости* русскому народу, но наделяет этими качествами язык, на котором этот народ разговаривает, – как можно быть носителем языка и не соответствовать ему? – он не вступает тем самым в противоречие сам с собой. Дело в том, что тоска по свободе и правде при их отсутствии свойственна русскому человеку. В этом – его трагическая тайна, и его надежда. Последняя связана с понятием истинной свободы, имплицитно присутствующей не вообще в языке, но в языке русской литературы.

В уже упомянутой выше речи на открытии памятника А.С. Пушкину Тургенев скажет о том, что любой народ, в том числе русский, наиболее полно выражает себя, «получает свой духовный облик и голос» и «тем самым заявляет свое окончательное право на собственное место в истории <...> в творческой силе своих избранников». «Недаром, – полагает он, – Греция называется родиной Гомера, Германия – Гёте, Англия – Шекспира» (Тургенев, 1986, 342). Тургенев не отрицает, как он сам пишет, значения иных «*проявлений народной жизни*» – «*религиозных, государственных и др.*» (осмелимся предположить, что и гражданских тоже). Но выделяет среди всех них искусство слова. «... Нечего удивляться, – заключает он, – искусство народа – его живая, личная душа, его мысль, его язык в высшем значении слова; достигнув своего полного выражения, оно становится достоянием всего человечества даже больше, чем наука именно потому, что оно – *звучащая, человеческая, мыслящая душа, и душа неумирающая, ибо может пережить физическое существование своего тела, своего народа*» (Тургенев, 1986, 341–342). Язык тут рассматривается как еще одно свидетельство жизни бесконечной, особенно если вспомнить финал «Отцов и детей», именно в контексте идеи бессмертия души.

Неоценимая заслуга Пушкина, с точки зрения Тургенева, состоит в том, что он «создал наш поэтический, наш литературный язык и что нам и нашим

потомкам остается только идти по пути, проложенному его гением». «Самая сущность, все свойства его поэзии совпадают со свойствами, сущностью нашего народа». При этом писатель убежден в том, что «один простой народ» не в состоянии создать такой язык, который обладает «мужественной прелестью, силой и ясностью», «прямодушной правдой, <...> простотой», «откровенностью и честностью ощущений». Такой язык под силу создать только поэту, в поэзии которого слышна «освободительная, ибо возвышающая, нравственная сила» (Тургенев, 1986, 349).

«...Мы будем надеяться, – заключает свою речь Тургенев, – что всякий наш потомок, с любовью остановившийся перед изваянием Пушкина и понимающий значение этой любви, тем самым докажет, что он, подобно Пушкину, стал более русским и более образованным, более свободным человеком! <...> Будем также надеяться, что в недалеком времени даже сыновьям нашего простого народа, который теперь не читает нашего поэта, станет понятно, что значит это имя: Пушкин!» (Тургенев, 1986, 349).

## ВЫВОДЫ

Пушкин дал русскому человеку язык литературы, язык поэзии как бесценный дар свободы, которая есть не у каждого народа, поскольку не всякий народ одарен такой литературой, какой является литература русская. Это свобода не только и не столько гражданская, сколько нравственно-духовная – та высшая свобода, до которой, однако, русскому человеку нужно было тогда и, видимо, до сих пор еще необходимо *довоспитываться*.

Если для «людей латинской расы» и для русских «*взгляд на то, что нравственно и безнравственно, что хорошо и дурно, – не один и тот же...*», то и на свободу, видимо, он не совпадает. Эту разницу нельзя определять в категориях «хорошо» или «плохо», а просто признавать вековую, коренную данность различия.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Герцен, А. И. (1959) *Полн. собр. соч.*: в 30 т. Т. 16. Москва: Наука.
2. Гонкур, Э., Гонкур Ж. (1964) *Дневник*: в 2 т. Т. 2. Москва: Художественная литература.
3. Ермаков, Р. В. (2005) И. С. Тургенев о русских людях и России (содержание и языковые особенности его высказываний). *Спасский вестник*. Вып. 12. С. 86-94.
4. Лотман, Ю. М. Успенский Б. А. (1987) «Письма» Карамзина и их место в развитии русской культуры. In Карамзин Н. М. *Письма русского путешественника*. Серия: «Литературные памятники». Ленинград: Наука. С. 525-606.
5. Недзвецкий, В. А. (2011) Стихотворение И. С. Тургенева «Русский язык

- и нынешняя лингво-культурная ситуация в России. In Недзвецкий В. А. *Статьи о русской литературе XIX-XX веков. Научная публицистика. Воспоминания*. Нальчик: Телеграф. С. 561-577.
6. *Переписка И. С. Тургенева* (1986): в 2 т. Т. 1. Москва: Художественная литература.
  7. Тургенев, И. С. (1978) *Полн. собр. соч. и писем*: в 30 т. *Сочинения*: в 12 т. Т. 1. Москва: Наука.
  8. Тургенев, И. С. (1982) *Полн. собр. соч. и писем*: в 30 т. *Сочинения*: в 12 т. Т. 9. Москва: Наука.
  9. Тургенев, И. С. (1986) *Полн. собр. соч. и писем*: в 30 т. *Сочинения*: в 12 т. Т. 12. Москва: Наука.
  10. Тургенев, И. С. (1961) *Полн. собр. соч. и писем*: в 28 т. *Письма*: в 13 т. Т. 3. Москва; Ленинград: Наука.
  11. Тургенев, И. С. (1963) *Полн. собр. соч. и писем*: в 28 т. *Письма*: в 13 т. Т. 5. Москва; Ленинград: Наука.
  12. Тургенев, И. С. (1967) *Полн. собр. соч. и писем*: в 28 т. *Письма*: в 13 т. Т. 12. Кн. 2. Ленинград: Наука.
  13. *И. С. Тургенев в воспоминаниях современников* (1983): в 2 т. Т. 2. Москва: Художественная литература.

## SANTRAUKA

### TURGENEVAS APIE RUSŲ TAUTOS ŽMOGŲ, PUŠKINĄ, KALBĄ IR LAISVĘ

Irina Belyaeva

Straipsnyje kalbama apie I. Turgenevo požiūrį į nacionalinės tapatybės klausimus, kurie susiklostė nuo bendresnių iki konkretesnių dalykų: iš pradžių per rašytojo suvokimą, kad rusų tautybės žmogus pirmiausiai priklauso europinei šeimai, po to per išsižiūrėjimą į jo „keistą“ nepakartojamumą. Šią logiką patvirtina memuarinio pobūdžio publicistiniai šaltiniai, kuriuose fiksuojami įdomūs rašytojo pasisakymai apie rusus ir europiečius („lotynų rasės žmones“). Atskirai aptariama mintis apie tamprų rusų kalbos ir laisvės, kaip ne tiek pilietinės, pagal I. Turgenevą, kiek dvasinės ir dorovinės kategorijos, ryšį, laisvės, kurią atvėrė ir padovanojo rusų tautai A. Puškinas, ir tam, kad rusų tautybės žmogus pasiektų tokią laisvę, jis turi dar auklėti save. Pateikiami I. Turgenevo samprotavimai apie Europos tautų, prie kurių rašytojas priskyrė ir rusų tautą, mentaliteto skirtumus. I. Turgenevas teigė, kad šie skirtumai nelюдija, kad viena ar kita tauta yra nedora, bet jie kalba apie skirtingas tradicijas, apie tai, kaip skirtingos tautos supranta gėrį ir blogį.

# THE HARD LUCK OF THE FINNISH POETESS

Nadezhda Bratchikova

MGU imeni M.V Lomonosova, Orechovyk projezd d. 41, korpus 1, kv. 118, Moscow,  
Russia, n.bratchikova@mail.ru

## ABSTRACT

*This article is devoted to the famous and gifted but for some reasons unfairly forgotten Finnish poetess L. Onerva (1882 – 1972). She wrote several collections of poems, short stories and the novel “Mirdja”. The main theme of her creativity was the protest against the cruelty and the dehumanization of modern society. The poetess tried to overcome individualism and called for social actions. Continuing the traditions of the Finnish women’s literature L. Onerva was devoted to the problem of women’s emancipation. War actions and revolutionary actions in the world confused the poetess and were the reason of her misunderstanding of socio-historical tendencies. L. Onerva belongs to the supporters of the Finnish idea and required decisive actions to implement the programme of transition to official use of the Finnish language in the Finnish society. She cooperated with many newspapers written in Finnish, thus improving and promoting the status of the Finnish language. L. Onerva translated western literature to the Finnish language.*

**Keywords:** *Finnish literature, collections of poems, the Finnish national movement, Finnish neo-romanticism, the style of decadent pessimism, the struggle for justice, humanism.*

The representative of Finnish neo-romanticism of the late 19<sup>th</sup> – the early 20<sup>th</sup> century, first recognized in Finland the poetess L. Onerva had a curious fate. Having bright individuality, she attracted the attention of two distinguished persons of the Finnish cultural Olympus: the outstanding composer and follower of the traditions of famous Sibelius, Kapellmeister Leevi Madetoja and the legendary national poet Eino Leino. The former was her husband, the latter – the love of the whole life, her dear lover. It was difficult to leave without any attention such a prominent brave woman like L. Onerva. She preferred a bright and elegant style of clothes and her behaviour was very defiant. Her extravagant appearance gave a European appearance to the provincial Helsinki. L. Onerva caught the rhythm of social and cultural life of society and became a part of the literary Bohemia that was quite consistent with the concepts and ideas of the intelligent public about the literary environment and its way of life. L. Onerva was a temperamental and whimsical child of her ambiguous and rather critical time. The bulk of the creative work of the poetess covers the first decades of the twentieth century, although the writer had lived a long life, nearly reaching her 90<sup>th</sup> anniversary.

The real name of the poetess was Hilla Onerva Lehtinen (April 28, 1882 – March 3, 1972). She studied at the University of Helsinki, led an active journalist work. Doing an editorial work, the poetess at the same time published in this periodical edition her own poems (the collection “Songs of home”, 1916) and literary-critical articles. In 1907-1911 Onerva worked with publishers of various party organizations. She collaborated with the liberal newspaper “Uusi Paiva” (“New day”) and in 1917 with the newspaper of the socialist party “Työn valta” (“the Power of labour”) publishing in it her own theatrical and critical essays. Later (1910-1911; 1925-1926) she worked as a literary critic in the leading Finnish newspaper “Helsingin Sanomat” (Helsingin Sanomat).

The bright talents of the men of L. Onerva’s heart overshadowed the individuality of the original and gifted woman. Meanwhile the poetess was awarded by Finland’s state seven times for her literature texts (1908, 1909, 1910, 1921, 1923, 1927, 1933), and she received (1944) an honorary literature prize of the Fund named after famous Finnish writer Alexis Kivi.

Unfortunately, historians and literary critics did not notice these signs of governmental recognition. The life of a talented woman was not a subject of special study in the large biographical compendium “One Hundred great Finns” edited by T. Vihavainen (Vihavainen, 2004). Her literary work has not enjoyed any serious analysis due any appreciation of her contemporaries and following generations. For a long time the Finnish society knew the poetess only as a lover of the Sad Eino (E. Leino) and as the author of about the life of a genius of Finnish poetry “The Poet and the person I –II” (1932). This literary work contains many biographical details of the life of the great celebrities. However, much of the presented information was considered too subjective. In the last decade of this century, a new interest in the life and work of L. Onerva has awakened (Kortelainen et al., 2006). Her poetry has given an impetus to the creation of musical, artistic and graphic products.

She wrote several collections of poems (the last one was published in 1952). She is the author of short stories and the novel “Mirdja” (1908). L. Onerva acted as a literary critic and translator (mainly from the French language) and published a study “French song’s lyrics. Musset, Verlaine, Baudelaire” (1912). The poetess translated symbolist poetry by Baudelaire and Rimbaud, the prose of Voltaire, Benjamin Constant, Honoré de Balzac, A. France and Henri Barbusse (Karhu, 1972, 241). As a journalist and translator, she possessed more than ordinary erudition. However, the interest in and the profound knowledge of French literature left their mark on the personal creativity of the poetess. Undoubtedly, the poetess played the role of the literary mediator, which reflected in a certain lack of independence of the writer, in the decadent passion and in the creation of “painfully exotic” (J. Jalkanen) poetry.

A contemporary of L. Onerva and the literary critic H. Jalkanen wrote about the imitateness of L. Onerva’s poetry, a rehash of the “Flowers of Evil” by Baudelaire, the “prudent coquetry” and “literary posture” to the prejudice of the “natural and strong sense”(Jalkanen, 1919, 132 – 144). The literary historian and critic R. Koskimies wrote

that the poetry of the author was some kind of “skillfully mixed”, “literary drink” of the French Symbolists (Koskimies, 1946, 127).

The lyric poems of L. Onerva reflect the problems and achievements in the Finnish society. The significant changes in the socio-political life of yet provincial Finland marked the end of the 19<sup>th</sup> – the early 20<sup>th</sup> century. At this period on the socio-political arena of the forming Finnish civil society the opposing nationalist parties emerged – one supported the ideas of Swedish nationalists and the other was on the side of the Finnish national movement. Both parties received public platforms for open expression of views. The ideological debate between the political groups came to play a central role in the political arena (Mejnander, 2008, 109-110).

The Liberals stressed the importance of the Swedish heritage in Finland through daily newspapers (“Helsingfors Dagblad” and “Hufvudstadsbladet”). Radical Swedish supporters, united in the Swedish party, called for the special status of the Swedish language among the Finnish population and demanded the recognition of the Swedish language as an element of national culture. Supporters of the Finnish idea required decisive actions to implement the program of transition to official use of the Finnish language in Finnish society. The first two decades of the 20<sup>th</sup> century were marked by deep social and class changes. The beginning of industrialization significantly affected the structure of the Finnish society, created new businesses, influenced the growth of the urban population and contributed to the process of external and internal migration.

The working class was forming steadily as an independent political force and gradually understood the power of class unity and class struggle, which resulted in Finland in a revolutionary movement and an internal war of 1918.

The great inventions – electricity, the telephone and the engine – had a positive impact on the lives of the Northern area: the geographical distance could no longer insulate remote Finland from Europe and America. The Finns began to travel more and discover the Western European world; this significantly affected the level of cultural and literary awareness of the Finnish society.

The crucial requirement to the development of the country was to increase its educational level. The reforms were aimed at creating the Finnish-speaking society with the appropriate knowledge of science and efficiency in foreign languages, primarily French and German. People with higher education gained a significant influence in the public arena. Women gained access to higher education, for example, by the beginning of the 20<sup>th</sup> century out of 1650 students 400 were women (Mejnander, 2008, 119).

The beginning of the 20<sup>th</sup> century was marked by the intensive development of the social sciences and literature. The Finnish civil society and Finnish literature began to live an intense life, which was before unknown to it. There was a rapid evolution of the creative work of different writers and entirely new ideological and artistic trends in literature. The intensity of the literary process was directly related to the nature of the historical era. The first decade of the new century in Finnish history is called



the period of “political frosts”, “period of the governor Bobrikov’s administration”. The railroads created a single Finland economically and the governance of Bobrikov politically (Yussilya, Hentilya, Nevakivi, 2010, 96).

The first decades of the 20<sup>th</sup> century were really the turning point of history that is embodied in the Finnish art and literature. Under the pressure of political and social events the previous dreams dissipated, the old idea that everything was permanent and reliable was broken, questioned or simply denied. Describing the social and political life of the last century, E. Leino, the great national poet, a close friend of L. Onerva, wrote: “The pace of time is increasingly accelerating; the “slow” Finnish blood all boiling hot. Instead of the previous humbly timid pianissimo in the Finnish literature sounded a proud and daring pianissimo, the political conditions in many ways contributed to it. (...) and it is curious to observe with what sensitivity the common state of mind is reflected in our once dumb and silent literature” (Leino, 1932, 317-318). In the literature of the first decades of the 20<sup>th</sup> century, there are two main directions: romantic and realistic. These directions go in parallel with the beginning of proletarian culture.

In the Finnish literature of the turn of the century, the epic genre gave way to lyrics. More and more attention was paid to the musicality of the verse; the inner world of the individual became the focus of attention. The distinctive features of new literature are also an attention to the monumentality of images, a turn from the ordinary to the exceptional and the extensive use of folklore and mythological issues. It all implied a philosophical generalization of life.

It should be noted that the Finnish neoromantic representatives did not form an organized literary group. They had their own periodicals, but did not act with joint literary manifestos, and were not aware of common ideological and political principles.

Finnish neo-romanticism is primarily related to the works of E. Leino, J. Linnankoski, L. Onerva, L. Kyösti and W. Kilpi. Chronologically, Finnish neo-romanticism dates back to the first decades of the previous century. It was a very popular and influential trend (Soini, 2005). The most loyal to the aesthetics of neo-romanticism were E. Leino and L. Onerva. The connection of both poets with neo-romanticism underwent changes; it was now and then strong and weak, but it never broke. The evolution of E. Leino’s views in the context of neo-romanticism went from a very strong commitment to the philosophy of the trend at the very beginning of the path to the awareness of its crisis in common sense and own creativity in particular.

The work of L. Onerva is also close to neo-romanticism, but in reverse evolutionary order: It was relatively weak at the beginning of her career because of the dedication of the decadent motives of death and decay and strong enough in the years of creative maturity. Her lyrics of the 1920s conveyed a strong idea of neo-romanticism – the steadfast faith in the humanistic dream, willingness to be faithful to it despite unhappiness and misery.



E. Leino and L. Onerva understood the main aim of their literary activity as to reflect beauty in art. Their understanding of the concept of beauty was inseparable from their notion of human happiness. Realists, in their view, did not understand the sense of beauty well enough. "When neoromanticism, amazed by the greatness of the epic "Kalevala" and the scale of its images, contrasted the ancient "age of Väinämöinen" with modern life (...), the antiquity was more aesthetic than socio-historical reality for them", writes Karhu (Karhu, 1972, 57). The realization of neo-romantic beauty could hardly be expected in the surrounding reality (Soini, 2005).

L. Onerva debuted with her collection "Dissonances" (Sekasointuja, 1904), which was written in the style of decadent pessimism. The title of the collection reflects the disharmonious private feelings of the poetess. The first poem is full of individualistic skepticism. One of the features of L. Onerva's early lyrics is the ambiguity of the world in the eyes of her heroes. The outside world certainly is the same, but it means different things to a "decadent" that has lost peace and to an unflappable optimist. For the former the world is darkly disturbing, for the latter – quite festive. For the heroes of L. Onerva there is only one world – shadow, which is only true for them.

Smug optimists, whom nothing can embarrass, inhabit the festive gala world. This world is clear for them. However, the festive world is full of falsehood, hypocrisy and lies; its inhabitants are mostly speculators and shopkeepers. Their well-being is ostentatious, and their values are imaginary. "(...) not always the soul of those who look like bright sun and without any embarrassment support any opinion is clear", L. Onerva writes (Onerva, 1919, 42).

Externally exemplary life "by the rules" and according to the "musty laws" of public opinion is not a virtue. The people of shady side, "children of dawn" and "children of twilight", as the poetess calls them, are skeptics and pessimists.

This world is described in dark colours, in the colours of sunset, anxiety and loneliness. Despite the gloomy description of the inhabitants of the „shadow world“, L. Onerva believes that "the soul of those whom night has caught in the path is not always black" (Onerva, 1919, 43). The rebelliousness of the characters is closely associated with a sense of impending doom, imminent death and the destructive collapse. For example, the life of the hero of the poem "Songs of night" is compared to a fragile bridge hanging over a precipice, which at any moment might collapse. The hero sees every day as the last one, her life-the rebellion is like a desperate dance on bombs, ready to explode at any moment (Onerva, 1919, 34).

The poetry of L. Onerva was characterized by the rejection of the bourgeois world, by a sense of the universal feelings of sadness and the all-embracing „world of sorrow“, which spreads all over the earth, envelops all living things, paralyzes the mind and heart. Melancholy is useless, it is like despair, it deprives people of the opportunity to act, to protest and to ask for a better life and world. Melancholy is elusive, it is intangible, therefore, to describe it L. Onerva creates a chain of imaginative similes: the melancholy has "no flesh", it has no "spatial and temporal limits", it is similar to "not finding rest to the soul of the deceased", is like "the fog, the veil, the cloud".

Spleen “seems to be nothing, and at the same time something whose materiality is impossible to feel”. Melancholy is described as the growing avalanche, covering a human. Spleen fully destroys and demoralizes him. L. Onerva understands the futility of anguish. She urges to adhere to positive values, to have a dream, which is illusive but opposed to the “sunset” in the world.

In the poem “Martyr” from the book “The Defeated gods” (1910), the poetess describes her complex emotional state: “suffering is a test of resistance by fire”. The hypocrisy of the world like a burden falls off from the heroine. A joy for the martyr is the approaching joy of God’s kingdom on earth. “Martyr’s fire beams burning hope. Praise to you, Lord!”

L. Onerva is struggling with herself, those negative feelings and sensations that seize her, take hypertrophied form, and do not allow her to find herself. The poetess shows that one cannot overcome the gloom. Victory over it has a variable character. Confusion and dejection roll like waves; it is difficult to deal with them. Loneliness leads to a sense of meaninglessness of life, which seems misty mirage. Life is presented as a scorched path, as a faint trace of past suffering.

L. Onerva is an escape from loneliness; it is the desire to find hope in human society, in the sense of belonging to a common historical process, meanwhile her poems do not any pessimistic feelings. The belief in life, in its optimistic beginning, in the constant movement of time allow the poetess to feel the courage to overcome pain that arise from the nature of life, to feel oneself free of the feelings of bitterness and hopelessness.

Death is no longer seen as an absolute destruction of anything and everything, but as a process of eternal renewal of the spirit, the transition to a new state, the creative impulse of succeeding generations. The finiteness of human existence receives an output of the infinity of the universe, the existence of human beings. The outstanding poet A. Blok states this in a wonderful poem “Do not fear...” translated by him to Russian. Life is endless like the infinite nature (Karhu, 1972, 248). The poem “Child of forests” (translation by V. Bryusov) sounds like a plea to save from oblivion a sense of “responsibility to the family”, the responsibility to the inhabitants of the forest edge, where her own roots were (Karhu, 1972, 249).

L. Onerva feels unity with her people and homeland. In relation to her family she feels conflicting feelings. The poetess wants to penetrate into the roots; she wants to stay a faithful “daughter of the forests”. “Wall of ancestors” is strong and the poetess feels a need for a connection with people, with the people and workers of wilderness. However, as all representatives of neoromanticism L. Onerva suffers the sense of isolation from the people, for her they are poor, “hermits” who need compassion.

In fact, it turns out that suffering people and a lonely lyrical hero cannot see and hear each other. The poem “The Hermit” tells the story of the complicated feelings of the lyrical hero. He goes through a moral test: first, he sees wisdom in detachment from life, from the storms of life, leaving in the “sacred grove”. There the hero finds a peace of mind. Nevertheless, life and human happiness tempt a person.

The hero feels that, having gone away from people, he was not close to his ideal – he did not become closer to the sky. Although L. Onerva gives the hero a desire to be like others, she still returns to the hermit people, who are superior. L. Onerva writes: “I call upon the Gentlemen, call upon slaves... But I still remain on my place: I do not see kindred spirits among them, and like before, as I remember, I have not seen...” (Onerva, 1919, 200).

The connection of the neo-romantic hero with society does not happen. The man who devoted himself to the struggle for justice and humanism, according to L. Onerva should be alone, he should not belong to anything or anyone, and otherwise he is deprived of freedom of choice.

However, once again we see a self-contradiction, again a conflict in the soul of the writer. She has a vague feeling that the meaning of what is happening eluded her. In the poem “Solitude” (1914), she says: “How have I been left so alone? Even a rare visitor will not visit me... And what is going in the world, I do not understand” (Onerva, 1919, 264).

The motives of the fall, winter and dusk dominate many poems of L. Onerva. These poems were a song of fatigue and sadness. Nature is covered with autumn colors of withering, the leaves fall down, the berries are ripe, but the heart of the earth is alive and beats, sometimes dreams can be reached.

L. Onerva wrote a poem called “Willow”, which describes a lonely willow that leans over the duct and dreams about the open seashore. The years of waiting and longing had silvered its leaves, frozen tree casts a long shadow in a cold night. The lyrical willow of L. Onerva was in Finnish poetry a symbol of an impossible but inescapable dream.

Man is a complex creature, ambiguous; it is a unity of contradictions. The same thing can be said about the poetry of L. Onerva. The poetess tries to understand a complex world, to find the man’s place in it. Sometimes her poems are disconsolate, pessimistic, full of sorrow; there is always a lurking thought of a bright dream, which can’t come true.

However, at the same time the poetry of L. Onerva does not arouse despair, does not deprive a person of the faith in the future, it boosts their morale and gives a person greater strength, desire and determination to resist no matter what. The creativity of the poetess is an ode to the moral fortitude of a person, who protests against the dehumanization of society and overcomes his or her own pessimism in the difficult struggle.

## REFERENCES

1. Jalkanen, N. (1919). *Esseitä ja arvosteluja (Puolikuun alla). Onervan runous*, p.p. 132–144. Hämeenlinna, Karisto.
2. Karhu, E.G. (1972). *Ocherki finskoj literatury nachala XX veka*. Leningrad: Nauka.

3. Kortelainen, A. (2006). *Naisen tie. L. Onervan kapina*. Helsinki, Otava.
4. Koskimies, R. (1946). *Elävä kansalliskirjallisuus. II*. Helsinki, Otava.
5. Leino, E. (1932). *Kootut teokset. XIV*. Helsinki, Otava.
6. Mäkelä, H. (2003). *Nalle ja Moppe – Eino Leinon ja L. Onervan elämä*. Helsinki, Otava.
7. Mejnander, H. (2008). Istoriya Finlyandii. Linii, struktury, perelomnye momenty. In *Ves' mir*, Moscow.
8. Nieminen, R. (1982). *Elämän punainen päivä. L. Onerva 1882–1926*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
9. Onerva, L. *Valittuja teoksia*. (1919). Helsinki.
10. Rojola, L. (1999). *Suomen kirjallisuushistoria 2*. Helsinki: SKS.
11. Sojni, E. G. (2005). *Russko-finskie literaturnye svyazi 1890 – 1930-h godov*. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni doktora filologicheskikh nauk. Dissertacii po gumanitarnym naukam. Retrieved from <http://cheloveknauka.com/russko-finskie-literaturnye-svyazi-1890-1930-h-godov#ixzz3zJYWxMvo>
12. T. Vihavajna, (Ed.). 2004. *Sto zamechatel'nyh finnov. Kalejdoskop biografij*. Helsinki: Obshchestvo Finskoj literatury.
13. Yussilya, O., Hentilya, S., Nevakivi, Y. (2010). Politicheskaya istoriya Finlyandii 1809–2009. In *Ves' mir*, Moscow.

## SANTRAUKA

### SUNKI SUOMIŲ POETĖS DALIA

Nadežda Bratčikova

Straipsnis skirtas žymiai ir talentingai, bet dėl tam tikrų nepalankių priežasčių užmirštai suomių poetei L. Onervai (1882–1972). Ji parašė keletą poezijos rinktinių, apsakymų ir romaną „Mirdja“. Pagrindinė jos kūrybos tema buvo protestas prieš žiaurumą ir šiuolaikinės visuomenės dehumanizaciją. Poetė stengėsi nugalėti individualizmą ir kvietė imtis socialinių veiksmy. Tęsdama suomių moterų literatūros tradiciją L. Onerva skyrė didžiulį dėmesį moterų emancipacijos problemai. Karo ir revoliucijos veiksmai pasaulyje sukėlė poetei vidinį sąmyšį, ir tai buvo priežastimi, kodėl poetė nesuprato sociokultūrinių tendencijų. L. Onerva priklausė suomiškosios idėjos propaguotojų grupei ir reikalavo kardinalių sprendimų įgyvendinant perėjimo prie oficialaus suomių kalbos vartojimo suomių visuomenėje programą. Ji bendradarbiavo su daugeliu laikraščių spausdinamų suomių kalba, tuo būdu propaguojančių ir gerinančių suomių kalbos statusą. L. Onerva vertė vakarų literatūrą į suomių kalbą.

# ПРОЗАИЧЕСКАЯ МИНИАТЮРА В ТВОРЧЕСТВЕ И.А. БУНИНА И Л.Ф. ЗУРОВА

Алла Громова

Московский городской педагогический университет, 2-й  
Сельскохозяйственный пр-д, 4, корп.1, Москва, Россия, gromovaav@mail.ru

## АБСТРАКТ

*The article is about the main types of prosaic miniatures presented in I. Bunin's and L. Zurov's writings. The initial theoretical precondition is the statement that the miniature cannot be reduced only to its lyrical version, i.e. 'a poem in prose'. The lyrical miniature is characteristic mainly of early I. Bunin's prose (1890s); in his writings of the end of the 1920<sup>th</sup> – the beginnings of the 1930<sup>th</sup> (the "Short stories" published in the collection "God's Tree") the epic type (with a subject) prevails. In L. Zurov's prose of the 1920–1930<sup>th</sup> (cycle "Seven short stories") there are epic type (the subject narration or a sketch of character) and drama type (dialogue, a sketch). In the absence of purely lyrical type of miniatures, lyricism is present at all works of a cycle as the subjective author's emotion. Both writers demonstrated big opportunities of the genre.*

**Key words:** I. Bunin, L. Zurov, a prosaic miniature, a poem in prose.

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

У Ивана Бунина и Леонида Зурова, которого воспринимали как его ученика, было общее свойство таланта – тяготение к краткости, приведшее к созданию произведений в форме миниатюры. Цель данной статьи – рассмотрение разновидностей прозаической миниатюры на примере творчества этих писателей. Новизна исследования определяется впервые проведенным анализом отдельных произведений Зурова, сопоставлением прозаических миниатюр Бунина и Зурова, введением архивных материалов.

Определение прозаической миниатюры как жанра до конца не разработано, хотя является широко употребительным в практике литературоведческих исследований. Главным маркированным признаком миниатюры является сверхмалый объем, который обозначается приблизительно (от нескольких строчек до двух страниц), другим признаком считается завершенность, отличающая миниатюру от фрагмента (Квятковский, 1966, 160).

Возникновение прозаической миниатюры в русской литературе обычно связывают с циклом И. С. Тургенева «Senilia» (1883), однако история этой литературной формы восходит к началу XIX века и представлена обширным эмпирическим материалом (Орлицкий, 1999). Вопреки сложившемуся стерео-

типу непропорционального отождествления жанра с его лирической разновидностью («стихотворением в прозе»), миниатюры заключают в себе многообразные жанровые потенции. Убедительной представляется точка зрения, согласно которой миниатюры можно подразделить на несколько основных первичных типов, соответствующих родам литературы. Так, в диссертации В. П. Проходовой было предложено выделить в прозе Бунина две структурно-типологические разновидности миниатюры – лирическую, или бесфабульную («стихотворение в прозе») и эпическую – фабульную («краткий рассказ») (Проходова, 1990, 7–8). Эта классификация может быть дополнена «драматическим» типом (диалог, сценка).

Не претендуя на статистическую полноту, рассмотрим, какие типы представлены в прозе Бунина и Зурова.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В творчестве Бунина присутствует несколько групп малых рассказов, созданных в разные периоды творчества.

На самом раннем этапе путь Бунина обозначается вектором «от социально окрашенной прозы 1890-х годов к лирико-философским рассказам 1900-х годов», которым свойственны «ритм, усиленная метафоризация, мелодическая организация прозаической речи» (Проходова, 1990, 9). Эта тенденция отразила общую закономерность развития русской прозы на рубеже веков – процесс ее лиризации и сближения с поэзией. В этот период Буниным созданы миниатюры «Перевал», «С высоты», «Тишина», «Надежда», «В Альпах», для которых характерен лирический сюжет, отражающий смену настроений повествователя, ассоциативный принцип «монтажной» композиции, образный параллелизм. Это лирическая разновидность миниатюры, где объектом изображения является внутренний мир автора, его переживания и размышления.

Тяготение Бунина к сокращению художественных текстов особенно сильно проявилось в период эмиграции, когда он создал целый ряд миниатюр, которые сам определял как «короткие рассказы» или «краткие рассказы». Сжатие объема привело к повышению семантической нагрузки на каждый элемент произведения. Как справедливо заметил Ю. Мальцев: «То, что в ранних работах Бунина казалось критикам избыточностью текста, ненужными деталями – оказалось самым главным. Деталь стала рассказом, а сам “текст” исчез как излишний» (Мальцев, 1994, 277). Так в «минитекстах» Бунина появляются повествовательные зачины, напоминающие театральные ремарки или киносценарии: «Слобода, бесконечный летний день» (Бунин, 1966, 449); «Лето, именно в лесном западном краю» (Бунин, 1966, 422), и «финальные пуанты», в роли которых часто выступают афористически точные, сжатые фразы: «”Чужая душа – потемки”. – Нет, своя собственная гораздо темней» («Дедушка») (Бунин, 1966, 451); «Беспощаден кто-то к человеку!» («Роман горбуна») (Бунин, 1966, 411).

Среди малых произведений Бунина 1920–1930-х годов можно выделить сюжетные («Лапти», «Святитель») и лирические, в которых событие (впечатление) становится поводом для размышлений о смерти и смысле жизни («Книга», «Мухи», «Русак», «Музыка»). Но бунинские миниатюры этого периода не всегда подходят под определение «лирических», в большинстве авторское «я» заслоняется другими объектами. Так, в «Кратких рассказах», вошедших в сборник «Божье древо» (1931), центральным объектом художественного исследования становится русский национальный характер, «русская душа».

Большинство миниатюр этого цикла могут быть отнесены к «эпическому» типу. Образцом сюжетной эпической миниатюры можно назвать «Людоедку», в которой пунктирно намечен сюжет целой повести и обозначены характеры основных действующих лиц: «Нищая девка, сирота, безобразно-миловидная, очень тихая, почти дурочка. Взяли на барский двор, дают самую грязную и трудную работу – надывается беспрекословно, молча, всячески стараясь угодить. Староста... быстро лишил ее невинности – покорилась после отчаянного, но жалкого, детского сопротивления. Через месяц забеременела, все все узнали. Старостиха подняла ад, барыня девку поспешила уволить» (Бунин, 1966, 438). Отличие данного произведения от традиционной новеллы заключается не только в сверхмалом объеме, но и в том, что пуантом здесь является не событие-развязка, а колоритная фраза, вписанная в не менее колоритную, почти фантазмагорическую сцену изгнания девки со двора: «Старостиха, стоя на пороге людской, дико ликовала: вихляясь, свистала, травила ее собаками, била костью в медный таз, кричала разными голосами: – Сука! Побирушка! Междеворка! Людоедка! Волшебница!» (Бунин, 1966, 438).

Другой вариант эпической миниатюры – «Убийца», о которой Ф. Степун писал: «В двадцати восьми строках рассказан трагический роман женщины, убившей своего любовника. Читателю видно все: не только показанное автором – ее дом, красота, богатство, страсть, но и непоказанное – ее случайный, не по любви брак, лишь во вдовстве проснувшаяся первая любовь, суд присяжных и оправдательный приговор. Эта большая и сложная повесть в одну страницу...» (Степун, 1931, 488). Парадокс восприятия этого произведения заключен в том, что оно содержит описание только сцены ареста, а весь «трагический роман» вычитывается между строк из точно подобранных Буниным деталей. Вероятность «оправдательного приговора» присяжных зиждется на изображенной автором реакции толпы: все глядят вслед арестованной красавице «с восхищением» (Бунин, 1966, 401).

Однако миниатюр, в которых фабула была бы полностью изложена или намечена, немного. Большинство произведений из сборника «Божье древо» («Блаженные», «Бродяга», «Дедушка», «Журавли», «Идол», «Капитал», «Красные фонари», «Пожар», «Слезы», «Старуха») – это зарисовки разнообразных народных типов. Ф. Степун отметил в миниатюрах Бунина «такую типичность



описания, которая дает уже не только внешний образ явления, но как бы анализ его» (Степун, 1931, 489).

В миниатюре «Канун» дан набросок сразу двух контрастных социальных типов – голодного босяка и самодовольного богатого господина. Бунин применяет здесь отработанную им ранее композиционную «технику блоков», дополненную финальной авторской репликой, раскрывающей глубокий и трагический смысл произведения: «Шла, однако, уж осень шестнадцатого года» (Бунин, 1966, 457). Здесь за пределами текста остается уже не чья-то индивидуальная судьба, а надвигающаяся историческая катастрофа.

В миниатюрах о деревне персонажи нередко раскрываются через речь, что было отмечено еще В. Ходасевичем (Ходасевич, 1931, 3). Например, «Письмо» – образец сказового монолога, воссоздающий речь простого русского солдата с фронта Первой мировой войны. Миниатюра «На Базарной» – зарисовка-сценка, в которой через диалог раскрываются характеры бойкого приказчика и прижимистого деревенского мужика.

В национальном характере Бунин выделяет сочетание несочетаемых черт («Сестрица»), парадоксальность оценок («Убийца»), эмоциональность и иррациональную неадекватность поведения («Журавли», «Пожар»).

В целом в миниатюрах Бунина заметно движение от лиризма к эпизации. Если в центре ранних миниатюр Бунина находится лирическое «я», организующее повествование, то в «Кратких рассказах» 1930 года преобладают объективные зарисовки типичных ситуаций и характеров.

Для Л. Ф. Зурова также наиболее органичными были малые прозаические формы. И хотя в его наследии наличествуют повести («Кадет», «Отчина», «Иван-да-марья»), романы («Древний путь», «Поле»), незавершенная эпопея («Зимний дворец»), читатели воспринимали писателя как мастера преимущественно малых жанров. Например, редактор журнала «Грани» Н. Б. Тарасова писала ему: «До сих пор мне кажется, что Ваша судьба – рассказ» (Тарасова, 1958). Другой корреспондент Зурова Н. П. Смирнов отметил у писателя «искусство маленького рассказа... – наиболее трудное в нашей литературной работе» (Смирнов, 1959).

Зуров начинал как писатель с очерковой прозы, рожденной личными наблюдениями, полученными в экспедиционных поездках по русским деревням Латвии и Эстонии. Эти небольшие произведения печатались в газетах эмиграции, иногда с подзаголовками «Из записной книжки» или «Дорожные впечатления». После Второй мировой войны Зуров вновь вернулся к малой прозе, публиковал в периодике эмиграции небольшие рассказы и очерки (иногда – переиздания или переработки написанных ранее), а его итоговой книгой стал сборник рассказов «Марьянка» (1958).

В сборнике отчетливо проявилось стремление к сжатию художественного материала и лаконизму языка. Некоторые включенные в него короткие рассказы, могут быть квалифицированы в жанровом отношении как миниатюры



(«Земля», «Слепой», «Три горшка»), а произведение под названием «Семь рассказов» уже без всяких оговорок является циклом миниатюр. О том, что каждая из миниатюр воспринималась Зуровым как самостоятельное законченное произведение, свидетельствует и заглавие («Семь рассказов»), и болезненная реакция писателя на отзыв Е. Э. Малер, назвавшей его рассказы «эскизами» (Малер, 1958), что было понято им как «наброски», «необработанные тексты» (Зуров, 1958а).

Если принять классификацию миниатюр по первичным типам (эпический, лирический и драматический), то в цикле Зурова можно выделить произведения первого и третьего типов (повествовательные и драматические). Чисто лирические миниатюры, в центре которых находится авторское «я», в цикле не представлены, но лирическая стихия оказывается всеобъемлющей, проявляясь в присутствии автора-рассказчика и в ритмизации прозы.

Художественное пространство рассказов – это Латгалия (Латвия) и Петсеримаа (Эстония), места компактного проживания русских, где Зуров неоднократно бывал в 1920–1930-е годы, в том числе с целью проведения археолого-этнографических разведок, где писатель-эмигрант мог общаться с русскими крестьянами.

Центром художественного исследования в «Семи рассказах» становятся люди, разнообразные человеческие характеры. Ю. Большухин в рецензии на сборник «Марьянка» заметил, что Зурову успешно удается развернуть характер героя на малом пространстве рассказа (добавим – и миниатюры), что, безусловно, сделать сложнее, нежели в романе или повести (Большухин, 1958, 8).

Открывает цикл «Семь рассказов» «драматизированный» тип миниатюры, по структуре представляющий собой «разорванный монолог» (цепь реплик одного персонажа), обрамленный минимальными авторскими комментариями. В повествовательной экспозиции обозначено место действия, далее передается речь персонажа, рассказывающего про местный лес и медведя: «Слушая его, я смотрел, как под ветром блестят листвою березы, райским цветом переливается луг.

– Глазянец, – показывая сорванные ягоды, – говорил он <...>

– А зверей тут, было, зверей, – продолжал он. – <...>

– А, Мишенька! – вспомнил он» (Зуров, 1958, 140).

Художественный текст сохраняет связь со своим источником – полевыми записями этнографа, фиксирующего высказывания информанта и воспроизводящими диалектные особенности его речи (*глазянец, покухай, прать*). При отсутствии развернутой экспозиции нельзя сразу догадаться, кто этот «он», ведущий рассказ, и лишь постепенно вырисовывается облик персонажа: «А надо сказать, что он сам, ленивый, с маленькими, острыми глазами, был похож на борового медведя и от его слов привольно дышалось, вот как и от шума старого бора, залитого солнцем, богатого добром и теплом» (Зуров, 1958, 141). Сходная структура присуща и другой миниатюре, воспроизводящей монолог молодой девушки Надюши.

Художественные приемы, примененные в миниатюрах, раскрывают идею автора о том, что жизнь русских крестьян отличается органичностью, естественностью, неразрывно слита с природой, которая формирует у людей представление о красоте, свободе, доброте и щедрости. Отступление от законов природной жизни воспринимается как аномалия и нравственное преступление

Например, вторая и третья миниатюры цикла рисуют два противоположных женских характера, а их соседство значительно усиливает эмоциональное воздействие на читателя.

Для безымянной рыбачки из второй миниатюры ее дети – «самое дорогое живое рощение»: «Веселым солнечным утром я проходил через рыбачью деревню, и меня обрадовало множество игравших на озерном берегу и на широкой песчаной дороге детей.

– Ну, благословил вас Господь, – глядя на них, сказал я идущей от озера молодой.

– А как же, – остановившись, сияя голубыми глазами, ответила она. – Живые люди. Самое дорогое живое рощение» (Зуров, 1958, 141).

Этой щедрой молодой противопоставлена другая многодетная мать – Грета, посылавшая своих голодных детей в избы больных скарлатиной: «Думала: заразятся, помрут. Но ребята не помирали» (Зуров, 1958, 141).

Мотив смерти, философски осмысленный, присутствует в четвертой, сюжетной, миниатюре цикла. Это история слепой старухи, которая искренне молилась о смерти. Сюжетное повествование вводится традиционным эпическим зачином: «Жила была девяностолетняя рыбачка в древней ловецкой деревне Будовежах. Слепла она в последние годы – в очах свет потерялся. Сыновья относились к ней хорошо, внуки в ладье возили ее в Лисейскую церковь. Причащалась она и от всей души при народе молилась:

– Смерть моя золотая, когда ты придешь ко мне» (Зуров, 1958, 142).

Здесь ситуация «моления о смерти» реализована в противоположном, гуманистическом варианте. Кончина старой рыбачки не производит впечатления трагического или дисгармоничного. Финал миниатюры свидетельствует о том, что жизнь и смерть этой женщины были равно естественны: «А высокое кладбище вокруг Лисейской церкви в тот день широко под озерным ветром шумело березами, под солнцем сияли озерные воды, и с великим торжеством над древним краем вздымались белые облака» (Зуров, 1958, 142).

Рассмотренная на примере миниатюр Зурова структура отражает сближение повествовательного текста с драматическим произведением. Выдвижение на первый план «самопрезентующихся» в диалогах или отдельных репликах персонажей и минимизация от авторского текста создает иллюзию непосредственно зафиксированных живых сцен, тем более что многие произведения и возникли из полевых записей Зурова. Но господствующим в них является авторское сознание, и эмоциональный настрой нередко «преодолевают» печальный или драматичный сюжет. Повествовательный строй приближается

к стихотворному: в нем преобладают сложные синтаксические конструкции, обилие инверсий и повторов приводит к ритмизации.

## ВЫВОДЫ

Бунин и Зуров по складу своего дарования тяготели к жанрам малой прозы, и их обращение к миниатюре можно рассматривать как закономерный этап поиска максимально сжатых и выразительных прозаических форм. Это обращение носило во многом экспериментальный характер и ознаменовалось новаторскими открытиями: у Бунина – в эпизации, у Зурова – в драматизации миниатюры, которую неправомерно воспринимать как исключительно лирическую форму, «стихотворение в прозе». Оба писателя в своем творчестве показали многообразные жанровые возможности миниатюры, способной вместить глубокое содержание на минимальном пространстве текста. Наиболее значительных достижений в формировании жанра достиг Бунин – признанный мастер слова XX века. Зуров как представитель его литературной школы, однако, не шел путем подражания, привнес в миниатюру опыт этнографа, в условиях эмиграции изучавшего русскую народную культуру. Перспективным представляется дальнейшее исследование прозаической миниатюры на более широком материале творчества русских писателей первой половины XX века.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большухин, Ю. (1958). Рец. на кн. Зурова Л. «Марьянка». *Новое русское слово*. 12 окт. С. 8.
2. Бунин, И. А. (1966). *Собрание сочинений*: в 9 т. Т. 5. Повести и рассказы 1917–1930. М.: Художественная литература.
3. Зуров, Л. (1958). *Марьянка*. Париж: б. и.
4. Зуров, Л. (1958а). Письмо к Е. Малер. *Архив Дома Русского Зарубежья им. Александра Солженицына*. Ф. 3. Л. Ф. Зуров. Оп. 1. Ед. хр. 136. Л. 9.
5. Квятковский, А. (1966). *Поэтический словарь*. М.: Советская энциклопедия.
6. Малер, Е. (1958). Письмо к Л. Зурову от 06.07.1958. *Архив Дома Русского Зарубежья им. Александра Солженицына*. Ф. 3. Л. Ф. Зуров. Оп. 1. Ед. хр. 136. Л. 7/
7. Мальцев, Ю. (1994). *Иван Бунин*. Франкфурт-на-Майне; М.: Посев.
8. Орлицкий, Ю. Б. (1999). Большие претензии малого жанра (По итогам первого Тургеневского фестиваля малой прозы). *Новое литературное обозрение*. 1999. № 38. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://magazines.russ.ru/nlo/1999/38/orlic.html> (дата обращения: 25.04.2016).
9. Орлицкий, Ю. Б. (2005). Прозаическая миниатюра И. Бунина: традиции, генезис, структура, смысл. In *Творческое наследие И. А. Бунина: традиции и новаторство*. Орел: Орловский государственный университет. С. 93–102.
10. Проходова, В. П. (1990). *Эволюция жанра миниатюры в прозе И. А. Бунина*: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Московский государственный

университет. Москва.

11. Смирнов, Н. (1959). Письмо к Л. Зурову от 23.05.1959 г. *Архив Дома Русского Зарубежья им. Александра Солженицына*. Ф. 3. Л. Ф. Зуров. Оп. 1. Ед. хр. 105. Л. 2.
12. Степун, Ф. (1931). Рецензия на кн. Бунин И. «Божье древо». *Современные записки*. № 46. С. 486–489.
13. Тарасова, Н. (1958). Письмо к Л. Зурову от 01.09.1958 г. *Архив Дома Русского Зарубежья им. Александра Солженицына*. Ф. 3. Л. Ф. Зуров. Оп. 1. Ед. хр. 133. Л. 3.
14. Ходасевич, В. (1931). Рецензия на кн. Бунин И. «Божье древо». *Возрождение*. 30 апр. С. 3.

## SANTRAUKA

### PROZOS MINIATIŪRA I. BUNINO IR L. ZUROVO KŪRYBOJE

Ala Gromova

Straipsnyje aptariami pagrindiniai I. Bunino ir L. Zurovo kūryboje sutinkami prozos miniatiūros tipai. Teorinių prielaidų išėities taškas – tai teiginys, kad miniatiūra negali būti prilyginama tik jos lyrinei atmainai, t.y. „eilėms prozoje“. Lyrinė miniatiūra daugiausiai būdinga ankstyvajai I. Bunino prozai (1890-ji metai), o 1920-ųjų pabaigos – 1930-ųjų metų pradžios kūryboje („Trumpi apsakymai“, įtraukti į rinkinį „Dievo medis“) dominuoja epinis tipas. L. Zurovo prozos miniatiūrose 1920–1930-ais metais (ciklas „Septyni“) dažniausiai sutinkamas epinis (siužetinis pasakojimas arba charakterio apybraiža) ir dramatinis (dialogas, maža scena) tipai. L. Zurovo kūrybai nebūdinga grynai lyrinio tipo miniatiūra, bet lyrizmas sutinkamas visuose ciklo kūriniuose kaip subjektyvi autoriaus emocija.

Abu rašytojai atskleidė plačias miniatiūros žanro galimybes.

# RESONANCE IN BRUCE MEYER SONNETS

Violeta Janulevičienė, Juan de Dios Torralbo Caballero

Mykolas Romeris University, 20 Ateities St., LT-08303 Vilnius, Lithuania,  
Universidad de Cordoba, Avd. Medina Azahara, 5. 14071 Cordoba, Spain,  
vjanul@mruni.eu, torralbocaballero@uco.es

## ABSTRACT

This paper examines intertextual and metaliterary ingredients that resonate in the collection of sonnets “The Seasons” (2014) by a prolific contemporary Canadian poet Bruce Meyer (1957). The sonnet is hardly characteristic of contemporary poetry situation, moreover to the Canadian poetry, which has strived for innovative forms of expression. The aim of the present research is to offer a short overview of the main trends in contemporary Canadian poetry and to analyse one particular form of the traditional poetry – the sonnet – in creations of B. Meyer, tracing the resonance of classical literature structure, themes and images in them.

The verse of B. Meyer’s sonnets demonstrates the quality of sound that stays clear and deep in meaning. At the time B. Meyer’s poetic career started, the standards of Canadian poetry were very different and experimental poetry prevailed. The poet wishes and strives for music in the language, his Canadian experience “to sing and to be memorable because it could be repeated”. B. Meyer tries to convince readers and general public that rhyme, meter and prosody are not evils, that the tradition of poetry form is to be valued, because the form is an extra layer of meaning.

The analysis of the collection of 100 sonnets presents B. Meyer’s efforts to revive the literary genre of classic sonnet, to adapt it to contemporary times. Parallels with classical sonnets and texts of W. Shakespeare, J. Donne, G. Herbert, J. Milton, J. Swift and P. Neruda are traced in the sonnet construction techniques, literary overtones, recurrent topics and images. Love, and more specifically, marital love, theme runs through a hundred of sonnets in this collection dedicated to the poet’s wife Kerry. Inspired by the original meaning of the word “sonnet” (“a little sound”), B. Meyer transforms the poetic form into a series of portraits that record the intimate moments in the lives of two people which are equally important and meaningful to his poetry readers.

B. Meyer purposefully breaks with the title giving tradition to his sonnets in line with some of his poetic predecessors. The paper focuses on the ways several creations by renowned poets resonate in B. Meyer’s sonnets.

**Keywords:** *sonnet, Canadian poetry, B. Meyer.*

## INTRODUCTION

The poetic form of the sonnet is quite rare in nowadays poetry. For many poetry readers and lovers the sonnet evokes, firstly, the classical Petrarchan and Shakespearian creations. Due to the imposed requirements on the form of the versification and on the emotion laden nature of themes, the sonnet is hardly characteristic of contemporary poetry situation, apart from separate cases of experimentation with the form, written in different languages and countries, Canada being no exception.

The modern Canadian literature tends to be underrepresented in philology studies of many universities outside that country, as well as in publications dedicated to literature and arts. However, for the well-rounded philological and humanitarian education knowledge of current literary trends in of this North American country literature is indispensable and has much to offer.

The aim of the present research is to offer a short overview of the main trends in contemporary Canadian poetry and to analyse one particular form of the traditional poetry – the sonnet – in creations of a modern Canadian poet Bruce Meyer (born 1957).

The object of the research is a recently published collection of B. Meyer – “The Seasons” (2014). Parallels with classical sonnets and texts of W. Shakespeare, J. Donne, G. Herbert, J. Milton, J. Swift and P. Neruda are to be traced in the sonnet construction techniques, literary overtones, recurrent topics and images.

Several methods were employed for the present research – descriptive and comparative, as the analysis focuses not only on tracing and exposing the traditional elements of versification, but also the metaliterary phenomena and influence of the classical literary creations in the sonnets by B. Meyer.

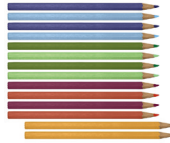
### 1. THE OVERVIEW OF MODERN CANADIAN POETRY AND THE POETIC FORM OF SONNET

The last decade of the previous and new millennium produced the generation of worldwide renowned Canadian writers, such as L. Cohen, B. Bisset, M. Atwood, G. MacEwan and M. Ondaatje. Modern Canadian literature has a strong foundation and identity from which it is constantly developing new aspects and redefining the parameters of Canadian cultural identity. However, poetry in this North American country is still *terra incognita* to many outsiders.

In the 19<sup>th</sup> century several Canadian poets, including the majority of the “Confederation” and McGill groups practised sonnet form as it implied an alignment and continuity with the English and European traditions. Several critics have pointed out that the sonnet, particularly the Petrarchan sonnet, with its spatial division between a blocked octave and sestet, furnished Canadian poets of the “Confederating” period and before with “framing or fencing structures suitable to the features of the cultivated and civilized base landscape (Bentley, 1992, 11; Howells, Kroller, 2009, 127).

The classic Italian pattern of sonnet consists of two quatrains, followed by two tercets; it is characterized by a specified rhyme system both within and between the strophes.

Later the pattern was changed to the Shakespearean one which can be represented by the vision from crayons<sup>4</sup> that renders the strict form and strict rhyme scheme of the Shakespearean sonnet:



The sonnet lines represented by crayons is composed of 14 lines, the final two lines is a couplet. The vision follows the usual rhyme scheme *a-b-a-b, c-d-c-d, e-f-e-f, g-g* where colours convey different rhymes.

This structure serves for more explicit distribution of sense in the sonnet space starting from the central idea (thesis, beginning) and its attendant idea (or antithesis) through the synthesis of these ideas towards the final conclusion (ending).

However, “In the restricted sphere of the sonnet ... Canadian verse is specially meagre” (Burpee, 1910) as the sonnet calls for sublime. The trendsetter of European classicism Nicolas Boileau has attributed the notion of the sonnet to nobody else but to the god of light, the divine Apollo-Phoebus, who was the leader of the muses, poetry and harmony (Doran, 2015,103).

The requirements for the versification of the sonnet, its topicality and emotional effect are hard to meet and the contemporary poetry in Canada, as elsewhere, has broken with the tradition of melodious creations. Now this North American poetry is known as experimental and with a bold creative energy striving to change language, going as far as introducing even revolutionary spellings (Vautour et al., 2015).

All the literary critics note the recurrent topics of Canadian poetry: social issues and even politics being the main ones. Stout observes that many “Canadian poets of the twenty first century have inherited this legacy of politically charged writing” (Stout, 2015,87).

Another converging trend in Canadian poetics involves rewriting of the works by other authors and is known by the name *re* and its goal “is to change, not conserve, past and present constructions” (Butling, 2005).

Consequently, the modern Canadian poetry could be defined as poetry that challenges dominant world views, values, and aesthetic practices with its use of unconventional punctuation, interrupted syntax, variable subject positions, repetition, fragmentation, and disjunction.

---

<sup>4</sup> This vision is taken from William Shakespeare’s Sonnets: *For the First Time Globally Reprinted. A Quartercentenary Anthology 1609–2009.*

The creations by a prolific poet Bruce Meyer (with more than 40 published books until 2014), stands out in this literary context. Opposing the prevailing trends, B. Meyer wishes and strives for music in the language.

## 2. “THE SEASONS” – COLLECTION OF SONNETS BY B. MEYER

At the time B. Meyer’s poetic career started, the standards of Canadian poetry were very different – according to the poet himself, it “sounded like someone announcing that a VIA Rail train was going to be late on platform five” (Torrallbo Caballero, 2015, 15). B. Meyer wished and strived for music in the language, his Canadian experience “to sing and to be memorable because it could be repeated” (ibid.). In his uphill battle B. Meyer tries to convince readers and general public that rhyme, meter and prosody are not evil, that the tradition of poetry form is to be valued, because the form is an extra layer of meaning.

The analysis of the collection of 100 sonnets called “The Seasons” presents B. Meyer’s efforts to revive the literary genre of classic sonnet, to adapt it to contemporary times. Parallels with classical sonnets and texts of W. Shakespeare, J. Donne, G. Herbert, J. Milton, J. Swift and P. Neruda are to be traced in their sonnet construction techniques, literary overtones, recurrent topics and images. Inspired by the original meaning of the word “sonnet” (“a little sound”), B. Meyer transforms the poetic form into a series of portraits that record the intimate moments in the lives of two people. The further analysis discloses how B. Meyer’s sonnets echo or re-explore texts by renowned poets and writers.

The book is composed of a hundred sonnets, distributed throughout the four seasons so that each section includes a total of twenty five poems. This bunch of sonnets is a lyrical effort to update this literary genre and adapt it to our times, demonstrating “what some writers have done to make the sonnet especially contemporary, and especially memorable” (Burt, 2011, 245-246). Each sonnet appears without numbering or title in the heading, but rather the title appears in the bottom left part in square brackets. For example, the poem that initiates the book is entitled “[The Days]”, the first sonnet of “Spring” is “[Birch]”, the piece with which “Summer” begins is entitled “[You]”, the first sonnet of “Autumn” is “[Explorers]”, and the last piece of work is entitled “[Seasons]”.

The book is dedicated to poet’s wife, “For Kerry” (Meyer, 2014, 5), which the author affirms at the beginning, and again at the end of the section entitled “Acknowledgments”, which ends thus: “And to Kerry: these are for you, your green eyes, and your smile” (ibid., 123). In the majority of the poems, the addressee appears with the respective personal pronoun. In some sonnets, her name is mentioned directly in vocative, as can be seen in sonnet forty six: “[...] Kerry, life has spoken” (ibid., 12).

The love theme is one of the most salient features along Meyer’s book. Love, and more specifically, marital love, theme runs through a hundred of sonnets in this collection dedicated to the poet’s wife Kerry. It is so unlike contemporary poetry where,



as shrewdly observed by Dennis (2014) “tenderness is too overlooked in our society and often mocked in poetry”.

### **2.1. The structural and thematic parallels with W. Shakespeare’s sonnets.**

Love is not the sole motif that unites W. Shakespeare’s and B. Meyer’s topics of the sonnets. The antepenultimate sonnet [Daylight Savings] by B. Meyer establishes that “Poets considered time their greatest enemy”. The poet postulates an assertion which is especially vivid in the sonnets of the most emblematic Elizabethan poet. W. Shakespeare’s sonnets are usually divided into two groups (Roche, 1979, 73-89), according to whether the focus is on the concept of time, which are so-called “When-sonnets”, or not, the latter defined as “catalogue sonnets”. Examples of the first group are Sonnets 2 (“When forty winters shall besiege thy brow”), 12 (“When I do count the clock that tells the time”), 15 (“When I consider everything that grows”) and others. This pattern to begin the sonnet with an adverbial time clause is present in B. Meyer’s book as well, as seen in [Occasional Verse]: “When I see you disappearing down the front walk / at dawn or open my eyes thinking that / I hear the car engine start in the drive / my heart sinks and the spirit in me vanished / with you into darkness.” The cited sonnet, in consonance with W. Shakespeare’s common themes, is a lament for the beloved’s absence, finding comfort in the thought that he is a shadow which melts into that of his beloved. The sonnet [Kingfishers] also begins following the same pattern: “When I was a child I would feel the sea”. The poem turns back to childhood in order to remember how the waves of the sea caressed the protagonist’s feet in the sand, and, as a result, suggest the cyclical way of nature and life. Because of this, the poet emphasizes the tides, the cycle sun-moon, the waves and the concept of travelling.

[The Yellow Duck] is another sonnet of B. Meyer’s which sets the beginning through a subordinate time clause, in this case referring to his daughter: “When our daughter was a little girl / she had a round, inflatable yellow boat / that bore a duck’s head proudly forward / and stood out like sunshine on waves.” B. Meyer begins the poem with an adverbial conjunction, but, right after, an everyday element from his daily life is introduced, which is less solemn than the proclamations found in Shakespeare’s cited sonnets.

Starting some sonnets with adverbials of time consecrates semantics restricted to the passing of time as in [The Days]: “Seasons have built our lives hours by hour / in the twilight of long, darkening commutes, / and we arrive home too tired to speak of love / and this we say only with a goodnight kiss.” Here B. Meyer alludes to the cyclic passing of time so as to lament the loss of lyricism, the neglect of passion and love, meanwhile appreciating the presence of his partner at the end of the poem. Other examples of the references to the passing of time can be read in [Building Blocks], which begins with “Our days are swallowed as if in mouthfuls”, [White Numbers] beginning “As late morning, late afternoon, and late hope”; [Birch]: “After a long winter as the skeletal trees”, [After an October Night]: “In the morning, after the cold

and heavy rain” and the last one, entitled [Seasons], which begins “The seasons will go on without us”, among others.

Shakespeare’s sonnets also are laden with multiple allusions to the “decline of the seasons” and to “decline of a single day” (Vendler, 1998, 109), which go from the general to the specific and present a sidereal perspective, probably best observed in the sonnet which starts with “When I consider everything that grows”.

## **2.2. The overtones of John Donne’s creations**

The abrupt beginnings, in media res, are one of the characteristics of John Donne’s poetry (Donne, 2006, 3), as it could be noted in the beginning of “Song” about the impossible situations: “Go and catch a falling star”. This same formulation, beginning with an imperative, appears in some of B. Meyer’s sonnets, such as [Bonfire], which begins “Try not to think the stars this winter night”, [The Veil] which is initiated with “Think of all the things that cannot love us”, [The Awakening] starting with “Imagine the odds that we should wake together”, or [Hotel II] which opens with the imperative: “Come into this womb of silence”.

Sonnet 46, entitled [Birdsong], begins with the protagonists exhorting to remain together in bed before sunrise and before the sun shines. This appeal is reiterated in the third line: “Let us lie together before daybreak / and watch the contours of our bodies / in the first whispers of light. Let us take”. This is related to “The Sun Rising” by Donne (2006, 6) in which the 17<sup>th</sup> century metaphysical poet turns to the sun, asking it not to interrupt the peace and pleasure of the couple in the bedroom before sunrise. J. Donne’s poem is sharper as, through the use of imperatives, he impels the sun to leave and criticizes it through the use of negative adjectives: Busy old fool, unruly Sun. Why dost thou thus, / Through windows, and through curtains, call on us? / Must to thy motions lovers’ seasons run? / Saucy pedantic wretch, go chide / Late schoolboys, and sour prentices, / Go tell court-huntsmen that the king will ride, / Call country ants to harvest offices, / Love, all alike, no seasons knows, nor clime, / Nor hours, days, months, which are the rags of time (Donne, 1-10). In contrast, B. Meyer’s references to sunlight are positive: “the first whispers of light”.

Another parallel between the creations of the two poets stands out in the fourth line reference to the human bodies as elements of geography, also characteristic of the 17<sup>th</sup> century English poetry: J. Donne referred to the Mistress as “O my America! My new-found-land” in his famous “Elegy 19. To His Mistress Going to Bed”. Another example is “Holy Sonnet V”, which begins: “I am a Little world made cunningly / Of elements and an angelic sprite” (Donne, 2006,179). B. Meyer’s sonnet [The Flying Days] presents the same conceptual twist: “My heart is an island in the channel”. The Canadian poet contrasts the surrounding silence with the agonizing night (“dying night”). This technique allows the poem to move the created scene to an independent terrain, where dreams abound and where elements of a locus amoenus (dream, bird, dawn) shine through. Later on, this semantics let the poet introduce and expand the theme of love “to fly is love” in order to end the poem in such a decisive way: “the

love that transforms landscapes into lovers". The phrase "dying night" is a *petite* reference to *la petite mort* (the orgasm of lovers). Donne, in the same way, also makes an allusion to orgasm, to the little death, by means of the insect meaning the erotic theme, in the second stanza of "The Flea". Another Donnian example can be read in the Sonnet 10 "[Death, be no proud, though some have called there"].

B. Meyer's references to the universe and the inclusion of celestial elements also trace a line of contiguity between B. Meyer and the metaphysical poets. The sonnet entitled [Venus] serves as a vivid example. The title alludes not only to the second planet of the solar system Venus, but also to the Roman goddess of love, beauty and fertility. B. Meyer's poem presents the arrival of the sun: "On the night of the first day of spring / we opened the upper windows of the house / and let air into the hall ways of our lives. / The night was moist with warm breath, / and through sunken clouds bright Venus shone / with a magic that cast shadows on the art books of the upper corridors". The eighth line of the cited poem stands out: "Beauty is when we entertain the cosmos in the comfort of our own home, / when the eternal comes into our lives framed or unframed; / it is rare, delicate, a yellow light on spines; / the books, your back, aglow transforming you before my eyes into the work of art you are; / and I behold you now, and frame you in words". B. Meyer poeticizes everyday life.

Another convergence between J. Donne and B. Meyer's poetry can be observed in the Sonnet 33 under the title [Flies] that highlights spring as a symbol of resurrection and love. Butterfly and the mosquito images appear: "Next, the mosquitoes whose taste for blood is craving for rebirth, / the music of life alive in our ears when life runs red, / the agony, temptation, the sting of eternity, / pang as reminder of our beliefs. I believe". The Aristotelian concept of the fusion of blood and the evocation of the sexual act is present in J. Donne's poem "The Flea": "Mark but this flea, and mark in this, / How little that which thou deniest me is; / It sucked me first, and now sucks thee, / And in this flea our two bloods mingled be; / Thou know'st that that cannot be said / A sin, nor shame, nor loss of maidenhead, / Yet this enjoys before it woo, / And pampered swells with one blood made of two, / And this, alas is more than we would do."

Yet another similitude between J. Donne and B. Meyer is the cultivation of sacred, ethereal semantics to elevate the present moment and to allude to, on other occasions, religion and the supernatural. The first tendency is supported in the aforementioned sonnet where the biblical languages abound ("solemn", "resurrection", "rebirth", "agony", "eternity", "divine inspiration", "souls", "Martyred", "absolution"). Allusions to religion are seen in B. Meyer's [Good Friday, Driving North] where Meyer celebrates the grace of God like J. Donne does in his corpus *Divine Poems* (Donne, 2006, 173-197).

### **2.3. Parallels of lexicon in poetry by G. Herbert and B. Meyer**

The sonnet [Good Friday, Driving North] re-echoes with "Easter Wings" by the English poet George Herbert (2001, 37) in its theme and the layout, creating the fig-

ure of a pigeon's wings in the way of a shape-poem. G. Herbert's poem starts in the following way: "Lord, who createdst man in wealth and store", while B. Meyer begins his with: "The Lord loves what we do not see". The penultimate line of the poem by the Anglican priest says "For, if I imp my wing on time", while the penultimate line of the Canadian's poem is "and wings of geese as bright as morning". This offers two similarities in the selection of lexicon. Another significant element that is repeated in both poetic works is the verb "to sing". In G. Herbert's poem the lyrical hero appeals to God to allow him to sing his victories ("O let me rise / [...] / And sing this day thy victories"). In the Canadian poem, the expression is used to refer to the mutation of the perishable and finite into eternal: "the ice has left the living world as breath / to sing the resurrected spirit beyond death". Another similar trait has to do with the idea of creation and the surge of grace. The Anglican writer's poem alludes to the creation of man and includes a reference to the fall ("Though foolishly he lost the same / Decaying more and more"), whereas the sonnet makes an allusion directly to the divine grace by stating "And where He put his fingers in the rock / and filled such places with His grace".

It should be added, though, that the different length of each line in B. Meyer's sonnet allows the reader to notice the layout of the creation on the right-hand side in the shape of wings. In the case of G. Herbert, this shape is more pronounced and is to be found on both sides of the poem. Thus, the influence of the devotional Welsh writer on B. Meyer's sonnets is tangible.

#### **2.4. References to John Milton's writings**

The references to the Puritan poet can be observed in the sonnet entitled [Your Smile]: it reveals a prelapsarian and paradisiacal state to focus the attention on the smile and look of the poet's beloved. The lovers are in the garden: "We are here, in that garden / where spring began as if it had never begun before. / Your smile that seemed only a promise of creation / last night emerged ex nihilo, / and your green eyes say life." The background issue is rooted in the book of Genesis and on semantic and literary level, in the ninth poem of "Paradise Lost" (Milton, 2003, 185-216). The English poet's name itself appears as the first word in the poem [Nuthatch], where the allusion to the religious poet is clearer and more explicit. B. Meyer's poem beginning: "Milton said the world was a tiny bauble / suspended from heaven as a pendant. / Yesterday I spoke with my mother in Paris. / Today, I see you lying beside a northern lake / Like Odysseus cast upon Phaeacian shores". The change in register -from the formal and sublime to the more familiar - is notable with a naked eye, though the common semantic and lexical elements are the point of interest in this work. Milton's (2003, 51) second book finishes in this way: "This pendant world, in bigness as a Starr / Of smallest Magnitude close by the Moon. / Thither full fraught with mischievous revenge, / Accurst, and in a cursed hour he lies."

In both B. Meyer's microcosm and J. Milton's universe the world is suspended, thus corroborating J. Milton's influence on the Canadian poet. It is apparent from

the nouns in the sonnet [Your Smile] re-echoing the ones in Milton's poem, such as "lake", "shores", "snow", "sails", "bird", "nest", "garden", "creator", "maker" "sacrifice", "life", "commands", "moment" and "paradise", together with other signifiers which share the same root, as is the case of "snowflake" or "sunlit". The allusion to Eden can be noted in the sonnet [The Awakening], in which the couple appears to be at the heart of a paradise where time does not pass and desire is permanent, eternal: "Imagine that when we share these foggy secrets / the dreams are identical / and we went together to that place where not even gods can go, / the centre of each other's being walled off, / and walking in that garden, that hortus conclusus / conjured by a timeless desire we both share, / and set foot in Eden and all of time stood still". The references to time – directly and indirectly – emerge in "Paradise Lost" nearly a hundred times ("in length of time", "process of time", "periods of time" are all examples from the second book).

The word "secret" appears in J. Milton's work very often ("secret cloud", "secret amity", "secretest conveyance", "secret harmony", "their secrets"), as well as abundant usage of "dreams", "garden" and "Eden". A similar trend can be noted in B. Meyer's sonnet [Reliquary], which compares the garden of the protagonists' house to a reliquary, thus alluding to the sacred and pristine aspect of the space, which is a paradise where time stands still, and where knowledge and rebirth rule. There are the same lexical elements that coincide with J. Milton's work ("garden", "ice", "divinity", "snakes", etc.). The references to plenitude and knowledge are implicit in Eve's will, according to the studies of Joan Curbert Soler (Curbert Soler, 2014, 247; 251).

## **2.5. Imaginary places and people of Jonathan Swift in Bruce Meyer's sonnets**

B. Meyer makes an explicit reference to J. Swift, in particular to the third part of *Gulliver's Travels*, "A Voyage to Laputa, Balnibarbi, Glubbubdrig, Luggnagg and Japan" (Swift, 1985, 193-263). There is a sonnet entitled [Laputa] and begins by comparing his marriage to the J. Swift's imaginary flying island, which is propelled by angels: "Some days I think of our marriage / as a flying island propelled by angels. / Around the cliffs and scenic lookouts / where for fifty cents with stereoscopes / you can gaze across expansive lands, / clouds wash ashore in billowed waves / while we rise beyond them in deep night / dawn close enough to feel their gleam". The description of the appearance and nature of the context is a common *topoi*, which is apparent both in Meyer's sonnet and Swift's fiction (Swift, 1985, 198), stating that "the sky was perfectly clear, and the sun so hot, that I was forced to turn my face from it". Furthermore, the sonnet establishes similarities to J. Swift's work in terms of the dreams and fantasy. Everything reflected in B. Meyer's poem is desire, pure fiction, it is "dreams" (a lexeme which appears three times between the eleventh and twelfth lines), which science cannot keep in that state ("for there is no science that keeps up flying"). The poem finishes, however, by stating that it is love that nourishes the angels ("though love is what keeps our angels fed").

In J. Swift's work published in 1726, fantasy is overflowing and reaches its zenith in the fourth chapter as he mentions the "Academy of Projectors in Lagado" and describes the work that takes place at its heart (fifth chapter), be it of practical nature (such as the nine experimenters described) or of speculative nature (two described). Swift was making a reduction ad absurdum of the Royal Society of London, a satire of the political and physical man, attacking not so much science in and of itself, but rather the conceptions of science. B. Meyer also alludes to scientific instruments ("stereoscopes") to look to the beyond. However, the Canadian fiction ends with an adversative turn, which has been mentioned noting the love that is experienced in first person plural.

## **2.6. Structural and spiritual parallels to the works by Pablo Neruda**

"The Seasons", a book of one hundred love sonnets to his wife, Kerry, no doubt, was inspired by Pablo Neruda's "Cien sonetos de amor". Meyer's book runs a clear parallel to Neruda's collection of poems of 1924. The four parts in Neruda's work ("Morning", "Midday", "Afternoon" and "Night") become the four seasons, which provide the backbone for Meyer's book. The work from 2014 distributes the sonnets in an even-handed way among the four sections, while the work of the Chilean writer presents 32 sonnets in "Morning", 21 in "Midday", 25 in "Afternoon" and 22 in "Night". Apart from the anatomical and morphological similarity between the books, another similar characteristic is the dedication of each book to the wife – Matilde Urrutia, Neruda's wife, and Kerry Meyer.

Another poetical device that both poets employ is multiple rhetoric questions. Thus, especially for B. Meyer, "a poem is more than a sentence [...]. The sentence is often sonically bland, but it is a capsule of a universe that is waiting to be discovered and unfolded" (Birch-Bayley, 2014, 5).

The placement of the titles is another structural note where the Nerudian influence can be seen. All the sonnets in "The Seasons" are titled in square parentheses rather than at the head of the poem. It emulates what Neruda was doing by dispensing with titles entirely, numbering his poems rather than announcing them or bannerizing them with a heading and the imposition of saying "here is what the poem is about".

B. Meyer wanted that element to play into the poems. He gives the titles of the poems at the end of each sonnet like an afterthought, placing them in square brackets, which is effectively out of bounds for discourse and discussion. The sonnets, or little whispers, are intersections of events and realizations; the title is merely something one should realize after the fact rather than announcement of the purpose of the moment which makes sense because one never understands what a moment contains until it is concluded. The titles are afterthoughts, the setting of the little whisper in context as if the meaning is being stated by the ghost in the words or behind the words.

## CONCLUSIONS

Bruce Meyer's collection of sonnets "The Seasons" is thematically a commitment to dailiness, which is elevated into sublime according to the best standards of Petrarchan and Shakespearean sonnets. The sonnet entitled [Ars Poetica] sums up and provides a definition of poetry by introducing the concept of literature from the poet's point of view, affirming from the outset that "Poetry can never be about indifference", and adds that "it is too much like love [...]":

*Poetry can never be about indifference.  
It is too much like love. It attaches*

*itself to things one either wants to say,  
cannot say, or should have said long ago.*

*It lies awake in the darkness and replays  
the day still alive inside it, pulls the covers*

*close around its heart, and listens intensely  
for the breath of the lover, those heartbeats*

*hidden in words it would speak for me  
to tell you how much I miss you*

*when we are not together and cannot  
share or joke or pass a story between us*

*with such adamant phrases and eloquent  
gestures we almost learn by heart.*

The message of Bruce Meyer's sonnets is comprehensible, without having to resort to a dictionary nor having to decode excessive puns, hyberbatons or images. Though "small", the sound of the sonnets stays loud, clear, and deep.

The sonnets, in the best traditions, focus on the passion professed by the lyrical subject towards the addressee and other protagonist of the poems, denoting her attributes (hair), some moments lived together (Christmas, particular days) and some future episodes they dream of. They lament the passing of time and celebrate life and love in the best traditions of classical poetry.

In this aspect the sonnets resonance is powerful as the author manages to transform his own feelings into meaningful experience and importance to readers.

B. Meyer's sonnets also evince resonance of other classical works in the structure, images and poetical devices employed by the earlier poets and writers.



The structural and thematic parallels with Shakespearean sonnets are overt: starting the poetic creations with adverbial time clauses, alluding to the cyclic passing of time, lamenting over the loss of lyricism and appreciating the presence of the beloved.

The abrupt beginnings, in *media res*; the use of imperatives, the cultivation of sacred, ethereal semantics are characteristics not only of J. Donne's, but also of B. Meyer's poetry. References to the universe and the inclusion of celestial elements also trace a line of contiguity between B. Meyer and the metaphysical poets.

The selection of G. Herbert's lexicon, the idea of creation and the surge of grace resonate in B. Meyer's sonnets, as well as the similar trait of both poets in creating shape-poems.

B. Meyer's microcosm is evidently influenced by the vibrations of J. Milton's universe, which is expressed by the recurring images and lexis. J. Swift's imaginary flying island resonates in the sonnet entitled [Laputa]. The description of the appearance and nature of the context is a common topoi, which is evident both in B. Meyer's sonnet and J. Swift's fiction.

The whole morphology of the collection of sonnets "The Seasons" was undoubtedly inspired by Pablo Neruda's "Cien sonetos de amor", the collection of poems of 1924, thus being a clear manifestation of the resonance of previous creations. Stylistic devices, e.g. multiple rhetoric questions, employed by both poets are also similar. The placement of the titles at the end, in square parentheses out of bounds for discourse and discussion, is another structural note where the Nerudian influence, by dispensing with titles entirely, resonates.

The readers witness a rebirth of the classical sonnet in B. Meyer's collection "The Seasons" which exemplify "a small sound" that stays loud, clear, and deep; the poet's personal experience made important for the readers and with recognisable classical literature overtones sounding in a contemporary way.

