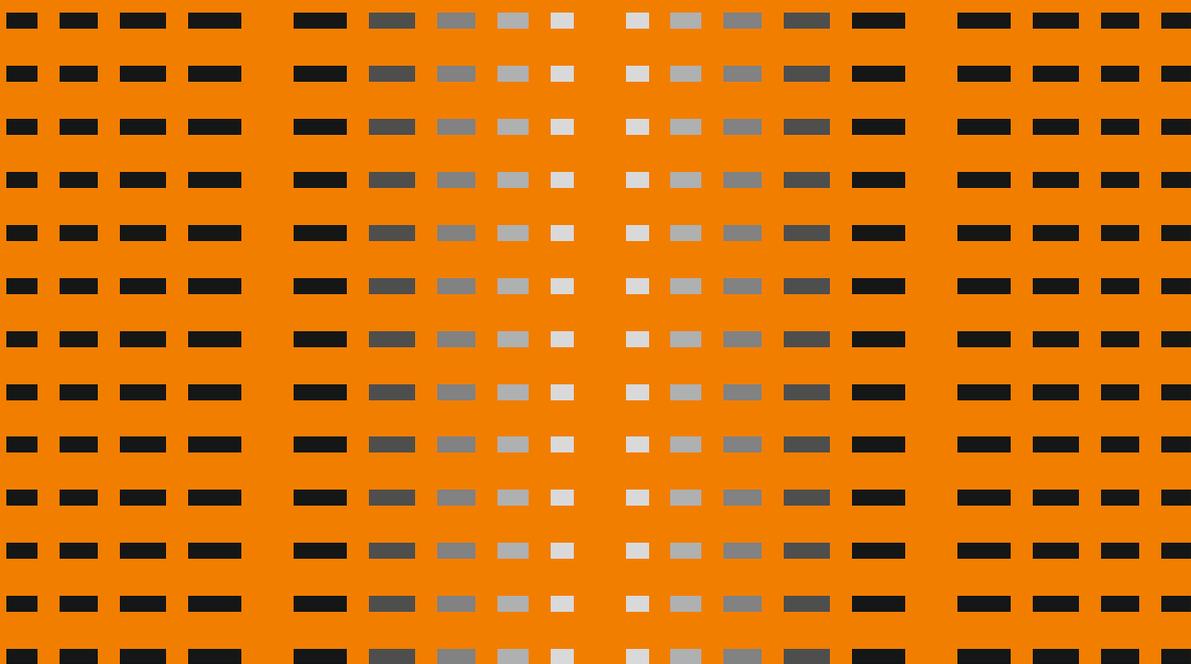


UNIVERSITAS CATHOLICA ROSENBERGENSIS
STUDIA RUSSICO-SLOVACA



2016
ročník V.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



UNIVERSITAS CATHOLICA ROSENBERGENSIS

STUDIA RUSSICO–SLOVACA



2016

UNIVERSITAS CATHOLICA ROSENBERGENSIS
STUDIA RUSSICO–SLOVACA

ИНСТИТУТ РУССКО-СЛОВАЦКИХ КУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ÚSTAV RUSKO-SLOVENSKÝCH KULTÚRNYCH ŠTÚDIÍ

Год/Rok 2016

Главный редактор/Šéfredaktor:
Prof. PhDr. Eva Kollárová, PhD.

Редколлегия/Redakčná rada:
Prof. Valerij Vladimírovič Prozorov, DrSc.
Prof. Lilianna Coneva, DrSc.
Doc. Tatiana Koreňkova, CSc.
PaedDr. Aurélia Plávková-Tináková, PhD

Рецензенты/Recenzenti:
Doc. PhDr. Darina Antoňáková, CSc.
Doc. Alexander Vladimirovič Koreňkov, DrSc.

Корректоры/Jazyková korekcia:
Doc. Andrej Jurievič Krajev, CSc.
PhDr. Jozef Brezovský

Обложка/Obálka: doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

Номер иллюстрирован работами Э. Неизвестного († 9. 8. 2016).
V čísle boli použité artefakty E. Neizvestneho († 9. 8. 2016)

Техническая группа/Technická spolupráca:
Mgr. Milan Pudiš, PhD.
Mgr. Lucia Griešová, PhD.
PhDr. Monika Barčáková
Ing. Miloslav Korba

©VERBUM — vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A
034 01 Ružomberok

ISBN 978-80-561-0387-6

Содержание

Позывные литературной культуры

Валерий Владимирович Прозоров 9

Лингвистическая культура

Современный русский анекдот «про санкции»

Лилианна Цонева 21

Современная языковая ситуация: изменения в русской лексике

Татьяна Скорикова, Евгений Орлов 33

Меандры польского восприятия современного русского мира

Исследовательские наблюдения

Иоанна Коженевска-Берчинска 42

Печать бездарности Пуризм и вопросы языкознания

Игорь Волгин 52

Высказывание “на поводу” у говорящего

(на материале русского языка)

Лианна Бениаминовна Матевосян 62

Цветовая картина мира: сходства и различия восприятия цвета в разных этнокультурах

Елена Михайловна Маркова 73

Свет – рассказ Мароша Гечка

Перевод Андрея Ефремова 85

Культурный обзор

Театральные постановки русской литературы и драматургии Романа Полака

Дагмар Инштиторисова 92

Новаторство „Илюзии“ Ивана Вырыпаева: современный театр как незримый сакральный акт	
Романа Шторкова-Малити.....	110
Нести людям свет	
Татьяна Кузовлева.....	118
Климент Аркадьевич Тимирязев - открытия и современность	
Рза Рагимович Кафаров	126
Культурологический взгляд на образование	
Музыкальный апофеоз героизма, любви к Родине, веры и жизни: рапсодия для оркестра Л. Яначка „Тарас Бульба“	
Эва Лангштайнова.....	139
Что будем читать на уроке? (К вопросу о выборе текста для урока русского языка)	
Наталья Владимировна Кулибина	150
Антропологический сегмент дидактической интерпретации стихотворения в средней школе	
Юлиус Ломенчик.....	162
Речевой жанр в системе развития письменной речи: из опыта создания учебника по русскому языку для школ Латвии	
Лариса Игнатьева	180
Вопросы словацко-русской межъязыковой интерференции на лексическом уровне в педагогическо-методической коммуникации	
Андрей Краев.....	192
Тестирование по иностранным языкам и тестология	
Роман Квапил.....	200

Рецензии

Кофе с Бахом, чай с Шопеном

Марианна Фигедыова..... 214

Мероприятия, новые издания

Перекрёстки культур – Гранада, Вена, Братислава, Москва

от первого лица

Эва Колларова..... 220

Международная конференция в Университете св. Кирила и Мефодия в Трнаве

Андреа Громинова..... 227

Детский университет в КУ

Ленка Дебнарова..... 234

Авторы выпуска..... 238

Obsah

Signály literárnej kultúry

Valerij Vladimirovič Prozorov 9

Lingvistická kultúra

Súčasnú ruskú anekdoty „o sankciách“

Lilianna Coneva..... 21

Súčasnú jazykovú situáciu: zmeny v ruskej lexike

Tatiana Skorikovová, Jevgenij Orlov 33

Meandry poľského ponímania súčasného ruského sveta

Z pozorovaní odborníka

Joanna Korzeniewska-Berczyńska 42

Po stope antitalentov Purizmus a otázky jazykovedy

Igor Volgin 52

Korene výpovede hovoriaceho (na materiáli ruského jazyka)

Lianna Beniaminovna Matevosjan 62

Farebná mapa sveta: zhody a rozdiely vnímania farieb v rôznych etnokultúrach

Elena Michajlovna Markova 73

Svetlo – poviedka Maroša Hečka

Preklad Andreja Jefremova 85

Kultúrne rozhľady

Polákove divadelné inscenácie ruských literárnych a dramatických diel

Dagmar Inšitorisová 92

Novátorstvo Ilúzií Ivana Vyrypajeva: súčasné divadlo ako neviditeľný sakrálny akt

Romana Štorková-Maliti 110

Niest' ľudom svetlo	
Tatiana Kuzovlevová.....	118

Kliment Arkadievič Timiriazev - objavy a súčasnosť	
Rza Ragimovič Kafarov	126

Kulturologické pohľady na edukáciu

Hudobná apoteóza hrdinstva, hlbkej lásky k vlasti, k viere a k životu	
Leoš Janáček: Taras Buľba, rapsódia pre orchester	
Eva Langsteinová	139

Čo budeme čítať na hodine?	
(K otázke výberu textu na hodine ruského jazyka)	
Natalia Vladimirovna Kulibina	150

Antropologický segment didaktickej interpretácie básne	
v stredoškolskej literárnej edukácii	
Július Lomenčík	162

Slohové žánre v systéme rozvoja písomného prejavu:	
zo skúsenosti tvorby učebnice RJ pre lotyšské školy	
Larisa Ignatieva	180

Otázky slovensko-ruskej interferencie v oblasti lexiky	
pri pedagogicko-metodickej komunikácii	
Andrej Kraev	192

Testovanie v cudzích jazykoch a testológia	
Roman Kvapil.....	200

Recenzie

Káva s Bachom, čaj so Chopinom	
Marianna Figedyová.....	214

Podujatia rusistov, nové vydania

Križovatky kultúr – Granada, Viedeň, Bratislava v prvej osobe Eva Kollárová.....	220
Medzinárodná konferencia rusistov na pôde Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave Andrea Grominová.....	227
Detská univerzita na KU Lenka Debnárová.....	234
Autori čísla.....	238

Позывные литературной культуры

Signály literárnej kultúry

Валерий Владимирович Прозоров

Valerij Vladimirovič Prozorov

Ruská federácia

Абстракт:

В статье рассматривается феномен «читательской памяти», его зависимость от возрастных, гендерных, индивидуально-психологических и других факторов, а также роль учителя в формировании этого явления.

Ключевые слова: «условный сигнал», «читательская память», носители литературы, диалог «читатель-писатель», художественный текст

Мой трёхлетний внук Федор, громко чеканя, произносит: «Мы едем, едем, едем // В далёкие края». И призывно смотрит мне в глаза: отзовись, мол! ну, пожалуйста! И я с удовольствием откликаюсь на его инициативу: «Хорошие соседи, // Счастливые друзья!» И нам светло на душе. Я в свою очередь задаю новую поэтическую тему: «По крутой тропинке горной...» Он тихо-тихо: «Шёл домой барашек чёрный...» Я (весело): «И на мостике горбатым...» Федя (охотно): «Повстречался с белым братом»... Так мы можем долго перебирать хорошо знакомые обоим строки Сергея Михалкова, Агнии Барто, Самуила Маршака, Корнея Чуковского... Интересная игра: своего рода обмен литературными позывными.

Позывные – разновидность условных сигналов. Они влекут к себе, побуждают к коммуникации, вызывают живой отклик. Позывные помогают распознать друг друга, настраивают на ожидание общего языка.

В эпоху, предшествовавшую изобретению радио, Владимир Иванович Даль определял это понятие как морской термин, как некий «знак, призывающий известное судно, либо к судну сему относящийся». Смысл отчасти, как у поговорки «рыбак рыбака видит издалека» (аналог:

моряк моряка, или грибник грибника, или чудака чудака, или, наконец, свояк свояка видит издалека).

Говоря о позывных литературной культуры, я имею в виду хорошо знакомые почти каждому строки (преимущественно стихотворные, но и прозаические тоже), живущие в активной индивидуальной и одновременно в объединяющей многих из нас коллективной читательской памяти. Это словесно-знаковая память мирно сосуществующих и вступающих в непосредственные диалоги поколений.

В любой национальной словесной культуре есть, мы знаем, подвижный, постоянно пополняемый и корректируемый запас поистине крылатых слов и словосочетаний, запас, который до востребования хранится в кладовой нашей памяти и благодарно (чаще всего **кстати** – светло, добродушно, радостно, насмешливо, иронично) отзывается в душах людей.

Читательская память беспечна, своевольна и очень мало исследована. Неоспоримо, пожалуй, одно: чем богаче она с детства, со школьных лет, чем интенсивнее заполнена экологически чистым продуктом, тем более эмоционально и интеллектуально развит и щедр человек, тем точнее и выразительнее его повседневная речь, тем плодотворнее включается он в процессы непринужденного общения.

Хорошо известно, что читательская память напрямую зависит от возрастных, гендерных, индивидуально-психологических, образовательных, профессиональных и других факторов. Это и раннее (поначалу исключительно слуховое и зрительное) дошкольное знакомство с доступными и интересными малышу текстами. Это и влияние авторитетных для ребенка читательских традиций, накопленных в семье, имея в виду и наличие домашней библиотеки. Это и молодежная мода на отечественных и зарубежных авторов. А ещё и воздействие Интернета, кинематографа, телевидения, радио, театра, библиотеки, книжного магазина... Что касается книг в их нынешних интернет-версиях, то, как мне кажется, у электронного текста есть и свои бесспорные технологические преимущества перед традиционными и любимыми нами изданиями на бумажных носителях. Электронная книга по-особому светится на мониторе, трепетно дышит, она живо откликается на наши запрашивающие поисковые действия... Но это уже отдельная история.

В закоулках читательской памяти происходит почти неизбежная редукция художественно-образных текстов. Многое постепенно уходит

и забывается. Остаются разной степени чёткости ощущения-воспоминания от нашего диалога с художественным целым, о вызванных встречах с текстом переживаниях и волнениях. Помнятся заглавия произведений, отдельные, впечатлившие нас в своё время сюжетные мотивы, фабульные повороты, художественные детали. Всплывают примечательные эпизоды биографии писателей. Память может хранить и имена (отчества, фамилии, прозвища) эпических героев и драматических персонажей, представления об их характерных внешних приметах и особенных внутренних свойствах, о литературных типах и обобщениях (дон-кихотство, дон-жуанство, гамлетизм, маниловщина, ноздрёвщина, хлестаковство, обломовщина, глуповство, угрюм-бурчеевщина, унтер-пришибеевщина, швейковство).

Дорогого стоят и частые усмотрения в реальной жизни знакомых нам литературных героев: приветливый и подтянутый молодой боец – «вылитый Тёркин», или про обаятельного авантюриста – «ну копия Остапа Бендера», или про кого-то печально-задумчивого – «Печориным себя вообразил»...

Особое же удовольствие мы получаем, когда, вспоминая отдельные текстовые фрагменты, давно полюбившиеся нами лирические и лиро-эпические строфы и строки, находим приятный отклик у своих собеседников. Бывает и так: весь стих или даже вся строфа сразу не вспоминаются, и память восполняет пропуски ритмическими «отбивками». И вдруг рядом оказывается тот, кто так кстати помогает припомнить очень тебе дорогое, но нечаянно забывшееся. Это тоже обмен заветными позывными.

* * *

Разумеется, наша читательская память многим обязана и школьному изучению художественной словесности... Именно в ходе школьных литературных занятий ребята могут получить счастливый шанс шаг за шагом открывать для себя увлекательный мир литературной культуры, многозначного поэтического слова, способного передавать движения души, мелодию чувств, динамику действий. Школьники при поддержке увлечённого своим делом, талантливой учителя-куратора знакомятся с художественными текстами разных литературных родов

и жанров, получают начальные представления о жизни и судьбе больших мастеров слова.

Ребята обращаются и к очень личной процедуре выразительного чтения художественных текстов. От такого искреннего, проникновенного и осмысленного голосового воспроизведения текста («с чувством, с толком, с расстановкой») удовольствие получают и исполнители, и их слушатели. Из года в год в Институте филологии и журналистики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского в рамках большого межрегионального конкурса «Власть Слова» проходят состязания школьников под названием «Голос русской классики». Участников с каждым годом становится всё больше. Ребята приходят и приезжают в сопровождении многочисленных «болельщиков» – учителей, родителей, друзей-одноклассников. И надо видеть, с каким энтузиазмом, вкусом и талантом многие ученики старших классов читают классические стихотворные и прозаические произведения! Текст отзывается в них и в нас новыми поэтическими волнениями и жизненными переживаниями... Одно из чудес света – чудо превращения обыкновенного знака, привычного слова, точно произнесённого вслух словосочетания в «тихотворение моё, моё немое» (Иосиф Бродский), в сложные, наполняющие душу и запоминающиеся смыслы...

Однако далеко не всегда ситуация с литературой в школе складывается столь идиллично. И нередко случается тогда, что на многочисленных интернет-форумах молодые и не очень молодые люди всерьёз, с большой долей раздражения принимаются обсуждать вопросы легкомысленного и провокационного, а отчасти и снобистского толка. Вопросы эти звучат в разных версиях, но смысл их один: а для чего, собственно, нужна вообще в школе художественная литература? кто пожелает, тот и прочитает! зачем её нам так усердно навязывают?! Что жизненно необходимого в состоянии дать она завтрашнему инженеру, квалифицированному рабочему, деятельному и успешному предпринимателю? ну, подумаешь, не овладеют наши выпускники какой-то дозой информации о жизни и творчестве классика, и что дальше? захотят, сами всё узнают! а не узнают, что за беда!

Или такие распространённые скептические мотивы: преподавать, мол, литературу в школе – застарелая «совковая» традиция, призванная

усердно поддерживать господствующую в стране идеологию! И зачем только с детских лет человека заставляют пересказывать прочитанное, для чего принуждают учить наизусть стихи и даже прозу... Зачем каждому школьнику без исключений посвящаться в специальные филологические (историко- и теоретико-литературные, литературно-критические и др.) знания?! На бескрайних просторах Интернета не счесть подобного рода откровений и недоумений.

Правда и то, что на наших глазах на нашей планете постепенно меркнет казавшийся неустрашимым повсеместный жадный интерес к книге. Многие уверяют, что литература утрачивает былую власть над умами и душами людей. Раз и навсегда? Трудно сказать. Нельзя исключать здесь и волнообразной, «маятниковой» ситуации, растянутой на десятилетия. Но речь сейчас о другом.

Появление на арене общественной жизни нового и многочисленного поколения «нечитателей» последствием своим может иметь в скором будущем затухание нынешней активной читательской литературной памяти. Новое поколение охотно именуют сетевым, экранным, гаджетным... Подрастают, по самым разным наблюдениям, молодые люди, для которых чтение книги часто – трудно выполнимое, а то и вовсе не подъёмное испытание. Книга, говорят, в её современной электронной версии по-настоящему востребована лишь теми, кто ещё до её появления успел приобщиться к традиционной книжной культуре. В этих расхожих рассуждениях очевидная правда перемешана, я бы сказал, с удивительно надменной ленью, с нежеланием настойчиво искать и находить новые пути и способы заражения-увлечения чтением. А это уже тревожная тенденция с точки зрения общекультурной, национально-гуманитарной коммуникации...

Как будто бы невдомёк ниспровергателям школьной словесности, что литература в юности исподволь развивает и совершенствует жизненно необходимые функции нашего мозга – творческие комбинаторные готовности и возможности, способности к изобретательному ассоциативному мышлению. У зараженных неумеренным утилитаризмом молодых людей незаметно для них угасают образно-эмоциональные мыслительные способности, ослабевает жизненно необходимый диалог систематизирующего логико-понятийного и целостно-образного, художественного начал – левого и правого полушарий головного мозга. Приходится в этой связи невольно и навсегда прощаться с реальными

надеждами на полноценное самоосуществление во многих сферах жизни, требующих свободного полета воображения, богато развитой культуры общения с текстом, с воплощенным в тексте «другим» – автором. А ведь речь идёт о подавляющем большинстве областей гуманитарного и естественнонаучного познания, искусства, технического творчества, по-настоящему эффективного управленческого труда, коммуникативных готовностей и др.

Литература в школе – единственный, пожалуй, предмет, который с опорой на филологические знания повелевает ориентироваться не на готовые уже ответы, отлитые в итоговые формы и формулы, а на живительный процесс получения удовольствия от собственных открытий и откровений. Открытия эти мы делаем самостоятельно, вникая в словесно-художественные пространства задевающих нас за живое литературных смыслов. Учитель – наш проводник в мире литературных лабиринтов. Это очень трудная роль, требующая особого творческого призвания. Поэтому неудачи, связанные с погружением ребят в школьную литературу, во многом обусловлены неумело осуществляемыми методико-педагогическими стратегиями и тактиками.

Литературное образование способно (и в этом едва ли не самое главное его предназначение) ненавязчиво и целеустремленно пробуждать чувство меры, гармонии и красоты, обогащать нашу читательскую память – на долгие годы, на всю оставшуюся жизнь. Как писал Пушкин, «в лучшее время жизни сердце, ещё не охлаждённое опытом, доступно для прекрасного»¹.

* * *

С понятием литературной памяти связывается представление о внутреннем конфликте между тем, что мы под влиянием собственных читательских впечатлений стремимся в себе благодарно сохранить, и тем, что реально сберегается в нас по прошествии некоторого чувствительного отрезка времени².

В чем назначение литературной памяти? Она светла, конкретна, нечаянна, экспрессивна, часто дружит со стихией снижено

¹ Пушкин А. С. Полн. собр. соч. В 10 т. Т. УП. Л.: Наука. 1978. С. 27

² Подробнее см.: Прозоров В. В. Читательская литературная память как объект специального филологического исследования // Прозоров В. В. До востребования... Избранные статьи о литературе и журналистике. Саратов: изд-во Сарат. ун-та, 2010. С. 168-174.

патетического, усмешливого, грустно-иронического. Она становится необходимым ассоциативным подспорьем в наших существенных эмоциональных оценках наблюдаемого и происходящего. Она помогает убедительнее выразить непосредственные впечатления, поделиться собственным житейским опытом, ценными воспоминаниями. В разных ситуациях общения появляется возможность почти бесспорного распознавания близости к тебе (отдалённости от тебя) твоего собеседника: откликается ли он на твои литературные ассоциации или глух, бесчувственен к ним.