## REFERENCES

1. Bentley, D.M.R. (1992). *The gay]grey moose: Essays on the ecologies and mythologies of Canadian poetry, 1690-1990*. Ottawa: University of Ottawa Press.
2. Burpee, L. J. (1910). *A century of Canadian sonnets*. Toronto: The Musson Book Company, Ltd.
3. Burt, S. (2011). The contemporary sonnet. In A. D. Cousins & P. Howarth (Eds.), *The Cambridge companion to the sonnet*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Butling, P. & Rudy, S. (2005). *Writing in our time: Canada's radical poetics in English (1957-2003)*. Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press.
5. Curbet Soler, J. (2014). *Mas alla del paraiso: Eva o el deseo transformativo*. Madrid: Catedra.
6. Dennis, M. (2014). *Today's book of poetry: The seasons. Bruce Meyer. The Porcupine's Quill. Erin, Ontario. 2014*. Retrieved from <http://michaeldennispoet.blogspot.ca/2014/11/the-season-bruce-meyer-porcupines-quill.html>



7. Donne, J. (2006). *Selected poems*. London: Penguin.
8. Doran, R. (2015). *The theory of the sublime from Longinus to Kant*. New York: University of Rochester.
9. Herbert, G. (2001). *The temple. The poetry of George Herbert*. Brewster: Paraclete Press.
10. Howells, A. & Kroller, E.M. (Eds.) (2009). *The Cambridge history of Canadian literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Meyer B. (2014). *The seasons*. Ontario: The Porcupine's Quill.
12. Milton, J. (2000). *Paradise lost*. London: Penguin Books.
13. Swift, J. (1985). *Gulliver's travels*. London: Penguin Books.
14. Stout, J. (2015). Rewriting and postmodern poetics in Canada: Neo-Haikus, Neo-Sonnets, Neo-Lullabies, Manifestos. In Ch., Verduyn, et al. (Eds). *Public poetics : critical issues in Canadian poetry and poetics*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press, Ottawa, Ontario: Canadian Electronic Library.
15. Torralbo Caballero, J.de D. (2015). *The poetry of Bruce Meyer: The inaugural poet laureate of the city of Barrie*. Granada: Comares.
16. *William Shakespeare's sonnets: For the first time globally reprinted. A quartercentenary anthology 1609–2009*.
17. Vendler, H. (1998). *The art of Shakespeare's sonnets*. Cambridge: Belknap Press.
18. Vautur, B. , Verduyn Ch. (2015). Nota bene; or, notes toward a poetics of work. In Ch. Verduyn, et al. (Eds). *Public poetics: Critical issues in Canadian poetry and poetics*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press, Ottawa, Ontario: Canadian Electronic Library.

## SANTRAUKA

### BRIUSO MAJERIO SONETŲ SĄSKAMBIAI

Violeta Janulevičienė, Juan de Dios Torralbo Caballero

Straipsnyje nagrinėjami itin produktyvus šiuolaikinio, gim. 1957 m., Kanados poeto Bruce Meyer (Briusas Majeris) sonetų rinktinės „Metų laikai“ („The Seasons“), publikuotos 2014 m., metaliteratūriniai elementai ir sąskambiai su klasikine poezija bei literatūra. Sonetas nedažnai sutinkama nūdienos poezijos forma, juolab Kanados poezijoje, kuri siekia inovatyvių raiškos priemonių.

Šio tyrimo tikslas yra trumpai apžvelgti pagrindines šiuolaikinės Kanados poezijos tendencijas ir jų kontekste pateikti kūrėjo B. Meyer sonetų ir jų sąskambių su klasikine literatūra ir poezija analizę.

B. Meyer poetinės karjeros pradžioje Kanados poezijoje vyravo kiti standartai: tai buvo eksperimentinė, kvestionuojanti standartizuotą rašybą ir kalbos skambesį politinės pakraipos poezija. Tačiau B. Meyer nuo pat kūrybinio kelio pradžios siekė muzikalią poetinę kalbą, norėdamas, kad jo kanadietiškoji patirtis „dainuotų ir būtų įsimintina“. B. Meyer bando įtikinti skaitytojus ir plačiąją visuomenę, kad rimas, poezijos ritmas bei metras ir sąskambiai yra pozityvu, kad poezijos formos

tradicijos turi būti vertinamos ir puoselėjamos, kadangi forma suteikia „papildomą sluoksnį prasmei“.

100 sonetų rinktinės analizė atskleidžia B. Meyer pastangas atgaivinti klasikinės literatūros soneto žanrą ir pritaikyti jį šiuolaikinei situacijai. Straipsnyje brėžiamos W. Shakespear, J. Donne, G. Herbert, J. Milton, J. Swift ir P. Neruda klasikinių sonetų bei literatūros kūrinių paralelės su B. Meyer sonetų eilėdara, metaliteratūriniais elementais, atsikartojančia, bet naujai suskambančia tematika ir įvaizdžiais. Meilės, tiksliau, sutuoktinių meilės tema yra būdinga visam šio sonetų rinkiniui, skirtam poeto žmonai Kerry (Keri).

B. Meyer, įkvėptas pirminės žodžio „sonetas“ reikšmės - „tylus garsas, šnabždesys“ transformuoja dviejų žmonių gyvenimo akimirkas į mažus poetinius paveikslus, įprasmindamas juos ir suteikdamas svarbą jų skaitytojui.

Kaip ir keletas poeto pirmtakų, B. Meyer atsisako pradžioje teikti soneto antraštę. Pavadinimai pateikiami laužtiniuose skliaustuose po kūriniu, kadangi akimirka ir jos prasmė gali būti pilniau suvokta tik po to, kai ji baigiasi.

Straipsnyje pateikiama įvairių laikotarpių literatūros bei poezijos ryšių ir sąskambių analizė B. Meyer sonetuose išryškina šio, dar mažai žinomo Lietuvoje, Kanados poeto kūrybos savitumą.

# ОТ ИМПЛИЦИТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ КОММУНИКАНТОВ К МИФОЛОГИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО НАЦИИ: ЗАГАДКИ ИМПЛИКАЦИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕПЛИКИ

Кривенькая Марина

Московский институт открытого образования, факультет международного образования, Россия, 109004 г. Москва, Тетеринский переулок, дом 2А,  
unescochairmsc@yandex.ru; marina1008@mail.ru

## ABSTRACT

*Implicit views of the historical heritage of the countries and peoples are an integral part of the collective stereotypes. As a product of social information categorization at the everyday life level, they are included in the personal linguistic and conceptual picture of the world, and when verbalized can intensify cognitive scripts of communicators. Creation of a mythology around the historical past in the process of collective consciousness stereotyping is a natural process. Over time it accompanies formation of the background, or presuppositional, knowledge of people. The variability in implication of "contingency sense" embodied in indirect speech acts, which include the implicit social theories and stereotypes as their variety, opens the possibility of manipulating public consciousness. The inclusion of such acts in the dialogue discourse may cause appearing of so-called "new knowledge" which under the influence of pragmatic factors not only reproduces, but often modifies the usual presentation of the people about their past.*

**Keywords:** *implicit social theories, ethno-stereotype, presuppositions, cognitive diapason, sense reserve, implication.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

В свете актуализации прагматической направленности диалогического дискурса, связанной с повсеместной манипуляцией общественным сознанием на мировой общественно-политической арене, представляется важным выявление функциональной нагрузки его имплицитной социальной составляющей. Через вербализацию имплицитных представлений об историческом прошлом стран и народов в процессе речевого общения у коммуникантов актуализируются как индивидуальные, так и коллективные составляющие их концептуальной картины мира. Принимая во внимание интерактивную природу

диалогического дискурса, можно допустить, что стереотипизация мышления, связанная с актуализацией групповых концептов, воспроизводящих мифы об историческом прошлом нации, обладает особыми регулятивными свойствами, обнаруживающими себя на разных уровнях коммуникации и даже за ее пределами. Выявлению некоторых особенностей импликации диалогических реплик с включением имплицитных представлений социальной направленности, в том числе стереотипных суждений об историческом наследии прошлого, посвящена данная статья.

Материалом для структурно-функционального анализа диалогических реплик послужили диалоги или их части (на русском, английском и французском языках), в которых находят отражение социальные воззрения коммуникантов по поводу исторического наследия прошлого, включая их мнения о закономерностях исторического процесса, роли исторических деятелей и представителей социально-политических групп разных эпох, культурно-историческом опыте разных народов.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Структурно-семантические особенности реплик с вербализацией стереотипных представлений связаны с базовой «дихотомией коммуникативно-прагматического смысла» (Эпштейн, 2009, 1337), каковой является сочетание эксплицитности и имплицитности в одном высказывании. Эксплицитный и имплицитный смысл вместе составляют «глобальный смысл высказывания» (Кашичкин, 2003, 127). Диалоги, в которых находят свое вербальное воплощение имплицитные представления, относятся к категории *косвенных речевых актов*, в которых, помимо прямого значения, присутствует подразумеваемый компонент (см. Гак, 1982; Серль, 1986; Формановская, 1986).

Совмещение в когнитивном планировании диалога параметров общих и ситуативных когнитивных способностей коммуникантов строится с учетом того факта, что формирование когнитивной базы человека, с точки зрения когнитивной психологии, происходит на уровне семантической памяти – на более глубоких ее слоях, нежели ситуативные, или рабочие, которые связаны с эксплицированием. При имплицитировании информации задействованы именно те слои памяти, которые хранят знания, являющиеся результатом совмещения индивидуального и коллективного социального опыта в концептуальной картине человека.

О том, как может преломляться в индивидуальном сознании коллективная память народа, дает представление следующий диалог:

– *Вот, – говорит она, щупая материю. – Смотри, какой элегантный, полочка такая деликатная...*

– *Нет... – отвечаю я, бросив рассеянный взгляд на вешалку с пиджаком. – Это лагерная роба, и это в моей жизни уже было...*

– Когда?! – мгновенно оторопев, спрашивает она.

И я также рассеянно отвечаю:

– **В середине прошлого века...** (Рубина, 2005, 55).

ИмPLICITНЫЕ идеи вырабатываются индивидуальным сознанием, однако они могут быть похожими у людей одной возрастной группы, одного профессионального сообщества, одного социального слоя. Это связано с тем, что в процессе формирования имPLICITНЫХ социальных теорий присутствует коллективный социальный опыт и культурно-историческая память представителей одной нации или народности, жителей одной страны, даже если речь идет об общемировых явлениях. Особенно ярко проявляется сходство в имPLICITНЫХ идеях людей, связанных единым историческим прошлым, поскольку, по словам Т. А. ван Дейка, «у каждой культуры свои значимые события и действия» (Дейк ван, 1989, 52).

Примером этому могут служить ответные реплики в следующих диалогах.

(1) О трагедии гражданской войны через символику послереволюционных событий 1917-1923 г.г. в России:

– *Расскажите-ка мне дальше: он бежал от бандитов...*

– *Он... да, он бежал от белых бандитов и прибил к красным бандитам. Такой он был человек, он не мог жить, как все люди, спокойно* (Рубина, 2011, 135).

(2) О преследовании свободомыслия в период сталинского режима:

– *... Из России в восемнадцатом году ушла белая армия, около трехсот тысяч молодых здоровых мужчин репродуктивного возраста. Дворянская, отборная часть общества: наиболее образованные. Наиболее честные, не желающие идти на компромисс с большевистской властью!*

– *Куда загнул! Илюша, этого тебе на четвертый срок хватит* (Улицкая, 2004, 306).

Эмоциональная окраска таких реплик зачастую помогает успешной имPLICATIONИ представленной в них стандартизированной информации, если речь идет о событиях, составляющих гордость народа. Так, например, реплики, семантически соотнесенные с имPLICITНЫМИ представлениями об образе противников прошедших войн, могут носить иронически-насмешливый, снисходительный «тон победителей».

(3) О победе русских войск под Полтавой, предопределившей поражение Швеции в Северной войне начала 18 века:

– *... Плачу я. Я даю тебе в руку сто баксов. Ты перекачиваешь мне двадцать тонн. И идешь дальше, отапливать мерзнущих шведов, которые все не могут отогреться после Полтавы* (Веллер, 2008, 53).

(4) О татаро-монгольском иге через авторский неологизм – производное от «татары»:

– *... с веток свисают на невидимых нитях черные гусеницы – юркие, быстрые. И набрасываются на все, что дышит: на листья, тени, камни. Не гусеницы, а татарва* (Шишкин, 2006, 461).

У людей, не являющихся современниками исторической эпохи, о которой судят, отсутствует значимая, если не главная, составляющая формирования собственного мнения – индивидуальный опыт проживания реальных событий. Наивные, имплицитные представления открывают поле для мифологизации суждений о явлениях и деятелях прошедших эпох. Это значительно облегчает процесс стереотипизации мышления, опасные проявления которого позволяют манипулировать общественным сознанием (см. подробнее Кривенькая, 2013).

Отчасти это происходит потому, что имплицитные теории, к которым относятся и стереотипы, как составная часть когнитивной базы коммуникантов обладают так называемым «резервом смысла» (см. Падучева, 2002). В зависимости от преследуемых целей, участники диалога актуализируют при вербализации те из их элементов и в такой конфигурации, которые соответствуют, с их точки зрения, скорейшему и, по возможности, более полному достижению цели коммуникации. Прагматический фактор является важнейшим источником имплицитности – «имплицитный смысл не совпадает с семантикой отдельного высказывания и выявляется лишь в речевом общении» (Ермакова, 2010).

Наглядным примером реализации данного комплекса социально-ориентированных составляющих когнитивной базы служит вербализация имплицитных теорий, связанных с представлением об исторических личностях или определенных социально-политических группах разных исторических эпох. Они, как и представления, связанные с национальной и этнической принадлежностью, отражают набор клише и стереотипов, распространенных в данное время в данном обществе.

– Маму звали *Маргарита*. Сокращенно – *Марго*. Она и была *Марго*, и больше никто. Ей это имя очень шло. «*Марго*» – **что-то капризное, неуловимое, с шармом и властью, Королева Марго** (Токарева, 2009, 19).

В данном случае в основе вербализации лежит ассоциация с яркими чертами характера и внешности героини, сконцентрированная в имени. Ассоциативный ряд в предъявленной цепочке характеристик настолько очевиден, что, скорее всего, будет понятен реципиенту вне зависимости от его социальной и, смею предположить, национальной принадлежности. Образ королевы Марго очень популярен, даже «растиражирован», поэтому процесс импликации произойдет, скорее всего, без серьезной корреляции с культурно-языковой принадлежностью адресата сообщения.

То же можно сказать о следующих репликах, в которых имплицитное представление об определенных качествах и характерных чертах, свойственных людям, находит свое вербальное выражение в именах исторических, подчас легендарных, персонажей:

(1) Мудрость – Царь Соломон:

– *She leaves it to the jury to decide innocence or guilt. As if they **have the wisdom of Solomon** conferred on them when they're sworn in* (Murphy, 2004, 87).

(2) Важность персоны – Королева Английская:

– Родительница к Шацкой приехала. Как можно отказать? **Адмиральша!**

– **Хоть королева английская!** Солдат есть солдат (Акунин, 2011, 252).

(3) Богатство – Аристотель Онассис:

– Я всегда мечтала выйти замуж за **Аристотеля Онассиса**. Ты на него похож.

– Такой же маленький и лысый?

– **Когда ты становишься на свой кошелек, ты самый высокий** (Токарева, 2006, 129).

В таких же целях могут использоваться имена из истории и культуры религий мира, в том числе имена библейских персонажей.

(1) Предательство – Иуда:

– *Нравится царь, не нравится, а с врагом против своего от отечества не след.* **Скверное это дело, иудино** (Брусникин, 2008, 342).

(2) Объект поклонения – Будда:

– *C'est qui ce gros?*

– *Louis-François Bertin.*

– *C'est qui?*

– **Le Bouddha de la bourgeoisie, repue, cossue et triomphante...** (Gavalda, 2007, 427).

Соотнесение определенных качеств с именем исторического персонажа традиционно изучается в антропонимике и не входит в задачи нашего исследования. Однако для нас исключительно важно подчеркнуть, во-первых, что через имя исторического лица можно вербализовать имплицитные представления о социальном устройстве мира, и, во-вторых, что данный способ относится к категории самых распространенных. Он легко обнаруживает общность пресуппозиций, устойчиво связан со стереотипами, а также придает диалогической речи особую образность и эмоциональную окрашенность. Немаловажным фактором является также емкость данного способа, поскольку имя собственное предоставляет уникальную возможность достижения максимальной компрессии при выражении имплицитного смысла.

Процесс импликации заложенного в антропонимах имплицитного смысла в ходе диалогической речи проходит тем более успешно, чем более «растиражирован» образ, ассоциирующийся у собеседников с именем собственным, т.е. чем более активен он в их когнитивных диапазонах. Хотя обратной стороной этой зависимости является возможная утрата сигнификативного значения таких имен, т.к. чрезмерное и неконтролируемое их использование в роли метафорического олицетворения приводит к банализации образа. Примером может служить приведенный выше диалог, где имплицитное представление о буржуазности нашло свое вербальное выражение в образе Будды, который, однако, в мировой культуре символизирует качества, противоположные тем, что эксплицитно перечислены в данной реплике. Учитывая контекстный компонент этого диалога, предполагаем, что указанный антропоним вербализует

индивидуальное имплицитное представление говорящего об абсолютной влиятельности упомянутого персонажа (толстяка Бертена), способной вызывать поклонение у представителей соответствующего социального слоя.

Путь к мифологизации исторического прошлого лежит через тиражирование коллективных стереотипов, которые, с точки зрения социально-психологического подхода, являются элементами массового общественного сознания (Якухнова, 2016, 245). С другой стороны, ловкое использование аллюзий прошлого играет положительную роль – с точки зрения оживления исторической памяти, уважения к предкам, вынесения определенных уроков из истории. Именно здесь индивидуализация имплицитных теорий как нигде ярче демонстрирует значимость образовательного уровня и эрудиции коммуникантов.

Обратимся к примеру, где связь особенностей вербализации имплицитного суждения об участниках социально-исторической группы и на этапе отправления сообщения адресантом, и на этапе импликации его со стороны реципиентов происходит с учетом общих фоновых знаний, которые предполагают достаточно высокий образовательный уровень (или, как в данном случае, осведомленность, связанную с профессиональной принадлежностью) участников дискурса.

*Il reprit point par point tout ce qui venait d'être conclu, y compris le papier-toilette at les sacs-poubelles, et fit tourner leur nouveau protocole afin que chacun puisse y ajouter ses propres conventions,*

– **Me voilà bien Jacobin...** *soupira-t-il.*

*Frank et Camille lâchèrent leurs verres à contrecœur et écrivirent beaucoup de bêtises...* (Gavalda, 2007, 308).

Приведенный пример показывает, что комплексное имплицитное представление об исторических личностях может быть построено с включением дополнительных признаков, которые расширяют их политический и психологический портрет. А в процессе речевого акта вербализация этого суждения способна породить подобие «социального антропонима», узус которого будет гораздо шире общепринятого.

Отправитель сообщения, именуя себя якобинцем, вербализовал вовсе не основные характеристики, с которыми традиционно ассоциируются якобинцы как политический тип, – политический фанатизм, террор, диктатура, расправа со своими предшественниками по борьбе (что ярко выражают ставшие крылатыми слова казненного Ж. Дантона «Революция поедает своих детей»). Как видно из контекста в приведенном выше примере, якобинцем именуется себя человек, пытающийся коллективно навести порядок в домашнем хозяйстве. Соответственно, под прозвищем «якобинец» в данном случае скрывается пристрастие к порядку и желание создать новый порядок вещей, что было действительно характерно для первого этапа деятельности якобинцев. Возможно, в данном случае подразумевается и сама этимология слова «якобинец» как «член Якобинского клуба», в котором действует принцип коллегиальности



при принятии решений. Как видно из контекста, порядок в хозяйстве друга действительно пытались навести коллективно на основе равноправного участия в принятии решения.

Адресант предстает перед нами человеком образованным, знающим историю своей страны – Франции, и в его речи узус понятия «якобинец» оказался гораздо шире общепринятого. Примечателен и тот факт, что расширенный узус этого понятия в послании адресанта совершенно совпал с элементами пресуппозиционной базы реципиентов, что и помогло им декодировать подразумеваемую информацию. Импликация смысла послания в виде прозвища в данном контексте была произведена получателями сообщения (Франком и Камиллой) адекватно. Они не только поняли смысл имплицитной отсылки к героям прошлых революций, но и произвели действия, на активизацию которых была нацелена реплика. С точки зрения прагматической, результативность вербализации своих представлений с помощью *антропонимизации*, в данном случае адекватно воспринятой, декодированной и обращенной в действие получателями, полностью совпала с ожиданиями инициатора дискурса.

Как видно из приведенных примеров, разнообразие диалогических откликов в процессе дискурса во многом объясняется степенью совпадения элементов пресуппозиционной базы его участников. Общие пресуппозиции участников речевой ситуации являются важным фактором успешности импликации представленных ими имплицитных идей и результативности коммуникативного акта.

*– ...У меня создалось впечатление, что девятый «вз» просто невозможно удержать, – заявил Служкин, – это какая-то зондеркоманда...*

*– Это ваше сугубо личное впечатление. У других педагогов вопросов с дисциплиной не возникает. Дети как дети (Иванов, 2005, 30).*

Выражение «зондеркоманда» в речи молодого учителя географии во второй половине 90-х г.г. 20 века – проявление имплицитной информации на уровне пресуппозиции. В данном случае герой романа прибегает к сравнению класса с зондеркомандой, чтобы подчеркнуть ужасное поведение детей, которые не просто неуправляемы, но своими выходками способны довести его, учителя, до полного отчаяния. Они причиняют ему моральные страдания, которые он, очевидно, воспринимает как издевательства.

Прагматически вербализация данной имплицитной идеи оказалась результативной, поскольку другой участник диалога, а эту роль играет здесь завуч школы, женщина, намного старше молодого географа, адекватным образом произвела импликацию заложенного в реплике смысла. Элементы социального фонового знания участников диалогического дискурса совпали, речевая ситуация разворачивалась в направлении, предполагаемом инициатором по отношению к адресату. Как видим, несогласие было высказано не по поводу сравнения класса с зондеркомандой, а по поводу оценки поведения детей: завуч считает, что в нем нет ничего из ряда вон выходящего.

Теперь рассмотрим пример, в котором разница в возрасте и, соответственно, в приобретенном социальном опыте участников диалога стала решающим фактором, определившим разную интерпретацию полученного ими сообщения и соответственно вызвавшим у них в качестве ответной реакции противоположные по своей сути действия.

– ... Чего он? – растерянно спросило одно из козлиц.

– Глухонемой, – **шепотом с уважением сказала бабка**, сидевшая от глухонемого подальше.

**Девушка напряглась.** Будто рядом с ней был не глухонемой. А вовсе покойник... (Иванов, 2005, 8-9).

В данном случае можно предположить, что в пресуппозиционной базе адресанта (бабки) хранится запечатленная коллективная социальная память о гуманном, уважительном отношении к глухим и немым на Руси, которое являлось естественной нормой в свете почитания блаженных и юродивых. Возможно, стоит также учесть след, который оставила у людей старшего поколения память о большом количестве пришедших с фронтов Великой Отечественной войны плохо слышащих людей, что было следствием ранений и контузий. В речевом поведении бабки, демонстрирующей участливое отношение к глухонемому, проявляется, к тому же, такая коллективная черта русских женщин, как сердобольность.

Реакция адресата (девушки) является прямо противоположной. Полученное сообщение вызывает у нее опасение и неприятие не как следствие выбранных адресантом для данного диалогического высказывания языковых средств, а как следствие сформированного у нее ранее отношения к упомянутой в высказывании категории людей. В отличие от пожилой женщины, молодая выросла, скорее всего, уже в атмосфере тотального невнимания к людям с ограниченными способностями, характерного для российского общества последних десятилетий 20-го века. Люди с ограниченными физическими возможностями в силу своей социальной незащищенности не являлись до недавнего времени «заметными» в общественных местах, в том числе в общественном транспорте (приведенный диалог разворачивался в поезде).

Данный пример служит также иллюстрацией к утверждению М. М. Бахтина, что любая реакция реципиента на высказывание инициатора дискурса является активной, даже если наблюдается «пассивное понимание значений слышимой речи» (Бахтин, 1986, 290). В ходе диалога за иницирующим высказыванием-репликой может и не следовать громкий вербальный ответ. Ответ может реализовываться в немедленном активном действии, может быть «пониманием замедленного действия» или даже оставаться до поры до времени «молчаливым ответным пониманием», – в любом случае между участниками речевой коммуникации происходит некое интерактивное действие, поскольку всякое реальное целостное понимание «активно ответно» (там же).

Для успешной реализации процесса декодирования необходимо активное понимание, которое, в отличие от пассивного, предполагает понимание не только значения языковых единиц, но и понимание смысла высказывания. Это зависит от совпадения элементов когнитивного диапазона коммуникантов, оценка которого с точки зрения степени совпадения в процессе коммуникации является связующим звеном между мотивационными и функциональными параметрами, определяющими характер диалога.

– *Поди к себе в комнату, – распоряжается Лена. – Поди и подумай.*

– *«Поди и подумай», – передразнивает Алексей. – Английское воспитание. Англичанка. Взять бы сейчас ремень и высечь. Чтобы сесть не могла. Не хочет учиться из любви к знаниям, пусть учится из страха. Но учится!* (Токарева, 2007, 167).

Как видно, ни один из двух глаголов в императиве в данном случае не дает коннотативной отсылки к Англии и англичанам. Однако вербализованное ими решение спорной ситуации, в которой оказались участники диалога, смогло предотвратить, возможно, назревающий конфликт. В нем, помимо совета взять паузу и обдумать положение дел, адресат почувствовал аристократизм, уважение к личности, достоинство, сдержанность, хорошие манеры. И с опорой на имплицитные представления о чертах, которые традиционно отождествляются с жителями Великобритании, в результате был получен ответ, который, казалось бы, вовсе не является ответной репликой адресанта. Таким образом, в этом диалоге при видимом несогласии коммуникантов проявилось полное совпадение элементов их когнитивной базы.

Проанализированные диалогические реплики дают представление далеко не обо всех особенностях импликации присутствующего в них подразумеваемого смысла, связанного в том числе со стереотипными представлениями личности об историческом наследии разных народов. Однако в контексте заявленной темы важно то, что все они демонстрируют вербально-семантическую взаимосвязанность внутри диалогического дискурса, построенного с включением имплицитных представлений личности, и обеспечивают единое имплицитно-референциальное пространство диалога – с активизацией пресуппозиционной базы, индивидуальных особенностей восприятия стереотипных представлений и влиянием на когнитивный диапазон и концептуальную картину мира коммуникантов как условиями успешной их импликации в ходе речевого общения.

## **ВЫВОДЫ**

С помощью введения в диалогическую речь реплик, семантически соотношенных с имплицитными идеями об исторических судьбах стран и народов, может быть реализована стратегия управления речевым и неречевым поведением коммуникантов. Через стереотипизацию мифологизированных представлений социального характера может осуществляться побуждение участников

дискурса к действию, выгодному для инициатора дискурса. Таким образом, имплицитные социальные идеи и теории являются не только активным фактором построения коммуникации, но также осуществляют регулятивную функцию действий людей в рамках и за рамками диалогического дискурса. Учет данного свойства в прагматике диалога открывает путь как для манипуляции общественным сознанием, так и для противодействия таковому со стороны участников коммуникации на межличностном и межкультурном уровнях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акунин, Б. (2011). *Смерть на брудершафт*: Роман-кино. Москва: АСТ: Астрель.
2. Бахтин, М. М. (1987). *Эстетика словесного творчества*. Сост. С.Г. Бочаров. Москва: Искусство.
3. Брусникин, А. (2008). *Девятный Спас*: Роман. Москва: Астрель: АСТ.
4. Веллер, М. (2008). *Гонец из Пизы*. Москва: ООО Издательство «АСТ МОСКВА».
5. Гавальда, А. (2008). *Просто вместе*: Роман. Пер. с фр. Москва: ИД «Флюид».
6. Гак, В.Г. (1982). Прагматика, узус и грамматика речи. *Иностранный язык в школе*, №5, 11-17.
7. Дейк ван, Т. А. (1989). *Язык. Познание. Коммуникация*. Пер. с англ. Сост. В.В. Петрова. Под ред. В. И. Герасимова. Москва: Прогресс.
8. Ермакова, Е. В. (2010). *Имплицитность в художественном тексте* [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... докт. филол. наук. Саратов. Режим доступа: [http://www.ceninauku.ru/page\\_17494.htm](http://www.ceninauku.ru/page_17494.htm) (дата обращения 19.04.2014).
9. Иванов, А. (2005). *Географ глобус пропил*: Роман. Санкт-Петербург: Азбука-классика.
10. Кашичкин, А. В. (2003). *Имплицитность в контексте перевода*: дис. ... канд. филол. наук. Москва.
11. Кривенькая, М. А. (2013). Управление речевым поведением партнера при вербализации имплицитных социальных теорий. *Вестник Моск. гос. обл. университета (серия Лингвистика)*, №2, 27-32. Москва: Изд-во МГОУ.
12. Падучева, Е. В. (2002). *Высказывание и его соотношенность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений)*. Москва: Едиториал УРСС.
13. Рубина, Д. (2005). Время соловья. In Рубина Д. *Холодная весна в Провансе*. Москва: Изд-во Эксмо.
14. Рубина, Д. (2011). *Миф сокровенный...*: Повесть; рассказы. Москва: Эксмо.
15. Серль, Дж. Р. (1986). Классификация иллокутивных актов. In *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 17, 170-194. Теория речевых актов. Москва: Прогресс.
16. Токарева, В. С. (2006). *Птица счастья*: Повести. Москва: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ.

17. Токарева, В. С. (2007). *Мои враги*. Москва: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ.
18. Улицкая, Л. (2004). *Казус Кукоцкого*: Роман. Москва: Изд-во Эксмо.
19. Формановская, Н. И. (1986). ИмPLICITИТНЫЙ и ЭКСПЛИЦИТНЫЙ интенциональный смысл высказываний. In *Проблемы семантики предложения: выраженный и невыраженный смысл*. Красноярск: Красноярский ГПИ, С.62-64.
20. Шишкин, М. П. (2006). *Венерин волос*: Роман. Москва: Вагриус.
21. Эпштейн, О. В. (2009). Косвенный речевой акт угрозы в политическом дискурсе (на материале английского языка). *Известия Самарского научного центра РАН*. Серия «Педагогика и психология», «Филология и искусствоведение». Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН. №5(7). С. 1337-1343.
22. Якухнова, Е. Г. (2016). Социально-психологический подход к изучению стереотипа. In *Языки и культуры в современном мире: Материалы XII международной конференции*. Москва: НОПриЛ. С. 245-249.
23. Gavalda, A. (2007). *Ensemble, c'est tout*. Paris: J'ai lu.
24. Murphy, M. (2004). *Darkness Falls*. New York: St. Martin's Minotaur.

## SANTRAUKA

### NUO KOMUNIKANTŲ IMPLICITINIŲ ĮSIVAIZDAVIMŲ LINK TAUTOS ISTORINĖS PRAEITIES MITOLOGIZAVIMO: DIALOGINIŲ REPLIKŲ IMPLIKACIJOS MĮSLĖS

Marina Krivenkaya

Implicitiniai įsivaizdavimai apie šalių ir tautų istorinį palikimą – tai kolektyvinių stereotipų dalis. Kaip socialinės informacijos kategorizacijos produktas buitiniame lygmenyje stereotipai įeina į žmogaus kalbinį ir konceptualųjį pasaulio vaizdus. Verbalizuojami konceptai gali aktyvuoti kognityvinius komunikantų scenarijus. Istorinės praeities mitologizavimas kolektyvinės sąmonės stereotipizavimo procese – dėsningas procesas. Laikui bėgant jis lydi foninių, arba presupozicinių, žinių formavimą. Manipulicijos visuomenės sąmone galimybės atveria „rezervinės prasmės“ implikacijos variantiškumą, užkoduotą netiesioginiuose kalbiniuose aktuose, prie kurių priskiriamos implicitinės socialinės teorijos ir etnostereoptipai kaip jų atmaina. Tokių aktų įtraukimas į dialoginį diskursą gali sukurti taip vadinamą „naują žinojimą“, kuris veikiamas gramatinių faktorių ne tik tiražuoja, bet dažnai ir keičia įprastus tautos įsivaizdavimus apie savo praeitį.

# МЕДИАОБРАЗ ГРУЗИИ В СМИ РОССИИ И ЛИТВЫ 2001-2009 Г.Г.<sup>5</sup>

Макарова Виктория

Вильнюсский университет, ул. Университето 5, LT-01513, Вильнюс, Литва,  
makarovavv@gmail.com

## ABSTRACT

*The article investigates the image of Georgia which is formed in Russian and Lithuanian media discourse (2001-2009). The author was interested how to interpret certain events in Georgia for Russian and Lithuanian recipients. The source of the data were Russian National Corpus ([www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)) and the Corpus of the Modern Lithuanian Language (<http://tekstynas.vdu.lt/tekstynas/>). The analysis showed, for example, that: 1) in the Russian media discourse 2001-2009 Georgia is a country of rampant criminality, incompetent political leaders; in the Lithuanian media discourse Georgia is a normal democratic state; 2) in the Russian media discourse when covering 2008 war, Georgia was portrayed as an aggressor, in Lithuania – the victim, the object of provocation by Russia; 3) in the Russian media discourse Georgia is drawn as a bridgehead and colony of its puppeteer – the US; in the Lithuanian media discourse Georgia is presented as a provider of Western values in the Caucasus, a faithful friend of the US.*

**Keywords:** *image, media discourse, discourse analysis, Georgia, Russia, Lithuania.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Стимулом для проведения нашего исследования послужило желание сравнить содержательное наполнение имени «Грузия» в дискурсе российских и литовских СМИ, иными словами – какой видят Грузию жители России и Литвы.

Под **медиаобразом** мы понимаем сформированный в СМИ образ. В настоящее время термин «медиаобраз» широко используется, но его содержание варьируется. Нашему пониманию термина «медиаобраз» в наибольшей степени соответствует определение Е. Г. Малышевой: «исследование медиаобразов – образов фрагментов действительности, «сконструированных» в СМИ и новых медиа для зачастую целенаправленного воздействия на массовое сознание» (Малышева, 2014, 50).

Понятие медиаобраза коррелирует с понятием **идеологемы**, также используемой для номинации «целенаправленного воздействия на массовое сознание». Как нам представляется, разница заключается в том, что термин медиаобраз

---

<sup>5</sup> Статья написана при финансовой поддержке Международной программы научных стажировок персонала им. Мари Кюри (“7th European Community Framework”).

– это более широкое понятие (каждую современную идеологему можно рассматривать как медиаобраз, но не каждый медиаобраз является идеологемой); кроме того, при использовании слова *идеологема* акцент ставится на смысле «идея» (т.е. суть образа, идея образа), а если говорящий употребил номинацию *медиаобраз* – скорее всего, он акцентирует смысл «медиа» (т.е. вместилище функционирования образа, как определенные идеи функционируют в определенном пространстве).

Понятие медиаобраза коррелирует также с понятием *медиаконцепта*. Медиаконцепты определяют как «лингвосемантические феномены особого рода, отличающиеся медийной дискурсивно-стилистической субстанциональной детерминированностью, вошедшие в мирознание носителя языка с появлением информационного общества и ставшие средством формирования и трансформации массового сознания»<sup>6</sup>. Иными словами, медиаконцепт – это концепт, имя которого функционирует в медиапространстве, содержательное наполнение и структура медиаконцепта формируются также в медиапространстве.

Мы использовали термин «медиаобраз» (а не «медиаконцепт»), исходя из мысли о том, что анализ даже ограниченного материала может дать представление о содержательном наполнении медиаобраза и способах его формирования. Анализ медиаконцепта предполагает анализ функционирования имени концепта во многих аспектах: синонимы имени концепта, антонимы, анализ функционирования имени концепта в сильных позициях текста, в прецедентных высказываниях и проч.

Исследование было решено провести на материалах медиадискурса, т.к. цель медиадискурса – конструирование социальной реальности по заданным параметрам «посредством производства и трансляции на широкую аудиторию оценочных смыслов и идеологем, а также посредством именований и метафорической интерпретации фактов социального бытия» (Клушина, 2008, 26). Одни и те же факты действительности могут по-разному интерпретироваться разными субъектами дискурса, что и обусловило наш интерес к объекту исследования: какой образ Грузии формируется в медиадискурсе России и Литвы, как интерпретируются те или иные события в Грузии для российских и литовских получателей информации.

Сбор материала проводился в два этапа. Первая выборка микроконтекстов для анализа была получена следующим образом: в базах данных Национального корпуса русского языка ([www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)) и Национального корпуса литовского языка (<http://tekstynas.vdu.lt/tekstynas/>) в газетных подкорпусах мы искали примеры, в которых используется сочетание слов «Грузия это» и

---

<sup>6</sup> Орлова О. (2010). Жизненный цикл и миромоделирующий потенциал медиаконцепта [Электронный ресурс]. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. Выпуск № 6. С. 78-83. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennyy-tsikl-i-miromodeliruyuschiy-potentsial-mediakontseptov> (дата обращения: 12.06.2016). С. 78.



„Gruzija yra“ (рус. ‘Грузия есть’). Поиск высказываний, построенных по схеме предложения с составным именным сказуемым (где *Грузия / Gruzija* – подлежащее), был обусловлен стремлением увидеть, какие слова использовал субъект дискурса в позиции предиката, т.е. какие признаки предидируются субъекту *Грузия / Gruzija*. Однако следует уточнить, что в синтаксисе литовского языка существует составное сказуемое «есть + причастие/деепричастие». Соответственно, система поиска выдала нам также результаты наподобие „Gruzija yra paskelbusi, jog ketina...“ (рус. ‘Грузия \*есть объявившая\*, что собирается...’) и „Todėl Gruzija yra priversta pasirinkti...“ (рус. ‘Поэтому Грузия \*есть вынуждена\* выбирать...’). Подобные примеры из литовской выборки были исключены. В результатах поиска на русском языке были забракованы примеры, в которых слова «Грузия» и «это» оказались рядом случайно, например: «...купи Грузия это оружие, стрелять бы оно стало по...». Таким образом, первую выборку примеров, которые мы анализировали, составили 22 микроконтекста на русском языке (2001-2009 г.г.) и 7 микроконтекстов на литовском языке (2005-2008 г.г.).

Вторую выборку анализированных нами высказываний составили результаты поиска в базах Национального корпуса русского языка и Национального корпуса литовского языка по следующим параметрам: 1) газетный подкорпус, 2) дата публикации – 2008 г., год российско-грузинского конфликта, 3) стимул для поиска микроконтекстов – Грузия (словоформа в Им. падеже). Конечно, таким образом было обнаружено огромное количество контекстов, поскольку 2008 год явился кризисным для сохранения мира в регионе, что не могло не найти отражения в медиадискурсе (для этого вооруженного конфликта в августе 2008 г., как известно, существует несколько вариантов названия, что само по себе может стать темой отдельного исследования, но мы себе такую задачу в рамках данного исследования не ставили). Для анализа мы решили методом сплошной выборки проанализировать 100 «русских» и 100 «литовских» примеров. Из результатов поиска в корпусе литовского языка мы взяли первые 100 примеров (они датируются самыми разными месяцами с января по декабрь 2008 г.). Результаты поиска в Национальном корпусе русского языка даются в хронологическом порядке, поэтому мы взяли первых 50 примеров высказываний, появившихся в российских СМИ в мае, и первых 50 примеров высказываний, появившихся в конце ноября-декабре 2008 г.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

### 1. Грузия – это...

**1.1.1. Российский медиадискурс: Грузия как проблема и инструмент политики США.** Анализ избранных для анализа примеров показал, что о Грузии в российском медиадискурсе 2001–2009 г.г. говорилось большей частью как о территории, характеризующейся различного рода проблемами.



Проблемы могут не обозначаться прямо: *Грузия – это скорее не государство, а большая запущенная проблема*. Конечно, такая идея («Грузия – это большая запущенная проблема») не претендует на истину, т.к. данное высказывание не может быть верифицировано. Сама форма выражения данной мысли – метафора (или модифицированное, свернутое предложение «Ситуация в Грузии характеризуется рядом запущенных проблем») – далека от способов научного познания. В то же время фраза звучит хлестко, ярко, т.е. вполне возможно, что в (под)сознании читателя соответствующий смысл отложился (Грузия – не государство).

Или проблемы обозначаются – и тогда, как правило, называются вещи, связанные с военными операциями (потенциальными или реальными), например: *Для Саакашвили «сильная Грузия» – это Грузия в границах Грузинской ССР с Южной Осетией и Абхазией, «собрание» которой возможно любыми методами, включая и военно-полицейские операции*. Видимо, автор высказывания проблематизирует стремление М. Саакашвили сохранить целостность Грузии, как он ее понимает – в рамках территории советской Грузии. Проблема, если развивать эту мысль, заключается в противоречии стремлений М. Саакашвили и народов Абхазии и Южной Осетии.

Проблемность Грузии обусловлена ее связями с терроризмом, по мнению автора цитируемого текста: *Грузия – это государство, которое активно спонсирует терроризм*. Данное обвинение является весьма серьезным в рамках кавказского и мирового контекста, однако доказательств автор данного высказывания не приводит.

Получателям информации внушалась мысль о том, что *купи Грузия это оружие, стрелять бы оно стало по гражданам РФ*. Ситуация в Грузии интерпретировалась в российских медиа того периода как создающая опасность для России. Высказывания в сослагательном наклонении (как в приведенном нами примере) предлагают реципиенту возможный способ развития событий, однако они не подлежат верификации, что сближает такой дискурс с манипулятивным.

Читатели российских газет в 2001–2009 г.г. узнавали также, что *Грузия – это страна, где власть в значительной степени провалилась, где она не в состоянии осуществлять даже экономическую политику*.

В ряде примеров Грузия определяется как страна, связанная с США. Причем США, по мнению авторов цитированных микроконтекстов, относятся к Грузии как к объекту, который нужно «держат на плаву», как в своей «полуколонии», «плацдарму»:

*Грузия – это слабообразованная сельскохозяйственная страна, которую поддерживают на плаву США; Грузия – это практически полуколония США; Грузия – это своего рода плацдарм для американцев*. Отметим многочисленность подобных высказываний, а также то, насколько мелкая роль отводится Грузии в рисуемой картине мира: всего лишь *полуколония и плацдарм*.

Грузия рассматривается как объект интересов США, как страна со слабой экономикой: *Когда г-н Чейни в Вильнюсе заявляет, что Грузия – это область национальных интересов США, это страшно не столько для Москвы, сколько для Грузии.* Метафора плацдарма создает образ военной угрозы, а интерпретация Грузии как полуколонии, с одной стороны, указывает на слабость страны, на ее полную подчиненность метрополии (США), а с другой – еще раз подчеркивает идею приближения США к территории России

### **1.1.2. Российский медиадискурс: Грузия все же самостоятельная страна.**

В то же время в российских медиа 2001–2009 г.г. была представлена и прогрозинская точка зрения. В 6 из 22 анализированных нами микроконтекстах о Грузии говорится от лица проponentа установок грузинского общества. Мы неслучайно использовали в подзаголовке слово «все же», т.к. во всех микроконтекстах, в которых представлен грузинский взгляд на специфику бытия Грузии, субъект дискурса словно спорит с оппонентами, доказывая, что к Грузии следовало бы относиться по-партнерски, на равных. Например, говорится прямо: *Грузия – это чужая страна*, то есть пропагандируется идея отказа от участия в ее судьбе. Разъясняется ошибочность понимания ситуации некоторыми неназванными субъектами: *вы до сих пор считаете, что Грузия – это часть России, и воспринимаете нас как своих соотечественников.*

Осуждается исключительно потребительское отношение к Грузии как к месту, где можно развлечься (кухня и музыка): *Грузия – это не только вино-песни-шашлыки, но и отдельная от нас, самостоятельная страна, которая, как ни странно, требует к себе отношения на равных; Грузия – это вовсе не большой грузинский ресторан, а хоть и маленькая, но совсем отдельная от нас, самостоятельная (хотя, понятно, во многом зависимая от России) страна.*

В нашу выборку для анализа попали и приписываемые тогдашнему президенту Грузии М. Саакашвили высказывания: *Грузия – это единая страна, а кто противится – пусть убирается из нее; Грузия – это не предмет торга между Россией и Америкой.*

Тот, кто спорит с каким-то мнением, тем самым озвучивает это мнение. Т.е. для нас звучание «грузинского голоса» в российских СМИ рассматриваемого периода, голоса, который опровергает транслируемые представления о Грузии, доказывает некоторый плюрализм мнений, озвучиваемых в российских СМИ рассматриваемого нами периода.

**1.2.1. Литовский медиадискурс: Грузия – обычное демократическое государство.** Анализ литовских примеров показал, что о Грузии в литовских СМИ 2005–2008 г.г. говорилось в нейтральном ключе, без использования слов с негативной коннотацией. Грузия – обычное демократическое государство (попутно отметим, что для российских СМИ Грузия – страна, а для литовских – государство (лит. *valstybė*). Примеры: *pasaulio akyse Gruzija yra demokratinė valstybė, turinti provokarietišką orientaciją skelbiantį lyderį / в глазах мира Грузия является демократическим государством с лидером, объявившим прозапад-*

ный курс. Косвенно положительной характеристикой является то, что лидер Грузии «объявил прозападный курс», т.к. в литовском политическом дискурсе приверженность ценностям Запада является решающим фактором в оценке «правильности» развития какого-либо государства и даже отдельно взятой личности (подробнее см. Макарова, 2010).

**1.2.2. Литовский медиадискурс: Грузия – объект манипуляций (скорее России, чем США).** Если в российском медиадискурсе с ожесточением отмечается факт взаимодействия грузинских и американских политиков, и Грузия именуется пассивным объектом американских манипуляций, то в литовском медиадискурсе рассматриваемого нами периода высказывалась точка зрения, что и США, и Россия «пробуют бороться» за влияние в Грузии: *Gruzija yra akivaizdus pavyzdys, kad tiek Rusija, tiek Amerika net tokioje tolimoje Užkaukazėje bando kovoti dėl įtakos politikoje ir ekonomikoje*<sup>7</sup>.

Свидетельством того, что для литовского сообщества Грузия не являлась марионеткой США, а, напротив, Грузия – друг США (что повышает статус Грузии как полноценного государства), являются многочисленные высказывания, внушавшие читателям литовских газет мысль о том, что это именно Россия представляет опасность для Грузии (однако Грузия достаточно сильна, чтобы противостоять), а не США.

Многочисленные примеры внушали читателям литовских газет мысль о том, что Россия представляет опасность для Грузии, однако Грузия достаточно сильна: *Gruzija yra tvirčiausia Vašingtono draugė regione, jos prezidentas Michailas Saakašvilis Vilniuje kalbėjo apie Maskvos keliamą grėsmę jo šalies demokratijai*<sup>8</sup>. О том, что, Россия борется (пока что тщетно) с Грузией свидетельствует пример: *Rusijai Gruzija yra pernelyg kietas riešutėlis*<sup>9</sup>.

Любопытно, что в литовских медиа анализируемого нами периода была представлена российская точка зрения, в одном из текстов цитируется К. Косачев: *Konstantinas Kosačiovas pareiškė, kad Gruzija yra konstruktas, atsiradęs Sovietų Sąjungos gyvenimo metais, o jo kūrėjas yra Josifas Stalinas*<sup>10</sup>. Субъект дискурса, действительно, дистанцируется от слов К. Косачева и российской позиции, поскольку приведенная цитата должна вызвать неприятие Грузии как государства, созданного Сталиным (в литовской аудитории это имя вызывает только отрицательные коннотации). Впрочем, видимо, и сам К. Косачев стремился к

---

<sup>7</sup> Грузия – очевидный пример того, что и Россия, и Америка даже в таком далеком Закавказье пытаются бороться за влияние в политике и экономике. – здесь и далее перев. авт.

<sup>8</sup> Грузия – самый надежный друг Вашингтона в регионе, президент М. Саакашвили в Вильнюсе говорил о том, что Москва представляет собой угрозу для демократии его страны.

<sup>9</sup> Для России Грузия – слишком крепкий орешек.

<sup>10</sup> К. Косачев заявил, что Грузия является конструктом, созданным в годы СССР, и его создателем является И. Сталин.

подобной реакции, однако в общем контексте литовского дискурса приведенное высказывание может быть оценено как попытка дискредитации Грузии и только.

В одном из анализированных нами текстов субъект дискурса задает нериторический вопрос: *ar Gruzija yra tik nelaiminga auka, ar dalyvė*<sup>11</sup>. И это говорящий пример: цитированное высказывание свидетельствует о том, что субъект дискурса не слепо вторит сказанному ранее до него, он задается вопросом и заставляет задуматься вместе с ним читателя. В целом можно констатировать, что некоторая разноголосица мнений имела место как в российском, так и в литовском медиадискурсе.

II. Как было сказано выше, вторую выборку примеров для анализа составили найденные нами в базах Национального корпуса русского языка и Национального корпуса литовского языка по параметрам «газетный подкорпус» + «2008» как дата публикации» + «Грузия» (Им.п., Ед.ч.). Как все помнят, в августе 2008 г. произошел вооруженный конфликт между Грузией и Россией. Поэтому закономерным представляется тот факт, что наиболее частотной темой анализируемых нами текстов была тема войны.

### II.1. Война

**Российский медиадискурс: Грузия – агрессор.** В проанализированных нами 100 микроконтекстах российского медиадискурса Грузии отводится роль инициатора августовской войны: о Грузии писалось, что она *близка к войне; готовит плацдарм для военной операции; начнет стягивать вооруженные силы; готовится к силовому захвату Абхазии; стягивает подразделения в Кодорское ущелье; если выведет войска из Кодорского ущелья; продолжает обострять обстановку в зоне* (современный эвфемизм для названия военных действий. – В. М.); *не выполняет своих обязательств по отводу войск; провела военную операцию; ввела войска* (неоднократно используемое словосочетание, причем речь идет то про сравнение с военными операции в 1992 г., то про собственно 2008 г.); *ввела вооруженные формирования; начала военные действия; начала готовиться к агрессии; отрицает полеты грузинских беспилотников; обстреляла столицу Южной Осетии; обстреляла столицу Южной Осетии Цхинвали; начала боевые действия в Южной Осетии; истребляла своих собственных граждан; провела военную операцию; развязала войну; была агрессором; ввергла себя в катастрофу, оказавшись агрессором и зачинщиком войны; явилась агрессором; начала агрессию.*

Средства, используемые Грузией в качестве решения возникшего конфликта – *слезоточивый газ, пластиковые пули, дубинки*. То есть демонстрируются силовые методы решения конфликта, не приветствуемые в современном демократическом обществе, где предпочтительными считаются такие способы

---

<sup>11</sup> Грузия просто несчастная жертва или участник?

разрешения проблем, как переговоры, достижения консенсуса во время личных встреч и проч.

В итоге субъект российского дискурса делает вывод, что Грузия *будет представлять собой опасность для всей Европы; опасность для всех в Европе*. Из этого утверждения может имплицироваться другое – Абхазия и Южная Осетия (и Россия вместе с ними?) отождествляются с Европой, Грузия же предстает как ее недруг. Этим высказыванием делается попытка настроить Европу против Грузии.

Привлекает внимание использование модуса долженствования в российском медиадискурсе: *Грузия должна отказаться от планов силового присоединения к себе республик Южной Осетии и Абхазии; должна понять, что «счастье не в НАТО»; должна сначала вывести свои войска; должна дружить со всеми – с Россией, с США, со странами Европы и Азии; не должна превращаться в колонию*. Субъект российского медиадискурса знает, что «должна» делать Грузия. От него узнает это и читатель. Вместе с тем в российском медиадискурсе таким образом имплицитно осуществляется речевой акт совета, в силу чего Россия выглядит доброжелательно настроенной стороной, которой близка страна, становящаяся «полуколонией США», поскольку советы даются только тем, кому хочешь добра.

В российских медиатекстах 2008 г. говорилось о том, что в образовавшемся конфликте Грузия обвиняет Россию: *попыталась обвинить Россию; обвинила Россию*, что она не стремится к мирному урегулированию конфликта: *отказалась садиться за один стол переговоров; не заинтересована в реальном решении*. В то же время встретился один пример того, что Грузия *придерживается мирного плана решения конфликта*. Наличие этого примера может свидетельствовать о разномыслии в российском обществе.

В ряде текстов российскому читателю предлагалась мысль о том, что Грузия неумолимо милитаризируется: *приобрела беспилотники; закупила беспилотных; закупила у Израиля 40 беспилотных; если Грузия действительно хочет вступить в НАТО; неизбежно станет членом НАТО; станут членами альянса; не получат ПДЧ; не готовы к членству в НАТО; если вступит в НАТО*.

Интересно, что вина за разгоревшийся конфликт возлагалась не только на Грузию, но и США, которые, по мнению субъекта российского дискурса, выступают генератором агрессивных идей. Можно сказать, что США в российских СМИ постоянно отводится роль подлинного антагониста, в то время как непосредственный участник конфликта выступает, скорее, жертвой соблазна.

В целом российский медиадискурс реализует метафору Государство-индивид (Lakoff, 2013; Чудинов, 2006), где индивид выглядит агрессивным, но не до конца самостоятельным субъектом своих действий

**Литовский медиадискурс: Грузия – жертва.** В литовском медиадискурсе 2008 г. Грузия изображалась жертвой политики России: *buvo išprovokuota; apie provokacijas labai aktyviai kalbėjo Gruzija; Rusijos pareiškimai, kad Gruzija pradėjo*

*karo veiksmus, yra atvirai provokaciniai*<sup>12</sup>. Примечательно использование слова «провокация», которое подразумевает, что некто прозорливый (Россия) смоделировал ситуацию таким образом, чтобы некто менее ловкий и сметливый (Грузия) совершил нечто неблагоприятное. Здесь России отводится роль Злодея, а Грузия выглядит индивидом, чьи действия также не до конца являются самостоятельными – они есть вынужденная реакция на действия другого субъекта (Злодея) (Lakoff, 2013; Чудинов, 2006).

В ряде литовских текстов сообщалось об агрессии со стороны России: *pranešė, kad rusų karo aviacija subombardavo kai kuriuose uostuose esančias naftos saugyklas; politinių, ekonominių bei žmogiškųjų nuostolių, kuriuos patyrė Gruzija, Rusijos parodyta agresija ateityje gali turėti nemenką padarinių; Gruzija, kurią taip mėgo rusai ir apskritai svečiai (bet jei svečiai su raketomis, tankais, ir visą laiką sako, kad jiems atsibodo šeiminkai?)*<sup>13</sup>.

Действия Грузии обосновывались в литовских СМИ желанием сохранить территориальную целостность страны: *nori išsaugoti savo teritorijos vientisumą; kaip Gruzija įgyvendintų savo suverenias galias minėtose teritorijose, kurių dauguma gyventojų yra priėmę Rusijos pilietybę?*<sup>14</sup>

Согласно литовскому медиадискурсу, России не удается совладать с Грузией (как это удалось с Чечней): *Rusijai Gruzija yra pernelyg kietas riešutėlis; Gruzija – ne Čėčėnija, ten, pavyzdžiui, atvirai bombarduoti miestų nepavyks*<sup>15</sup>. Таким образом, здесь можно увидеть и приписывание Грузии роли своеобразного Героя, одновременно являющегося жертвой.

В литовском медиадискурсе в большей степени, чем в русском, озвучивались разные точки зрения: в ряде текстов 2008 г. приводились аргументы в поддержку тезиса о том, что агрессором все же является сама Грузия: *pradėjo apšaudyti Pietų Osetijos kaimus; pradėjo pulti Pietų Osetiją; tikėjosi pakartoti Kroatijos veiksmus 1995 metais; atsiuntė kariuomenę į Abchaziją; iš karto iš savo „autonominių kraštų“ – Abchazijos ir Pietų Osetijos – atėmė autonomiją*<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> Была спровоцирована; о провокациях очень активно говорила Грузия; заявления России, что Грузия начала военные действия, являются открытой провокацией.

<sup>13</sup> Сообщения, что русская военная авиация бомбардировала некоторые нефтяные хранилища; политические, экономические и человеческие потери Грузии; агрессия России может иметь немалые последствия в будущем; Грузия, которую так любили русские и вообще гости (но если это гости с ракетами и танками, и все время твердят, что им надоели хозяева?).

<sup>14</sup> Желание сохранить целостность своих территорий; как Грузия применила бы свое суверенное право на этих территориях, большинство жителей которых приняли гражданство России?

<sup>15</sup> Для России Грузия – слишком крепкий орешек; Грузия – не Чечня, например, ее города открыто бомбить не удастся.

<sup>16</sup> начала обстрел деревень Южной Осетии; начала нападение на Южную Осетию; надеялась повторить действия Хорватии в 1995 г.; прислала в Абхазию армию; сразу же у своих «автономных областей» – Абхазии и Южной Осетии – отняла автономию.



Из следующего высказывания вытекает мысль о том, что Грузия несамостоятельна в выборе линии своего поведения; она может вынужденно отказываться от некоторых желаемых ею действий: *gal bus priversta įsipareigoti atsisakyti jėgos naudojimo separatistiniuose regionuose*<sup>17</sup>. Таким образом, при разном распределении ролей Злодея Грузия в обоих дискурсах предстает своеобразной жертвой.

Субъект литовского дискурса задается вопросом «Кто первый начал?»: *Gruzija ir Rusija svaidosi argumentais, bandydamos įtikinti savo teisumu*<sup>18</sup>. В данном примере интерес вызывает то, что субъект литовского дискурса не называет «виновного», он сохраняет дистанцию, не склоняясь в чью-либо пользу.

В литовском медиадискусе 2008 г. (также, как и в российском) отмечалось, что Грузия стремительно милитаризируется и в скором времени, возможно, станет членом НАТО: *turi gana nemažai tankų ir lėktuvų; padarė didžiulę pažangą, pertvarkydama savo karines pajėgas; NATO, kurioje narystės siekia; bando šlietis prie euroatlantinių struktūrų; gali likti už durų* (НАТО. – В.М.); *prisijungty prie NATO*<sup>19</sup>. Если в российском дискурсе это обстоятельство рассматривалось как негативное, то в литовском – напротив, как позитивное, поскольку НАТО для Литвы – безусловный авторитет и защитник.

## II.2. Газ и искусство

В 2008 г. в российских и литовских СМИ активно затрагивалась тема поставок газа в Грузию. В ряде данных примеров мы не обнаружили примеров, свидетельствующих о ценностных установках субъектов анализируемых дискурсов.

Интересно то обстоятельство, что общее оценочное отношение к ситуации влияет на характер информации, предоставляемой читателю о стране-участнике военного конфликта. В литовском дискурсе освещалась культурная жизнь Грузии в этот период, что связано с метафорическим представлением Грузии как Героя, жизнь которого интересна в разных аспектах. В российском дискурсе, где Грузии приписывалась роль антагониста (Злодея или пособника Злодея), тема сотрудничества России и Грузии на поприще искусства отражения не нашла.

## ВЫВОДЫ

Положительный и/или негативный образ? В российском медиадискурсе 2001-2009 г.г. образ Грузии нелицеприятен. Грузия – это страна разгула криминалитета, несостоятельных политических руководителей. В литовском ме-

---

<sup>17</sup> Может, будет вынуждена дать обязательства отказаться от применения силы в сепаратистских регионах.

<sup>18</sup> Грузия и Россия обменивались аргументами в попытке доказать свою правоту.

<sup>19</sup> есть немало танков и самолетов; совершила большой прогресс в реформировании своих военных сил; НАТО, членства в котором стремится; пробует соединиться с евроатлантическими структурами; может остаться за дверьми (НАТО. – В.М.); присоединилась бы к НАТО.

диадискурсе Грузия 2001-2009 г.г. представлялась обычным демократическим государством, ищущим пути решения создавшихся проблем.

Война: кто виноват? В российском медиадискурсе агрессором изображалась Грузия. В литовском медиадискурсе Грузия – это жертва; объект провокации со стороны России.

Роль США. В российском медиадискурсе США рисовались кукловодом, имеющим в своем распоряжении Грузию как *плацдарм* и *колонию*. В литовском медиадискурсе Грузия представлена проводником западных ценностей на Кавказе, *верным другом* США.

«Кина не будет»? В российском медиадискурсе 2001-2009 г.г. места освещению событий в русско-грузинском мире кино (театра и проч.) не нашлось. В литовском медиадискурсе 2001-2009 г.г. Грузия представлена как поставщик театральных постановок и кино.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Клушина, Н. И. (2008). *Стилистика публицистического текста*. Москва: Медиа-Мир.
2. Макарова, В. В. (2010). *Аргументация в политическом дискурсе. На материале ежегодных посланий президента России В. Путина и президента Литвы В. Адамкуса*. LAP: Lambert Academic Publishing.
3. Малышева, Е. (2014). «Город мёртв»: концентрация негативного в медиаобразе Омска. [Электронный ресурс]. *Коммуникативные исследования*, № 2, 50-59. Режим доступа: <http://terskikh.ru/data/documents/no-2-2014.pdf>.
4. Чудинов, А. П. (2006). *Политическая лингвистика*. Москва: Флинта.
5. Lakoff, G. (2013). *Obama Reframes Syria: Metaphor and War Revisited*. Retrieved from <http://georgelakoff.com/2013/09/06/obama-reframes-syria-metaphor-and-war-revisited>

## SANTRAUKA

### **GRUZIJOS ĮVAIZDIS RUSIJOS IR LIETUVOS MASINĖSE INFORMAVIMO PRIEMONĖSE 2001–2009 METAIS**

Viktorija Makarova

Straipsnyje skelbiami Gruzijos įvaizdžio, formuoto Lietuvos ir Rusijos masinėse informavimo priemonėse 2001-2009 metais, tyrinėjimo rezultatai. Autorę domino, kaip buvo interpretuojami ir pateikiami Rusijos ir Lietuvos informacijos gavėjams vienoki ar kitoki Gruzijos įvykiai. Tyrimo šaltinis – laikraščiniai tekstai iš nacionalinio rusų kalbos tekstyno ([www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)) ir dabartinės lietuvių kalbos tekstyno (<http://tekstynas.vdu.lt/tekstynas/>). Analizė parodė, kad, pavyzdžiui, 1) Rusijos medijų diskurse 2001-2009 metais Gruzija – tai kriminaliteto ir nevykusių politinių



vadovų siautėjimas, lietuviškame diskurse Gruzija – įprasta demokratinė valstybė; 2) Rusijos medijų diskurse nušviečiant 2008 metų karą agresoriumi vaizduojama Rusija, lietuviškame Gruzija – auka, Rusijos provokacijų objektas; 3) Rusijos diskurse JAV vaizduojama kaip Gruziją-marionetę tampanti už siūlų valstybė, o pati Gruzija kaip JAV placdarmas ir kolonija, o lietuviškame medijų diskurse Gruzija pateikiama kaip vakarų vertybių skleidėja Kaukaze, ištikima JAV draugė.

# WIELOKULTUROWY ŚWIAT GDAŃSKA I WILNA W LITERATURZE. ROLA PAMIĘCI W MITOLOGIZACJI RZECZYWISTOŚCI

Romuald Narunec

Lietuvos edukologijos universitetas, Studentų 39, Vilnius, LT-08106, Litwa,  
romuald.narunec@leu.lt

## ABSTRACT

*According to the definition given by Czesław Miłosz, Vilnius and Gdansk are cities extremely susceptible to mythologization. Multicultural worlds of these cities became the objects of the analysis of such writers as G. Grass, P. Huelle, S. Chwin, Cz. Miłosz, T. Konwicki, H. Kunčius, R. Gavelis, and G. Kanovičius. Literary activity is a specific reservoir of memory measuring the level of societal consciousness and registering its changes. The article analyses the role of memory in the writings of the aforementioned writers in the process of mythologization of multicultural city.*

**Keywords:** *multiculturalism, literary memory, mythologization.*

## WSTĘP

Celem artykułu jest omówienie roli pamięci w literaturze, przedstawiającej obraz wielokulturowego miasta. Zanalizowane zostaną powieści Grassa, Chwina, Huellego, Gavelisa, Kunčiusa, Kanowicza, w których poruszana jest problematyka pamięci literatury.

## CZĘŚĆ ZASADNICZA

*Problematyka pamięci stanowi dla literatury jeden z istotniejszych punktów zainteresowania praktycznie od samego początku jej istnienia – podkreśla Justyna Tabaszewska. W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat zagadnienie związków między literaturą a pamięcią stało się przedmiotem nasilonej dyskusji (Tabaszewska, 2013, 341).*

Tabaszewska przedstawia teoretyczne założenia koncepcji Astrid Erll:

1) To, co określamy jako pamięć zbiorową, może być rozumiane jako pamięć zgromadzona (społecznie ukształtowana pamięć indywidualna), na którą składają się indywidualne wspomnienia określonych osób, uporządkowane według określonej społecznej ramy, albo jako pamięć danej zbiorowości, która wykracza poza ramy pamięci indywidualnej.

2) Drugim istotnym aspektem teorii Erll jest wyróżnienie trzech głównych mechanizmów funkcjonowania mediów pamięci zbiorowej. Owe funkcje to magazynowanie pamięci, cyrkulacja oraz pełnienie funkcji „sygnału wywołującego”.

Funkcja magazynująca jest pełniona przez teksty o wyjątkowej roli kulturowej. Druga funkcja, cyrkulacja, sprawia, że pewne teksty, a wraz z nimi i to, co mówią o określonej przeszłości i mechanizmach jej pamiętania, jest ciągle konfrontowane z innymi sposobami opisu przeszłości. Zdaniem Erll, literatura jako medium cyrkulacyjne wytwarza teksty zbiorowe, które nie mają tak wysokiego statusu (jak teksty kultury), lecz są poczytne i popularne. Z tego powodu pełnią rolę specyficznej ramy pamięci.

Funkcję „sygnału wywołującego” teksty literackie pełnią wtedy, gdy ewokują określone wspomnienia i przez to zapewniają im przetrwanie. Wybór określonego „sygnału wywołującego” oznacza najczęściej wybór określonej wersji przeszłości z nim skojarzonej. Interpretacja działania określonego jako *cue* opiera się na powszechnej zgodzie, dotyczącej wiarygodności związku między sygnałem wywołującym a daną wizją przeszłości (Tabaszewska, 2013, 342-343).

Pojęcie pamięci literatury może być rozumiane na co najmniej dwa główne, różniące się sposoby: jako *genitivus subjectivus* lub jako *genitivus objectivus*. W pierwszym przypadku literatura ma, za pomocą intertekstualności, pamiętać samą siebie. Ta koncepcja przypomina nieco spostrzeżenia Renate Lachmann, a także odnosi się do wcześniejszych badań Julii Kristevej oraz Michaiła Bachtina. Drugi sposób rozumienia pamięci literatury odwołuje się do społecznego fenomenu istnienia kanonu literackiego oraz historii literatury, dzięki którym literatura jest pamiętana przez społeczeństwo.

Zgodnie z drugą koncepcją, w której to nie literatura pamięta, ale jest pamiętana, jednym z najważniejszych zjawisk służących utrwalaniu pamięci, jest kształtowanie instytucji, dzięki którym określona forma pamięci jest przekazywana kolejnym pokoleniom. Ową formą, która jest na tyle stała, by kształtować pamięć więcej niż jednego pokolenia, jest właśnie literacki kanon. Erll uznaje, że jego tworzenie i funkcjonowanie zależy bezpośrednio od konkretnych instytucji społecznych, pośrednio zaś od przyjętej w danym okresie polityki pamięci. Chociaż o istnieniu polityki pamięci w badaniach nad pamięcią mówi się od stosunkowo niedawna, badaczka uważa, że kształtowały one kanon euroatlantyckiej literatury od co najmniej kilkuset lat (Tabaszewska, 2013, 344).

Analizując sposób funkcjonowania literatury jako specyficznego medium pamięci, należy podkreślić, że pełni ona szczególną rolę w takich momentach, w których pamięci kulturowej przypada w udziale mierzyć się ze wspomnieniami wyjątkowo brutalnymi, takimi jak wojna czy terror. W przypadku takich wspomnień literatura ma do wykonania istotne zadanie, jakim jest ustrukturyzowanie tego, co zostało zapamiętane, by mógł rozpocząć się proces przepracowania traumy. Badanie tak rozumianej literatury może być zatem źródłem wiedzy o aktualnej świadomości społecznej.

Problematyka pamięci w literaturze zostanie omówiona na przykładzie literatów, których twórczość związana jest z historycznymi procesami w wielokulturowych miastach. Paweł Huelle, Stefan Chwin, Günter Grass to autorzy, których można uznać

za kronikarzy Gdańska, a Herkus Kunčius, Ričardas Gavelis, Grigorij Kanowicz czy Tadeusz Konwicki za obiekt twórczych zmagañ wybrali Gedyminową stolicę.

Sklonności Wilna i Gdańska do mitologizacji podkreślił kiedyś Czesław Miłosz: *Nie tracę nadziei, że tamto miasto ma dar obrastania w opowieści, tak jak ma miasto Gdańsk* (Miłosz, 1997, 197). Bardziej precyzyjnie charakter Wilna podkreślił noblista w wystąpieniu na temat pamięci podczas spotkania z udziałem Güntera Grassa, Wisławy Szymborskiej i Tomasa Venclovy: *Niewiele jest miast w Europie, które by były poddawane takim mitologizacjom jak Wilno. Rozumiem przez to opowieści wzięte z przeszłości, i niekoniecznie zgodne z faktami. Historia tego miasta jest tak dziwaczna, że po prostu zaprasza, żeby przenosić ją w wymiar baśni, co też nieraz czyniono i opowieści zmieniały się zależnie od tego, kto opowiadał: czy byli to Litwini czy Polacy, Żydzi czy Białorusini* (Miłosz, 2001, 38).

Gdańsk w twórczości wymienionych powyżej pisarzy przedstawiany bywa jako „mała ojczyzna” Polaków, Niemców, Kaszubów, jako miejsce przenikania się różnych kultur, jako miejsce pielgrzymowania i miejsce wygnania. Wilno również występuje jako „mała ojczyzna”, arkadia, ale dotyczy to raczej autorów polskich, takich jak Tadeusz Konwicki. Pisarze litewscy natomiast stolicy Litwy nadają inną rolę. Ričardas Gavelis opisuje Wilno jako rozkładające się bezsilne chore ciało, a Herkus Kunčius obala mit kolebki litewkości. Dla bohaterów Grigorija Kanowicza Wilno po holokaucie stało się miastem obcym: *Małkin nikogo nie poznaje i nikt jego, Małkina, nie poznaje, choć jeszcze niedawno ludzie kłaniali mu się w najbardziej nieoczekiwanych miejscach, zatrzymywali się na minutkę czy dwie i zamieniali parę słów. Gdzie się oni wszyscy podzieli?* (Kanowicz, 2005, 174).

Rola pamięci w tych utworach jest nadrzędna. *Wiedz, że najważniejsza jest pamięć* – podkreśla ojciec synowi (Huelle, 2014, 248). O kruchości i nietrwałości indywidualnej pamięci świadczą przywołane przez pisarza wydarzenia: *Pamięć moja matka straciła 8 września 1939 roku* (Huelle, 2014, 249). Podczas bombardowania przez niemieckie samoloty kolumny uciekinierów matka z rodzicami i rodzeństwem ukryła się w przydrożnym rowie: *Właśnie wtedy mama straciła pamięć. Po prostu zapomniiała, kim jest. Nie rozpoznawała rodziców, rodzeństwa, otoczenia. Jej amnezja była uciążliwa dla całej rodziny* (Huelle, 2014, 250).

Perypetie z pamięcią bohaterki trwały dalej, ponieważ, jak pisze Huelle, *dzięki Niemcom mama straciła pamięć i ją odzyskała*. Pisarz podaje szczegóły tego wydarzenia: *Na oczach wszystkich mieszkańców kamienicy czteroosobowa rodzina Kowalskich i trójka przechowywanych przez nich Żydów zostały rozstrzelane. Mama stała pod tą samą ścianą, odsunięta nieco przez żandarma. Kiedy rozległa się salwa, zatkała sobie uszy. [...] I wtedy mama odzyskała pamięć. Nagle, niespodziewanie, przypomniała sobie, kim jest. Jak się nazywa. Kim są jej rodzice* (Huelle, 2014, 251). Przeżyty stres spowodował ciężkie przeżycia, nocne lęki, które później przerodziły się w głęboką nieracjonalną nienawiść do wszystkich Niemców.

Przypominanie przyszłości, sięganie do pamięci może być zarówno traumatycznym jak i terapeutycznym przeżyciem. Grass pisze:

*Wspominanie lubi zabawę w chowanego. Kryje się, ma skłonność do upiększania i chętnie koloryzuje, często bez potrzeby. Przeczy pamięci, która udaje pedantkę i swarliwie obstaje przy swoim. Kiedy nagabuje się pytaniami, wspomnianie upodabnia się do cebuli, która chciałaby, żeby ją obierać i odsłaniać, co litera po literze zostało zapisane: rzadko jednoznacznie, często pismem lustrzanym lub jakimś szyfrem.*

*Pod pierwszą, jeszcze sucho szeleszczącą łuską znajduje się następna, a ta, ledwie zostanie obrana, wilgotnie odsłania trzecią, pod którą czeka i szepcze czwarta, piąta. A każda następna wypacza zbyt długo unikane słowa, także zawijasowe znaki, jak gdyby ktoś chorobliwie skryty od małego chciał zaszyfrować informacje o sobie, gdy cebula jeszcze kiełkowała. [...] Cebula ma dużo łusek. Występują w liczbie mnogiej. Zedrzesz jedną, pojawia się następna. Siekana wyciska łzy. Dopiero przy obieraniu mówi prawdę. To, co działo się przed końcem mego dzieciństwa i po nim, zgłasza się przytaczając fakty, a przebiegało gorzej, niż by sobie człowiek życzył, chce być opowiadane raz tak, raz siak i zaprowadza na manowce łgarskich historyjek (Grass, 2006, 8-10).*

Historia Gdańska potwierdza wielokulturowe tradycje tego miasta. Grass, opisując skomplikowaną historię miasta, podaje, że w ciągu wielu wieków niejednokrotnie zmieniali się jego władcy: *Zabawiając się w niszczenie i budowanie zmieniali się teraz kolejno przez kilkaset lat księżęta Pomorza, wielcy mistrzowie krzyżaccy, królowie i antykrólowie Polski, margrabiowie brandenburscy i biskupi Włocławka (Grass, 1994, 385).*

Finał tych zmian nastąpił w 1945 roku: *Dziwnym sposobem tym razem po Rosjanach nie przyszli Prusacy, Szwedzi, Sasowie czy Francuzi; przyszli Polacy. Z całym dobytkiem przyszli Polacy z Wilna, Białegostoku i Lwowa i szukali sobie mieszkań (Grass, 1994, 387).*

W tym przypadku Gdańsk wystąpił jako miejsce pielgrzymowania, jako miejsce dające schronienie.

Gdańskie losy rodziny Huelle rozpoczęły się po ustaniu działań wojennych, gdy jeszcze ruiny miasta dymiły po niedawnych pożarach. Huelle opowiada historię ojca: *Mój ojciec właśnie porzucił na Motławie kajak, cisnął za siebie wiosło, a wraz z nim całe swoje dawne życie, i z małym plecakiem ruszył pierwszą wypaloną ulicą szukać nowego życia, pośród dymiących jeszcze ruin domów i kościołów, przeskakując nieopgrzebane trupy ludzi i koni, omijał resztki wojennych sprzętów tarasujące niejedno przejście czy skrzyżowanie, gdzieś tam zatrzymywał go jakiś sowiecki sowiecki patrol, lecz żaden nie potrafił mu wyjaśnić, gdzie znajduje się ów mityczny PUR, dokąd musiał dotrzeć, aby otrzymać przydział na coś do jedzenia i kwit wraz z urzędowo wyznaczonym adresem (Huelle, 2014, 8).*

Wśród wielu nowych mieszkańców Gdańska znaleźli się kolejni repatrianci, poszukujący schronienia. Stefan Chwin opowiada historię swojej rodziny: *Ojciec szedł więc coraz z większą pewnością, że wreszcie trafili na miejsce i patrząc to w prawo – na białe pola lotniska z ciemną linią sosnowego lasu w Brzeźnie, to w lewo – na lipy Pelonker Strasse, za którymi ciągnęły się łagodne bukowe wzgórza, mówił do Mamy, że może warto zatrzymać się tu na dłużej, a może na zawsze – nie, tego jeszcze nie powiedział, bo wolał, by czas, który mieli przed sobą, pozostał otwartą obietnicą.*

*A ja szedłem z nimi, uśpiony, pod sercem Mamy, głową w dół, z piąstką pod brodą i stopami śmiesznie zwinętymi ku sobie, w ciepłej zatoce wód, opleciony żyłkami, które łączyły mnie z jej ciałem. [...] Mama z Ojcem mogli wybierać dom, w którym miałem się narodzić* (Chwin, 2001, 67, 68).

Gdańsk w twórczości G. Grassa to „mała ojczyzna” Polaków i Niemców, żyjących ze sobą od setek lat. Urodzony w Gdańsku pisarz, syn pochodzącego z Nadrenii Niemca i Kaszubki spod Gdańska, dzieciństwo spędził w Wolnym Mieście Gdańsku. Początek wojny 1 września 1939 roku oznaczał dla przyszłego pisarza koniec dzieciństwa. Wspomina o tym po latach w jednej z ostatnich powieści: *W ciasnej przestrzeni skończyło się moje dzieciństwo, gdy tam, gdzie wyrastałem, w różnych miejscach jednocześnie wybuchła wojna. Zaczęła się – nie sposób było tego nie słyszeć – od salw z dział pancernika i przelatywania bombowców nurkujących nad przedmieściem Nowy Port, położony naprzeciw polskiej bazy wojskowej na Westerplatte, ponadto w dalszej odległości od mierzonych strzałów dwóch rozpoznawczych samochodów pancernych uczestniczących w walce o Poczta Polską na gdańskim Starym Mieście i zupełnie blisko od doniesień w naszym radio, „odbiorniku dla wszystkich”, który stał na kredensie w bawialni: w mieszkaniu na parterze trzypiętrowej kamienicy czynszowej przy ulicy Labesa we Wrzeszczu obwieszczono koniec moich dziecięcych lat* (Grass, 2006, 7).