Вот несколько списанных, что называется, с натуры примеров современного употребления крылатых литературных оборотов в разных жанрах речи:

- в насмешливо-назидательном и вместе доверительном родительском диалоге со старшеклассником: «Приехали! Ты, как я погляжу, решил уже твёрдо: **«Не хочу учиться – хочу жениться!»**» («Недоросль» Д. И. Фонвизина);
- в ситуации изобильного застолья и настойчивого, не знающего меры, угощения невольно припоминается **Демьянова уха** (басня И. А. Крылова);
- рассуждая о погоде, о том, что зима в полном разгаре, а снега что-то всё не видать, себе и другим в утешение припоминают: «Такое случалось и прежде! Как там у Пушкина? **Снег выпал только в январе, на третье в ночь...** И это ещё по старому стилю!» («Евгений Онегин» А.С. Пушкина);
- с живым интересом и с грустью разглядывая с кем-то из близких свои собственные старые фотографии: «Да, **я тогда моложе, я лучше, кажется, была...**» («Евгений Онегин» А.С. Пушкина);
- желая закончить затрагивающее за живое воспоминание о чем-то давно прошедшем и почти совсем забытом: «Всё это **дела давно минувших дней!**» («Руслан и Людмила» А.С. Пушкина);
- сочувственно – о свалившемся на человека тяжёлом и всё возрастающем грузе начальственной и всякой иной ответственности: «В самом деле, **тяжела ты, шапка Мономаха!**» («Борис Годунов» А.С. Пушкина);
- внезапно входя в помещение, где собралась компания известных тебе людей: «Как хорошо! **Знакомые всё лица!**» («Горе от ума» А.С. Грибоедова);

- отрывок из разговора по душам о ком-то третьем, в разговоре явно не участвующем: «Скупердяй, каких мало! Вылитый **Плюшкин!**» («Мёртвые души» Н.В. Гоголя);
- в минуту легкого разочарования в ком-то или в чем-то, в состоянии светлой печали: «**И скучно, и грустно, и некому руку подать...**» (стихотворение М.Ю. Лермонтова);
- реакция на внезапный, освежающе сильный весенний дождь: «**Люблю грозу в начале мая!**» (стихотворение Ф.И. Тютчева);
- в рыбном отделе магазина устойчивый и крайне неприятный запах тухлятины: «Да, действительно, **осетрина не бывает второй свежести!**» («Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова);
- постоянно следящий за своей внешностью молодой человек – в споре со взрослыми, в ситуации вынужденной самозащиты, в качестве непреложного аргумента в свою пользу: «**быть можно дельным человеком и думать о красе ногтей**» («Евгений Онегин» А.С. Пушкина)...

Ряд примеров ситуативно-ассоциативного использования в нашей речи крылатых слов и выражений нескончаем... Часто общаясь со старшеклассниками, я убеждаюсь в том, что хорошо известны многим из них по сей день такие, к примеру, крылатые выражения из Пушкина: «Мы все учились понемногу // Чему-нибудь и как-нибудь», «Мороз и солнце – день чудесный!», «Мой дядя самых честных правил...», «Я вас люблю, чего же боле?», «Я помню чудное мгновенье», «Как мимолетное виденье, // Как гений чистой красоты», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный», «Товарищ, верь, взойдет она, // Звезда пленительного счастья», «Да здравствует солнце, да скроется тьма!», «Унылая пора, очей очарованье», «Что день грядущий мне готовит?»

Ряд примеров практически не имеет предела. Знакомые мне школьники охотно друг за другом добавляют к уже приведённому: «пир во время чумы», «У лукоморья дуб зеленый...», «кот ученый», «разбитое корыто», «золотая рыбка», «заячий тулупчик», «Чего тебе надобно, старче?», «с корабля на бал», «К беде неопытность ведет», «Блажен, кто смолоду был молод...», «Буря мглою небо кроет», «Свет мой, зеркальце, скажи...», «Куда, куда вы удалились...», «Не спится, няня», «Здравствуй, племя младое, незнакомое!», «Москва... Как много в этом звуке...», «в Европу прорубить окно», «Гений и злодейство – две

вещи несовместные», «Как денди лондонский одет», «В одну телегу впрячь не можно // Коня и трепетную лань», «поверить алгеброй гармонию», «Спокойно, Маша, я Дубровский», «О, сколько нам открытий чудных...» и др.

В подобных пушкинских стихотворных строках-переключках традиционно встречаются и свои сложности. Трудным испытанием становится, например, продолжение известного стиха: «Чем меньше женщину мы любим...». Вместо пушкинского «легче» («Тем легче нравимся мы ей») часто предлагается вполне тривиальное «больше» согласно очевидно банальной и далёкой от поэтической логики антитезе «меньше» – «больше». Помнится, в одной из давних уже телевизионных передач интеллектуального клуба «Что? Где? Когда?» в эту же нехитрую ловушку попала и команда знатоков – интеллектуалов...

* * *

Мне случилось в самое последнее время в игровой форме тестировать разные по социальному составу и возрасту, по профессиональным интересам аудитории³. Предлагалось продолжить известные цитаты из отечественных произведений преимущественно школьного репертуара. Ниже приводится фрагмент одного из подобных тестовых заданий (первая часть текста произносится мною, вторая – после знака «плюс» – подхватывается аудиторией):

«И дым отечества + нам сладок и приятен»;
«Служить бы рад + Прислуживаться тошно»;
«Услужливый дурак + опаснее врага»;
«Жил старик со своею + старухой у самого синего моря»;
«Вот приедет барин, + Барин нас рассудит»;
«Поэтом можешь ты + не быть, // Но гражданином быть обязан»;

³ Устное групповое тестирование проводилось мною на дискуссионной площадке «Образование и культура как основы национальной идентичности» в Москве, среди участников семинара «Актуальные вопросы региональной политики» – глав муниципальных районов и городских округов Саратовской области, на заседании ученого совета Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, на Пятой Международной научной конференции «Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение» (Саратов), на встрече с членами молодёжного парламента при Саратовской областной думе, среди учащихся старших классов и студентов высших учебных заведений Саратова и т.д.

«Лицом к лицу + лица не увидеть. // Большое видится на
расстоянии»;
«И вечный бой! + Покой нам только снится»;
«Поэт в России + больше, чем поэт»...
«К нам едет + ревизор».
«Ехали медведи + На велосипеде...»
«Чему смеётесь? + Над собою смеётесь!»

Нередко крылатое выражение угадывается с первых же слов («Ай, Моська, + знать, она сильна...»; «Кому + на Руси жить хорошо»; «Жди меня, + И я вернусь...»). Смысл подобного теста не только в том, что он проверяет литературную память в её индивидуальном и вместе коллективно-хоровом выражении. Всякий раз мы обращаем внимание на то, с каким нескрываемым удовольствием, с каким искренним воодушевлением отзываются на подобные тестовые задания и очень давние (прежде всего они!), и совсем недавние выпускники российских средних школ, в которых литература была и остаётся (в современных, увы, заметно усеченных версиях) одним из главных предметов изучения. Дело в том, что это всё – дорогая нам, составная часть нашей общекультурной памяти, общедоступное добро, наши литературные позывные...

Мы любим поговорить о патриотизме, но глубинная основа патриотического чувства была и остаётся в литературе, в тех высоких, добрых чувствах, которые она в нас способна вызвать. Литература помогает нам себя понять, жизнь нашу понять и почувствовать... Мы любим поговорить о том, что надо знать свою отечественную историю. А ведь наша история – в лицах, в человеческих судьбах, в движении времен – в литературе: от «Слова о Полку Игореве» до «Капитанской дочки», «Медного всадника», «Войны и мира», «Тихого Дона», «Белой гвардии», «Одного дня Ивана Денисовича», «Василия Тёркина»... Мы любим рассуждать о национальной идентичности, о национальной идее и т.п. А между тем, понять и почувствовать эти абстрактные, но возделенные категории можно, обращаясь к лучшим из текстов нашей классической русской литературы, к собственной литературной памяти... Для России классическая словесность – это ещё и одна из главных конвертируемых на свете ценностей...

Всеми доступными средствами нам, русистам, надо сопротивляться угасанию читательской литературной памяти. Когда коллективная читательская память по самым разным причинам, постепенно, но отчетливо начинает оскудевать – это уже симптомы исподволь назревающей антропологической катастрофы. Об этом надо говорить всерьез. По этому поводу надо бить тревогу.

Resume

Za signály jazykovej kultúry sa považujú výrazy, ktoré sú živé individuálne i v kolektívnej čitateľskej pamäti. Táto pamäť závisí od rôznych faktorov a je veľmi rozmanitá. Jej rozvoj ovplyvňuje literárna výchova v škole. Autor uvádza príklady „okřídlených“ literárnych výrazov a možnosti testovania literárnej pamäti. Podčiarkuje výchovu k vlastenectvu.



Древо жизни

Лингвистическая культура

Lingvistická kultúra

Современный русский анекдот «про санкции»

Súčasné ruské anekdoty „o sankciách“

Лиλιанна Цонева

Lilianna Coneva

Bulharská republika

Абстракт:

Автор статьи обращается к описанию и анализу отражения в современном русском языке, а именно – в жанре анекдота, событий, связанных с присоединением Крыма и Севастополя к России в марте 2014 года.

Ключевые слова: анекдот, Крым, Россия, санкции

Присоединение полуострова Крым и Севастополя к Российской Федерации в марте 2014 г. и последовавшая за этим война санкций (ограничительные политические и экономические антироссийские меры, введенные со стороны США и стран Европейского Союза, а также ответные действия России), без сомнения, можно отнести к числу самых актуальных для российского общества политических событий последних лет. Поэтому не удивительно, что слова *Крым* и *санкции* стали «маркерами времени», ключевыми словами, которые имеют ряд интересных характеристик – возросшую частотность, в том числе в заглавии медиатекста, активизацию деривационного потенциала, участие в языковой игре, текстогенность и т.д. (Шмелева, 2009; Цонева 2012).

Разумеется, эти характеристики проявляются по-разному в разных случаях. Например, ключевое слово *Крым*, которое уже было предметом нашего внимания (Цонева, 2015), очень активно включается в языковую игру, в частности, в игровые трансформации прецедентных текстов: *Кому в Крыму жить хорошо* (Огонек. 24.11.14); *А вы, в Крыму, как ни*

садитесь... (Московский комсомолец. 12.08.14); *Все дороги ведут в Крым* (Газета.ру. 6.06.14) (Ср. прецедентные тексты, которые подверглись трансформации – замене стандартного компонента новым: *Кому на Руси жить хорошо; А вы, друзья, как ни садитесь...; Все дороги ведут в Рим*).

Очевидна и возросшая активность слов, производных от слова Крым, в том числе окказиональных, среди которых выделяется слово *крымнаш*: *Санкции и паблики, ватники и укропы, Сочи и крымнаш* – уже не то, о чем говорят, но – чем разговаривают. (Вечерняя Москва. 7.02.15).

Особый интерес среди характеристик ключевых слов представляет и упомянутая уже текстогенность – способность этих слов порождать вокруг себя массу текстов разных жанров, в том числе массу юмористических текстов (Шмелева, 2009. С. 66).

Ключевые слова (и всё связанное с ними) становятся в наши дни как предметом большого числа текстов (прежде всего медиатекстов) информационного и аналитического характера, как и множества юмористических текстов, относящихся не только к традиционным жанрам (фельетон, анекдот, карикатура), но и к новым жанрам, существующим в основном в пространстве интернета (так наз. приколы, шутки, фотожабы).

В пространстве интернета существует и множество шуточных песен, стихов, частушек, «вдохновенных» ключевыми словами. Ср. современное стихотворение о санкционных продуктах и отношении к ним:

*Не дают мне больше итальянских устриц
И французских мидий, видно, мне не есть...
Только почему-то на душе не грустно
Есть картошка, водка, и селедка есть!!!*

В том же русле и мнение писателя-сатирика А. Инина об отношении русского народа к санкциям: «Санкции – с одной стороны, дело серьёзное. С другой стороны, драма закономерно перерастает в фарс. Санкции становятся поводом не только для печали, но и для смеха. Вот и в КВН песенка была славная на мотив „Констанция, Констанция“ из „Трёх мушкетёров“: „Ой, санкции, ой, санкции, ой,

санкции!“ И эта ирония – признак оздоровления. <...> Вот и мы сначала огорчались по поводу санкций, а теперь уже и смеёмся. И поэтому, надеюсь, мы выстоим» (Аргументы и факты. 1.01.2015)

Отмечается и исключительная активизация придумывания (и рассказывания) новых анекдотов, которая происходит именно тогда, когда в обществе существуют серьезные проблемы – они, как известно, являются «отдушиной», формой реакции на важные общественные явления.