Światową sławę przyniosła Grassowi tzw. trylogia gdańska, złożona z dzieł: *Blaszany bębenek*, *Kot i mysz*, *Psie lata*. Zarówno trylogia gdańska, jak i inne powieści Grassa, traktują o rozwoju faszyzmu i epizodach wojennych, ich fabuła związana jest z Gdańskiem, miastem na pograniczu kulturowym. Grass jest doktorem *honoris causa* Uniwersytetu Gdańskiego i Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, w 1993 r. nadano mu tytuł Honorowego Obywatela Miasta Gdańska, w 1999 r. otrzymał Nagrodę Nobla jako pisarz, którego „swawolne czarne bajeczki portretują zapomnianą twarz historii”. Obserwacje bohatera *Blaszanego bębena* Oskara, oparte na jego indywidualnych obsesjach i poglądach, ujawniały chaos świata, rzeczywistość odartą z myślowych spekulacji, ukazywała swe zwyrodniałe oblicze. Protest dorastającego Oskara budziła drobnomieszczańska mentalność sklepikarzy, rzemieślników, drobnych urzędników, czyli tzw. zwykłych ludzi. Żyli oni według określonej reguły, ulegali nakazom zawodowym, towarzyskim i szukali bezpieczeństwa przez schronienie się w masie. Wykonując automatycznie wszystkie czynności, pogrążali się najpierw w nudzie, potem w najrozmaitszych dziwactwach. Ich poglądy polityczne oparte były na stereotypach, dlatego łatwo poddali się propagandzie faszystowskiej.

Paweł Huelle poczynając od powieści *Weiser Dawidek*, w kolejnych książkach powraca do swojej „małej ojczyzny”, Gdańska i jego okolic i poszukuje mitycznej genealogii tego magicznego, zapomnianego świata. Jest to pisarz, który stale odwołuje się do wielkich tekstów kultury, wciąga intertekstualną grę aluzji i dialogu z wielkimi mistrzami. W powieści *Castorp* opowiada historię młodego Hansa Castorpa, bohatera *Czarodziejskiej Góry* Tomasza Manna, który na początku XX wieku przyплыł statkiem z Hamburga do Gdańska na studia w politechnice: *Udaje się do Gdańska, by studiować budowę okrętów* (Huelle, 2009, 17). Huelle ukazuje czytelnikowi miasto

i jego mieszkańców, widziane oczyma młodego Niemca: *Kaszubi i Polacy, których rozróżnić jednych od drugich zresztą nie potrafił po języku, byli dla niego jak szara warstwa ziemi: dawno przykryta kostką bruku, czasami tylko ujawniająca swe istnienie w miejscach do tego wyznaczonych przez stulecia: przedmiejski szynk, portowe magazyny, plac budowy, ubogi domek na nizinie, czasami sklep w dzielnicy, gdzie nie dochodził miejski wodociąg, tramwaj ani gazowe oświetlenie* (Huelle 2009, 169).

Skomplikowane losy Niemców, którzy po wojnie nie opuścili swego miasta, jak zdecydowana większość rodaków, ukazane są w powieści Chwina *Hanemann* i Huellego *Śpiewaj ogrody*.

W powieści *Śpiewaj ogrody* występuje kilka podstawowych wątków fabularnych. Pierwszym są losy niemieckiego małżeństwa Hoffmannów, kompozytora Ernesta Teodora i jego żony Grety, śpiewaczki Opery Leśnej w Sopocie. Wiodą oni szczęśliwe życie w Wolnym Mieście Gdańsku aż do wybuchu wojny: *1 września obudził nas stuk karabinowych kolb do drzwi. O piątej rano. Otworzył zaspany Ernest Teodor. To byli dwaj gestapowcy i kilku SA-manów. [...] – Jest wojna – warknął gestapowiec – od kilkudziesięciu minut. Polacy nas zaatakowali. Aresztujemy dywersantów, szpiegów i wszelkie podejrzone elementy. Pana pracownik Frankowski to polski szpieg. Ma rodzinę w Gdyni. Proszę nie utrudniać zadania! Pana też możemy zatrzymać „za świadome zatrudnianie wroga”* (Huelle, 2014, 270).

Po wojnie do mieszkającej samotnie Grety z powodu braku mieszkań został dokwaterowany student politechniki, który przybył do Gdańska w poszukiwaniu nowego życia: *Mieszkań wolnych nie ma. Wszystko już zajęte. Zjeżdżają wciąż. Z Wilna. Z Lidy. Ze spalonej Warszawy. Ze Lwowa. Z Tarnopola. Musi pan czekać – zwrócił się urzędnik do ojca* (Huelle, 2014, 10).

W ten sposób historia niemieckiej rodziny połączyła się z losem rodziny polskiej. Drugi autobiograficzny wątek fabularny opowiada o dzieciństwie i dojrzewaniu pisarza, o roli ojca. Całą historię opowiada albo ojciec, albo Greta, z którą młody bohater się zaprzyjaźnił:

*Pani Greta przerwała swoją opowieść, by raz jeszcze dolać do filiżanek herbaty, nieco już chłodnej, i przez moment, jak gdyby zapadając się we własną pamięć coraz głębiej i głębiej, milczała. Kiedy zapisuję po tak wielu latach tamto milczenie, tamto nasze pierwsze spotkanie, tamtą czerwcową rozmowę, nasze pierwsze z sobą tak długie bycie razem, nie mogę wyjść z podziwu dla jej daru opowieści...* (Huelle, 2014, 69).

*O wielu rzeczach, o jakich nie chciała mówić do dziecka czy później dorastającego chłopca, teraz opowiadała bez skrępowania, pojmując, że moja partytura będzie wymagała uzupełnień, chociażby w miejscach gdy między nią a Ernestem Teodorem dochodziło do czułości czy zbliżenia. Stos fiszek w pudełku po papierniczym sklepie Gonschorowskiego rósł i pęczniał, starałem się tak pracować, by na kolejne spotkanie wszystko, co powiedziała podczas poprzedniego, było zapisane, choć niekoniecznie w liniowym porządku. Czas opowieści ma swoje własne prawo: kołuje, wraca do początku, potrafi przeskakiwać miesiące a nawet lata, by w pewnej chwili zatrzymać się dłużej na jakimś wydarzeniu albo szczególe z pozoru tylko niezbyt ważnym dla całości. Staralem*



się nie zadawać pytań. Rozmawialiśmy o przeszłości – tej, którą pamiętałem, i tej, którą znała tylko ona, proporcje oczywiście z góry były ustalone: pani Greta prowadziła motyw przewodni, ja starałem się nadążyć kontrapunktem (Huelle, 2014, 296).

Jerzy Jarzębski pisze, że Huelle i Chwin ukazują przestrzeń rodzinnego miasta jako swego rodzaju palimpsest, z którego zdejmować można kolejne warstwy znaczeń, ma bowiem owa przestrzeń swój kształt dzisiejszy, ma też ten, który nadali jej bohaterowie w latach dzieciństwa, ma wreszcie gdzieś u spodu tradycję i mitologię ukrytą i ocen-zurowaną, bo pochodzącą od Obcych, zakłęta w kształt domów, ulic i przedmiotów codziennego użytku, w stare gazety, książki, plany miasta z obcojęzycznymi nazwami. Przestrzeń tego rodzaju jest miejscem nieustannych odkryć i tajemnic, do których nie sposób dorobić klucza. Utwory Huellego i Chwina pokazują rozmiar zniszczeń, jakiego w naszym rozumieniu przestrzeni dokonać może zapominanie na rozkaz z góry historii miejsc, w których mieszkamy – i zarazem – jak w miarę odkrywania przeszłości i nawiązywania łączności z zamieszkującymi ją ludźmi nasze otoczenie nabiera plastyczności, kolorów, traci zaś właściwy minionym czasom przykrywający wszystko odcień szarości (Jarzębski, 1998).

Zupełnie inaczej przedstawione jest Wilno w twórczości litewskich twórców: R. Gavelisa i H. Kunčiusa. Powstaje wrażenie, że współcześni mieszkańcy nie dorównują historycznej powadze litewskiej stolicy. Nie potrafią odczytać wysyłanych przez miasto sygnałów, irytują się z powodu swojej bezsilności. W powieści *Litwin w Wilnie* Kunčius wskazuje, że mieszkańcom Wilna trudno jest sprostać wyjątkowym wymaganiom wobec roli tego miasta w historii: *To miasto założone nad rzeczką i nieco szerszą rzeką, miało dużo imion, lecz żadnego prawdziwego. Nikt nie był w stanie odpowiedzieć uczciwie na pytanie, czego chce dzisiejsze Wilno: jakich świąt, rytuałów, memoriałów* – pisze Kunčius. Tymczasowość, przemijalność historii sprawiała, że po każdej zmianie władzy jedne znaki historyczne umierały śmiercią naturalną, inne były niszczone czy przemieszczane gdzieś na ubocze, by nie kłuły oczu, nie gniewały nowych gospodarzy miasta czy państwa: *Już od dziesięcioleci Litwini w Wilnie niczym maniacy, którzy utracili umiar, sadzili grzędy swoich pomników, śpieszyli, by pozostawić co więcej i co bardziej różnorodnych znaków potwierdzających tożsamość lituanus* (Kunčius, 2014, 157).

Pisarz prowadzi swego bohatera Šeputisa w Wilnie szlakiem najważniejszych zabytków, świadczących o wielokulturowej spuściznie miasta. Jest to Ostra Brama, Klasztor Bazylianów z Celą Konrada i hotelem „U Bazylianów” oraz białoruskim gimnazjum, Filharmonia, Ratusz, Kościół św. Kazimierza, kościół św. Janów, pomnik Mickiewicza, ulica Zamkowa i wiele innych bardziej lub mniej znanych wilnianom miejsc. Šeputis, pielgrzymując po mieście, czyta tablice pamiątkowe dotyczące różnych zabytków i osobistości zasłużonych dla kultury Wilna, zderza się z rzeczywistością miasta, która kłóci się z jego mitem litewskości Wilna.

Świadectwa wielokulturowości Wilna, mówiące o obecności w mieście kultury polskiej, żydowskiej, białoruskiej, rosyjskiej, zasługi mieszkańców różnych narodowości nie są Šeputisowi zrozumiałe, ponieważ zakłócają kulturowany mit litewskości.



Bohater *Wileńskiego pokera* Vargalys cierpi z innego powodu. Gavelis wysłała go na spacer po litewskiej stolicy: *Całe wieczory spacerujemy po Wilnie, już dawno tyle nie chodziłem*. Jednakże Vargalys nie może się doszukać na wąskich uliczkach, w ponurych bramach, pod murami starych domów dawnej świetności miasta. Dla Vargalysa dawna sława Wilna to mit, miasto jest obumarłe, niczym rozkładające się ciało: *Jeszcze wcześniej, ale Wilno jest już puste. Z każdym dniem coraz bardziej się wyludnia, im mniej ludzi, tym większy tłok na ulicach. Obumarłe miasto, a nad nim opary pokornego, duszącego strachu. Wilno, które kocham, Wilno, którym jestem, leży pogrzebane jak Pompeja pod lawą, jak Atlantyda pod wodami. A Lolita i ja jesteśmy tylko cieniami, bo żywi mieszkańcy Wilna – to ludzkie mrowisko, mętna rzeka – nie błądzą wieczorem po ulicach, nie rozmawiają tak, jak my* (Gavelis, 2005, 235).

Almantas Samalavičius, analizując powieść Gavelisa, podkreśla kontrast między bohaterską przeszłością a współczesnością miasta: *Historyczne symbole Wilna nie mają nic wspólnego ze współczesnym miastem, prześladowanym przez siły totalnego zła. Żelazny Wilk, który zgodnie z legendą ukazał się we śnie przyszłemu założycielowi stolicy, księciu Giedyminowi, i przepowiedział mu wieczną sławę, w wyobraźni Vargalysa funkcjonuje jako „wałęsający się po ulicy, zapyziały kundel”*. W drugiej części powieści *„chory, wyliniały, pokryty wrzodami”, cuchnący pies, jest nazywany przez kierowców Żelaznym Wilkiem. Drwiąc z uświęconego symbolu Wilna, Gavelis kwestionuje mityczno-historyczną więź z chwalebą przeszłością: ponieważ skolonizowany, wyrzekający się swojej męskości naród upada, degradacji ulegają też obecne w narodowej świadomości symbole męskiej siły* (Samalavičius, 2005, 264).

Bohater Gavelisa demonstrowa krytyczny stosunek do współobywatela narodowości polskiej, jak i do innych świadectw wielokulturowości Wilna: *Polak. Jedna głowa wielojęzycznego wileńskiego smoka. Smoka, mówiącego dziesięcioma językami, lecz nieumiejącego w żadnym przemówić poprawnie. Warszawianin czy krakowianin nie zrozumiałby ich mowy. Specjalnie przemówił po polsku, chociaż widzi, że jestem Litwinem. Uparty Polak, naiwnie przypomina międzywojnie, gdy zagarnęli Wilno. [...] Wilno, miasto polskich poetów: i Mickiewicza, i Miłosza. Widocznie i tego pieśniarza w drelichowym ubraniu z tanim winem. Poeci pisali wiersze, a mierni Polacy szarpali się z powodu Wilna. Nie tylko oni, wszystkie głowy smoka kąsały się wzajemnie – i litewska, i polska, i rosyjska, i... Nie, Żydzi mieszkali tu cicho. Mądrość narodów rodzi mity, lecz nie ma mitologii, która odzwierciedlałaby Wilno. Gdzie jeszcze znajdziesz takiego smoka, którego głowy walczą ze sobą, przeklinając w różnych językach* (Gavelis, 2000, 33).

Obce jest również Wilno bohaterowi powieści Grigorija Kanowicza *Park niepotrzebnych Żydów*, który przeżył holocaust: *Teraz każda ulica Wilna jest dla niego jak zagranica: nowe domy, nowe witryny. A każdy mieszkaniec – cudzoziemcem* (Kanowicz, 2005, 174).

W takiej sytuacji odzywa się pamięć, przywołując wspomnienia o przeszłości: *A tu co? Ławka w parku niepotrzebnych Żydów, termos z herbatą, kanapka z chudą kiełbasą, kęs litewskiego sera. I sny. I wspomnienia. Na pewno nie ma na świecie kra-*

ju, w którym ludzie mieliby takie bogate wspomnienia, gdzie przeszłości jest o wiele więcej niż terażniejszości. A przyszłość? Przyszłość jest zabita deskami jak opuszczona posiadłość (Kanowicz, 2005, 61).

Jedynie spacer Konwickiego po Wilnie ma przyjemny charakter. Ale trzeba podkreślić że Autor *Kroniki wypadków miłosnych* i *Bohini* odbywa ten spacer wirtualnie, z mieszkania w Warszawie. Był to dla niego azyl w trudnych chwilach, powrót do Arkadii: *W czasach stanu wojennego, a było to w lata osiemdziesiąte ubiegłego wieku, lubiłem pospacerować sobie brzegiem rzeczki Wilenki od skraju Wilna przez wieś Markucie do mojej Kolonii Wileńskiej. Z końca ulicy Subocz skręcałem w lewo i piaszczystą drogą schodziłem w dół ku brzegowi rzeki, przekraczałem bezimienny strumień i wspinałem się na niewysokie zbocze, a tam już zaczynały się Markucie, skromna wieś ukryta w niegłębokim jarze, przesłonięta gęstwą starych, odwiecznych drzew* (Konwicki, 2008, 462).

## WNIOSKI

Podsumowując, można stwierdzić, że w procesie kształtowania obrazu wielokulturowego miasta duża rola przypada pamięci. Znaczenie pamięci podkreślane jest w wielu utworach. Może to być pamięć przekazywana ustnie lub utrwalona w źródłach, pamięć zapomniana i odzyskana. Literatura działać może jako medium pamięci, mitologizując rzeczywistość. Dla polskich pisarzy wartością nadrzędną jest wielokulturowy charakter Gdańska, „mała ojczyzna” Polaków, Niemców, Kaszubów.

Pisarze litewscy kształtują odmienny obraz Wilna. W *Wileńskim pokerze* Gavelisa świetna przeszłość Wilna skonfrontowana jest z szarą depresyjną codziennością, Kunčius w powieści *Litwin w Wilnie* walczy z mitem litewskości miasta. Wilno Kunčiusa cierpliwie prowadzi dialog z bohaterem powieści, informuje go o swoich wielowiekowych tradycjach. Przemawia do niego tablicami pamiątkowymi na historycznych budynkach, pomnikami wybitnych postaci, wyniosłym milczeniem skwerów. Robi to spokojnie, z godnością, nie zważając na absurdalne zachowania ludzi. Natomiast mieszkańcy nie są godni wielkiego kulturalnego dziedzictwa swej stolicy.

## LITERATURA

1. Chwin, S. (2001). *Hanemann*. Wydawnictwo „Tytuł”, Gdańsk, b.d.
2. Chwin, S. (2008). *Dziennik dla dorosłych*. Wydawnictwo „Tytuł”, Gdańsk, b.d.
3. Gavelis, R. (2000). *Vilniaus pokeris*, Vilnius.
4. Gavelis, R. (2005). Wileński poker. In *Literatura na świecie*, Nr 1-2, 402-403.
5. Grass, G. (1994). *Błaszany bębenek*, Gdańsk.
6. Grass, G. (2006). *Przy obieraniu cebuli*, Gdańsk.
7. Huelle, P. (2009). *Castorp*, Kraków.
8. Huelle, P. (2014). *Śpiewaj ogrody*, Kraków.
9. Jarzębski, J. (1998). Leczenie przestrzeni. In *Tygodnik Powszechny*, Nr 4/5, dodatek „Kontrapunkt”.

10. Kanowicz, G. (2005). *Park niepotrzebnych Żydów*, Sejny.
11. Konwicki, T. (2008). *Wiatr i pył*, Warszawa.
12. Kunčius, H. (2011). *Lietuvis Vilniuje*, Kultūros barai.
13. Kunčius, H. (2014). *Litwin w Wilnie*, Wrocław.
14. Miłosz, Cz. (1997). *Piesek przydrożny*, Kraków.
15. Miłosz, Cz., (2001). Wilno. In *Tytuł, Pismo literacko-artystyczne*, Nr 4 (44).
16. Samalavičius, A. (2005). *Miasto jako rozkładające się ciało w „Wileńskim pokerze”*. In *Literatura na świecie*, Nr 1-2, 402-403.
17. Tabaszewska, J. (2013). *Literatura o pamięci, pamięć w literaturze czy pamięć literatury?* In *Od pamięci biodziedzicznej do postpamięci*, IBL, Warszawa.

## SANTRAUKA

### DAUGIAKULTŪRINIS GDANSKO IR VILNIAUS PASAULIS LITERATŪROJE. ATMINTIES VAIDMUO TIKROVĖS MITOLOGIZACIJOJE

Romuald Narunec

Vilnius ir Gdanskas, pagal Česlovo Milošo apibrėžimą, tai ypač paveikiami mitologizacijos miestai. Daugiakultūrinis šių miestų pasaulis tapo tokių rašytojų, kaip G. Grass, P. Huelle, S. Chwin, Č. Milošas, T. Konwicki, H. Kunčius, R. Gavelis, G. Kanovičius, analizės objektu. Literatūra veikia kaip specifinis atminties rezervuaras, fiksuojantis visuomeninės sąmonės lygį, registruojantis jos pasikeitimus. Straipsnis analizuoja minėtų rašytojų kūryboje atminties vaidmenį daugiakultūrinio miesto mitologizacijos procese.

# FERNANDO ARRABAL – DIALOGUE ENTRE L'ABSURDE ET LE PANIQUE

Sergejs Polanskis

Daugavpils University, 13 Vienibas str., Daugavpils, LV-5401, Latvia,  
sergejs.polanskis@du.lv

## ABSTRACT

*Fernando Arrabal was born in 1932 in Spain, but he is best known for his absurd plays written in French. He still lives in Paris and his style of writing is characterized as Panic. This anti-movement was founded by Arrabal together with Jodorowsky and Topor. In 1962 these artists decided to adopt the concept Panic, but for private use only, because they all agreed not to create any school or literary movement. A considerable step was made when Arrabal gave a lecture at Sydney University in Australia in 1963. This speech entitled "El Hombre panico" gave most of the basic notions in the philosophy of Panic. The present paper analyses the characteristic features in Arrabal's writing and shows the transition process from absurd to panic using the comparative method.*

**Key-words:** Arrabal, Absurd, Panic, Surrealism

## INTRODUCTION

Outre l'aspect purement littéraire les œuvres écrites en France au XX<sup>ème</sup> siècle au sein des groupes surréaliste, absurde et panique ces textes apportent aussi une innovation linguistique et socioculturelle. Il existe déjà un nombre important de recherches sur l'analyse des manifestes d'André Breton – fondateur du groupe surréaliste, des romans de Jean-Paul Sartre et Albert Camus – initiateurs de la littérature de l'absurde, des anti-pièces de Samuel Beckett et Eugène Ionesco – dramaturges de l'avant-garde théâtrale française. Pourtant il reste assez peu exploré un autre mouvement artistique né à Paris aux années soixante celui de Panique qui vise à impliquer les meilleures pratiques de la création d'art configurées par les mouvements antécédents et ainsi donner naissance à une nouvelle forme qui est panique.

Heureusement le fondateur du mouvement panique, Fernando Arrabal vit toujours à Paris et grâce à notre connaissance personnelle nous avons l'occasion de préciser certains aspects de ce phénomène.

L'objectif de cette recherche est donc l'analyse des caractéristiques propres à la littérature de l'absurde et la découverte de la transition vers le Panique dans l'œuvre de Fernando Arrabal. La méthode impliquée est ainsi la méthode comparative avec des éléments de psychanalyse qui vise à démontrer certains aspects de la personnalité arrabalienne.

## CORPS

Voici donc le portrait de Fernando Arrabal: il est né le 11 août 1932 à Melilla (Maroc Espagnol), peu de temps avant la guerre civile qui va déchirer son pays.

De son portrait physique nous garderons les souvenirs d'Alain Schifres: «*Arrabal est un tout petit bonhomme au visage carré, /.../ le front puissant, l'air sardonique et tendre qu'on imagine aux Fous de Shakespeare*» (Schifres, 1969, 9) et ajoutons qu'à l'âge de 83 ans il a toujours les yeux perçants qui se cachent mal derrière de fines lunettes et autres qu'il porte sur le front.

Sa taille, sa «*grosse tête de pharmacien*» (Chesneau, 1978, 21) qui l'a condamné à la naissance et rangé dans la catégorie des monstres, cette différence physique a fait qu'Arrabal souffrait beaucoup dans son pays d'origine: «*Je sortais de l'école en courant pour décourager mes poursuivants. Dès mon retour à la maison, je me réfugiais dans ma chambre. À travers les rideaux, je regardais mes petits camarades qui scandaient: «grosse tête, grosse tête» ou «Quasi-modo, Quasi-modo.»*» (Arrabal, 1970, 111)

Cette expérience oppressive de l'enfance est très révélatrice: elle constitue le point fondamental, le plus essentiel de son œuvre, elle inspire et valide son combat non seulement contre le régime de Général Franco, mais surtout contre toutes formes de discrimination, de censure, de totalitarisme, d'autoritarisme.

L'enfance dure n'est pas la seule tragédie qui influence son œuvre, rappelons que son père Ruiz Arrabal a été arrêté le 17 juillet 1936 pour avoir refusé de se joindre à un coup d'état militaire et pour avoir voulu rester fidèle à la République. Fernando était alors âgé de trois ans. Condamné à mort pour «rébellion militaire», Ruiz Arrabal a été incarcéré à la prison. En mars 1937, sa peine est commuée en trente ans de prison. Plus tard, une enquête révélera à Arrabal que son père est mort dans la nuit de 28 janvier 1942 alors qu'il tentait de s'échapper.

C'est probablement pour cela que le souvenir de son père l'obsède et que l'influence de celui-ci est indéniable sur l'enfance et l'adolescence d'Arrabal, par opposition à la présence de sa mère, celle-là qui a fait vivre ses enfants dans un climat familial très austère et qui a créé en Arrabal un puissant tumulte intérieur.

Refusant les strictes demandes de sa mère de poursuivre des études militaires, Arrabal est contraint d'étudier le domaine du commerce du papier, jusque dans les années cinquante, puis le Droit à Madrid. C'est à cette époque qu'il commence à écrire du théâtre et de la poésie. En 1955, il obtient une bourse pour étudier à Paris. Quelques temps après son arrivé, il tombe gravement malade: il est tuberculeux.

Ainsi commence «l'école de Paris» à propos de laquelle Arrabal déclarait en 1977: «Je me situe plus exactement dans l'école de Paris. Je suis un produit typique de cette école qui a donné Ionesco, Miro, Dali, Beckett, Xenakis, etc.»

Dès son arrivée en France Arrabal a intégré le groupe surréaliste séduit par «l'aventure spirituelle» qu'André Breton a déclaré dans son travail «Mise au point» et qui disait que le surréalisme ne devait rien avoir d'un parti, ni d'un dogme, mais se justifierait dans la durée, en tant que l'aventure qui suppose d'abord une rupture

radicale avec le monde tel qu'il nous a été donné. De plus, la philosophie surréaliste était fondée sur la révolte contre tout ce qui peut borner la liberté: la logique qui emprisonne l'esprit et même le langage qui interdit la véritable communication.

C'est pratiquement à cette époque ou peu avant qu'une autre notion métaphysique commence à conquérir le monde littéraire en France grâce à Albert Camus qui écrit *«Le mythe de Sisyphe. Essai sur l'absurde»*. L'absurde c'est l'état de contradiction qui existe entre l'homme et le monde: il y a une disproportion, un divorce entre les deux. Camus explique le sentiment de l'absurde ainsi: *«Il arrive que les décors s'écroulent. Lever, tramway, quatre heures de travail, repas, sommeil et lundi mardi mercredi jeudi vendredi et samedi sur le même rythme. Cette route se suit la plupart du temps. Un jour seulement, le «pourquoi» s'élève et tout recommence dans cette lassitude teintée d'étonnement. «Commence», ceci est important. La lassitude est à la fin des actes d'une vie machinale, mais elle inaugure en même temps le mouvement de la conscience. Elle l'éveille et elle provoque la suite. La suite, c'est le retour inconscient dans la chaîne, ou c'est l'éveil définitif.»* (Camus, 1942, 30)

De ce sentiment naissent les nouvelles formes de la dramaturgie. C'est Martin Esslin qui introduit le terme «Théâtre de l'Absurde» dans le discours critique. Il exprime que le théâtre de l'absurde est le reflet de l'attitude la plus représentative à l'époque, le vingtième siècle. Ainsi Esslin mentionne la notion de guerres dans son livre. C'est-à-dire que cette «attitude la plus représentative à l'époque» est un abandonnement des certitudes dans la vie. La Seconde Guerre mondiale a diffusé le doute selon lui. Elle a pulvérisé des certitudes de la foi religieuse, la foi dans le progrès, dans le nationalisme etc. Il mentionne la Seconde Guerre mondiale comme contexte important de l'absurde.

Esslin montre la différence entre la définition de l'absurde de Camus et des écrivains comme Beckett, Ionesco, Genet, Arrabal et des autres. Les deux tendances veulent montrer le non-sens de la vie. Il est important de préciser que Camus ne dit pas que vivre n'a pas de sens, mais c'est la vie en général qui n'a pas de sens.

La manière de montrer le non-sens de la vie est en effet différente chez les écrivains du théâtre de l'absurde. Le contenu est donc le même, mais la façon de l'analyser ou la forme qu'il prend diffèrent. Camus essaie d'expliquer l'absurdité de la condition humaine sous la forme d'un raisonnement logiquement construit. Contrairement aux écrivains du théâtre de l'absurde qui trouvent qu'on ne peut pas communiquer ce que c'est «l'absurde» d'une manière logique parce que comme ça on admet que le raisonnement logique peut offrir des solutions valables. Ils essaient donc de présenter l'absurde en donnant des images concrètes dans la forme de l'absurdité. Les mots ont une signification dans les romans mais dans le théâtre de l'absurde les mots prononcés contredisent souvent ce qui se passe sur la scène. Le théâtre de l'absurde est un mouvement *«anti-littéraire.»* (Esslin, 1977, 22)

Le théâtre de l'absurde ne fut ni un mouvement ni une école et tous les écrivains concernés étaient extrêmement individualistes et formaient un groupe hétérogène. Ce qu'ils avaient en commun, résidait dans une remise en cause du théâtre occidental pour son adhésion à la caractérisation psychologique, à une structure

cohérente, une intrigue et la confiance dans la communication par le dialogue. On parle depuis de «l'anti-théâtre» de Ionesco ou de Beckett.

L'absurde, pour Ionesco, n'avait pas grand-chose à voir avec le concept philosophique hérité de Kierkegaard par Sartre et Camus, pour Ionesco l'absurde naît des situations les plus triviales, les plus ordinaires. Ainsi commence sa pièce la plus célèbre «La cantatrice chauve» (1950): «*Tiens, il est neuf heures. Nous avons mangé de la soupe, du poisson, des pommes de terre au lard, de la salade anglaise. Les enfants ont bu de l'eau anglaise. Nous avons bien mangé, ce soir. C'est parce que nous habitons dans les environs de Londres et que notre nom est Smith.*» (Ionesco, 1972, 6)

Nous trouvons le même type de dialogues dans la pièce «Pique-nique en campagne» (1952) de Fernando Arrabal qui était mise en scène par exemple en Lituanie en 1994 par Valdas Pranulis au Théâtre dramatique de Šiauliai. Il s'agit d'une satire antimilitariste où le soldat Zapo reçoit la visite de ses parents venus l'encourager sur le champ de bataille et lui apporter quelques provisions. Un soldat ennemi, Zepo, qui passait par là, est capturé dans les règles puis invité à se joindre au pique-nique. Le titre de la pièce évoque le double sens de la campagne: soit la nature, soit la guerre.

Pour cette dérision textuelle Geneviève Serreau – traductrice et critique théâtrale met Arrabal «*dans la région de Ionesco*» ensemble avec «*Jean Tardieu, Boris Vian, Günter Grass, Weingarten et W. Gombrowicz.*» (Serreau, 1975, 148)

Pourtant en 1953 Arrabal écrit une autre pièce «Le tricycle» qui obtient en 1954 le deuxième prix du Théâtre d'essai au concours de la Ville de Barcelone et tout de suite il reçoit des accusations d'un plagiat du dramaturge irlandais Samuel Beckett qui est devenu célèbre après la publication de sa pièce «En attendant Godot» en 1952. Même si Beckett a écrit la pièce en 1949, Arrabal ne pouvait physiquement pas la lire avant son exil en France parce que sous le régime franquiste les œuvres de Beckett étaient censurées et donc ne pouvaient ni être achetées ni être empruntées aux bibliothèques.

Après 1955, quand Arrabal s'est installé en France, il a fréquenté les représentations du «nouveau théâtre», notamment «En attendant Godot» de Beckett et «La cantatrice chauve» de Ionesco. Arrabal a avoué plus tard, que l'art de Beckett lui a fait coller à la peau le démon du théâtre et lui a permis de pousser plus loin ses expériences dramatiques.

Le spectacle «En attendant Godot» était une véritable révélation pour Arrabal. Pour exprimer son admiration pour Beckett, Arrabal a donné le prénom Samuel à son fils. Plus tard, en 1966, quand Arrabal sera arrêté en Espagne pour une dédicace panique qui était jugée blasphématoire, obscène et injurieuse pour le pays, Beckett écrira aux juges de Madrid pour protéger Arrabal: «*Elle (la Cour) va juger un écrivain espagnol qui, dans le bref espace de dix ans, s'est hissé jusqu'au premier rang des dramaturges d'aujourd'hui /.../ Il aura beaucoup à souffrir pour donner ce qu'il a encore à nous donner*» (<http://laregledujeu.org/arrabal/2014/12/22/5004/samuel-beckett-lorsque-vingt-cinq-ans-seront-passes/lettre-beckett-arrabal/>)

Le motif de «Le tricycle» où les deux personnages principaux Apal et Climando restent sur un banc près d'un fleuve et ne pensent qu'à garder leur tricycle et même



tuent un homme pour prendre possession de son argent pour payer le tricycle et pouvoir rester toujours au même banc, correspond à l'idée d'«En attendant Godot» où Vladimir et Estragon attendent sur une route à la campagne, près d'un arbre, un certain Godot avec qui ils ont rendez-vous. Ils rencontrent d'autres personnages dont l'un leur annonce que Godot ne viendra pas aujourd'hui mais demain. Le deuxième jour passe de la même manière et finit avec la même perspective. On pourrait prolonger la pièce perpétuellement car la structure cyclique est propre à la dramaturgie de l'absurde et donc Arrabal exploite le même procédé que Beckett et cela constitue le seul «plagiat» entre leurs œuvres.

Ainsi nous pouvons constater que Fernando Arrabal avait la double vision artistique: surréaliste et absurde et pourtant il nie les deux. Il aime raconter l'anecdote qui s'est passée avec lui en 1963:

*«Je le vois comme si c'était aujourd'hui: on joue avec Samuel Beckett aux échecs, et tout à coup sa femme Suzanne apporte un colis, avec un volume fraîchement imprimé du Théâtre de l'absurde de Martin Esslin. [...] Nous n'avons jamais avant entendu ce terme, nous pensions faire de l'avant-garde. Beckett jette un coup d'œil dans le livre, puis dit: alors comme ça on fait du théâtre de l'absurde? Mais c'est complètement absurde!»* (Polanskis, 2016)

Malgré son adhésion au groupe surréaliste d'André Breton et le fait que Martin Esslin l'inclut dans son classement des dramaturges de théâtre de l'absurde Arrabal se considère artiste panique.

Le concept de Panique apparaît au début des années soixante, suivant la rencontre de trois artistes: *«Lexilé espagnol Fernando Arrabal, fuyant la dictature du général Franco, le chilien, fils d'émigrants russes juifs Alejandro Jodorowsky et le fils de réfugiés juifs polonais, Roland Topor.»* (Aranzueque-Arrieta, 2008, 15) Arrabal s'occupe de la théorie du concept qu'il voudrait être une démarche élaborée et pratiquée en toute autonomie de recherche, de création et d'expression: *«J'ai inventé le Panique sans croire aux écoles, c'était l'anti-mouvement par excellence qui n'avait ni doctrine ni membres ni manifeste. C'est un moyen de faciliter et de compliquer la tâche des commentateurs, des journalistes.»* (Audouin, 1967)

En fait, Jodorowsky a dissous le Panique après la publication du livre d'Arrabal qui était intitulé «Le Panique» (1973). Cet ouvrage, qui expose les idées à l'origine du panique, sert à Arrabal en quelque sorte de manifeste. Du coup, la dissolution du groupe est surprenante puisqu'elle disparaît au moment où son manifeste voit le jour. Ce qui revient à déclarer la non-existence d'une chose au moment où celle-ci s'annonce. Jodorowsky commente: *«Les déclarations qu'on y trouvait, je les avais faites oralement, pour m'amuser et soudain c'était devenu de l'académisme. /.../ Nous voulions mettre le mot « panique» dans tout ce que nous faisons. En fait, il n'y avait pas vraiment un groupe. Et soudainement, voilà que ce jeu devient un fait culturel.»* (Simsolo, 1974, 78)

Que ce jeu devienne un fait culturel est pour Jodorowsky une bonne raison d'annoncer la dissolution du Panique, et cet acte est en parfaite cohérence avec la théorie



panique puisqu'il exprime un refus d'appartenir à l'histoire. Dix ans plus tôt, lors d'une conférence donnée à Sydney en 1963, Fernando Arrabal a prononcé:

*«Je proclame dès maintenant que «Panique» n'est ni un groupe ni un mouvement artistique ou littéraire; il serait plutôt un style de vie. Ou, plutôt, j'ignore ce que c'est. Je préférerais même appeler le Panique un anti-mouvement qu'un mouvement. Tout le monde peut se dire «panique», se proclamer créateur du mouvement, écrire «la» théorie panique. Chacun peut affirmer qu'il fut le premier à avoir l'idée de Panique, à en inventer le nom, à créer une académie panique ou à se nommer président du mouvement»* (Arrabal, 1973, 53)

Arrabal donne aussi sa définition du terme: *«À partir de tout ce qui précède, nous pourrions même succomber à la tentation de jouer à définir le panique. ANTI-DÉFINITION: Le panique (nom masculin) est une «manière d'être» régie par la confusion, l'humour, la terreur, le hasard et l'euphorie.»* (Arrabal, 1973, 53)

## CONCLUSION

Nous pouvons ainsi constater que le Panique a absorbé les indices caractéristiques du surréalisme et absurde mais tente à se distancier de toute école, groupe ou mouvement dans la mesure où l'idée du Panique est éphémère et peut exister dans tout acte artistique, qu'il s'agit de la sculpture, de la peinture, de la musique, de la littérature et poésie, des arts du spectacle ou du cinéma. Par ce moyen Arrabal a bouclé le chemin d'art qui, au lieu d'être séparé, catégorisé et sectionné devient assemblé et intégral, autrement dit, à la place de désaccord apparaît un dialogue.

## BIBLIOGRAPHIE

1. Aranzueque-Arrieta, F. (2008). *Panique: Arrabal, Jodorowsky, Topor*. Paris: L'Harmattan.
2. Arrabal, F. (1973). *Le Panique*. Paris.
3. Arrabal, F. (1970). *La pierre de la folie*. Paris: Bourgois.
4. Audouin, J. (1967). *Avec Arrabal pour un théâtre libre*. Paris: Pourquoi.
5. Camus, A. (1942). *Le Mythe de Sisyphe*. Gallimard: Folio Essais # 11.
6. Chesneau, A. (1978). *Entretiens avec Arrabal: plaidoyer pour une différence*. Grenoble: PUG.
7. Esslin, M. (1977). *Théâtre de l'absurde*. Paris: Buchet/Chastel.
8. Ionesco, E. (1972). *La cantatrice chauve suivie de La leçon*. Paris: Gallimard.
9. Polanskis, S. (2016). *Entretien pour la thèse doctorale avec Fernando Arrabal*. Paris.
10. Schifres, A. (1969). *Entretiens avec Arrabal*. Paris: Belfond.
11. Serreau, G. (1975). *Histoire du «nouveau théâtre»*. Paris: Gallimard.
12. Sinsolo, N. (1974). Alejandro Jodorowsky. *Cinéma 74*, 184.

## SANTRAUKA

### FERNANDO ARRABAL – DIALOGAS TARP ABSURDO IR PANIKOS

Sergejs Polanskis

Nors Fernando Arrabal gimė Ispanijoje (1932), bet jis labiausiai žinomas dėl absurdo pjesių, kurias autorius parašė prancūzų kalba. Arrabal tebegyvena Paryžiuje. Arrabal rašymo stilius apibūdinamas kaip panikos filosofijos stilius. Panikos filosofijos tradicijas Arrabal pradėjo kartu su Jodorowsky ir Topor. 1962 m. šie menininkai ryžosi pritaikyti panikos konceptą, tačiau tik asmeniniam naudojimui, nes buvo nuspręsta nekurti jokios mokyklos arba literatūrinio judėjimo. Svarbus žingsnis buvo žengtas tuomet, kai Arrabal perskaitė paskaitas Sidnėjaus universitete Australijoje 1963 m. Jo kalba „El Hombre panico” davė daugiausiai pagrindinių idėjų panikos filosofijai. Šiame straipsnyje analizuojami būdingiausi Arrabal kūrybos bruožai ir panaudojant lyginamąjį metodą analizuojamas perėjimo iš absurdo į paniką procesas.

# «ВОЙНА И МИР» Л.Н. ТОЛСТОГО В КОНТЕКСТЕ АРХАИЧЕСКОГО РИТУАЛА

Елена Полтавец

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет, 129226, Москва,  
2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, к.1.,  
kaflit-mgpu@mail.ru, nedzvetsky@bk.ru

## ABSTRACT

*The article deals with Leo Tolstoy's "War and Peace" is explored in the background of the archaic ritual. L. Tolstoy's "War and Peace" contains many typical details and images embodying certain mythology and ritual structures, such as the potlatch and sacrificial ritual, hunting ritual, divination ritual, the so-called ritual of along-boundary going, the so-called separation ritual for the same-birthday people and many others. Actually, the plot of "War and Peace" may be regarded as the plot based on a gigantic potlatch. The latent (hidden) meanings of ritual references are exposed to the selective comparative analysis. The structures concerning ritual codes are also investigated as the most important structures expressing the ideas of Russian philosophy of history.*

**Keywords:** *ritual structures, mythology, potlatch and sacrificial ritual, Russian philosophy of history, Leo Tolstoy's "War and Peace".*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Основываясь на мифореставрационном подходе С.М. Телегина (Телегин, 2006), под имплицитной реставрацией ритуала в художественном произведении мы можем понимать авторскую стратегию скрытых отсылок к ритуальному поведению в образной, мотивной и стилиевой системе произведения. В то же время имплицитные отсылки нуждаются в раскрытии и объяснении, т.е. в ритуалореставрации, проводимой исследователем, поэтому в работе предлагается ритуалореставрационный метод. Цель настоящей работы – раскрытие ритуального кода «Войны и мира» Л.Н. Толстого. Ритуальный код «Войны и мира» обусловлен общей прагматикой историсофского жанра, близкой к прагматике сакрального текста. Вместе с тем имплицитность отсылок к ритуальным действиям в художественной литературе в значительной мере объясняется свойственной ритуалу невербальностью, «внеязыковостью» (В.Н. Топоров, 1988, 28). Следует признать, что и терминологический аппарат изучения ритуального контекста литературных произведений очень мало разработан, чем также обусловлена актуальность исследования. Раскрытие ритуального кода «Войны и мира» предполагает обращение к следующим задачам: исследование структур, художественно воспроизводящих основной

миф, исследование имплицитных отсылок к ритуалам хождения по меже, разделения однодневников, ритуалу жертвенного возлияния. Задачами работы являются также исследование элементов потлачеобразного ритуала и выявление структур отгонного, гадательного, охотничьего обрядов, рассмотрение отдельных проекций на церемониальные стороны христианского ритуала и на инициатические структуры. Материалом исследования является «Война и мир» Л.Н. Толстого.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Итак, отсутствие каких бы то ни было экспликаций ритуальных структур и мотивов в тексте «Войны и мира» можно объяснить наследием архаического табуирования вербальной стороны ритуала, запрета на его «внеконтекстное описание», да и генетической вторичностью языка и мифа, обусловленной приоритетом ритуала (если гипотеза о приоритете ритуала верна). Этими же причинами объясняется в работах полевых исследователей ритуала «весьма ограниченная способность информантов» (Топоров, 1988, 22) рассказать о процедуре и смысле обряда вместо его воспроизведения.

Настоящая статья основывается на том, что «ритуальные модели, как и элементы мифосознания, заложены в психике человека, упорядочивают ее и действуют самостоятельно, проявляясь в процессе художественного творчества» (Телегин, 2004, 53). По мысли Телегина, «важным является не только то, что писатель обращается к мифу или реанимирует в своем творчестве элементы мифосознания, но также и то, что зачастую структура текста имеет в своей основе ритуальные модели. Чаще всего такое художественное произведение повторяет этапы обряда посвящения» (Телегин, 2004, 47). На наш взгляд, посвятельный ритуал наиболее актуален для произведений типа романа воспитания. Чрезвычайно велика его значимость в трилогии Л.Н. Толстого «Детство», «Отрочество», «Юность». Очень значительна инициатическая семантика также в романе Толстого «Воскресение», в произведениях «Хозяин и работник», «Отец Сергей», «Божеское и человеческое», «После бала» и других произведениях Толстого о «просветлении».

В «Войне и мире» имплицитно прежде всего основной миф (он задан уже в многозначительном зачине, где Анна Павловна называет Наполеона Антихристом). Война с Наполеоном в 1805 и позднее, в 1812 году, особенно в официальной риторике, получала сравнения с противостоянием Архангела Михаила (Кутузов) сатане, а также сравнивалась с победой Давида над Голиафом. Толстой об этих сравнениях и упоминает при изображении салона Шерер (эпизоды, отнесенные к 1805 году), а также в эпизоде молитвы москвичей 1812 года. Иронический и несколько остранный контекст, в который Толстой погружает эти отсылки (деланный энтузиазм Шерер и малопонятная риторика проповеди) не отменяет мифологической семантики.

Архетипная модель борьбы добра со злом дополняется рядом ритуальных моделей, в первую очередь потлачеобразного и отгонного характера. Впечатляющую картину потлача-дарения и потлача-уничтожения нарисовал в своем знаменитом труде «Homo ludens» Й. Хёйзинга, говоря о том значении, которое игра в кости имеет в «Махабхарате», соединяя мотив игры с мотивом потлача, а затем сочувственно цитируя слова М. Мосса о том, что «Махабхарата есть история гигантского потлача» (см.: Хёйзинга, 1992, 75). Потлач (не только в «батаевском» эпатажном смысле) воспринимается как ритуал языческий и даже дикарский; кенозис же – понятие христианской культуры. Однако явления, подобные христианскому кенозису, наблюдаются и в буддизме, и в индуизме (например, в «Бхагавадгите» Кришна до поры выступает не как бог, а как смиренный слуга Арджуны; Арджуна и его братья, царевицы, смиренно исполняют ритуал изгнания и ритуал неузнанного служения). В «Войне и мире» история гигантского потлача практически повторяется в кенотическом смирении и мудром отступлении (даже отдаче Москвы) полководца-непротивленца Кутузова (как понимает его автор «Войны и мира»), и эта мудрость обеспечивает победу.

Одним из архаических ритуалов прекращения вражды и установления согласия, добрососедства, заключения мирного договора был обряд т.н. хождения по меже. «В спорах о границе участков, принадлежащих разным лицам или общинам, тот, кто настаивал на определенной границе, должен был по ней пройти с дерном, то есть с куском земли и травы на голове, и тем самым установить правду» (Толстой, 2003, 507). В русской деревне такой обычай сохранялся, как свидетельствует С.В. Максимов, вплоть до XX века (см.: Максимов, 1994, 212 – 214). Межа на поле, как указывает Н.И. Толстой, является таким же «манифестантом и символом границы» (Толстой, 2003, 302), как порог, проточная вода, окно. В древности хождение по меже было не только обрядом межевания: умиротворяющий обряд исполнялся, чтобы остановить распрю. «Славяне при утверждении мирных договоров подавали пучок сорванной травы... В спорных делах о земле и межах употреблялся юридически признанный обряд хождения по меже», – пишет А.Н. Афанасьев (Афанасьев, 1983, 59-60).

В разгар Бородинского сражения князь Андрей прибегает к этому архаическому обычаю. Христианско-буддистское непротивление (полк князя Андрея находится в резерве и не делает ни единого выстрела) подкрепляется языческим действием: князь Андрей, держа в руках траву (немаловажно, что это именно полынь, обладающая отчетливой народнопоэтической танатосной и эсхатологической символикой; см. также Апокалипсис), безотчетно (или все-таки сознательно?) направляется к меже. Толстой объясняет, что люди полка, ожидая неминуемой гибели и удерживаясь от желания броситься в битву, старались отвлечься, совсем в духе героев лермонтовского стихотворения, чисткой кивера или штыка, растиранием земли в ладонях (тоже, в общем, обрядовый жест апелляции к матери – «сырой земле»); вот и Болконский, казалось бы, бессознательно вертит в руках пучок полыни или загадывает, сколько шагов

понадобится ему, чтоб дойти до межи. Произнесенная Болконским мысленно магическая формула («Люблю эту траву, землю, воздух») (Толстой, 1978 – 1985, 6, 262), по сути, близка архаическому ритуалу исповеди земле, траве, дереву.

Необходимость точного воспроизведения сакральных действий является одной из причин того, что Болконский не сдвигается с места при падении перед ним гранаты. Профанное объяснение собирания полыни и прогулки у межи как средства отвлечься влечет профанное же объяснение неподвижности героя перед упавшей гранатой исключительно соображениями офицерской чести, как будто Толстой строит всю сложнейшую конструкцию только ради того, чтобы прославить (или дискредитировать) дворянскую честь. Согласно ритуалу, вождь племени или волхв давал клятву на меже, он не волен был изменить маршрут, отступить от предначертанной границы, нарушить договор. В противном случае все племя должно было погибнуть. Это также наводит на мысль, что почитание священных границ, священного пространства, как и способ остановить войну путем хождения по меже, восходит к архаическим ритуалам, связанным с лиминальным локусом. В более позднем «Хозяине и работнике» Толстого черныбыльник (полынь) и межа оказываются ключевыми образами, символами границы жизни и смерти.

Поле Бородина становится, таким образом, полем вольной жертвы. «Парадоксальный способ выйти из цепи эскалации насилия – вольная жертва, самопожертвование <...>. Только такое соотношение максимально противопоставленных участников ритуала жертвоприношения обеспечивает выход из кризисной ситуации» (Топоров 1988, 38). Жертвенное кровавое возлияние – ритуальный фон описания сражения. «На перевязочных пунктах на десятину места трава и земля были пропитаны кровью» (Толстой, 1978 – 1985, 7, 272); в эпизоде ранения князя Андрея упоминается, что «расходилось по траве большое пятно крови» (Толстой, 1978 – 1985, 7, 263). Кровь праведника – жертва и искупление победы. В толстовском рассказе «Свечка» кровь нечестивца, наоборот, не принимается землей, и добровольной жертвой она, конечно, не была.

Бородинское сражение в понимании автора «Войны и мира» – это такой эпизод истории, смысл которого отнюдь не исчерпывается противостоянием русской и французской армий и даже военным героизмом русских. Это сражение показало путь к достижению вечного мира, т.е. единственно возможный способ противостоять всем войнам и вообще всем агрессиям. Потому и завершается этот эпизод с библейской торжественностью: «Наложена рука...» (Толстой, 1978 – 1985, 7, 274). В этих словах имплицитно подразумевается библейская обрядность: наложение руки на кого-либо означало подчинение, взятие в плен и т.д. В Ветхом Завете «рука на шее символизировала победу и установление власти над врагом» (Словарь библейских образов, 2005, 1008). В Евангелиях от Матфея и от Марка говорится, что слуги первосвященника «возложили руки» (Мтф. 26: 50; Мк. 14: 46) на Иисуса, т.е. схватили его.

Структуры, имплицитные ритуалы отгонного характера, встречаются в «Войне и мире» дважды. В мирных сценах это отсылка к обряду заметания (закидывания сором, снегом) дороги от дома нежелательного жениха, отраженное в повелении старого князя Болконского закидать снегом дорогу при известии о приезде Анатолия Курагина (провоцирующим желательное сватовство было бы, наоборот, т.н. пропахивание или разметание дороги). Среди эпизодов, связанных с войной и историей, есть эпизод приветствия Кутузовым полка преображенцев. Недалеко от русского полка стоит колонна пленных французов. На фоне высоко поднятых русских знамен и склоненных французских Кутузов обращается к преображенцам: «Вам слава вовеки!» (Толстой, 1978 – 1985, 7, 199), а о пленных французах говорит: «А теперь их и пожалеть можно» (Толстой, 1978 – 1985, 7, 200). Ритуальная вексиллосемантика здесь вполне поддерживается автором, имплицитно и отгонный ритуал (ритуальное изгнание, отгонная брань, причем при взятых в плен вражеских знаменах). Кутузов прибегает к отгонной брани как распространенному народному способу выпроваживания вредоносных существ: «А и то сказать, кто же их к нам звал? Поделом им, м... и... в г..., – вдруг сказал он, подняв голову» (Толстой, 1978 – 1985, 7, 200).

Закрывание и открывание дверей как ритуальные действия также связаны с войной.

Мотив открытой двери (как и мотив дерева) сопровождает образ князя Андрея, в последнем своем сне он старается закрыть дверь, за которой смерть. Это безотчетное воспроизведение ритуального действия, направленного на прекращение войны, т.к. древний обычай (сохранявшийся в античности) предписывал держать двери храма во время войны открытыми. К сожалению, в толстоведении укоренилась неправомерная традиция трактовать заботу старого князя о покупке задвижек на двери как выражение вражды к домочадцам; на самом деле это еще одно подтверждение мифо-ритуального сознания Болконских и отсылка к ритуальному противостоянию войне. Генерал Коновницын в эпизоде получения известия об уходе Наполеона из Москвы также показан Толстым как человек ритуального поведения; он не закрывает двери своей комнаты и ожидает всякую минуту известий. Распахнувшееся окно, вследствие чего гаснет ритуально зажженная венчальная свеча в ночь родов Лизы, предвещает смерть.

Из отсылок к посвятившему ритуалу наиболее эксплицитна, конечно, масонская инициация Пьера. Но и разговор князя Андрея с дубом содержит проекции на друидический обряд, напоминая приобщение к космической оси и получение тайного знания в результате контакта с мировым деревом. Посвятившее значение приобретает эпизод разговора князя Андрея и Пьера со странниками, причем в этом эпизоде имплицитно соблюдены все ритуальные черты взаимоотношений жрецов и неофитов: переодевание, разговоры на непонятных языках, тайное жертвоприношение («божьи люди» не понимают по-французски, Пьер плохо понимает их разговор о чудесах; неожиданно выясняется

тайная благотворительность князя Андрея). К ритуальному баптистерию отсылают упоминания о том, что Пьеру и князю Андрею кажется, что они погружаются в воду (Пьеру ночью в плену, князю Андрею в бреду в Мытищах), а также сцена купания солдат в пруду.

Свои сотериальные ритуалы у Платона Каратаева. Распутывание веревочек, завязывание и развязывание узлов обуви и одежды (Каратаев и Пьеру посоветовал обвязаться) имплицитно совершенно архаические ритуалы внутренней гармонизации, «собрания» души и тела. Огромную роль в восстановлении и душевного равновесия Пьера, и равновесия «завалившегося мира» играет ритуал разделения однодневников (одномесечников), проведенный Каратаевым с помощью угощения Пьера разрезанной пополам картофелиной (хотя среди москвичей, расстрелянных на глазах Пьера, его однодневников могло и не быть, но ритуал разделения проводился и в случае, если кто-нибудь был особо потрясен зрелищем смерти, как это произошло с Пьером). Бред князя Андрея в Мытищах, представляющиеся Болконскому образы воздвигающегося здания из лучиков-лучинок, ради которого надо удерживать равновесие, отсылают к осевому символизму и архетипическим образам воздвижения мира (например, в вишнуизме бог Вишну воссоздает мир и обеспечивает его равновесие на цветке лотоса). Ощущение бредящего князя Андрея, что он разделен на части и что все силы его души действуют независимо от него, проецируется на метаситуацию ритуального спарагмоса и космогоническую модель: создание мира из частей тела первоначальной жертвы.

В «Войне и мире», разумеется, нашли отражение и другие обряды, обычаи, суеверия, но мы остановились на некоторых ритуальных кодах, не выявляющихся, как правило, исследователями при анализе мифо-ритуальных структур произведения. Ритуалы рукоделия (вышивания, вязания), гадания (катоптромантия) нашли более эксплицитное выражение в «Войне и мире», чем рассмотренные выше, поэтому их анализ не представлен в статье. Вкратце напомним, что интересен также переосмысленный Толстым охотничий обряд: охотничий танец, исполняемый Наташей не до, а после охоты, и угощение Ростовых у дядюшки, проецирующееся на ситуацию интичиумы, чреватую сексуальным раскрепощением и предвещающую роковое увлечение Наташи Анатолом. За рамками статьи остается рассмотрение архетипной модели спасения девы (княжны Марьи Николаем Ростовым), зажигания свечей князем Андреем и гашения их Наташей, а также реминисцентный фон Гефсиманского моления, просвечивающий в размышлениях Николеньки Болконского и его обращении к Отцу в первой части «Эпилога».

## **ВЫВОДЫ**

В современных исследованиях архаического ритуала можно встретить утверждения, что уникальный путь развития русской философии представляет



«достаточные основания для того, чтобы предположить оценку «ведизма» Толстого как закономерного результата генезиса русской философии в целом» (Сокол, 2012, 306). Кроме того, «Война и мир» в качестве не исторического, а историософского романа и религиозно-дидактического эпоса может быть типологически сопоставлена и с Библией.

Русская художественная историософия реставрирует архаический ритуал, и особенно ту его сторону, которая является основой религиозных представлений. (Не случайно и у Мосса подчеркивается сходство наставлений «Анушасанапарвы» (одна из книг «Махабхараты») с «литанией» (Мосс, 2014, 247).) По-видимому, причины этого явления кроются в общей прагматике историософского жанра. Ритуал уже в Ведах выступает как «универсальный космический закон, с помощью которого неупорядоченное (хаотическое) состояние преобразуется в упорядоченное, обеспечивающее сохранение основных условий существования Вселенной и человека, мира вещей и мира духовных ценностей» (Топоров, 1988, 25). В целом ритуальный код эпизода Бородинского сражения в «Войне и мире» подчинен главной историософской задаче: создать проект вечного мира, а еще вернее – обнаружить тот нравственный закон, который приведет человечество к объединению и гармонизации. «Обряд символизирует и воспроизводит творение <...>. Каждый обряд является встречей, т.е. слиянием сил и различных моделей; значение обрядов происходит из накопленной энергии этих сил, гармонически сочетающихся одна с другой» (Керлот, 1994, 347). Поэтому конкретные столкновения, проблемы и подробности эпохи наполеоновских войн в толстовском произведении изображены не в их самодовлеющем историческом, пусть и художественно обработанном смысле, а в контексте мифа и, главное, архаического ритуала, направленного на космогонию и сотерию.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьев, А.Н. (1983). *Древо жизни*. Москва: Современник.
2. Керлот, Х.Э. (1994). *Словарь символов*. Москва: REFL-book.
3. Максимов, С.В. (1994). *Нечистая, неведомая и крестная сила*. Санкт-Петербург: ПОЛИСЕТ.
4. Мосс, М. (2014). *Общества. Обмен. Личность. Труды по социальной антропологии*. Москва: КДУ.
5. *Словарь библейских образов* (2005). Санкт-Петербург: Библия для всех.
6. Сокол, В.Б. (2012). Бхагавад-гита в генезисе русской ментальности. In *Бхагавад-гита в истории и в современном обществе. Материалы V Всероссийской научной конференции с международным участием*. Томск: ТПУ.
7. Телегин, С.М. (2004). *Словарь мифологических терминов*. Москва: Изд-во УРАО.
8. Телегин, С.М. (2006). *Ступени мифореставрации. Из лекций по теории*

литературы. Москва: Компания Спутник+.

9. Толстой, Л.Н. (1978 - 1985). *Собрание сочинений*: В 20 тт. Москва: Художественная литература.
10. Толстой, Н.И. (2003). *Очерки славянского язычества*. Москва: Индрик.
11. Топоров, В.Н. (1988). О ритуале. Введение в проблематику. In *Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках*. Москва: Наука.
12. Хэйзинга, Й. (1992). *Ното ludens. В тени завтрашнего дня*. Москва: Прогресс; Прогресс-Академия.

## SANTRAUKA

### L. TOLSTOJAUS „KARAS IR TAIKA“ ARCHAIŠKO RITUALO KONTEKSTE

Elena Poltavets

Straipsnyje analizuojamas L. Tolstojaus romanas „Karas ir taika“ archajiško ritualo kontekste. L. Tolstojaus „Kare ir taikoje“ yra daugybė detalių ir vaizdinių, įkūnijančių tam tikras mitologines ir ritualines struktūras, tokias kaip potlačas ir aukojimo ritualas, medžioklės ritualas, būrimo ritualas, taip vadinami vaikščiojimo ežia ir tą pačią dieną gimusiųjų atskyrimo ritualai ir daugelis kitų. „Karo ir taikos“ siužetas gali būti traktuojamas kaip siužetas, besiremiantis į gigantišką potlačą. Paslėptos nuorodų į ritualą prasmės analizuojamos, remiantis lyginamuoju metodu. Struktūros, susijusios su ritualiniu kodu, pateikiamos kaip svarbiausios, turinčios ryšį su rusiška istoriosofija.

# КОНЦЕПТЫ «СТАРИНА» И «ДРЕВНОСТЬ» В РАССКАЗАХ И.А. БУНИНА

Галина Романова

Московский городской педагогический университет, Москва,  
2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, корп.1, galinroma@mail.ru

## АБСТРАКТ

*The article describes the specificity of the term 'concept' as used in studies of artistic speech and other aspects of the literary works by I. Bunin. The author of the article presents the analysis of the artistic concepts of 'old' and 'antiquity' related in the stories of the writer to the topic of memory. The article deals with the basic and peripheral meaning of the concepts, their visual form and the associative field generated particularly by biblical and literary reminiscences. It is revealed that the concepts of 'old' and 'antiquity' in the stories of I. Bunin represent the verbalization of ideas about the history, about the patterns of development of life which belong to the heroes (subjects of speech) and, ultimately, to the author. The stories "The Sacred Mountains" (Svyatyie Gory), "The Legend" (Legenda) and the essays from the book "Bird's Shadow" (Tenj ptitsy) are analyzed. The article revises the traditional interpretation of the short story "Antonov Apples" (Antonovskiye Yabloki).*

**Keywords:** *concept, time, old, antiquity, Bunin, the theme of memory.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Популярность термина *концепт* в научной литературе конца XX – начала XXI вв., как указывает современный исследователь, говорит об интересе «к реконструкции тех сущностей в жизни человека, с которыми мы сталкиваемся в обыденной жизни, не задумываясь над их “истинным” (априорным) смыслом» (Демьянков, 2007, 617). Выявлением соответствующих элементов в малой прозе И.А. Бунина обусловлена **актуальность** данной работы.

В настоящее время изучение концептов, представленных в творчестве писателя, проводится преимущественно в русле когнитивной лингвистики, допускающей произвольный (если не сказать случайный) выбор концептов для анализа. Так, встречаются публикации на темы: концепты «запах», «человек», «жизнь», «смерть», «любовь», «восток», «круг» в творчестве Бунина и т.д. (Мацкевич, 2014). Стремлением компенсировать этот пробел обусловлена **цель** статьи – рассмотреть концепты «старина» и «древность» в связи с основной темой творчества русского писателя, что требует применения литературоведческой **методологии**, в частности, структурно-семиотического **метода**. Будучи

вербализован, концепт относится к формальным аспектам произведения (к художественной речи, предметному миру) и, являясь частью авторской «индивидуальной концептосферы» (Лихачев, 1993, 154), несет важную содержательную нагрузку (тематический, проблемный, идейный комплекс).

Для выбора концептов важны предпочтения писателя, ведь, как справедливо указывал С. Аскольдов, художественный концепт – сочетание не только понятий, но и «представлений, чувств, эмоций, волевых проявлений» (Аскольдов, 1997, 272). Многие исследователи отмечают, что одна из важнейших тем творчества Бунина – тема памяти. Она связана с ситуацией воспоминаний, обращением к прошлому, с характерной манерой повествования от первого лица, передающей лирическое, элегическое настроение. Так, Ю. Мальцев подметил, что «во временной иерархии Бунина – главное место принадлежит прошлому. Будущее же вызывает лишь неприязнь (очень характерна такая его фраза: «Думать о будущем было неприятно» (Мальцев, 1994, 132). Соответственно в данной статье решается ряд **задач**, связанных с общей проблематикой концепта «время», с номинативным и художественным значением концептов «старина» и «древность», характерных для рассказов Бунина во все периоды его творчества.

Концепт времени обладает широким кругом значений и ассоциативных связей, благодаря которым пространство и время соотносятся с реальным историческим периодом или литературно-художественным контекстом. Данный концепт, по мнению Ю.С. Степанова, «труден уже сам по себе, да к тому же столь запутан различными точками зрения и научными спекуляциями» (Степанов, 2004, 114). Проблема осложняется тем, что художественное время по отношению к реальной жизни и историческим датам – вымысел, отражающий особенности творческой индивидуальности (авторской картины мира, стиля и т.д.).

Прошлое (былое, минувшее) – само по себе довольно сложный концепт. В рассказах Бунина разных лет в прошлом явно выделяются определенные этапы: *древность, старина, минувшее* (недавнее прошлое). В каждом концепте обнаруживается субъективная специфика значения, которая, в свою очередь, обусловлена контекстом – литературным, историко-культурным, религиозно-философским, социальным и проч.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Концепты «старина» и «древность» в рассказах И.А. Бунина являются вербализацией представлений об истории, о закономерностях развития жизни героев (субъектов речи) и, в конечном счете, автора. Они связаны с изображением различных стран и городов мира, разных исторических эпох; обозначают разнообразные компоненты мира, воссоздаваемого в разнообразных жанрах (рассказ, повесть, легенда, путевой очерк и т.д.). Частотность употребления свидетельствует об их характерности для писателя.

В рассказе «Святые горы» (1895) рассказчик размышляет «о старине, о той чудной власти, которая дана прошлому... Откуда она и что она значит?» (Бунин, 1965, 1, 53). На этот вопрос через много лет в книге «Освобождение Толстого» (1937) писатель, как кажется, дает ответ: «Некоторый род людей обладает способностью особенно сильно чувствовать не только свое время, но и чужое, прошлое, не только свою страну, свое племя, но и другие, чужие, не только самого себя, но и ближнего своего, то есть, как принято говорить, “способностью перевоплощаться” и особенно живой и особенно образной (чувственной) “памятью”. Для того же, чтобы быть в числе таких людей, надо быть особью, прошедшей в цепи своих предков долгий путь многих, многих существований и вдруг явившей в себе особенно полный образ своего дикого пращура со всей свежестью его ощущений, со всей образностью мышления и с его огромной подсознательностью, а вместе с тем особью, безмерно обогащенной за свой долгий путь и уже с огромной сознательностью» (Бунин, 1967, 9, 42).

В одном из ранних эпических произведений, рассказе «Антоновские яблоки» (опубл. 1900) старина в понимании рассказчика, как явствует из контекста, – прошлый XVIII век, Екатерининская эпоха, о чем свидетельствуют и временное указание (*сто лет назад*), и различные детали. Под стариной подразумевается изобильная, своевольная, контрастная в своих проявлениях барская жизнь, протекавшая в соответствии с крестьянским земледельческим циклом. Цикличность (которую символизирует композиция – рассказ делится на главки, соответственно месяцам: август, сентябрь, октябрь, ноябрь) становится тем «общим знаменателем», который позволяет сопоставлять прошлое и настоящее (что составляет основную сюжетную линию рассказа). Констатация неизбежности движения времени, несомненность изменений и позитивное к ним отношение звучит в позиции рассказчика. Слово «старина» в данном случае не только номинация, обозначение периода, но и выражение глубоких эмоций; ощущения ее как осязаемой субстанции, проявляющейся и в настоящем: в жизненном укладе, в быту, в портретах и книгах предков, в языке, в памятниках словесности, т.е. в том, что называют традицией.

Старина в рассказе воссоздана в различных элементах мира, который, представляется герою рассказа старым и дряхлым, населенным «высокими, большими и белыми, как лунь *стариками и старухами*», живущими «в Выселках *подолгу*», «*спокон веку*» славившимися своим богатством. Живут «ветхие старики» в «усадебье ... окруженной *столетними березами*», где барский дом, которому казалось «и *веку не будет*», выглядит, «словно *старое* лицо», и внутри его запах «*старой* мебели» и разговоры ведутся «про *старину*». Таким образом, в семантическое поле концепта старины входят понятия века, ветхости, старости, дряхлости, белизны – признака старости (седина) людей и деревьев. *Историзмы* и *архаизмы* используются рассказчиком для описания деталей деревенской жизни (старики одеты в *поневу, занавеску, плисовую безрукавку*) направляют ассоциации читателей в историческую эпоху периода

*крепостного права* в России, обычаи которого также явно ощущаются героем рассказа («Крепостного права я не знал и не видел, но, помню, у тетки Анны Герасимовны чувствовал его»).

Особенно явно переживается связь с прошлой эпохой при обращении с предметами старины: портретами предков, их книгами («Дворянин-философ», аллегория, изданная *лет 100 тому назад*... Потом наткнешься на *Вольтера*... Потом от *екатерининской старины* перейдешь к *романтическим временам*). Так показан переход от материального к ментальному, к тому, что является основой традиции, делает возможным сосуществование прошлого и настоящего, – к языку: «Замелькают любимые старинные слова: сказы и дубравы, бледная луна и одиночество...»). Мысль героя, отрываясь от предметов, становится все более абстрактной: «И с грустью вспомнишь бабушку... И старинная мечтательная жизнь встанет перед тобою... Портреты бывших глядят на меня со стены... аристократические головки в старинных прическах. Эти дни были так недавно, а меж тем мне кажется, что с тех пор прошло *чуть не целое столетие*»). Родная старина в представлениях рассказчика сливается с миром литературных фантазий и образов, вызывая ряд ироничных литературных аллюзий («последние могикане дворового сословия», «дряхлый повар, похожий на *Дон Кихота*»).

Неподвижность старины подчеркивается быстрым темпом настоящего, которым является для рассказчика его собственная жизнь, три периода которой проходят перед читателем: детство маленького «барчука», мечтающего о привлекательной «мужицкой» жизни; юность, едва намеченная в рассказе («Я сейчас еще чувствую, как жадно и емко дышала молодая грудь холодом ясного и сырого дня... Гикнешь на лошадь... и помчишься по лесу»; «Чувствуешь негу молодого сна...»), и время рассказывания (третий период в жизни рассказчика), подчеркнутое настоящим временем глаголов: «Утром сажусь в седло... возвращаюсь к сумеркам в усадьбу, и на душе становится тепло и отраднo... И я как в детстве, сажусь возле вороха соломы...». Таким образом, семантическое поле концепта старины и связанные с ним литературные ассоциации передают субъективное представление о краткой и незаметно пролетающей человеческой жизни на фоне некоего скопления артефактов и нематериальных ценностей, называемого стариной.

Новые коннотации приобретает концепт старины в цикле очерков («путевых поэм», как назвал их автор), написанных в 1907-1911 г.г. и изданных в 1931 г. как книга «Тень птицы». В путевых очерках и не только очевидно стремление писателя передать увиденный древний экзотический мир наглядно, чувственно, уподобляя его реальному, не нарушая иллюзию жизнеподобия. Однако одноплавленный линейный характер – от настоящего к разным формам прошлого художественная хронология (от древности к старине, недавнему прошлому; от жизни цивилизации к жизни социального класса к жизни отдельного человека) очевидно символична.

В очерке «Иудея» (публ. 1910) значения, знакомые по рассказу «Антоновские яблоки»: старый, дряхлый, ветхий, седой, серый, – углубляются, «состариваются» и отягощаются представлениями о первобытной, дикой, грубой *древней* жизни, ментальная часть которой представлена ветхозаветными преданиями. Картины современной жизни в «Стране Обетованной» вызывают у рассказчика ассоциации с Ветхозаветными текстами, обильно цитируемыми в очерке. Если в первом рассказе речь шла о веках, то здесь в ретроспективе *тысячи лет, тысячелетнее забвение*. «Две, три тысячи лет – это уже простор, освобождение от времени, от земного тления, печальное и высокое сознание тщеты всяких слав и величий. Все мои самые заветные странствия – там, в этих погибших царствах: Востока и Юга, в области мертвых, забытых стран, их руин и некрополей...», – пишет Бунин.

В очерке «Тень птицы» о «старых святых городах Ислама», рассказчику всюду слышится и видится старина и древность: в голосах константинопольских глашатаев звучит «великая печаль старины и пустыни», что ассоциативно связывается с «пылью и ветхостью» построек, жилищ и кладбищ. В приземистом куполе Софии он видит «что-то *непередаваемо-древнее*, как в куполе синагоги...» с остатками «*древних стен* Византии и дворца Константина» (Бунин, 1965, 3, 319) «зеленая трава пробивается из древней земли». Эти картины, как и предметы старины, вызывают сильные эмоции: «Дико это, первобытно, но как хорошо!» История ощущается героем-рассказчиком как часть всеобщей жизни, в которой продолжают сосуществовать разные этапы истории, древность как реальность, параллельная настоящему.

Стабильность градаций прошлого в творчестве писателя подтверждает факт использования концепта «древность» в одном из последних рассказов Бунина «Легенда» (1949), где речь идет не об одном столетии, но о «нескольких веках», о «всей человеческой истории». Облик неизвестной женщины вдруг оживает в сознании повествователя: «Она была в те *давние дни*, что мы зовем *древностью*; но видела вот это же солнце, что вижу и я сейчас, эту землю, столь любимую мной, этот старый город, этот собор, крест...» (Бунин, 1968, 7, 431). Сначала обозначенная как «вымысел», история жизни частного, обычного человека, женщины, жившей в древние времена, «пористые кости» которой «все лежали и лежали в земле», осознается как часть настоящего, как параллельная реальность. Неожиданно возникающая в сознании повествователя «легенда» оказывается прозрением того, что настоящее, т.е. любая человеческая жизнь, становясь прошлым, стариной, древностью, не исчезает. Более того, эта, казалось бы, незаметная жизнь, приобретает особую значительность, ценность и красоту, сохраняясь в мире и воскресая в памяти «новых живых», внезапно и «неведомо откуда». Отсюда использование нераспространенного оттенка слова *мечтать* в значении *вспоминать* («мечтать о нашем древнем времени») (Бунин, 1968, 7, 342).



## ВЫВОДЫ

Таким образом, в мире произведений Бунина существует сложная временная градация, где прошлое делится на несколько этапов: древность, старина, недавно минувшее (Романова, 2016, 109). Используя соответствующие слова и выражения, писатель актуализирует их значения, обозначенные в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля, где сказано: «Старинный может относиться ко счету годами и десятками лет, или более; древний, ко счету веками и тысячелетиями. ... Древнеть, становиться древним, стареть, стариться, ветшать. Древле нареч. в давние времена, в древности, встарь, в старину...» (Даль, 1978, 491) Отметим, что отдельной словарной статьи «старина» в этом словаре нет.

Во всем обнаруживая следы прошлого (старинного, древнего), герой-рассказчик переживает свою жизнь, каждое свое действие в данный момент не только как продолжение прошлого, но и как параллельное ему. Это ощущение делает особенно значительной каждую повседневную мелочь – ведь она также не исчезнет, а станет частью универсума. В этом смысле показательна поэтическая бунинская строка: «Вне жизни мы и вне времен» («Полночный звон степной пустыни...», 1916). Исторические периоды в малой прозе писателя предстают частями всеобщей жизни, в которой продолжают сосуществовать разные этапы и эпохи, а древность осознается как реальность, параллельная настоящему. Такое представление о времени является частью своеобразной (неклассической) картины мира, в которой наравне с материальной жизнью представлено и культурно-словесное бытие героя.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аскольдов (Алексеев), С.А. (1997) Концепт и слово. In Нерознак В.П. (ред.) *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология*. Москва: Academia. С. 267-279.
2. Бунин, И.А. *Собрание сочинений*: в 9 т. (1965–1967). Москва: Художественная литература.
3. Даль, В.И. (2014) *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык. Т.3.
4. Демьянков, В.З. (2007) Термин «концепт» как элемент терминологической культуры. In Ляпон М.В. (ред.) *Язык как материя смысла: Сборник статей в честь академика Н. Ю. Шведовой*. Москва: Издательский центр «Азбуковник». С. 606–622.
5. Лихачёв, Д.С. Концептосфера русского языка (1993). *Известия РАН. Серия литературы и языка*. Москва. Т.52. С. 4–10.
6. Мальцев, Ю. *Иван Бунин 1870-1953*. (1994) Франкфурт на Майне; Москва: Посев.
7. Мацкевич, С.М. (2014) Концепт и слово «восток» в языке произведений Бунина: к вопросу об основаниях художественной концептуализации.



*Вестник МГОУ. Серия: Русская филология.* Москва. № 5. С. 43-48.

8. Романова, Г.И. Концепт «минувшее» в рассказе И.А. Бунина «Косцы». *Стефанос.* 2016. № 2. С.109-113.
9. Степанов, Ю.С. (2004) *Константы: Словарь русской культуры.* 3-е изд. М.: Академический проект.

## SANTRAUKA

### **„SENOVĖS“ IR „GILIOS SENOVĖS“ KONCEPTAI I. BUNINO APSAKYMUOSE**

Galina Romanova

Straipsnyje išanalizuota termino „konceptas“ specifika. Šis terminas vartojamas lingvistikoje ir literatūros moksle studijuojant I. Bunino kūrybinių meninę kalbą ir kitus aspektus. Straipsnyje atlikta meninių konceptų „senovė“ ir „gili senovė“, kurie susiję rašytojo kūryboje su atminties tema, analizė. Išanalizuotos pagrindinės ir periferinės nurodytų konceptų reikšmės, jų vaizdinė forma, asociatyvus laukas, kuris formuojamas biblinėmis ir literatūrinėmis reminiscencijomis. Nustatyta, kad konceptai „senovė“ ir „gili senovė“ I. Bunino apsakymuose – tai verbalizavimas įsivaizdavimų apie istoriją, apie herojų (kalbos subjektų) gyvenimo vystymosi dėsningumą ir, galiausiai, apie patį autorių. Išanalizuoti apsakymai „Šventi kalnai“, „Legenda“, o taip pat apybraižos iš knygos „Paukščio šešėlis“ („Judėja“, „Paukščio šešėlis“). Peržiūrėta tradicinė apsakymo „Antaniniai obuoliai“ interpretacija.

# ***THE CAT AND THE DEVIL:*** **JAMES JOYCE IN 48 PAGES**

Kristina Schimmels

Mykolas Romeris University, 20 Ateities St., Vilnius, Lithuania,  
kdschimmels@gmail.com

## **ABSTRACT**

*Irish author James Joyce has a negative reputation among many literary critics and readers for being difficult to understand. In fact, many university literature professors have a difficult time teaching Joyce in lower level literature courses for this purpose. However, Joyce's children's story The Cat and the Devil contains all of the elements that make Joyce's adult works difficult, but since the story is aimed at a child readership, it is easier to read and comprehend. Professors would be wise to begin their lessons on Joyce with this short text.*

**Keywords:** children's literature, James Joyce, humor, Irish literature.

## **INTRODUCTION**

C. S. Lewis once said, "I am almost inclined to set it up as a canon that a children's story which is enjoyed only by children is a bad children's story. The good ones last" (Lewis, 1982, 33). James Joyce's children's book *The Cat and the Devil* is a good book. This story first appeared in a 1936 letter to Joyce's grandson Stephen James Joyce. Richard Erdoes illustrated the story in a 1964 publication. It has since undergone other English versions with illustrations by various artists and several translations including Spanish and French versions (O'Neill, 2005, 96). The most recent translation is in Croatia with illustrations by Tomislav Torjanac. Although this book is little known, it is engaging and clever, and it is not at all as intimidating to readers, unlike Joyce's works for adults *Ulysses* and *Finnegans Wake*. However, despite its brevity and its limited original readership, *The Cat and the Devil* involves many of the same qualities and techniques that Joyce includes in his more experimental texts and is as enjoyable for adults as it is for children, and acts as a great introduction to Joyce's work in the average university English literature survey course because it is not as intimidating as Joyce's adult centered texts.