Вполне справедливо анекдот определяют как «антидот для отравленных жизнью»: «В качестве „коллективного представления“ анекдот смягчает трагичность индивидуального открытия бессмысленности. Анекдот не ведет к решению проблем, но предлагает эмоциональное отношение к проблеме, воспринимаемой как абсурд. Это готовая формула организации эмоций. Анекдот нейтрализует «ментальное отравление» и тем, что дает его описание (формулу) в ернической форме, обеспечивая тем, до кого «дошло», эмоциональную разрядку смехом – животным, понимающим, саркастическим, легким, радостным, сквозь слезы, сквозь зубы и т.п.» (Тульпе, 2002).

О появлении анекдота «в нужный момент» у В.В. Химика сказано следующее: «В отличие от многих других живых фольклорных текстов, городской анекдот регулярно, систематически и в немалых количествах воспроизводится, откликаясь на все более или менее значимые события в стране и за ее пределами: так в течение 1990-х годов последовательно появлялись серийные анекдоты о компьютерах, пейджерах, многочисленные анекдотические истории „про новых русских“» (Химик, 2002).

Сказанное выше можно отнести и к современному русскому анекдоту, посвященному санкциям, который является предметом настоящего исследования. Мы обратим внимание на некоторые особенности этих анекдотов, отмечая наряду с этим (насколько это возможно в рамках небольшой статьи) особенности анекдотов вообще и анекдотов с ключевыми словами *кризис*, *санкции* и *Крым*.

Отметим сначала тот факт, что экономический кризис – явление глобального масштаба, поэтому анекдоты о кризисе существуют во всем мире (Цонева, 2012), в то время как присоединение Крыма к России и последовавшие за ним санкции можно определить как события,

затрагивающие в первую очередь и в самой сильной степени именно Россию. Это определяет не только активность, прежде всего, русских анекдотов на эту тему, но и их особенности разного характера.

Анекдот как устный жанр современной городской разговорной речи, современного городского фольклора, сильно отличается от других речевых и фольклорных жанров, в том числе и с т.зр. лингвистической. Поэтому, будучи шутливым, «несерьезным», анекдот давно темой серьезных научных исследований психологов, социологов, социолингвистов, стилистов, культурологов; анекдот изучали З. Фрейд, А. Бергсон, Ю.М. Лотман, М.М. Бахтин, В.И. Карасик, В.В. Химик и др.

Авторитетные исследователи темы Е.Я. Шмелёва и А.Д. Шмелёв дают исчерпывающее определение анекдота: «Анекдот – это короткий связный текст (причем соответствующий критерию как грамматической и синтаксической, так и смысловой связанности), произносимый говорящим намеренно, со специальной целью рассмешить слушающего, понятный слушающему (впрочем, понимание анекдота требует иногда от слушающего некоторого усилия), произносимый в определенной ситуации, в которой уместно рассказывание анекдота, и связанный интертекстуальными связями с другими анекдотами и стереотипами анекдотического пространства» (Шмелева, Шмелев, 2002. С. 26).

Для понимания анекдотов, помимо собственно лингвистической компетенции, которая позволяет понять, является ли предложение грамматически правильным и уловить стилистические нюансы или нарочитые аномалии, нужны предварительные фоновые знания (например, о политической ситуации и деятелях, об актуальных событиях), а также хорошая эрудиция общекультурного характера, в том числе – «юмористическая компетенция», которая дает слушателю шутки «понять, является ли данный текст смешным» (Шмелева, Шмелев, 2003. С. 629).

Приведем пример:

❖ *И только Леонид Аркадьевич Якубович, четверть века собиравший у себя в музее всевозможную еду под прикрытием тупого капитал-шоу, всё знал заранее...*

Для понимания этого анекдота слушающему нужны знания о том, что на Первом канале российского телевидения уже много лет идет развлекательная передача-телевикторина «Капитал-шоу „Поле чудес“»,

во время которой ведущего Л.А. Якубовича участники и гости программы заваливают подарками, в том числе продуктами и алкогольными напитками, которые шоумен по традиции «передает в музей капитал-шоу».

Фоновые знания о людях и ситуациях нужны также для понимания следующего анекдота:

❖ *Просматривая биржевые сводки, Дарья Жукова всё больше убеждалась, что вышла замуж исключительно по любви.*

Адресату здесь необходимо не только знать, что Дарья Жукова – молодая жена русского олигарха Романа Абрамовича, одного из самых богатых людей в мире. Важной оказывается та пресуппозиция, что Д. Жукова вышла замуж не по любви (и что богатые редко женятся по любви). Добавим, что этот анекдот появился в начале кризиса, когда в СМИ активно обсуждались вызванные кризисом финансовые проблемы русских олигархов, в том числе Р. Абрамовича, потерявшего около 16 миллиардов долларов.

Обратим внимание и на важность лингвистических фоновых знаний, необходимых адресату для понимания следующего анекдота:

❖ *Прочитал в новостях, что санкции никак не повлияют на российские банки. И правильно. Смотрю на свои банки с огурцами и грибочками – и как на них могут санкции повлиять?*

Данный текст строится на каламбурном столкновении омоформ (банк – банки; банка – банки). При столкновении двух форм в ограниченном контексте возникает двусмыслица, которая является основой смешного: контекст направляет адресата на ложный, но правдоподобный путь интерпретации; он же направляет адресата к новому осмыслению, которое называется *развязка* или *сдвиг* смысла, т.е. именно развязка устраняет двусмыслицу.

Анекдоту как жанру фольклора присущ ряд особенностей: анонимность (даже в тех случаях, когда анекдот придуман рассказчиком, автор это не афиширует); устная форма бытования (письменные фиксации анекдота чаще всего предназначены для их устного воспроизведения); многократная воспроизводимость и связанная с этим вариативность (Химик, 2002).

Важной особенностью анекдота, как подчеркивают многие авторы, следует считать то, что это единственный продуктивный сегодня жанр городского фольклора, о чем говорят и постоянно издаваемые сборники анекдотов, активные рубрики в газетах и многочисленных интернет-источниках и т.д.

К традиционным вопросам при изучении анекдота относятся следующие: тематические группы, герои анекдотов, лингвистические особенности анекдотов, условия их создания и рассказывания и т. д.

По мнению М.С. Кагана, «мир анекдота охватывает как будто три жанровые сферы, представляющие основные интересы интеллигенции — политическую, этическую и эротическую» (Каган, 2002). Эти три жанровые сферы могут включать в себе множество тематических групп (этнические, семейные, армянское радио, Вовочка, «новые русские» и т. д.), которые, с другой стороны, могут входить в разные сферы — например, так наз. «еврейские анекдоты» могут быть как политическими, так и социально-бытовыми, и эротическими.

Далеко не бесспорно, на наш взгляд, и широко воспринятое деление анекдотов в зависимости от основных героев в них: о тещах, о чукчах, о евреях, о Штирлице, о Вовочке и т. д.

Ср., например, анекдот о санкциях, в котором действуют хорошо знакомые персонажи большой группы анекдотов — английский лорд и его слуга:

❖ *Бэрримор, что происходит в мире? – Великобритания вводит санкции против России, сэ. – Так Россия – это далеко, Бэрримор? – Так далеко, сэ, что санкции до нее никогда не дойдут¹.*

Относительно устойчивой, по мнению многих авторов, является группа политических анекдотов, в которых могут быть разные герои. Чаще всего это — политические деятели, чьи решения, поступки или высказывания злободневны в момент создания и рассказывания анекдотов.

Различные тематические группы анекдотов живут по-разному во времени, и это особенно ярко проявляется прежде всего в политическом анекдоте — в нем смеются над явлениями и субъектами, актуальными

¹ На языковом уровне здесь также обыгрывается полисемантизм глагола «доходить»: добираться (в пространстве); быть понятным (о шутке, идее).

в определенный период, иногда – довольно короткий в исторической перспективе. Поэтому людям старшего поколения нередко кажется, что анекдоты исчезли, и в первую очередь – анекдоты о Н.С. Хрущеве, Л.И. Брежнев и других политиках недавнего прошлого.

Так наз. «вечные темы» (семейные: отношения муж – жена, зять – теща; медицинские, эротические, о смерти, о глупости и т.п.) менее зависимы от внешних, социальных или экономических условий. Если такие анекдоты исчезнут (хотя и трудно представить себе, что народ перестанет смеяться), то, вероятно, придется говорить о серьезных изменениях в психологии народа.

Анекдоты о санкциях, как и анекдоты о кризисе и Крыме, вряд ли можно определить как чисто политические – отражая важные общественно-политические явления, многие из них неизбежно содержат элементы, относящие их к анекдотам бытовым, семейным, сексуальным и т.д.

- ❖ *Менеджер Иванов ввел свои санкции против Европы: теперь он пьет водку вместо виски.*
- ❖ *– Какие самые серьезные санкции может ввести Запад? – Запретить экспорт в Россию косметики! Представляете что будет, когда на улицы выйдут миллионы ненакрашенных женщин?!*
- ❖ *На общей свадебной фотографии гости получились грустными, потому что когда фотограф крикнул «Сыыыр!», все вспомнили про продуктовые санкции.*

В рамках рассматриваемой группы можно наметить подгруппы, одна из которых – введение санкций и их результаты (ожидаемые и реальные):

- ❖ *Смотрю на содержание моего холодильника и понимаю, что санкции я ввел еще лет десять назад.*
- ❖ *Бельгия ввела жесткие санкции против России: она развернула фонтан с писающим мальчиком в сторону РФ.*
- ❖ *В ответ на американские санкции Россия заблокировала счета Обамы в Сбербанке, а также запретила Маккейну посещать его родовое гнездо – деревню Макеевку в Тульской области.*

Сюда можно отнести и тексты о запрете на ввоз определенных товаров, в том числе продуктов, незнакомых для многих жителей России.

Очень часто в таких анекдотах упоминаются фуагра, устрицы, пармезан, хамон и др., что, на наш взгляд, можно объяснить и экзотическим звучанием самих слов и их отнесенности к маркерам «лакшери стайл» (luxury-style) новой космополитичной российской элиты.

- ❖ *Россияне не единодушны в ответе на санкции Запада. Если 95% из них спокойно отказались от пенсионных накоплений, капитального ремонта домов и бесплатной медицины, то 5% пока еще не в силах остаться без устриц и фуагра.*
- ❖ *Всё-таки санкции ввели не зря! Благодаря им я впервые услышал о хамоне и наконец-то решился попробовать сыр с плесенью...*

Кстати, именно эти слова чаще всего являются и объектом языковой игры. Ср. примеры с окказиональной сочетаемостью из медиатекста: *А вы белорусский хамон пробовали?; В российских магазинах появляются «белорусские» креветки, киви, шампиньоны.* (Власть 1.12.14)

Ср. анекдоты об этом:

- ❖ *Пишут, что теперь из-за санкций ведущий поставщик киви в Россию – это Беларусь. Зеленая мохнатая картошка существует!*
- ❖ *Москва. Продуктовый магазин. – Мидии есть? – Есть. Белорусские. – Но в Беларус... – БЕЛОРУССКИЕ! – Хорошо, 15 белорусских мидий.*
- ❖ *– Бананы есть? – Да, белорусские! – А кокосы? – Тоже. – И сёмга? – Ихняя... – Боюсь спросить, батька весь мир покорил или фуагру в теплице выращивает? – В колхозе всегда так – что в плане, то и выращивают!*

Исключительно широкий резонанс в обществе вызвало решение уничтожать санкционные продукты на самой границе и на территории России. Разумеется, оно стало темой и многих анекдотов:

- ❖ *Пограничники теперь будут уничтожать западные деликатесы прямо на рабочем месте, поэтому дома их жены могут больше не готовить на них.*
- ❖ *Группа из 5 молодых и голодных студентов готова помочь уничтожить любые санкционные продукты. Анонимно, личные выезды, гарантия 300%.*

- ❖ *Уважаемый Владимир Владимирович и Дмитрий Анатольевич! Лично готов уничтожить 5 кг санкционных продуктов в неделю – качественно, быстро, бесплатно.*

Множество анекдотов посвящено отношению россиян к санкциям. В них, как правило, подчеркивается их бессмысленность для немалой части населения, которой ограничения на ввоз дорогих импортных товаров никак не касаются. Лейтмотивом подобных анекдотов можно считать лозунг: русский народ санкций не боится!