## **DISCUSSION AND RESULTS**

The text of *The Cat and the Devil* begins, "My dear Stevie" (Joyce, 1964, 3). It then tells the story of Beaugency, France. The town needs a bridge across the Loire River. However, no one has been able to build one. The devil discovers their need and

proposes to build the bridge overnight if he can have the first person that crosses the bridge. The next morning the town gathers at the new bridge while the devil waits at the other side. The mayor arrives with a bucket of water in one hand and a cat under his other arm. The mayor throws the bucket of water on the cat, and it runs across the bridge to the devil. The devil welcomes the cat and curses the townspeople of Beaugency, calling them cats. The devil then states that he and the cat will be going someplace warm. However, the bridge still stands, and the narrator states that boys are walking and playing on it to this day. The story ends with Joyce's signature, "Nonno" (39), supposedly the name Stephen called his grandfather. A "P. S." follows the main text in which Joyce the narrator gives more information about the devil. He is said to speak his own language; however, when he is angry, he speaks "quite bad French" and seems to have "a strong Dublin accent" (41).

*The Cat and the Devil* falls chronologically between *Ulysses* and *Finnegans Wake* in the corpus of Joyce's works. Joyce composed the story fourteen years after the publication of *Ulysses* and three years before the complete publication of *Finnegans Wake*. The creative techniques Joyce begins with the earlier book and finally accomplishes in the later text is also seen in this children's tale. Although *The Cat and the Devil* is intended for a child, the story still contains the humor, allusions, and new interpretation of language found in the adult-centered works while maintaining a readability that neither children nor adults need to fear, which makes *The Cat and the Devil* an excellent introduction into the study of James Joyce and his adult-centered books.

Humor is the key aspect in *The Cat and the Devil* as it is in several episodes of *Ulysses*. Marilyn Apseoff in her article "Children's Books by Famous Writers for Adults" claims that the humor in *The Cat and the Devil* is "tongue-in-cheek" (1973,132). Joyce is subtle, though, with his humor. He uses irony in both situations and language. The Loire River is described as, "France's longest river. It is also a very wide river, for France, at least . . . If you wanted to cross it from one bank to the other you would have to take at least one thousand steps" (*Cat*, 1964, 3). The devil hears about the problems of Beaugency from reading the newspaper because "he is always reading the newspapers" (*Cat*, 1964, 6). It is ironic to imagine the people of Beaugency advertising their bridgeless plight in the newspaper in a time before the printing press. There is also the hint that the devil is not wearing clothes as he reads the newspaper because the next line in the text states that he dresses himself and calls on the lord mayor (*Cat*, 1964, 6). The lord mayor is also a comic character. He dresses himself in a scarlet robe and hangs a golden chain around his neck and keeps both on as he sleeps with his knees in his mouth (*Cat*, 1964, 8-9). The humor continues when the lord mayor and the cat arrive at the bridge. The cat looks up at the lord mayor "because in the town of Beaugency it was allowed that a cat should look at a lord mayor" (*Cat*, 1964, 25). On the same page, the cat stops looking at the mayor and plays with the mayor's chains "because even a cat grows tired of looking at a lord mayor." These lines about the relationship between the cat and the lord mayor are allusions to the old English

idiom that a cat can look at a queen. Once the devil is tricked by the lord mayor, the devil is “as angry as the devil himself” (*Cat*, 1964, 30).

Although many readers do not consider *Ulysses* to be overtly funny, there are places in which Joyce adds comedy. Once again, Joyce’s humor is subtle and sometimes gruesome. In the Aeolus episode, Joyce uses the headlines as a commentary for the dialogue among the men in the newspaper office. However, as the chapter progresses, the headlines become more outrageous. Some of the earlier headlines are “IN THE HEART OF THE HIBERNIAN METROPOLIS,” “THE WEARER OF THE CROWN,” and “GENTLEMEN OF THE PRESS” (*Ulysses*, 1986, 96). Some of the later headlines in this chapter include, “SOPHIST WALLOPS HAUGHTY HELEN SQUARE ON PROBOSCIS. SPARTATNS GNASH MOLARS. ITHACANS VOW PEN IS CHAMP,” “WHAT? – AND LIKEWISE – WHERE?” and “VIRGILIAN, SAYS PEDAGOGUE. SOPHOMORE PLUMPS FOR OLD MAN MOSES” (*Ulysses*, 1986, 122), which are way too long to be considered newspaper headlines and are so strange in their meanings and wording. One of the most comic sections occurs in the Lestrygonians episode when Leopold Bloom looks in at the full restaurant and watches the men eat. Bloom – and the reader – is disgusted by the scene, “Perched on high stools by the bar, hats shoved back, at the tables calling for more bread no charge, swilling, wolfing gobfuls of sloppy food, their eyes bulging, wiping wetted moustaches” (*Ulysses*, 1986, 138). Bloom sums up this scene with the thoughts, “Eat or be eaten” (*Ulysses*, 1986, 139). Perhaps the most humorous full episode in *Ulysses* is Cyclops. Joyce describes the character of the Citizen in truly comic terms. He is “a broadshouldered deepchested stronglimbed frankeyed redhaired freelyfreckled shaggybearded widemouthed largenosed longheaded deepvoiced barekneed brawny-handed hairylegged ruddyfaced sinewyarmed hero” (*Ulysses*, 1986, 243). Joyce continues this description of the Citizen by stating, “The eyes in which a tear and a smile strove ever for the mastery were of the dimensions of a goodsized cauliflower” and “A powerful current of warm breath issued at regular intervals from the profound cavity of his mouth while in rhythmic resonance the loud strong hale reverberations of his formidable heart thundered rumblingly causing the ground, the summit of the lofty tower and the still loftier walls of the cave to vibrate and tremble” (*Ulysses*, 1986, 243). The chapter continues with wild and imaginative lists, including a list of great Irish heroes that includes Dante Alighieri, Christopher Columbus, the Last of the Mohicans, and Patrick W. Shakespeare (*Ulysses*, 1986, 244). Despite some claims that Joyce’s humor is completely Irish and difficult for other readers to understand, readers can relish in Joyce’s freshness and his sense of humor (Apseloff, 1973, 133). Children and adult readers can find the humor in Joyce’s descriptions and word use even if they do not understand the full political and social commentary.

Within *The Cat and the Devil*, Joyce continues his singular stylistic techniques in the use of allusions to real places, people, and other works of literature. The first allusion is to Beaugency, France, which is located on the Loire River in the heart of France. It has a bridge across the Loire which dates from the eleventh century

(“Beaugency,” 2009). In the same mode, Joyce’s works for adults all center on the people and places in Dublin, Ireland. Critics like to quote Joyce that if Dublin were to ever disappear, it could be rebuilt according to the details included in his books (*James Joyce’s Dublin*, 2009).

The mayor of Beaugency in *The Cat and the Devil*, Monsieur Alfred Byrne, is based on the real life Lord Mayor of Dublin between 1930 and 1939 (“Lord Mayors of Dublin,” 2009). Critics are not sure why Joyce disliked Byrne, but conjecture centers on Byrne’s choice to stay independent in Irish national politics. The real Lord Mayor Byrne was born the same year as Joyce (1882) and after going into business as a pub owner, chose to enter politics in 1914. He held positions in the Irish Parliament until his election as mayor of Dublin (“Alfred Byrne’s Voting Record,” 2009). Joyce’s description of Byrne in the story is not flattering. The description says, “This lord mayor was very fond of dressing himself too. He wore a scarlet robe and always had a great golden chain round his neck even when he was fast asleep in bed with his knees in his mouth” (*Cat*, 1964, 8-9). The robe and chains are mentioned specifically two other times in the story. The mayor is also concerned about cost and is quick to sacrifice the soul of one of the members of the town in payment for the bridge. Whatever the reason, it seems as though Joyce did not agree with Byrne’s politics and considered him to be vain and fiscally too conservative.

Characters based on real people populate Joyce’s adult-focused texts. The character Buck Mulligan is based on Oliver St. John Gogarty, a doctor and the real tenant of the Martello Tower mentioned in the Telemachus episode in *Ulysses* (*James Joyce’s Dublin*, 2009). The Citizen is based on the real person Michael Cusack, the founder of the Gaelic Athletic Association (“Michael Cusack,” 2009).

Along with the allusions to real places and people in his books, Joyce also develops allusions to other works that are not his own. According to Betty Greenway in her book *Twice-Told Tales: The Influence of Childhood Reading on Writers for Adults*, Joyce builds *The Cat and the Devil* on the various devil-bridge stories floating around Europe. However, Joyce changes the ending. Instead of a child or old woman defeating the devil, the mayor tricks the devil. In this case the devil actually becomes the star of the story (Greenway, 2005, 210). The story is also reminiscent of the Dick Whittington and his cat stories in which the young Dick Whittington uses his cat to gain wealth and becomes Lord Mayor of London three times (“Dick Whittington,” 2009). When Joyce was a young boy, his father regaled his children with Irish folktales and Joyce’s uncle William told the young Joyce stories from the Grimm Brothers and Hans Christian Anderson (Greenway, 2005, 210). Joyce seems interested in including these stories and nursery rhymes into his writing for adults, as Alison White shows in her article “The Devil Has a Dublin Accent” (1973, 139). White draws strong correlations between the stories “Clay” and “A Little Cloud” in *Dubliners* to Joseph Jacobs’ *English Fairy Tales* (1892) and the 1848 edition of Halliwell’s *Nursery Rhymes and Tales* (1973, 139). The character Maria from “Clay” resembles the “teeny-tiny woman” who steals a bone for her nightly soup from a cemetery (White, 1973, 139). In “A Little Cloud”

the characters Little Chandler and Gallaher evoke memories of the town mouse and country mouse types of stories (White, 1973, 140). To continue with fairy tale allusions in Joyce's writing, *A Portrait of the Artist as a Young Man* begins with the traditional "Once upon a time and a very good time it was (. . .)" (1916, 245). *Ulysses* teems with allusions not just to fairy tales, but also to Irish folktales and great literary masterpieces. On-going references to William Shakespeare's play *Hamlet* create one of the frameworks for the novel. Many of Stephen Dedalus' thoughts focus on his own reading like quotes from W. B. Yeats' poem "Who Goes With Fergus" in the Telemachus and Proteus episodes and references to other Shakespearean plays (*Ulysses*, 1986, 8, 41). Joyce also alludes often to popular Irish culture from 1904 including songs, plays, books, and newspapers. In reality, Joyce's allusions in *Dubliners*, *Ulysses*, and *Finnegans Wake* are endless, but these few examples show the range Joyce uses to create a realistic setting for his works.

Joyce's greatest talent, however, is with his use of language. He is singular in his syntax and his ability to make up new words. Joyce also has the ability to use several languages in one text and assumes his readers are also as linguistically cosmopolitan as he is. The first play with language in *The Cat and the Devil* occurs on the first page. Translated from French to English, Beaugency means "good gentlemen." This name plays an important part later in the book. The first pun appears on page twelve. As the people awake to see the bridge the devil has built, they cry, "O Loire, what a fine bridge!" The pun using the phrase "O Loire" instead of "O Lord" is creative and funny. The onomatopoeia on page 27 adds to the childlike effect of the story, "The lord mayor put the cat down on the bridge and quick as a thought, splash! he emptied the whole bucket of water over it." Since the devil has been duped out of a human soul he is "as angry as the devil himself" (*Cat*, 1964, 30). At this point in the story, the devil goes into a tirade against the citizens of Beaugency, but not in English, the language in which most of the story is written. He speaks in French. The 1964 edition of the book carries the English translation on the bottom of the page in French. The devil tells the people of Beaugency that they are not good people (good gentlemen), but they are cats instead. The devil then speaks softly and kindly to the cat, asking if it is frightened and cold. The devil says that he and the cat will then go warm themselves someplace else (*Cat*, 1964, 32.) However, some of Joyce's best word play in this book occurs in a P. S. in the original letter, "The devil mostly speaks a language of his own called Bellsybabble which he makes up himself as he goes along but when he is very angry he can speak quite bad French very well though some who have heard him say that he has a strong Dublin accent" (*Cat*, 1964, 42). The pun with "Bellsybabble" and "Beelzebub," another name for the devil, may not be quickly identified, but readers delight in discovering the connection.

The language play shown in *The Cat and the Devil* can also be seen Joyce's other works, especially *Ulysses* and *Finnegans Wake*. In the article "High Modernism for the Lowest: Children's Books by Woolf, Joyce, and Greene," Hope Howell Hodgkins links the devil's personal language "bellsybabble" to *Finnegans Wake* (2007, 362).

It seems as though Joyce reaches the height of his ability to create new words in this work. The first page of the chapter “Here Comes Everybody” includes, “Arrah, sure, we all love little Anny Ruiny, or, we mean to say, lovelittle Anna Rayiny, when unda her bella, mid piddle med puddle, she ninny-nannygoes nancing by” (Joyce, 1939, 711). This creative word play is illustrated often in *Ulysses*. Joyce continues to make up new words and combines words to create new ones. One such word that appears several times in the text is Stephen’s imagining Mulligan calling him a “bullockbefriending bard.” Joyce is probably best at showing his word creation skills in the Cyclops episode. The description of the Citizen shows the height of Joyce’s skill putting words together. However, the funniest play with words comes later in the chapter with names of supposed world leaders, such as, “Grandjoker Vladinmire Pokethankertscheff,” “Mynheer Trik van Trumps,” and “National gymnasium museums anatorium and suspensoriums ordinary privat docent general history special professor doctor Kriegfried Ueberallgemein” (Joyce, 1986, 252). The text of *Ulysses* is also strewn with sentences and phrases in different languages. Stephen thinks and speaks in Latin. Bloom’s thoughts include words and phrases in German, Hebrew, Spanish, and French. And like in *The Cat and the Devil*, none of these references are translated into English. Joyce assumes his readers will be able to understand perfectly.<sup>20</sup>

## CONCLUSION

It may be for Joyce’s allusions and strange use of language and the idea that his works are difficult to understand because of his use of stream of consciousness that adults are hesitant to read his adult-focused works. However, *The Cat and the Devil* is an excellent introduction into the genius Joyce possessed. Though he may never wanted this piece published since it did only appear in a letter to his grandson, the story encompasses most of the stylistic innovations found in *A Portrait of the Artist as a Young Man*, *Ulysses*, and *Finnegans Wake*. High school or university students would benefit greatly if a teacher or professor read *The Cat and the Devil* prior to any assigned Joyce reading. Through introducing this story as the first entry into Joyce’s works, students would see Joyce’s talent as an engaging storyteller and have an understanding of his use of allusions and his creativity with language, especially if the correlation is drawn between the devil and Joyce. Educators would also find this book useful for their own understanding of his works, especially *Ulysses*.

*The Cat and the Devil* appeals to both children and adults. It is a good book that needs to be given more attention.

---

<sup>20</sup> Since the 1964 Dodd, Mead edition of *The Cat and the Devil* does not have page numbers, I have counted the page with the first words of text as page 3 and have counted from there.



## REFERENCES

1. Alfred Byrne's voting record. (2009). *Houses of the Oireachtas*.
2. Apseloff, M. (1973). Children's books by famous writers for adults. *Children's literature* 2. 130-38.
3. Dick Whittington and his cat. (2009). *English folktales*.
4. Greenway, B. (2005). *Twice told tales: The influence of childhood reading on writers for adults*. New York: Routledge. 210-18.
5. Hodgkins, H. H. (2007). High modernism for the lowest: Children's books by Woolf, Joyce, and Greene. *Children's Literature Association Quarterly* 32.4: 354-67.
6. *James Joyce's Dublin: The Ulysses tour*. (2007). Narrator Robert Nicholson.
7. Joyce, J. (1964). *The cat and the devil*. New York: Dodd, Mead.
8. *Finnegans wake*. (1939). Levin 711.
9. *A portrait of the artist as a young man*. (1916). Levin 243-526.
10. *Ulysses*. (1986). Ed. Hans Walter Gabler. New York: Vintage Books.
11. Levin, H. (Ed.) (1969). *The portable James Joyce*. New York: Viking.
12. Lewis, C.S. (1982). On three ways of writing for children. *On stories*. Orlando: Harcourt, 31-43.
13. Lord Mayors of Dublin. (2009). *Dublin City Council*.
14. Michael Cusack. (2009). *Michael Cusack Centre*.
15. O'Neill, P. (2005). *The polyglot Joyce: Fictions of translation*. Toronto: Toronto UP, 2005. 96.
16. White, A. (1973). The devil has a Dublin accent. *Children's literature* 2: 139-41.

## SANTRAUKA

### **„KATĖ IR VELNIAS“: DŽEIMSAS DŽOISAS 48 PUSLAPIUOSE**

Kristina Schimmels

Airių autorius Džeimsas Džoisas turi gan neigiamą reputaciją tiek literatūros kritikų, tiek skaitytojų tarpe dėl to, kad jį sunku suprasti. Iš tiesų, daugelis universitetų literatūros dėstytojų dėl šios priežasties susiduria su sunkumais mokydami suprasti Dž. Džoisa pradiniuose literatūros dėstymo kursuose. Dž. Džoiso vaikams parašytas apsakymas „Katė ir velnias“ turi visus elementus, kurie Dž. Džoiso suaugusiųjų kūrinį padaro sunkiais, bet kadangi pasakojimas skirtas jaunajam skaitytojui, kūrinį yra lengviau skaityti ir suprasti. Dėstytojams patartina pradėti Dž. Džoiso kūrybai skirtus užsiėmimus nuo šio trumpo teksto.



# ВОСТОК И ЗАПАД В ПРОЗЕ А. А. КИМА

Альфия Смирнова

Московский городской педагогический университет, 129226, Москва, 2-й  
Сельскохозяйственный проезд, д. 4, alfia-smirnova@yandex.ru

## ABSTRACT

*The article deals with the formation of the artistic thinking of Anatoly Kim under the influence of the western and eastern philosophies. The dialogue of national cultures is a characteristic feature of the artistic thinking of the author, who noted that philosophy began for him in the West, and Buddhism, Taoism, Confucianism came later. In the story "Lotus" the concept of love and the idea of unity are implemented on the bases of philosophical views of P. Teilhard de Chardin. In the novel-tale "Squirrel" a conception of man is revealed in the context of the theory of the noosphere (the beast – a man – a true man), and the triad of life – death – immortality is interpreted in line with Schopenhauer and Buddhism. Natural philosophy in the novel-parable "Father Forest" is based on some of the ideas of Western thinkers and 'ancient Chinese'. The writer's artistic thinking is characterized by an integral assimilation of experience of the East and the West as 'two halves of a whole'.*

**Key-words:** East, West, Kim, prose, Schopenhauer, Teilhard de Chardin, Buddhism, Taoism.

Анатолий Ким, кореец по происхождению, как художник формировался под воздействием не только русской, но и других культур, включая западную и восточную философские системы и литературы. По словам писателя, философия начиналась для него с Запада, буддизм, даосизм, конфуцианство пришли потом (Ким, Шкловский, 1990, 56). Симбиоз Востока и Запада в творчестве Кима вполне оправдан и художественно мотивирован, он соответствует духовным исканиями писателя и мало изучен. «Восток и Запад, две половины Целого, самопознаются друг в друге...», – отмечает современный исследователь (Григорьева, 1994, 100). Думается, именно «самопознание друг в друге» и привлекает в них А.А. Кима. Попытаемся обосновать данное предположение, обратившись к его произведениям конца XX века: «Лотос», «Белка», «Отец-Лес». Целью анализа текстов является выявление религиозно-философских источников творчества Кима, расшифровка смысла произведений с использованием контекстного метода.

Сквозной идеей творчества Кима является идея *единства сущего*, взаимосвязи всего со всем. Оформлению этой идеи способствовало знакомство с восточными философиями, с работами П. Тейяра де Шардена, В.И. Вернадского, К.Э. Циолковского. Автор «Феномена человека» – французский като-

лический философ и антрополог Пьер Тейяр де Шарден, оказавший влияние на мировоззрение писателя, подчеркивает, что «окружающий нас универсум держится своей совокупностью». «Сотканный в один кусок, одним и тем же способом, который, однако, от стежка к стежку никогда не повторяется, ткань универсума соответствует одному облику и структурно образует целое» (Тейяр де Шарден, 1965, 46).

Идея «всеединства», ставшая основополагающей в русской философской мысли конца XIX – начала XX века, по-своему преломляется в новейшей литературе, что представляется вполне закономерным, поскольку «тенденция всеохватывающего единства» как одна из основных определяет «движущуюся жизнь» (Тейяр де Шарден, 1965, 112). Эта идея находит воплощение в повести Кима «Лотос».

В повести «Лотос» главная героиня ощущает себя частью единого целого – «живого вещества» (В.И. Вернадский) земли, и осознает себя в одном ряду с животными, растениями, насекомыми. Пьер Тейяр де Шарден утверждает, что «взятая как биологическая реальность, в полном объеме, любовь (то есть близость одного существа другому) присуща не только человеку. Она представляет собой общее свойство жизни...» (Тейяр де Шарден, 1965, 259). Эта концепция реализуется во многих произведениях писателя, включая и повесть «Лотос», в которой цветок лотоса символизирует творящую силу природы, а любовь раскрывается как некий природный закон, лежащий в основе продления рода. Через Любовь, через слияние с Природой мать Лохова познает тайну бессмертия: «Мой путь был так же прост, как у овцы, как у овса, как у красной с крапинками божьей коровки» (Ким, 1988, 314). По Киму, «смысл всего – любовь» (Ким, 1988, 318). Через нее человек приходит к ощущению и осознанию себя частью единого мира вокруг – Природы, сотворившей его.

Идея единства мира реализуется в повести «Лотос» и в описании «мощного первовпечатления» Лохова, когда он стал свидетелем того, как «трава превращается в насекомое»: «Он был уверен, что в каждой коробочке лежит и зреет зеленый червячок. Что они только так и появляются на свет – из травы... И уже зрелым человеком он, вспоминая явленное ему таинство природы, говорил себе: разве в ней не так же все и происходило? Огонь породил камень, камень породил воду, вода породила землю, земля породила траву, а трава – живого червяка» (Ким, 1988, 263). Благодаря этой цепочке превращений материи, человек ощущает себя частью целого, что помогает ему преодолеть страх смерти, конечность своего бытия.

В понимании жизни, смерти и бессмертия Ким близок Шопенгауэру, который в труде «Мир как воля и представление» прослеживает цепочку превращений материи: сначала она в виде праха растворится в воде, «осядет кристаллом, засверкает в металле», затем «сама собою воплотится в растение и в животное» и из «своего таинственного лога породит ту самую жизнь, утраты которой боится человек». «Неужели продолжать свое существование в виде

такой материи совсем уже ничего не стоит? Нет, я серьезно утверждаю, что даже эта устойчивость материи свидетельствует о бессмертии нашего истинного существа» (Шопенгауэр, 1992, 91).

«Жизнь по Шопенгауэру, – подчеркивает Светлана Валюлис, – “бесконечное повторение” того, чему лучше бы и не быть, смысл ее не в счастье, а в страдании, значит смерть более истинна, чем жизнь. Отрицая воскресение тела и бессмертие души, философ утверждает “вечный принцип” бессмертия вида или рода» (Валюлис, 2000, 80). Тот же «вечный принцип» важен и для Кима, как, впрочем, и мысль о страдании как жребии, особенно человека думающего (об этом речь пойдет в романе «Отец-Лес»). В понимании Кима, залогом бессмертия является единство мира, которое обеспечивается природным законом перерождения, перевоплощения, преобразования.

Человека выделяет из мира природы осознанное отношение к смерти. Лохов понимает, что «превращение колючей травы в зеленую гусеницу» – это детское впечатление, и оно не может служить утешением человеку, т.к. он смертен и смерть, возможно, лучшее из того, что ожидает его. В этом предположении герой перекликается с Шопенгауэром, который теоретически обосновывал свое умозаключение – смерть не является злом.

Смерть матери, потрясая Лохова, должна была, по его разумению, изменить его жизнь. Но этого не произошло и ему – по собственному признанию – тяжело было умирать, он сделал это плохо и неумело. Однако истина, обретенная им в связи со смертью матери: «единственный путь к бессмертию – это сама жизнь», – помогает Лохову через ощущение себя частью целого, через сопричастность универсуму испытать полноценность бытия. «Я вижу мир в истинном свете, в единстве, таким, как он есть, – и со мною, и без меня (Курсив мой. – А.С.)» (Ким, 1988, 349).

Жизненный путь Лохова – это мучительный процесс духовного преобразования, которое невозможно без осмысления своего назначения и места в мире, это продвижение к истине, открытой героем: нужно верить в бессмертие и высшая радость после смерти та же, что составляет смысл существования при жизни, – чувство единства мира, приходящее с любовью.

Во многих религиях идея бессмертия не менее важна, чем идея Бога. Киму ближе буддистская концепция бессмертия с ее идеей «перерождения», перевоплощения человеческого Я. По Киму, залог бессмертия – вдохновение, которое ведет человека по жизни, оно сильнее смерти. В повести «Собиратели трав» говорится о том, что добрые – бессмертны. В «Лотосе» любовь матери Лохова к отцу называется вдохновением. И через доброту и любовь обретается бессмертие.

Смысл натурфилософской концепции повести «Лотос» определяется тем, что основу движения жизни составляет любовь, которая помогает преодолеть страх смерти, простираясь далеко за ее пределы. И, хотя человек и смертен, однако смерть не только зло, причиняющее ему страдания, но и великое благо.

В романе «Белка» автор размышляет над вопросами: что есть жизнь, стоит ли она смерти и достойна ли ее? В произведении жизнь проверяется смертью, как и смерть жизнью. Смерть в романе так же естественна, как и жизнь, у героев свое отношение к ним. Лилиана живет только потому, что смерти боится, а не потому, что жить хочется. «Все люди, все до одного, весь наш мир желает одного: самоубийства. И только страх смерти сдерживает...» (Ким, 1988, 555). Уже в следующем романе «Отец-Лес» это умозаключение составит основу художественной концепции произведения. По словам А. Шопенгауэра, страх смерти «не что иное, как обратная сторона воли к жизни, которую представляем все мы». О том, что «смерть есть нечто серьезное», можно заключить из того, что жизнь тоже «не шутка». «Должно быть, мы и не стоим ничего лучшего, чем эти две вещи» (Шопенгауэр, 1992, 83).

«Единство жизни-смерти, прошлого и будущего, мертвого и живого» – это «очевидная истина» (Ким, 1988, 642) в романе. Проблема жизни и смерти является одной из центральных в памятнике «Дао-дэ цзин» и даосской религии.

Буддистская идея переселения душ составила основу художественной концепции романа-сказки «Белка», герой которого наделен способностью превращения в белку и перевоплощения в любого из персонажей романа. Двойственностью человеческой природы, соединяющей в себе человеческое и звериное (мир человеческий – это «множество всяких хищников»), обусловлено то оборотничество, которому подвержено большинство героев романа.

Человек, по Киму, – существо «начинающееся» и потому еще «полное неизвестности и загадок». Георгий в споре со Старцем говорит о том, что человек еще изменится. Он должен преобразиться в грядущие времена. Эволюция человечества видится автору, прежде всего, в творчестве собственной природы, в творческом отношении к миру, в ощущении себя частью целого, другого как себя, в совестливом и свободном существовании.

По концепции Кима, человек-творец способствует накоплению энергетики расширяющейся ноосферы. В романе реализуется *ноосферное видение* автора. «Эта новая форма биогеохимической энергии, которую можно назвать энергией человеческой культуры, – подчеркивает В. Вернадский, – или культурной биогеохимической энергией, является той формой биогеохимической энергии, которая создает в настоящее время ноосферу» (Вернадский, 1991, 68).

В контексте учения В.И. Вернадского оправданным выглядит и выбор в качестве главного героя Белки, «вышедшей» из этого леса, и стремление его любой ценой «очеловечиться», и эволюционная «триада»: зверь – человек – Истинный Человек. Подлинный человек – смысл и результат эволюционного процесса, «венец творения» Природы, и ему дано «возвестить смену смерти бессмертием». Непременным же и высшим условием «перехода» смерти в бессмертие «является необходимость каждого сотворить свою жизнь *по-человечески*», «стойко и неустанно работать для накопления всеобщей энергии добра» (Ким, 1988, 716, 717).

В романе «Белка» автор реализует идею, составившую концептуальную основу его следующего романа «Отец-Лес». В статье «Мы – потомки и патриархи» А. Ким пишет: «Человеку необходимо мудрое сознание, что он – звено в непрерывной цепи... Человек, начинающий так понимать жизнь, – уже не просто работник, он – творец в вечности. Он – и потомок далеких предков, и патриарх для своих потомков. Он обретает способность смотреть на себя глазами тех и других...» (Ким, 1987, 4).

Говоря о замысле романа-притчи «Отец-Лес», А. Ким подчеркнул: «В романе я попытался сказать о таких качествах человека, с которыми человеческий мир во вселенной не имеет права, не имеет возможности продолжаться в будущем... Но главное, о чем мне хотелось сказать – это о суицидальных, самоубийственных началах в человечестве. О страсти к самоуничтожению» (Ким, Шкловский, 1990, 53). Философская концепция романа формировалась, по словам писателя, под воздействием западной философии (некоторых идей Платона, Спинозы, Шопенгауэра, Гегеля), «древних китайцев» (в частности, «Трактата о пути и потенции» – «Дао де дзинь» Лао-Цзы), индуизма. В центре внимания автора в романе – человек мыслящий, ищущий, страдающий, через судьбу которого проходят все «изломы» эпохи, человек, стремящийся обрести свою истину, неотделимую от сути всеобщего существования. К таким героям относятся отец, сын и внук древнего рода Тураевых, история которого составила сюжетный стержень романа.

В произведении раскрывается путь исканий Николая Тураева, который в конце жизни приходит к обретению «безбрежной свободы» – истинной, с его точки зрения. «...Совершенно неважно, кем я был. Нет у меня теперь ни имени, ни звания; не гражданин я, не дворянин, не христианин, не молодой, не старый. И то жалкое отребье, во что превратилось мое тело, имеет со мною очень малую связь... Я теперь свободен от всего...» (Ким, 1989, 5, 52). «Это был миг разрыва последней связи с тем миром людей, который ему больше был не нужен» (Ким, 1989, 5, 52), и обретению нового имени – «Никто». В этом проявляется осознанный выбор героя, хорошо знающего древнекитайскую философию и последовавшего примеру мудреца Лао-Цзы («навсегда уйти в безвестность» – Ким 1989: 5, 81), который писал в «Трактате о пути и потенции»: «Постоянство пути – в отсутствии имени» (Антология даосской философии, 1994, 40). Николай Тураев размышляет и над «лукавым равновесием “дао”, скрывающим в себе нежелание китайцев менять свои привычки» (Ким 1989, 5, 46). Лао-Цзы писал в тридцать седьмом чжане «Трактата»: «Постоянство Пути – в отсутствии осуществления» (Антология даосской философии, 1994, 40). «Кто причастен Дао-Пути, тот нескончаем. Не гибнет самость, умирая», – читаем у Лао-цзы (Торчинов, 1993, Даосизм, 44). Натурфилософ Николай через обретение подлинной свободы освобождается от себя и соединяется с Лесом: «ОН был всего лишь деревцем в ЛЕСУ...» (Ким, 1989, 5, 42).

Цель буддизма, – по утверждению Т. П. Григорьевой, – «отсутствие суетности, ложного бытия, вибраций дхарм, – достижение покоя, Бытия в Покое, который изначален, как и Свет, что и предполагает избавление от кармических клеш» (Григорьева, 1994, 106). Став «свободным от всего», незадолго до смерти Николай покидает свое родовое гнездо в глухом мещерском лесу, Колин дом, и отправляется в Москву. И в этом освобождении от брэнного и материального выражается его следование избранному Пути – Дао. «...Нельзя быть хозяином дома, владельцем чего бы то ни было, ибо это есть связность, обладание или стремление к обладанию чем бы то ни было, есть несвобода, препятствие на пути. Тогда как “покинувший дом” и становится “хозяином” Вселенной, своим в доме Бытия. Поэтому мудрец учит – не заслонять истинное ложным, большое малым, видеть вещи как есть, абсолютно честно. И это доступно свободному уму <...>. Таков и Дао-Человек, свободен и вездесущ» (Григорьева, 1994, 104).

Это свойство своей породы Николай Тураев передал сыну Степану, который в минуты одиночества ощущает себя «веселым, удивительным всечеловеком», забывая о брэнности своего конкретного существования; и внуку Глебу, наделенному способностью «как бы соединяться с сознанием окружающего Леса, и подобное слияние совершенно перестроило его обычные отношения с окружающим миром и дало ему возможность быть наконец и предком своим и потомком – то есть быть тем единым родовым существом, которое рождается и умирает, рождается и умирает, поступает, говорит, думает по-своему, но всегда, во всяком воплощении и проявлении своем, испытывает особенное, единственное в своем роде главное чувство жизни» (Ким, 1989, 4, 26).

Глеб Тураев встретился с Отцом-Лесом в зрелую пору, когда «жизнь потеряла для него всякий смысл» (Ким, 1989, 4, 43). После дорожной аварии, свидетелем которой он был, и привидевшейся собственной смерти, он приходит к пониманию, что каждый из погибших «всего лишь странствующий Никто, обязанный вернуться в родное Ничто» (Ким, 1989, 6, 132).

Двойственность человеческой природы наиболее ярко раскрывается на примере судьбы Глеба Тураева. Исторические обстоятельства XX века таковы, что он является трагической фигурой по сравнению с дедом и отцом. Наделенный способностью ощущать себя «единым родовым существом» (Ким, 1989, 4, 26), он приходит к убеждению, что «по закону Вселенной», в ней нет места таким, как он. Духовным спасением для Глеба, повлекшим и духовное Преображение, становится открытие Спасителя, «посетившего» его во время чтения книги Нового Завета: «...Справедливость, доброта, милосердие, светлая надежда и высочайшая радость жизни — все это и есть Спаситель, но все это есть и космический Закон, пронизывающий страшные пустоты Вселенной» (Ким, 1989, 5, 80). Это «субстанция вселенской доброты», «огонь и дух неба» (поэтому Иисус Христос называется в романе «Гостем из Космоса»).

Ощувив свою вневременную сопричастность человеческому Лесу, Глеб получает представление о мирообъемлющем Отце, видя в Отце-Лесе «возможного

брата Сына Человеческого». После этого ему открывается Спаситель. Этот «внезапный ввод души в иное бытие» приводит к тому, что Глеб после своего открытия покончивший со своей прежней жизнью, преображается. История Преображения Иисуса Христа накладывается на судьбу всего человечества в XX веке и историю жизни деда и внука Тураевых: Глеб в какой-то момент воспринимает своего отца как «ветхозаветного», а в оправдание своего решения не жить приводит историю Христа: «не принял ли Он сам рокового решения в Гефсиманском саду? Ведь знал же, какая чаша Его ожидает. И не захотел же отклонить ее?» (Ким, 1989, 6, 142). Неприкаянная душа Глеба, ищущая своего Преображения, находит его, он оказывается в числе учеников Христа, свидетелей его возвращения: «Гость улетел от нас безвозвратно, сказал я Луке, Он в моем сердце, пока оно есть, память о Нем останется навсегда» (Ким, 1989, 6, 145).

Новозаветная история Преображения Христа оказывается актуальной в контексте романа: идея Преображения противопоставляется идее самоуничтожения человечества. Новозаветный миф позволяет полно реализоваться притчевому началу, он дает ответ на вопрос, поставленный в романе.

В прозе Анатолия Кима конца XX века актуальные социальные проблемы осмысливаются в широком религиозно-философском контексте, который способствует восприятию творчества писателя как Откровения и предупреждения, как уникального явления современной прозы. Его произведения – повесть «Лотос», роман-сказка «Белка», роман-притча «Отец-Лес» – выделяются многомерностью создаваемой автором картины мира, присущим ему синкретизмом философского мышления, для которого характерно целостное усвоение опыта Востока и Запада как «двух половин Целого» (Т.П. Григорьева).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Антология даосской философии* (1994). Москва: Изд-во Товарищество «Клышников – Комаров и К».
2. Вернадский, В.И. (1991). *Научная мысль как планетное явление*. Москва: Наука.
3. Вальюлис, С. (2000). *Лев Толстой и Артур Шопенгауэр*. Вильнюс: Вильнюсский педагогический университет.
4. Григорьева, Т.П. (1994). Идея судьбы на Востоке. In *Понятие судьбы в контексте разных культур*. Москва: Наука. С. 98–109.
5. Ким, А.А. (1987). Мы – потомки и патриархи. In *Советская Россия*, 1 августа. Москва.
6. Ким, А.А. (1988). *Избранное*. Москва: Советский писатель.
7. Ким А. Отец-Лес. In *Новый мир*. 1989. № 4–6.
8. Ким, А., Шкловский Е. В поисках гармонии. In *Литературное обозрение*. Москва, 1990. № 6. С. 53–58.
9. Ким А.А. (2002). *Избранное*. Москва: ТЕРРА – Книжный клуб.



10. Мееровский, Б.В., Нарский И. С. (1993). *Философия мировой воли и скорби // Шопенгауэр А. Мир как воля и представление*. Т. 1. Москва: Наука. С. 632–666.
11. Тейяр де Шарден, П. (1965). *Феномен человека*. Перевод и примечания Н. А. Садовского. Москва: “Прогресс”.
12. Торчинов, Е.А. (1993). *Даосизм. Опыт историко-религиоведческого описания*. Санкт-Петербург: “Андреев и сыновья”.
13. Шопенгауэр, А. (1992). *Избранные произведения*. Москва: Просвещение.

## SANTRAUKA

### RYTAI IR VAKARAI A. KIMO PROZOJE

Alfia Smirnova

Straipsnyje kalbama apie A. Kimo meninio mąstymo formavimąsi, veikiant Rytų ir Vakarų filosofijai. Nacionalinių kultūrų dialogas yra būdingas autoriaus meninio mąstymo bruožas. Rašytojas pastebėjo, kad filosofija jam prasidėjo nuo Vakarų, o budizmas, daosizmas, konfucianizmas atėjo tik vėliau. Apysakoje „Lotosas“ meilės koncepcija ir visuotinės bendrystės idėja realizuojama remiantis filosofiniais P. Tejaro de Šardeno požiūriais.

Romane pasakoje „Voverė“ žmogaus koncepcija atskleidžiama mokymo apie noosferą (žvėris – žmogus – Tikrasis Žmogus) kontekste, o triada *gyvenimas – mirtis – nemirtingumas* apmąstoma remiantis Šopenhauerio ir budizmo filosofija. Natūrfilosofija romane „Tėvas-Miškas“ remiasi kai kuriomis Vakarų filosofijos idėjomis ir taip pat „senovės kinais“. Meniniam rašytojo mąstymui būdingas visuminis Vakarų ir Rytų kaip „dviejų vienovės pusių“ patirties įsisavinimas.



# ОЛЬФАКТОРНЫЙ КОД В РАССКАЗАХ АСАРА ЭППЕЛЯ

Эльжбета Тышковска-Каспшак

Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Słowiańskiej, Polska, 53-313 Wrocław,  
ul. Pocztowa 9, elzbieta.tyszkowska-kasprzak@uwr.edu.pl

## ABSTRACT

*The article involves an analysis of 'the code of smells' in Asar Eppel's short stories: "Stockings with an Arrow", "Sandwiches with Red Caviar", "The Mushroom of My Life", "Aestas sacra", etc. Smells in Eppel's short stories work similarly to the visual elements – they both make the description of Moscow suburbs of the 1940s and 1950s more detailed. Furthermore, they serve as a presentation of the inner world of the characters. In the proposed article smells in the works of Eppel are analyzed as a link between the material elements and the spiritual/emotional elements. Moreover, the author claims that they function as inherent characteristics of the space and the characters, as well as the assessment of the characters' behaviour. The author of the article points out the connection between the reception of smells by the characters and their actions. The special role of smells in Eppel's short stories is associated with the role of olfactory stimuli in the process of memorization. The words regarding a smell are emotionally and mentally associated with different daily situations. They express the meanings and values correlating with Eppel's position.*

**Keywords:** *olfaction, sense of smell, Asar Eppel.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Цель работы – выявить особенности ольфакторного кода в избранных рассказах Асара Эппеля. В произведениях этого писателя запах является элементом поэтики, зачастую выступая как метафора, символ или знак.

Отдельные наблюдения исследователей над одоризмами в литературных текстах проводились уже и ранее, но поэтика запахов как самостоятельная научная проблема выделилась относительно недавно. Основательный научный дискурс сложился в связи с усиленным вниманием в культурологических исследованиях к онтологии текста, отражению в нем культуры повседневности (Зыховская, 2012). Литературоведческие исследования одоризмов в текстах направлены на поиск методов и способов выявления их роли и функции в общем смысловом поле художественного текста. К важнейшим публикациям на эту тему можно отнести двухтомное собрание научных статей «Ароматы и запахи в культуре», вышедшее в 2003 и переизданное в 2010 году (Ароматы...

2010), а также серию статей и диссертацию Натальи Зыховской (Зыховская, 2016), которая анализирует код запахов в русской литературе XIX века.

Наблюдения исследователей ольфакции в литературе касались отдельных произведений. В них рассматривалось описание запаха как способа проявления смысла с учетом ольфакторного кода в культурной системе. Проблема функции и значения запахов в рассказах Асара Эппеля до сих пор не исследована. В исследованиях прозы писателя критики и литературоведы обращали внимание прежде всего на метафоричность образов (Куллэ, 2004; Полищук, 1997), стиль описаний (Кузнецова, 1997), предметный мир (Skotnicka, 2009), экзистенциалистский трагизм рассказов (Холкин, 2002). Марина Бологова в монографии о творчестве этого писателя замечает: «Запахам у А. Эппеля всегда уделяется немало внимания» (Бологова, 2009, 23), впрочем, ограничившись лишь этой констатацией и перечислением текстов с ольфакторным компонентом. Частично анализу чувственного восприятия мира в произведениях Эппеля посвящена моя статья, опубликованная в Польше в 2015 году (Tyszkowska-Kasprzak, 2015). Настоящая работа будет попыткой представления кода запахов в рассказах Асара Эппеля «Чулки со стрелкой», «Бутерброды с красной икрой», «Шампиньон моей жизни» и др.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Светлана Махлина в «Словаре по семиотике культуры» замечает: «Обоняние – самое интимное из человеческих чувств. Но очень запоминающееся. Запах помогает хранить воспоминания надежнее, чем зрение и слух. Человек способен распознавать больше оттенков запахов, чем звуков. Запахи играют огромную роль в нашей жизни. [...] Запахи прочно связаны с эмоциями и слабо – с логическим мышлением, речью. Яркие, насыщенные эмоциями воспоминания вызывают именно запахи» (Махлина, 2009, 399).

В русской литературе XX века к широкому употреблению одоризмов для изображения переживаний, чувств, ощущений героев прибегали такие мастера слова, как Иван Бунин, Михаил Шолохов, Владимир Набоков, Борис Пастернак, Константин Паустовский и ряд других (Шевченко, 2015, 95-96). Не являются исключением и произведения авторов рубежа XX и XXI веков, в частности, рассказы Асара Эппеля.

В последнее время литературоведы справедливо подчеркивают, что роль запахов в произведениях художественной литературы довольно значительна. Мастерство в употреблении одоризмов совершенствовалось на протяжении нескольких эпох. В поэтике произведений словесности мир запахов рассматривается чаще всего как сочетание духовного и материального, запахи представляют характеристику персонажей, предметов, пространства. Исследователи ольфакции в культуре замечают, что в европейских языках, в том числе и в русском, нет достаточного количества определений для названия запахов,

что является проблемой при попытке передать обонятельные ощущения. При этом, описывая запахи, люди почти всегда оценивают их, хотя на самом деле восприятие запаха индивидуальное, и у разных людей один и тот же запах вызывает разные чувства (Епанешникова, 2011, 11).

Для людей запах имеет двойственный характер: с одной стороны это явление природное – это вещества, влияющие на систему обоняния и передаваемые в мозг; с другой – элемент культуры, поскольку распознанные в мозгу запахи вызывают ассоциации, переживания, значения, оценки. (Епанешникова, 2011, 23). Этот последний факт подчеркивают авторы работы «Значение и власть запаха» Констанс Классен, Дэвид Хоувз и Энтони Синнотт: «Запахи наделены культурно релевантными значениями и участвуют в общественной жизни в качестве парадигмы идентификации мира и взаимодействия с ним. В силу личной, эмоциональной природы ольфакторного опыта такого рода значимые запахи усваиваются членами общества на глубоко личностном уровне. Следовательно, исследование истории запахов в культуре представляет собой не что иное, как проникновение в самую суть человеческой культуры» (Классен, Хоувз, Синнотт, 2010, 47-48).

В художественных текстах вербализацию обонятельных ощущений принято толковать как информацию о саморефлексии человека, причем в разных национальных культурах имеется свой символический ольфакторный ряд. Наталья Зыховская утверждает, что в русской литературе суть ольфактория – духовные смыслы, открывающиеся в восприятии запахов материального мира. Запах можно рассматривать как связь между сутью мира и человека, он «может быть осмыслен исключительно символически, как персональная саморефлексия. Литература, оперируя таким элементом поэтики, как ольфакторий, позволяет улавливать, закреплять и транслировать персональный опыт как часть общекультурного национального кода» (Зыховская, 2016, 3).

В произведениях словесности запах довольно часто связан с воспоминаниями (классическим примером служит рассказ Ивана Бунина «Антоновские яблоки»). Процесс обретения воспоминаний посредством запахов получил название «феномен Пруста» и проявился во многих индивидуальных вариациях разных авторов. Рассказы Асара Эппеля стилизованы под воспоминания. Его рассказчик воспринимает мир через внешние реалии. Это восприятие материального, уловимого не только зрением, но и слухом, осязанием и обонянием. Следовательно, одним из средств передачи информации в произведениях писателя является язык запахов.

В некоторых рассказах писателя одоризмы служат восстановлению обонятельного ландшафта. Описываемое пространство – это северо-западная окраина Москвы 1940–1950-х годов, застроенная одноэтажными частными домиками и бараками. Запахи играют также важную роль в сюжете произведений Эппеля. Например, в рассказе «Худо тут» действие развивается вокруг эпизода осквернения воздуха, а в «Сладком воздухе» запах сахара и дульци-

на, которые в военное время тайно развешивали герои, становится стержнем сюжета. В «Aestas sacra» запах дыма и копченой колбасы сопровождает жестокое убийство молодой девушки.

Интересна динамика ольфакторных мотивов в рассказе «Чулки со стрелкой». В произведении восприятие запахов вводится в оценочном контексте. Герой произведения дядя Буля хочет совратить соседскую дочку Паню, и в качестве предложения, чтобы встретиться с ней наедине, задумывает примерку чулок, о которых мечтает девочка. В начале рассказа дается описание места действия – двух частей дома, принадлежащих отдельным семьям и резко отличающихся друг от друга и от двора, который является общим пространством для героев. В первом упоминании двора содержатся лишь визуальные элементы: «Там, где будки, куда ни глянь (...), росла буйная задворочная полынь, огромная лебеда и красноватые стебли конского щавеля с красными водянистыми череночками неприятных листьев и багровыми семенами» (Эппель, 2001б, 37-38).

По мере развертывания действия и нарастания напряжения запахи и звуки, появляющиеся в описаниях, становятся все сильнее. Когда Буля заметил, что девочка уже не маленькая, а почти женщина, окружающий мир отреагировал вместе с ним: «Даже летний двор (...) то ли от изумления, то ли от жары, согласен взныв всеми мухами, задрожал жидким знойным воздухом» (Эппель, 2001б, 51). Здесь мухи символизируют чувственность, похоть, бесстыдство, грех (Koraliński, 1990, 238; Мифы..., 1988, т. 2, 188). После обещания, данного Пани соседом, что он даст ей примерить чулки, в повествовании подчеркивается неприятный запах двора: он пока еще не сильный, не раздражающий: «лето нехорошо пахло полынью, горячим конским щавелем, сухо пованивающей лебедой и близкими будками, пускавшими нутряной свой дух сквозь гнойные земные поры. Еще пахло старым прогретым срубом, еще из оконца источал нефтяную свою суть смоляной фестон. Еще шибало девочкой, ее заношенной, перешитой из обносков одеждой, ее крысиной духовитостью, взбухающим и плохо мытым почти девучкиным телом. Все эти запахи не были разительны и нестерпимы, полагая себя ароматами нормального летнего двора» (Эппель, 2001б, 52). После очередной встречи героев, когда Буля решительно настаивает на примерке, запах становится более интенсивным: «Солнце пекло отвесно, гудели в сорных зарослях травяные мухи, настоявшиеся запахи получались горячей и сбивчивей» (Эппель, 2001б, 67), а жужжание мух – громче: «во всю силу ныли каждая на свой голос помоечные мухи» (Эппель, 2001б, 84). Во время тайной встречи Були и Пани в уборной вонь уже не дает дышать, к тому же муха, которая им мешает, большая и тяжелая: «Оба невольно дышали и сильно потели, а значит, к будочному смраду примешивался дух, уже долетавший к нам из-под конского щавеля. Вообще-то дышать становилось нечем. Звенела и стукалась в прикровельном уголку большая тяжелая муха» (Эппель, 2001б, 87). После этого свидания, несмотря на позднюю пору дня, этот запах все еще держится в воздухе: «Конский щавель предзакатно смердел и, смешивая свою

одурь с полынью, создавал пыльный, но все еще солнечный запах» (Эппель, 2001б, 93). Интенсивность запахов соответствует в рассказе эмоциональному напряжению героев, их возбуждению в ожидании и во время встречи. Описание запахов занимает в рассказе значимое место, в нем «скрыты мегабайты значимой информации, поскольку именно запахи интимно связаны с человеческим телом, с работой интуиции, памяти и воображения» (Вайнштейн, 2001).

Стоит обратить внимание на подбор лексических единиц при описании запахов. В начале произведения писатель употребляет слова пахло, запах, а дальше – смрад, смердел. Смена коннотативных значений происходит в сцене встречи в уборной и потери девочкой невинности. Уже сам выбор запахов – неприятных и удушливых – внушает авторскую оценку ситуации, а замена слова запах с нейтральным значением на слово с пейоративной коннотацией смрад усиливает это осуждение.

Сходная стратегия введения ольфакторных элементов используется в рассказе «Aestas sacra»: при описании пространства перед кульминацией – изнасилованием и убийством девушки – запах дыма и аромат копченой в нем колбасы кажется приятным: «дым все равно стоял над садом, а запах так и расползлся по улице» (Эппель, 2001б, 463); «колбасные ароматы помрачили инстинкты кошачьего младенца» (Эппель, 2001б, 467). С течением повествования появляется ассоциация с жертвенным дымом, что создает приподнятую атмосферу и одновременно вводит ощущение угрозы: «будут в нем принесены жертвы всеожжения, и агнцы заколоты будут, и запахнет жертвенным дымом на всю Московскую землю» (Эппель, 2001б, 464); «жертвенный сладкий дым единственно праведной коптильни поползет по всему свету» (Эппель, 2001б, 465). В финале, после жестокого акта насилия, запах меняется: «и коптильный дым стал зловонным и серым» (Эппель, 2001б, 494).

Ольфакторные мотивы также появляются в рассказе «Шампиньон моей жизни», наиболее метафоричном, представляющем собой своего рода манифест, мотто к целому циклу под тем же заглавием (Полищук, 1997, 169). В отличие от других рассказов сюжет в нем фактически отсутствует, но он и не столь важен. Главным организующим принципом структуры рассказа является смежность предметов, их метафоричность. Действие происходит на полузатопленной во время весенней оттепели свалке, по которой прыгают с кочки на кочку два героя – будущий рассказчик и его знакомый. Свалка здесь является метафорой памяти, а способ ее видения и описания представляет механизм воспоминания, вызывающий в памяти определенные образы, лица, происшествия. Герои, прыгающие с кочки на кочку, метафорически изображают структуру памяти – воспоминания не укладываются в линейную по времени историю, а всплывают как отдельные случаи, происшествия, связанные с разными людьми.

В описании свалки появляются элементы как визуальные, так и обонятельные и вкусовые. Они метафорически представляют и светлые, приятные воспоминания, и мутные, омерзительные и раздражающие, которые обычно

человек пытается вытеснить из памяти, старается больше не думать о них, но они превращаются в навязчивую мысль. «Видом и вкусом свалочное вещество напоминало макароны по-флотски, хотя тропинки сразу становились земляными, влажными и равномерно гнедыми. Еще можно сказать, что свалка пахла нищим стариком, но запах, как все нищие, по сторонам не пускала, а держала при себе, и окрестность наша за мусорным рубежом дышала воздухом без цвета, запаха и вкуса» (Эппель, 2001б, 14).

Запах как свойство мусора, накапливаемого в течение многих лет, как ни странно, неощутим в соседнем пространстве за пределами свалки. Так и для окружающих, какими близкими бы они ни были, чужие воспоминания являются столь же незаметными. Но и в границах самой свалки запахи не очень раздражающи. Они соответствуют таким воспоминаниям, которые осознаются как неприятные, но не удручающие, не мучающие: «Далеко видны и быстрые поганые воды, перламутровые от слизи и земных жиров, а грязная суповая пена, не производя шипения, сбивается у торчащих из воды жердей и железин. Но зловония и тут пока нету, а есть пока первый пример грядущей мерзости» (Эппель, 2001б, 32); «Там не было зловония, мутной полиэтиленовой плевы, алюминиевой перхоти, железин в ржавой сукровице. Ничего скользкого и склизкого. Все свозимое быстро бурело, правильно засорилось почвой, приобрело землистость и тихонько пованивало» (Эппель, 2001б, 13).

Прием переноса перцепции внешнего мира на внутренний мир героев использует Эппель в рассказе «Бутерброды с красной икрой». Здесь стержнем композиции является контраст между героями – повествователем и женщиной, с которой он встретился. Их ничто не связывает ни по характеру, ни по жизненному опыту, ни по отношению к их свиданию. Эта пропасть изображается с помощью противопоставления описаний шикарной для того времени одежды и украшений женщины и – серого, скудного мира бараков, в которых вырос рассказчик.

Во внешнем виде женщины повествователь словно не замечает ее фигуры, осанки, черт лица, а упоминает лишь то, что было чуждо его миру: «одета и украшена она была так, как до сих пор была одета и украшена только героиня обожаемого всеми кино *Девушка моей мечты*» (Эппель, 2001а, 20-21); «Она пришла, сверкая кольцами, серьгами, ожерельями» (Эппель, 2001а, 22); «платье странной ткани, туфли, усаженные золотыми пряжками со сверкающими стекляшечными камнями» (Эппель, 2001а, 22); «она стала снимать с шеи, с запястьев, с пальцев, вытаскивать из ушей сверкающие предметики, складывая их на клеенке, где вскоре получилась кучка из часиков, сережек, браслетов, перстней» (Эппель, 2001а, 32).

Эти внешние признаки представлены так, как их видит повествователь – он не описывает свою одежду, потому что она не попадает в его поле зрения, зато подмечает крайнюю неуместность внешности героини среди построек студгородка.

Такое же противопоставление прослеживается в описании запахов в изображенном мире. В бараках «все размыто сложного состава вонючим, мутным воздухом» (Эппель, 2001а, 13). Еще хуже пахнет в сортире, где «эффект присутствия полный» (Эппель, 2001а, 25), а «в знойные дни вонь в их прогретом полумраке почему-то делалась томительной» (Эппель, 2001а, 26). Героиня приходит туда, «дыша духами и туманами, как приходили женщины к Блоку» (Эппель, 2001а, 22), а, вернувшись из туалета, «достаёт из сумочки сверкающий флакончик, потом ватку и аккуратно протирает пальцы» (Эппель, 2001а, 31).

Запах духов играет роль, не только выделяющую героиню в пространстве рассказчика. Используемые парфюмы обозначают на языке запахов готовность вступить в отношения. Зачастую знаком является сам факт использования духов. Как утверждает Алексей Левинсон в исследовании на тему запахов в социуме: «Запах парфюма, имеющий функцию полового аттрактанта и стимулятора, распространяется за пределы персонального пространства. Сфера личного сексуального запаха вторгается во всеобщее эротическое пространство» (Левинсон, 2010, 21).

Одновременно контраст запахов изображает и противоположность в социальном положении героев. В русской культуре одеколоны, духи, парфюмы «считаются „хорошими” ароматами, в то время как смрад является признаком принадлежности к дурной стороне мира. Смрад, вонь (как результат жизненных процессов и жизненных условий) стали социальной метой социального низа, а благоухание, напротив, стало признаком высших классов» (Левинсон, 2010, 23). В рассказе Эппеля пространство бараков заселяют простые, небогатые люди. Это пространство герой-рассказчик считает своим. В свою очередь героиня принадлежит другой среде, в студгородке она чужая, как подчеркивает рассказчик: «невиданная и неслышанная в этих краях женщина» (Эппель, 2001а, 20).

Существенное значение имеет также оппозиция «натуральный запах» – «искусственный запах». Она также относится к противопоставлению социальных слоев: дело в устранении естественных запахов искусственными. «Отечественная (русская – Е.Т.К.) словесность, созданная этим слоем, сохранила немало свидетельств об обонятельном противостоянии высших и низших сословий. (...) Однако низы, судя по всему, выигрывают эту распря: она разворачивается на плоскости столь антропологически базовых отношений и определений, что статусные различия и власть высшего здесь бессильны. Верхи, как можно догадаться, отвечают не вонью, что было бы «природно» и потому низменно, но «культурно» – с помощью словесных укоров и на языке парфюмов, искусственных запахов, благовоний» (Левинсон, 2010, 24).

Героиня рассказа Эппеля, действительно, относится к высшему, более состоятельному, сословию общества: «Оттуда, вот откуда – она работала в оккупационных войсках в Восточной зоне, долго жила в Восточной Германии, недавно оттуда приехала, а там состояла штабной переводчицей и жила с мужем,



работником особого отдела» (Эппель, 2001а, 22). Немаловажным оказывается и место ее прежнего пребывания. Для ольфакторного кода русской культуры характерна ассоциация – отечественное как натуральное, которое противопоставляется импортному как химическому, искусственному (Левинсон, 2010, 31).

## ВЫВОДЫ

Запахи в рассказах Асара Эппеля лишь на первый взгляд связаны со свойством памяти закреплять именно обонятельные ощущения в совокупности с событиями. Поскольку здесь описания приобретают метафорический характер, одоризмы употребляются как в прямом, так и в переносном смысле. Запах – это самый сильный знак повседневности, особенно «своей». Эппель, описывая бытовые сцены жизни первых послевоенных лет бедной, скудной московской окраины, не мог избегать и обонятельных ощущений.

Однако не менее важен и метафорический смысл запахов. Эппель создает в отдельных произведениях сенсорную модель, в которой описания запахов, наряду с визуализацией, выполняют функцию изображения внутреннего мира героев, оказываются выражением смыслов и ценностей, соотносимых с авторской позицией. В силу своего эмоционального потенциала и бескомпромиссной способности обнаруживать внутреннюю сущность, запах является в поэтике рассказов Эппеля важным смысловым элементом.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ароматы и запахи в культуре. В 2 т. Сост. О.Б. Вайнштейн. Москва: Новое литературное обозрение. 2010.
2. Бологова, М.А. (2009) Проза Асара Эппеля. Опыт анализа поэтики и герменевтики. Новосибирск: Издательство Новосибирского государственного университета.
3. Вайнштейн, О. (2001) Грамматика ароматов. *Иностранная литература* № 8. [Электронный ресурс:] <http://magazines.russ.ru/inostran/2001/8/vainstein.html> (дата обращения: 10.05.2016.)
4. Епанешникова, М.А. (2011) Феномен запаха в культуре: особенности функционирования в сакральной и профанной сферах. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата культурологии. Екатеринбург. [Электронный ресурс]: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/3424/2/urgu0828s.pdf> (дата обращения: 25.05.2016.)
5. Зыховская, Н.Л. (2016) Ольфакторий русской прозы XIX века. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. На правах рукописи, [Электронный ресурс]: <http://elar.urfu.ru/>. Режим доступа: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/38932/1/urgu1545.pdf> (дата обращения: 23.05.2016.)
6. Зыховская, Н.Л. (2012) Ольфакторий художественной словесности: современное состояние проблемы. *Вестник Волжского университета им.*

- В.Н. Татищева. Вып. № 1. [Электронный ресурс]: <http://cyberleninka.ru/article/n/olfaktoriy-hudozhestvennoy-slovesnosti-sovremennoe-sostoyanie-problemy>. (дата обращения: 23.05.2016.)
7. Классен, К., Хоувз, Д., Синнотт, Э. (2010) Значение и власть запаха. In *Ароматы и запахи в культуре. Т. 1*. Сост. О.Б. Вайнштейн. Москва: Новое литературное обозрение. С. 43-51.
  8. Кузнецова, И. (1997) Мучительная роскошь деталей. *Знамя*. № 4. С. 221-222.
  9. Куллэ, В. (2004) Суп с котом. *Новый Мир*. № 1. С. 164-167.
  10. Левинсон, А. (2010) Повсюду чем-то пахнет. In *Ароматы и запахи в культуре. Т. 2*. Сост. О.Б. Вайнштейн. Москва: Новое литературное обозрение. С. 7-39.
  11. Махлина, С.Т. (2009) Словарь по семиотике культуры. Санкт-Петербург: Искусство. С. 399-400.
  12. Мифы народов мира (1988) Энциклопедия в 2 тт., под ред. С. Токарева, Т. 2, Москва: Советская энциклопедия.
  13. Полищук, Д. (1997) Неопишутые караты. *Октябрь*. № 7. С. 167-171.
  14. Шевченко, Л. (2015) Ольфакционный код прочтения чувственных состояний в «Письмовнике» Михаила Шишкина. *Slavica Wratislaviensia*. № 161. С. 95-108.
  15. Холкин, В. (2002) Грамматика жизни в обстоятельствах времени и... местечка. *Звезда*. № 10. С. 211-217.
  16. Эппель, А. (2001a) Травяная улица, Санкт-Петербург: Symposium.
  17. Эппель, А. (2001b) Шампиньон моей жизни, Санкт-Петербург: Symposium.
  18. Kopaliński, W. (1990) Słownik symboli, Warszawa: Wiedza Powszechna.
  19. Skotnicka, A. (2009) Rzeczy i ludzie w opowiadaniach Asara Eppela. In Stempczyńska B., Tymieniecka-Suchanek J. (ред.) *Tekst – rzecz – egzystencja w literaturach słowiańskich*. Katowice: Śląsk. С. 169-185.
  20. Tyszkowska-Kasprzak, E. (2015) Память ощущений в рассказах Асара Эппеля („Травяная улица” и „Шампиньон моей жизни”). *Slavia Orientalis*. № 1. С. 81-92.

## SANTRAUKA

### OLFAKTORINIS KODAS ASARO EPELIO APSAKYMUOSE

Elżbieta Tyškowska-Kasprzak

Straipsnyje pateikiama kvapų kodo analizė Asaro Epelio apsakymuose „Kojinės su rodykle“, „Buterbrodai su raudonaisiais ikrais“, Mano gyvenimo šampinjonas“, „Aestas sacra” ir kt. A. Epelio apsakymuose aprašant erdvę, kartu su vaizdiniais elementais, detalizuojančiais 40-50-ųjų praeito šimtmečio metų Maskvos pakraščių aprašymą ir ten nutikusius įvykius, yra svarbūs ir kvapai, atliekantys žmogaus vidinio pasaulio atvaizdavimo funkciją.

Kvapų pasaulis atrinktuose A. Epelio pasakojimuose traktuojamas kaip materialaus ir dvasinio, emocinio prado jungtis. Kvapai apsakymuose iškyla tarytum

neatsiejama erdvės ir personažų charakteristika, jų poelgių įvertinimas. Tuo pat metu pabrėžiamas ryšys tarp personažų kvapų suvokimo ir jų veiksmų. Prozininko kūryboje ypatinga kvapų funkcija yra sąlygota sensorikos svarbos įsiminimo procese.

Kvapai, emociškai ir mentališkai susiję su tam tikromis gyvenimiškomis situacijomis, tampa prasmių ir vertybių, atitinkančių ir autoriaus vertybes, išraiška.

# PROZA TADEUSZA KONWICKIEGO. DIALOG WIELOKULTUROWY

Halina Turkiewicz

Litewski Uniwersytet Edukologiczny, Studentų 39, Vilnius, Litwa,  
halina.turkevic@leu.lt

## ABSTRACT

*Prose by Tadeusz Konwicki, one of the most known Polish writers of the 20<sup>th</sup> century, can be best regarded within the literary trend of “little homelands”. The writer was born in Nowa Wilejka and spent his childhood in Kolonia Wileńska. Since in 1944 he left for Poland, he had alluded to Lithuania and Vilnius in his works by idealizing his childhood and youth experience and creating their mythic spaces. The “little homeland” near Vilnius impressed him as a land of vivid scenery and especially as a place of unconventional people. The diversity of the place, characterised by a variety of attitudes and mentalities, had been determined by different nationalities, religions, cultures, traditions, etc. In his works, particularly in *Dziura w niebie*, *Sennik współczesny*, *Kronika wypadków miłosnych*, *Bohiń*, he created vivid characters of Poles, Lithuanians, Belorussians, Jews, etc., who were engaged in more or less successful dialogues. The writer glorified the pre-war region of Vilnius when politics did not lead to disagreement among those people and they met each other and “god mates” with pleasure.*

**Keywords:** Polish prose of the 20<sup>th</sup> century, borderland literature, literature of “little homelands”, Konwicki, dialogue, multiculturalism, creation of myths, “valleys of childhood”.

## WSTĘP

Tadeusz Konwicki (1926-2015) – pisarz, scenarzysta, reżyser filmowy. W powojennej literaturze polskiej był to jeden z najbardziej liczących się prozaików, wchłaniający nowatorskie trendy wypowiedzi artystycznej (*Sennik współczesny* i in.), sięgający także po konwencję groteski (*Mała apokalipsa*).

Jest to twórca niezwykle bliski także dla Litwy. Małą ojczyznę Konwickiego stanowiły Nowa Wilejka i Kolonia Wileńska, gdzie przebiegały jego dzieciństwo i młodość. Do tej właśnie przestrzeni przez całe życie wracał pamięcią, gloryfikując ją i mityzując, ocalając dla potomności jej niepowtarzalną wielonarodowościową aurę.

Bezpośrednio przed wybuchem II wojny światowej kształcił się w Gimnazjum Zygmunta Augusta w Wilnie. W latach zaś wojny otarł się o partyzantkę akowską i w 1944 r. wyjechał do Polski, początkowo do Krakowa, natomiast od 1947 r. na stałe zamieszkał w Warszawie. Współpracował tam z czasopismami oraz zasłynął jako

autor poczytnych książek, w których stale przewijała się tematyka litewsko-wileńska. Wystarczy nazwać takie powieści, jak *Rojsty*, *Dziura w niebie*, *Kronika wypadków miłosnych*, *Bohiń*. Elementy krajobrazowe okolic Kolonii Wileńskiej stały się nieodłączną pożywką, niemal obsesją jego twórczości. Dolina dzieciństwa, rzeki Wilia i Wilenka, las, tory kolejowe – to obrazy, upiększające niejedną utwór pisarza. Podobnie jak Czesław Miłosz, także w swojej eseistyce (*Kalendarz i klepsydra*, *Wschody i zachody księżycy*, *Nowy Świat i okolice*) Konwicky apoteozował Wileńszczyznę, jej krajobrazy, ludzi, zwłaszcza przedwojenne obrzędy i obyczaje.

Podobnie postępował jako scenarzysta i reżyser filmowy. Nieprzypadkowo wziął m.in. na warsztat Mickiewiczowskie *Dziady* (film *Lawa*) oraz *Dolinę Issy* Cz. Miłosza.

Ze względu na stałe, wręcz maniakalne, powroty do kraju lat dzieciennych proza Tadeusza Konwickiego jest umieszczana w tzw. nurcie kresowym literatury polskiej bądź, jeżeli ktoś woli inaczej, w nurcie literatury pogranicza.

Najbardziej neutralne określenie stanowi jednakże literatura „małych ojczyzn”. W prozie polskiej II połowy XX wieku Konwicky współtworzył dany nurt, plasując się obok takich pisarzy, jak najbliższy mu, bez wątpienia, Czesław Miłosz, ale także Józef Mackiewicz, Zbigniew Żakiewicz, Julian Strykowski, Andrzej Kuśniewicz, Włodzimierz Odojewski, Stanisław Vincenz i in.

Ponadto proza Konwickiego jest niezwykle istotna jako zwierciadło przemian wypowiedzi literackiej, zwłaszcza po roku 1956. Dzisiaj, kiedy próbuje się scalać literaturę PRL-u (1944-1989), cezura roku 1956, czyli tzw. „wypadków czerwcowych”, staje się jakby mniej ostra, jednakże w dorobku niejednego pisarza minionej epoki zaznaczyła się ona bardzo wyraziście, czego świadectwem jest także twórczość autora *Rojstów*.

Pierwsze utwory Konwickiego, jak wiadomo, noszą na sobie piętno poetyki (metody, jak się wówczas mówiło) realizmu socjalistycznego. Ten „prawdziwy”, właściwy Konwicky zaistnieje dopiero w momencie ukazania się powieści *Dziura w niebie* (1959), przenoszącej „duszę utęsknioną do tych pagórków leśnych, do tych łąk zielonych szeroko nad błękitną (i tu poprawka) Wilią rozciągnionych”. Otwiera ona najistotniejszy bodaj cykl tematyczny w dorobku pisarza, który to cykl on sam scharakteryzował jako „rekreacyjno-smętkowy, pisany dla przyjemności czytelnika i własnej w złych okresach życia” (Nowicki, 1986, 120). Składają się nań głównie te powieści, w których twórca, w taki czy inny sposób, wraca pamięcią na Wileńszczyznę, a więc wspomniana już *Dziura w niebie*, a także *Zwierzoczekoupiór* (1969), *Kronika wypadków miłosnych* (1974), *Bohiń* (1987) i in.

Powroty na Wileńszczyznę, konkretnie do Nowej Wilejki, gdzie się urodził, czy do Kolonii Wileńskiej, gdzie przebiegało jego bardziej świadome dzieciństwo, stanowią rekreację nie tylko dlatego, że wpada się tutaj w „Niagarę zieleni”, według określenia samego pisarza. Są one również odtrutką na szarżę rzeczywistości PRL-u, na niesamowitą unifikację wszystkiego i wszystkich.

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie obrazu wielokulturowości „małej ojczyzny” Tadeusza Konwickiego, uchwycenie jej specyfiki, wyeksponowanej w twórczości oraz określenie funkcji takiego właśnie sposobu kreowania świata przedsta-

wionego. Podstawowym obiektem badań jest proza beletrystyczna autora, zwłaszcza te powieści, w których akcja rozgrywa się na Wileńszczyźnie bądź jest umieszczona w krajobrazie i realiach, przypominających „małą ojczyznę” pisarza.

## CZĘŚĆ ZASADNICZA

Zarówno w swojej twórczości, jak też w udzielanych wywiadach, rozmowach z krytykami i badaczami (wśród których jest też wywiad-rzeka *Pół wieku czyśćca*, gdzie z Konwickim rozmawia Stanisław Bereś, ukrywający się pod pseudonimem Stanisław Nowicki) nie omieszczał pisarz podkreślić, że podwileńska dolina jego dzieciństwa była niezwykle barwna, jeżeli chodzi o spotykanych tu ludzi, nosicieli najprzeróżniejszych zachowań i obyczajów. *Krajobraz bez ludzi nic nie znaczy* (Konwicki, 1973, 233) – mówi bohater *Sennika współczesnego*. Egzotyka ziemi, z której pochodził Konwicki (i pochodzą najczęściej jego bohaterowie), polegała m.in. na tym, że mieszanka narodowa, religijna, językowa, kulturowa była tu jakby czymś naturalnym. Tu nikt niczemu się nie dziwił, nikt nie wytykał nikomu inności. Przytaczając argumenty, usprawiedliwiające obsesyjne na pozór przywiązanie do Wileńszczyzny, Konwicki charakteryzuje ją jako ziemię oryginałów, powołując się na kresowe, litewsko-wileńskie rodowody takich na przykład osobowości, jak Józef Piłsudski, Stanisław Cat-Mackiewicz, Melchior Wańkowicz, Czesław Miłosz i wielu, wielu innych z Mickiewiczem oczywiście na czele (Nowicki, 1986, 20).

Ponadto, zdaniem pisarza, (...) *poprzez Wileńszczyznę łatwiej przypomnieć ku pokrzepieniu serc to wszystko, co było ładne w dawnej Polsce, między innymi dlatego, że (...) na Wileńszczyźnie wiek XIX trwał znacznie dłużej, bo cywilizacja przyszła z pewnym opóźnieniem* (Konwicki, 1986, 20).

Istotny, sprzyjający swego rodzaju mitologizacji, jest też fakt, że Nowa Wilejka i Kolonia Wileńska stanowią przestrzeń, w której były zapoczątkowane ważne (i piękne, i bolesne) wtajemniczenia życiowe, „miejsce – jak mówi sam pisarz – do którego jestem najbardziej przywiązany i z którego poznawałem świat” (Nowicki, 1986, 57). Dodajmy ponadto, że chodzi o miejsce utracone, rozpamiętywane już „na warszawskim bruku”, co dodatkowo potęguje jego czar i urok.

Nic zatem dziwnego, że odgrywa ono niepoślednią rolę nawet w drugim cyklu powieściowym pisarza, który, według opinii jego samego, ma *charakter egzystencjalny*, gdyż dominantą jest w nim *zaduma nad życiem, losem, kondycją ludzką* (Nowicki, 1986, 120). A taka sytuacja występuje w powieściach *Sennik współczesny* (1963), *Wniebowstąpienie* (1967), *Nic albo nic* (1971) i in.

Najbardziej znany jest w tym cyklu *Sennik współczesny*, w którym akcja rozgrywa się w jakimś miasteczku nad Sołą, ale i tutaj kreowana przestrzeń do złudzenia przypomina dolinę dzieciństwa. Rzecz dzieje się w etnicznej Polsce na początku lat 60. XX w. Paweł, główny bohater, jest tutaj przybyszem. I on sam, i ludzie, wśród których się obraca, dzisiaj zdegradowani, pamiętają jakąś lepszą, barwniejszą przeszłość.

Malwina i jej brat Ildefons na przykład wszystko oceniają miarką spod Ejszyszek. Ich inność, nietutejszość uwydatnia się w języku, mocno zabarwionym w regionalizmy, charakterystyczne dla północno-wschodniej polszczyzny kresowej. To z ich leksykonu pochodzą takie na przykład słowa i zwroty: *czemborek, bliny, pamoczka, badział się, rojsty, szać, małanka, prosim, anumlik, dziadzia, drene, musi być* (zamiast 'chyba') itp.

Język Malwiny stale ubarwiają charakterystyczne dla polszczyzny wileńskiej de-minutiva (zdrobienia): *Regińcia, wódeczka, taka samiutka, leciutka, tłuściutka* itp.

W języku przybyszy „spod Ejszyszek” jest także sporo rusycyzmów: *skacina, półdzień, czort, breszy, liszny, bojki, budny dzień, atriezanka, nadoje, duje* (o wietrze), *kanawa, urawniłowka* itp.

Mało tego. Pamiętający wojnę rosyjsko-japońską Ildefons Korsak, zwłaszcza w stanie zamroczenia alkoholowego, chętnie nuci rosyjskie piosenki:

*(...) Parnia wstrietila sławnaja frantawaja siemja.  
Wsiudu byli tawariszczy, wsiudu byli druzja.  
No znakomuju ulicu pazabyć on nie mog.  
Gdziez, ty miłaja diewuszka, gdzie radnoj aganiok.* (Konwicki, 1973,145)

Karcony przez siostrę za pociąg do rosyjskich piosenek, Ildefons „z uporem” odpowiada: *Wszystkie ładne, ale ruskie najpiękniejsze* (Konwicki, 1973, 197). Zdarzają się wśród nich także przeróbki znanych piosenek, mające ludową proveniencję, typu:

*Ej ty, jabłoczko, kuda katiszisia?  
Popadiosz w GPU, nie worotiszisia!* (Konwicki, 1973, 202)

W repertuarze Ildefonsa są także piosenki białoruskie:

*U kalchozie dobra żyć:  
Adin kosić, wosiem śpić.  
A kak sołnce prypiacze,  
To i hetyj uciacze...* (Konwicki, 1973, 14)

Ildefons Korsak, który w czasie pierwszej wojny służył u cara i u Niemców, w konnicy Budionnego i u Polaków (Hadaczek, 1993, 88), to swego rodzaju produkt „styku kultur”.

Zróznicowanie unifikowanych w PRL-u ludzi sięga też sfery wyznaniowej. Józef Car, przypominający Pawłowi nauczyciela z Wileńszczyzny, którego ostrzegął kiedyś przed szaulisami, jest baptystą, co nie przeszkadza miejscowej społeczności uczestniczyć w organizowanych przez niego nabożeństwach. W ogóle w miasteczku nad Sołą ten baptysta uchodzi za wielki autorytet moralny.



(...) *Różni ludzie, zbieranina z całego świata, wszyscy bezdomni. Taka jest sytuacja* – mówi Szafir, miejscowy przywódca partyjny, w rozmowie z Pawłem, nie bez obawy, że ten, jako kolejny tajemniczy przybysz, dodatkowo skomplikuje sytuację (Konwicki, 1973, 58).

Podobne nutki pobrzmiwają w skierowanych do Pawła słowach hrabiego Paca: (...) *widzi pan, to miasteczko jest małe. Wszyscy od lat tu mieszkają i nie bardzo lubią nowych. Wie pan, jak to jest* (Konwicki, 1973, 86). Niniejsze stwierdzenie jest polemiczne w stosunku do tego, co pada z ust Józefa Cara: *Nasza ziemia była zawsze gościnna. Jej mieszkańcem zostawał każdy, kto chciał. W tym też jej piękno, że nieszczęśliwi wszystkich krajów utworzyli jej naród* (Konwicki, 1973, 206).

Padają te słowa jako perswazja, jako spuentowanie incydentu przy biesiadnym stole, kiedy to partyzant Jasiu Krupa zostaje przez hrabiego Paca nazwany Żydem.

Główny bohater, pochodzący z przestrzeni wielokulturowej, jest bardziej nastawiony na dialog, zna niektóre obyczaje, obrzędy liturgiczne starszych braci w wierze, co pobrzmiwa m.in. w rozmowie z ojcem Gabrielem na temat Dnia Sądu: *W moich stronach rodzinnych Żydzi ostatniego dnia roku według ich kalendarza gromadzili się po bóżnicach i modlili się całą noc. Dzień ten nazywał się Sądny Dniem. Do dziś pamiętam ten płacz, tę rozpacz, to przejmujące upraszanie Boga o prolongatę* (Konwicki, 1973, 227).

Następnie bohaterowie nawiązują do okrutnego losu Żydów w okresie ostatniej wojny i stwierdzają, że z ich bogatego życia nic prawie nie pozostało: *Chyba tylko ten bór, ta rzeka, te wzgórza, na które oni patrzyli* – konstatuje wspomniany zakonnik (Konwicki, 1973, 228).

Paweł, główny bohater, reprezentuje w dodatku pokolenie wojenne, o którym w rozmowie z Józefem Carem mówi, co następuje: (...) *Zgodzi się pan, że wypadło nam wiele przeżyć. Naszym losem można by oddzielić kilka pokoleń. Więc chyba dlatego odczuwamy potrzebę jakiegoś podsumowania, wniosku, nie wiem, doprawdy nie wiem, jakiego porządku, który by wszystko uzasadnił* (...) (Konwicki, 1973, 137).

Podczas spotkań, rozmów, zwłaszcza zakrapianego biesiadowania, bohaterowie niejednokrotnie narzekają na nowe czasy, w których brak wielości, różnorodności, barwności. Kierunek tych narzekań wyraża m.in. następujące filozofowanie Ildefonsa: *Oj, pozmieniało się wszystko, pozmieniało* (...) – *I ludzie inaksi, i przyroda nie ta sama co dawniej. A to wszystko dlatego, że człowiek chce być mądrzejszy od Boga* (Konwicki, 1973, 38).

Chociaż już prawie dwa dziesięciolecia dzielą bohaterów od wojny, cała nadszołecka społeczność żyje oczekiwaniem kolejnego Dnia Sądu, żyje przewidywaniem końca świata. I w tym wypadku rej wodzą przybysze z Wileńszczyzny, pewne obrzędy jakby zapożyczając od ludzi innych wyznań. Modlitwie Ildefonsa i Malwiny Korsaków towarzyszy lament, co zostało następująco skomentowane przez ich sąsiadkę Reginę: (...) *Płaczą już dwie godziny. Aż strach człowieka bierze. Od razu widać, że ze wschodu* (Konwicki, 1973, 233).

Niezależnie od tego, jak to wyrażają, wszyscy bohaterowie *Sennika współczesnego* noszą na sobie piętno niepokoju. Miasteczku nad Sołą grozi zagłada. Ma być zalane przez wodę. W toku rozwoju akcji stale się o tym przypomina. Nie tylko Paweł jest zatem tułaczem, czeka to wszystkich, których poznał nad Sołą.

Akcję zamyka wyjazd bohatera z miejscowości, w której epizodycznie przebywał. Jak nie zostało powiedziane, skąd przybył, tak nie ma wzmianki o tym, dokąd wyrusza. A może nie było ni przybycia, ni wyjazdu. Może przed nami jedynie sen, halucynacja, maligna „chorego na pamięć” bohatera, który chciał się targnąć na własne życie? Konwencja oniryczna (technika marzeń sennych) jest częstym zjawiskiem w prozie Konwickiego.

Narrator prozy Konwickiego znacznie lepiej czuje się wtedy, kiedy składa relację z przeżyć, doznanych bezpośrednio w dolinie dzieciństwa. A taka sytuacja występuje w powieści *Kronika wypadków miłosnych*, której akcja jest umieszczona w stronach rodzinnych pisarza, czyli w Nowej Wilejce oraz Kolonii Wileńskiej i rozgrywa się wiosną 1939 r., co znacznie podsyca minorowy nastrój utworu. Bohaterowie, tym razem maturzyści, Wicio i Alina, stale ocierają o czyjąś śmierć, aż wreszcie w finale powieści próbują popełnić samobójstwo. Obracają się w środowisku zróżnicowanym narodowościowo, religijnie, kulturowo, obyczajowo. Wystarczy przypomnieć, że wśród przyjaciół Wicia są Engel, syn niemieckiego pastora, a także Lowa (Lew Tygrysowicz Małafiejew), Rosjanin. Fabułę rozbijają sentymentalne wtręty eseistyczne, w których narratora można utożsamiać z pisarzem. Daje on upust swoim wspomnieniom aury przedwojennej, kiedy to rozbija fabułę przez różnego rodzaju dygresje liryczne, pełniące nie tyle komentarz do takich czy innych wątków, ile stanowiące bezpośrednie wynurzenia wspomnieniowe narratora, a właściwie samego pisarza.

W *świecie Konwickiego* – jak pięknie podsumował znawca literatury pogranicza Bolesław Hadaczek – *żyją postacie z Kresów północnych, z pokrętnymi życiorysami i mentalnością dobrze mu znaną, co zostali na tamtym słonecznym brzegu, gdzie każdy był oryginałem, ekstrawagantem, niepowtarzalnym dziełem bożym. Nazwiska ich brzmią zazwyczaj „i litewsko, i białorusko, i może nawet prusko”; to Białorusinolitwini i Litwinobiałorusini, a także inni mieszkańcy. Pisarza intryguje Polak ukształtowany na rozdrożach pogranicza, na skrzyżowaniu wielkich traktów. Jest to Polak „skundlony”, będący wynikiem zderzenia się różnych społeczności, armii, uciekinierów. Wytworzyła się tam jakaś bardzo ciekawa rasa ludzi, jakaś nadzwyczajna krzyżówka. I bez niedomówień puentuje: „Sam jestem produktem jakiegoś takiego misz-maszu wschodniej Polski, sam nie wiem, ile we mnie jest krwi litewskiej, białoruskiej czy polskiej” (Hadaczek, 1993, 87).*

I właśnie ten tzw. misz-masz, zwłaszcza z perspektywy jego utraty, odbierany jest jako coś ciekawego, barwnego, pozytywnego. Wspomniane wstawki eseistyczne w *Kronice wypadków miłosnych* brzmią nieraz bardzo poetycko, sentymentalnie, elegijnie, jak chociażby najbardziej bodaj znana:

*W tamtych czasach Litwa była nieokreślonym obszarem geograficznym, niejasną formacją etniczną, niezdefiniowaną sferą kulturową. W tamtych czasach Litwa była*

gwałtowną letnią burzą albo może raczej wnętrzem wygasającego wulkanu, który umierał w ostatnich spazmach. Litwa była wtedy wielkim zachodzącym słońcem, co zostawia po sobie smugi dziwnie pięknych światła i resztki dogasającej tęczy.

Dożywała ona swoich dni w polszczyźnie wileńskiej, w pieśniach białoruskich, w przysłowiach litewskich, trwała jeszcze w ginącym obyczaju, w wybujałych chorobliwie na chwilę charakterach, w powolnej i gęstej dobroci ludzkiej. Odchodziła w niepamięć przez krajobraz pełen szalonych kwiatów, słodkich zapachów ziół, budzących tajemniczą groźbę borów. Odchodziła w niezrozumianą zapominaną co dzień dawność przez sadzawki rzewnego smutku, przez jeziora melancholii, przez meandryczne rzeki przeczuć (...) (Konwicki, 1974, 121).

Ten bujny krajobraz sprzyjał zapewne pojawianiu się oryginalnych ludzi, o których była już mowa. Pisarz jakby próbuje przypomnieć na kartach powieści niektóre barwniejsze postaci. Czy tylko przypomnieć? Może raczej wykreować, mamy przecież do czynienia z literaturą. Co tu realne, co fikcyjne, co obiektywne, a co zmitologizowane – próżno dociekać. Jak trudno też oddzielić różne pierwiastki, tkwiące w jednym nieraz człowieku. Pozostają zatem pytania, zadawane samemu sobie i czytelnikom:

*Jacy byli ci ludzie o zlitewszczonych nazwiskach i spolszczonych duszach, o spolszczonych nazwiskach i zlitewszczonych duszach? Jacy byli ludzie modlący się do Jehowy i do prawosławnego Boga, lękający się Dewajtisa i Peruna, Czorta i Lucyfera, Zaduszek i Sądneho Dnia? Jacy byli ci potomkowie Tatarów, Polaków, Żydów, Litwinów, Białorusinów, Karaimów i wszystkich innych ludzi, których prześladowania, krzywda, nieszczęścia zagnały w północne puszcze i rojsty?*

*Rozbiegli się po świecie. Żyją samotnie w pojedynkę. Zapomnieli mowy, która była mową kilku języków. I tylko czasem zaskaczy w cudzym mieście wśród obcych liter jesienny wiatr litewski i błysnie raptem złe dobro albo dobre zło w mieszczańskiej głuszy, i odezwie się czasem w sercu normalności jakaś duszna i wabiąca nienormalność.*

*Umiera ziemia guślarzy i wróżbitów, umiera ziemia proroków i mesjaszy, co już nie zdążyli zbawić świata. W tym wiecznym pochodzie zwycięskiej cywilizacji, w niewiadomą przyszłość zdeptano łąki, spalono bory, otruto embriony geniuszu.*

*Kochajmy tyle Litwy, ile jej zostało.* (Konwicki, 1974, 122)

Podobne passusy były formułowane w latach 70. XX wieku, a więc w kontekście szarżyny PRL-u i przy pełnej świadomości tego, że „mała ojczyzna” autora, wcielona w rozległy obszar byłego ZSRR, jest w jeszcze gorszych opałach. Zrozumiała i uzasadniona jest zatem owa elegijność. Dziwnie zaskakujące jest jednak to, że owe passusy bardzo aktualnie brzmią także dzisiaj. Przy całym odrodzonym pędzie do wielokulturowości, różności, oryginalności zbyt szybko się europeizujemy. Niby dobrze, ale czy nie za szybko i najważniejsze, jakim kosztem.

*Ja się opieram z całych sił – pisze Konwicki w Kalendarzu i klepsydrze – bo chcę zostać taki, jaki się urodziłem w Nowej Wilejce. Chcę zostać Europejczykiem, albo prawie Europejczykiem, jegomościem, który uczył się łaciny i greki (...), który jak narkoman przyzwyczał się do prawdy i jak somnambulik przez wertepy brnie do wolności, której nie ma, ale która powinna być* (Konwicki, 1976, 228).

Dlaczego warto się upierać i stawiać na swoim? Odpowiedź znajdujemy w kolejnej powieści, w której dokonuje się jeszcze głębszy powrót na Wileńszczyznę. Mało tego, że akcja *Bohiny* rozgrywa się gdzieś w okolicy Bujwidz, to jeszcze w dodatku jej czas przypada tym razem na wiek XIX, jeżeli jeszcze konkretniej, to składające się na fabułę wypadki mają miejsce kilkanaście lat po powstaniu styczniowym. I chociaż jest to coś w rodzaju powieści dworkowej, nie ma już tej idylli, jaką znamy z Mickiewiczowskiego *Soplicowa*. Po pierwsze, bohaterowie żyją tu atmosferą klęski powstania, po drugie, temu jakby oddzielnemu od świata zakątkowi zagraża też bardzo niepewna przyszłość, zagrażają jakieś obce siły (diabeł Schikelgruber, isprawnik Dżugaszwili), które zniszczą ustalony od wieków model życia, system wartości, pozostałości jakiegoś ładu i porządku. I tutaj bohaterowie obracają się w mieszanym narodowościowo, językowo, kulturowo środowisku. Żeby dodać ostrzejszej przyprawy swojej powieści, pisarz prowadzi swego rodzaju grę z czytelnikiem. Kreując hipotetyczne losy swojej rzekomo babci Heleny Konwickiej, pisarz każe jej prowadzić grzeszny romans z Żydem, z wracającym z zesłania Eliaszem Szyrą, obdarzając niejako też siebie oryginalniejszym rodowodem, w którym tkwią pierwiastki różnorodności, Inności.

## WNIOSKI

Podsumowując poczynione refleksje, wysnute na kanwie lektury prozy beletrystycznej Tadeusza Konwickiego, zwłaszcza takich jego powieści, jak *Sennik współczesny*, *Kronika wypadków miłosnych*, *Bohiń* i in., dochodzi się do wniosku, że niezaprzeczalną wartością wykreowanego przez pisarza obrazu wileńskiej „małej ojczyzny” jest trwający w niej od wieków dialog wielokulturowy. Nie zawsze łatwy i harmonijny, nie zawsze łagodny i sielankowy, ale właśnie on jest jednym z najważniejszych czynników, decydujących o bogactwie przestrzeni byłego Wielkiego Księstwa Litewskiego, w nim hartowały się i utrwały cenne pierwiastki duchowe, bez których trudno jest wyobrazić pielgrzymkę człowieka ku wieczności. Jeszcze raz oddajmy głos pisarzowi, który sam wyjaśnia niejako przyczyny swojej niemożności oderwania się od ziemi swoich przodków:

*(...) Moja babka Helena idzie przez ten nieduży kraj podobny do starożytnej Grecji. Każde miasteczko, każdy zaścianek, każde rozstaje dróg to historia ludzkości. Wszyscy tu się znają nawzajem, wszyscy od siebie pochodzą i wszyscy też tworzą nową historię, nową mitologię, nową kosmogonię, którą potem rozniosą pielgrzymi i wygnańcy po całym świecie. Nie wymyślono tu nowych machin, ani nie odkryto nie znanych pierwiastków chemicznych, nie urządzono lepszych systemów społecznych. Tutaj w sposób niewidoczny i ukryty przed wzrokiem gawiedzi sprężał się duch ludzki, wzmagaly się moce wewnętrzne człowieka, tu odcedzała się w człowieku animalność i ulegał on stopniowej deizacji na spotkanie z braćmi bogami (Konwicki, 1987, 86-87).*

Wielokulturowa wileńska „mała ojczyzna” jest zatem obiektem stałej literackiej tęsknoty pisarza głównie jako przestrzeń, w której „sprężał się duch ludzki”, w której człowiek „ulegał stopniowej deizacji na spotkanie z braćmi bogami”, w której regio-

nalne harmonijnie sprzęgało się z uniwersalnym. W opisywanej przez Konwickiego wielokulturowej czasoprzestrzeni bardziej ostro wyrysowywała się hierarchia wartości, której zaczęło brakować w powojennej rzeczywistości. Świat przedstawiony, kreowany przez autora *Bohini*, pełni funkcję ocalającą, ratuje od zapomnienia godne uwagi wartości. Obecna jest tu także funkcja terapeutyczna, pozwalająca zanurzyć się w minione i zapomnieć przynajmniej na chwilę o pozostawiającej wiele do życzenia współczesności.

## LITERATURA

1. Hadaczek B. (1993). *Kresy w literaturze polskiej XX wieku. Szkice*. Szczecin: Ottonianum, 85-94.
2. Konwicky T. (1988). *Bohiń*. Warszawa: Czytelnik.
3. Konwicky T. (1976). *Kalendarz i klepsydra*. Warszawa: Czytelnik.
4. Konwicky T. (1974). *Kronika wypadków miłosnych*. Warszawa: Czytelnik.
5. Konwicky T. (1973). *Sennik współczesny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Iskry”.
6. Nowicki S. [Bereś S.] (1986). *Pół wieku czyścica. Rozmowy z Tadeuszem Konwickim*. Londyn.

## SANTRAUKA

### TADEUSZO KONWICKIO PROZA. DAUGIAKULTŪRINIS DIALOGAS

Halina Turkevič

Tadeuszo Konwickio proza rado sau vietą „mažųjų tėvynių” literatūrinėje srovėje. Iš Vilnijos kilęs rašytojas per visą kūrybinį kelią vaizdavo tautinio, kalbinio, kultūrinio, religinio paribio erdvę. Buvo sužavėtas herojais, kurie neturi akivaizdžios, etniškai tyros tapatybės, žmonėmis, kurie susiformavo „kultūrų sankirtoje”, atvirais skirtingumui, peržengiančiais vienos kultūros ribas, ginančiais savo vertybes ir norinčiais rasti susitarimą su Kitu, su Svetimu; žmonėmis ieškančiais dialogo, kurie regionališkumą, savitumą pakeičia į bendražmogiškumą, universalumą.

# ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО МАНИПУЛЯТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Захарова Мария

Московский городской педагогический университет, 129226, Москва,  
2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, mary-zaharova@yandex.ru

## ABSTRACT

*The article is devoted to the analysis of the purposes and methods of use of intertextual language game in manipulative communication. Manipulative communication in this research is understood as addressed communication of any type in which one of the communicants consciously aims to make purposeful impact on other participants of communication for change of their way of thinking, judgments and/or behavior without understanding by these participants of the true purposes of communicative impact.*

*A language game owing to the nature is extremely convenient for implementation of these tasks as it has own potential of unapparent impact on consciousness of native speakers. An intertextual language game possesses the highest coefficient of interpretative complexity that even more distracts the recipient of impact from the true purposes of the communicant manipulator. With respect thereto the use of an intertextual language game in manipulative communication allows the speaker to achieve a maximum level of efficiency. This fact accounts for active use of an intertextual language game in manipulative communication.*

**Keywords:** *language game, communication, communicative influence, intertext.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Актуальность данного исследования обусловлена сразу несколькими причинами. Во-первых, в русском языке продолжается период игровой, экспериментаторской активности носителей языка (хотя в последние годы становится все ощутимей тенденция к спаду такой активности, знаменующая завершение активной фазы кризиса литературного языка), что обуславливает необходимость постоянного мониторинга тенденций, проявляющихся в сфере порождения, использования и восприятия языковой игры в русском языковом пространстве. Во-вторых, практическая ориентированность большей части исследований в области теории коммуникации актуализирует необходимость более глубокого изучения и описания манипулятивных коммуникативных стратегий, лежащих в основе эффективной адресной коммуникации во мно-

гих сферах: рекламе, политической и общественной риторике, обучающем и воспитательном воздействии и т.д.

Целью нашего исследования стало исследование интертекстуальной языковой игры в рамках манипулятивной коммуникации.

Для достижения данной цели нами были поставлены и решены следующие задачи:

1. Проанализированы особенности интертекстуальной языковой игры.
2. Дано определение манипулятивной коммуникации.
3. Проанализированы наиболее интересные примеры манипулятивных коммуникаций, использующих интертекстуальную языковую игру.
4. Сделаны выводы о причинах и способах использования интертекстуальной языковой игры в манипулятивных коммуникациях.

Материалом исследования послужили примеры современных рекламных и общественно-политических текстов, предполагающие формирование у реципиентов коммуникации определенных предпочтений и взглядов.

Методами данного исследования послужили методы внутренней и внешней интерпретации языковых явлений, а также метод лингвистического анализа текста.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Исследования в области языковой игры чрезвычайно актуальны в последние десятилетия не столько из-за новизны данной области познания (хотя термин «языковая игра» (language game) появился в языкознании сравнительно недавно – в европейской традиции в середине XX века, в русской традиции в 80-е годы прошлого столетия – само явление, обозначаемое данным термином, описывалось еще Аристотелем в трудах «Риторика» и «Поэтика»), сколько из-за самой природы этого явления, реализующей теснейшую взаимосвязь языка как общественного явления, мышления и психологии отдельной языковой личности и всего сообщества носителей данного языка в целом. В связи с этим исследования языковой игры осуществляются не только в рамках традиционного лингвистического подхода, но и в областях когнитивной лингвистики, психолингвистики, философии языка и теории коммуникации.

Именно по этой причине обилие работ, посвященных данной теме, не вызывает ощущение исчерпанности проблемы. Разнородность подходов, методов и предметов исследования, более того – отсутствие общепринятого определения термина «языковая игра», примененного при любых аспектах и направлениях изучения данного явления, позволяет говорить о недостаточной изученности проблемы в современной лингвистике. Среди наиболее значимых в этой области следует выделить, на наш взгляд, работы Т. А. Гридиной «Языковая игра: стереотип и творчество» (лингвокреативный аспект), В. З. Санникова «Русский язык в зеркале языковой игры» (систематизация языковой игры по уровням



языка), Г. Ф. Рахимкуловой «Олакрез Нарцисса: Проза Владимира Набокова в зеркале языковой игры» (игровой текст, взаимоотношения автора и адресата), С. В. Ильясовой и Л. П. Амири «Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы» (прагматический аспект), И. А. Каргополовой «Человек в зеркале языковой игры» (философский аспект). В каждой из этих работ дается свое определение языковой игры, представляющее данное явление в наиболее интересном для автора ракурсе.

Наше исследование выполнено в русле лингвокреативного подхода к пониманию языковой игры. Поэтому, опираясь на определение, предложенное Т. А. Гридиной («идея понимания ЯИ как осознанного нарушения стереотипа» (Гридина, 1996, 6), мы будем определять языковую игру как осознанное целевое нарушение существующих в языке на данный момент языковых, речевых, коммуникативных и лингвокультурных норм, маркированное в коммуникации как расширение существующих возможностей языка и положительно воспринимемое носителями языка, обладающими полностью сформированной коммуникативной компетенцией.

Особым типом языковой игры, которому и посвящено настоящее исследование, является интертекстуальная языковая игра. Суть интертекстуальности, на наш взгляд, как раз и состоит в нарушении целостности и однородности поля текста путем включения в семантическую ткань произведения информационных, эмоциональных и коммуникативных полей других, созданных в иную эпоху иными людьми для иных целей текстов (Захарова, 2010, 54-56). Естественно, в рамках разговора о языковой игре нас интересует не фоновый, проникший в текст самостоятельно, вне авторского сознания, а исключительно целевой, осознаваемый автором интертекст (интертекстуальные отсылки могут быть к любому текстовому источнику, априори, с точки зрения автора, известному адресату: художественному, публицистическому, рекламному, политическому, бытовому – в общем, любому фрагменту языковой действительности в прошлом и настоящем, который смогут идентифицировать все или большая часть адресатов текста).

Таким образом, понятие интертекстуальной языковой игры, с нашей точки зрения, должно быть закреплено за осознанным целевым вплетением в авторский текст фрагментов иной текстовой реальности, призванных расширить семантическое и эмоциональное поле текста за счет знаний, суждений и оценок, уже закрепленных в сознании реципиента предшествующим опытом, культурной традицией и национальной языковой картиной мира.

Именно этот аспект делает интертекстуальную языковую игру столь удобной для использования в манипулятивной коммуникации: у реципиента уже есть определенный опыт, связанный с исходным текстом, следовательно, можно предсказать его реакцию и использовать ее для реализации собственного замысла. Перед тем, как проиллюстрировать данный тезис примерами, необходимо уточнить само понятие «манипулятивная коммуникация», поскольку данный

термин не имеет единого, общепризнанного определения, хотя суть данного явления вполне понятна. В российской лингвистике подчеркивается негативная оценка подобного типа коммуникации, в западной же традиции превалирует прагматическое безоценочное восприятие манипулятивной коммуникации как инструмента вербального воздействия, что, на наш взгляд, абсолютно верно, особенно по отношению к изначально направленным на целенаправленное воздействие на реципиента типам дистантной адресной коммуникации, таким, как реклама и политическая риторика.

Интересным для нас представляется определение, предложенное О. Л. Гнатюк: «Манипулятивная коммуникация – это <...> «игра» на различных «струнах души», т.е. на значимых мотивах манипулируемого» (Гнатюк, 2010, 151). Здесь отражены два важнейших для нас аспекта: во-первых, игровая природа манипуляции, которая предполагает наличие автора, решающего с помощью манипулятивной коммуникации свои, четко осознаваемые задачи путем помещения реципиента в определенные, смоделированные автором условия; во-вторых, важнейшая для такой коммуникации ориентация на уже актуализированные и сформированные в сознании реципиента смыслы («струны души»), доступ к которым и предоставляет используемый в игровом взаимодействии интертекст.

Мы определяем манипулятивную коммуникацию, таким образом, как целевое воздействие, направленное на немотивированное на сознательном уровне изменение образа мысли, суждений и поведения реципиента. Эффективность такого воздействия напрямую связана со способностью субъекта коммуникации верно оценить потенциальных или фактических реципиентов и построить достоверный прогноз последовательных ментальных и вербальных реакций реципиента на предлагаемые раздражители. В данном случае не имеет принципиального значения, какой перед нами тип коммуникации: и при контактной межличностной коммуникации (тип общения «продавец – покупатель», «учитель – ученик», «работодатель – работник» или даже «мошенник – жертва»), и при дистантной веерной коммуникации, когда реципиент не может быть четко определен (реклама, политическая риторика, агитация и пропаганда и т.п.), успех манипулятивного воздействия зависит от верного просчитывания пристрастий, взглядов и потенциальных реакций реципиента, одного конкретного и хорошо известного коммуникатору, или же предположительной группы потенциальных реципиентов.

Языковая игра сама по себе обладает необходимыми свойствами: она привлекает внимание потенциальных реципиентов, маркирует коммуникатора как носителя языка с высоким интеллектуальным уровнем (см. об этом: Захарова, 2009), реализация же гедонистической функции языковой игры (получение интеллектуального удовольствия от понимания того, что именно и как именно было нарушено при порождении языковой игры) способствует повышению доверия реципиента к коммуникатору, а значит, ослаблению защитных реакций, что и требуется для успешности манипулятивной коммуникации.

Интертекстуальная же языковая игра, кроме этого, затрагивает те самые внутренние «струны», т.е. актуализирует уже существующие в сознании реципиента реакции, доверие к которым крайне высоко, так как реципиент маркирует ощущения и эмоции, стимулированные интертекстуальной отсылкой, не как внешнее влияние (чем они по сути своей являются), а как свои личные чувства, ощущения, представления.

Рассмотрим, как это происходит, на конкретном примере. Формат данной работы не позволяет обратиться сразу ко всем типам манипулятивных коммуникаций, поэтому мы избрали в качестве иллюстративного материала рекламный текст, манипулятивный характер которого бесспорен по определению. Реклама по своей сути - это дистантная отсроченная манипулятивная коммуникация, служащая для формирования у потенциального реципиента мотивации для совершения некоего действия (в современных рекламных стратегиях чаще - для формирования потребности, желания или условного рефлекса). Для успешной реализации данной коммуникации манипулятор должен сразу выстроить схему последовательных реакций предполагаемого реципиента, что требует понимания его психологии, складывающейся из личностных, средовых, национальных и культурных компонентов. При ориентации рекламного продукта на достаточно широкий круг потенциальных потребителей наиболее универсальными, а следовательно, удобными для использования, оказываются именно национальный и культурный компоненты психологии индивида. Интертекстуальные отсылки к прецедентным текстам как раз и позволяют манипулятору достаточно легко получить доступ в эти зоны, а значит, просчитать, подготовить и осуществить манипулятивное воздействие.

Рассмотрим рекламный ролик компании сотовой связи МТС («МТС для планшета», 2013 год - <https://www.youtube.com/watch?v=UyYPbV2seDs>). Данный ролик представляет собой многоуровневую манипулятивную стратегию, использующую как интертекстуальную языковую игру, так и значимые для носителей русской культурной традиции невербальные концепты («осень», «дача», «семья»), дающие в комбинации особое настроение, которое можно назвать «дворянской осенью»<sup>21</sup>, поддерживаемое музыкальной темой. Интертекстуальная игра базируется на стихотворении А. С. Пушкина «О сколько

---

<sup>21</sup> Это настроение хорошо известно носителям русского языка, отражено в произведениях художественной литературы и живописи и складывается из нескольких противоположных чувств: радости, грусти, печали, покоя, желания тепла, близости, домашнего уюта... Важно, что это чувство знакомо всем носителям русского менталитета и вызывает легко прогнозируемые чувства: расслабленности и покоя, что повышает эффективность манипуляции за счет большей доступности реципиента, и стремления к радости и домашнему уюту, что позволяет закрепить за рекламируемым объектом положительную эмоциональную оценку.

нам открытий чудных...» (1829). Стихотворение привлекается практически целиком (3,5 строки из 5), но разбивается репликами персонажа:

*О сколько нам открытий чудных*

*Готовят просвещения дух*

*И опыт, сын ошибок трудных...*

**Сын ошибок – это ты, Валера.**

**Говорили: с симкой от МТС планшет надо брать. Сейчас бы кино смотрели или футбол...**

*И гений...*

**А это уже я...**

Первые три строки поддерживают настроение, заданное визуальным и звуковым рядом, и воспринимаются реципиентами без осознания смысла, просто как культурный концепт «стихи Пушкина». Однако затем происходит обман ожиданий реципиента (традиционный для языковой игры прием), и настроение внезапно нарушается: вместо интеллигентной и высоко интеллектуальной семьи («дворянская осень»: дача без огорода, осенний лес, веранда, стихи Пушкина, юноша, который на планшете перебирает клавиши виртуального рояля...) перед реципиентами оказываются нормальный раздраженный на бестолкового сына отец и бестолковый сын, которые не наслаждаются «дивным осенним настроением», а страдают без кино и футбола. Противопоставление подчеркивается не только содержанием, но и формой текста: сниженная, грубая интонация, разговорный синтаксис, просторечное «симка». Но в то же время «реальные» взаимоотношения оказываются противопоставлены первому впечатлению не по качеству (хорошая, интеллектуальная – плохая, грубая семья), исключительно по уровню интеллектуальных запросов, что позволяет в сознании большинства реципиентов заменить антитезу на «идеальная семья – нормальная, реальная, *такая как у нас*», что и является целью манипуляции (отождествление героев рекламы с самим реципиентом).

В то же время реципиенты с интеллектуальными запросами также включены в игровой процесс: оказывается<sup>22</sup>, что все, что происходило в первой части ролика, было подсказкой, которую можно было заметить, разгадать: внешний вид сына, его одежда, выражение лица никак не соответствовали клавишам на планшете; пушкинский текст содержал целых две подсказки: «чудные открытия», которые «готовит просвещения дух» – это как раз новая технология МТС, а «трудные ошибки» и «опыт» – это как раз попытки пользоваться продукцией других компаний...

Пока реципиенты переживают «обман ожиданий» (радуются от того, что герои рекламы такие же, как и они сами, или осмысливают увиденное и услышанное и наслаждаются решением задачи), они находятся в уязвимом состоянии, так как контроль за поступающей информацией ослаблен. Именно

---

<sup>22</sup> Во всяком случае, у реципиента создается такое ощущение.

в этот момент звучит собственно рекламный текст МТС, воспринимаемый реципиентами в фоновом режиме, но подкрепленный ярким текстом на экране, что усиливает вероятность прохода его напрямую в подсознание, минуя сознательный контроль достоверности и полезности сообщаемого. Для закрепления результата сразу же после рекламной информации проводится еще одно интертекстуальное игровое воздействие: *Ай да Нагиев... ай да сукин сын!* – интертекстуальная игра здесь напрямую связана с первым фрагментом ролика, так как отсылает нас, с одной стороны, к Пушкину (радость для интеллектуальной части реципиентов от опознания цитаты), а с другой – вновь возвращает к «простым и понятным» взаимоотношениям отца с сыном (сын за эти слова получает подзатыльник)<sup>23</sup>.

## ВЫВОДЫ

Мы понимаем языковую игру как осознанное целевое нарушение существующих в языке на данный момент языковых, речевых, коммуникативных и лингвокультурных норм. Языковая игра реализуется на всех уровнях языка и во всех сферах коммуникации.

Наиболее результативный тип языковой игры – интертекстуальная языковая игра, использующая возможности прецедентных текстов, а также моделирующая новые уровни прецедентности.

Манипулятивная коммуникация – коммуникация, целью которой является немотивированное на сознательном уровне изменение образа мысли, суждений и поведения реципиента.

Эффективность манипулятивной коммуникации зависит от многих факторов, однако никакая эффективная речевая деятельность невозможна без учета личности адресата.

Эффективность речевого воздействия, т.е. речевой деятельности, направленной на изменение поведения, взглядов и образа мысли реципиента, напрямую зависит от достоверности прогнозирования ментальных и вербальных реакций реципиента на предлагаемые раздражители и правильности стратегии, выстроенной с учетом этих прогнозов.

Особое значение приобретает прогнозирование реакции реципиента при построении дистантной надличностной речевой стратегии, направленной на осуществление речевого (или комплексного) воздействия в СМИ, рекламе, агитационной деятельности.

Особенности речевого восприятия носителей русского языка позволяют эффективно использовать для построения стратегий речевого воздействия и речевого манипулирования возможности языковой игры, так как создание, использование и дешифровка языковой игры маркируется носителями совре-

---

<sup>23</sup> Нельзя говорить «сукин сын» - это грубость.

менного русского языка как признак коммуникативной состоятельности как говорящего, так и реципиента, доставляет им удовольствие и, следовательно, делает их более восприимчивыми и уязвимыми для манипулирования.

Использование интертекстуальной языковой игры при вербальной манипуляции позволяет не только реализовать все преимущества игровой коммуникации, но и привлечь дополнительные смыслы, связанные с источником интертекстуальной отсылки, и, что еще более важно, закрепленные в культурной традиции и национальной языковой картине мира эмоциональные оценочные суждения и реакции, автоматически включаемые в данную коммуникативную ситуацию при отсылке к важному для культурной традиции носителю языка источнику.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гнатюк, О. Л. (2010). *Основы теории коммуникации: учебное пособие*. Москва: КНОРУС.
2. Гридина, Т. А. (1996). *Языковая игра: стереотип и творчество*. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та.
3. Захарова, М. В. (2009). Языковая игра как элемент коммуникативной состоятельности носителей русского языка. In *Русский язык как духовный и культурный собиратель нации: Сборник трудов межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 200-летию со дня рождения Н. В. Гоголя*. В 2 т., т. 1. Самара: ООО Издательство «Книга». С. 213-220.
4. Захарова, М. В. (2010). Интертекст как аспект языковой игры в структуре игрового текста. In *Художественный текст: Восприятие. Анализ. Интерпретация*. Сборник научных статей, №7 (2), 53-61. Вильнюс: Вильнюсский педагогический университет.

## SANTRAUKA

### INTERTEKSTINĖ KALBOS ŽAISMĖ KAIP MANIPULIACINĖS KOMUNIKACIJOS PRIEMONĖ

Marija Zacharova

Straipsnis skirtas intertekstinės kalbos žaismės panaudojimo tikslų ir būdų analizei manipuliacinėje komunikacijoje. Manipuliacinė komunikacija straipsnyje suprantama kaip adresuota bet kokio tipo komunikacija, kurioje vienas iš komunikantų sąmoningai ir tikslingai siekia paveikti kitus komunikacijos dalyvius, tam kad pakeistų jų minčių pobūdį, samprotavimus ir/arba elgesį, patiems komunikantams nesuvokiant tikrųjų komunikacinio poveikio tikslų.

Kalbos žaismė savo prigimtimi ypač patogi pasiekti šiuos uždavinius, kadangi ji turi neakcentuoto poveikio kalbos vartotojo sąmonei potencialą. Intertekstinė kalbos žaismė turi aukščiausią interpretacinio sudėtingumo koeficientą, o tai dar labiau ati-

traukia veikiamą recipientą nuo tikrųjų komunikanto-manipulatoriaus tikslų. Dėl to intertekstinės kalbos žaismės panaudojimas manipuliacinėje komunikacijoje leidžia pasiekti maksimalaus efektyvumo lygio. Tuo taip pat paaiškinama šios priemonės panaudojimo aktyvumas manipuliacijoje komunikacijoje.



*IV. SVETIMŲ KALBŲ MOKYMAS /  
FOREIGN LANGUAGE TEACHING*



# STUDENT MOTIVATION DIFFERENCES IN LITHUANIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Vilma Asijavičiūtė

Mykolas Romeris University, 20 Ateities St., Vilnius, Lithuania,  
vilma.asijaviciute@mruni.eu

## ABSTRACT

*This paper is an attempt to provide some possible reasons why students lack motivation to learn English for Specific Purposes (ESP) at three Lithuanian educational institutions: Vilnius University (VU), Mykolas Romeris University (MRU) and International School of Law and Business (ISLB). 97 full-time students from different study programmes took part in the research: Mathematics, Information Technologies (VU), Tourism and Hotel Administration, Visual Communication (ISLB), Social Work, Communication and Creative Industries, and Psychology (MRU). The questions to determine the level of motivation were compiled based on motivation researcher's Zoltán Dörnyei's book *Motivational Strategies in the Language Classroom* (2001). Zoltán Dörnyei groups the factors influencing students' motivation to learn into three levels: learner level, language level (culture and community) and learning situation level. In this research it was decided to find out how timetable, marks, oral evaluations, difficult tasks, other people, knowledge from school encourage or discourage the respondents to study. Based on the results lecturers can try to alter their behaviour and activities in the classroom so that students do not lose their motivation in the course of studies. The results do not reveal any major differences among the two universities (VU and MRU) and one university of applied sciences (ISLB). Students are less motivated if they do not see clearly how they can apply their knowledge and skills in the future or are discouraged from learning by weaker knowledge brought from school.*

**Keywords:** student motivation, comparison, reasons for skipping lectures.

## INTRODUCTION

The dominance of the English language presupposes that it is and will be needed in all life spheres, however, lecturers of English for Specific Purposes (ESP) at higher education institutions notice lack of motivation or decreased motivation to study. The stimulus for carrying out the research and writing the article was to find out the reasons for such situation and, consequently, to encourage the students to learn more. Many people tend to think that Vilnius University and Mykolas Romeris University attract different students in terms of their skills and abilities and other higher education institutions generally take only those students who did not manage to enroll

universities. However, the present paper leaves such considerations aside and focuses on what happens next, i.e. when students enter the universities, what factors can increase their motivation to learn ESP.

The object of this research is motivation of students of English for Specific Purposes.

The objectives of the research are as follows:

- 1) to define motivation and investigate what factors should be taken into consideration if we want to increase it;
- 2) to find out if motivation to study ESP differs in two universities (Vilnius University and Mykolas Romeris University) and a university of applied sciences (International School of Law and Business);
- 3) to offer some ideas how motivation obstacles could be dealt with.

The study was carried out in spring 2013 and involved 97 first year students. Initially 35 questionnaires were distributed for each institution. Students of the following programmes took part in this survey: Mathematics, Information Technologies (VU), Tourism and Hotel Administration, Visual Communication (ISLB), Social Work, Communication and Creative Industries, Psychology (MRU).

The following research methods were used in the paper:

Theoretical methods: analysis of scientific literature on how to increase classroom motivation;

Empirical methods: a survey, including multiple choice questions which contained a spare line to express student's own opinion in case they wanted to include some additional information. The questions which help to reveal the respondent's motivation to study ESP were compiled together with Olga Usinskiene and are actually based on motivation researcher's Zoltán Dörnyei's book *Motivational Strategies in the Language Classroom* (2001).

The research sample involves 97 students of English for Specific Purposes of three Lithuanian educational institutions: Vilnius University, Mykolas Romeris University and International School of Law and Business. The total sample includes 47.42 % female students (n=46) and 52.57 % male students (n=51). The number of male students was higher because all 35 respondents from Vilnius University were male (students of Mathematics, Information Technologies). The distribution of female and male students in MRU was 28 and 6, while in ISLB respectively 18 and 10. The first year of studies was chosen as foreign languages for specific purposes are usually taught in the first year.

## 1. THEORETICAL BACKGROUND OF THE RESEARCH

The Latin word *movere* in English means *to move*, so motivation can be understood like something that moves us or encourages us to do certain things. Dörnyei (2001, I) claims that there is even no such thing as motivation because it is "a broad umbrella term that covers a variety of meanings". Moreover, because of

different drives, it is almost impossible to come up with “a comprehensive theory to explain the interrelationship of all these diverse motives” (2001, 7) and that is why he provides a summarising table of the most well-known contemporary motivation theories in psychology (2001, 10). Liuoliene & Metiuniene (2006) in their article speak in more detail about expectancy-value theory, goal-directed theory and the self-determination theories and integrative and instrumental orientations for learning a language. Motivation is widely researched by Lithuanian scholars through many other perspectives, for example, motivation to learn at school was researched by Barkauskaite & Rodzeviciute (2003); Pukelyte & Buksnyte research the relation between identity and learning motivation; Kaluinaite & Zutautiene (2009) describe students’ external and internal motivation to learn arts. This part of the paper will present the understanding of motivation through the traditional psychological angle of intrinsic and extrinsic motivation (Deci & Ryan, 2000) as well as motivation researcher’s Dörnyei’s perspective.

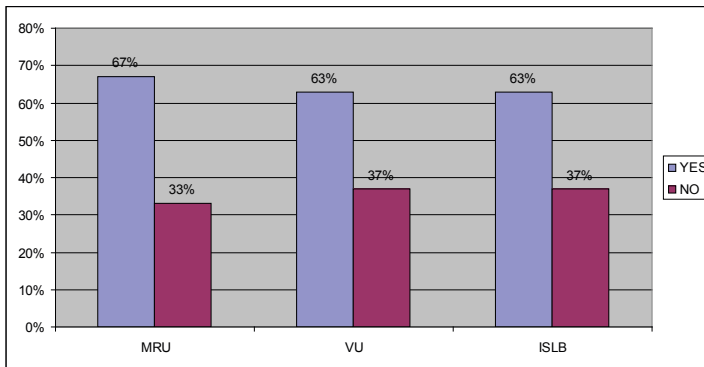
In psychology Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985) traditionally distinguishes two types of motivation: extrinsic and intrinsic. If someone tries to achieve something because of the tangible reward they will get at the end, they are motivated extrinsically; however, if a person enjoys the process of doing the activity itself s/he is motivated intrinsically. Though the intrinsic motivation is proved to be more efficient for the results of study, it should also be kept in mind that the amount of motivation may change, one type of motivation may turn into another type or overlap in the course of study (Usinskiene & Asijaviciute, 2014). This general division of motivation into intrinsic and extrinsic seems to be too narrow if we want to investigate motivation to learn.

Dörnyei, a famous Hungarian motivation researcher, provides the framework of Language 2 motivation, which seems to cover the factors in a more comprehensive way. According to him the factors influencing students’ motivation to learn fall into three levels: language level, learner level, and situation-specific level (2001, 18). Language level is related to the student’s wish to be integrated in the community or to use the language for scientific research purposes; learner level deals with a student’s “individual characteristics that the learner brings to the learning process” (Dörnyei, 2001, 19); while learning situation level concerns course-specific, teacher-specific and group-specific motivational components. The latter can be easier improved, that is why the greatest part of the questions come from these two levels. In the study below all three levels are not described in a strict order because they never stand alone, they are tightly intertwined with one another in life as well. The research sets out to investigate how timetable, marks, oral evaluations, difficult tasks, other people, knowledge from school encourage or discourage the respondents to study.

## 2. FACTORS INFLUENCING STUDENT MOTIVATION

### 2.1. Timetable

On the learning situation level, timetable is one of the course-specific motivational components as well as syllabus, teaching materials, methods and learning tasks. The results of the study show that there is not much difference among the students' attitude of all three educational institutions in terms of the timetable. It seems that the timetable is our young generation's biggest enemy encouraging to skip lectures. As the results of the research show in Figure 1, more than 60 % of the students in all institutions agree that the timetable influences their attendance and at the same time motivation to work. 67% of MRU students justify their absence in the lectures by the fact that lectures start at 8 a.m. or even 9.40 a.m. The percentage in VU and ISLB is just a little bit smaller – 63%. Some students put an exclamation mark or left comments that they would never get up so early or that they just overslept some morning lectures. The results indicate that students do not consider studies to be their priority like work (at work one may get fired if they constantly keep coming late) and on the whole their attitude towards studies is relaxed.



*Figure 1. Does timetable influence your attendance and motivation to study?*

The fact that just few students are able to start studies at 8 a.m. proves that the students' motivation is not intrinsic, their physiological needs take over, and that they study to get some document but not knowledge. Thus lecturers have to find some other motivators which would entice students to come to the classroom and then their extrinsic motivation could be turned into intrinsic.

### 2.2. Future Vision

A lot of lecturers will agree that unsuitable timetable is just a good excuse to skip lectures if learners themselves do not want to attend lectures (learner level). This

happens if students do not have clear vision where they are going to apply their skills in the future (language level). It is noticed that adults who attend language courses are more motivated because they already know where they will need one or another word or phrase or certain skills (making a presentation, talking to colleagues on the phone etc.). When asked if the students from VU, ISLB and MRU were certain to enroll into the speciality they were studying at the moment, about 60% from all the universities answered positively. This indicates that around 40% are not sure if they are studying in the right programme and therefore their general motivation to study might be weaker.

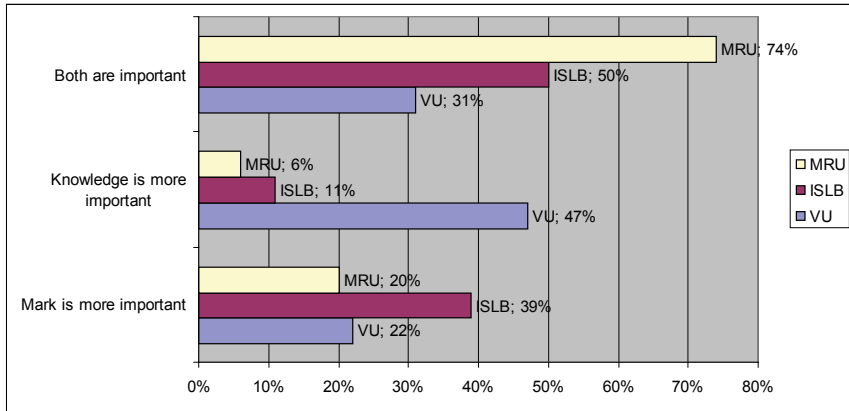
What is more, when asked if the learners knew what subjects they were going to study, only fewer than 40% in all the institutions answered that they had analysed the curriculum in advance. Such statistics prompts that not many respondents cared what they would learn, what skills they would master but, perhaps, it was important either to enroll into a certain programme because its title sounds nice or to satisfy their parents' wishes. That is why to the question if the students have a concrete vision where they are going to work after the studies, only approximately 20% of the respondents answered positively. Therefore it is possible to conclude that not knowing where certain knowledge and skills might come handy is one of the answers why the students lack motivation to study harder. This is the learner level which can be improved by educational situations trying to inform the prospective students in a more detailed way.

### **2.3. Teacher and Evaluation**

Another learning situation level's component, which is supposed to boost student motivation, is the teacher. Dörnyei in his book *Motivational Strategies in the Language Classroom* (Dörnyei, 2001) claims that the teacher is the most motivating factor. However, the research results indicate that not all the students agree to this idea. Approximately 60% of MRU students think that the teacher's contribution is very important and around 40% of VU and ISLB students agree to this idea. On the other hand, such results might signify that students either underestimate the teacher's role in language learning classroom or have such strong inner motivation which cannot be much influenced by any external forces.

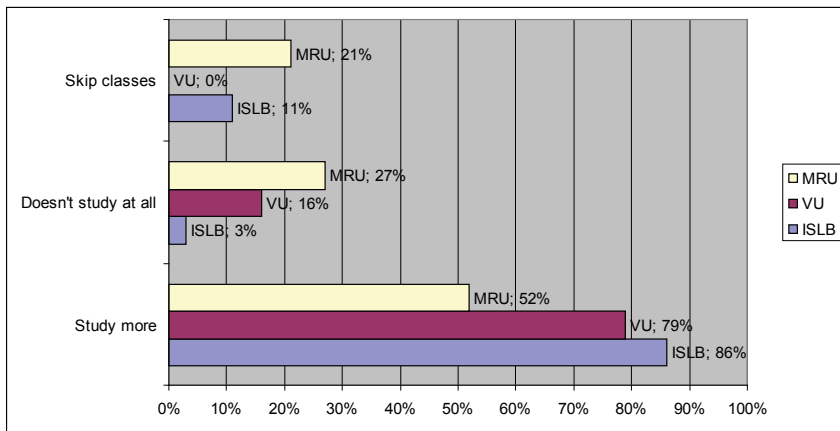
Teachers also see that marks strongly influence their students' motivation. Evaluation is tightly related to self-confidence of each student (learner level). The students were asked which is more important for them: the mark or the knowledge. This is where the greatest difference among the universities emerged. 47% of students from VU claimed that knowledge is more important. Only 11% from ISLB and 6% from MRU agreed with the above mentioned opinion seeing that there was another option that both knowledge and mark are equally important (see Figure No 2 below).





**Figure 2.** *Is mark important for you?*

The data above is related to the next question the respondents were given to answer. We asked how a bad mark influences their further behaviour. The majority, as it is seen in Figure 3, answered that this signals they should study harder (86% ISLB, 79% VU, 52% MRU). The second option was that a bad mark demotivates students to study at all as they feel they do not know anything anyway. 27% of MRU and 16% of VU students admitted behaving like this, however, just 3% of ISLB students answered that a bad mark demotivates them. The second “negative” option was that then students do not go to the classes to avoid negative emotions. 21% of MRU students and 11% from ISLB admitted skipping classes because of this, while no one from VU identified this reason, just one person wrote that bad mark does not affect him anyhow. This implies that lecturers should approach the issue of mark more sensitively, to explain the mistakes orally in more detail or as Zoltán Dörnyei advises (Dörnyei, 2001, 50) at least make the first experience positive.

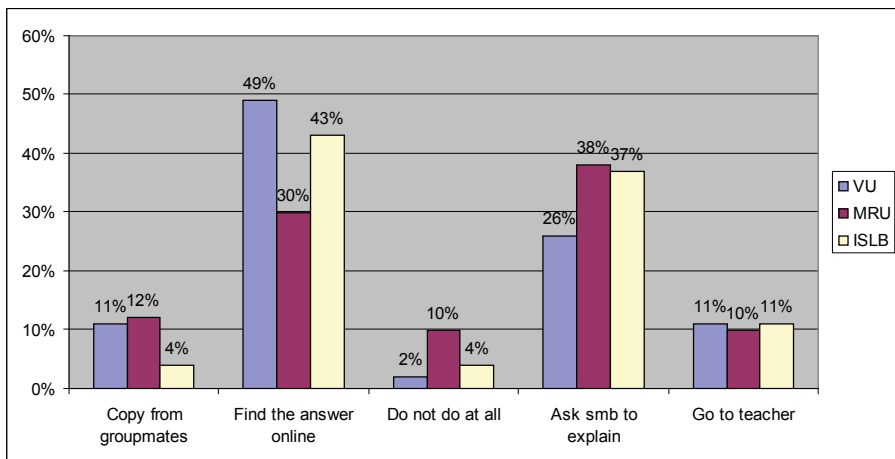


**Figure 3.** *What influence does a bad mark have on your motivation to study?*

Students were also asked if they need oral evaluations. About 90% of MRU and ISLB students agreed that they need oral evaluations for a number of different reasons such as the possibility to compare their and their groupmates' results or help to deal with problematic areas. Some students agreed that they like to be praised, some said that they need oral evaluations but not in front of the others or said that such evaluations do not offend so much as mark. 61% of VU students, on the contrary, when asked if they need more oral evaluations, answered that they do not need them. This may demonstrate that their teacher gives enough oral evaluations to them or that marks, i.e. numbers, give enough information for the people who think in numbers, i.e. students of Mathematics and IT.

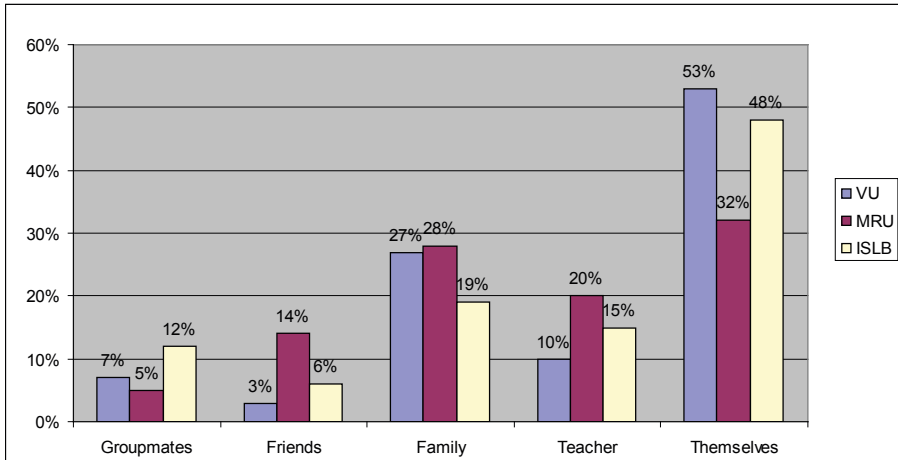
## 2.4. Dealing with Difficulties

As it can be concluded from Figure 4, student attitude to difficult tasks reflects their motivation on learner level as well. If students encounter some difficult task, the biggest number from VU and ISLB try to find the answer online (49% and 43%, respectively), while among MRU students option "ask somebody to explain" ranks first with 38%. However, students from all the three educational institutions avoid asking their teachers to explain something difficult (just approx. 10%), similar percentage admitted copying from their groupmates or not even doing the task at all. The fact that not many students come to get consultations on teachers' duty time might point out that students either think of themselves better than they really are or do not want to make fools of themselves by asking something what had already been explained during the lecture and to show to their lecturer how much they do not know. The others claim that they do not have time or do not want to disturb their teachers.



*Figure 4. How do you behave if you encounter difficult tasks?*

Self-support and independence can also be traced in the answers to the next question where the respondents were asked who encouraged and motivated them to study. Friends, groupmates and lecturers got relatively low percentage (see Figure 5). Quite many students answered that they encourage themselves and do not even need anyone to motivate them. Among MRU students answers “themselves” and “family” got similar percentage (32% and 28%) and even the teachers got 20%, the highest percentage among all three institutions.

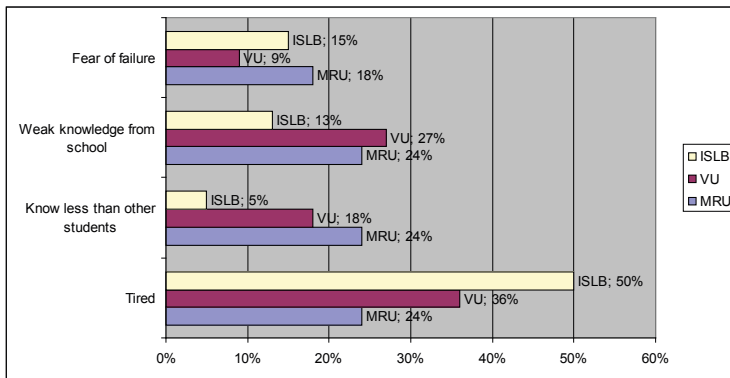


*Figure 5. Who encourages you to study?*

### 2.5. Other Learner Level Factors

To predict what deters students from coming to ESP lectures some answer options to this question were provided. The greater part of the respondents replied that they get tired so much that they find it difficult to understand what is being explained during the lectures (50% from ISLB, 36% from VU and 24% from MRU students) and that is why choose not to come to the classes (Figure No 6). This issue needs deeper analysis to find out what tires the students so much or if this generation allows themselves to become weaker quicker. The presumed causes may be that young people do not balance their life and work, spend too much time online or meeting friends, go to bed late, find it difficult to get up and thus get tired quite soon during the day. The other two reasons for absence among MRU students “knowing less than other students” and “weak knowledge from school” were ranked by the same 24%. Similar percentage from VU students also admit that they do not want to go to classes if they feel that they know less (18%) or blame their school for poor knowledge (27%). However, VU students seem to be the bravest because just 9% of them mentioned

that the fear of failure might deter them from coming to classes, while in MRU and ISLB this number is double (18% and 15% respectively). Some respondents added comments that there was no need to study harder as their final assessment is just a credit, not an exam with a mark or that they know English quite well or have other priorities and more important commitments in their lives than ESP. Small numbers of students mentioned that they did not like the topics in the syllabus (8% from ISLB, 9% from VU) or did not like the atmosphere in the classroom (10% in MRU).



*Figure 6. What are the main reasons to skip lectures?*

## CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

To sum up, motivation is a broad concept covering everything what encourages us to act. It depends on a lot of factors, can go through different stages in time, evolve. In order to disclose this complex phenomenon in more detail it was investigated in terms of three learning levels proposed by Dörnyei: language level (instrumental and integrative), learner level and learning situation level. Having all the above described results in mind, it is possible to conclude that there are no major differences between the students of the above mentioned three educational institutions. Young people are everywhere young people with similar attitudes towards studies and similar youthful mistakes. The results could have been slightly influenced by the fact that a smaller number of students from ISLB (28) participated in the research (in comparison to VU (35) and MRU (34)) or the participants' study programme (sciences in VU in comparison to more artistic programmes in ISLB) or even gender (35 male students in VU and 28 females in MRU). These factors can be researched in more detail in further studies. Generally students could be advised to learn to organize their life in such a way that they manage to relax by sleeping and eating enough, so that they do not get tired very soon. Moreover, they should rely on their lecturers more and go to consultations when lecturers are on duty or discuss the problematic areas with the

groupmates more often. As far as lecturers and parents are concerned, the recommendations would be to teach the students to accept more responsibility for their actions so that they understand that they are building their own life and no one else is to be blamed for the consequences. If they work hard, the results will show off faster. Lecturers could also evaluate their students orally more often not just by writing a formal mark, by trying to create a more favourable atmosphere in the classroom, and demonstrating that they are approachable and their students can get help anytime.

## REFERENCES

1. Barkauskaitė, M. & Rodzevičiūtė, E. (2004). Nenoro mokytis priežastys mokytojų ir mokinių požiūriu. *Pedagogika*, 73, 89-93. Available from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=273437>
2. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
3. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. Available from <http://www.slideshare.net/carlachavez/motivational-strategies-in-the-language-classroom-dornyei-zoltan>
4. Fiorito, L. *Teaching English for Specific Purposes (ESP)*. Available from <http://www.usingenglish.com/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>.
5. Frydrychova Klimova, B. (2006). *What factors motivate students in ESP learning?* Available from <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2006/E002.pdf>
6. Kaluinaitė, K. & Žutautienė, E. Meno sritis studentų vidiniai ir išoriniai dailės mokymosi motyvacijos veiksniai. *Pedagogika*, 86 / 2007, 123-127. Available from [www.ceeol.com](http://www.ceeol.com)
7. Liulienė, A., Metiūnienė R. (2006). Second language learning motivation. *Santalka*, 14, 2.
8. Pukelytė, R. & Buksnytė, L. (2009). Mokinių identiteto būsenos ir mokymosi motyvacijos sąsajos. *Pedagogika*, 94, 23-27.
9. Ryan R. M. & Deci E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. Available from <http://www.idealibrary.com>
10. Ušinskienė, O. & Asijavičiūtė V. (2014). Student motivation as decisive factor in ESP learning. *Kalba ir kontekstai*, VI (Volume 1), 156-168.

## SANTRAUKA

### STUDENTŲ MOTYVACIJOS MOKYTIS SPECIALYBĖS ANGLŲ KALBOS SKIRTUMAI LIETUVOS MOKYMOSI INSTITUCIJOSE

Vilma Asijavičiūtė

Šio tyrimo tikslas buvo palyginti mokymosi motyvaciją ir studentų požiūrį į užsienio specialybės kalbos mokymąsi trijose aukštosiose mokyklose: dviejuose universitetuose (VU ir MRU) ir vienoje neuniversitetinėje aukštojoje mokykloje

(TTVAM) bei sužinoti, kokia veikla galėtų paskatinti šių aukštųjų mokyklų studentus mokytis užsienio specialybės kalbos bei dažniau lankyti paskaitas. Atlikus tyrimą, žymių motyvacijos skirtumų nepastebėta tiek tarp abiejų universitetų studentų, tiek tarp koleginio tipo studijų studentų. Anketos klausimai buvo sudaryti remiantis motyvaciją mokantis antros užsienio kalbos tyrinėjančio vengrų mokslininko, dirbančio Anglijoje, Zoltán Dörnyei knyga *Motivational Strategies in the Language Classroom (Motyvacijos skatinimo strategijos kalbų pamokose)* (2001).

# РУССКАЯ РЕЧЬ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТОВСКО-РУССКОГО ЯЗЫКОВОГО КОНТАКТИРОВАНИЯ)

Авина Наталья

Литовский эдукологический университет, ул. Студенту, 39, LT 08106, Вильнюс,  
natalja.avina@leu.lt

## ABSTRACT

*The present article studies the Russian speech of bilingual students in the socio-cultural environment of Vilnius in the situation of the Lithuanian-Russian language contacting in terms of didactics. The material of the research is both the oral monolog and dialogic speech of students, and the written speech.*

*With a view to further development of practical recommendations for the prevention and elimination of errors in the speech and in writing, some common problems of development of Russian speech of bilingual students are identified:*

*problems of speech culture: a) related to violation of right speech and non-compliance with the norms of the modern Russian language; b) due to the interaction of languages; problems of the written speech, primarily related to spelling.*

*The observed regional peculiarities of the Russian speech of bilinguals determine the specifics of teaching and guiding. In the process of training of bilinguals, it is important to pay great attention to the peculiarities of the functioning of language units and, therefore, speech culture, style, as well as the phenomena of language interaction and interference in cross-language communication. Serious practical and didactic task is the development of the written language, improvement of the written communicative competence of bilinguals.*

**Keywords:** *speech development, bilingual, language contacting, teaching methods.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Как известно, в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) большое внимание уделяется развитию речи учащихся, что включает совершенствование и коррекцию языковых и речевых навыков, умений в области устной и письменной речи, расширение культурологической, социокультурной (в том числе и межкультурной) компетенции во всех видах речевой деятельности – говорении, чтении, аудировании, письме. Между тем общепринятая методика

преподавания РКИ имеет свою специфику в работе с билингвами, и этому посвящаются многочисленные исследования, научные конференции и под.

Под билингвизмом часто понимается такое владение двумя языками, когда оба они используются говорящими достаточно регулярно в естественном общении. Следовательно, речь идет о билингвах, которые начали усваивать в общении с носителями (родителями, родственниками, друзьями и др.) оба языка одновременно, хотя доминирующим является обычно один из языков. Для таких билингвов типично стихийно усвоенное двуязычие, возникающее в данном языковом окружении благодаря широкой речевой практике. Это продуктивное двуязычие, которое позволяет билингву не только понимать и воспроизводить иноязычные тексты, но и создавать их; при этом билингв может достаточно свободно говорить и писать на другом языке; системы же двух контактирующих языков существуют относительно независимо. Для билингвов характерна естественность и натуральность общения, а способность к быстрому переключению с одного языка на другой в обыденной устной речи создает иллюзию высокого уровня владения языками (см. об этом подробнее, например, Материалы международной научной конференции, 2011; Тезисы III Международной конференции, 2012).

Между тем исследователи отмечают, что у билингвов, по сравнению с монолингвами, наблюдается тенденция к «скупому» использованию речевых средств; многие билингвы совершенно несимметрично владеют устной формой речи в сравнении с письменной; объем словаря в каждом языке меньше; билингвы медленнее принимают решения в выборе лексических единиц и допускают обусловленные интерференцией речевые ошибки, которые отмечаются устойчивостью и с трудом поддаются исправлению (Ненонен, 2014 и др.). Русский язык билингвов рассматривается как своеобразная реорганизованная система, имеющая и черты исконного русского языка, и новые качества, появляющиеся в иноязычном окружении.

В данной статье в дидактическом аспекте рассматривается русская речь студентов-билингвов в социокультурном пространстве г. Вильнюса в ситуации литовско-русского языкового контактирования. С целью дальнейшей выработки практических рекомендаций по предупреждению и устранению ошибок в речи и на письме определяются некоторые типичные проблемы развития русской речи билингвов.

Исследуемые респонденты – студенты-филологи ряда вильнюсских вузов, изучающие русский язык как неродной в межъязыковой коммуникации. Это билингвы обычно из смешанных семей, их родной язык – литовский (иногда польский). Русская речь исследуемых студентов неоднородна, их языковые способности и уровень владения русским литературным языком неодинаковы, что обусловлено различными социальными факторами (местом проживания, семейным языком, языком окружения и др.).

Материалом исследования является:



устная монологическая и диалогическая речь студентов (рассказы, пере­сказы, презентации, сообщения, выступления, беседы, дискуссии и под.) в различных ситуациях общения – как в официальной учебной ситуации, так и в непринужденной;

письменная речь (сочинения, изложения, эссе, рефераты, бакалаврские работы, контрольные работы, диктанты, а также электронные письма и SMS-сообщения делового содержания, написанные студентами преподавателю).

Основные методы исследования – описательно-аналитический, сравнительно-сопоставительный.

## **ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ**

Ситуация языкового контактирования, связанная с коммуникативно-прагматическими, психологическими, ментальными, когнитивными и другими особенностями билингвизма, приводит к изменениям в речевой практике говорящих, выработыванию новых коммуникативных установок. Это находит отражение и в рассматриваемой русской речи билингвов.

Основные проблемы русской речи студентов-билингвов в самом обобщенном виде можно обозначить, на наш взгляд, следующим образом: проблемы культуры речи и проблемы письменной речи.

### **2.1. Проблемы культуры речи**

Проблемы культуры речи связаны прежде всего: а) с нарушением правильности речи и несоблюдением норм современного русского литературного языка; б) с языковым взаимодействием и интерференцией.

Русский язык, функционирующий в ситуации иноязычного окружения, нередко характеризуется общей стилистической сниженностью; нелитературные употребления имеют тенденцию распространяться и актуализироваться в различных сферах функционирования и в различных формах русского языка в большей степени, чем в русском языке метрополии. Исследователи отмечают, что естественная русская речевая среда (в частности, обиходно-бытовое общение, язык СМИ) нередко является не вполне удовлетворительной с точки зрения культуры речи (Бразаускаене, 2000; Лихачева, 2000 и др.).

Как показывает наш материал, конкретные проблемы культуры русской речи исследуемых билингвов разнообразны и многочисленны: нарушаются коммуникативные качества речи – чистота, точность, логичность, богатство, выразительность, уместность; не осуществляется активный поиск необходимых слов – они часто заменяются эквивалентной лексикой литовского языка, не используется богатство синонимии, создаются неточные высказывания и мн. др. Например, типичная проблема – трансформация сочетаемости слов, которая приводит:

к смешению паронимов – Он **внимательно обсмотрел** меня с ног до головы (ср.: осмотрел); Я **составила соответственный** по работе список литературы (ср.: соответствующий); Рядом **песочный** пляж (ср.: песчаный); Извините, я **все попутала** (ср.: перепутала);

к смешению синонимов – Хочу **поправить** время, завтра буду в 11.45 (ср.: уточнить, изменить); Вас **тревожит** с заочной группы 2-го курса студентка (ср.: беспокоит);

к нарушению глагольного управления – **К этой группе** войдут ещё несколько суффиксов (ср.: в эту группу); Знаю, что будет задание **выразительного чтения** (ср.: по выразительному чтению).

В ряду культурно-речевых проблем отметим также неточное понимание слов – В **четверг** собираюсь нести работу **реценденту** (ср.: рецензенту); нарушение структуры фразеологизмов – Мама пошла по **следам** бабушки и работает там же (ср.: по стопам); стилистическое смешение слов – А **нельзя ли** в 12:20 на консультацию, **ибо** у меня до 11:40 уроки? (ср.: так как); неправильное склонение женских фамилий на –ова, –ева, –ина – У меня уже есть статья А. **Петровы** и В. **Иванова** (ср.: Петровой) и многое другое. Рассматривая на занятиях стилистические варианты русского языка, студенты-филологи часто шокированы тем, что обычно употребляемая ими языковая единица, которую они считают литературной нормой, на самом деле не является нормативной (например, ударение в словах **жáлюзи, красивéе, средствá**; грамматические формы **на бюллетне, извиняюсь, едь, нету** и др.). Культурно-речевые особенности проявляются на всех языковых уровнях.

Как показывают исследования, подобные проблемы культуры речи характерны и для современных российских студентов: это небогатый словарный запас, неумение подобрать нужное слово, нежелание (неумение) осваивать терминологию, активное употребление жаргона и просторечных форм – как в официальном, так и бытовом дискурсе (Валуйцева, 2012). Однако в ситуации иноязычного окружения проблемы культуры русской речи проявляются в большей степени.

Другая типичная особенность культуры русской речи студентов-билингвов Вильнюса, – интерференция. Наиболее яркие проявления интерференции – региональные лексические вставки, калькирование, активизация гибридации.

Так, в устной речи студентов устойчивы вкрапления литовских слов и выражений, связанных как со студенческой жизнью, так и с разными другими реалиями современного социума; например: **Вся группа получила искайтты** (įskaita «зачет»); **А как титулинис** должен выглядеть (titulinis «титульный лист»); **Сейчас там ишпардавимасы** большие (išpardavimas «распродажа»); **На Каледос** приеду (Kalėdos «Рождество»); **Мне бауду** за стоянку **выписали** (bauda «штраф»).

Среди различных типов калек, обусловленных взаимодействием с литовским языком, доминируют синтаксические, связанные с: посессивными

конструкциями – *Имею только адрес эл. почты; Только теперь имею доступ к Интернету* (ср.: есть); порядком слов – *Обычно человека мысли бывают разные* (ср.: мысли человека); *Любы монологов в тексте меньше* (ср.: монологов Любы); глагольным управлением – *Сегодня мне опять температура* (ср.: у меня); *Ученикам каникулы, а у нас различные мероприятия* (ср.: у учеников); использованием предлогов – *Мясо едят с вилкой* (ср.: вилкой); *Магазин работает от девяти утра до восьми вечера* (ср.: с девяти). Реже встречаются другие типы калек: семантические – *Занимайся языком с помощью друзей, которые умеют его* (ср.: знают); *Красивая погода сегодня* (ср.: хорошая); *Какую оценку она написала?* (ср.: поставила); словообразовательные – *Текст до конца неотредактирован* (ср.: неотредактирован).

В речи билингов активны слова-гибриды, состоящие из генетически разнородных элементов – иноязычных и исконных (в частности, из литовских основ и русских аффиксов): *Это моя курсечка* (kursiokas «однокурсник» + -к-); *Жинутьку получил* (žinutė «весточка» + -к-); *Завтра устроим вакарушку* (vakaras «вечер» + -ушк-); *Оказалось, трудно редагировать текст* (redaguoti «редактировать» + -ирова-).

## 2.2. Проблемы письменной речи

Владение письменной речью часто является неудовлетворительным и значительно отличается от уровня владения устной речью билингов.

С одной стороны, это очевидно: письменная речь – наиболее сложный вид речевой деятельности, но в учебном процессе в преподавании РКИ, к сожалению, часто происходит смещение акцента в сторону обучения устной речи. Развитие же навыков письменной речи билингов крайне важно (см. об этом, подробнее, например, Шевалье, 2009). Но «...чтобы писать, нужно не только учить правила и не забывать их, но и постоянно осваивать разнообразные формы письма и контролировать этот процесс» (Протасова, Родина, 2005, 131). Писать билингу приходится реже, чем пользоваться устной русской речью, и добиться результатов в области письма значительно труднее.

С другой стороны, письменная речь билингов часто представлена в разговорной форме: они пишут так, как говорят, не владея книжными стилями речи. Владение письменной речью подразумевает прежде всего процесс формулирования и выражения мыслей, конечным результатом которого являются тексты различных коммуникативно-речевых жанров (см. об этом, например, Сорокина, Цветкова, 2010).

Отмеченные в письменных работах ошибки очень разнообразны; проблемы письменной речи билингов могут быть комплексными, включающими орфографию, пунктуацию, стилистику. Приведем пример, сохраняя авторские особенности письма: *Не уверенна, в ответе на 3 вопрос – подскожите направление, в какую сторону думать*. К ряду наиболее очевидных «слабых мест» владения письменной речью относится орфография. Согласимся с тем, что

орфография – «...один из базовых компонентов культурного пространства, дающих индивиду ощущение социальной и психологической стабильности и чувство языкового комфорта» (Зеленин, 2007, 26). В ситуации иноязычного окружения русская орфография характеризуется особой спецификой: влияние произношения на написание, явление «двойной грамотности» (употребление двух или более языков на письме), проблемы транслитерации отмечаются исследователями русского языка зарубежья (Земская, 2001; Протасова, 2004 и др.) и подтверждаются нашим материалом. В связи с этим в ряду проблем письменной речи студентов-билингвов обратим внимание на широко распространенные графико-орфографические ошибки с целью их дальнейшей нейтрализации.

Многочисленные орфографические ошибки крайне сложно классифицировать: это написание гласных и согласных в корне слова; приставок, суффиксов и окончаний слов разных частей речи: местоимений, наречий, частиц, предлогов и др. Широко распространенные ошибки билингвов, типичные, кстати, и для письменной речи носителей русского языка как родного, таковы:

– написание безударных гласных; подобные ошибки обусловлены проблемой словарного запаса учащихся, неумением подобрать необходимое родственное слово: *кокой год; теоритическая часть, предворительное комментирование, распространенные предложения, оброботанный материал, остается петно, нармотивность, утанувший*; ряд орфографических ошибок (в частности, связанных с написанием приставок) обусловлен непониманием морфемного состава слова: *высылаю материал на предзощиту, зделаю все задания, хорошее ностроение*;

– неразличение написания Н и НН в суффиксах прилагательных, причастий, наречий: *письменная речь; современная жизнь; улучшенный вариант; люди были к ней благосклонны; построенна маленькая беседка; медленно опускаются на траву листья*;

– неразличение написания глаголов на –ся в форме 3л. настоящего времени и инфинитива: *нужно время, чтобы собратся; я люблю красится; часто мыть стены; мне нравиться мой дом*;

– ошибочное написание сложных слов, причем обычно слитное или раздельное, но не дефисное: *чтение синтез, чтение анализ, ковер темно синий*; дефис часто отсутствует и в простых словах с постфиксами и приставками: *Получила я материал, но не открывается что то; Всетаки получилось; С этим я по моему ошиблась; Кое что исправила* и мн. др.

Активизация ряда других орфографических ошибок обусловлена взаимодействием с контактирующим литовским языком и, соответственно, интерференцией. Выделим некоторые типические ошибки:

– написание частицы *не* с глаголами (слитное – в соответствии с правилами литовской орфографии): *важно нестать бессовестным эгоистом; род неопреде-*

ляется, слово **несклоняется**, **несмогу прислать реферат**, **несуществует** одного метода анализа;

– написание однокоренных слов, имеющих в русском и литовском языках фонетико-орфографическое сходство, но не тождество, например: **копуста** (лит. *korūstai*); **содовод** (ср. однокоренные слова: лит. *sodas* – русск. *сад*);

– ошибки написания интернациональных слов:

написание с удвоенными согласными в корне в русском языке: **средний бал атестата** (*balas, atestatas*), **хороший аппетит** (*apetitas*), **практическая грамматика** (*gramatika*); **важный комментарий** (*komentaras*), **старинные колонны** (*kolona*), **экспрессия** (*ekspresija*), **аллергия** (*alergija*);

написание Е вместо Э: **имею только адрес ел. почты** (*elektroninis*), **силует девушки** (*siluetas*), **закончить есе** (*ese* – ср. *эссе*);

написание непроверяемой гласной, обусловленное: литовской орфографией – **инженер** (*inžinierius*), **магнетофон** (*magnetofonas*), **реторика** (*retorika*); произношением интернационального слова в литовском языке – **консультация** (*konsultacija*).

В письменной речи студентов-билинггов можно отметить и некоторые графические особенности, и прежде всего это активизация латиницы при включении в текст литовских слов. Необходимость постоянно передавать в письменной форме разнообразные наименования, привычные на литовском языке, а также иные, отсутствующие в исконной языковой среде, реалии повседневной жизни, приводит к созданию специфической письменной коммуникации на русском языке: **А по субботам Вы не бываете в LEU?** (Литовский эдукологический университет); **Годится ли этот материал как «priedas»?** (приложение); **Добрый день, хотела бы получить задание по предмету Filologinė teksto analize** (филологический анализ текста).

В ряду других графических особенностей отмечается смешение графики – кириллицы и латиницы. Это часто касается следующих букв: **б-в** (**особенности функционирования русского языка**); **т-t** (**также всем известно следующее, теоретическая часть, тряхнуть стариной**); **у-и** (**ричи, рисские**); **ы-и** (**бустрее**). В ряде случаев отмечается написание **и** вместо **й**, отсутствующего в графике родного языка билингвов: **Напишите, пожалуиста, какая общая оценка; Около дома есть бассейн; Жду ваших комментариев** (ср.: комментарий).

## ВЫВОДЫ

Наблюдаемые региональные особенности русской речи билингвов обуславливают специфику учебно-методической работы по развитию речи.

В обучении языку целесообразно уделять большое внимание особенностям функционирования языковых единиц и, следовательно, культуре речи, стилистике, а также явлениям языкового взаимодействия и интерференции в межъязыковой коммуникации. Серьезная практическая задача – овладение

письменной речью, развитие и совершенствование письменной коммуникативной компетенции билингвов. В ряду преподаваемых лингвистических предметов, связанных с развитием речи, представляется крайне важным и необходимым отдельный курс «Практикум по орфографии и пунктуации», в котором изучаются правила, делаются соответствующие упражнения, пишутся разного рода диктанты и под.

С целью совершенствования умений и навыков устной и письменной речи важна планомерная работа, связанная с:

изучением стилистических особенностей языковых единиц и осваиванием различных функциональных стилей и языковых норм текстов разных стилей;

анализом фактов речи контактирующих языков в сравнительно-сопоставительном аспекте;

ознакомлением с типичными ошибками и выявлением закономерностей, которые лежат в их основе; при этом важное место занимает классификация ошибок;

расширением лексического запаса и осознанием словообразовательных связей родственных слов;

обучением редактированию и самопроверке, прививанием навыков работы со словарями;

чтением текстов различных функциональных стилей;

расширением лингвистических знаний студентов и др.