- ❖ *Почему россияне не боятся антироссийских санкций? Людей, которые едят чебуреки на вокзале, трудно чем-то напугать.*
- ❖ *Россияне в ответ на продуктовые санкции сказали, что, в принципе, могут пить и без закуски!!!*

Впрочем, этот лозунг можно считать лейтмотивом и множества медиатекстов о санкциях. Ср., например, заглавие текста: *Напугали ежа голым Западом* (Московский комсомолец 24.06.2014), мотивы которого отсылают к фольклорным версиям письма казаков турецкому султану и который является игровой трансформацией известной поговорки *Напугали ежа голым задом*; смысл выражения «расшифровывается» журналистом в подзаголовии: *Изнеженным европейцам надо понять: наш народ не возьмешь никакими санкциями.*

Отдельного анализа заслуживает отражение актуальности подтемы импортозамещения (замещение импорта товарами, произведенными в России или ЕАЭС в целом) и самого этого слова в сегодняшнем фольклоре.

Ср. анекдоты об этом:

- ❖ *Армянское радио спросили: – Что такое импортозамещение по-русски? – Это примерно то же самое, что у тебя отобрали корову и ты пытаешься доить быка.*
- ❖ *– И помни, Золушка: как пробьет двенадцать, начнется полное импортозамещение!*
- ❖ *Вот это импортозамещение! Всего за два дня анекдоты про Никиту Михалкова полностью вытеснили анекдоты про санкции, Обаму и Меркель в придачу.*

Героями рассматриваемого круга анекдотов о Крыме могут быть как политики, связанные с присоединением полуострова и введением

санкций (В. Путин, Д. Медведев, Б. Обама, П. Порошенко и др.), так и «люди из народа»:

- ❖ *Встреча Порошенко и Путина. Порошенко: «Мы твердо намерены вернуть Крым!» – Путин: «Спасибо. Крым вы уже вернули. Давайте обсудим другие регионы».*
- ❖ *Встреча президентов США и России. Путин Обаме: «Знаешь, Барак, как мы теперь называем Аляску?» – ??? – «Айс-Крым!»².*
- ❖ *Мы с мужем — как Америка с Россией: я против него санкции, а он молчит и ждет, когда угомонюсь... А может, ищет альтернативу нашему партнерству?*

Подтверждением «скорости реагирования» на актуальную ситуацию можно считать анекдоты о таможенниках и санкциях. Такие шутки появились сразу после решения уничтожить санкционные продукты на границе:

- ❖ *Таможенники торжественно клянутся защищать Российскую Федерацию от санкционных продуктов, не жалея живота своего.*
- ❖ *Итак, господа таможенники, на сегодняшнем занятии вы узнаете, какой санкционный сыр каким санкционным вином надо запивать в процессе уничтожения.*

Настоящей находкой, на наш взгляд, является следующий анекдот:

- ❖ *Белое солнце пустыни-2015: Таможенник с тоской глядит на накрытый на работе обеденный стол: «Опять эти проклятые прошрутто, моцарелла и норвежский лосось!»*

Анекдот является отсылкой к культовому фильму «Белое солнце пустыни» и знаменитой сцене, в которой таможенник Верещагин говорит жене: «Опять ты мне эту икру поставила! Не могу я ее каждый день, проклятую, есть». Кстати, эти слова относятся к самым известным цитатам из советских фильмов, широко употребительным в современной коммуникации.

Сказанным выше далеко не исчерпывается интересная тема об особенностях анекдотов, посвященных санкциям. Они, как и анекдоты

² Каламбур: айс-крим – ice cream (англ. мороженое), где ice – лёд, ледяной, а cream напоминает звучанием и написанием Crimea – Крым.

других тематических групп, заслуживают дальнейшего исследования, причем с учетом социальных и культурных норм и условий жизни, особенностей картины мира людей, особенностей национального менталитета и т.д.

Литература

- КАГАН, М.С. Анекдот как феномен культуры. Вступительный доклад. // Анекдот как феномен культуры. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С.5-16.
- ТУЛЬПЕ, И.А. Анекдот как антидот для отравленных жизнью. // Анекдот как феномен культуры. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 131-139.
- ХИМИК, В.В. Анекдот как уникальное явление русской речевой культуры. // Анекдот как феномен культуры. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С.17-31.
- ЦОНЕВА, Л. Думата криза в медийния дискурс (българско-руски паралели). – Велико Търново: ИВИС, 2012. 215 с.
- ЦОНЕВА, Л. Ключевое слово *Крым* в медиадискурсе // Медиалингвистика. Вып.4. Профессиональная речевая коммуникация и массмедиа. – СПб.: С.-Петербург. гос.ун-т, ин-т «Высш. школа журн. и масс. коммуникаций», 2015. – С. 255-260.
- ШМЕЛЕВА, Е.Я., ШМЕЛЕВ А.Д. Русский анекдот. Текст и речевой жанр. – М.: Языки славянской культуры, 2002.
- ШМЕЛЕВА, Е.Я., ШМЕЛЕВ А.Д. Фоновые знания в русском анекдоте // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды Международного семинара Диалог'2003 по компьютерной лингвистике и ее приложениям. – Протвино, 2003. – С. 629-634.
- ШМЕЛЕВА, Т.В. Кризис как ключевое слово текущего момента // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2009. № 28. – С. 63-68.

Resume

Nová politická situácia po r. 2014 priniesla nové kľúčové slová, napr. Krym, sankcie. Okolo týchto slov vzniká veľa rôznych textov, okrem iného anekdot. Tieto žánre majú tú istú úlohu ako ostatné anekdoty: emocionálne uvoľnenie pomocou smiechu. Autorka uvádza príklady tvorby anekdot, ktoré zaraďuje do mestského folklóru.

Санкции против США: вместо ОК, говорим и пишем ТТ (Так Точно).



Аtkritka.com

Чтобы ввести санкции против Сбербанка, странам Евросоюза пришлось отстоять двухчасовую очередь.



Аtkritka.com

В связи с санкциями пиратский софт считать трофейным!



Аtkritka.com

Продовольственные санкции - это де-гуманизация России



Аtkritka.com

Только после введения санкций против РФ, стал более понятен смысл известной басни Крылова, что лишь потеряв СЫР можно обрести подлинную свободу СЛОВА!



Аtkritka.com

За год курс рубля упал вдвое, а курс гривны - вчетверо. Вот и получается, что помощь Европы в два раза страшнее её санкций..



Аtkritka.com

В связи с предстоящим уничтожением санкционных товаров на границе - добро пожаловать в сеть ресторанов «Едим на таможне»!



Аtkritka.com



Современная языковая ситуация: изменения в русской лексике

Súčasná jazyková situácia: zmeny v ruskej lexike

Татьяна Скорикова

Евгений Орлов

Tatiana Skorikovová

Jevgenij Orlov

Ruská federácia

Абстракт:

В статье рассматривается изменение языковой ситуации в связи с активным заимствованием неологизмов иноязычного происхождения и отражение этих процессов в современной лексикографии.

Ключевые слова: «модные» слова, языковая норма, номинативный «взрыв», состояние современного языка

*«Многие спокойные реки начинаются шумными водопадами,
а ни одна не скачет и не пенится до самого моря»
(М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени»).*

*«Язык, как и море, снимет бурлящую пену, успокоится,
обогатившись свежими вливаниями».
(Н.С. Валгина «Активные процессы в современном русском языке»)*

Мы живём в такое время, когда языковая ситуация в странах кардинально изменяется. О русском языке, как и о других языках мира, сегодня пишут не только филологи — лингвисты и литературоведы. Политики, социологи, психологи, историки и даже представители неформальных объединений проявляют интерес к состоянию русского языка в современном мире и его дальнейшей судьбе. Это та тема,

которая не может оставить равнодушным ни одного словесника, специалиста по языку и литературе, но и обычного носителя русского языка – нашего современника.

Русский язык существенно изменяется прямо на глазах нашего поколения. Десять–двадцать лет — ничтожный срок для развития языка, но в истории бывают такие периоды, когда скорость языковых изменений значительно увеличивается. Так, состояние русского языка в семидесятые и девяностые годы может служить прекрасным подтверждением этого факта. Изменения коснулись и самого языка, и в первую очередь условий его употребления. Если использовать лингвистическую терминологию, то можно говорить об изменении языковой ситуации и появлении новых типов дискурса.

Рассуждая, анализируя различные меры, предпринимаемые людьми для защиты собственной культуры, учёные, так или иначе, задаются вопросом о состоянии современного русского языка. В частности, некоторыми филологами были высказаны опасения по поводу засорения русского языка иностранными словами, что ведет к утрачиванию им народного облика.

Обозначим наиболее характерные направления языковых изменений в лексической системе современного русского языка и их отражение в лексикографической практике и лингвистических исследованиях.

1. Появление так называемых **модных слов** (чаще всего это иноязычные неологизмы из английского языка), активно используемые в СМИ. К примеру, в последнее время в язык и вошли такие иноязычные неологизмы, как *гугл*, *гуглить*, *гламур*, *гламурный*, *пиар*, *пиарщик*, *блокбастер*, *контент*, *мерчендайзер*, *промоуин*, *vip*, *креатив*, *консенсус*, *месседж*, *респект*, *электорат*, *энтертейнмент*, *драйв*, *топменеджер*, *легитимный* и др. Состав этой новомодной иноязычной лексики в русском языке постоянно растет.
2. Многие сейчас говорят о номинативном «взрыве» в русском языке, когда активизируются различные словообразовательные модели. Одни из них расширяют номинацию в традиционных рамках, другие вызывают нарекания своей нелитературностью и стремлением к нарочитому огрублению языка. В несомненные лидеры вышли сегодня разговорные суффиксы с яркой экспрессивной окраской: -як

(крутняк, обломьяк, отходняк, висьяк, важняк, сушняк, наивняк), -уха (депрессуха, чернуха, заказуха, мокруха, расслабуха, развлекуха, показуха), -ка (тусовка, разборка, социалка, подвижка, регионалка, оборонка, нефтянка, растаможка, малометражка, ювелирка, нетленка и т.д.). Чаще всего это отыменные образования, но нередко они бывают и отглагольными, означающими процесс. Если они и возникают как окказионализмы, но обладают способностью становиться широко употребительными. Активны также в современном языковом узусе и следующие новообразования-derivаты: *напряг, отстой, отлуп, наив, конструктив, позитив, негатив, реал, нейтрал, криминал, маргинал, ужастик, междусобойчик, теневик, налоговик, силовик, бюджетник, рыночник, боевик, биржевик*.