Подобные проблемы русской речи билингвов важно учитывать в преподавании РКИ. В частности, ряд упражнений, предупреждающих типичные для русской речи в Литве ошибки, включают существующие учебные пособия для вузов (например, Синочкина, 1998; Жаркова, 2000), а также школьные учебники по русскому языку («Шаг за шагом», «В добрый путь» и др.).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бразаускаене, Е. (2000). Культура русской речи в Литве (анализ речи учителей русских школ). In Кюльмоя И. (отв. ред.). *Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия III. Язык диаспоры: проблемы и перспективы*. С. 21-224. Тарту: Издательство Тартуского университета.
2. Валуицева, И. И. (2012). Современный московский студент: некоторые аспекты речевого портрета. In Федорова Л. Л. (составитель и отв. ред.). *Вариативность в языке и коммуникации*. С. 317-324. Сборник статей. Москва: РГГУ.
3. Зеленин, А. (2007). *Язык русской эмигрантской прессы (1919-1939)*. Санкт-Петербург: Златоуст.
4. Земская, Е. А. (2001). Общие языковые процессы и индивидуальные речевые портреты. In Е. А. Земская (отв. ред.). *Язык русского зарубежья*. С. 19-277. Москва – Вена: Языки славянской культуры.

5. Жаркова, А. (2000). *Основы культуры речи*. Учебное пособие. Вильнюс: Vilniaus pedagoginis universitetas.
6. Лихачева, А. (2000). Конфликт речевой практики и языкового сознания. In И. Кюльмоя (отв. ред.). *Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия III. Язык диаспоры: проблемы и перспективы*, С. 94-103. Тарту: Издательство Тартуского университета.
7. *Материалы Международной научной конференции «Двуязычное образование: теория и практика» (26-28 апреля 2011 г., Хельсинки, Финляндия)* (под ред. Копотева М. В., Протасовой Е. Ю.). Хельсинки – Санкт-Петербург: Златоуст.
8. Ненонен, О. (2014). Ошибки в письменной речи у студентов-билингвов. [Электронный ресурс]. In А. Никунласси, Е. Ю. Протасова (ред.). *Инструментарий русистики. Ошибки и многоязычие*. *Slavica Helsingiensia* 45. Helsinki, С. 261–280. Режим доступа: <http://www.helsinki.fi/slavicahelsingiensia/preview/sh45/pdf/20-sh45.pdf>
9. Протасова, Е. Ю. (2004). *Феннороссы: жизнь и употребление языка*. Санкт-Петербург: Златоуст.
10. Протасова, Е. Ю., Родина, Н. М. (2005). *Многоязычие в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Златоуст.
11. Синочкина, Б. (1998). *Как сказать правильно?* Пособие по культуре речи. Вильнюс: Издательство Вильнюсского университета.
12. Сорокина, И. Г., Цветкова Т. К. (2010). Обучение письму как компонент подготовки по иностранному языку. [Электронный ресурс]. *Вопросы филологии*, №1(34), С. 102-113. Режим доступа: [http://journal.mosinyaz.com/page\\_102\\_34](http://journal.mosinyaz.com/page_102_34).
13. *Тезисы, III Международной конференции «Проблемы формирования сбалансированного билингвизма» (Санкт-Петербург, 4-7 ноября 2012 г.)* (2012). [Электронный ресурс]. Санкт-Петербург: Златоуст. Режим доступа: [http://www.zlat.spb.ru/CatalogImages/File/pdf/full\\_text/problema\\_formirovaniya\\_sbalansirovannogo\\_bilingvizma.pdf](http://www.zlat.spb.ru/CatalogImages/File/pdf/full_text/problema_formirovaniya_sbalansirovannogo_bilingvizma.pdf).
14. Шевалье, Д. (2009). Модель преподавания русского языка в диаспоре. *Русский язык за рубежом*, №1. С. 48-51.

## SANTRAUKA

### DVIKALBIŲ STUDENTŲ RUSŲ KALBA: DIDAKTINIS ASPEKTAS (REMIAŅTIS KALBINIO KONTAKTAVIMO LIETUVIŲ IR RUSŲ KALBOMIS MEDŖIAGA)

Natalja Avina

Šiame straipsnyje didaktiniu aspektu nagrinėjama dvikalbių studentų rusų kalba Vilniaus miesto sociokultūrinėje erdvėje kontaktavimo lietuvių-rusų kalbomis situacijoje. Tyrimo medžiaga yra tiek sakinė monologinė ir dialoginė kalba, tiek ir rašytinė kalba.



Siekiant parengti tolimesnes praktines rekomendacijas kalbos ir rašybos klaidoms išvengti ir pašalinti, nustatomos kelios tipinės dvikalbių studentų rusų kalbos vystymosi problemos:

kalbos kultūros problemos: a) susijusios su kalbos taisyklingumo pažeidimu ir šiuolaikinės rusų kalbos normų laikymusi; b) atsiradusios dėl kalbų sąveikos;

rašytinės kalbos problemos, daugiausiai susijusios su ortografija.

Stebimi dvikalbių asmenų rusų kalbos regioniniai ypatumai sąlygoja metodinio mokymo darbo ypatumus. Dvikalbių asmenų mokymo procese svarbu skirti didelį dėmesį kalbinių vienetų funkcionavimo ypatumams, taigi, kalbos kultūrai, stilistikai, o taip pat kalbinės sąveikos ir interferencijos reiškiniams tarpkalbinėje komunikacijoje. Rimtas praktinis ir didaktinis uždavinys – tai rašytinės kalbos vystymasis, dvikalbių asmenų rašytinės komunikacinės kompetencijos tobulinimas.



# INDEPENDENT WORK IN UNIVERSITY STUDIES: ATTITUDE OF STUDENTS OF ENGLISH PHILOLOGY

Jovita Bagdonavičiūtė, Jurgita Trapnauskienė

Lithuanian University of Educational Sciences, 39 Studentų St., LT-08106, Vilnius,  
Lithuania,  
jovita.bagdonaviciute@leu.lt, jurgita.trapnauskiene@leu.lt

## ABSTRACT

*The article aims to introduce the results of the survey of students' attitude towards independent work carried out at Lithuanian University of Educational Sciences (LEU) in January 2015 and in January 2016. The sampling (N=130) consists of the students of two Bachelor study programmes: English Philology and English Philology and the Second Foreign Language. This study concerns the students' opinion about the skills and personal qualities needed for conducting their independent work assignments successfully as well as their ranking according to their importance, the necessity of independent work at university and satisfaction with the independent work results as indicated by the students themselves. The research results revealed a generally positive attitude of the students in both study programmes towards independent work; however, no significant differences were identified in the obtained results in terms of different study programmes.*

**Keywords:** *independent work, independent work assignments, autonomous learner, ability to learn, lifelong education, English philology.*

## INTRODUCTION

Establishment of favourable conditions for departing from “traditional” content-based approaches to empowerment of the learners to construct their own knowledge and become an active autonomous learner (Looney and Michel, 2014) has been one of the challenges imposed on contemporary education at all levels. Independent work in contemporary higher education studies is based on the new learning paradigm and constructivist theory. The latter states that “rather than learning being a process of knowledge transfer from expert to learner, learners should construct knowledge themselves by interacting with the environment” (Kriz (2010) cited in Grayson, 2014, p.16) and, what is more, by their “own self-initiated interaction with the world” (Thanasoulas (2000)). An autonomous learner is “the one who, by his own volition, causes things to happen” (ibidem).

In higher education establishments independent work is generally perceived as an integral interaction of interrelated elements, such as independent work assignments,

study methods, assessment of independent work, etc., which enables students to develop necessary competences in the study process (Mažionienė, Pranckevičiūtė, 2014; Rutkienė, Tandzegolskienė, 2014; Mažionienė, Rupšienė, 2011; Tandzegolskienė, Pileckaitė, 2010; Le Boterf, 2009; Nieto et al., 2008; Asanavičienė, 2007; Broad, 2006; Hendry et al., 2005).

The study of scientific literature revealed a heated discussion among scholars concerning the term of autonomous learning/learner. A considerable number of authors regard the term “self-directed learning” introduced by Knowles as a starting point to define the process “in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes” (Knowles, 1975, p. 18). The aforesaid concept has also been referred to as independent study, autonomous learning, self-instruction, student-initiated learning, learning to learn, discovery and inquiry, teaching for thinking and life-long learning (Thomas, 2015; Mavodza, Sengati-Zimba, 2014; Balapumi, Aitken, 2012; Broad, 2006; Richards, 2002; Sinclair et al., 2000; Gardner, Miller, 1999). The authors of this article use “autonomous learning” or “an autonomous learner” as key terms in getting an insight into the phenomenon of independent work under discussion, while the other concepts are treated as synonyms.

The characteristics of an autonomous learner available in scientific literature are varied. Such authors as Thanasoulas (2000), Broad (2006), Rutkienė and Tandzegolskienė (2014) refer to motivation, responsibility and self-discipline as components or stimulators of independent learning, whereas logical thinking, independence, information retrieval and processing, ICT skills are assigned to generic competences that are of significance in university studies as well as in lifelong learning. Chou and Chen (2008) provide a framework of general features that are typical of an autonomous learner, which was compiled after the analysis of numerous research studies:

1. Independence. Self-directed learners are fully responsible people who can independently analyse, plan, execute, and evaluate their own learning activities.
2. Self-management. Self-directed learners can identify what they need during the learning process, set individualized learning goals, control their own time and effort for learning, and arrange feedbacks for their work.
3. Desire for learning. For the purpose of knowledge acquisition, self-directed learners' motivations for learning are extremely strong.
4. Problem-solving. In order to achieve the best learning outcomes, self-directed learners make use of existing learning resources and feasible learning strategies to overcome the difficulties which occur in the learning process.

The above-mentioned features seem to construct a concept which distinguishes an autonomous learner from others because self-directed learners will control their own learning process in an independent way.

Following the Law on Higher Education and Research of the Republic of Lithuania (2009) ECTS credits were introduced to higher education starting with 1 September 2011. According to the new system, the implemented study programmes were redesigned and new study programmes were designed laying emphasis on learning outcomes and students' autonomous learning, which is basically realised through their independent work. In the study programmes students' independent work has been ascribed a certain number of ECTS credits which find their expression in academic hours.

In the context of the Faculty of Philology of LEU students' independent work is viewed as a form of educational process, the volume of which is indicated in the Bachelor study programme of English Philology (EP) as well as in that of English Philology and the Second Foreign Language (EPSFL) and regulated by national and internal legal documents. After The Description of the General Requirements for First Cycle and Integrated Study Programmes Granting the Degree (9 April 2010) was approved, the structure and content of university studies underwent considerable changes. In the case under discussion, the hours ascribed to independent work comprise from 51% to 88% of the total workload in the study programme of EP (an average of 65%) and from 32% to 73% in EPSFL (an average of 53%). Such ratio meets the requirements for university study programmes underlined in the aforesaid legal documents. The forms of student independent studies range from practical task-based study situations and processing of information, which is collected either from the indicated or independently selected literature sources, to the individually chosen focus and treatment of different problems displayed by the students in written tasks of bigger volume, (i.e., comparative and course work essays, assignments on Virtual Learning Environment (VLE), reports, Final Paper of Pedagogical Studies (in EP study programme), BA Thesis), which require creative application of knowledge and skills as well as independently chosen patterning of research elements. The greater prominence that is given to independent study and optional subjects in senior years of study gives the students a relatively more freedom of choice in fostering their individual needs. The recent trends in education and society, the focus on key competences and shift from knowledge-oriented teaching/learning to self-directed studying, enable the students not only to answer their current academic needs but also prepare them for lifelong learning as well as for challenges encountered in their professional activities.

Appropriately organised and conducted independent work enables the students to consolidate the knowledge as it gives precision and depth as well as allows individual perception and processing of the information received; it also facilitates and enhances self-study, time planning and information mining skill and strategy development, thus, enabling the student to become an autonomous learner.

Object of the research: the students' approach to their independent work in the study process at university.

Aim of the research: to analyse the approach of the students of two study programmes of English Philology at LEU.

Objectives of the research:

1. To identify the skills and personal qualities indicated by the students of the two study programmes (from the set of skills and characteristics devised on the basis of the analysis of numerous abilities and personal qualities ascribed to an autonomous learner by different scholars) as essential for conducting their independent work assignments successfully;
2. To single out the qualities of an autonomous learner that the students further develop most in the study process;
3. To identify degrees of students' satisfaction with the outcomes of their independent work and factors that condition successful academic achievements.

Research methods:

Theoretical: a critical review of scholarly literature and analysis of national and EU educational documents to define the multidimensional concept of an autonomous learner/self-directed learning and to establish links between the features attributed to an autonomous learner and independent work assignments carried out in university studies.

Empirical: online questionnaire survey of students, quantitative analysis of empirical data.

The accumulated data were processed applying SPSS (Version 21).

The scale and scope of the research is limited to the students of EP and EPSFL (1st to 4th year) of LEU. The findings reported in the article are grounded on the analysis of 130 questionnaires filled in during the online survey carried out at the Department of English Didactics in 2015-2016. The questionnaire, which was designed following the notion and characteristics of an autonomous learner suggested by Broad (2006), Chou and Chen (2008), Balapumi, Aitken (2012), Rutkienė and Tandzegolskienė (2014) and the analysis of the prevailing types of independent work assignments provided for in the Descriptions of the Study Subjects of the Bachelor Study Programme of English Philology and the Bachelor Study Programme of English Philology and the Second Foreign Language, consists of 3 sections:

1. The first part concerns the students' opinion about skills and personal qualities needed for conducting the independent work assignments successfully.
2. The second part targets at the students' evaluation of the current state of affairs (their ability to plan the completion of independent work assignments, further developed features of an autonomous learner, degrees of students' satisfaction with the outcomes of their independent work and factors conditioning successful academic achievements).
3. The third part concerns the students' subjective evaluation of the necessity of independent work at university.

## ANALYSIS OF THE RESULTS

The first section of the questionnaire focused on identifying the skills and personal qualities considered by the respondents as the necessary ones for successful completion of independent work tasks. The students were provided a set of skills and features and were requested to rank them using a four-point Likert scale (see Figure 1).

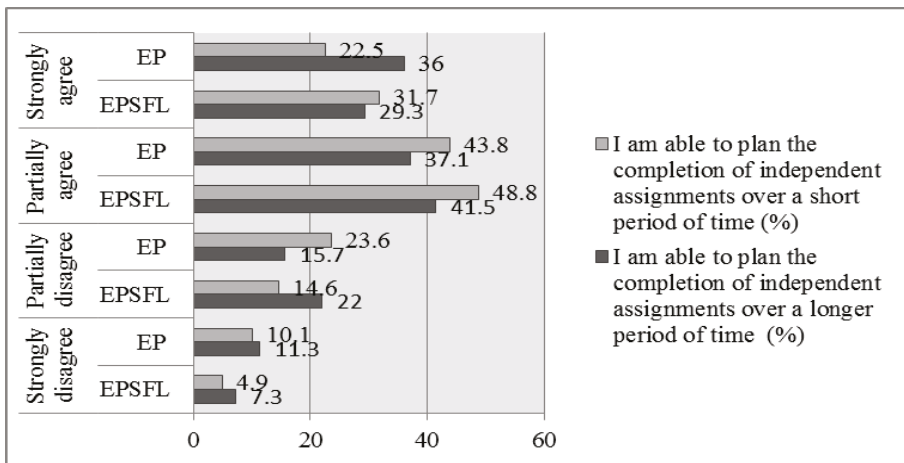
	Strongly disagree		Partially disagree		Partially agree		Strongly agree	
	EP	EPSFL	EP	EPSFL	EP	EPSFL	EP	EPSFL
Persistence	0	2.4	1.1	2.4	15.7	22.0	83.1	73.2
Time management	0	0	2.2	7.3	9.0	92.7	88.8	0
Volition	1.1	2.4	1.1	2.4	16.9	17.1	80.9	78.0
Accurateness	0	0	5.6	7.3	40.4	22.0	53.9	70.7
Information retrieval	0	2.4	0	0	25.8	17.1	74.2	80.5
Information processing	0	0	3.4	2.4	23.6	26.8	73.0	70.7
ICT skills	4.5	4.9	15.7	12.2	51.7	61.0	28.1	22.0
Logical thinking	2.2	0	10.1	4.9	38.2	48.8	49.4	46.3
Self-discipline	1.1	2.4	5.6	4.9	30.3	24.4	62.9	68.3
Motivation	0	0	0	0	14.6	9.8	85.4	90.2
Personal interest	0	2.4	5.6	0	18.0	12.2	76.4	85.4
Responsibility	2.2	0	2.2	4.9	24.7	24.4	70.8	70.7
Independence	1.1	0	2.2	2.4	16.9	9.8	79.8	87.8

*Figure 1. The respondents' opinion about the skills and personal features necessary for the completion of individual work assignments.*

The skills and qualities ranked the highest or indicated by the vast majority of the learners of both programmes are time-management (partially agree: 92.7% in EPSFL; partially or strongly agree: 97.8% in EP) and motivation (85.4% of students of EP and 90.2% of students of EPSFL strongly agree). Motivation is peculiar since nobody strongly or partially opposed to its necessity at all, therefore the number of those who strongly agree taken together with the ones who partially agree amounted to 100% in both cases. The other qualities and skills marked by more than 80% of the respondents of EPSFL are independence (87.8%), personal interest (85.4%) and information retrieval (80.5%) while the students of EP indicated persistence (83.1%) and volition (80.9%). There are no obvious differences in the ranking of importance of information processing, and responsibility. If to take the two options of partially and strongly agree it is possible to claim that the students of both programmes evaluate the components of the aforesaid set according to their necessity in a very similar way. Nevertheless, students of EP consider ICT skills more needed than the respondents of EPSFL (28.1% and 22% respectively) whereas logical thinking is more frequently

marked by the students of EPSFL (95.1% partially or strongly agree) when 12.3% of the learners of EP do not consider the skill in question of great significance at all. The skills of information retrieval and information processing receive the support of the majority of those who study in both programmes (more than 70% in all the cases), on the other hand ICT skills are ranked the lowest of all the ones necessary for the completion of individual work assignments (28.1% in EP and 22% in EPSFL). Such a discrepancy may imply that the students do not directly relate information retrieval and processing to ICT skills.

Since time management was presupposed to be significant as the ability to plan is essential in becoming an autonomous learner (Chou and Chen (2008)) and, in fact, it was ranked by the students the highest among the skills and qualities needed for independent work, the respondents were also inquired about their own ability to plan and complete their independent work assignments both over a short and long period of time.



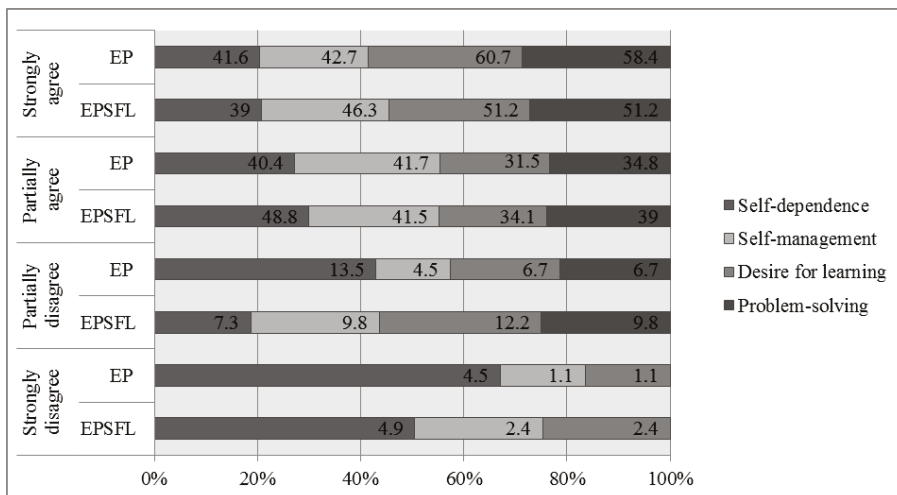
**Figure 2.** The data on the students' abilities to plan their own work.

The findings of the research reveal that the students of EPSFL possess a similar ability to plan the completion of independent work assignments over a long or short period of time (29.3% and 31.7% respectively strongly agree with the proposition). The state of affairs in case of the learners of EP is completely different: 36% of the students of the programme cope with the independent workload successfully during a lengthy course of time while the number of the successful ones in a short period of time is less than a quarter, i.e., only 22.5%. If to compare the two study programmes it is obvious that about 7% more of the students in EP cope with the independent workload more successfully during a lengthy course of time than the students of EPSFL (36% and 29.3% respectively). On the other hand, about 9% more of the learners of EPSFL are

more successful in managing to organize their time appropriately in a shorter term. There are no distinct differences in the students' ability to plan the completion of independent work assignments over a long period of time if to consider the number of those who partially or strongly agree with the statement: 70.8% in case of EPSFL and 73.1% in the programme of EP. The findings of the ability related to working under time pressure or being able to coordinate own activities so that independent work assignments are completed in a shorter interval appears to be more challenging for the students of EP. 66.3% of the respondents mark that they either agree or strongly agree that they possess the skill to manage own time in a shorter term while the number of those in EPSFL reaches 80.5%. The comparison of the data of those who consider themselves not to possess the skill to plan their independent work over a long or short period of time depicts a certain difference between the students of the two programmes. Only 4.9% of the respondents of EPSFL strongly disagree that they are able to cope with the tasks in a short interval while it amounts to 10.1% in case of the respondents of EP. The findings related to the ability to dispose time over a longer period are similar: 4% more of the students of EP strongly disagree that they are able to manage their time and completion of independent work assignments over a longer period of time. All the above findings may be preconditioned by the proportion of hours allocated for the completion of individual work assignments in the two study programmes. The students of EP have relatively more hours than the ones of EPSFL (65% and 53% on average respectively).

The respondents were also inquired about the average number of hours spent for the completion of independent work assignments in a week. The findings of the research illustrate that the majority of the learners spend on average 3-4 hours a week (34.8% in EP and 39% in EPSFL), the number of those who allocate 5-6 hours for the completion of independent work assignments is very similar (11.2% and 12.2% respectively). The greatest discrepancies appear between those who indicate 1-2 hours and 6 or more hours allocated for independent work tasks in a week. The students of EP seem to spend much more time for independent studies since more than one fifth of them (21.3%) refer to the number of 6 hours or more while the number of the learners of EPSFL is only 9.8%. On the other hand, similarly more than one fifth of the respondents of EP (21.3%) refer to the number of 1-2 hours while the respective number in case of EPSFL equals to 34.1%. Nevertheless, only 4.9% of those studying two foreign languages specify up to 1 hour for independent work assignments in a week while the students of EP indicating such a reference make even 11.2%. The differences in the research findings may again be related to different framework of the two study programmes of EP and EPSFL at Lithuanian University of Educational Sciences.

As has been mentioned before, according to P. Chou and W. Chen, (2008), there are four typical features of an autonomous learner thus, the respondents of both programmes were asked to indicate which of the qualities in question they further developed in the course of their studies at university.



**Figure 3.** The students' responses regarding their further developed features of an autonomous learner.

Generally, the findings of the research indicate that the students of both study programmes further develop the characteristics of a self-directed learner. The two qualities, i.e., problem-solving and desire for learning are marked as the most prominent ones. More than a half of the respondents in EPSFL (51.2% in both cases) totally agree that they further develop the two qualities in question. The number of those in EP is comparatively higher. 60.7% of the students of EP indicate that they strongly agree that they further develop desire for learning in the course of studies while 58.4% indicate the same about the feature of problem-solving. The results related to the other two qualities of an autonomous learner, i.e., independence and self-management, are similar. About 40% of the respondents in both study programmes strongly agree that they further develop the quality of independence while the results related to self-management fluctuate from 42.7% in case of EP to 46.3% in case of EPSFL. The quality of problem-solving may be defined as an exceptional one as there are no respondents of Bachelor studies indicating that they do not further develop it. Thus it may presuppose that the students better exploit the opportunities for successful achievement of aims and overcoming of troubles in the study years.

The questionnaire also aimed at identifying degrees of students' satisfaction with the outcomes of their independent work and factors conditioning the achievement of good results. Therefore, the respondents were asked whether they are satisfied with the results of their independent work at university. 70.7% of the learners of two foreign languages strongly or partially agree with the statement though the number of those of EP makes only 57.3%. Nevertheless, those who strongly confirm the



point make up about 14% in both cases. A slight difference might be also observed in the proportion of the respondents indicating that they strongly disagree that they are satisfied with the results of independent work at university. In case of EPSFL the scope is 7.3% while in case of EP it reaches 12.4%.

The respondents were also inquired about the factors conditioning successful outcomes of the study process.

		Sufficient English knowledge and skills acquired at school	Teacher's sufficient competence	Teacher's objective assessment	Cheating skills	Opportunity to resit an examination/ test / quiz	Attendance and active participation	Properly completed independent assignments	Comprehensive delivery of teaching materials	Use of virtual learning environment
Strongly disagree	EPSFL	0	0	2.4	63.4	19.5	2.4	2.4	0	31.7
	EP	5.6	0	0	52.8	18.0	5.6	2.2	1.1	27.0
Partially disagree	EPSFL	17.1	7.3	7.3	22.0	19.5	4.9	12.2	0	26.8
	EP	9.0	3.4	6.7	29.2	12.4	9.0	7.9	1.1	30.3
Partially agree	EPSFL	31.7	26.8	24.4	12.2	29.3	26.8	26.8	17.1	31.7
	EP	25.8	28.1	28.1	13.5	32.6	36.0	38.2	18.0	33.7
Strongly agree	EPSFL	51.2	65.9	65.9	2.4	31.7	65.9	58.5	82.9	7.3
	EP	59.6	68.5	65.2	4.5	37.1	49.4	51.7	79.8	9.0

*Figure 4. The factors that, in the students' opinion, condition successful attainment of learning outcomes.*

Generally, the findings of the research are similar. The three factors conditioning successful outcomes of study process ranked on top by the respondents of both programmes are the same, i.e., comprehensive delivery of materials, teacher's sufficient competence and teacher's objective assessment. While the most essential factor of comprehensive delivery of materials is ranked the highest by the students of both study programmes (82.9% in case of EPSFL and 79.8% in case of EP), the respondents in EPSFL consider the factors of teacher's sufficient competence, teacher's objective evaluation as well as attendance and active participation of equal importance (65.9% indicate "strongly agree" in all the three cases), whereas the learners of the study programme of EP prefer teacher's sufficient competence (68.5%) to teacher's objective evaluation (65.2%) and only 49.4% indicate the factor of attendance and active participation . When taken the two ranking options of "strongly agree" and

“partially agree” together, the list of the above mentioned three top factors expands by another three receiving the support of more than 80% of the respondents in both cases, i.e., attendance and active participation, properly completed independent work assignments and sufficient English knowledge and skills acquired at school. The distribution of the percentage does not vary much; nevertheless, certain differences might be observed in the respondents’ attitude in regard to their study programme. Attendance and active participation is more often identified as a factor conditioning successful attainment of learning outcomes by the students of EPSFL (65.9%) while sufficient English knowledge and skills acquired at school is marked as a more prominent one by the students of EP (59.6%). The distribution of the answers in relation to the factors receiving the least support of the respondents is also similar. The three factors marked the lowest are cheating skills, the use of virtual learning environment and opportunity to resit an examination or a test. Nevertheless, the students of the study programme of EPSFL object to the factor of cheating skills even more than the learners of EP (63.4% to 52.8% respectively). The results may presuppose that though the students relate their own knowledge, skills, initiative and independent work with successfully achieved learning outcomes, they still strongly associate good learning results with teacher’s professional qualities.

Finally, in the third part of the questionnaire, the respondents were asked about the necessity of independent work as a means to develop characteristics of an autonomous learner. The research shows that the vast majority of the students in all the four years of both Bachelor programmes agree that independent work is necessary at university. 98.9% of the respondents of EP partially or strongly agree with the necessity of individual completion of assignments at university whereas the number of the learners of EPSFL is slightly lower, i.e., 80.5%. There is no single respondent in EP indicating that this part of workload is not necessary at all while there appear 5.9% of the respondents thinking so in EPSFL.

## CONCLUSIONS

There are no obvious differences in EP and EPSFL students’ indication of the skills and personal qualities necessary for the completion of individual work assignments. They embrace time management, motivation, persistence, volition, independence and personal interest. Time management being the most significant skill for all the respondents is seen as a bigger challenge to cope with over a short period of time for the students of EP while the results concerning the ability to plan the completion of individual work assignments over a longer period of time seem to be similar – only less than one fifth of the respondents do not cope with it. Though on average the vast majority of the students of both programmes allocate 3-4 hours a week for the completion of independent work assignments, significantly more learners of EP appear to spend more time on it, which may be related to a bigger number of hours allocated for individual work in the study programme of English Philology.

The number of the respondents indicating no further progress in the development of typical features of an autonomous learner in study years is very low. Problem-solving and desire for learning are more developed among the students of both programmes compared to self-management and independence. Nevertheless, every feature in question is improved in the study process by more than four fifths of the students of EP and EPSFL.

The majority of the respondents of both study programmes are satisfied or partially satisfied with the outcomes of their academic achievements though the percentage is slightly higher in case of EPSFL. The major factors conditioning successful learning outcomes in the students' opinion are comprehensive delivery of teaching materials, teacher's objective assessment and sufficient competence, the students' sufficient knowledge and skills acquired at school as well as active participation in the classroom. A vast majority of the respondents consider the factor of properly completed independent work assignments important or very important for the successful academic results.

A significant majority of the respondents of both study programmes consider individual work to be of great significance in the study process.

## REFERENCES

1. Asanavičienė, V. (2007) Savarankiškas studentų darbas mokant užsienio kalbos baigiamajame etape. *Santalka* (Edukologija) Vol. 15 No. 2, pp. 4-9. Retrieved from [http://www.coactivity.vgtu.lt/upload/filosof\\_zurn/vida\\_asanaviciene\\_t15\\_no2.pdf](http://www.coactivity.vgtu.lt/upload/filosof_zurn/vida_asanaviciene_t15_no2.pdf)
2. Balapumi, R., Aitken, A., (2012). *Independent Learning in IS Higher Education*. 23rd Australasian Conference on Information Systems, 3-5 December 2012, Deakin University, Geelong, Australia. Retrieved from <https://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30049160/balapumi-conceptsandfactors-2012.pdf>
3. Broad, J. (2006). Interpretations of independent learning in further education. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 30, No. 2, pp. 119-143.
4. Chou, P. N., Chen, W.F., (2008). Exploratory Study of the Relationship between Self-Directed Learning and Academic Performance in a Web-Based Learning Environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Volume X1, Number I, University of West Georgia, Distance Education Centre.
5. Gardner, D., Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access: from Theory to Practice*. Cambridge: CUP.
6. Grayson, H. et al. (2014). Key Competence Development in School Education in Europe. *KeyCoNet's review of the literature. A summary*. European Schoolnet. Retrieved from [http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=bf5517b8-2fb6-42be-981a-a011ed42a8b2&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=bf5517b8-2fb6-42be-981a-a011ed42a8b2&groupId=11028)
7. Hendry, G. D., Hyde, S. J., Davy, P. (2005). Independent student study groups. *Medical Education*, 39, pp. 672- 679.
8. Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Cambridge Books.

9. Le Boterf, G. (2009). Universitetinių studijų programos kūrimas: kompetencijų priegios ir proceso samprata. *Tiltai*. 2009, 1 (46), 135–141. Klaipėdos universitetas.
10. Looney, J., Michel, A. (2014). *KeyCoNet's Conclusions and Recommendations for Strengthening Key Competence Development in Policy and Practice Final Report*. European Schoolnet. Retrieved from [http://www.nonio.uminho.pt/keyconet/KeyCoNet%20Final%20Report\\_FINAL.pdf](http://www.nonio.uminho.pt/keyconet/KeyCoNet%20Final%20Report_FINAL.pdf)
11. Mavodza, J., Sengati-Zimba, M. (2014) Supporting Ethical, Independent Learning Behaviour among University Students in the Arabian Gulf. In: *Information Literacy: Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century: Second European Conference, ECIL 2014*, Dubrovnik, Croatia, October 20-23, 2014. Proceedings.
12. Mažionienė, A., Pranckevičiūtė, V. (2014). Studentų savarankiško darbo bruožai šiuolaikinėse aukštojo mokslo studijose. *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje*, No. 5 (1), pp.33-41, Šiaurės Lietuvos kolegija.
13. Mažionienė, A., Rupšienė, L. (2011). Savarankiškas darbas aukštojoje mokykloje socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų ugdymo požiūriu: studentų nuomonė. *Tiltai*, No. 3 (56), pp. 151-158. Klaipėdos universitetas.
14. Nieto, F., Dimitriadou, A., Davy, N. (2008). *Developing Skills for Independent Learning for Access to Higher Education Students*. FACE Conference, St John University, York.
15. Richards, J. (2002). Theories of Teaching in Language Teaching. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, pp. 4-9. Cambridge: CUP.
16. Rutkienė, A., Tandzegolskienė, I. (2014). *Studentų savarankiškumo skatinimas studijuojant universitete*. Vytauto Didžiojo universitetas, Versus aureus.
17. B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb, T. (Eds), (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman.
18. Tandzegolskienė, I., Pileckaitė, R. (2010). Socialinių mokslų srities studentų savarankiškos veiklos raiška universitetinėse studijose. *Pedagogika*, No. 97, pp. 43– 49. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
19. *The Description of the General Requirements for First Cycle and Integrated Study Programmes Granting the Degree* (9 April 2010).
20. *The Descriptions of the Study Subjects of the Bachelor Study Programme of English Philology*, LEU, 2013.
21. *The Descriptions of the Study Subjects of the Bachelor Study Programme of English Philology and the Second Foreign Language*, LEU, 2015
22. *The Law on Higher Education and Research of the Republic of Lithuania* (2009)
23. Thanasoulas, D. (2000). What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered? *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 11, November 2000, Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>
24. Thomas, E (2015) *Effective practice in the design of directed independent learning opportunities. Summary of the main research report*. The Higher Education Academy.

## **SANTRAUKA**

### **SAVARANKIŠKAS DARBAS UNIVERSITETINĖSE STUDIJOSE: ANGLŲ FILOLOGIJOS STUDENTŲ POŽIŪRIS**

Jovita Bagdonavičiūtė, Jurgita Trapnauskienė

Straipsnyje analizuojami Lietuvos edukologijos universitete 2015 ir 2016 metais atliktų tyrimų rezultatai, kuriuose iš viso dalyvavo 130 dviejų bakalauro studijų programų (Anglų filologijos bei Anglų filologijos ir kitos užsienio kalbos) studentai. Tyrimu buvo siekiama išsiaiškinti studentų nuomonę apie savarankiškų užduočių atlikimui reikalingus gebėjimus ir asmenines savybes, savarankiško darbo būtinybę universitetinėse studijose ir studentų pasitenkinimą pasiektais savarankiško darbo rezultatais. Tyrimo metu respondentai nurodė daugybę gebėjimų ir savybių, kurie būtini sėkmingam savarankiško darbo užduočių universitetinių studijų metu atlikimui ir kuriuos, kaip esminius, nurodo ir dokumentai reguliuojantys švietimą Europos aukštojo mokslo erdvėje. Tyrimo rezultatai atskleidė iš esmės teigiamą studentų, studijuojančių abiejose Anglų filologijos programose, požiūrį į savarankišką darbą universitetinėse studijose.

# THE WORLD NEXT DOOR – PROMOTING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH FACE-TO-FACE ENCOUNTERS AND PROJECT-BASED LEARNING

Marina Belova

Theodor-Heuss Secondary School, Plöck 105, 69117 Heidelberg, Germany,  
marina21b@yahoo.co.uk

## ABSTRACT

*In light of the rapid process of globalisation and the socio-political changes associated with it, intercultural communicative competence (ICC) is gaining paramount importance in foreign language learning. The ability to interact and communicate across cultural boundaries and to use attitudes, knowledge and skills in order to establish and maintain relationships with people from other cultures is indispensable in the 21<sup>st</sup> century. The promotion of ICC requires a suitable pedagogical framework, such as, for example, project-based learning. Foreign language teachers need to be aware of the crucial contribution of foreign languages to intercultural learning and implement intercultural dimensions in the EFL classroom on a regular basis.*

*The current article focuses on the question of whether face-to-face encounters facilitate the development of ICC and represents school-based action research. In accordance with the research question, an encounter project was designed and piloted in two secondary schools in Germany with the learners aged 12-14 in 2011-2014. The project involved various face-to-face encounters with Americans. The article looks at the description of the findings in the area of attitudes from 2011-12. The quantitative and qualitative study takes into account the perspectives of students, parents, the EFL teacher and the external partners involved in the project.*

**Keywords:** *intercultural communicative competence, project-based learning, face-to-face encounters.*

## INTRODUCTION

In the context of a multicultural and multilingual European society as well as rapidly growing globalisation, knowing foreign languages and being interculturally competent have become core competences. Therefore, developing ICC is crucial for foreign language learners.

Face-to-face encounters seem to offer especially valuable opportunities for intercultural learning with another culture (cf. Schäfer, 2012, 213), allowing students to engage in intercultural dialogue and leaving long-lasting positive effects on students' attitudes.

While Byram's model of ICC was used as the basis for the current action research, the article concentrates on the description of the research findings with regard to attitudes because they have been shown to be a component of ICC that can be best developed through face-to-face encounters.

The present paper contributes to the empirical research in the area of promoting ICC in the EFL classroom through face-to-face encounters and project-based learning.

## 1. LITERATURE REVIEW

Byram points out that developing ICC is one of the major goals of foreign language learning (cf. Byram, 1997, 7) and suggests a model for teaching ICC that consists of five interrelated components: attitudes, knowledge, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, and critical cultural awareness. These intercultural dimensions allow learners to develop as intercultural speakers, that is, someone who is able "to engage with complexity and multiple identities and to avoid stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity" (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, 9) and someone who can analyse and reflect on intercultural encounters (cf. Alred, Byram & Fleming, 2006, 233).

The Council of Europe observes that intercultural education "cannot be mass delivered to the classroom, through a didactic transmission similar to that of classic school subjects" (Council of Europe, 2003, 20). In light of this situation, Huber advocates the use of learner-oriented methods of teaching and learning which promote explorative learning, increase students' responsibility for their learning processes and outcomes, as well as foster cooperation in teams and negotiation of different views (cf. Huber, 2012, 41f.). Müller-Hartmann and Schocker-von Ditfurth point out the crucial role of a pedagogical framework for intercultural learning and suggest project-based learning as an extension of task-based learning for promoting ICC (cf. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011, 179).

Literature research reveals a positive relationship between project-based learning and students' achievement, motivation and development of such crucial 21<sup>st</sup> century skills as critical thinking, collaboration, creativity, leadership skills, and learner autonomy (cf. Tayyaba & Aijaz, 2013, 601-604f.; Bender, 2012, 34). Furthermore, project-based learning provides a valuable opportunity for the integration of language skills and practising language within a meaningful context of authentic learning experiences (cf. Stoller, 2007, 24).

Witte points out that teaching ICC cannot be just restricted to learning in the classroom (cf. Witte, 2009, 52). In line with this argument, Haß stresses the positive effect of face-to-face encounters on developing ICC (cf. Haß, 2006, 143).

## **2. AIM OF THE RESEARCH – “THE WORLD NEXT DOOR” PROJECT**

The objective of the project is to have students explore American culture in their German hometown in Heidelberg through various face-to-face encounters with exchange students, American students from Heidelberg Middle School, the German-American Institute (GAI) and the German-American Women’s Club (GAWC). It is an integrated model of project-based learning. In other words, phases of input, practice, and research are integrated (cf. Nohl, 2009, 4). Intercultural encounters included interviews, group work, games, and collaborative projects on things students consider important.

The research question refers to exploring the potential of the project “The world next door” in terms of promoting ICC through face-to-face encounters in the EFL classroom. The classroom action research took place from September 2011 to July 2014 in grades 7 and 8 (learners aged 12 to 14) of two secondary schools in Germany. The project was piloted three times in three different classes.

By pursuing a mixed method approach, both qualitative and quantitative methods were used in order to collect data. Methodological triangulation, triangulation in time, and data triangulation were used for research validity. Following an emic approach, the research includes the perspectives of the students, the parents and the external partners involved in the project, as well as the teacher’s observations. The qualitative methods included interviews with the students after the project, classroom observation, observation of intercultural encounters and video recordings of intercultural encounters. The quantitative data were collected through a questionnaire distributed before and after the project, focusing on the five components of ICC. It was evaluated with the help of an SPSS program. External partners were asked to provide a short feedback on the project, outlining what they liked about it. The qualitative data were analysed and coded following a grounded analysis approach.

## **3. RESULTS OF THE RESEARCH**

To describe the findings of three years of research would go beyond the scope of this paper. Therefore, the current article concentrates on the description of the research findings in the area of attitudes from 2011-12. Research findings indicate that face-to-face encounters are especially beneficial in terms of developing a positive attitude towards other cultures.

Attitudes are of paramount importance in developing ICC and can be seen as the “foundation of intercultural competence” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, 11).



Byram defines attitudes as “curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own” (Byram, 1997, 57). He also describes the objectives for the development of attitudes:

a) willingness to seek out or take up opportunities to engage with otherness in a relationship of equality, distinct from seeking out the exotic or the profitable;

b) interest in discovering other perspectives on interpretation of familiar and unfamiliar phenomena both in one’s own and in other cultures and cultural practices;

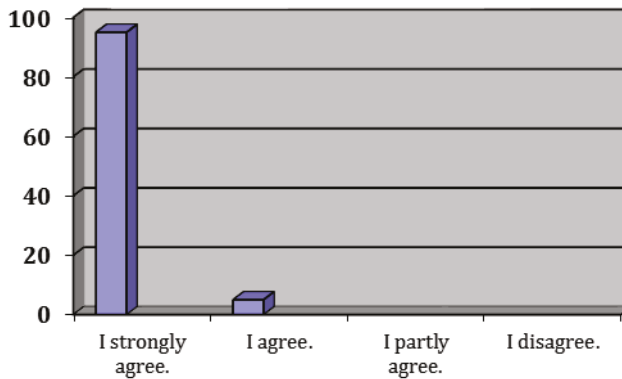
c) willingness to question the values and presuppositions in cultural practices and products in one’s own environment;

d) readiness to experience the different stages of adaptation to and interaction with another culture during a period of residence;

e) readiness to engage with conventions and rites of verbal and non-verbal communication and interaction” (Byram, 1997, 57f.).

The next part of the article describes the findings of qualitative and quantitative data on attitudes from different perspectives.

95% of the students strongly agreed that they became more interested in American culture after the project, whereas 5% of the students agreed with the statement (Figure 1).



“I am more interested in American culture after the project.”

**Figure 1.** Students’ interest in American culture after the project.

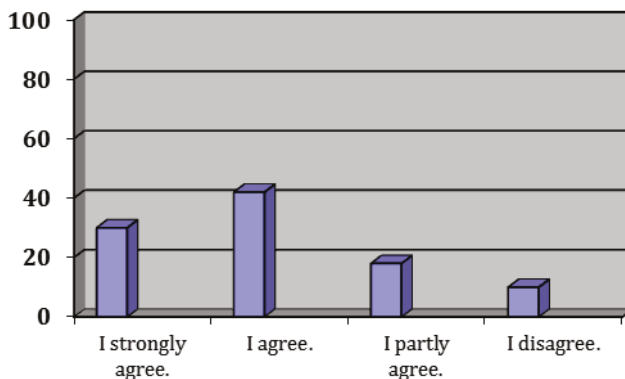
In the follow-up open question, the students were asked to specify their interest in American culture. 60% of the students said that they would like to go to America one day.

45% said that they would like to participate in a school exchange programme with America.

*“I’d like to spend half a year in the US to see everything with my own eyes.”*

20% of the students would like to stay in touch with the American students from the American middle school and organise further collaborative projects.

Findings indicate that the project had a transformative impact on the students’ views about the Americans and American culture (Figure 2). Thus, 30% strongly agreed and 42% agreed that their views had changed. 18% of the students said that their views changed partly, whereas 10% did not observe any difference.



**Figure 2.** Students’ views about the Americans and American culture after the project.

When asked to explain their answer, most of the students said that their views had changed in a positive way:

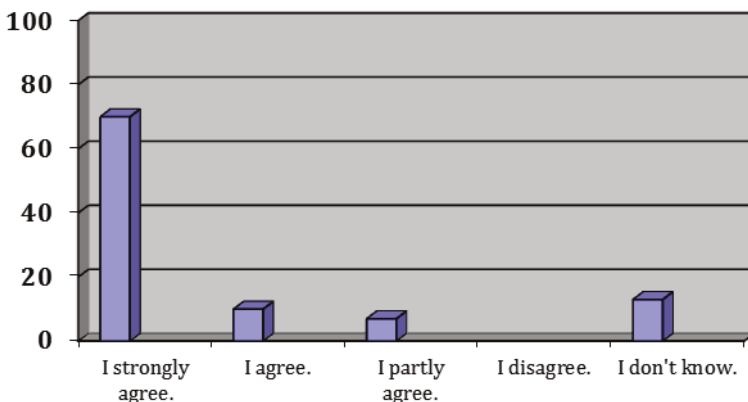
*“The Americans are really cool. They are very tolerant and open-minded.”*

*“They are much friendlier and less complicated than I thought.”*

The qualitative research findings support the quantitative research findings. Thus, many students said during the interview that they would like to go to the US one day.

*“I want to go to the US next year. Through the project I’ve learned a lot that will help me there.”*

Findings indicate that the majority of the parents agree that the project helped their children to become more interested in American culture (Figure 3). Thus, 70% strongly agree and 10% agree with the statement, whereas 7% partly agree with it. 13% of the parents said that they could not give their opinion on this statement.



*Figure 3. Students' interest in American culture after the project according to their parents' opinion.*

In the follow-up question, the parents were asked to specify their answer. Parents' replies correspond to the students' answers. Thus, 65% of the parents said that their child expressed the wish to go to America one day after school.

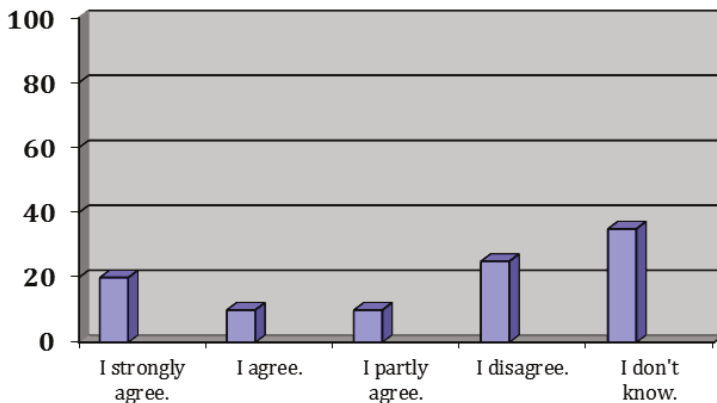
*"Our son wants to go to the US. Before the project, he had never spoken about it."*

20% of the parents said that their child would like to take part in an exchange programme. 5% of the parents said that their children stayed in touch with the American students.

*"They exchange emails every now and then. That's great."*

7% said that their children started to read information about America, its history, traditions and food online. 3% of the parents said that their child read a book about America.

Some parents agreed that their children changed their views about the Americans and American culture after the project (Figure 4). Thus, 20% of the parents strongly agreed and 10% agreed with the statement. 10% partly agreed, whereas 25% disagreed. 35% were not able to give their opinion on this statement. Most of those who agreed with the statement said that their children learnt to meet people with a certain degree of openness and with fewer prejudices.



*Figure 4. Students' views about the Americans and American culture after the project according to their parents' opinion.*

The vast majority of students showed a genuine interest in meeting and engaging in communication with the speakers of the target language. During such encounters, the German students created a friendly and respectful atmosphere. Most of them were open to new experiences and showed a genuine interest in collaborating with American peers or in learning about the GAI and the GAWC. They were interested in asking Americans about their culture and about what they liked or disliked about their own culture. Some of the students contacted the American teachers and students on their own after the project in order to obtain some more information for their presentation.

Here are some of the external partners' voices on the project. An exchange student from Chicago highlights the benefits of face-to-face encounters:

*"I believe that it is very important to understand and interact with different cultures, and first-hand interaction with someone from a different culture is the best way to learn. I learned a lot about the German school system and I do believe the students learned a lot about the American culture from me as well."*

A teacher from HMS stresses the positive effect of the intercultural dimension of the project:

*"It's a wonderful opportunity for young people to meet and learn about each other. Both American and German students have learnt a great deal about their cultures."*

#### 4. DISCUSSION OF THE FINDINGS

The findings will be discussed in line with the objectives for developing attitudes defined by Byram. Findings reveal that face-to-face encounters help to develop positive attitudes towards the culture of the foreign language. Especially in the area of willingness to engage in intercultural encounters and maintain relationships with interlocutors from other cultures, one can observe its substantial contribution. In his interview with Porto, Byram points out that “[t]his notion of *savoir être*, of attitudes, and creating a sense of interest and curiosity, is crucial” (Porto, 2013, 147). In other words, a positive attitude to other cultures and a wish to communicate and interact across cultural boundaries despite possible misunderstanding and misinterpretations constitute fundamental conditions for the development of ICC. In line with Woodin, one can say that the mere fact that the students wanted to participate in international encounters and nobody refused to engage in intercultural dialogue shows that the students fulfil the criteria covered in attitudes (cf. Woodin, 2001, 194).

At the same time, the wish to learn more about American culture does not merely result in seeking exotic aspects but in real interest in otherness. The fact that some students stay in touch with some of the American students after the project using such digital tools as ICQ, Facebook and e-mail illustrates that the project had a positive effect on developing skills the students need in order to engage in and maintain a conversation with interlocutors from America. Furthermore, some of the German students wanted to take part in similar projects again. Moreover, some of them even contacted the American school on their own after the project. These examples show that the students are ready to engage with conventions and rites of verbal and non-verbal communication.

Some of the students expressed their wish to discuss such topics as friendship together with their American peers, which indicates their interest in discovering other perspectives on interpretation of familiar phenomena both in one’s own and in other cultures.

One should also consider the limitations of the current empirical research. The findings apply to the specific situation and may be different in other educational contexts or learner groups. Furthermore, such external factors as teacher personality, learning environment or institutional context may affect the findings. A further limitation of the current research findings may be hidden in the term “American culture”. Culture has a dynamic nature that changes over time and is influenced by many factors (cf. Liddicoat & Scarino, 2013, 22), which is why it may be difficult to provide a clear definition of what constitutes American culture. Nevertheless, the research findings from the 2013-14 encounter projects support the research findings from 2011-12.

## CONCLUSIONS

Face-to-face encounters offer valuable opportunities for intercultural learning since they allow students to engage in intercultural dialogue, leave long-lasting positive effects on students' attitudes and provide impulses for critical reflection on one's own culture and on the culture of the interlocutor. Wlosowicz points out that "(...) learning to understand another culture might be compared to learning a foreign language: one may not be able to master every single detail of it, but one may still learn to speak it fluently, even though it requires considerable effort." (Wlosowicz, 2011, 221)

Therefore, the task of FL teachers is to support and guide learners in the process of acquiring ICC. Based on the research findings of the project "The world next door", one can say that face-to-face encounters are especially helpful in terms of developing a positive attitude towards other cultures, which is of paramount importance in terms of developing the other dimensions of ICC.

Further research in the area of intercultural learning can include the following questions: Do boys and girls develop ICC in the same way? Are students with a pluricultural identity better intercultural learners?

## REFERENCES

1. Alred, G., Byram, M. & Fleming, M. (Eds.) (2006). *Education for intercultural citizenship: concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
2. Bender, W. (2012). *Project-based learning: differentiating instruction for the 21st century*. Thousand Oaks: Corwin.
3. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
4. Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Council of Europe. Retrieved from [http://www.coe.int/t/gd4/linguistic/Source/Guide\\_dimintercult\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/gd4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf) (23.10.2014)
5. Council of Europe. (Ed.). (2003). *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy. Standing conference of European ministers of education*. Athens.
6. Haß, F. (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
7. Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. New York: Wiley-Blackwell.
8. Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2011). *Teaching English: task-supported language learning*. Paderborn: Schöningh.
9. Nohl, F. (2009). *Der Projektunterricht*. AOL: Buxtehude.
10. Porto, M. (2013). Language and intercultural education: an interview with Michael Byram. *Pedagogies. An international journal* 8(2), 143-162.
11. Schäfer, N. (2012). *Schüleraustausch im German-American Partnership Program (GAPP): Eine Studie zur Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenz*. Münster: LIT.

12. Stoller, F. (2007). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language context. In G. Beckett & P. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: past, present, future*, pp. 19-40. Greenwich: Information Age Publishing.
13. Tayyaba, Z. & Aijaz, A. (2013). The mind's eye of teachers regarding effects of project work for enhancing life skills in students: a qualitative study. In: *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, 4 (12), 600-608.
14. Witte, A. (2009). Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernenprozess. In A. Hu & M. Byram (Eds.) *Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*, pp. 49-68. Tübingen: Narr.
15. Wlosowicz, T. (2011). Ways of expressing birthday, Christmas and New Year's and Easter wishes in L2 and L3: Cross-cultural transfer and interlanguage pragmatics. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*, pp. 217-234. New York: Springer.
16. Woodin, J. (2001). Tandem learning as an intercultural activity. In M. Byram, A. Nichols & D. Stevens (Eds.), *Developing intercultural competence in practice*, pp. 189-202. Clevedon: Multilingual Matters.

## SANTRAUKA

### **PASAULIS GRETA – TARP KULTŪRINĖS KOMUNIKACIJOS KOMPETENCIJŲ SKATINIMAS PER TIESIOGINĮ BENDRAVIMĄ IR PROJEKTAIS PAREMTĄ MOKYMĄSI**

Marina Belova

Greitų globalizacijos procesų ir su jais susijusių socialinių ir politinių pokyčių šviesoje tarpkultūrinės komunikacijos kompetencijos įgyja ypatingą svarbą užsienio kalbos mokymesi. Gebėjimai sąveikauti ir bendrauti peržengiant kultūrinės ribas, panaudojant įvairius požiūrius, žinias ir įgūdžius tam, kad būtų užmegzti ir palaidomi ryšiai su kitų šalių žmonėmis, yra būtini XXI amžiuje. Tarpkultūrinės komunikacijos kompetencijų skatinimas reikalauja tinkamos pedagoginės sistemos, tokios kaip, pavyzdžiui, projektais paremtas mokymasis. Užsienio kalbų mokytojai turi žinoti esminį užsienio kalbų indėlį į tarpkultūrinį mokymąsi ir įdiegti tarpkultūrinį komponentą į anglų kaip užsienio kalbos užsiėmimus kaip nuolatinį elementą.

Šiame straipsnyje siekiama atsakyti į klausimą, ar tiesioginis bendravimas skatina tarpkultūrinės komunikacijos kompetencijų ugdymą, taip pat pristatomi mokyklinės veiklos tyrimo rezultatai. Atsižvelgiant į iškeltą klausimą buvo sukurtas projektas ir atliktas pilotazinis tyrimas dvejose vidurinėse mokyklose Vokietijoje su 12-14 metų mokiniais 2011–2014 metais. Projekto metu moksleiviai buvo įtraukti į įvairių tiesioginį bendravimą su amerikiečiais. Straipsnyje apžvelgiami 2011–2012 metų rezultatai požiūrių kaitos srityje. Kokybinis ir kiekybinis tyrimas įtraukia moksleivius, jų tėvus, anglų kaip užsienio kalbos mokytojus ir išorės partnerius, susijusius su projektu.

# THE LINGUISTIC BASIS OF NATIVE LANGUAGE GLOTTODIDACTICS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF BRONISŁAW ROCLAWSKI

Barbara Borowska

Katolicki Uniwersytet Lubelski, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin, Poland,  
barbara.borowska@ymail.com

## ABSTRACT

*A child is born with numerous predispositions for language. As early as in the uterus he / she has contact with speech sounds. After birth all babies produce cooing sounds. This is an instinctive behaviour serving as a workout for the speech organ. When the baby is 6 months old, he / she starts to babble. Babble talk contains syllables, among which previously heard syllables can be found more and more. The baby is now intensively preparing to learn to speak. At about 12 months, he / she is building his / her first words. While developing his / her sound structure of words, the child will hear syllables whereby adults will inform him / her about the correct sound structure of words. Syllables are used by Bronisław Roclawski in his methods of teaching speech, reading and writing. These methods belong to native language glottodidactics.*

*The article presents the linguistic basis for native language "glottodidactics" used in the educational system authored by B. Roclawski as an innovative method of teaching pre-school and early school children to read and write. The author, who is licensed and qualified to teach with this method, shares her knowledge and skills which she effectively employs when working with her students of preschool and early school pedagogy at the Institute of Pedagogy, John Paul II Catholic University of Lublin, Poland.*

**Keywords:** *Polish language education, language education, innovative method, learning to read and write, teaching aids, glottodidactics.*

## INTRODUCTION

In Polish scientific literature we encounter rich terminology that distinguishes such notions as phonetics, phonology, phonological, phonetic, phonematic or phonemic hearing. However, not all of these terms are treated synonymously.

Phonology deals with speech sounds with respect to the function they play in the process of communication. Central to phonology is the phoneme, the smallest, abstract and functional unit of a language system that comprises a set of co-occurring phonological distinctive features which distinguish it from other phonemes



(Kamińska-Szmaj, 2005). Phonetics studies and describes speech sounds with respect to their physical properties, that is articulatory and acoustic characteristics of a particular sound, focusing on the phone (Ostaszewska, Tambor, 2002, 101).

The child's acquisition of phonological competence is gradual and distributed over a length of time. In the period when speech sound discrimination skills are trained, the language that the people around the child use affects her ability to detect phonetic-phonological contrasts. Acquisition of phonological competences is tightly associated with phonemic hearing. This term was introduced into Polish science thanks to research carried out by a neuropsychologist and neurolinguist Luria, who claimed that: "If a phonological system is based on isolation and juxtaposition of meaningful features of expressive speech and on organisation of phonemes, it is obvious that the analysis of speech sounds must be based on cortical mechanisms of the hearing analyser with the participation of kinaesthetic and motor analyser. After the cortical representation of the hearing analyser is damaged, the ability to isolate essential features of sounds and synthesize them into stable phonemes is disturbed" (Luria, 1976).

For Styczek phonematic hearing is "an ability to distinguish the smallest constituents of words, i.e. phonemes." Phonematic hearing is also an ability to identify a phone thanks to its fixed and essential features, the so-called distinctive features. Phonematic hearing entails an adaptation of the hearing system to receive specific phonematic features of a particular language and to discriminate speech sounds, that is to be able to analyse and synthesize them. It also provides for discrimination of these features of a speech sound sequence which play a major role in the identification of a particular phoneme, whereby one can distinguish a given word from others with a distinct meaning (Styczek, 1982, 6).

Analysing Luria's Approach, Bronisław Ročłowski concludes that "a phonematic adjective is fully replaceable by a phonological adjective, the latter moving us towards phonology and the phoneme." He also remarks that in line with Luria's conception the analytical and synthetic process at the phonematic level (phonological) does not stand for a break-down of words into phonemes (phones) and a synthesis out of phonemes (Ročłowski, 1995, 20).

More specifically, phonological hearing is identified with phonemic hearing. In this vein, B. Ročłowski defines phonemic hearing "as an ability to qualify phones that are isolated from a flow of words as belonging to defined, phonologically determined classes of phones." Disturbances in phonemic hearing can be caused by lack of this ability or disturbed qualification of phones (Ročłowski, 1986).

Phonemic hearing is responsible for the ability to isolate and distinguish individual phones in the sound structure of language and their qualification to a proper class with regard to meaning. Having well-functioning phonemic hearing, the child has models of the correct sound of words; she can also recognize incorrect pronunciation in others.

Phonemic hearing in Ročławski's view is an ability to distinguish phones and prosodic phenomena of speech. This is closely related to musical hearing (Ročławski, 2001). This type of hearing enables one to perceive the physical aspects of a sound and its identification when it is pronounced at various speeds or intensity, even in whisper, and with different qualities. This enable changes in intonation and accent to be spotted. Also word recognition is possible if the place of articulation of phones is altered, thus facilitating elimination of distortions of pronounced phones. The expressiveness and beauty of speech relies on efficient phonetic hearing.

## **1. THE WORLD OF PHONEMES AND LETTERS**

Native language glottodidactics is an innovative method, developed and improved by prof. Ročławski, an academic researcher at University of Gdańsk until 1994 (for 23 years), then at Maria Grzegorzewska University (Warsaw) until his retirement in 2008. Currently, prof. Ročławski heads the Treatment Centre for Disturbed Speech, Reading, Writing and Calculation (Gdańsk); he is the general manager of the Centre for Teacher Development MODEN in Gdańsk, and he also teaches at College of Family Alliance in Warsaw.

The native language glottodidactic method prepares even very small children for the study of reading, writing with very good results. The method is successfully used in many preschools and schools in Poland and abroad. From the early days of such education, particular stress is laid on the proper development of the speech organ and respiratory tract. In the author's view, language education is extremely important for the child, for her learning to read and write, which is a complex process therefore it is crucial to begin games and exercises with pupils as early as possible. These activities should be adapted to the psychological and physical development of children and their articulatory and auditory ability. The child also needs spatial orientation, which should be connected with the pattern of his / her own body (the heart is the point of reference). When starting to learn reading and writing, pupils should be prepared, through various activities, to achieve the maximum efficiency of the hearing, visual and kinaesthetic-motor analysers (Ročławski, 2001).

During play children can discover the operation of the vocal folds, lips and tongue. By improving phonetic and visual memory, the child encounters speech units which he / she has to remember as sound phenomena (phone) and visual (letter). A teacher who is beginning to teach children to read and write should start off by having them master phonemic (phonal) synthesis and analysis of words, and take care of their auditory memory of syllables and phones and their visual memory of letters. Activities devoted to the proper pronunciation of phones in isolation should always involve proper production of respective phonemes, with prolonged articulation of sustainable phones and using two- or three-phoneme words. The articulatory classification of phones, i.e. the arrangement and manner of movement of the speech organs, covers vowels and consonants. The Polish language uses six basic oral vowels

with a lot of position and optional variants. Vowels differ in quality, which depends chiefly on the state of resonators in the oral cavity. The front and rear resonators are typically mentioned. Basic vowels are produced with the use of vocal folds, so “when the synthetic-analytic-phonetic method is used, reading and writing cannot be taught without practising phonal (phonemic) analysis and synthesis of words” (Rocławski, 1986, 149).

Rocławski's method puts a great deal of emphasis on phonemic (phonal) synthesis and analysis of words which serve as the basis of fluent reading and writing. Pupils arrive at the phonemic synthesis via a series of activities in syllabic, morphemic, logo. The teacher should start phonemic synthesis with those words that are composed of sustainable phones. In other words, when phonemes are pronounced, minimal pauses are made and the phones are slightly prolonged. There must be no 'y' sound phoneme-finally. Activities in synthesis involve tasks which use syllabic and phonemic analysis. For phonemic analysis and synthesis the teacher should use LOGO blocks, authored by Rocławski, which serve as an excellent teaching aid. Children using these blocks deal with the whole alphabet from a very early age; they become familiar with distinctive features of individual letters, and through regular contact with letters they learn to correctly recognize and name letters very quickly. In this way children learn printed letters and handwritten style letters (printed on ruled worksheets), upper case and lower case letters because the blocks have four basic variants of a letter, each of which is a denotation of the same phoneme. Also each block features a point of reference in the form of a green stripe (Borowska, 2016, 117).

The first stage in learning to read is synthesis and analysis which proceed using the basic letters of the alphabet. In his research, Rocławski resolved to divide letters into basic ones (a, ą, b, c, cz, ć, d, dz, dź, dż, e, ę, f, g, ch, i, j, k, l, ł, m, n, ó, o, p, r, s, sz, ś, t, u, w, y, z, ź, ż) and non-basic letters (ci, dzi, h, ni, ó, rz, si, zi). Thanks to such a division of letters Polish becomes more accessible and the ability to read and write is easier to master. At a later stage, when doing activities which train pupils to connect letters to particular phonemes, the child herself makes a discovery that there is yet another letter to denote a given phoneme (phone)<sup>24</sup>. Such exercises involve a faster matching of letters to particular phonemes. Such activities must be linked with an ability to distinguish letters and 2-, 3- and 4-phoneme syllables in words.

The teacher starts teaching reading only when his / her pupils have learnt to compose words out of phones and easily recognize letters. Reading starts with the 'skimming' of letters and syllables, which gives quicker results in fluent reading. Reading with the use of Rocławski's method involves a longer articulation of vowels (except ą, ę) and sustainable consonants (a, e, f, ch, i, m, n, o, r, s, sz, ś, u, w, y, z, ź, ż). This technique allows children to smoothly progress from phone-and-syllable reading to full words. Skimming with the vowel prolonged gives the child time to recognize

---

<sup>24</sup> In general, the phone is interpreted similarly to the phoneme, which constitutes a class of functionally uniform phones whose substitution in a word does not change meaning.

the following letters and prevents them from adding the 'y' vowel to the consonants. Reading that involves skimming letters is just a preliminary stage. Now, from the sounding of short words and syllables, the child moves on to short texts. Working on reading skills, the teacher should gradually substitute the skimming technique for fluent reading, which ultimately leads to silent reading with comprehension. While teaching reading, we should work with our pupils at such a pace and for so long as not to deprive them of their natural desire to read.

In parallel with preparation for reading, the teacher should prepare pupils for writing instruction. Writing requires good fluency in reading, which is necessary to control the text being written down, therefore learning to write must not precede the ability to read. The author of the presented method developed 'loop' writing which is supposed to lead to fluent writing. There is also a 'loopless' version. While preparing for writing, pupils draw their letters along traced letters with the direction marked. The teacher monitors his / her pupils writing and joining letters correctly and groups letters in respect of the method of drawing and joining letters. In drawing letters, the choice of writing utensils is important. They must leave a trace when moved along a sheet of paper without pressing (Borowska, 2016, 120).

By playing with LOGO blocks children acquire a passive knowledge of letters. Handwritten-style letters are first to learn because children must have a passive and active knowledge of them. Printed letters occur only in reading, and for this activity only a passive knowledge of letters is sufficient. The first vowel chosen by pupils to sound and write is 'o'. They compare it with other vowels. Teaching correct writing requires a lot of effort from both the teacher and his / her pupil. Ročlawski claims that one of the reasons why the teaching of correct writing is hardly effective is that teachers do not show enough concern for a proper encoding of the phonal structure of words which would be compatible with the current orthophonic standard. Another reason why teaching children to write is unsuccessful is lack of proper care of good phonal synthesis and analysis techniques. The graphical representation of letters visible on LOGO blocks slightly differs from the one used currently in Polish schooling. Ročlawski proposed a style which consequently meets the requirement of smooth letter connection, for example letters 's' and 'z' in the digraph 'sz' are joined smoothly, and the artificial transition between the two letters of the digraph 'rz' has been done away with where the final element of 'r' and the initial element of 'z' have been dropped. In the case of letters 'p' and 'b', the child first closes the loop and then draws the link to the next letter crossing the shape created by the closed loop. This smooth and dynamic method of drawing letters is more convenient to children (Ročlawski, 2008).

## **2. THE USE OF ORTHOGRAPHIC RULES**

At a preschool stage and with Ročlawski's method in place, during phonal analysis and synthesis of words, pupils study the rudiments of orthography. In this way they are faced not only with the world of phonemes but also letters. Pupils who are trained

using the method are not passive observers but they are the ones to discover spelling rules and participate in game creation. The conception Ročlawski's programme is based on a 44-letter alphabet which includes digraphs. Children study the alphabet by encountering all letters (printed, handwritten, upper case, lower case) and learning to recognize their distinctive features. By introducing a graphical pattern of a word (orthographic notation), the teacher teaches letters to his/her pupils as early as before learning to write, so they get to know various words before they learn to write letters.

The innovativeness of this method lies in a division of letters into basic (written in black) and non-basic (ci, dzi, h, ni, ó, rz, si, zi), which at the initial stage of learning to read and write are written down in red or outline print in order to pay attention to orthophonic and orthographic problems. In this way, children find out that there is a second, third and fourth letter denoting the same phone. There are more non-basic letters and they differ from the ones mentioned above in that they are shaped in the same way as the basic letters but they always denote a different phone. Orthographic rules are based on the orthophonic basis. Non-basic letters should be introduced after the basic letters have been linked to their relevant phonemes. Children themselves should spot the change in the way words are written and discover the reason why some letters are marked with red colour. The use of orthophonic rules while reading (substituting an appropriate phone for a letter) causes that the text being read is understood, e.g. *auto* should be read as [awto], not [auto], or *kwiat* is read as [kɟat], not [kviat]. According to Ročlawski, when teachers introduce letters in a traditional way, they mix up the world of phones with the world of letters while expecting their pupils to hear phones which they do not hear, e.g. a child perceives the phone "k" in *róg* but not "g" (Ročlawscy, 2010).

The presence of non-basic letters in a word is conditioned historically. These letters are a legacy of the old phonic notation of words in Polish, and we should know what phones they represent in words containing non-basic letters or we will mispronounce a given word. A non-basic letter always indicates a spot where the writing person should be doubly cautious. Data analysis presented in *Słownik ortograficzno-ortofoniczny* indicates that only five non-basic letters (z, dz, rz, ę, ą) require extra information to determine which phone they denote. Required additional information can be obtained by observing the context of a particular letter and sometimes by referring to the knowledge of phonetics, which classifies the phone either as a voiced or a voiceless phone. The dictionary also provides rules necessary for transformation of a orthographic notation into an orthophonic one. The readers of this publication, armed with knowledge, will easily determine the phonal version of a word, the knowledge of which is necessary for teaching of phonemic analysis and synthesis of words (Ročlawski, 2011).

Considerable difficulty concerning spelling is encountered in those utterances where phones presenting orthographic problems occur (i.e. two or more letters are used to denote one phone). The mastery of the correct spelling of words containing phones e, o, u, sz, ź, ch causes the greatest difficulty since no rules can be furnished

which would facilitate all orthographic doubts connected therewith. There are few phonemes which are written down using two or three non-basic letters, and nearly all of them are realized by means of soft phones, and their proper notation enables a simple spelling algorithm that contains only several easy rules that can be mastered even by a six-year-old. *Słownik* also provides the new, detailed rules of Polish orthography, presenting rules to write phones, not letters in a consistent manner. When seeking rules, children write words in tables, compare numerous examples and verify their spelling thus discovering orthophonic and orthographic rules. Errors are prevented by the orthographic window, which appear when there is no way to establish how a given phone is to be written down (Rocławski, 2011).

For learning spelling, Rocławski proposes a major change to the approach to spelling rules, the latter of which can be discovered using his books, e.g. *W krainie reguł ortograficznych. Pisownia samogłosek*, *W krainie reguł ortograficznych. Pisownia głosek miękkich ú, ś, ć, dź (miękka)*, or *Nauka ortografii z glottodywanikiem*. These publications offer a number of exercises that check a pupil's readiness for the discovery of orthophonic and orthographic rules. A good source is the dissertation *A critical look at the rules of Polish orthography*, in which the author presents an insight into Polish orthography, assessing its existing erroneous rules, for proper and reliable education.

## CONCLUSIONS

The native language glottodidactics method developed by B. Rocławski, in line with contemporary trends, permits a different approach to the education of children and to their emotional and social growth. The method extends preparation time needed by pupils to start learning reading and writing in order to minimize time devoted to learning how to write and read fluently with comprehension. Thanks to a specially adapted and arranged process of teaching, creative thinking is developed, cognitive skills are fostered, and the child learns individual and group work, develops responsibility for an entrusted task, and above all the pace of work is adapted to the abilities and needs of the learner. The author of the method pays particular attention to correct orthophony (pronunciation), regarding it as the basis for correct reading and writing. The method implements exercises improving the function of the child's speech organs, and enables the child to produce speech sounds accurately. The method offers new techniques of teaching to read and write. Breathing exercises are given special emphasis. The teaching programme for reading and writing offered by this method provides an opportunity for individualized treatment of pupils. Each child has her own rhythm and pace of intellectual, social-emotional and physical growth, therefore she should be approached individually. Lessons involving this method foster logical thinking and creativity, and the opportunity to learn reading relatively fast makes her familiar with literature. Native language glottodidactics brings order to the child's world of phones and letters. Starting off with spoken language, which is close and natural to the child, rather than written language, gives each child a chance to succeed.

## REFERENCES

1. Borowska B. (2016) *Glottodydaktyka ojczystojęzyczna w systemie edukacyjnym Bronisława Ročławskiego [Native language glottodidactics in the educational system of Bronisław Ročławski]*. In E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk (Eds.), *Język i wychowanie księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimiera Krakowiak [Language and education. Anniversary book for the 45th anniversary of scientific research of prof. Kazimiera Krakowiak's]*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
2. Łuria A. R. (1976). *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki – wybór prac [Issues in neuropsychology and neurolinguistics. Selected works]*. Warszawa: PWN.
3. Kamińskiej-Szmał I. (Ed.) *Milenijny Słownik wyrazów obcych [The millenium dictionary of foreign terms]* (2005). Wrocław: Wydawnictwo Europa.
4. Ostaszewska D., Tambor J. (2002). *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego [Phonetics and phonology of modern Polish]*. Warszawa: PWN.
5. Ročławscy I. B. (2010). *Słownik ortograficzno-ortofoniczny dla klasy 0-4. Przewodnik [Orthographic-orthophonic dictionary for school grades 0-4. A guide]*. Gdańsk: Glottispol.
6. Ročławski B. (1986). *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli [A phonetic handbook for teachers]*. Warszawa: WSiP.
7. Ročławski B. (1986). *Zarys fonologii, fonetyki, fonotaktyki i fonostatystyki współczesnego języka polskiego [An outline of phonology, phonetics, phonotactics and phonostatics of modern Polish]*. Gdańsk: Wydawnictwo Uczelniane UG.
8. Ročławski B. (1995). *Słuch fonemowy i fonetyczny – teoria i praktyka [Phonemic and phonetic hearing. Theory and practice]*. Gdańsk: Glottispol.
9. Ročławski B. (1998). *Krytyczne spojrzenie na zasady polskiej ortografii [A critical look at Polish spelling rules]*. Gdańsk: Glottispol.
10. Ročławski B. (1999). *W krainie reguł ortograficznych. Pisownia samogłosek [In the realm of spelling rules. The spelling of vowels]*. Gdańsk: Glottispol.
11. Ročławski B. (2000). *W krainie reguł ortograficznych. Pisownia głosek miękkich ń, ś, ź, ć, dź (miękka) [The spelling of soft sounds ń, ś, ź, ć, dź (soft)]*. Gdańsk: Glottispol.
12. Ročławski B. (2001). *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów [Basic knowledge of Polish for glottodidactis, pedagogues, psychologists and speech therapists]*. Gdańsk: Glottispol.
13. Ročławski B. (2008). *Nauka czytania i pisania. [Learning to read and write]*. Gdańsk: Glottispol.
14. Ročławski B. (2011). *Słownik ortograficzno-ortofoniczny [Orthographic-Orthophonic Dictionary]*. Gdańsk: Glottispol.
15. Ročławski B. (2012). *Nauka ortografii z glottodywanikiem [Learning spelling with a glotto-rug]*. Gdańsk: Glittispol.
16. Styczek I. (1982). *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego [Evaluation and development of phonematic hearing]*. Warszawa: WSiP.



## SANTRAUKA

### **GIMTOSIOS KALBOS GLOTODIDAKTIKOS LINGVISTINĖ BAZĖ BRONISLAVO ROCLAVSKIO ŠVIETIMO SISTEMOJE**

Barbara Borowska

Vaikas gimsta su įvairiais polinkiais į kalbų mokymąsi. Jau gimdoje kūdikis turi kontaktą su kalbos garsais. Užgimę kūdikiai produkuoja burkavimo garsus. Tai instinktyvus elgesys, tarnaujantis kalbos organų treniravimui. Kai kūdikis sulaukia 6 mėnesių, jis pradeda vebleri. Veblerimas susideda iš skiemenų, tarpe kurių anksčiau girdėti skiemenys vis tampa dažnesni. Kūdikis šiuo momentu intensyviai ruošiasi mokymuisi kalbėti. Apie dvyliktą mėnesį vaikas ištaria pirmus žodžius. Kurdamas žodžių garsinę struktūrą vaikas girdi skiemenis, kuriais suaugusieji informuoja vaiką apie teisingą garsinę žodžių struktūrą. Skiemenys naudojami Bronislavo Roclavskio metoduose mokant kalbėjimo, skaitymo ir rašymo. Šie metodai prisikiriami gimtosios kalbos glotodidaktikai.

Straipsnyje pristatoma lingvistinė bazė, skirta gimtosios kalbos glotodidaktikai, kuri naudojama B. Roclavskio švietimo sistemoje kaip inovatyvus metodas, mokant ikimokyklinio ir ankstyvojo mokyklinio amžiaus vaikus skaityti ir rašyti. Straipsnio autorė, turinti teisę dirbti taikant šiuos metodus, dalinasi žiniomis ir įgūdžiais, kuriuos ji sėkmingai naudoja su ikimokyklinės ir ankstyvosios mokyklinės pedagogikos studentais Pedagogikos institute Liublino Jono Pauliaus II katalikiškame universitete Lenkijoje.



# STUDENTS' REFLECTIONS IN A COURSE OF MODERN ENGLISH AND CREATIVE WRITING: A PATH TO SELF-REGULATED LEARNING

Nijolė Burkšaitienė, Nadežda Stojković

Mykolas Romeris University, 20 Ateities St., LT-08303, Vilnius, Lithuania,  
University of Niš, 14 Aleksandra Medvedeva St., Niš, Serbia,  
n.burksaitiene@mruni.eu, Nadezda.Stojkovic@elfak.ni.ac.rs

## ABSTRACT

*There is a shared belief that students' awareness of themselves as learners and the use of different methods to regulate their learning are the key factors leading to academic success. It has been proven by the research that reflecting on one's own learning is one of those methods the use of which makes a positive impact on students' self-regulated learning as it raises their awareness of the learning process and of themselves as learners.*

*The present study was conducted with the participation of undergraduate students of Translation studies at Mykolas Romeris University, Vilnius. To foster students' self-regulated learning, reflection practice was used in the course of Modern English and Creative Writing. The research was aimed to establish students' perspectives of learning Modern English and creative writing and how they self-evaluated it through the analysis of their reflections.*

*In the present research, qualitative investigation was carried out. The research data were drawn from the students' reflection pages and analysed using the method of content analysis. The results revealed that the students viewed their course both as challenging and rewarding. The students self-evaluated their learning and identified both their own strengths and weaknesses, evaluated which strengths will be useful for their future, identified ways and used them to overcome some weaknesses, which leads to the conclusion that the use reflection practice is a means to students' self-regulated learning.*

**Keywords:** *self-regulated learning, students' reflections, Modern English and creative writing, higher education.*

## INTRODUCTION

Self-regulated learning has been defined as a multi-dimensional construct which involves goal setting and regulating one's attempts to reach the goal, self-monitoring, time management and social environment regulation (Boekaerts, 1996, as cited in Abar & Loken, 2010). Zimmerman (2002) conceptualises self-regulation of learning as

a self-directive process by which learners purposefully generate thoughts, feelings, and behaviours and direct them towards definite goals. Self-regulation learning theories describe the key processes that make an impact on the learning process from different perspectives, including cognitive, motivational and contextual. To investigate the influence of cognitive, motivational and contextual factors on the learning process, different models of self-regulated learning have been created and used (Pintrich, 1999; Zimmerman, 2002; Winne & Hadwin, as cited in Greene & Azevedo, 2007; Boekaerts, 1999, as cited in Cassidy, 2011). In recent years, research has been focussed on how students self-regulate their own learning in order to help them to develop key processes that they may lack, including goal setting, time management, learning strategies, self-evaluation, seeking help or information, and self-motivational beliefs (Zimmerman, 2002; Chen, 2002; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; van der Veen & Peetsma, 2009; Abar & Loken, 2010; Cassidy, 2011; Kostons, van Gog, & Paas, 2012).

A self-regulated learner has been defined as the one who is proactive in his / her efforts to learn, is fully aware of one's own strengths and weaknesses, is guided by personally set goals and, if challenged, can use various cognitive and metacognitive strategies to control and regulate one's learning (Zimmerman, 2002; Abar & Loken, 2010). This enables learners to compensate for individual differences in learning and close the gap between the required achievement and one's present achievement (Pintrich, 1999; Zimmerman, 2002).

The level of self-regulation differs among learners, which depends on the main three dimensions of self-regulated learning, i.e. on learners' use of specific learning processes, their motivational beliefs and the level of their self-awareness (Zimmerman, 2002; Pintrich, 1999). As to the first dimension, it is essential that self-regulated learning is neither a mental ability nor an academic performance skill, but a process during which students' mental abilities have to be transformed into academic skills (Zimmerman, 2002, 65). Therefore, they have to adapt specific processes to each learning task. According to Zimmerman (2002), these processes include setting specific goals, adopting the necessary strategies for attaining them, monitoring one's performance, making one's context of learning compatible with one's goals, managing one's time efficiently, self-evaluating one's methods, attributing cause and result relationship, and adapting future methods. It is important that if one of the processes is not used, self-regulation may be sustained or not developed. The same applies to the second dimension, i.e. to learners' motivational beliefs which include self-efficacy, task value beliefs and goal orientations. To be more exact, if learners' self-efficacy is low, if they do not consider the learning tasks to be valuable or if they set extrinsic goals, it is likely that their self-regulation may be sustained or hindered (Pintrich, 1999; Zimmerman, 2002). On the other hand, it has been established by the research that if self-regulatory processes, such as close self-monitoring, planning and regulation strategies are used, if learners' confidence in their skills is raised and mastery goal orientation is adopted, learners' motivation will be significantly fostered (Pintrich, 1999; Zimmerman, 2002).

The level of learners' self-awareness is the third dimension which plays a pivotal role in facilitating self-regulated learning as awareness of one's strengths and weaknesses as well as self-evaluation of what has been achieved by comparing one's progress against the goal or a criterion or against personally set goals foster self-regulated learning. It is on this basis that this article provides an account of students' reflections on their own learning as an essential practice underlying the key processes through which students can self-regulate their learning.

A review of relevant literature pertaining to self-regulation in higher education indicates a gap in the field of language studies. There exists plenty of research on the use of different models, processes and strategies to foster self-regulation in different fields of study (Pintrich, 1999; Zimmerman, 2002; Greene & Azevedo, 2007; Chen, 2002; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, Beaumont, C. et al., 2016) and on the use of reflection for learning (Davis, 2006; Klenowski & Lunt, 2008, Carrington & Selva, 2010), but very little research has been carried out on self-regulation in the field of learning foreign languages (Burkšaitienė, 2012, 2013).

The present article relates the relevance of reflecting on one's learning to the four-phase model of self-regulation proposed by Pintrich (2000, as cited in Schink, 2005). The article reports the results of a small-scale study that investigated the second-year undergraduate students' reflections on their own learning in the study programme Translation and Editing at Mykolas Romeris University, Vilnius. To foster self-regulated learning, reflective practice was used in the course of Modern English and Creative Writing throughout a semester. The research aimed to establish the students' perspectives of learning Modern English and creative writing. To this end, the research objectives to analyse the students' reflections on their own learning and establish how they self-evaluated it were set. The research begins by introducing the overview of the research literature on self-regulated learning which is followed by the explanation of the research methodology and the research limitation. The findings of the study of the students' reflections on their learning are then reported and the conclusions are drawn. To carry out the research, the qualitative method of content analysis was used.

## **1. LITERATURE OVERVIEW**

Self-regulated learning has been widely analysed from different perspectives, including cognitive, motivational and contextual perspectives and different models of self-regulated learning have been created to investigate how cognitive, motivational and contextual factors influence the learning process (Pintrich, 1999; Zimmerman, 2002; Winne & Hadwin, as cited in Greene & Azevedo, 2007; Boekaerts, 1999, as cited in Cassidy, 2011). For example, Boekaerts' conceptual model of self-regulated learning underlines the importance of cognitive, metacognitive and motivational components of self-regulation. It consists of three layers, each of which involves a regulatory process (Boekaerts, 1999, cited in Cassidy, 2011). The inner layer represents regulation

of cognitive strategies or learning styles and is essential for describing the quality of learners' self-regulation process. The second layer represents the use of metacognitive knowledge and skills to direct learning where the use of metacognition is considered to be a regulatory process involving monitoring, evaluating and correcting skills.

Finally, the third layer involves regulation of self and motivation. According to Boekaerts, information about learners' self-perception is considered to be essential to understand the reason why learners do something or do not do something what they may be expected to do (Boekaerts, 1999, as cited in Cassidy, 2011, 993). Cassidy (2011) considers that motivation, as used in Boekaerts' model, can be called a 'motivational control system' which comprises the learner's ability to create possible learning scenarios, to value the task and consider oneself to be competent to perform it (Cassidy, 2010, 994).

Pintrich's model of self-regulation comprises four interactive phases (i.e. forethought, planning, and activation; monitoring; control; reaction and reflection) and, for each phase, four possible areas for self-regulation (i.e. cognition, motivation, behaviour and context) (Pintrich, 2000, as cited in Shunk, 2005). The model emphasises the relevance of the use of cognitive learning strategies (rehearsal, elaboration and organisational strategies), metacognitive strategies (knowledge about cognition and self-regulation of cognition) and self-regulatory strategies to control cognition (planning, monitoring and regulating strategies), as well as resource management strategies (those used to manage and control one's environment) (Pintrich, 1999).

In the model, the fourth phase is particularly relevant as it includes learners' judgments, attributions, and self-evaluations of performance. For example, according to Pintrich, behavioural reaction and reflection include cognitions about one's behaviours, such as whether one has used time effectively or exerted sufficient effort, whereas contextual reaction and reflection refer to evaluations of task demands and contextual factors. In other words, learners assess their performances, and these assessments form the basis to regulate one's motivation, behaviour, and context. Thus, good self-regulation requires that learners evaluate whether they will be able to accomplish the task, whether the environment is favourable for learning, and what changes are needed for better learning (Pintrich, 2000, as cited in Schunk, 2005).

Zimmerman's model of self-regulated learning presents the structure of self-regulatory processes in terms of three interactive cyclical phases, including the forethought phase, performance phase and self-reflection phase (Zimmerman, 2002, 67). The forethought phase comprises two components, i.e. the processes which occur and beliefs which learners have before they start learning. For example, the process of task analysis includes goal setting and strategic planning, whereas self-motivation beliefs include self-efficacy, outcome expectations, intrinsic interest / value and learning goal orientation. The second phase comprises two major types of processes, i.e. self-control and self-observation. The former refers to the learner's use of specific strategies that were chosen during the forethought phase (e.g. imagery, self-instruction, attention focusing, and task strategies), the latter refers to self-recording personal events (e.g.

time spent studying) or self-experimentation (e.g. trying out different studying modes to check the shortest time needed to study) and self-monitoring (e.g. cognitive analysis of one's failures).

The last phase is self-reflection which comprises two major processes, i.e. self-judgement and self-reaction. The process of self-judgement includes self-evaluation and causal attribution. The former is based on comparing one's performance against some standard or criterion, whereas the latter involves establishing the real cause of errors or failures. The process of self-reaction, on the other hand, involves the feelings of satisfaction and adopting defensive or adaptive responses to learning. This phase closes the cycle and can make an impact on the forethought phase of a new cycle of learning. In this context, it should be mentioned that the phase of self-reflection as used in this model is in line with the phase of reaction and reflection as used in Pintrich's model. Both phases are considered to be critical for self-regulated learning as they involve thinking about one's previous learning which leads to thinking about one's future learning.

Even though different models of self-regulated learning stress different factors as being central to self-regulation, they share some more common assumptions. First, there is a common consensus that a deficiency in any component of any model results in sustaining or hindering self-regulation. Second, learners are active participants in the process of learning: 'Students can be described as self-regulated to the degree that they are metacognitively, motivationally, and behaviourally active participants in their own leaning process' (Zimmerman, 1989, as cited in Cassidy, 2011, 25). Self-regulated learners are proactive in their efforts to learn, are fully aware of their own strengths and weaknesses, are guided by personally set goals and, if challenged, can use various cognitive and metacognitive strategies to control and regulate their own learning (Zimmerman, 2002; Abar & Loken, 2010). Third, it is agreed that self-regulation is not a mental ability or an academic skill, therefore, it is teachable and that teaching self-regulation processes is relevant as it makes an impact on learners' achievement (Zimmerman, 2002; Pintrich & De Groot, 1990; McDonald & Boud, 2003, cited in Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Fourth, many models of self-regulation assume that learners have a goal or criterion level of performance against which they can assess progress (Schunk, 2005). Fifth, most models assume that self-regulatory processes mediate the relation between personal factors and performance outcomes (Schunk, 2005). Finally, there is a common belief that self-regulation of learning is important on all levels of education and particularly in higher education because "(...) a major function of education is the development of lifelong learning skills" (Zimmerman, 2002, 66) and "sustaining lifelong learning" (Baumert et al, 2000, as cited in Cassidy, 2011, 997).

## 2. SELF-REGULATION IN HIGHER EDUCATION

Self-regulated learning has been widely researched on all levels of education (Chen, 2002; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; van der Veen & Peetsma, 2009; Kostons, van Gog & Paas, 2012; Abar & Loken, 2010; Pintrich, 1999; Burkšaitienė, 2012, 2013; Klenowski & Lunt, 2008). For example, development in self-regulated learning behaviour in the lowest level of secondary school was analysed by van der Veen and Peetsma (2009), the impact of self-assessment and task selection skills on the effectiveness of secondary school learners' self-regulation was investigated by Kostons, van Gog and Paas (2012), the relationship between high-school students' self-regulation profiles and their goal orientation was studied by Abar and Loken (2010), whereas middle school learners' motivational beliefs were investigated and compared to those of college/university students' by Pintrich (1999).

In recent years, self-regulated learning has become particularly relevant in higher education. This is due to some reasons. On the one hand, it provides mechanisms to compensate for individual differences in students caused by increased student diversity and by increased diversity in modes of teaching, including teaching using information communication technologies (Cassidy, 2011). On the other hand, growing demands have been placed on students to become self-regulated learners, take responsibility for one's academic achievements, have capacities for future employment and, most importantly, become lifelong learners (Zimmerman, 2002). Thus, 'self-regulated learning has become a crucial prerequisite of successful acquisition of knowledge and developing lifelong learning' (Baumert et al, 2000, as cited in Cassidy, 2011, 997).

In higher education, the recent research on self-regulation has focused on how students self-regulate their own learning and aimed to establish which learning processes have to be supported so that students' self-regulation of learning is fostered, i.e. to help them to develop key processes that they may lack, including goal setting, time management, learning strategies, self-evaluation, seeking help or information, and self-motivational beliefs (Zimmerman, 2002; Chen, 2002; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Cassidy, 2011; Burkšaitienė, 2012, 2013; Klenowski & Lunt, 2008). For example, Chen (2002) analysed the relationship between self-regulated learning strategies and students' achievement in an Introduction to information systems course. The investigation aimed to establish which self-regulated strategies were effective in two learning environments (in the lecture type learning environment and hands-on computer lab learning environment) as well as which self-regulated strategies were related to achievement in these learning environments. The findings indicated that effort regulation (also called volition and defined as an ability to deal with failure and building resiliency to setbacks) was the learning strategy which led to higher achievement in a lecture type learning environment.

In another example, Nicol and Macfarlane-Dick (2006) investigated the use of formative assessment as a means to develop students' self-regulated learning. The

researchers proposed a model of self-regulated learning and seven principles of good feedback practice that address cognitive, behavioural and motivational aspects of self-regulated learning. Their key argument was that higher education should build on students' ability to self-assess their own work and generate and use their own feedback so that formative assessment and feedback "should be used to empower students as self-regulated learners" (Nicol and Macfarlane-Dick, 2006, 199). The researchers proposed that university teachers examine their assessment practices in order to identify where they have to be strengthened as well as to establish the potential of feedback to support self-regulated learning, which would enable students to become proactive rather than reactive learners.

### 3. REFLECTION

The fourth phase of Pintrich's model of self-regulated learning comprises reaction and reflection which include the learner's judgments, attributions, and self-evaluations of performance. In this phase, learners assess their performances, and these assessments form the basis to regulating one's motivation, behaviour, and context (Pintrich, 2000, cited in Schunk, 2005).

The relevance of reflection for self-regulated learning is illustrated in the research literature. Burkšaitienė (2012), for example, used students' peer feedback practice to foster their metacognitive skills of reflecting on learning in an undergraduate course of English for Law. The results demonstrated that active student engagement in thinking about and assessing their peers' performance against the set criteria resulted in identifying both the strengths and gaps in their peers' performance, which gave direction for further action to both the students whose performance was given feedback on and the students who produced feedback on their peers' performance. In a further example, Burkšaitienė (2013) exploited reflection pages as a tool for self-evaluation of project-based learning which was introduced as a means to enhance students' self-regulated learning and creativity in a course of legal English in another cohort of undergraduate students of Law. The findings revealed the students' perspectives of advantages of project-based learning, difficulties that they encountered during the stages of project preparation and presentation, and a change of attitudes towards the main discussion problem analysed in their projects, which enabled them to move towards the following phase, i.e. to take action to improve their own learning.

Reflection practice used for learning was also analysed at doctoral level. Klenowski and Lunt (2008) investigated whether reflective statements incorporated into a professional EdD (Doctor in Education) programme offered an opportunity to enhance doctoral students' academic and professional learning. To this end, doctoral students' perspectives on the nature and value of reflective statements used for learning and assessment of learning were studied. The findings of the study showed that in order to use reflective statements as a means to enhance learning to their full potential, reflection practice should be carried out on a regular basis throughout the duration



of the programme. The researchers also concluded that reflection practice used to foster learning at doctoral level raises pedagogic demands on both the supervisors and examiners.

#### 4. THE METHOD

The present small-scale study relates to Pintrich's model of self-regulated learning according to which the fourth phase is particularly important. This phase comprises students' reaction and reflection on what has been achieved, which are critical as they include learners' judgments, attributions, and self-evaluations of performance which form the basis to regulate one's motivation, behaviour, and the context of learning. As we support the assumption that good self-regulation requires that learners evaluate whether they will be able to accomplish the task, whether the environment is favourable for learning, and what changes are needed for better learning (Pintrich, 2000, as cited in Schunk, 2005), students were requested to reflect on their learning and self-evaluate it throughout a semester.

*Participants.* The present study was conducted at Mykolas Romeris University with the participation of 24 undergraduate second-year students (21 females and 3 males) of translation and editing studies. The average age of the participants was 21 years and none of them had studied creative writing integrated in a course of Modern English before.

*Procedure.* In line with the fourth phase of Pintrich's model of self-regulated learning, to foster self-regulated learning, it is important to analyse the learners' perspectives of their own learning and establish how they self-evaluate it. Thus, reflection pages were incorporated into the course of Modern English and creative writing and were written on a regular basis throughout the course. At the beginning of the semester, the students were provided with guidelines on how to write structured reflection pages and informed that the latter will not be formally graded.

The teacher's role was to guide the students and monitor the phase of reflection, i.e. reflection pages were regularly analysed by the teacher and the students were regularly provided with their teacher's feedback on their reflections. At the end of the semester, the students were asked to write the final reflection page summarising their learning throughout the semester.

To gain a deeper insight into the students' perspectives of their own learning and to establish how they evaluated it, the qualitative method of content analysis was used. The data were collected from students' reflection pages and the emerging themes were identified. The themes were categorised and further analysed, which resulted in the identification of sub-categories; the categories and sub-categories were supplemented with samples of evidence.

The limitation of present study is the number of its participants. This limitation does not allow for wide-scale generalisations.



## 5. RESULTS

The results of content analysis of the students' reflection pages revealed the main two categories, i.e. their own strengths and weaknesses. The categories were further analysed and some sub-categories were identified. Percentages were rounded up to the nearest 5% for the sake of readability.

### 5.1. Category 1. Students' perspectives of their strengths.

It was established that 16 students (67%) identified their major strengths that were gained during the course. Deeper analysis revealed three sub-categories of strength, including high level of academic achievement, new knowledge gained and / or both knowledge gained and skills developed during the course, and presentation skills or both presentation and language skills improved during the course.

*Sub-category 1.* The first sub-category of student-perceived strength was a high level of their academic achievement (reported by 6 students or 25%), including three students who said they achieved much as they did well in tests and learnt much and another three students who said they improved their skills in English. For example, the first three students said:

*"I am proud of how well I did. I think I could have done even a little bit better; the end result reflects my improvement" and "Most results of my tests are good. I studied hard and I am pleased with my syntax results" or "The semester was tough and I had to put a lot of effort into it, it was really useful and I learnt many new things from all the classes which I had".*

Three other students said: *"My English skills improved. I can write a little better although I still have a lot of work to put in" and "This semester was good because I improved my speaking skills or just gained some confidence..." or "During the 4 months I learnt a lot of useful information and improved my language, writing and speaking skills".*

*Sub-category 2.* The findings showed that five students (21%) perceived that new knowledge which they gained during the course was their major strength. Two of them stated:

*"Home reading improved my knowledge of different types of literature" and "I think that the creative writing course is very interesting, especially for me since I used to write some pieces. It was a long time ago, but I can still remember how I used to write and what methods I used to use. Now I can see the biggest mistakes that I used to make".*

Three other students noted that their strength was new knowledge and / or both new knowledge and skills that were developed during the course and said that it will be important for their future:

*"Knowledge of creative writing, syntax, literature and some new idioms and words which I learnt during the course will be relevant and useful in the future" and "I gained some useful knowledge and skills that should help me in the future" or "Creative writing course is more interesting than syntax. I guess it is so because I have always liked*

writing and creativity. I am looking forward to hearing more information which will help my future career and life”.

*Sub-category 3.* It was also established that five students (21%) considered that during the course their presentation skills or both presentation and language skills improved. This can be illustrated by some extracts:

*“Finally, I started making better presentations” and “This semester was good because I improved my speaking skills or just gained some confidence (...). Previously I felt an awful stress before making my presentations or speaking in front of the audience (...)” or “As much as I did not enjoy home reading presentations, I think they really improved my presentation and speaking skills. Moreover, I learnt to look deeper into difficult literature and learnt how to analyse it”.*

## **5.2. Category 2. Students’ perspectives of their weaknesses.**

Content analysis revealed that 11 study participants (44%) identified their own weaknesses, including underdeveloped skills of making presentations in English and writing in English, as well as difficulty in understanding the subject.

*Sub-category 1.* It was established that three students (12%) considered that their skills of making presentations in English still have to be developed, e.g. *“Making presentations on home reading was a new experience and I was scared because when I started doing it, I realized that it was not as easy as it may look at first sight”.*

An important finding is that two other students not only identified presentation skills as their weakness, but also demonstrated their awareness of how to overcome it:

*“Making presentations was the most difficult part for me. It is hard to talk to the audience; of course, the audience is my groupmates, but still it is extremely difficult. Making presentations is my weakest point and must practice a lot” or “[Making] presentations on home reading is a good idea. It is pretty hard but it also makes you look deeper into the text whether you want it or not (...). Now I have to work on my own”.*

*Sub-category 2.* Two students (8%) reported that writing in English is a difficulty, which can be illustrated by the following extracts from their reflection pages:

*“Unfortunately, my writing skills are bad, I find it difficult to put my ideas in a clear way when I write in English” and “(...) we started analysing creative writing. I was really happy because I think my skills of writing are poor, it is one of my weaknesses, so it is a great way to improve my writing skills”.*

The latter extract is an interesting finding as it indicates that the student not only identified his / her weakness, but also noted that the course offered an opportunity to overcome it.

*Sub-category 3.* The results showed that six students (24 %) stated they had some difficulty understanding some parts of the course. For example, four of them (16%) reported that they faced a problem to understand syntax, one student (4%) had a difficulty understanding the theory of creative writing, and one student (4%) had a difficulty with home reading for which students had to read short stories and a novel by famous British writers. This can be illustrated by the following extracts from their

reflection pages: “*The part of the course that I don’t enjoy is syntax. I don’t understand much (...)*” and “*Syntax was very difficult for me*” and “*I do not feel very good about the theory of creative writing*” or “*Short stories and a novel by such writers as Kipling and Woolf were a challenge (...)*”.

An interesting finding of the study was that two students not only identified their weaknesses, but also indicated how they managed to overcome them during the course:

*“I did not understand a lot of things in syntax. I think the main reason was that grammar, strict rules always seemed to be boring and not interesting to me. When I understood [that] I have to learn because I will be assessed, I tried to be more attentive. Being more attentive helped me because I started learning more and I understood more (...)*” and “*Short stories and a novel by such writers as Kipling and Woolf were a challenge; however, the more I read such literature, the better I understood it*”.

## 6. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The present study provides a source of information on the students’ perspectives of learning Modern English and creative writing regarding their self-regulation. Even though the results are based on a small-scale study, the investigation has added to our understanding of the students’ perspectives of their own learning and self-evaluation of learning.

With a view to enhance students’ self-regulated learning, reflection practice was incorporated into an undergraduate course of Modern English and Creative Writing in Translation and Editing programme and was carried out on a regular basis throughout a semester. One major finding of this study is that the students viewed the course as both challenging and rewarding, i.e. the students identified both the strengths they gained and the weaknesses of their own learning.

An important finding of the present study is that the students not only identified their own strengths which were viewed as the result of the course, but also self-assessed their own efforts invested in the process of learning and stated they were proud of or satisfied with their own academic achievements or that they learnt much. This allows assuming that the students’ self-confidence was supported. This is in accord with Pintrich’s assumption that if learners’ confidence is raised, their motivation will be fostered, which is crucial to becoming self-regulated learners (Pintrich, 1999).

The findings of this small-scale study allow us to conclude that some students not only self-evaluated their own learning and identified their own strengths, but also assessed which aspects of their strengths are important for their future. For example, some students considered that new knowledge which they gained during the course and the skills which were developed will be useful for their future career and life even though the knowledge was related to the most challenging parts of the course (e.g. syntax and home reading). This allows assuming that they are likely to support the strengths and is in line with Pintrich’s assumption that learners assess their perfor-

mances and that these assessments form the basis for regulating one's motivation, behaviour, and context (Pintrich, 2000, as cited in Schunk, 2005).

An interesting finding of this small-scale study is that some students not only identified their own weaknesses, but also perceived that the course offered an opportunity to overcome them. This proves that the students self-evaluated what they achieved by comparing their progress against the goal or a criterion or against personally set goals and allows assuming that they are likely to attempt to overcome their weaknesses in the future. This is in accord with Boekaerts' assumption that learners' self-perception is essential to understand the reason why they do something or do not do something what they may be expected to do (Boekaerts, 1999, as cited in Cassidy, 2011, 993).

The findings that some students not only identified their weaknesses, but also took the necessary steps to overcome them during the semester (e.g. studied more attentively, started reading more and took a deeper look at what they read) supports the assumption that self-regulated learners evaluate what changes are needed for better learning (Pintrich, 2000, as cited in Schunk, 2005). This allows concluding that incorporating reflection practice into the undergraduate course of Modern English and Creative Writing was a successful means to foster students' self-regulated learning.

## REFERENCES

1. Abar, B., & Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 25–29.
2. Beaumont, C., Moscrop, C., & Canning, S. (2016) Easing the transition from school to HE: scaffolding the development of self-regulated learning through a dialogic approach to feedback. *Journal of Further and Higher Education*, 40(3), 331-350.
3. Burkšaitienė, N. (2012). Peer feedback for fostering students' metacognitive skills of thinking about learning in a course of English for law. *Socialinių mokslų studijos / Societal studies*, 4(4), 1341-1355.
4. Burkšaitienė, N. (2013). Project-based learning for the enhancement of self-regulated learning in a course of ESP. *Radoša Personība: Zinātnisko Rakstu Krājums / Creative Personality: Collection of Scientific Papers*. Riga: Riga pedagogy and education management academy, XI, 164-172.
5. Carrington, S., & Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: evidence in pre-service teachers' service learning reflection logs. *Higher Education Research and Development*, 29(1), 45-57.
6. Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000.
7. Chen, C. C. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an Introduction to Information Systems Course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20(1), 11-23.
8. Davis, E. A. (2006). Characterising productive reflection among preservice elementary teachers: seeing what matters. *Teaching and teacher Education*, 22(3), 281-301.

9. Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winner and Hadwin's model of self-regulated learning: new perspective and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334–72.
10. Klenowski, V., Lunt, I. (2008). Enhancing learning at doctoral level through the use of reflection? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(2), 203-217.
11. Kostons, D., van Gog, T., & Paas, F. (2012). Training self-assessment and task-selection skills: a cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 20, 121-132.
12. Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
13. Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
14. Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
15. Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
16. Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2009). The development of self-regulated learning behaviour of the first-year students in the lowest level of secondary school in the Netherlands. *Learning and Individual Differences*, 19, 34-46.
17. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

## SANTRAUKA

### STUDENTŲ REFLEKSIJOS STUDIJUOJANT ŠIUOLAIKINĘ ANGLŲ KALBĄ IR KŪRYBINĮ RAŠYMĄ: SAVIREGULIACIJOS LINK

Nijolė Burkšaitienė, Nadežda Stojković

Mokslininkai laikosi nuomonės, kad studentų savęs kaip besimokančiųjų suvokimas ir įvairių mokymosi procesą reguliuojančių metodų taikymas yra pagrindiniai veiksniai, lemiantys jų studijų sėkmę. Atlikti moksliniai tyrimai rodo, kad reflektavimas apie savo mokymąsi ir yra vienas iš tų metodų, kurių panaudojimas turi teigiamos įtakos savireguliacija pagrįstam studentų mokymuisi, kadangi padeda suvokti mokymosi procesą ir save kaip studijuojančiuosius.

Šis mažos imties tyrimas buvo atliktas Mykolo Romerio universitete (Vilnius) dalyvaujant bakalauro studijų pakopos Vertimo ir redagavimo studijų programos studentams. Siekiant ugdyti studentų mokymosi savireguliaciją, reflektavimas buvo panaudotas Šiuolaikinės anglų kalbos ir kūrybinio rašymo studijose. Šio tyrimo tikslas – pasitelkus refleksiją, nustatyti studentų požiūrius į šio dalyko studijas ir išanalizuoti, kaip patys studentai jas įsivertino.

Šiame straipsnyje pateikiami kokybinio tyrimo rezultatai. Tyrimo metu duomenys buvo surinkti iš studentų refleksijų puslapių ir išanalizuoti naudojant turinio analizės metodą. Tyrimo rezultatai rodo, kad studentų požiūriu Šiuolaikinės anglų kalbos ir kūrybinio rašymo studijos buvo ir iššūkiu, ir vertinga patirtimi. Studentų mokymosi įsivertinimas atskleidė, kad jie įžvelgė tiek savo mokymosi stiprybes, tiek ir trūkumus, pritaikė sau tinkamus būdus trūkumams įveikti semestro metu bei įvertino, kurios stiprybės bus naudingos jų karjerai ateityje. Tai leidžia daryti išvadą, kad reflektavimas – tinkamas kelias į savireguliaciją pagrįstą mokymąsi.

# ТЕХНОЛОГИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ РКИ)

Казимянец Елена, Ятаутайте Дилета

Литовская военная академия им. генерала Йонаса Жямйтиса, Šilo g. 5a,  
LT-10322, Vilnius, Lietuva, kazimelen@gmail.com, dileta.jatautaite@mil.lt

## АБСТРАКТ

*The article deals with the use of audio-visual method in foreign language teaching. The author examines the specific features of using video in the classroom, indicates the benefits of using video in teaching process and produces a number of requirements which should meet an audio-visual material used as a teaching appliance. The technology of selection and methodical development of audiovisual material for educational purposes is shown on the material of Russian teaching as well as the way of putting the audio-visual insertion into the lesson structure. The author comes to the conclusion that the inclusion of well worked out (from methodical point of view) audio-visual materials in the teaching process creates natural language speaking environment which contains a certain cultural background and increases the pace of the lesson, its effectiveness and pupil's motivation to learn the language.*

**Keywords:** *audio-visual method, videotext, audio-visual insertion, motivation, language environment, cultural background.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Изучение иностранного языка в условиях отсутствия реальной языковой среды ставит перед преподавателем ряд специфических задач, одной из которых является искусственное воссоздание обстановки реального общения на изучаемом языке в аудитории. Не менее важной в данном контексте представляется и задача повышения мотивации к изучению этого языка. В текущий момент идёт активный поиск новых методов обучения иностранным языкам, отвечающих, с одной стороны, потребностям в сложившейся в обществе речевой ситуации в условиях глобализации и интенсификации всех сфер деятельности человека, а с другой стороны, современному пониманию роли языка в коммуникативном процессе и в жизни общества в целом. В связи с этим активизируется создание

и использование учебных материалов, воплощающих когнитивно-коммуникативное направление в методике преподавания иностранных языков. Именно к таким видам учебных материалов можно отнести учебные и методически разработанные аутентичные видео- и киноматериалы, которые успешно используются в преподавании иностранных языков, в том числе в различных курсах РКИ, в последнее время. А среди методов, воплощающих когнитивно-коммуникативное направление в методике, особое место занимает аудиовизуальный метод обучения. Этот метод, получивший широкое распространение в последние десятилетия как в школьной, так и в вузовской методике, по сути, не является новым в системе обучения иностранным языкам. Однако методика отбора видеоматериалов в учебных целях и специфика работы с ними в аудитории остаётся предметом дискуссий методистов и нуждается в подробном исследовании.

Целью данной статьи является определение технологии отбора видеотекстов и порядок работы с аудио- и киноматериалами на занятиях по иностранному, в частности, русскому языку. В статье использованы аналитический и описательный методы. В связи с поставленной целью на материале учебных и аутентичных видеотекстов, используемых на занятиях по РКИ, решаются следующие задачи:

- охарактеризовать аудиовизуальный метод в приложении к преподаванию иностранных языков;
- определить специфику видеотекстов как учебного пособия;
- обозначить преимущества использования видеоматериалов и в качестве учебных пособий;
- выявить принципы отбора видеоматериалов в учебных целях и технологию его методической разработки;
- разработать порядок работы с видеоматериалом на занятии и проиллюстрировать использование видеоматериала на конкретном примере.

## **ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ**

Давайте обратимся к истории методической науки и кинематографа в целом. Условной датой рождения кино считают 1895 год, хотя задолго до этого проекционный («волшебный») фонарь уже подготовил почву для кинематографа. Прокладывая дорогу киноискусству, «волшебный» фонарь выполнил немало других задач, важнейшей из которых было проникновение экрана в школу. Учителя чуть ли не первыми приветствовали новое изобретение, считая, что кинематограф в ближайшем будущем завоюет себе место в классе. Любопытно, что кино в школе рассматривалось тогда и практически до последнего времени с двух точек зрения: как особо ценное наглядное пособие и как источник развития речи, по меньшей мере, равный издавна используемой для этой цели живописи. И уже в 1914 году 75 школ в России имели свои кинопроекторы и



систематически использовали экран на уроках. В то время как в Англии в 1924 году кинопроекторы были только в 2 школах (Прессман, 1964, 5-7). Учителя-словесники в основном пытались воспользоваться кино на уроках литературы, привлекая кинофильмы-экранизации литературных произведений. Известный в то время методист Н. Ф. Познанский посвятил целую книгу «Школьное кино», вышедшую в Саратове в 1929 году, характеристике разнообразных приёмов использования кино на уроках родного языка. Уже тогда методист отмечал, что кинофильм на уроке можно показывать отдельными отрывками. Это открывает детям широкое поле для фантазии и догадок. Познанский полагал, что художественный фильм представляет собой интересную задачу для словесной интерпретации. Вообще Познанский считал, что «умение переводить восприятия в эквивалентные слова» - одно из необходимейших условий развития речи (Прессман, 1964, 9-10).

На наш взгляд, Познанский сделал замечательное наблюдение, отметив три особенности киноматериалов, чрезвычайно важные для учебного процесса и до сих пор не утратившие своей актуальности:

1. Наглядность.
2. Динамичность.
3. Власть над временем и пространством (Прессман, 1964, 9).

В многочисленных работах методистов XX века отмечается, что кино на уроках языка в школе способствует:

- развитию воображения учащихся;
- возбуждению любознательности;
- концентрации внимания;
- развитию творческих способностей;
- воспитанию эстетического вкуса;
- развитию самостоятельности мышления;
- стремлению к оригинальности суждений;
- развитию языковых навыков;
- пробуждению интереса к чтению;
- развитию языкового чутья (Прессман, 1964, 17-29).

Но вернёмся к нашим дням и посмотрим, как применяется аудиовизуальный метод в преподавании не родного, а иностранного языка. Надо сказать, что аудиовизуальный метод обучения иностранным языкам, широко используемый в современной лингводидактике, относится к сравнительно новым методам обучения, хотя, как видим, он стал применяться ещё в прошлом веке. Дело в том, что для широкого внедрения данного метода школе была необходима определённая материально-техническая база, которая до XXI века практически отсутствовала в наших средних, да и в некоторых высших учебных заведениях, в то время как западные школы были технически оснащены всем необходимым оборудованием, поэтому в западных странах этот метод был разработан и внедрён гораздо раньше.

Как же можно охарактеризовать аудиовизуальный метод в рамках РКИ? **Аудиовизуальный метод** обучения иностранному языку – один из новейших методов в дидактике РКИ – возник во Франции в шестидесятые годы прошлого века вследствие усиливающейся потребности овладения иноязычной разговорной речью в сравнительно короткие сроки. Сущность данного метода заключается в том, что для обучения языку интенсивно используются средства зрительной и звуковой наглядности, а учебный лексико-грамматический материал характерен именно для разговорного стиля речи и чаще всего ограничен заданным аудио-видеорядом. Как правило, сам процесс обучения занимает меньший период времени. Поэтому использование аудиовизуального метода в курсе РКИ представляется весьма перспективным, принимая во внимание когнитивно-коммуникативную направленность обучения языку в целом.

Очевидно, что огромным преимуществом использования видеоматериалов в учебном процессе является тот факт, что вместе с видео на занятие приходит сама жизнь: учащиеся видят реальный коммуникативный процесс во всем его объёме, включающем как лингвистические, так и паралингвистические стороны общения, постигают лингвокультурологические, этикетные особенности коммуникации на русском языке. Использование видеоматериалов в обучении иностранному языку, помимо приближения учебной ситуации к условиям реального общения и потенциальной возможности расширить лингвокультурологический диапазон занятия, имеет большое значение в плане экономии времени при изучении новой лексики, так как значение многих слов становится понятным благодаря видеоряду и не требует дополнительных комментариев. Это позволяет увеличить объём изучаемого материала и круг реализованных тем и задач в единицу учебного времени. Кроме того, не вызывает сомнений тезис о том, что видеоматериал, оживляя учебный процесс, способствует повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

Использование видеоматериалов в учебном процессе имеет свои особенности. Задачи конкретного занятия диктуют преподавателю не только формы введения видеосюжета на уроке, но и способы его презентации, подходящие для данного случая методики отбора включаемого в занятие видеоматериала, технику его методической разработки. Чисто механическое введение в урок видеосюжета никогда не даст желаемого результата без целенаправленной его адаптации и к теме, и к задачам занятия.

Попробуем показать возможности и преимущества использования аудиовизуальных материалов на занятиях по РКИ в целях создания у обучаемых общей с носителями языка когнитивной базы, а также их роль в повышении мотивации к изучению языка. Для этого вначале определим порядок работы с видеосюжетом и его место в общей структуре урока.

Заметим, что видеоматериал на занятии может принимать следующие формы:

- быть основным материалом для изучения всего курса и представлять собой полный аудиовизуальный курс;
- быть основным материалом урока в общем курсе;
- принимать формы видеовставки, являясь дополнительным материалом урока.

Кроме того, не стоит забывать, что любой привлекаемый в качестве учебного аутентичный видеоматериал нуждается в обязательной методической разработке. При подготовке к занятию преподавателю необходимо подготовить материал к просмотру и продумать ряд заданий и упражнений в качестве приложения к нему. Выделим следующие этапы методической разработки видеоматериала:

- выбор подходящего видеосюжета;
- подготовка графического текста фонограммы; данный этап представляется обязательным, даже если преподаватель не предполагает предлагать графический текст учащимся. Он нужен преподавателю для проведения предварительного анализа материала на предмет лексического и грамматического наполнения текста и осуществления необходимой методической разработки данного видеосюжета;
- предварительный лексический анализ текста с целью выявления неизвестных для учащихся слов;
- определение грамматических тем, которые целесообразно изучать на основе данного видеоматериала;
- подготовка лексического комментария учителя (касательно незнакомых ключевых слов);
- подготовка объяснения вопросов грамматики;
- подготовка (при необходимости) вводного объяснения учителя, касающегося лингвокультурологического и страноведческого аспекта видеосюжета;
- создание системы фонетических, лексических и грамматических упражнений, необходимых для усвоения новых слов, фактов грамматики, отработки фонетических навыков;
- разработка заданий по развитию устной и письменной речи с введением игровых моментов;
- подбор дополнительных текстов для чтения (если преподаватель сочтёт нужным расширить диапазон занятия);
- определение заданий для работы дома;
- разработка контрольного теста.

Как видно из вышесказанного, подготовка к презентации видеоматериала в учебной аудитории требует от преподавателя вдумчивого, творческого подхода и занимает немало времени. Остановимся на первом этапе подготовки учителя к занятию – подборе подходящего видеосюжета. Это очень трудоёмкий процесс и в то же время важнейший этап всего процесса обучения, так как успешное

использование видео на занятиях по РКИ определяется, в первую очередь, правильным выбором предлагаемого к просмотру материала. Рассматривая видеосюжеты и киноматериалы в качестве учебных текстов особого типа, заметим, что содержание обучения в курсе преподавания любого иностранного языка определяется, в первую очередь, отбором адекватного учебным целям теоретического и практического материала. Если теоретический материал определяется программой обучения (на её базе разрабатываются, как правило, учебники и учебные пособия), то дидактический, точнее – языковой, материал (имеем в виду тексты и их лексическое наполнение) обязательно содержит методическую и этнокультурологическую составляющие, необходимые для формирования компетентной языковой личности (Семёнова, Осадчева, 2016, 77). Последнее напрямую касается выбора предлагаемого к просмотру в учебной аудитории видеоматериала. Существуют разные точки зрения на проблему отбора учебного материала в курсе иностранного языка. Так, например, Е. И. Пассов выделял следующие подходы к выбору дидактического материала, базирующиеся на аспектах языка – фонетическом, лексическом, грамматическом: **структурный** (при этом подходе внимание акцентируется на структурных элементах языка), **трансформационный**, **структурно-функциональный** (основанный на речевых моделях и образцах) и **ситуативно-функциональный**, направленный на развитие речевых умений и навыков. В соответствии с последним устанавливаются ситуации обучения, определяющие темы общения и необходимые языковой и речевой материалы (Пассов, 1977, 106). Г. А. Китайгородская выдвигает идею группировки учебного материала вокруг «смысло-речевых ситуаций» и создания каталога ситуаций, используемых в учебном процессе (Китайгородская, 1986, 81). Таким образом, в подходе к отбору учебного материала Г. А. Китайгородской речевая ситуация становится «единицей организации учебного материала» (Семёнова, Осадчева, 2016, 76-77). Думается, что при отборе учебных текстов, в том числе видео- и кинотекстов, целесообразно, основываясь на изложенных выше подходах, разработать систему принципов (критериев), согласно которым отбирается видеоматериал для учебных целей.

С нашей точки зрения, идеальным является соединение в одну систему двух направлений в изучении иностранного языка, а именно – постижения системы языка в целом и освоения норм и правил общения, речевого поведения в различных типичных жизненных ситуациях общения. Такое единство, безусловно, может обеспечить использование на занятиях видеосюжетов (иначе – видеотекстов), во-первых, в силу их наглядности, во-вторых, приближённости к реальным условиям общения и, в-третьих, благодаря естественности присутствующих в них языковых форм и характерного для речи современного человека лексического наполнения.

Таким образом, попытаемся охарактеризовать основополагающие критерии отбора видеоматериалов для использования их в учебных целях на занятиях по иностранному языку.

- Принимая во внимание актуальность изучения иностранного языка в контексте диалога различных культур и задачу создания необходимой для общения на иностранном языке общей с носителем языка когнитивной базы, в качестве основополагающего критерия выдвигаем степень значимости видеоматериала для приобщения к инокультуре и наличие в видеосюжете определенного культурологического фона (Казимянец, 2011, 14). Считаем, что именно видеотексты способны образовать особое культурное пространство, столь необходимое при изучении иностранного языка в условиях отсутствия реальной языковой среды. Примерами таких видеотекстов могут служить известные русские кинокомедии: «Не может быть», «Бриллиантовая рука», «Паспорт», «Кавказская пленница», «Иван Васильевич меняет профессию» и др. Практически все лучшие киноленты 60 – 80 гг., вошедшие в золотой фонд русского кино, точнее их фрагменты, могут служить учебным материалом на занятиях по русскому языку. Гораздо осторожнее нужно подходить к выбору сюжетов из более новых и новейших кинолент. Не надо забывать, что в аудитории не всегда уместен показ грубых или любовных сцен, которыми изобилует современный кинематограф.
- Предлагаемый в качестве учебного пособия видеоматериал должен обеспечить взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности и содержать необходимый и достаточный в рамках поставленных учебных задач языковой материал: лексический, грамматический, фонетический. Язык должен быть литературным, на наш взгляд, не слишком сложным и создающим поле для разработки грамматической темы урока. В видеотексте должны быть также представлены коммуникативные и речевые стереотипы, стоящие за поведением носителей языка – героев кинолент – и обуславливающие восприятие действительности.
- Если видеоматериал представляет собой мультипликационный или художественный фильм, то сама кинолента должна представлять собой своего рода прецедентный текст, то есть фильм, известный подавляющему большинству носителей языка и содержащий прецедентные ситуации, выражения, имена. Существует мнение, согласно которому вообще обучение языку следует строить на прецедентных текстах, известных каждому члену русского сообщества, так как они входят в культурный ресурс нации (Казимянец, 2014, 330). К таким текстам относятся произведения, изучаемые в русской средней школе, а также многие произведения русской классики, «модные» на данный момент литературные произведения (например, некоторые романы Акунина), популярные русские песни и под. В этих текстах много прецедентных

выражений и прецедентных слов, которые часто употребляются в своей речи русскими. Известные и любимые российским зрителем киноленты также представляют собой прецедентные тексты особого типа. Более того, принимая во внимание нежелание нашей молодёжи читать, можем смело утверждать, что на сегодняшний день именно кино стало основным источником прецедентных выражений и имён, бытующих в речи носителей языка. Кроме того, нельзя не согласиться с мнением И. В. Просвиркиной в том, что «используемые в процессе обучения тексты должны отражать этнокультурологическую специфику мировоззрения автора, то есть быть этнически маркированными текстами, позволяющими понять мироощущение человека, создавшего текст, помогающими проникнуть в национальную культуру говорящего (пишущего)» (Просвиркина, 2006, 160).

- Видеосюжет должен быть тематически интересен, соответствовать вкусам и возрасту обучающихся, уровню их практического владения языком, то есть таким, который учащийся **может** и **хочет** понять (Казимянец, 2010, 69). Важно, чтобы отобранный материал отличался информационной новизной и способностью вызвать познавательный интерес у учащихся. Видеотекст призван представлять собой основу для формирования на занятиях по иностранному языку развивающей языковой среды и атмосферы творчества, давая возможность каждому учащемуся активно участвовать в работе. Содержание видеоматериала должно быть таким, чтобы: во-первых, стимулировать обучаемых к обсуждению увиденного и к поиску дополнительной информации по данной теме, и, во-вторых, настраивать их на продуцирование аналогичных диалогов с использованием усвоенных лексических и грамматических единиц в игровых ситуациях общения (Казимянец, 2010, 69).
- Так как видео- и киноматериалы представляют собой звучащие тексты, необходимо принимать во внимание эмоциональное звучание текста и, другими словами, «психологический климат» сюжета. Это очень важный момент процедуры отбора видеотекста, не нашедший пока должного освещения в методической литературе и требующий детального изучения.
- Предлагаемый к просмотру видеоматериал должен обладать структурной завершённостью (чёткой композицией, в которой можно выделить начало, середину и конец), иначе сам сюжет потеряет естественность и не впишется в общую систему занятия как органичная вставка и, таким образом, его введение не выполнит поставленных задач. Наличие культурологических фактов обязательно на всех фазах видеосюжета (Казимянец, 2011, 14).
- Если видеоматериал имеет характер видеовставки, его содержание должно быть непосредственно связано с основной темой занятия, в нем

должна содержаться соответствующая теме занятия лексика, тематически обусловленный грамматический материал, ситуации общения, характерные для данной темы (Казимянец, 2014, 330).

- Учебные задачи предполагают повторные, зачастую многократные, просмотры видеосюжета, поэтому видеоматериал должен быть многослойным – содержать помимо разнообразного лингвистического материала паралингвистический и культурологический материал (Казимянец, 2010, 69).
- Видеоматериал, используемый в качестве учебного, должен быть выполнен на высоком кинематографическом уровне (Казимянец, 2010, 69). Особое место среди видеотекстов, рассматриваемых нами в качестве аутентичных учебных материалов, занимают тексты художественных фильмов, которые, специфически преломляясь в речи персонажей, должны демонстрировать абсолютную натуральность речи в полном спектре типов и жанров. Важно найти талантливое актерское воплощение, позволяющее снять все вопросы по поводу «правды жизни».
- Существуют также общая схема ввода видеоматериала и стандартный порядок работы над видеосюжетом (фильмом) на занятии по иностранному языку. Классический (мы говорим – классический, потому что учитель сам определит, как целесообразнее работать с конкретным видеотекстом в определённой аудитории) урок, проводимый на основе видеоматериала, строится следующим образом:
  - вступительная беседа учителя;
  - предварительная лексическая работа;
  - просмотр видеоматериала (целого к/ф или отрывка/ эпизода/ -ов) с комментариями или без комментариев учителя;
  - разбор видеоматериала – важнейший этап урока, предполагающий повторный эпизодный просмотр сюжета, в ходе которого ведётся работа по содержанию видеотекста, усвоению новой лексики и грамматического материала, отрабатываются фонетические моменты, вводятся игровые задания на разыгрывание подобных увиденным диалогов;
  - итоговый просмотр и работа над пересказом (полным или выборочным) содержания фильма или видеосюжета (можно также предложить осуществить анализ произведения, если видеоматериал связан с литературным произведением, поговорить о характерах героев, идее, проблематике, попросить сформулировать своё мнение об увиденном);
  - контрольное задание (сочинение, изложение, тест, рецензия).

Так как видеоматериал даёт исключительные возможности для увеличения словарного запаса учащихся, особое внимание на занятии уделяется лексической работе, которая должна проводиться системно на всех этапах работы с видеоматериалом. Только в таком случае мы добьёмся желаемого эффекта.



Поэтому очень важно разработать порядок работы над новой лексикой, который сводится в общих чертах к следующему.

- Новые слова вводятся в ходе вступительной беседы, выписываются на доске, объясняются. Рекомендуется раздать учащимся листы со списком новых слов – это экономит время. Однако если слова даны на доске, то учащимся приходится их переписывать в тетрадь, что стимулирует не только запоминание, но и улучшает орфографические навыки.
- Краткие пояснения касательно значения новых слов допустимы и целесообразны во время эпизодного просмотра.
- Необходимо использовать новые слова в заключительной беседе.
- Новый словарь обязательно нужно активизировать, заставляя ученика оперировать новыми словами-понятиями, за счёт специальных упражнений. Очень полезно предложить учащимся выполнить ряд заданий (по данному видеоматериалу) следующего типа:
  1. Подобрать к новому слову синоним или антоним.
  2. Раскрыть значение фразеологического оборота и подобрать к нему синоним.
  3. Изменить значение нового слова, используя различные приставки и суффиксы.
  4. Вставить подходящее по смыслу слово в заданную речевую структуру.
  5. Употребить новое слово в собственном предложении или описать ситуацию, где употребление нового слова или фразеологизма было бы уместным.
  6. Дать устные и письменные ответы на вопросы по содержанию видеоматериала с обязательным включением нового слова.

Особенно успешны и интересны, на наш взгляд, занятия с комбинированным использованием учебника по русскому языку и аудио- и видеосредств, когда видеоматериал приобретает характер видеовставки, иллюстрирующей и дополняющей материал учебника. Видеовставка оживляет занятие, позволяет расширить его лексический, тематический и лингвокультурологический диапазон.

В качестве примера такого занятия рассмотрим урок русского языка, проведённый в девятом классе в одной из гимназий города Вильнюса (с литовским языком обучения) по теме «Русский рок». В учебнике был дан текст, посвящённый музыкальным стилям, в том числе року, и соответственно на его основе были даны разнообразные лексические и грамматические упражнения, представленные в учебнике, а также задания по развитию речи, которые выполнялись учениками в классе и дома. Учитель счёл целесообразным использование на занятии звукозаписи песен известной русской рок-группы «Наутилус помпилиус» и фрагмента из фильма Валерия Тодоровского «Стиляги» (2008). Напомним вкратце содержание фильма. В фильме «Стиляги» рассказывается



история Москвы начала пятидесятых годов, в которой компании молодых людей приходится бороться за право быть не такими как все, слушать другую музыку, по-другому одеваться и, конечно же, любить. К просмотру предлагается фрагмент, в котором молодого музыканта и певца Мэлса судят за его одежду, внешний вид, музыку и за то, что он вычеркнул одну букву из своего имени. Данные материалы полностью удовлетворяют приведённым выше критериям отбора видео- и аудиоматериалов. Проанализируем фонограмму этого эпизода: *«Катя: Сегодня на повестке дня дело комсомольца Бирюкова. Мэлс, встань. Был советский студент Мэлс, а теперь перед нами стилиста Мэл. Казалось бы, всего одна буква, правда, товарищи? Такая малость... Но давайте вспомним, что означает имя МЭЛС. В нём зашифрованы святые для нас имена: Маркс, Энгельс, Ленин... Сталин. А теперь давайте подумаем, что означает небрежно выброшенная им буква «С»? ...»* Монолог Кати, произнесённый на комсомольском собрании, отражает позицию большинства присутствующих в зале и общепринятую установку советского общества касательно того, каким должен быть советский молодой человек. То есть она как бы озвучила идеологическую платформу «находящихся по другую сторону баррикад» (в её речи – сплошные пропагандистские штампы того времени – «музыка толстых» и т.п.). Этот фрагмент прекрасно подходит для анализа в качестве текста-манипулятора: установление доверительного контакта с аудиторией, ссылки на авторитеты, подчёркивание общих позиций, общих эмоций, словесные клише, вызывающие отрицательное отношение к «осуждаемому»; здесь присутствует и прецедентная ситуация, есть прецедентные выражения и прецедентные имена и т.п.

Песня «Скованные одной цепью» также была выбрана не случайно: текст песни содержит большое количество афоризмов, ставших прецедентными выражениями и вошедших в повседневное общение русскоговорящей аудитории. Более того, сам текст песни является прецедентным для русского культурного сообщества, эту песню знают и поют до сих пор.

Использование этого аудио- и видеоматериала дало возможность преподавателю не только представить богатый лингвистический материал аудио- и видеотекстов, но и выйти за рамки темы урока и говорить о тоталитарном государстве, диссидентах, судьбе инакомыслящих, знакомя учеников с жизнью людей во времена существования Советского Союза. Звучащий текст песни и текст эпизода фильма был предложен ученикам и в графическом варианте с переводом на литовский язык, что соответствовало и учебным задачам, и уровню знаний русского языка учащимися (Казимянец, 2011, 16).

Таким образом, урок приобрёл сильный лингвокультурологический и лингвострановедческий уклон, причём, благодаря музыке и видеосюжету, учащиеся проявляли неподдельный интерес к обсуждаемому на уроке материалу, активно участвовали в дискуссии на русском языке, стремились овладеть новой лексикой и использовать её в своих высказываниях, сравнивали факты русской культуры и истории с культурой и историей своей страны. В качестве

цели урока преподаватель выдвинул освоение лексики и речевых структур, необходимых для обсуждения музыкальных тем, расширение лингвокультурологических и страноведческих знаний о России, усиление мотивации к освоению русского языка. В ходе урока решались следующие задачи:

1. развитие навыков аудирования с визуальной и текстовой поддержкой;
2. развитие умения раскрывать смысл метафоры, опираясь на имеющиеся знания, текст песни и ее перевод;
3. развитие произвольной и непроизвольной иноязычной памяти учащихся;
4. интеграция знаний по истории и истории музыки;
5. объяснение причин популярности рок-группы «Наутилус помпилиус» на основе анализа текста песни «Скованные одной цепью...» и фрагмента из кинофильма «Стиляги».

Однако успешная реализация поставленных задач, особенно лингвокультурологического плана, в большой степени была связана с доступным объяснением учителя, касающегося как музыкального направления, получившего название рока, так и понятия тоталитарного государства. Поэтому учитель начал урок с чтения текста о рок-музыке, предлагая ученикам ответить на вопрос *«Какие черты, характеризующие рок-музыку, упоминаются в тексте?»*. Необходимо было также объяснить учащимся понятие тоталитарного государства, учитывая, что это предстоит им изучить в курсе истории несколько позже. Краткий комментарий учителя сопровождался раздачей карточек, на которых были указаны основные черты тоталитарного государства.

После прослушивания песни и лексической работы над текстом песни, учащимся было предложено ответить на ряд вопросов по содержанию текста песни и его осмыслению, например: *Какие слова в песне характеризуют жизнь в несвободном обществе? Как вы думаете, какую музыку играла эта группа? Почему «Наутилус помпилиус» был любимой и очень популярной группой? и др.* Учитель, подчеркивая, что песня отражает социальные проблемы поздней стадии развития СССР, расширил тему дискуссии, связав её с сегодняшним днём и стимулируя поиск аналогов в истории литовской музыки, и предложил ответить на вопросы: *Как звучат песни «Наутилуса» сегодня? Как вам кажется, актуально ли звучит эта музыка сегодня? В чём её актуальность? Какая литовская рок-группа похожа на «Наутилус»?*

После ответов на вопросы состоялось повторное прослушивание песни и просмотр вышеупомянутого видеосюжета из кинофильма «Стиляги». Учитель коротко познакомил учеников с сюжетом и содержанием фильма и перешёл к непосредственному комментированию увиденного фрагмента. Напомним, что в данном фрагменте фильма звучит припев изучаемой песни, переработанной Константином Меладзе, с несколько изменённым текстом в исполнении Евгении Брик, что позволило органично ввести этот видеоматериал в общую структуру урока.

После просмотра и анализа текста фрагмента фильма с языковой точки зрения учитель предложил учащимся ответить на следующие вопросы:

- *Какие черты тоталитарного общества показаны в этом фрагменте?*
- *Какова позиция Кати? Мэлса?*
- *Есть ли связь между позицией авторов песни и взглядами Мэлса из фильма?*

В качестве домашнего задания ученикам было предложено найти дополнительную информацию по изучаемой теме и написать сочинение на одну из данных ниже тем:

- *Как я отношусь к рок-музыке.*
- *Рок-группа « Наутилус помпилиус».*
- *Рок-музыка в России и в Литве (Казимянец, 2011, 18-21).*

## **ВЫВОДЫ**

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что использование видеофрагментов на занятиях по РКИ должно быть методически оправданным. Не всегда тема занятия располагает к просмотру видеоматериала. Однако если видеоматериал подбирается с учётом вышеупомянутых критериев отбора видеоматериала в учебных целях, если он правильно и всесторонне разработан с методической точки зрения и органично вплетается в ход и тему занятия, то его введение повышает не только темп занятия, но и его эффективность. Удачно выбранный видеосюжет повышает мотивацию к изучению иностранного языка, погружая учащихся в мир инокультуры. В этом случае сам видеотекст представляет собой не только дидактический материал, но и речевую среду, содержащую определённый культурный фон. Обязательным условием использования видеоматериала на занятии по иностранному языку является его тщательная предварительная методическая разработка преподавателем. Придерживаясь разработанных методистами схем работы с видеоматериалом, преподаватель в зависимости от цели и темы урока, а также учитывая возраст и степень языковой подготовки учащихся, определяет форму видеовставки и модифицирует порядок работы с видеотекстом в каждом конкретном случае.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Казимянец, Е. (2014). Аутентичные видеотексты на занятиях по иностранному языку. In *Ugdymo veiksniai mokymo(si) kontekste globalizacijos sąlygomis*. Mokslinių straipsnių rinkinys, pp. 325-345. Vilnius: Lietuvos karo akademijos leidykla. .
2. Казимянец, Е. (2010). Реализация принципа интерактивности в учебной книге по аудиовизуальному курсу русского языка. *Žmogus ir Žodis*, № 12(3), 67–72. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
3. Казимянец, Е. (2011). Роль видео на занятиях по РКИ в рамках диалога

культур. In *Kalba ir kontekstai*. Mokslo darbai. IV (2) tomas, 11–23. Vilnius: Leidykla „Edukologija“.

4. Китайгородская, Г. А. (1986). *Методические основы интенсивного обучения иностранному языку*. Москва: Издательство Московского государственного университета.
5. Пассов, Е. И. (1977). *Основы методики обучения иностранному языку*. Москва: Русский язык.
6. Прессман, Л. П. (1964). *Использование кино и телевидения для развития речи учащихся*. Москва: Просвещение.
7. Просвиркина, И. В. (2006). *Лингводидактический аспект толерантной речевой коммуникации*. Оренбург: Издательство Государственного Оренбургского университета.
8. Семёнова, Н. А., Осадчева, О. Л. (2016). О принципах отбора текстов в качестве основного дидактического средства обучения РКИ. *Русский язык за рубежом*, № 2, 76– 78.

## SANTRAUKA

### **VAIZDINĖS MEDŽIAGOS METODINIO PARENGIMO IR PANAUDOJIMO TECHNOLOGIJA MOKANT UŽSIENIO KALBOS (RUSŲ KALBOS KAIP UŽSIENIO KALBOS MOKYMO ATVEJIS)**

Jelena Kazimianec, Dileta Jatautaitė

Straipsnyje nagrinėjama aktuali problema: audiovizualinio metodo panaudojimas mokant užsienio kalbos. Autorės analizuoja vaizdinės medžiagos panaudojimą pamokoje, nurodo jo pranašumus ir keliamus reikalavimus. Pateikiant rusų kaip užsienio kalbos mokymo pavyzdį parodoma vaizdinės mokymo medžiagos atrankos ir metodinio parengimo technologija bei video siužeto įvedimo į pamokos struktūrą seka. Autorės prieina išvados, kad metodiškai taisyklingai ir kruopščiai parengto vaizdinio teksto panaudojimas pamokoje sudaro tam tikrą sociokultūrinę kalbinę aplinką, paspartina pamokos tempą, kelia kalbos mokymo efektyvumą bei mokymosi motyvaciją.

# INPUT PROCESSING INSTRUCTION BASED ON CONSCIOUS GESTURE APPLICATION IN LEARNING / TEACHING THE PAST TENSES OF ENGLISH FOR EFL CLASSES

Ingrida Macytė

Klaipėda Vytautas Magnus Gymnasium, 31 Daukanto St., LT-92231,  
Klaipėda, Lithuania, vdg@takas.lt

## ABSTRACT

*This article presents an experiment aimed at finding out whether input processing instruction based on artificially devised gestures can facilitate the acquisition of past tenses of the English language and make it more effective. The review of the current research on gesture application in learning reveals a lack in research into the effectiveness of gestures in second language acquisition. The experiment is based on VanPatten's Input Processing Theory, which proposes making input for second language learners as explicit as possible. The effectiveness of such input processing devices is measured for the Past Simple, Past Continuous, Past Perfect and Past Perfect Continuous. A sample of 32 1<sup>st</sup> year students from one Klaipėda gymnasium participated in an experimental type research project. In the experiment both control and treatment groups were taught the theory and rules of using past tenses of English and the treatment group was introduced to the possibility of applying artificially-devised gestures for the past tenses of English. The experiment involved a pre-test as well as immediate and delayed post-tests. The Mann Whitney U Test was used to establish statistical significance for this experiment. The results of the experiment had statistical significance, revealing that these input processing devices have an effect on the acquisition of the past tenses of English. This experiment explored the choice of the set of gestures, the appropriateness of gesture use, and the level of anxiety in English classrooms. Nevertheless, English teachers of EFL are advised to experiment further with the introduction of gestures when teaching the past tenses of English.*

**Keywords:** *input processing, gesture, second language acquisition, past tenses.*

## INTRODUCTION

This research has explored the question whether it is possible to enhance grammar learning through the use of kinesthetic means (i.e. gestures), whose conscious processing by the ELL would lead to success in their perception and correct usage of the past tenses in English.

The primary objective of this research was to collect in-class data for the purpose of evaluating the effects of artificially devised gestures on input processing instruction of English syntax, specifically the past tenses. This type of data were important for discovering whether gesture-embedded explanations of syntax would be more successful than the conventional ones in helping ELL express their thoughts with greater precision in past tense narratives or situations.

The aim of this paper is to examine the degree of effectiveness of applying artificially devised gestures as a means of input processing when teaching / learning the past tenses of English in Lithuanian secondary school EFL classes of 9<sup>th</sup> formers and uncovering or rediscovering the most beneficial characteristics of gestures. The nature of the topic prompted the need to employ quantitative research methods in order to collect sufficient and reliable evidence to serve as proof for the effectiveness of this newly introduced means for learning the past tenses of English.

The main research question was: Can the application of artificially created and adapted gestures as input processing devices lead to greater success in the indication and use of the past tenses of English for EFL secondary school learners?

Along with the main research question, the following questions were also investigated: Can artificially devised gestures more readily facilitate EFL secondary school learners' work at indicating and using Past Simple (PS), Past Continuous (PC), Past Perfect (PP), Past Perfect Continuous (PPC)?

Each of the four past tenses was paired with artificially devised gesture representing the nature of the tense by a certain hand movement. The study relied on the same exercise for pre-testing and immediate post-testing.

## 1. THEORETICAL BACKGROUND

Teaching of the English past tenses with the application of gestures is partly based on Krashen's Input Hypothesis, which proclaims that "the only true cause of second language acquisition" is input which is completely perceived by the learner (Brown, 2007, 295). Krashen states that "acquisition gives us fluency and accuracy", which is why languages need to be taught with the application of the effective means of input to reach that sophisticated level of language proficiency (Krashen, n.d.). Meaningful learning advocated by Ausubel once again supports the idea of applying gestures in teaching / learning, because, as discussed below, this type of input may be more effective and less boring than the traditional way of analyzing tenses (Brown, 2007). Apart from Krashen, many other linguists like Larsen-Freeman and Long (1991) , Ellis (1994) also postulate the need for comprehensible input if one seeks successful language acquisition, with Long (1983) even stating that input has to be changed to become more comprehensible for learners (as cited in VanPatten, 1996). Total Physical Response (TPR) advocated by Asher (1977) is another type of input processing instruction, yet more of a command type and teacher-oriented (Brown, 2007).

Nonetheless, input processing, introduced by Bill VanPatten, seems to be the major theory supporting gesture application in syntax. VanPatten emphasizes the need to enhance syntactic input so that “mental representation” of the form could be acquired by the learner (VanPatten, 1996, 6). VanPatten claims that encounters with the input on visual and auditory plateaus do not guarantee that the input has reached the learner’s brain (VanPatten, 1996). In fact, the author sees input processing as a tool allowing the teacher to influence how syntax is absorbed by the learner.

The seminal studies in this area belong to Kendon (2010) and McNeill (1992) with their presentation of gestures “as intrinsic parts of an utterance” (Cienki & Müller, n.d., 6). McNeill argues in his book that “gestures do not just reflect thought but *have an impact on thought*” (McNeill, 1992, 245), which gives grounds for the idea that a system of gestures may help affect thought in order to lead an ELL to the right choice of the past tense in the English language. This is because the author considers “gestures and speech [to be] parts of one process [, thus] the best theoretical approach is to regard this process as a dialectic of gesture imagery and verbal / linguistic structure”, here the author speaks of gestures naturally emerging during one’s speech (McNeill, 1992, 245). Nonetheless, the application of artificial gestures for learning / teaching English syntax may find its roots in this theory of gesture-speech interrelation. As far as this relationship is concerned in respect of time, the author points out that both evolve in parallel and the end result is the synthesis of both “at the final stage, when there also is speech, the gesture takes on its kinesic form.” (McNeill, 1992, 246). However, the moment which is important when teaching / learning the past tenses of English through application of gesture and which proves the feasibility of gesture usefulness is more related to McNeill’s claim that “(...) the speaker realizes his or her meaning only at the final moment of synthesis” (McNeill, 1992, 246).

Actually, it is Goldin-Meadow who proposes that “gesture offers a route, and a unique one, through which new information can be brought into the system”, and thus, opens the possibility to try to use gesture as a means in learning and teaching (Goldin-Meadow, 2005, 167). The researcher goes on to maintain that gesture allows a learner to “formulate and therefore develop (...) new ideas” and makes “the course of cognitive change (...) different by virtue of the fact that the learner gestures” (Goldin-Meadow, 2005, 167-168). She claims that gesture may facilitate learners in finding new solutions to given problems and find connections among given components in a task (Goldin-Meadow, 2005).

The ideas presented by McCafferty closely echo the idea of this research. In fact, McCafferty investigated the role of gesture in providing meaning for learning / teaching of a second language via application of Vygotsky’s zone of proximal development and announced that one of the four roles a gesture plays is that of a facilitator in correlating thought and expression (Gaythwaite, 2005).



## 2. RESULTS

The experiment started with a pre-test, consisting of gaps for different instances of the use and application of the English tenses. All of the tests used in this experiment, namely, pre-test, post-test and delayed post-test, were “fill-in the gap” type, which should more readily demonstrate the gap in learners’ knowledge of the past tenses of English than, for example, a multiple choice type, since the former type is less likely to result in guessing.

The control and treatment groups received similar lessons, with the same explanations, rules and forms on past tenses before the delivery of the input processing treatment relying on gesture application. Three weekly academic hours, two weeks in a row were dedicated exclusively to teaching the past tenses of English in class. The only difference in the treatment that the groups received was the introduction of gestures during week three for those in the treatment group, while the subjects in the control group continued with their practice of the application of the past tenses of English. Week three was followed by an immediate post-test in week four, which was the same test used for the pre-test. A month later a new test (henceforth, delayed post-test) on the application of the past tenses of the English language was given to both groups.

*Table 1. Experiment timeline.*

<i>Treatment Group</i>	<i>Control Group</i>
Pre-test	
6 academic in-class hours of teaching / learning structure, theory, comparison of past tenses and their practical application	
<b>Different treatment received</b>	
3 academic in-class hours of introducing gestures and their practical application when using the past tenses of English: oral and written practice	3 academic in-class hours of practical application of the past tenses of English: oral and written practice
Immediate post-test	
Delayed post-test	

The so-called convenience sample was randomly picked by the researcher during the school year 2011-2012. The age of students was 15-16 years old. The sample of the study was 32 students of mixed genders (19 girls and 13 boys), selected from the 1<sup>st</sup> year (9<sup>th</sup> year of schooling) learners of a Klaipeda Gymnasium, Lithuania. Three out of the 6 research class clusters were randomly assigned to the control group, while the other three were assigned to the treatment group. Not only did the class cluster demographic composition bear close resemblance of one group to the other, but the subjects’ knowledge of the past English tenses was also comparable. In fact, a pre-test on a mix of past tenses served as evidence of the fact that both groups had learners with varying capacities of applying English tenses.

Simplified statistical analysis was used to identify the statistical significance of the experiment. This research is quantitative.



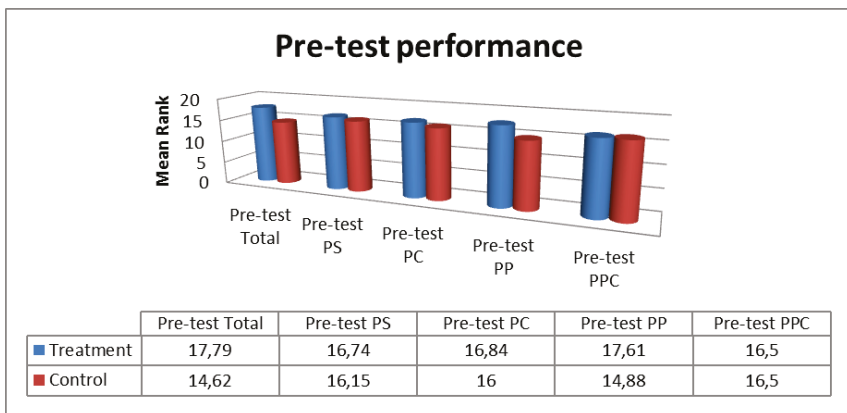
The Mann Whitney U Test was used to compare the efficacy of the traditional teaching method with the efficacy of the same teaching altered via artificial gesture application in this experiment, in particular, teaching the tenses of the English language in a traditional way (control group) versus teaching the tenses of the English language through the application of artificially devised gestures (treatment group).

The null hypothesis was defined for the purposes of this research in the following way:

$H_0$  there is no difference between the ranks of the two treatments.

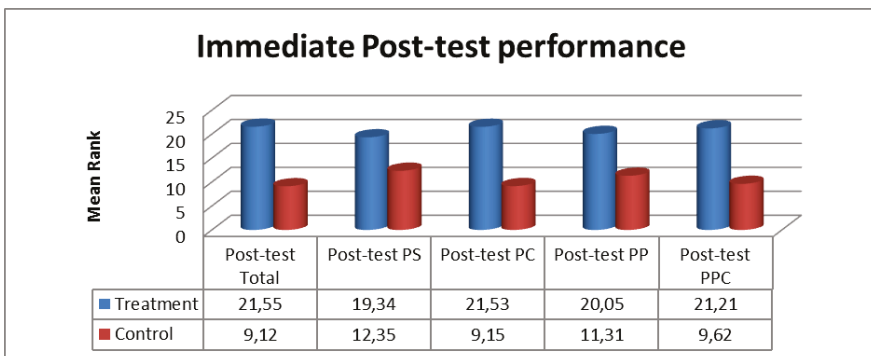
$H_1$  there is a difference between the ranks of the two treatments.

Cronbach's alpha, equal to 0.05, was taken as a measure for establishing the reliability for the experiment and for determining whether there was a significant difference between the groups.



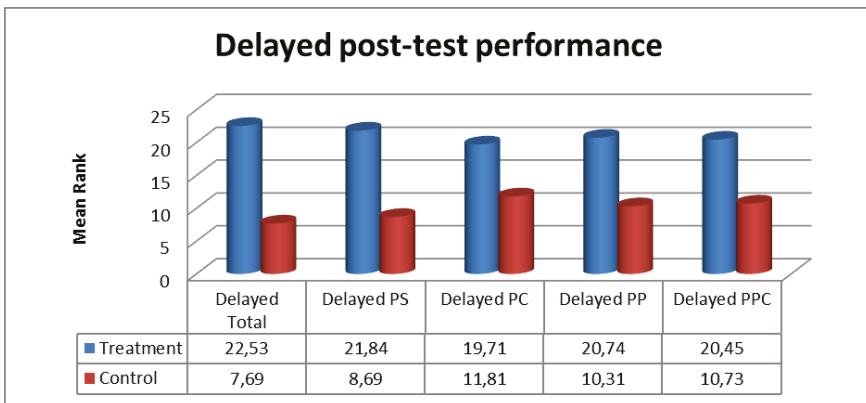
*Figure 1. Pre-test performance in application of past tenses of the English language.*

As in Figure 1, the difference in using the past tenses of English between the control and treatment groups before the treatment was marginal.



*Figure 2. Immediate post-test performance in application of past tenses of the English language.*

The performance outcomes after the treatment with artificially devised gesture input indicate the notable progress in the experimental group when compared to the results of the control group in their application of the past tenses of the English language. As Figure 2 shows, while the mean ranks for the treatment group hovered around 20, the mean ranks for control group were almost half as successful. The immediate post-test total results show that the treatment group had a mean rank of  $M = 21.55$ , whereas the control group hit a low of  $M = 9.12$ .



**Figure 3.** Delayed post-test performance in application of past tenses of the English language.

The delayed post-test confirms the results of the immediate post-test, as in Figure 3. Despite having been given a month later, the delayed post-test had similar outcomes, with the treatment group scoring  $M = 22.53$ , while the control group hit a low of  $M = 7.69$ . Regarding the correctness of the use of different past tenses of the English language, the treatment group led again, reaching a mean rank within the range  $M = 19.71$  and  $M = 21.84$  and the control group remained between  $M = 8.69$  and  $M = 11.81$ . Thus, although considered weak indicators of statistical significance for any experiment, the results for the mean ranks may still be considered indicators of success for the treatment group across the board.

Table 2 and Table 3 give a quick look at the “higher half” and the “lower half” of the sample population. Specifically, it can be seen from Table 3 that even though the treatment group had more subjects (11) whose median was higher than  $ME = 66.50$  for the pre-test median, as indicated in Table 3, both groups had the same number of subjects (8 in each) whose median was lower than or equal to 66.50. The pattern changed, however, when the treatment of gesture-based input processing teaching was given to the experimental group, with the latter becoming the leader in respect of retaining the “higher half.”

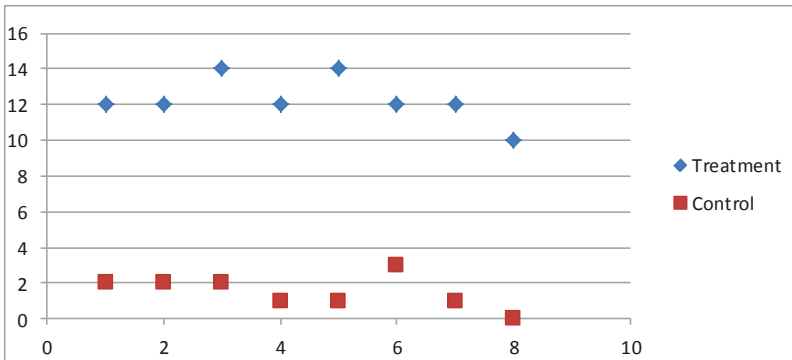
**Table 2.** Medians for treatment and control groups in immediate post-test and delayed post-test.

Frequencies			
		ID	
		treatment group	control group
PreTotal	> Median	11	5
	<= Median	8	8
PosTotal	> Median	14	1
	<= Median	5	12
DelTotal	> Median	15	1
	<= Median	4	12

**Table 3.** Medians for immediate post-test and delayed post-test.

		PreTotal	PosTotal	DelTotal
N		32	32	32
Median		66.50	96.00	29.50
Chi-Square		1.166	13.499	15.676
Df		1	1	1
Asymp. Sig.		.280	.000	.000
Yates' Continuity Correction	Chi-Square	.518	10.979	12.955
	df	1	1	1
	Asymp. Sig.	.472	.001	.000

Table 3 indicates the median for the immediate post-test as being 96, therefore, reference to Table 2 makes it possible to draw the conclusion that the treatment group had a significantly higher number of subjects (14) whose median for the immediate post-test was higher than  $ME = 96$ , with the control group having only 1. In contrast, there were only 5 subjects in the treatment group and the majority of the control group (12) whose median for the immediate post-test was lower than or equal to 96. Likewise, the medians for delayed post-test represent a similar pattern.



**Figure 4.** Median in higher half.

As can be seen from Figure 4, the median for every past tense of the English language separately, be it from the immediate post-test or from the delayed post-test, belonged to the “higher half” for the majority of the subjects from the treatment group, as their medians were higher than the one indicated for each tense.

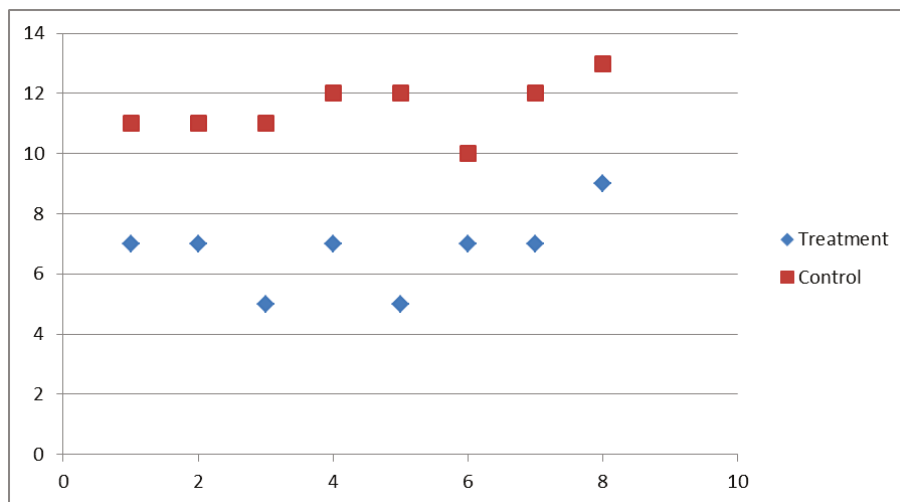


Figure 5. Median in lower half.