3. Современная лексика русского языка, представленная в языке печати, отражает не только время становления новой экономики, политики, государственного устройства — попытки России встать на путь европейского развития, но и процессы, связанные с переоценкой многих лексических пластов в их отношении к литературной норме.

Об активных тенденциях в современной русской лексике Н.С. Валгина пишет: «Языковые изменения в конце XX в., «на переломе» общественной жизни, были активно восприняты языковым сознанием представителей российского общества: уход в пассив пластов лексики эпохи социализма; новая жизнь слов, обозначающих актуальные понятия нашего времени; вторжение жаргонов в общелитературный язык; поток заимствований, наводнивший не только язык науки и техники, но и повседневного быта и официальную публичную речь; семантические и стилистические смещения и перераспределение» (Валгина 2001).

Всё это создает яркую и пеструю картину жизни языка — картину динамичную, с интенсивно протекающими процессами. Эти процессы не успевают фиксироваться словарями. И потому понятия «нормативное / ненормативное» часто воспринимаются нерасчленённо, и процент стихийности и субъективности в оценке и переоценке словоупотребления достаточно высок. Это чрезвычайно затрудняет нормализаторскую деятельность. Особенно активными распространителями «нового слова» оказываются современные СМИ, влияние которых в настоящее время не ограничено никакими рамками.

4. Перемены, которые произошли в лексике за последние 12-15 лет XX в., стали материалом для лексикографических работ и словарных описаний. В частности, появился «Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения» (СПб., 2000; гл. редактор Г. Н. Складерская). Словарь отражает многие сферы современной жизни, представленные в лексике новой эпохи: политико-социальное устройство и идеология (*авторитаризм, десоветизация, тоталитарный*), новые экономические отношения (*бартер, рыночник, безвалютный, бизнесцентр*), сфера охранительной и репрессивной деятельности (*кагэбешник, ОМОН, гулагизированный, отказник, коррупция, мафия, рэкет*), мир православия и других верований (*всенощная, таинство, освящение; кармический, йога, чакра*), область паранормальных явлений (*полтергейст, НЛО, телекинез, астральное поле*), явления массовой культуры (*андеграунд, рок-клуб, дискотека, диск-жокей*), область медицины (*антиспидовский и антиспидовый, СПИД, мануальный, хоспис*), быта (*киви, гамбургер, слаксы, адидасы*), техника, автоматизация (*факс, компьютер, Интернет*) и т.д.

Языковая динамика в Словаре представлена в специфических, хронологического типа пометах:

- 1) зафиксировано впервые (*силовик, разбольшевизация, совок, неформалы, развлекуха, демороссы, рокеры, сексотка, деструкция*);
- 2) зафиксировано в словарях последнего десятилетия (*накрутка, конвертировать, социум, конверсия, индексация, эксклюзивный, интердевочка, люмпен-интеллигент, триллер, фанат, элита, радиоэкология*);
- 3) возвращение старых слов в актив (*обитель, купец, продюсер, приватизация, мафиози, демпинг, дольщик, целитель, миропомазание, россияне*);
- 4) актуализация слов (*прибыль, гарантия, депозит, наличные, паблсити, обнищание, прессинг, эротика, рокмузыка, рулетка, китч (и кич), ксерокопия, митинговщина, экстремизм*);
- 5) уход слов в пассив языка (*комсорг, комсомольско-молодежный, политинформатор, политбюро, полит-день, сверхплановый, соцсоревнование, юннат*).

Все это лексика разная — и тематически, и стилистически. Хронологические пометы при каждом помещенном в Словаре слове дают возможность ощутить движение в лексическом составе языка.

5. За последние 10-15 лет в русской речи резко увеличился поток заимствований из английского языка. Наибольшее число заимствований приходится на новые области, где еще не сложилась система русских терминов или названий. Так происходит, например, в современной экономике или вычислительной технике. В ситуации отсутствия слова для нового понятия это слово может создаваться из старых средств, а может просто заимствоваться. Русский язык в целом пошёл по второму пути. Если же говорить о конкретных словах, то, скажем, *принтер* победил *печатающее устройство*. В таких областях заимствования вполне целесообразны и, во всяком случае, никакой угрозы для языка не представляют.

Многочисленные лексические заимствования 90-х годов в значительной степени связаны с формированием терминологических систем в область рыночной экономики и социально-политической жизни общества. Этот пласт заимствований закономерен и сопоставим с другими терминологическими системами. Англицизмы и американизмы наводнили СМИ (ср., например *брокер, дилер, дистрибьютер, лизинг и пр.*); сферу бизнеса, туризма, моды (*шоп-туры, дайв-туры, таймшер, хостел, трансфер, экстрим, эксклюзив, дестинация, кросс-кантри; лифтинг, мейкап, боди-арт, шейпинг, фитнес, дефиле, хит-парад, дресс-код, фейс-контроль, секонд-хенд*). Более всего расширился экономический словарь русского языка (*ипотека, маркетинг, факторинг, холдинг, просперити, деливери* и др.).

6. Заметно пополнилась политическая и административная лексика и фразеология (ср.: *губернатор, переговорщик, озвучить, подвижки, прорыв, наработки, конкретика, конструктив, административный ресурс, вертикаль власти, и др.*), большая часть из которых — слова иностранного происхождения (*мониторинг, ньюсмейкер, спичрайтер, рейтинг, саммит, папарацци, консенсус, брифинг, слоган, паблисити* и др.). Появились и новые слова в сфере культуры (*ток-шоу, диск-жокей, попса, клипмейкер, дайджест, бестселлер, блокбастер* и др.).

Однако во многих случаях заимствования явно избыточны, поскольку в русском языке уже существуют соответствующие слова (иногда старые заимствования). Тем не менее новые заимствования более престижны и вытесняют русские слова из обращения. Так, *бизнесмен* борется с *предпринимателем*, *презентация* – с *представлением*, *имидж* – с *образом*, *визажист* – с *парикмахером*, *консенсус* – с *согласием*, *транспарентный* — с *прозрачным*, *легитимный* — с *законным*, *преференция* – с *предпочтением*, *перформанс* – с *выступлением*, *показом*, *промоушен* – с *продвижением* и т.п.

Действительно, количество заимствований в любом языке огромно, что самими носителями языка не всегда ощущается. Язык – необычайно стабильная система и способен «переварить» достаточно чужеродные явления, то есть приспособить их и сделать в той или иной степени своими.

Таким образом, точка зрения, согласно которой существует опасность гибели русского языка от потока заимствований, сильно преувеличена; у языка есть мощные защитные ресурсы, выраженные в повседневном возникновении русских неологизмов, а также грамотном осваивании иноязычной лексики. Одновременно с заимствованиями, наблюдается образование слов на русской языковой почве. Например: *отсидент* (о полит. заключенных), *мерсюк* (мерседес), *лапшемёт*, *отказист*, *пофигист* и другие.

Именно публицистика и современные СМИ особенно интенсивно отражают быстрый темп развития общества, поэтому они охотно используют новые языковые явления, в том числе и заимствованную лексику, ещё не отмеченную в словарях. Например, такие термины, как *сим-карта*, *боулинг*, *фэйс-контроль*, *дресс-код*, *юзер* и прочие уже прочно вошли в наш речевой обиход. В языке СМИ можно встретить многочисленные примеры лексических новообразований: которые возникают вследствие языковой игры в разговорной речи. *Муз-Film*, *Точки.Ру*, *БУШечное мясо*, *КАННай отсюда*, *На100ящие сейфы*, *STARость* не радость – вот только малый перечень примеров, встречающихся в заголовках статей и рубриках в российских печатных изданиях.

Интенсивный рост заимствований в последнее десятилетие в значительной степени определяет речевой портрет молодого россиянина конца XX — начала XXI в. С одной стороны, это

проявляется в закономерной интернационализации осваиваемого терминологического аппарата современной науки, в приобщении к современным технологиям (особенно показательно бурное обогащение той части лексикона, которая связана с компьютерной техникой), с другой — в ничем не оправданной американизации обыденной речи.

Воздействие процесса заимствования на современную образовательную среду многообразно. Для органичного существования в среде, наполненной заимствованиями, человек должен свободно ориентироваться в широком потоке новых слов. Для этой ориентации необходимы и хороший языковой вкус, и языковая компетентность (в частности, знание иностранных языков и умение использовать это знание для коммуникативной деятельности на родном языке), и личностные установки (с одной стороны, уважение к родному языку, осознание языка как важнейшего фактора национальной культуры, с другой — понимание того, что заимствования — это средство культурного взаимодействия, средство приобщения к чужой культуре).

Об этом пишут В.А.Козырев и В.Д.Черняк в своем пособии «Современная языковая ситуация и речевая культура» (М., 2012). Эти авторы обращают внимание на тот факт, что еще двадцать лет назад Д.С. Лихачёв впервые использовал достаточно новое в то время понятие «экология» в необычном контексте — «экология культуры», «нравственная экология». Он писал: «<...> Экологию нельзя ограничивать только задачами сохранения природной биологической среды. Для жизни человека не менее важна среда, созданная культурой его предков и им самим. Сохранение культурной среды — задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для его “духовной оседлости”, для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности» (Лихачев 1995. С.50).

Неотъемлемой составляющей экологии культуры является *экология языка*, непосредственно связанная со средой бытования и самовыявления каждого человека. «Ярко выраженная конфликтогенность, нагнетание отрицательной экспрессии характеризуют разные формы современной речи и, несомненно, оказывают отрицательное воздействие на личность. Языковая экология требует активного внедрения в образовательное

пространство норм гармоничного вербального общения» (Козырев, Черняк 2012. С.34).

Коммуникативная несостоятельность многих выпускников вузов наглядным образом подтверждает тот факт, что в последнее время в обществе резко снизился уровень владения устной речью. Сегодня мы наблюдаем огромное количество нарушений норм литературного языка, которые допускают СМИ (в том числе и телевидение). В речи прямого эфира очень часто фигурируют жаргонизмы, просторечные слова, современный неоправданный молодежный сленг, различные неуместные заимствования из других языков. Всё перечисленное требует незамедлительного обучения культуре устной русской речи, чему в базовом курсе русского языка должно уделяться больше внимания.

Сегодня ключевая задача преподавателей-русистов в любом учебном учреждении – помочь учащимся с помощью русского языка постигнуть систему миропонимания народа, его философию, психологию, историю и духовную культуру в целом. Ведь без культуры невозможно жить в мире и согласии, а без сохранения языков нельзя сформировать общество с высоким уровнем духовности. Экология языка и культуры – это, несомненно, главный ценностный ориентир современного гуманитарного образования.

Позволим себе в заключение привести строки, посвященные русскому языку, чьи духовные богатства нам завещано бережно сохранять и передавать из поколения в поколение:

Русский язык

Сколько в русский язык Бог вложил глубины!

Слово может спасти от утрат и невзгод.

Слово — это исток, в нем разлив тишины,

Птичий гомон, простор, родники, небосвод...

Слово может зажечь в сердце искру добра,

Пробудить ото сна неокрепшую мысль.

И, живое наследие Словом творя,

Наш язык проникает в духовную высь...