In contrast, the control group’s median for the use of every past tense of the English language separately was always lower, thus, assigning the majority of the subjects to the “lower half”, as seen in Figure 5 based.

Table 4. Test statistics for the Mann Whitney U Test.

		Test Statistics <sup>a</sup>								
	Pos Total	Del Total	POSTps	DELps	POSTpc	DELpc	POSTpp	DELpp	POST ppc	DELppc
Mann-Whitney U	27.500	9.000	69.500	22.000	28.000	62.500	56.000	43.000	34.000	48.500
Wilcoxon W	118.500	100.000	160.500	113.000	119.000	153.500	147.000	134.000	125.000	139.500
Z	-3.688	-4.401	-2.076	-3.926	-3.694	-2.385	-2.596	-3.149	-3.481	-3.030
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.038	.000	.000	.017	.009	.002	.000	.002
Exact Sig. [2* (1-tailed Sig.)]	.000 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>	.037 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>	.018 <sup>b</sup>	.009 <sup>b</sup>	.001 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>	.003 <sup>b</sup>
Exact Sig. (2-tailed)	.000	.000	.038	.000	.000	.016	.008	.001	.000	.002
Exact Sig. (1-tailed)	.000	.000	.019	.000	.000	.008	.004	.001	.000	.001
Point Probability	.000	.000	.001	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000

a. Grouping Variable: ID

b. Not corrected for ties.

The data in the table shows that there is a statistically significant difference between the control and treatment groups' performance in the immediate ( $U = 27.5, p = 0.000$ ) and delayed ( $U = 9, p = 0.000$ ) post-tests. Therefore, it can be concluded that the gesture-based input processing treatment led to a statistically significant higher score for the experimental group in the immediate and delayed post-tests ( $p = 0.000$ ) in their application of the past tenses of the English language. Consequently, the null hypothesis can be rejected for each of the researched tenses as the treatment based on artificially devised gestures proved to have an effect.

## CONCLUSIONS

The relative degree of significance of the effect of gestures as input processing devices, as uncovered through the Mann Whitney U Test results, was determined in response to the main research question. The effect of the gesture application was already evident after the immediate post-test results were obtained, while the delayed post-test reaffirmed the usefulness of gesture use in teaching / learning the past tenses of the English language. Even though the control group demonstrated progress in their identification and acquisition of the past tenses of the English language, the subjects from the treatment group had a visible advantage over them in their identification and use of the past tenses of the English language. In fact, gestures helped the subjects to understand the past tenses better and to perceive the message behind the situational instances presented as tasks. Moreover, the researcher noted that in the group that had gestures introduced the students were more relaxed and treated the gesture-based activity as a fun way to learn. Therefore, the subjects from the treatment group were more focused on what they were doing, as gestures became the tools to make the process of learning grammar less boring. More meaningful learning of grammar made possible through a kinesthetic technique was at work in this experiment. On the whole, the input processing device, that is, gesture, proved to be more effective and less boring than the traditional way of analyzing tenses.

The application of gestures as input processing devices appeared to have a significant effect on second language grammar acquisition, that is, the past tenses of the English language on the whole. Even though both groups manifested a certain degree of progress, the treatment group attained results significantly higher than their counterparts from the control group. The notable advantage of the treatment group over the control group in their use of the past tenses of the English language was seen through mean ranks, medians and most importantly through statistical significance ( $p = .000$ ) in the immediate post-test. However, the delayed post-test also indicated success ( $p = .000$ ) for the gesture use in teaching the past tenses of English in general.

## REFERENCES

1. Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. USA: Pearson Education, Inc.
2. Cienki, A., & Müller, C. (n.d.). Metaphor, gesture, and thought. *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. 1-33. Retrieved from [http://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw0/\\_texte/introgestureanalysis/Cienki\\_M\\_\\_llerMetaphor\\_Gesture.pdf](http://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw0/_texte/introgestureanalysis/Cienki_M__llerMetaphor_Gesture.pdf)
3. Gaythwaite, E. S. (2005). Didn't you see what I meant? Informing gestures in teaching and learning. *Curriculum and Teaching Dialogue*, pp. 97-108.
4. Goldin-Meadow, S. (2005). *Hearing gesture: How our hands help us think*. USA: Harvard University Press.
5. Krashen, S. (n.d.). *Stephen Krashen on language acquisition*. [Video footage]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=vh6Hy6El86Q&list=PLA0282E08D81AB523>
6. Kendon, A. (2010). *Gesture: Visible action as utterance*. New York, US: Cambridge University Press
7. McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. USA: The University of Chicago Press.

## SANTRAUKA

### **ANGLŲ KAIP UŽSIENIO KALBOS BŪTŪJŲ LAIKŲ MOKYMAS / MOKYMASIS, GRĮSTAS PATEIKTOS INFORMACIJOS APDOROJIMU, NAUDOJANT SUKURTUS GESTUS**

Ingrida Macytė

Šiame darbe pristatomas eksperimentas, kurio tikslas – išsiaiškinti ar mokymas, grįstas pateiktos informacijos apdorojimu, naudojant sukurtus gestus, gali palengvinti anglų kalbos būtųjų laikų įsisavinimą ir padaryti procesą dar efektyvesniu. Naujausių tyrimų, ieškant gestų taikymo mokymuisi, apžvalgos, pavyzdžiai rodo, kad gestų taikymas užsienio kalbos įsisavinimui nėra pakankamai ištirtas, kas sąlygojo šio eksperimentinio tyrimo iniciatyvą. Eksperimentas paremtas VanPatteno (angl. B. VanPatten) pateiktos informacijos apdorojimo teorija, kuri siūlo kuo išsamiau pateikti mokomąją informaciją, užsienio kalbą besimokantiems moksleiviams. Pateiktos informacijos apdorojimą palengvinančių priemonių efektyvumas buvo tiriamas Past Simple, Past Continuous, Past Perfect and Past Perfect Continuous laikams. Šio eksperimento imtis – 32 moksleiviai, kurie pirmus metus mokėsi vienoje Klaipėdos miesto gimnazijų. Eksperimento metu, tiek kontrolinė, tiek ir eksperimentinė grupės buvo supažindintos su anglų kalbos būtųjų laikų taikymo teorija ir taisyklėmis. Tuomet, per praktikai skirtą laiką, eksperimentinė grupė buvo supažindinta su galimybe taikyti sukurtus adaptyvinius gestus anglų kalbos būtųjų laikų nustatyme ir taikyme. Eksperimentas sudarytas iš išankstinio testo, netrukus po eksperimento pateikto,

vėlesnio, pakartotino testo ir trečio, taip vadinamo „uždelstojo“ testo. Eksperimento statistinei svarbai nustatyti buvo naudojamas Mann Whitney U testas (SPSS). Eksperimento rezultatai buvo statistiškai efektyvūs ir atskleidė tai, kad pateiktos informacijos apdorojimą palengvinančios priemonės daro įtaką anglų kalbos būtųjų laikų įsisavinimui. Šio eksperimento rezultatai yra priklausomi nuo gestų parinkimo, jų tinkamos panaudos ir esamos atmosferos anglų kalbos klasėje. Tačiau, mokytojams, mokantiems anglų kalbą (kaip užsienio kalbą), patariama išbandyti gestus, kaip pagalbines efektyvias priemones būtųjų anglų kalbos laikų mokyme.

# SIGNIFICANCE OF AUTONOMOUS LEARNING AND PREREQUISITES FOR ITS SUCCESS

Liudmila Mockienė, Olga Ušinskienė

Mykolas Romeris University, 20 Ateities St., Vilnius, LT-08303, Lithuania,  
liudmila@mruni.eu, olga.usinskiene@mruni.eu

## ABSTRACT

*Rapid development of science, education, information and communication technologies, increasing integration of universities in the world system of education charge people with one of the main tasks - development of sustainable need for lifelong learning. Therefore, it is essential to learn to work 'on one's own script', i.e. to develop learner's autonomy. The concept of 'learner autonomy' or 'autonomous learning' has gone viral over the last two decades. Its significance in the process of language learning/teaching has made scholars look at the issue from different angles. Autonomous learning does not intend to force the teacher out of the process of learning/teaching. It, conversely, induces the teacher to help students to develop and trust themselves, to show initiative, to take responsibility and control over their learning. The article presents the importance of autonomous learning of foreign languages. It analyses strategies how to foster autonomous learning and how to achieve the highest level of independence among students, which is considered to be a key to success.*

**Keywords:** *autonomous learning, strategies, prerequisites, motivation, independence, competence.*

## INTRODUCTION

The research focuses on 'learner autonomy' or 'autonomous learning'. This concept has been the focus of numerous researchers for decades. The most recent researches conducted on learner autonomy address such issues as definitions, issues and problems (Little, 1991), autonomy in foreign language learning (Holec, 1981), fostering learner autonomy (Thanasoulas, 2000), learner strategies for learner autonomy (Wenden, 1998), Konrad (Konrad, 1997), predictors of success in foreign language learning (Gardner, 1990; Gardner & MacIntyre, 1993), motivation in second and foreign language learning (Dornyei, 1998; Dornyei, 2001; Dornyei, 2003), autonomy and independence in language learning (Benson & Voller, 1997; Benson, 2000; Benson, Chik & Lim, 2003), autonomous language learning (Капаева, 2001), ICT for autonomous learning (Vilkonis, Truskienė & Barabanova, 2014), self-directed and independent learning in higher education (Teresevičienė, Kaminskienė, Žydzūnaitė & Gedvilienė, 2012), to mention a few. Most of the researches focus on learner au-



tonomy in learning and teaching general English as a foreign language. The research on learner autonomy in learning English for Specific Purposes is scarce. Thus **the object** of the present research is student autonomy in studying ESP, which is a subset of English language learning and teaching, at a tertiary level of education and prerequisites for its success.

The aim of the research is to analyse the extent to which students are autonomous in the process of learning foreign languages.

The objectives of the research are

- 1) to discuss the concept of autonomous learning and its components;
- 2) to analyse students' perception of autonomy in studying English for Specific Purposes at a tertiary level of education.

The method of the research is qualitative analysis based on a questionnaire, which includes open-ended questions.

## THEORETICAL BACKGROUND

The concept of learner autonomy is interpreted broadly, e.g. as freedom from the control of the teacher, from the restrictions on the activities, as the willingness and ability of students to take control of their learning activities in learning a foreign language, and even as freedom to choose what to learn and what not to learn. However, the concept must always have a positive connotation. Let us review how the definition of the term 'autonomous learning' is provided in various sources, e.g. in *the Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. It states that "autonomous learning is based on the principle that learners should take maximum responsibility for, and control of, their own learning styles and stages outside the constraints of the traditional classroom. In practice a number of large- and small-scale frameworks have been designed" (Johnson & Johnson, 1999).

New Encyclopaedia of Philosophy defines *autonomy* as a characteristic of highly organized systems, especially living and social beings, which means that their function and behaviour are determined by their inner base and does not depend on the impact of the external environment (NEP, 2010).

Holec's definition of Learner autonomy is as follows: "learner autonomy is the ability to take charge of one's own learning... to have and to hold the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning: determining the objectives; defining the contents and progressions; selecting methods and techniques to be used; monitoring the procedure of acquisition (rhythm, time, place, etc.); evaluating what has been acquired" (Holec, 1981).

Little (1991) in his turn defines 'learner autonomy' as learners' ability to "understand the purpose of their learning programme, explicitly accept responsibility for their learning, share in the setting of learning goals, take initiatives in planning and executing learning activities, and regularly review their learning and evaluate its effectiveness".

Analysing the concept of learner autonomy, it should be noted, that it can be neither a ready-made product, nor a particular characteristic of a person, which is inherited. Autonomous learning is brought about and directed by certain conditions. Among them is learner motivation. Kapayeva (2001) in her work emphasizes learner intrinsic motivation. According to her, it is important if students are able to get interested in the process, persuade themselves in the necessity to perform the work, to be able to perceive the significance of the process of learning and their own results. Analysing the process of students' learning, Konrad (1997) states the fact that those students whose intrinsic motivation is stronger, more often speak about their abilities of autonomous learning. The term "motivation" is frequently used among experts and all of them agree on the fact that it is one of the main factors that have a big impact on the rate and success of a foreign language learning. Initially motivation provides a stimulus to start the process, and then 'the driving force' in order to help carry out the process and achieve the goal set (Dornyei, 1998). Here it should be noticed that different people have a different motivational factor. They are influenced by different things and their degree of motivation also depends on the personality and his/her values. Gardner (1993) differentiates learners with an instrumental orientation and an integrative orientation. Those ones with an instrumental orientation learn the foreign language thinking about a good well-paid job they may have in the future. Thus, the foreign language here plays a role of a tangible, i.e. monetary, incentive. Whereas, the learners who make the process of learning a foreign language as a trip to the country of the language studied, deepening in the culture of the language, trying to become an integral part of it, apparently have an integrative orientation.

Learner's success also depends on his/her attitude, i.e. perception of self and others, his/her capabilities, and readiness to learn, perception of their role in the learning process, attitude towards the environment. Students sometimes underestimate their capabilities, believing that they belong to a certain personality type that cannot learn a foreign language. So they do not make any effort, thinking that they will fail anyway. Apparently, the more positive the learner's attitude is, the more he/she may achieve, because only positive attitude influences an increased motivation, whereas, a negative one has an adverse effect. Thus, the role of a teacher in the initial stage of the process of learning is crucial. It is not an easy task to define exactly the ways how to motivate a learner, but it is clear that a teacher must always be open, creative, flexible, aware of different tools and strategies, in order to find out what their students need and want, to be able to select a suitable key to each student, and not be afraid of accepting challenges and changes. (Benson & Voller, 1997; Dornyei, 2001).

Students' ability to use cognitive and metacognitive learning strategies is another important prerequisite for successful autonomous learning. In terms of language learning, cognitive strategies may include repetition, i.e. imitating somebody's speech, translation, note-taking, guessing the meaning from context or embedding a word or the whole phrase in a meaningful sequence, using imagery and creating mind maps for memorisation, asking the teacher for clarification, etc. Wenden (1998) covers

metacognitive strategies as skills for planning, monitoring, and evaluating the learning activity, that is students' ability to regulate their own cognitive work, i.e. to define the goal, to select conditions for performing the task, to choose the ways of converting the initial situation, and to evaluate results got and correct their activities, if necessary (Канаева 2001). According to Kapayeva, having the ability to regulate the work shows students' capability for self-observation and self-control, which must be done not only at the end of the activity, but during the whole learning process (Канаева, 2001).

## METHODOLOGY

With the aim to analyse the extent to which students are autonomous in the process of learning foreign languages a qualitative research has been conducted. The data acquired through the qualitative research does not provide precise figures or statistical data. However, it enables to outline general tendencies, ideas and approaches. The qualitative research focuses on case study, rather than figures and the like. This kind of data does not reveal quantity, frequency or intensity, but is focused on interpretation, construing, reflection and explanations, which provide the informants' motivation, approaches, perception and experience (Bitinas, 2008).

The informants of the research included 34 first year students (17 full-time and 17 part-time students) from the programmes of Public Policy and Management, and Psychology at Mykolas Romeris University in 2015.

The data of the study was acquired through students' anonymous answers. The research was based on a questionnaire in the form of open-ended questions. First, informants were asked to provide their motivation to study by answering the following block of questions: *Do you study full-time or part-time and why? Who motivated you to enter the university? Who encourages you to study harder? Why do you need to learn foreign languages?* In order to evaluate such parameters as the responsibility for their learning, planning, and self-observation, informants were provided with the following block of questions: *How do you prefer learning? Do you think you are able to learn a new foreign language on your own? Why? What helps you learn a foreign language? Do you often search for additional learning resources? Do you always set goals before any activity?*

The students' responses were analysed, grouped according to units of meaning relevant to each block of research questions and generalised.

## ANALYSIS OF THE RESULTS

Nothing could make a teacher of a foreign language happy than the fact, that your students find learning a foreign language useful. The results of the research prove that.

The research results reveal that half of the informants prefer a full-time study form, whereas the other half choose a part-time study form. The reasons that are provided are really different:

[...Part-time, because I'm working and it is better for me to combine studies and work...]

[...Part-time, because I want to work.]

Those students who study full time emphasise the significance of successfully learning languages only face-to-face and necessity to invest a lot of time and effort to gain proficiency.

[...I study full-time because I believe that languages can be learned successfully only face-to-face and you need to invest a lot of time and effort to gain proficiency...]

Some of the students consider that it is much easier to study full time, because all the necessary material is presented by teachers, and that makes the process of learning not so stressful.

[...Full-time, because I believe that kind of studies is more useful for me and I can get more information in a shorter period of time...]

The main reason for choosing a part-time study form is rather weighty. On the one hand the informants perceive the importance of studying at university in order to seek a better life and raise their status in society. However, these people support their families, thus in order to achieve greater results, they have to combine work with study.

All of the informants in general enjoy studying in order to achieve high results and learn new things. However, some of them are not so positive when speaking about all subjects:

[...In general yes, I enjoy achieving high results and learning new things...]

[...I like studying, but not all subjects are necessary and interesting...]

[... Studying is very expensive nowadays...]

All informants understand the significance of learning one or another foreign language for various reasons. Both full-time and part-time students have similar motivation for learning languages.

Some of the reasons students need languages are the possibility to communicate with foreigners, travel and discover the world:

[...People need to know languages to communicate with foreign people, travel...]

[...It is a better way to communicate with others because these days you can travel around Europe freely so to know a foreign language is really useful...]

[...Communication with other nationalities...]

Another reason for learning languages is that it offers better working opportunities as they can use or will use the language at work:

[...For future career, studies or internship abroad, travel...]

[...For better working opportunities...]

Moreover, they are ready to learn the language as it makes it easier to work with different online sources in a particular sphere, or to pursue studies or internship abroad:

[...to hold a conversation and to be able to find out necessary information on the Internet...]

[...I need English to continue studies abroad...]

[...Many useful sources in the sphere of psychology are in English, so I need to learn the language to read authentic sources...]

As far as the process of language learning is concerned, the informants find it rather complicated to learn a foreign language on their own. First of all, they indicate that it would take a lot of time:

[...I think for me it is hard to learn a new foreign language on my own. I would prefer taking language courses...]

[...I think I could learn a foreign language on my own. However, it would take more time to learn I think...]

[...No way...]

They also need a teacher to organize the process, to control them, to help to solve problems, to correct their mistakes and provide constant feedback:

[...It is much more difficult to learn a foreign language on your own. It is necessary to have a teacher, who will help you, who will direct you to the right way, who will correct your mistakes...]

On the other hand, some believe that if there is a strong desire and motivation, nothing is impossible:

[... Yes, if there is a motivation and desire...]

None of the informants, either full-time or part-time, prefer individual form of work. All of them apparently need a “helping hand” both from the teacher and from the groupmates:

[...My teacher can always help me...]

[...Group work or pair work with my groupmates...]

[...Communication with foreigners really helps learning a foreign language...]

Thus, such forms of work as group or pair work in class, and also work together with a teacher are more preferable for our students.

Based on the informants’ answers, we can see that the only way to learn a foreign language for them is mostly through communication in the language with a teacher or groupmates.

Another aspect which reveals students’ reliance on the teacher is their unwillingness to search for additional learning resources. The informants’ opinions have differed. And it is clearly seen, that those students with higher motivation always try to learn something more and thus they usually use any opportunity to look for additional information via internet learning resources or books, journals, newspapers, articles. Whereas the other half does not need that as they strongly believe that it is a waste of time:

[...Not really, I usually read what is given or indicated by the teacher...]

[... Only sometimes, when we are given a project or a presentation task]

[...I am always interested in all possibilities. Thus, I try to find out as much information as possible to make the subject clear... ]

Students' planning and responsibility for learning is reflected in their ability to set goals before an activity. However, informants indicate, that they do not always set goals before they start an activity:

[...No, it is usually done by the teacher and I do not need to do that].

[...Yes, I do. I always need to know what to seek, what to achieve...]

The research results indicate that the informants rely on support of the teacher a lot as far as looking for materials and setting the goals for learning activities.

## CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The analysis of the concept of autonomous learning reveals its diversity in use. We can come to the conclusion, that the term includes a strong desire of a learner together with his/her personal abilities to actively participate in the process of learning, to take responsibility for the process, to act independently, to be able to set goals, make decisions on their own, to control the process and evaluate the results.

The obtained results let us draw the conclusion that the process of learning foreign languages is long-lasting and requiring a lot of effort and time. We do agree on the fact that it is not one-sided, it must involve both teachers and students. However, the role of a teacher must change if we want learners to achieve higher results. The research reflects learners' inability to regulate their learning process. They take a passive role in it. They mostly rely on their teacher, and, as a result, do not develop a sense of responsibility for repercussions. There are some observations to bear in mind. Teachers should help students to develop autonomy, but not dependence on them. It requires a lot of time and efforts from both sides, teachers and students. Teachers should teach learners the skill 'how to learn.' Drawing on Little's philosophy:

- a teacher should use the foreign language as the working language in class, and so require the same from students,

- both teachers and students have to discuss, analyse and evaluate possible learning activities students may choose in the learning process,

- teachers should help students change their passive attitude towards the process into active one, so they will not depend on each other,

- learners should be required to set their own goals through collaboration in groups or altogether in the foreign language,

- teachers should encourage students to search for additional interesting material on the Internet, or using other sources of information; moreover, involving students in designing tasks and activities also require some responsibility from them;

- regular self-evaluation of the progress make students reflect on their mistakes and contribute to the success of the learning process and promote the development of learner autonomy.

In conclusion, all students differ according to their abilities and skills, learning habits and interests, motivation and personal needs, thus the role of the teacher is

significant to understand each student individuality, to foresee possible obstacles and to be aware of the strategies to teach them autonomy.

## REFERENCES

1. Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in language learning*. London: Longman.
2. Benson, P. (2000). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
3. Benson, P., Chik, A. & Lim, H.Y. (2003). Becoming autonomous in an Asian context: Autonomy as a sociocultural process. In D. Palfreyman and R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 23-40). Basingstoke, Hampshire: Palgrave.
4. Bitinas B., 2008. *Kokybinių tyrimų metodologija*. Socialinių mokslų kolegija. Klaipėda.
5. Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. London: Macmillan.
6. Dornyei, Z. (1998). *Motivation in second and foreign language learning*. CILT: CUP
7. Dornyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. England: Pearson Education Limited.
8. Dornyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman.
9. Dornyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53, 3-32.
10. Gardner, R. C. (1990). Attitudes, motivation and personality as predictors of success in foreign language learning. In T. Parry (Ed.), *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
11. Gardner, R. C. And MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. *Part II: Affective variables*. Language Teaching
12. Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: OUP.
13. Johnson, K., Johnson, H. (1999). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: A handbook for language teaching*. Blackwell Publishing Ltd.
14. Konrad, K. (1997). Metacognition, Motivation und selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden. *Theoretische Grundlagen und Zusammenhanganalysen. Psychologie im Erziehung und Unterricht*, 44, 27-43.
15. Little, D. (1991). *Learner autonomy. Definitions, issues and problems*. Dublin.
16. NEP (2010). *New Encyclopaedia of Philosophy / Новая философская энциклопедия*. Москва.
17. Teresevičienė, M., Kaminskienė, L., Žydžiūnaitė, V., Gedvilienė G. (2012). Self-directed and independent learning in higher education: critical discourse analysis. *Acta paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*. Vilnius, Vilniaus universiteto leidykla. 29, 47-60.
18. Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered.

- The Internet TESL journal*, VI-11. Retrieved from <http://iteslj.org/>
19. Vilkonis, R., Truskienė, S., Barabanova, I. (2014). Benefits of the use of ICT for autonomous learning: comparative analysis of university and high school students' opinion. *Jaunųjų mokslininkų darbai = Journal of young scientists / Šiaulių universitetas*, Vilnius, BMK Leidykla, 2 (42), 75-82.
  20. Wenden, A. (1998). *Learner Strategies for learner autonomy*. Great Britain: Prentice Hall.
  21. Капаева, А. Е. (2001). О формировании готовности учащихся к самообучению иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 3, 12-15.

## SANTRAUKA

### **SAVARANKIŠKO MOKYMOSI REIKŠMĖ IR PRIELAIDOS JO SĖKMEI**

Liudmila Mockienė, Olga Ušinskienė

Sparčiai besiplėtojant mokslui, švietimui, informacinėms ir ryšių technologijoms, didėjant universitetų integracijai į pasaulio švietimo sistemą, vienu svarbiausiu uždaviniu tampa būtinybė plėtoti žmonių gebėjimą mokytis visą gyvenimą. Todėl labai svarbu išmokti dirbti „pagal savo scenarijų“, t. y. plėtoti besimokančiojo autonomiškumą. Sąvoka „besimokančiojo autonomiškumas“, arba „autonomiškas mokymasis“ plačiai paplito per pastaruosius du dešimtmečius. Jo reikšmė kalbų mokymosi / mokymo procesui privertė mokslininkus pažvelgti į problemą iš įvairių kampų. Autonomiškas mokymasis neverčia mokytojo pasitraukti iš mokymosi / mokymo proceso. Priešingai, jis skatina mokytoją padėti studentams vystytis ir pasitikėti savimi, rodyti iniciatyvą, priimti atsakomybę ir kontroliuoti savo mokymąsi. Besimokančiųjų autonomiškumas yra aiškinamas plačiai, pavyzdžiui, kaip laisvė nuo mokytojo kontrolės, vykdytos veiklos apribojimų, kaip studentų noras ir sugebėjimas kontroliuoti savo mokymosi veiklą mokantis užsienio kalbos ir net kaip laisvė pasirinkti, ką mokytis ir ko nesimokyti. Tačiau ši sąvoka visada turi teigiamą konotaciją. Bet kuriuo atveju, mokytojo vaidmuo yra reikšmingas suvokiant kiekvieno mokinio individualybę, numatant galimas kliūtis ir ieškant strategijų, kaip išmokyti juos autonomiškumo. Visų studentų gebėjimai ir įgūdžiai, mokymosi įpročiai ir interesai, motyvacija ir asmeniniai poreikiai yra skirtingi. Straipsnyje pristatoma autonomiško užsienio kalbų mokymosi svarba, nagrinėjamos strategijos, kaip skatinti autonomišką mokymąsi ir kaip pasiekti aukščiausių studentų autonomiškumo lygį, kas yra pagrindinė prielaida sėkmei.



# 1 SUBJECT + 1 SUBJECT = 1 SUBJECT-TEACHER? TEACHER BELIEFS ON CROSS-CURRICULAR COLLABORATION IN FORMING THE DESIGN OF CLIL DEGREE COURSES

Jutta Rymarczyk, Tanyasha Yearwood

Heidelberg University of Education, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg, Germany,  
rymarczy@ph-heidelberg.de, yearwood@ph-heidelberg.de

## ABSTRACT

*Developing teacher training programmes for Content and Language Integrated Learning (CLIL) requires close consideration of how graduates might fulfil their roles in cross-curricular collaboration.*

*In order to identify the best teacher education model to achieve this goal, in this paper, we explore how English language teachers (ET) and content subject teachers (CT) in Germany and Hong Kong view their roles and how the respective teacher training models impact, consequently, on their collaboration.*

*The interpretation shows that tensions which can be generated in CLIL school programmes offered by teachers trained in single-subject teacher education are unlikely to occur in CLIL school programmes offered by dual-subject teacher education graduates who usually share similar teaching goals and tend to operate in so-called parallel collaboration structures.*

**Keywords:** *content and language integrated learning, teacher education, teacher beliefs, collaboration.*

## INTRODUCTION

Teacher Education for Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been a much discussed topic for years. In the Conference Blog accompanying a CLIL-conference at Eichstätt University in 2010, some main aspects of this discussion could already be seen very clearly (cf. CLIL 2010 Conference Blog):

- There is debate in some countries about who should teach CLIL, whether to qualify content teachers or language teachers.
- An interdisciplinary approach to planning lessons is essential.
- Involve the language teachers, to help them understand the principles of CLIL. – Content teachers need to be trained as language teachers, too.

Since then, however, the debate on how to qualify CLIL teachers does not seem to have advanced much. This surprisingly slow development in an area which is otherwise known for intense discussion and research (Diehr, Preisfeld & Schmelter, 2016) might be due to a plethora of regulations in university teacher training degree courses across Europe and beyond. With the exception of Germany, Austria, the German-speaking part of Switzerland and Norway, teachers in Europe are qualified for one subject only. The same also holds true for most countries outside Europe, among them Hong-Kong, where research on teacher cooperation in CLIL, which we reduplicated in the Germany, is beginning to offer insight for best practice in teacher training degrees for CLIL.

As far as Germany and education for CLIL teachers is concerned, there has been the regulation right from the launching of the method that a degree in a foreign language (L2) and in a content subject entitles teachers to teach this content subject using this L2 as the language of instruction. In contrast, in the European countries with a single subject qualification, postgraduate studies are a requirement for teaching bilingual classes (Wolff, 2016). However, as Wolff (2016) points out, there have been many exceptions, especially in the early days of CLIL.

The diversity of the CLIL teacher degree landscape might be confusing and detrimental to the further development of many didactic and methodological approaches. Yet, it also allows us to look out for best practice as far as the educational regulations and actual interdisciplinary cooperation of CLIL teachers is concerned. In order to learn what English language teachers (ET) and content subject teachers (CT) actually think about their cooperation, Yuen Yi Lo (2014, 2015) looked at their cross-curricular collaboration in content-based instruction programmes<sup>25</sup> in Hong Kong, an area where teachers are educated to teach single subjects. In her research based on questionnaires and semi-structured interviews, she found that although both groups of teachers generally believe in the effectiveness of their cooperation, they see some potential problems and hence are not fully committed to their bilingual learning and teaching programme (ibid.). Being interested in the corresponding beliefs and attitudes CLIL teachers hold in Germany, where degrees yield dual subject qualifications, Rymarczyk (2015) reduplicated Lo's research, adapting her questionnaires to the German context. Rymarczyk's results vary from Lo's in so far as German CLIL teachers holding dual subject qualifications regard the cooperation with their colleagues as less strenuous. In this paper, those outcomes of the study will be presented which allow some conclusions with regard to which kind of CLIL teacher education is more beneficial.

---

<sup>25</sup> Lo defines content-based instruction (CBI) programmes as bilingual education programmes „generally characterized by students learning content subjects through an L2 so as to facilitate L2 learning“. According to her, CBI is superordinate to CLIL as „examples of CBI [...] include Content and Language Integrated Learning in Europe and English-Medium education in Asia“ (ibid.). Yet, for the purposes of this paper and our comparison, CLIL and CBI can be regarded as the same method.

Lo's (2014) research design was originally taken up to allow for a comparison to the German context. However, as we were also interested in the question which kind of CLIL teacher education yields the best context for teachers to cooperate in CLIL programmes, we address the following two research questions in the paper:

1. What is cross-curricular collaboration between ET and CT in CLIL programmes in Germany and Hong Kong like?
2. What impact do single-subject vs. dual-subject teaching qualifications have on first, CLIL teachers' beliefs and attitudes, and second, English and content subject teachers' collaboration?

To carry out this research, a cross-sectional survey with online questionnaires was conducted for which Lo's questionnaires were translated into German and adapted to the German educational context (i.e. to school-types etc.). These questionnaires were given to 182 secondary schools with CLIL programmes (partial English-medium instruction in History, Geography, Politics, Social Studies and Biology) in the German federal states of Baden-Wurttemberg and North Rhine-Westphalia. From those 59 middle schools (Realschulen) and 123 grammar schools (Gymnasien), 56 ET and 43 CT agreed to participate. The questionnaires they filled in consisted of three parts:

1. general information on the school and its bilingual offers, student ability etc.;
2. teacher belief and attitudes (statements were rated on a 5-point Likert-scale and differed for ET and CT);
3. open questions on the cooperation between ET and CT (How? Why? Why not? etc.)

## 1. RESULTS OF THE RESEARCH: QUANTITATIVE DATA

In the second part of the questionnaire, CT and ET were given two statements which referred to their corresponding roles in CLIL:

Statement 1 for CT:

*Teaching subject content and English language are equally important in my content subject lessons,*

and for ET:

*Teaching general English language skills and academic language are equally important in my English lessons.*

With mean scores of 2.33 (SD = 1.14) by CT – where “1” meant “Strongly disagree” and “5” “Strongly agree” on the Likert scale – and of 2.59 (SD = 1.13) by ET, we see that the two groups of teachers do not differ much in their views on whether they should give equal attention to language and content matters in their lessons. Both groups agree that their foci should be different.

In the evaluation of the second statement,

Statement 2 for CT:

*One of the roles of English language teachers is to teach academic language required for learning content subjects,*

and for ET:

*One of my roles is to equip students with academic language required for learning content subjects through English,*

however, there is less agreement, as there is actually a statistically significant difference between the scores of the two groups of teachers ( $p < 0.01$ ). So, CT do not just reject the view that they should teach as much language as subject content (cf. above), they also disagree that it is one of the roles of ET to teach academic language required for learning subject content (CT: 2.73, SD = 1.32; ET: 3.60, SD = 1.34). Consequently, the question arises of where CT would want the L2 to be taught. One possible interpretation of this attitude might be found in the influence of Canadian Immersion Programmes on CLIL. In this context, it has been believed for a long time that “using” the L2 in the CLIL classroom is enough for students to learn or rather “acquire” the L2.

As to statement 1, CT in Hong Kong also tended to think that they were not in charge of teaching English in their classes (2.80, SD = 1.02), but to a significantly lower degree than their German colleagues ( $t(208)=2.59^{**}$ ). Yet, the most interesting significant difference relates to their understanding of the roles of ET (statement 2). CT in Hong Kong thought that ET should teach academic language required for learning: 3.46, SD = 0.97. Here, the difference between teachers in Hong Kong with the single-subject teaching qualification and those in Germany, who hold a dual-subject qualification, can be very clearly seen. After all, CT in Germany are qualified to teach English themselves and do not need the support of their colleagues. But, of course, this result could also mean that teachers in Hong Kong just do not rely on the mere contact to the L2 for the students to learn it, but ask for more explicit approaches to L2 learning.

The answers to statement 1 given by the ET in Germany tended to correspond to those of their CT colleagues (2.59, SD = 1.13). They recognized more strongly their role in teaching general English than in teaching academic English. Yet, their answers to statement 2 showed that they agreed that it was also one of their roles to teach students the academic English required by the content subject classes held in English: (3.60, SD = 1.34).

In Hong Kong, there was a significant difference between those two groups, too ( $t = 3.38^{**}$ ), but there were no contradictions as in Germany. In Hong Kong, both groups agreed that it was the role of the ET to teach academic English – just to different extents (CT: 3.46 (SD = 0,97) and ET: 3.03 (SD = 0.99)). ET do not consider this as much their responsibility as CT think it is their colleagues’ job.

In the overview (Fig. 1), the mismatch can be seen very clearly: German CT do not ask to be supported by their ET colleagues but they get the support. In Hong Kong, they ask for it but do not necessarily get it. Both situations are not perfect but the one in Hong Kong holds greater potential for tension.

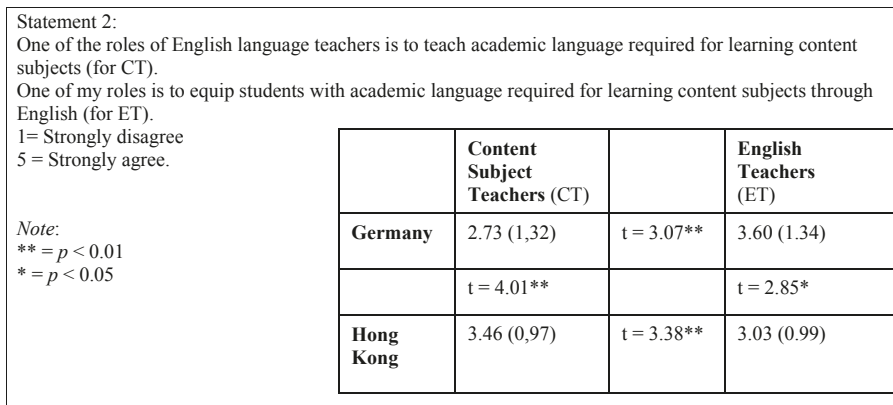


Figure 1. Results of survey on statement 2.

Two further statements which were directly related to the collaboration of CT and ET addressed teachers' beliefs about the effectiveness of cross-curricular collaboration, with regard to language (statement 3) and in general (statement 4).

Statement 3 for CT:

*I hope to obtain more language support from English language teachers,*  
 and for ET:

*I am happy to provide more language support for content subject teachers.*

Statement 4 for CT:

*I am happy to collaborate with English language teachers,*  
 and for ET:

*I am happy to collaborate with content subject teachers.*

These questions were intended to determine the extent to which teachers were willing and able to help and cooperate in the face of their workload and perceived difficulties. In the answers to statements 3 and 4, there are two results that are noteworthy: First, German CT hardly wish to obtain any help from ET (statement 3, cf. Fig. 2).

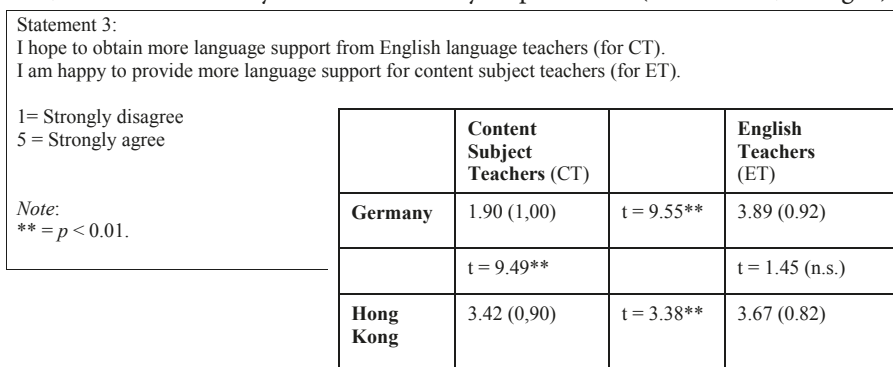


Figure 2. Results of survey on statement 3.

Second, ET are nevertheless very happy to help (statement 4, cf. Fig. 3).

<p>Statement 4:            I am happy to collaborate with English language teachers (for CT).            I am happy to collaborate with content subject teachers (for ET).            1= Strongly disagree            5= Strongly agree</p>			
	<b>Content Subject Teachers (CT)</b>		<b>English Teachers (ET)</b>
<b>Germany</b>	4.15 (0,85)	t = 0.19	4.11 (0.91)
	t = 3.10**		t = 1.81 (n.s.)
<b>Hong Kong</b>	3.67 (0,90)	t = 3.38**	3.84 (0.80)

Note:  
 \*\* =  $p < 0.01$ .

*Figure 3. Results of survey on statement 4.*

In contrast to German CT, CT in Hong Kong indicated their desire to be helped by their colleagues (cf. Figure 3). Since CT in Hong Kong are not educated for L2 teaching, this wish is, of course, very reasonable. Still, in Hong Kong, too, ET signal more willingness to help than seems to be needed (cf. Figure 3).

When asked whether they are happy to collaborate, all four groups of teachers indicated a fair degree of willing to do so (cf. Figure 4). However, with regard to our main research interest as expressed in research question 2, it is very interesting to note that teachers with a dual-subject training are more positive about collaboration – a collaboration they do not need as they possess all the competences needed themselves.

Hence, for them, collaboration must comprise more than just support in language teaching. The results of the third part of the questionnaire shed some light on this point.

## 2. RESULTS OF THE RESEARCH: QUALITATIVE DATA

The way in which German teachers understand the concept of cross-curricular collaboration could be seen in the views they expressed in the third part of the questionnaire regarding what accounts for successful as well as less successful cross-cultural collaboration. According to them, three key factors need to be taken into consideration in this respect: time, collaborative structures and teacher attitudes.

As far as the role of time in contributing positively to collaboration is concerned, generally teachers expressed the view that they see themselves saving time when they work together since their workload is reduced in this act of complementary sharing. From their responses, it was also evident that this sharing is facilitated even further when both ET and CT share the same fundamental teaching goals.

By sharing their workload with colleagues who share similar goals, teachers saw themselves operating in what can be described as a ‘parallel collaborative structure’

and this latter as being a further factor contributing to successful cross-cultural collaboration. This parallel collaborative structure, as it were, can also be defined as such based on the fact that both ET and CT reinforce each other's subject matter when, as part of their collaboration, they work on the same topic. As to our research interest of which kind of teacher training might ultimately be preferred to better serve cross-curricular collaboration in CLIL programmes, this seems to be another crucial advantage of a dual-subject teacher training. If, as in the case of a dual-subject degree, teachers are trained in both content and language, their goals are bound to resemble each other more closely than those of teachers who hardly know anything about the area their colleague is dealing with.

Another factor which teachers mentioned and which can be said to further define a parallel collaborative structure is that of sharing the same subject combinations which simply makes collaboration and the setting up of bilingual classes easier.

This latter factor not only reveals how teachers account for successful cross-curricular collaboration, but it also implies that dual-subject degrees have greater chances of ultimately supporting bilingual programmes in schools (Rymarczyk, 2003, 48).

This is further supported by the view expressed that a certain synergy is generated through, e.g., the creation of a broad pool of material which can be shared over time. In this context and in terms of a benefit which more directly affects the students, teachers mentioned the positive impact which dealing with similar terms and concepts in content and language classes has on the development of students' language skills.

One final factor mentioned by teachers is that of the role of attitudes as it impacts on successful cross-curricular collaboration. Teachers acknowledge the advantages, like the ones mentioned above, which this collaborative effort produces and that these feed back into their motivation, producing a positive cyclical effect. Other positive attitudinal factors mentioned by teachers were good communication and respect among colleagues as well as having a liking for the colleague with whom they have to collaborate as well as a general open disposition towards working in a CLIL team.

Looking at the reverse side of the coin, however, the results of the third part of the questionnaire also revealed that these very factors, viewed from the opposite angle, could actually account for less successful cross-curricular collaboration.

In terms of time, e.g., in the view of some of the teachers, collaboration is hindered by the time consumed in designing material. Some teachers expressed a clear need to be relieved from regular duties as the time needed for preparation is so intense. So while collaboration actually provides a reduced workload owing to the joint effort of ET and CT, it is the actual logistics of building in time for the collaboration which can work against its success.

Another apparent obstacle in the path of collaboration lies in the very fact that in schools which have only set up CLIL programmes within the last year or two, there is no clear collaborative structure and the programmes are run on a rather intuitive basis. In these cases, a tradition has not yet been established and CLIL can still be

said to be in the teething stage. But as CLIL programmes have been well established in Germany for about 35 years, this is not the case for the most part.

Again, the crucial question of attitudes and commitment is a determining factor in the lack of successful cross-curricular collaboration as expressed by the teachers. Where teachers showed a lack of willingness to work collaboratively or little motivation, collaboration was clearly less successful.

In other words, it is just what seems to 'make' for successful collaboration that, from a reverse perspective, can also 'break' its success.

## CONCLUSIONS

Based on the views expressed by both ET and CT in Hong-Kong and in Germany, it can be ascertained that a dual-subject teacher training model has greater potential for supporting a more collaborative structure in bilingual programmes since the sharing of similar teaching goals is quite likely to ensue and ultimately forms a basis upon which successful cross-curricular collaboration can be established.

Further research on this topic is certainly desirable as, on an international level (CLIL Cascade Network), a stronger integration of teacher education is sought after (Gnutzmann, 2016, 344). A further step might be to include a third variety of CLIL teaching in the comparison, i.e. the beliefs and attitudes of teachers who teach in tandems. This variety is found in countries where teachers are qualified for single-subject degrees to ensure both content and language competence in the classroom. This broadening of the comparison might give even more detailed insight into what we should ultimately regard as best practice so that the international integration of teacher education is taken one step further.

## REFERENCES

1. CLIL 2010 (2010). CLIL 2010 Conference Blog. Retrieved from <https://clil2010.wordpress.com/2010/08/09/1-teaching-teachers-for-clil/>.
2. Diehr, B., Preisfeld, A., Schmelter, L. (2016). Vorwort. In: Diehr, Preisfeld, Schmelter (Eds.), pp. 9-10.
3. Diehr, B., Preisfeld, D., Schmelter, L. (Eds.) *Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
4. Gnutzmann, C. (2015). Kritische Überlegungen zur Ausbildung von CLIL-Lehrern. In B. Rüschoff, J. Sudhoff & D. Wolff (Eds.) *CLIL Revisited: Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*, pp. 331-352. Frankfurt am Main: Lang.
5. Lo, Y. (2014). Collaboration between L2 and Content Subject Teachers in CBI: Contrasting Beliefs and Attitudes. *RELC Journal*, 45(2), 181-196.
6. Lo, Y. (2015). A glimpse into the effectiveness of L2-content crosscurricular collaboration in content-based instruction programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 443-462.



7. Rymarczyk, J. (2003). *Kunst auf Englisch: Ein Plädoyer für die Erweiterung des bilingualen Sachfachkanons*. München: Langenscheidt-Longman.
8. Rymarczyk, J. (2015). *Cross-curricular collaboration between English and content subject teachers in CLIL programmes*. Paper presented at the International Conference on Bilingualism. Valetta, Malta.
9. Wolff, D. (2016). Der bilingual Sachfachunterricht historisch betrachtet: Ist er der Königsweg zu Mehrsprachigkeit und zum interkulturellen Verstehen? In: Diehr, Preisfeld, Schmelter (Eds.), pp. 14-29.

## SANTRAUKA

### **1 DALYKAS + 1 DALYKAS = 1 DALYKO MOKYTOJAS? MOKYTOJŲ NUOMONĖ APIE BENDRADARBIAVIMĄ TARP SKIRTINGŲ DALYKŲ MOKYTOJŲ FORMUOJANT IDUKM PAREMTŲ LAIPSNĮ TEIKIANČIŲ KURSŲ STRUKTŪRĄ**

Juta Rymarčyk, Tanyaša Jiervud

Mokytojų rengimo programų parentų IDUKM (integruotas dalyko ir užsienio kalbos mokymas) kūrimas reikalauja detalaus svarstymo, kaip programą baigę absolventai galėtų atlikti savo vaidmenis bendradarbiaujant skirtingų mokomųjų programų pagrindu.

Tam, kad būtų identifikuotas geriausias mokytojų rengimo modelis, straipsnyje tyrinėjama, kaip anglų kalbos mokytojai ir dalyko mokytojai Vokietijoje ir Honkonge mato savo vaidmenis ir kaip atitinkami mokytojų rengimo modeliai turi poveikį mokytojų bendradarbiavimui.

Tyrimas parodė, kad įtampos gali kilti IDUKM mokyklų programose, kuriose dirba mokytojai parengti darbui kaip vieno dalyko mokytojai, tačiau mažai tikėtina, kad tokios įtampos kils IDUKM mokyklų programose, kur dirba dviejų dalykų mokymui pasirengę mokytojai, nes jie paprastai turi panašius mokymo tikslus ir yra linkę dirbti taip vadinamose paraleliose bendradarbiavimo struktūrose.

# KREATIVES SCHREIBEN IN EINER HETEROGENEN GRUPPE IM GERMANISTIKSTUDIUM AN DER VU: WARUM NICHT?

Diana Šileikaitė-Kaishauri

Lehrstuhl für Deutsche Philologie, Philologische Fakultät, Universität Vilnius,  
Universiteto g. 5, Vilnius, Litauen, diana.sileikaite@flf.vu.lt

## ABSTRACT

*This research paper aims at presenting the options of creative writing in a heterogenic group as a part of German philology studies at Vilnius University. First of all, it deals with the methodological principles and typology of writing tasks based on the didactic models by Wolfrum (2010) and Schreiter (2002). Next, the outline and technical aspects of creative writing workshop offered at VU from 2012 till 2015 are presented. In addition, problems that students and teachers working in a heterogenic group can be confronted with are discussed. In order to summarize the good experience, the feedback delivered by the participants of the workshop in 2014–2015, is analyzed. It is important to demonstrate that in spite of the widely-known stereotype, the creative writing as a part of German as a foreign language learning process means much more than mere “playing in class before the holidays” (Wolfrum 2010, 30).*

**Keywords:** creative writing, German as a foreign language, heterogenic group, CEFR, German philology.

## EINLEITUNG

Das Ziel des Beitrags besteht in der Vorstellung der Möglichkeiten des kreativen Schreibens im Germanistikstudium an der Universität Vilnius (VU), wobei die methodischen Grundsätze des betreffenden Schreibseminars und die Typologie der im Seminar angebotenen Schreibtechniken präsentiert sowie Probleme, auf welche die Studierenden und die Lehrkraft im Rahmen dieses Fachs in einer heterogenen Gruppe stoßen können, behandelt werden. Abgerundet wird der Beitrag mit der Zusammenfassung positiver Erfahrungen aufgrund der Rückmeldungen der Studierenden zum Kurs. Dies soll gewährleisten, dass das leider immer noch gängige Stereotyp des kreativen Schreibens als „Spielstunden vor den Ferien“ (Wolfrum 2010, 30) abgebaut wird.

Unter dem kreativen Schreiben wird hier nicht das Creative Writing als Dichtungsschule in Sinne von Aristoteles' Poetik für angehende Schriftsteller und „be-

gabte Schreiber“ verstanden, das vor allem in den USA, aber auch schon in Deutschland als Bachelor-, Master- oder Promotionsstudium zu finden (Wolfrum 2010, 30), doch für die Auslandsgermanistik wenig geeignet ist, sondern das Schreiben in deutscher Sprache als ein Bestandteil des DaF-Unterrichts, das laut Pommerin durch angstfreie Atmosphäre, Abbauen von Schreibängsten, motivierende Schreib- anlässe und den Einsatz vielfältiger Techniken, auch Kommunikation mit anderen und sich selbst, „spielerisches Erproben der eigenen sprachlichen Möglichkeiten und Grenzen“, „Ergänzung und Vertiefung durch Reflexion und Systematisierung“ es ermöglichen kann, dass die Lernenden „schnell zu ... geschlossenen und aussagekräftigen Texten gelangen“ (Pommerin 1995, 673; vgl. Pommerin 1996, 59–60; Wolfrum 2010, 32–33).

### METHODISCHE GRUNDLAGE

Damit die Entwicklung der Schreibfähigkeit beim kreativen Schreiben zielgerichtet und systematisch verläuft, müssen bestimmte methodische Grundsätze beachtet werden.

Der erste Grundsatz bezieht sich auf den Ablauf des Schreibprozesses (s. Tab. 1). Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, sind beim Schreiben mehrere Phasen von der Schreib- anregung und Vorbereitung bis zur Überprüfung und Überarbeitung des Schreibproduktes zu durchlaufen. Das kreative Schreiben kann nicht plötzlich eintreten, sondern muss gleichmäßig geschult werden.

*Tabelle 1. Phasen des Schreibprozesses.*

Preiser 1976, 42ff; vgl. Wolfrum 2010, 29	Wolfrum 2010, 69
1. Inspiration	1. Textplanung und Erstentwurf
2. Inkubation	
3. Illumination	
4. Verifikation	2. Überarbeitung
	3. Benotung, evtl. erneute Überarbeitung

Besonders wichtig ist die Phase der Überarbeitung. Wolfrum empfiehlt kollektive Überarbeitung von Texten in Kleingruppen nach Liebnaus Verbesserungszirkel (Liebnau 1995, 69): Zunächst wird der Text vorgelesen, dann erfolgt die Rückmeldung der Studierenden zum Text in Form von Echotexten. Als Hilfe zum Verfassen von Echotexten werden den Studierenden Fragenkataloge zum Inhalt (z. B.: *Ist der Text interessant? Möchte ich ihn zu Ende lesen? Was will uns der/die Autorin sagen?*) und zur (sprachlichen) Form des Textes (z. B.: *Wie finden Sie die Wortwahl? Kommen manche Wörter sehr oft vor? Könnte man für sie andere finden? Gibt es Fehler? Welche? Was möchten Sie an dem Text ändern? Korrespondieren Textsorte, Thema und Inhalte miteinander?*) angeboten. Als Nächstes werden gemeinsam Fehler korrigiert

und durch Anwendung operationaler Verfahren wie Umstell- oder Weglassprobe usw. Formulierungen verbessert. Erst dann wird der Text individuell überarbeitet. Schließlich wird das Schreibprodukt zur Benotung abgegeben, evtl. erneut vorgelesen und überarbeitet (Wolfrum 2010, 65ff).

Ein anderer wichtiger Aspekt besteht darin, dass bei der gezielten Schreibförderung zum Beheben von Schreibschwierigkeiten zahlreiche verschiedene Techniken anzuwenden sind. Welche Technik sich wann eignet, hängt von der Zielgruppe und von den Problemen, mit denen die Studierenden beim Schreiben konfrontiert werden, ab. Eine Übersicht hierzu gibt es bei Wolfrum (2010, 77). Bei jeder Schreibtechnik müssen auch bestimmte Regeln befolgt werden, sodass sie wirklich zu ihrem Ziel führt. Eine umfangreiche Typologie der Techniken mit Tipps bietet Wolfrum (2010, 39-60), ihre Klassifikation lässt sich zur Abbildung 1 zusammenfassen. In der Abbildung sind die Techniken unterstrichen, die im Schreibseminar an der VU zur Anwendung kommen. Ergänzt werden kann das Schema durch zwei Einträge aus der Typologie von Schreiter (2002): Beim Typ 2 ist der Textsortenwechsel in Prosa/Poesie (Schreiter 2002, 65-73, 79-94, 99-121) hervorzuheben und Typ 3 umfasst auch das Verfassen von Texten nach Kurzfilmen (Schreiter 2002, 155-176). Diese Techniken werden auch an der VU geübt.

## **1. ZUM SCHREIBSEMINAR UND ZUR ZIELGRUPPE**

Das Seminar zum kreativen Schreiben wird ab 2012 an der VU den Studierenden der Germanistik als Haupt- (HF) und Nebenfach (NF) im 5. und 7. Semester als ein Wahlfach (5 ECTS-LP, 3 SWS, d.h. 16 Sitzungen je 3 Std, 48 Kontakt-Std insgesamt) angeboten.

Das Ziel des Seminars besteht in der Förderung der Schreibkompetenz und der Kreativität. Es wird erwartet, dass die Studierenden nach dem Kurs Methoden und Techniken des kreativen Schreibens anwenden, verschiedene Textsorten in deutscher Sprache verfassen und sie überarbeiten sowie mit der Sprache kreativ und spielerisch umgehen können. Das Seminar wird in einem Raum durchgeführt, der mit Computern und Internetanschluss für jede(n) Studierende(n), einem Beamer und einer Leinwand ausgestattet ist.

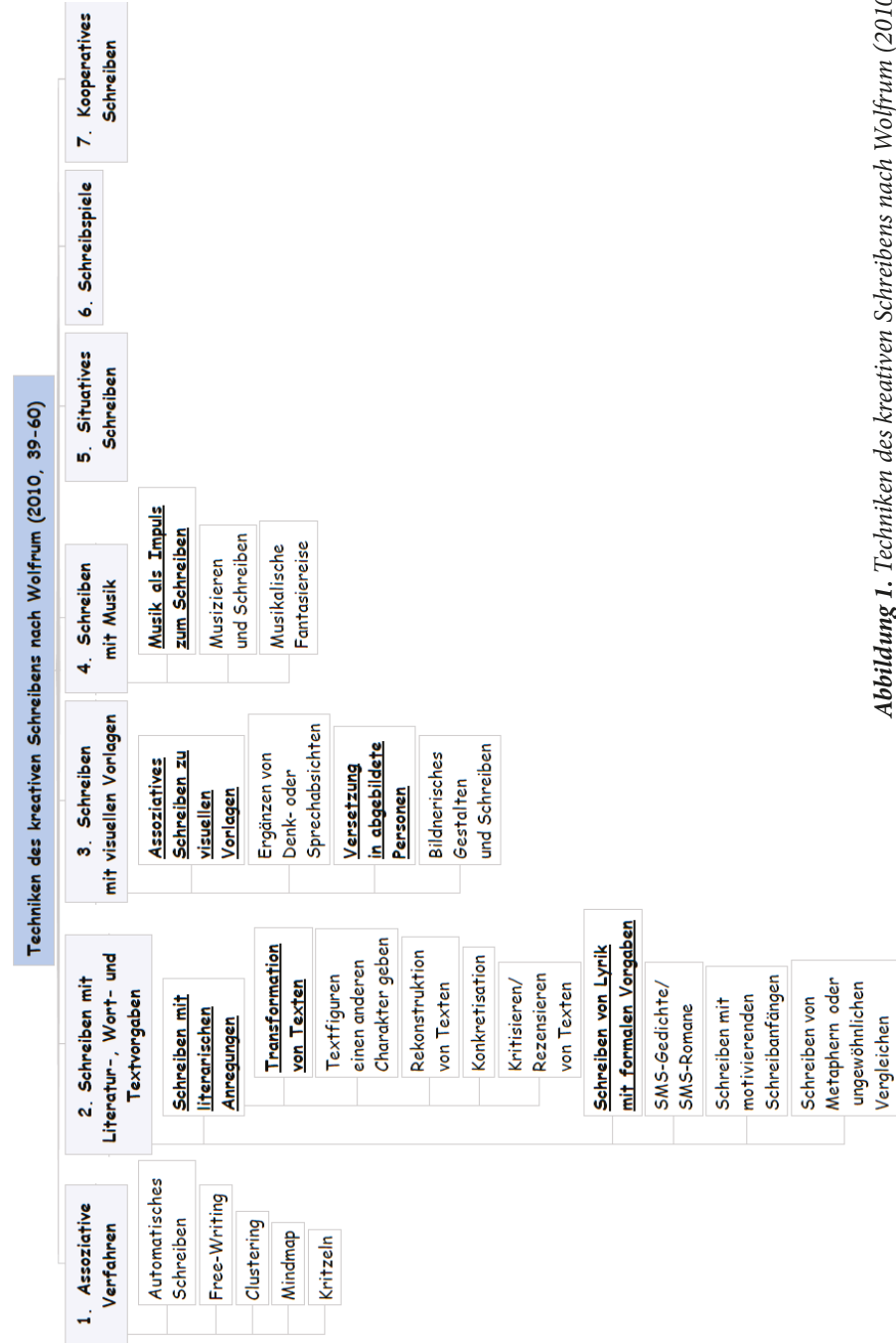


Abbildung 1. Techniken des kreativen Schreibens nach Wolfrum (2010).

2012–2015 haben an dem Seminar insgesamt 44 Studierende teilgenommen (2012 – 14, 2014 – 14, 2015 – 16). Obwohl als Zulassungsvoraussetzungen für die Teilnahme die Deutschkenntnisse von mindestens B1 nach GER (2001) vorgesehen sind, gibt es immer eine heterogene Zielgruppe mit den Sprachkenntnissen von A2.2. bis C2. So finden sich unter den Teilnehmenden jedes Jahr sowohl Germanistikstudierende (HF) mit Deutsch als 1./2. Fremdsprache (5–10 Jahre Unterricht an der Schule, Fortsetzung an der VU) und solche ohne Vorkenntnisse, nur nach 4 Semestern Deutschunterricht an der VU, als auch NF-Studierende nach 4 Semestern Deutschunterricht, des Weiteren (nicht)muttersprachliche Austauschstudierende. Dies kann zwar einerseits problematisch, andererseits auch vorteilhaft sein.

Das Programm des Seminars orientiert sich an den didaktischen Modellen von Wolfrum (2010) und Schreiter (2002) und umfasst folgende Inhalte (s. Tab. 2, vgl. Abb. 1).

*Tabelle 2. Kursinhalte im Überblick.*

Nr.	Themen	Sitzungen
1.	<b>Einstieg in das kreative Schreiben.</b> Kreatives Schreiben als Begriff. Vielfalt der Techniken. Assoziative Verfahren. Mein Schreibprofil. Überarbeitung von Texten: Methoden (Schreibkonferenz, Echotexte). Technische Möglichkeiten.	4
2.	<b>Schreiben mit Musik.</b> Schreiben als Prozess: Wort – Satz – Text.	2
3.	<b>Schreiben mit visuellen Vorlagen.</b> Versetzung in ein Bild.	3
4.	<b>Schreiben mit literarischen Vorlagen.</b> Schreiben mit Literatur-, Wort- und Textvorgaben. Textsortenwechsel (Zeitungsbericht, Werbeanzeige, Märchen, Tagebucheintrag). Lyrik (Bildgedichte, Konkrete Poesie, Parallelgedichte usw.).	4
5.	<b>Texte auf der Grundlage von Kurzfilmen.</b> „Der Schwarzfahrer“, „Der kleine Nazi“. Von der Lehrkraft und den Studierenden angebotene Kurzfilme.	3

Beim Behandeln jeder Technik werden an der VU folgende Arbeitsschritte eingehalten:

1. Zunächst wird die theoretische Grundlage behandelt.
2. Nach der Auseinandersetzung mit der einschlägigen Literatur werden Beispieltex te analysiert und im Plenum besprochen, auch werden Vorlagen ausgewählt.
3. Danach werden in Kleingruppen/Paaren Probetexte verfasst. Dabei ist zu beachten, dass in den Gruppen Studierende unterschiedlicher Interessen und Kompetenzen zusammenarbeiten.
4. Weiterhin erfolgt die Rückmeldung und Überarbeitung der Texte (auch in Kleingruppen).
5. Als nächster Schritt ist die Präsentation der überarbeiteten Texte einschl. Besprechung im Plenum vorgesehen, wobei auf die positive Kritikreppe zu achten ist.
6. In der nächsten Sitzung werden Texte zur Benotung verfasst.
7. Die Rückmeldung erfolgt sogleich in Paaren des gleichen Sprachniveaus.

8. Dann werden die Texte zu Hause überarbeitet und innerhalb einer Woche der Lehrkraft zur Rückmeldung und Benotung vorgelegt.

9. Erst nach der systematischen Überarbeitung der Texte findet eine Autorenlösung statt.

Die Bewertung setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Zur Benotung werden vier Texte (zu jedem der Themen 2–5) vorgelegt. Dieser Teil macht 80 % der Gesamtnote aus. Bewertet werden die inhaltliche Angemessenheit, thematische Bearbeitungstiefe und Originalität (3 Punkte), die Textstruktur, d.h. Kohärenz und Kohäsion (2 Punkte) und der sprachliche Ausdruck (5 Punkte). Hinzu kommen 20 % oder 2 von 10 Punkten, die für die Mitarbeit im Unterricht, die sich als Verfassen von Texten, Teilnahme an der Diskussion, Präsentation und Besprechung der Hausaufgaben, Rückmeldung zu den Texten anderer Studierender versteht, vergeben werden.

## 2. PROBLEME UND LÖSUNGSVORSCHLÄGE

Im Folgenden werden Probleme skizziert, die im Rahmen eines solchen Seminars entstehen können, und Lösungen vorgeschlagen.

Das für die Lehrkraft wohl größte Problem ist die **Heterogenität der Gruppe in Bezug auf die Sprachkenntnisse**. Bei der Vorbereitung auf jede Sitzung und bei deren Durchführung ist mit großem Zeit- und Arbeitsaufwand zu rechnen, um den Unterricht so differenzieren zu können, dass jede(r) Studierende auf entsprechendem Niveau angesprochen wird und zugleich sich die vorgesehenen Kompetenzen in einer angemessenen Weise aneignet.

Zu diesem Zweck empfiehlt sich ein solches Vorgehen, in dessen erstem Schritt das Verfassen von Probetexten und die erste Rückmeldung mithilfe bestimmter technischer Mittel in Paaren/ Kleingruppen von gleichem Niveau stattfinden. Im zweiten Schritt erfolgt die Betreuung der Gruppen/Paare nicht nur durch die Lehrkraft, sondern auch durch muttersprachliche bzw. sehr leistungsstarke Studierende, die die zweite Rückmeldung und Hilfe bei der Überarbeitung anbieten.

Auf diese Weise werden alle in den Lernprozess miteinbezogen und können voneinander lernen. Neben dem Erwerb der vorgesehenen Fertigkeiten ist auch mit dem Lernbonus aus dem Bereich allgemeiner Kompetenzen wie Gruppenarbeit und -kommunikation oder Qualitätsorientierung zu rechnen.

Ein weiteres wichtiges Problem besteht bei einer heterogenen Gruppe in deren **(mangelhaften) Sprachkenntnissen**. Viele haben Schwierigkeiten mit dem Wortschatzspektrum und -gebrauch sowie der Grammatik, deswegen fällt ihnen das Schreiben kreativer Texte nicht leicht.

Beim Lösen dieses Problems könnten technische Mittel wie das DWDS-Wortprofil (DWDS 2016) helfen, das in Form einer Schlagwortwolke einen Überblick über die syntagmatischen Relationen eines Wortes liefert. Je größer die Schrift ist, desto häufiger kommt die Kollokation in den DWDS-Korpora vor. Die Abbildung 2 veranschaulicht z. B. die Suchanfragen mit „Sturm“. Durch das Anklicken des betreffenden

Schlagwörter werden Verwendungsbeispiele angezeigt. Mithilfe dieser hilfreichen Anwendung können die Lernenden nach passenden Wörtern/Wortverbindungen suchen und ihr Wortschatzspektrum wesentlich erweitern.



Abbildung 2. Möglichkeiten des DWDS am Beispiel des Wortes Sturm.

Noch eine Möglichkeit ist die kollektive Überarbeitung mit anschließender Präsentation und Besprechung im Plenum, wobei die Option „Änderungen nachverfolgen“ im MS Word-Programm genutzt wird, so dass alle Änderungen gut zu sehen sind. Die Abbildung 3 zeigt die Überarbeitung eines von Wolfrum (2010, 156) angebotenen Textes in einer der Sitzungen an der VU.

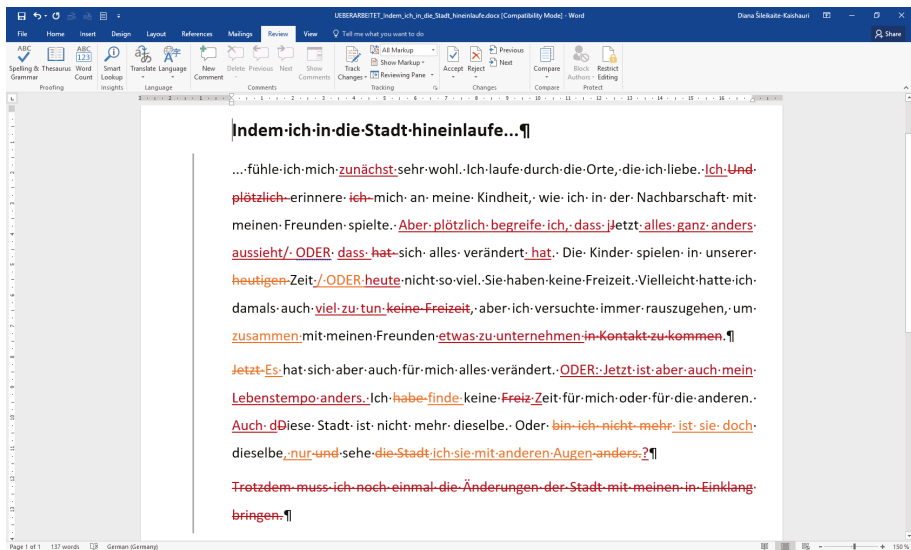


Abbildung 3. Beispiel für die Überarbeitung eines Textes.



Darüber hinaus existiert ein Problem, das auf die **unterschiedliche Erfahrung der Gruppe im Umgang mit verschiedenen Textsorten** zurückzuführen ist. Da sich die philologischen Vorkenntnisse der Studierenden unterscheiden, können die Teilnehmenden Schwierigkeiten mit bestimmten Textsorten (Aufbau und Ausdruck) haben. Hierzu empfiehlt sich der Textsortenwechsel: Dem Ausgleich der Unterschiede im Textsortenwissen dient eine Lese-Phase, in der die Merkmale der betreffenden Textsorten an Beispieltexten erkannt werden sollen, dann werden Texte umgeschrieben und überarbeitet. Es gibt interessante Lernmaterialien zu bestimmten Textsorten, z.B. Zeitungsbericht (s. Kast 1999, 90-94; Cervenka/Gratzer/Krenn 2012, 78-85).

Zu guter Letzt ist **die fehlende Schreiblust/Motivation** zu nennen. Zum Lösen dieses Problems können mehrere Techniken angewendet werden: Schreiben mit Musik, Versetzung in ein Bild, Schreiben mit literarischen Vorgaben (Lyrik), bei denen der Schreibprozess und die Autorenlesung besonders motivierend sind.

Die Idee für das Schreiben mit Musik nach dem Prinzip „Wort – Satz – Text“ stammt von der estnischen Kollegin Merle Jung, mit der wir 2005–2006 als Begleitdozentinnen in dem von dem Goethe-Institut und der Robert-Bosch-Stiftung veranstalteten Qualifizierungslehrgang für baltische Deutschlehrkräfte zusammengearbeitet haben. Zunächst werden der Gruppe vier ganz verschiedene Melodien (Auszüge aus Musikstücken) vorgespielt, und die Studierenden notieren Assoziationen zu jeder Melodie. Danach wählen sie eine Melodie, die sie am meisten angesprochen hat, und schreiben mit den notierten Wörtern Sätze auf Papierstreifen. Dann bringen sie die Papierstreifen mit Sätzen in eine bestimmte Reihenfolge. Im nächsten Schritt bekommen die Studierenden Handouts mit Konnektoren und verbinden die Sätze mit Konnektoren von der Liste, um die logischen Bezüge zum Ausdruck zu bringen. Sobald der rote Faden fertig ist, wird nach ihm ein Text geschrieben. Zunächst wird individuell gearbeitet, dann erfolgen die Rückmeldung und Überarbeitung, zum Schluss werden die Texte im Plenum vorgelesen, und es wird geraten, zu welcher Melodie der Text geschrieben wurde.

Bei der Versetzung in ein Bild ist darauf zu achten, dass das Bild offen ist, d.h. mehrere Interpretationen zulässt. Die Studierenden bekommen eine Arbeitsanleitung mit Fragen zum Bild (*Was ist hier vor kurzem passiert? Was passiert hier jetzt? Versetzen Sie sich in eine der Personen auf dem Bild. Wie fühlen Sie sich? Was geht Ihnen durch den Kopf?*) und verfassen dann Texte. Auch diese Technik kann motivieren, insbesondere wenn die Studierenden Bilder zur Versetzung selbst anbieten und auswerten.

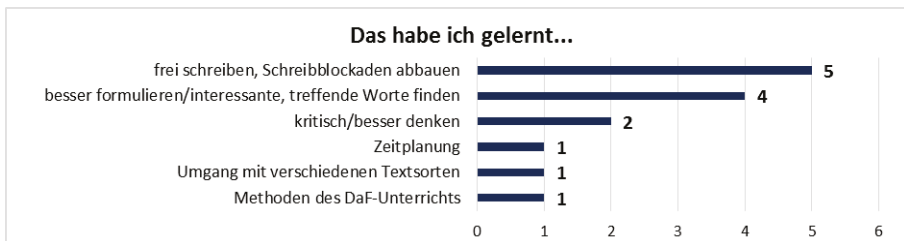
Schließlich ist auf eine für alle Niveaus geeignete Technik hinzuweisen, nämlich das Schreiben von Gedichten. Sie umfasst eine Vielfalt lyrischer Formen von Akrosticha, Bild- und Wachsgedichten über Elfchen, Haiku und Utaki bis zu Parallelgedichten. Bemerkenswert ist, dass die NF-Studierenden genauso gut wie die HF-Studierenden dichten können.

### 3. STATT DES SCHLUSSWORTES: MEINUNGEN DER STUDIERENDEN

Um die positiven Erfahrungen zu bekräftigen, seien statt des Schlusswortes die Ergebnisse einer Umfrage der Studierenden zum Seminar an der VU 2014 und 2015 präsentiert. Der Anteil der Rückmeldungen betrug 40 % (12 von den 30 Studierenden), vertreten waren dabei sowohl das Haupt- und Nebenfach, als auch das ERASMUS-Studium. Der Fragebogen zur Kurs- und Selbstausswertung bestand aus drei Teilen (Mehrfachnennungen waren möglich):

1. *Das habe ich gelernt/Das kann ich nun besser machen...*
2. *Das hat mir besonders gut gefallen/Das fand ich nützlich...*
3. *Meine Vorschläge für die Zukunft...*

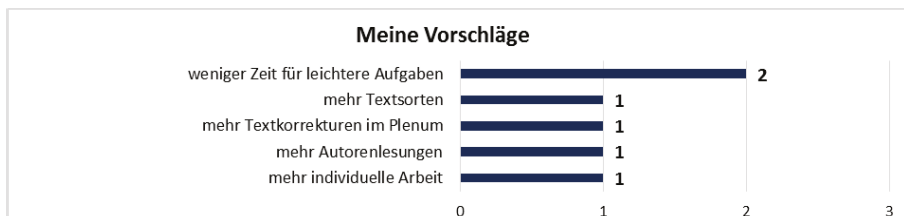
Die Ergebnisse sind den Abbildungen 4–6 zu entnehmen.



*Abbildung 4. Rückmeldung 1.*



*Abbildung 5. Rückmeldung 2.*



*Abbildung 6. Rückmeldung 3.*

Aufgrund der Ergebnisse der Umfrage kann festgehalten werden, dass die Ziele des Seminars auch nach der Ansicht der Studierenden erreicht worden sind (s. Abb. 4 und 5). Vorschläge gab es nicht viele und sie zeigten eben, wie heterogen die Gruppe ist (s. Abb. 6).

Dass auch die Austausch-Studierenden das Seminar positiv bewerten, bestätigt z.B. folgende Rückmeldung: *Vielen Dank für den interessanten und lehrreichen Kurs letztes Semester! Auch für mich als Muttersprachlerin war er nicht langweilig, es war im Gegenteil sehr spannend zu sehen, in welcher Art und vor allem auf welchem hohem Niveau in anderen Ländern Deutsch unterrichtet wird.*

Aus dem oben Gesagten folgt somit, dass das kreative Schreiben auch in einer heterogenen Studierendengruppe an der Universität geübt werden kann, so dass die Schreibfähigkeit, Schreibmotivation und Kreativität erfolgreich gefördert werden und die Studierenden sich an dem Studium und an der deutschen Sprache erfreuen.

## LITERATUR

1. Cervenka, E., Gratzler, S. & Krenn, S. (2012). *SMS. Spaß mit Sprache*. Linz: Veritas. Abrufbar unter <http://www.veritas.at/sbo/ebook/px/24228/index.html#78>
2. DWDS. (2016). *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Abrufbar unter <http://www.dwds.de>
3. GER. (2001). = Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
4. Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.
5. Liebnau, U. (1995). *EigenSinn: Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
6. Pommerin, G. (1995). Kreatives Schreiben im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In H. Popp (Hrg.). *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*, pp. 665–383. München: Iudicium,
7. Pommerin, G. (1996). *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1–10*. Weinheim, Basel: Beltz.
8. Preiser, S. (1976). *Kreativitätsforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
9. Schreiter, I. (2002). *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. München: Iudicium.
10. Wolfrum, J. (2010). *Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ)*. Ismaning: Hueber.

## SANTRAUKA

### **KŪRYBINIS RAŠYMAS HETEROGENINĖJE GRUPĖJE STUDIJUOJANT VOKIEČIŲ FILOLOGIJĄ VU: KODĖL NE?**

Diana Šileikaitė-Kaishauri

Straipsnio tikslas – pristatyti kūrybinio rašymo galimybes heterogeninėje grupėje studijuojant vokiečių filologiją VU. Straipsnyje kalbama apie kūrybinio rašymo metodinius principus ir rašymo užduočių tipologiją pagal Wolfrum (2010) ir Schreiter (2002) didaktinius modelius, pristatoma rašymo seminaro VU 2012–2015 m. programa ir techninės galimybės, aptariamos problemos, su kuriomis gali susidurti studentai ir dėstytojai, jei grupė yra heterogeninė. Apibendrinant gerą patirtį analizuojami studentų, dalyvavusių seminare 2014–2015 m., atsiliepimai. Siekiama parodyti, kad, priešingai plačiai paplitusiam stereotipui, kūrybinis rašymas mokantis vokiečių kaip užsienio kalbos yra žymiai daugiau nei „pasižaidimai prieš atostogas“ (Wolfrum 2010, 30).

**KALBA IR KONTEKSTAI. Mokslo darbai.** 2016 m. VII (I) tomas. 2 dalis. Lietuvos edukologijos universitetas. Filologijos fakultetas. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 2016. – 280 p.

Mokslo darbų rinkinyje kalba nagrinėjama skirtinguose kontekstuose naujais ir tradiciniais aspektais. Autorių tikslas – pažvelgti į kalbą kaip besikeičiančią ir daugiaplanę sistemą, jos ypatumus įvairioje aplinkoje bei skirtingomis sąlygomis. Leidinyje analizuojama daugelis kalbos funkcionavimo ir mokymo aspektų, todėl įvairių kalbos lygmenų dialogas bei sąveika vyksta kiekviename iš leidinyje pateiktų darbų. Svarstomos ne tik teorinės problemos, keliančios diskusijas šiuolaikinėje lingvistikoje, bet ir pristatomos konkrečios išvalgos ir rezultatai, paremti empirine medžiaga. Straipsnių autoriai ir leidinio sudarytojai siekia, kad per įvairių požiūrių ir metodologijų sintezę, peržengiant siauros specializacijos ribas, įvairių sričių mokslininkai susitiktų naujoje transdisciplininėje humanitarinio ir edukologinio supratimo erdvėje.

Leidinyi skirtas mokslininkams, dėstytojams, mokytojams, studentams ir besidomintiems kalba ir jos mokymu.

Redagavo *Natalija Avina, Rasa Matonienė, Gendrik Petkevič, Ernesta Račienė,*

*Henrika Sokolovska, Linas Selmistraitis, Daiva Verikaitė-Gaigalienė*

Maketavo *Donaldas Petrauskas*

Viršelio autorė *Vaida Mažeikaitė*

SL 605. 35 sp. I. Tir. 30 egz. Užsak. Nr. 016-  
Išleido ir spausdino Lietuvos edukologijos universiteto leidykla  
T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius  
Tel. +370 5 233 3593, el. p. leidykla@leu.lt