(Татьяна Скорикова)

Литература

- ВАЛГИНА Н.С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие. – М.: Логос, 2001. 304 с.
- КОЗЫРЕВ В.А. Современная языковая ситуация и речевая культура: учеб. пособие / В.А. Козырев, В.Д.Черняк. М.:ФЛИНТА: Наука, 2012. — 184 с.
- КУЗЬМИНА Н.А. Активные процессы в русском языке и коммуникации новейшего времени: учеб.пособие / Н.А. Кузьмина, Е.А. Абросимова. — М.:ФЛИНТА: Наука, 2012. — 256 с.
- ЛИХАЧЁВ Д.С. Воспоминания. — СПб., 1995.
- СКОРИКОВА Т.П., ОРЛОВ Е.А. Активные тенденции в русском языке наших дней (к вопросу о современной лингвокультурной ситуации). – Русский язык в центре Европы. Ассоциация русистов Словакии, 2010. № 13. — с.40-46
- Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения/ гл. редактор Г.Н. Складская. — СПб.: Российская академия наук, Институт лингвистических исследований, 2000.

Resume

V posledných desaťročiach sa výrazne zvýšila rýchlosť zmien v lexike ruského jazyka. Autori opisujú najvýznamnejšie javy v tejto oblasti: nové slová, návrat starých slov, aktualizácia, odchod slov do pasívnej slovnej zásoby, preberanie slov hlavne z angličtiny. Najvýraznejšie zmeny zasiahli politiku a administratívu. Nebezpečenstvom je znižovanie jazykovej kultúry, zanedbanie „ekológie kultúry“.



Slovo je tiež čin.

I. S. Turgenev

Меандры польского восприятия современного русского мира Исследовательские наблюдения

Meandry pol'ského ponímania súčasného ruského sveta Z pozorovaní odborníka

Иоанна Коженевска-Берчинска

Joanna Korzeniewska-Berczyńska

Poľská republika

Абстракт:

В статье автор обращается к описанию трудностей в восприятии поляками современной России и россиян с точки зрения специалиста.

Ключевые слова: Россия и Польша, история и современность, восприятие, стереотипы

Соседство отнюдь не является фактором, облегчающим адекватное восприятие любой иности, причем представления о соседях очень часто имеют негативно-осуждающий характер. Сказанное, разумеется, относится и к взаимоотношениям между Польшей и Россией. Это обусловлено рядом конкретных причин, причем самая главная – историческая память, основа негативных стереотипов и предубеждений. О сути, по крайней мере, — в Польше, говорит философ: *Наша историческая политика – это совокупность лжи, умолчаний, манипуляции. Основное внимание нацелено на тех, кто в прошлом обижал польский народ, но ничего не говорится и о тех обидах, которые поляки наносили хотя бы соседям. Миф о высоком моральном уровне», о наших моральных превосходствах, и о дикости, безнравственности наших противников, вечно жив* (Б. Хартман, Pol. 16 7 16).

Польская (и не только!) национальная современность в значительной степени питается прошлым, не заботясь ни о настоящем, ни о будущем. Сегодня очень важно, чтобы для наших соседских реляций создавать пространство рационального, передвигаясь между крайностями русофобии, но и русофильства. В этом месте напомним актуальные мнения русского и польского мыслителей. Итак, Герцен : *Нет соседской нации, которая знала бы Россию меньше, чем Польша (...). Поляки не знают ее п р е д н а м е р е н н о*¹. И как будто полемически (в половине XX века), И. Чапски, считающий, что Россия это (...) *также мир противостояния, человеколюбия. Необходимо восстановить инстинкт солидарности с такой Россией, которая, кстати, никогда не прекращала свое существование*².

Наше отношение к российским соседям, вообще – к русскости, предопределено еще другими факторами. Это в основном: незабытые послевоенные десятилетия, изобилующие насаждаемой любовью к Советскому Союзу, согласно насильственно пропагированному лозунгу: *Помощь, тирмер, дружба СССР*. Здесь также сказывается наше врожденное нежелание смотреть в будущее и сильная потребность питаться прошлым, а конкретнее, нанесенными нам (на самом деле или по нашей убежденности) обидами. Мы всегда склонны чувствовать себя жертвами, которым не только соседи, но вообще мир, должен сочувствие и безграничное уважение. Такая позиция, естественно, сочетается с манией величия. Польским менталитетом управляет непобедим ни временем, ни событиями синдром вечной жертвы.

Источником фактического материала для данных размышлений является для меня газетная публицистика: так как именно она сиюминутно реагирует на происходящее³. Тем не менее, ниже предлагается лишь выборочный и краткий обзор «соседской проблематики». Мы скажем лишь о нескольких публицистических течениях. Первое издавна и по сей день «питается» просто незнанием,

¹ Цит. по: J. Czapski. *Tumult i widma*. Kraków: Znak 1997, s. 227.

² Там же, с 272.

³ Подробные данные, в трёх монографиях, написанных мною: а) *Новации в языковой картине мира российского человека* Изд. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1996; б) *Образ человека в континууме публицистики* Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurskiego, 2001; в) *Мосты культуры. Диалог поляков и русских*. Минск: Экономпресс, 2006.

Поэтому авторы прибегают к цитации мнений русских авторитетов, сопровождаемых изредка скудным комментарием. Второе течение я определяю как вербальные реакции на сугубо эмоциональные, нередко лживые и ненавистнические, высказываний польских правых экстремистов. Имеются в виду полемические статьи разумных, авторов, действующих без предвзятости аргументами реагирующих на любое невежество, любую предвзятость тех, кто не пытается понимать, не желая слушать чужой голос, используют язык, изобилующий ненавистью, выражающий тенденции к тому, чтобы обличать и обижать. Протест выражают чаще всего, россиеведы, которых нельзя считать ни русофобами, ни русофилами⁴. Третье течение состоит из авторских высказываний тех, кого можем назвать не только россиеведами, но и философами, историками, этнолингвистами и т.п. Самое главное то, что названную группу составляют самостоятельно мыслящие личности, которые, естественно, с одной стороны неподвластны официальной пропаганде, а с другой, — являются знатными аналитиками, которые умеют не только слушать, но и в большинстве случаев — готовы понимать любых инакомыслящих, т.е. тех, чьи взгляды им совершенно чужды, но это, согласно их мировидению, не является причиной для ненависти или неуважения. Легко отметить, что те, кто составляет две последних группы, идейно близки друг другу.

Обильные ссылки на российские авторитеты, в том числе перепечатки интервью с российскими личностями говорят, как можно полагать, о некоторой беспомощности польских авторов, о невозможности «обнять необъятное». Это также, особенно в судьбоносном для России конце XX века, отношение выжидания. Поэтому в разные годы, особенно в перестроечные девяностые, на страницах польской печати появляются тексты интервью с Солженицыным, Сахаровым, Максимовым, Бродским, Войновичем, Ковалевым, Якуниным и многими другими. Существенным критерием отбора текстов для перепечатывания становится, кроме интеллектуального уровня тех и многих других личностей, их тотально критическое отношение не только ко всем проявлениям советскости, сопутствующим современности, но и к уходящему советскому миру, к его патологиям. Необособлены случаи (особенно в конце XX века), когда

⁴ *Россиеведение* – название основанной в 2003 году в Польше (Ягеллонский университет) исследовательской дисциплины. Подробно: rosjoznawstwo@sigma.wsmip.uj.edu.pl

перепечатки даются без комментариев. Ярким примером может служить публицистический трактат Солженицына *Как нам обустроить Россию?* (GW, 28 10 90), изобилующий утопическими все-таки предложениями нового мироустройства, и написан сугубо архаическим языком, непонятным не только инокультурному читателю.

Желательно сосредоточить внимание на польских авторских высказываниях, хотя бы на пророческих словах Л. Буйко: *Формирование демократии продолжается и дай Бог, чтобы эти роды прошли без жертв и крови* (GW, 30.9. 90). Польские аналитики доказывают, что в то время «демократия» и «реформы» являются ключевыми концептами русской культуры. Симптоматично и то, что в польском публицистическом пространстве тех времен функционизируют экспрессивные фразеологизмы: *российская демократия, российские реформы, российский рынок*.⁵ Отмечается притом факт, что в современном русском языке понятие «демократия» нередко употребляется как бранное слово, отнюдь не более мягкое, чем фашист, националист (Eu, 19 12 95). Не обособлены также мнения типа: *Так уже бывало в истории России, что проект мироустройства был предопределен в первую очередь революционным гневом, а после реализации расстанавливал контуры старого мироустройства* (GW 19 12 98). Цитируя Солженицына, Бартчак, однако, комментирует представленную ситуацию, используя очень экспрессивную метафору: *Эти перевоплощения рождают недоверие, ассоциируясь с образом, который рисует (...) Кухажевски: Вечером «алкогольные» вольнодумные порывы и либеральные декларации, утром, после отрезвления, покаяние в милицейском участке и #—доносы на собеседников* (GW, 25 1 2010). О «недемократической демократии» и «рыночных реформах без реформ» говорит иронически, но избегая злостности М. Огурек: *Перспективы реформирования плачевные, так как приватизация ничем не отличается от национализации. Таким образом закрепляется издавна существующая форма собственности: у всех будет столько, сколько им даст государство, а у государства не будет буквально ничего, так как вся его собственность окажется в частных руках* (GW, 8 11 92).

⁵ См. также: И. Коженевска-Берчинска. *Когнитивные потенции новых словосочетаний и фразеологизмов*. „Acta Polono-Ruthenica” № XIV, 2009 год, с. 415-421.

Перестроечные и постперестроечные годы в России нередко анализируются и оцениваются сквозь призму полемики со взглядами выдающихся русских мыслителей. Таким образом, польский читатель может ознакомиться с очередными провидениями Солженицына, который *во многом поддается извечному соблазну русского национализма, согласно которому русские беды – это результат внешнего заговора то ли интернационалистов-большевиков, то ли не менее интернационалистических приватизаторов. Их заговор отображает господство «известных сил»* (подразумевается евреев – ИК-Б).

В нашем материале можно найти попытки оценить российскую (советскую?) национальную ментальность сонма тех, кто оказался в абсолютно нетривиальной политической ситуации. Лишены своих привычных идеалов, они не знают, что им делать со свободой: *Многие из них предпочитают порядок, определенность. Возрождается российский автостереотип спасающей функции «железной руки»* (Р Туг, 29 6 96)⁶.

Со сладострастием реализуется в польской публицистике сюжет русской «ментальности раба», укрепленной советской властью. Этот факт можно считать результатом упрощенного видения вещей, хотя подобные оценки есть элемент европейских идей, которые мы по сей день бескритически восхваляем. Согласно этим идеям, пространство свободы принадлежит молодым, здоровым, предприимчивым. В такой философии заключается презрение по отношению к тем, которые не умеют «найти свою нишу в ситуации жемтокомсти и хищности «нового дивного мира».

С некоторой задумчивостью, но без восторга говорится о *магическом русском долготерпении, которое безгранично эксплуатируется новой властью* (С. Циосек, Р.Туг., 1.4.98). Ее своеобразный противовес составляет *агрессивная фашистская ментальность, причем наибольшее количество сторонников фашизма – это молодые люди* (Р.Туг., 2 12 98). Ссылаясь на русские свидетельства, польские публицисты акцентируют факт, что *власти не реагируют даже тогда, когда «патриоты» очередной раз апеллируют, чтобы покончить с*

⁶ Подобные мнения совпадают со взглядами известного русского литератора (и не только литератора!). См.: Н. Иванова. *Синдром железной руки*. «Огонек» 1989, №37, с. 21-23.

жидами, которые пустошат страну. В этом контексте цитируется еще нетривиальное, смелое суждение А. Яковлева: *Наши фашизм – это сочетание гитлеризма со славянофильской паранойей*» — (там же). Официально провозглашаемый стереотип антисемитизма представляется некоторыми элитами как панацей от перманентного болезненного состояния общественного организма.

Любой человек, любое общество питаются надеждой на «светлое будущее». Она обеспечивает психическое равновесие и хотя бы по этой причине, как правило, не иссякает под давлением болезненно ранящих фактов. В таком контексте целесообразно представить два мнения: *Люди хотели перемен, но цена оказалась для многих неприемлемой. Поэтому они ссылаются в своих политических симпатиях на идеи и лозунги прошлого, которым они отнюдь не пренебрегают* (Р.Туг., 12 6 96); *Российское общество никак не было подготовлено к буревестническим рыночным переменам. Кроме того, рыночный миф не мог ассоциироваться с крайне хрупкой традицией предприимчивости, а также с коллективистской ментальностью* (Р.Туг., 19 12 98). Прочитанные мнения адекватно отображают российский социальный климат после и в результате «рыночного землетрясения». Кстати, опыт показывает, что человек никогда не готов на любое стихийное бедствие, даже тогда, когда, когда он осознает его однозначные сигналы.

Сегодня пророческими можно считать суждения Л. Буйко от 1991 года: *Главная проблема Советского Союза – это проблема власти. Только ее укрепление, а также укрепление государственности может защитить страну от экономической, и вообще — любой другой анархии* (GW, 21.1.91).

Возникает замеченный польскими аналитиками вопрос, который, кстати, в разных вариантах беспокоит россиян по сей день: Куда направляется Россия со своим непосильным бременем?⁷ В анализированном материале мы находим попытки найти достоверный ответ. Перейдем к следующим экземплификациям: *Вся держава находится, пожалуй, в таком состоянии, что лучше всего было бы ей на*

⁷ Так называемые проклятые русские вопросы, сопутствуют также современности, особенно в 1990-е годы, которые можно определить как время поисков идентичности в совершенно ведь новых условиях. Это актуализация вопросов типа: кто мы? куда мы идем? что с нами происходит? кто виноват? что делать?

какое-то время лечь в постели, принять капельницу, подключить к мониторам, созвать консилиум лучших специалистов. Однако мир слишком беден для того, чтобы собрать деньги для таких процедур. Да и где найти такое ложе? (GW, 12 1 91); Россия ищет самое себя, она находится в фазе мучений и поисков идентичности. Ни царский, ни советский режимы не соответствуют современной эпохе. Россия может быть или демократией или империей, но не может быть одновременно и тем и другим. Однако именно что-то подобное она пытается изобрести (GW, 19 4 94).

Со временем польские аналитики апостериори отказываются от позиции выжидания, проявляя возрастающую самостоятельность суждений. Несколько примеров: *В настоящее время организуются рок-концерты как существенный элемент митингов протеста. Участников, иногда коренным образом отличающимися мировидением, соединяет ожидание подлинной демократии, а таким образом – несогласие направлено на Путиновскую концепцию правления (Przek, 11 6 12).* В том же тексте оценивается влияние Шевчука, лидера ансамбля ДДТ, на ход событий: *Он не боится выкричать в лицо власти свою правду (...). Он всегда активен в ситуациях, когда имеет место зло, п.в. действия, обижаящие т.н. обыкновенного человека⁸.*

Некоторое внимание посвящается также анализу феномена русской души. В польских аналитических текстах этот культурный феномен не без оснований именуется мифом, а вместе с тем *русская душа крайне разнообразна, эмоциональна, противоречива и как такова не подвергается рациональным картезианским категориям оценки (Pol, 3 2 16).*

Цельными и объективными можно также считать мнения типа: *Горбачев отнял у россиян империю и подарил им свободу, причем они не знают, как ею пользоваться (Pol, 22 6 16).* Подобные мнения вписываются в универсальный антропологический контекст, и таким образом, касаются также поляков. Сопутствующие свободе ответственность и труднейшую необходимость делать свой выбор, составляют нерешенные проблемы человеческой экзистенции.

⁸ О советских, потом русских, всегда бунтующих молодежных рок-ансамблях, основательно, монографически, в книге русского молодого поэта и музыканта: К. Usenko. *Oczami radzieckiej zabawki. Antologia radzieckiego i rosyjskiego undergroundu.* Wołowiec: Czarne, 2012.

Сегодня мы, пожалуй, освоили правду (и предвзятую неправду) о коммунистическом прошлом. Однако в атмосфере сугубо националистской активности, нежелания вслушиваться, рождаются (вместе со сменой правящей экипы), новые «русофобские бесы», питающиеся гипертрофическим сегодня нежеланием вслушиваться в абсолютно чужие новой власти голоса, что всегда параллельно убеждению в том, что нет одной-единой, т.е. — нашей правды.

Интересны польские мнения несогласных на пагубную внутреннюю слепоту. Несколько доводов и первый пример: Правыми экстремистами из большого крайним национализмом Института Народной Памяти допускается провокация на территории бывшего немецкого концлагеря в Гросс-Розен, освобожденного в 1945 году красноармейцами; организуется исполнена манипулированной, лживой информации выставка «Политика СССР по отношению к Польше». Святое, можно сказать, место, где необходимо в молчании поминать замученные десятки тысяч жертв. Однако разводится крикливая политическая пропаганда: *На территории пропитанной кровью замученных немислима любая политическая игра* (Prz., ноябрь 2014) . О «воинствующей глупости» говорит проф. Видачки: *По правительственному велению Вторая мировая война продолжалась в Польше с 1938 по 1989 год . Это проявление политической паранойи о 50-летней войне, которую польский народ вел с двумя оккупантами –* (Prz, 25 7 16).

Разумеется, все еще слышны другие голоса, торящие труднейший путь к взаимопониманию. Его приверженцы – это личности с широким умственным горизонтом, которые противопоставляются пагубным последствиям нашего польского сарматизма⁹. Например, А. Щипёрски напоминает: *Именно Советы были силой, которая смогла привести к интеграции Европы* (EU, 14 4 2009). И еще точка зрения А. Валицкого – историка идей с мировым именем; *Чаадаев считал, что Россия способна подарить миру великую идею. И они дали такую идею, а это можно считать основой для их легитимности. Запад должен*

⁹ *Сарматизм* — в своем изначальном значении — это стиль жизни польской шляхты в XVII–XVIII веках. В нем превалировала слепая привязанность к традиции, консерватизм, отсталость, бесцеремонность, простота и чрезмерная вспыльчивость. Эти свойства сегодня являются существенными компонентами менталитета польских правых экстремистов, т.н. «настоящих поляков».

испытывать чувство благодарности, так как они спасли мир от коммунизма. Коммунистическая идея имела универсальный характер и где-то должна была осуществиться, а русские взяли это на себя.. Свое выстрадали и своими же силами отбросили (Prz, 25 5 213).

Полезно, а даже необходимо напомнить в этом контексте синтезирующее высказывание знаменитого историка, Б. Лаговского: *Русофобия выступает в Польше в виде политического мировидения, которое систематизирует все знания о России. Главный источник русофобии – история, особенно послевоенные десятилетия, когда Советская Россия господствовала над Польшей посредством коммунизма.*

Резюмировать данные рассуждения просто невозможно, ибо процесс «взаимонепонимания» поляков и русских продолжается. Необходимо напомнить, что была, обоюдная честнейшая попытка достичь взаимопонимания. С этой целью был издан на польском и на русском языках фолиант (свыше 900 страниц) под ред. профессоров: с польской стороны Д. Ротфельда, и с российской А.В. Туркунова. Это *Białe plamy. Czarne plamy. Sprawy trudne w relacjach polsko-rosyjskich (1918 – 2008)*.

Резюмируя, очень полезно процитировать, используя вступительное слово из польского издания: *Данный том – результат сотрудничества 32 польских и российских ученых – историков, политологов, экономистов (...) Мы не стремились сглаживать различия, оставив компетентнейшим авторам полную свободу в представлении своей точки зрения¹⁰.*

К сожалению, это существенное событие, которое могло стать переломным в польско-русских отношениях, кануло в Лету в связи с катастрофой польского правительственного самолета в Смоленске, она стала лакмусовой бумагой, активизирующей залежи ненависти, а это эмоция, которая никогда не приводит к благоприятным результатам. Мы оказались в патовом состоянии; сегодня очень сложно заниматься этой проблематикой. Даже объективные суждения о России – россиянах определяются экстремистски правой властью как «измена», «антипатриотизм», «антипольскость». Аргументы же – отсутствуют.

¹⁰ Adam D. Rotfeld i Anatolij W. Turkunow (redakcja naukowa). *Białe plamy, czarne plamy. Sprawy trudne w relacjach polsko-rosyjskich(1918-2008)*. Warszawa: PISM, 2010, c. 9.

Литература

CZAPSKI J. *Tumult i widma*. Изд. Znak, Kraków 1997, s. 227.

КОЖЕНЕВСКА-БЕРЧИНСКА И. *Когнитивные потенции новых словосочетаний и фразеологизмов*. „Acta Polono-Ruthenica” nr XIV, 2009 год, с. 415-421.

ИВАНОВА Н. *Синдром железной руки*. «Огонек» 1989, nr 37, с. 21-23.

USENKO K. *Oczami radzieckiej zabawki. Antologia radzieckiego i rosyjskiego undergroundu*. Изд. Czarne, Wołowiec 2012.

ADAM D. ROTFELD i ANATOLIJ W. TORKUNOW (redakcja naukowa). *Białe plamy, czarne plamy. Sprawy trudne w relacjach polsko-rosyjskich(1918-2008)*. Изд. PISM, Warszawa 2010, с. 9.

Принятые сокращения.

Eu „Europa”

GW „Gazeta Wyborcza”

Pol „Polityka”

Przek Przekrój”

Prz „Przegląd”

P tyg „Przegląd Tygodniowy

Resume

Autorka sa zamýšľa nad vývinom poľsko-ruských vzťahov v posledných desaťročiach. Vzťahy sú výrazne ovplyvnené minulosťou a vzájomnými predsudkami. Mnoho poľských analytikov stále zdôrazňuje špecifiká akejsi „ruskej duše“, nevyhýbajú sa ani skresľovaniu histórie. Seriózny spoločný projekt poľských a ruských historikov sa po katastrofe pri Smolensku skončil neúspešne.



*Kto bol skutočným občanom svojej doby,
má všetky predpoklady
byť plnokrvným súčasníkom budúcnosti.*

J . W. Goethe

Печать бездарности Пуризм и вопросы языкознания

Po stope antitalentov Purizmus a otázky jazykovedy

Игорь Волгин

Igor Volgin

Ruská federácia

Абстракт:

В статье рассматриваются вопросы нормативного и ненормативного речевого употребления средств русского языка как в современности, так и в исторической перспективе.

Ключевые слова: языковая норма, стили, ненормативная лексика

«И вот какая неприятность...»

Разбирая в «Полярной звезде» за 1857 год коронационный манифест Александра II, Николай Платонович Огарев прежде всего выбрал стиль. «Мне скажут, что это маловажно, – писал поэт из своего лондонского далека. – Нет! Немаловажно! Это значит, что правительство не умеет найти грамотных людей для редакции своих законов... Это явление страшное, которое приводит в трепет за будущность, ибо носит на себе печать бездарности».

Через четверть века, в 1880 году, ознакомившись с воззванием М.Т. Лорис-Меликова к обществу, Достоевский прежде всего отметил, что оно плохо отредактировано.

Оба правительственных документа явились на свет в момент национального кризиса. Власть колебалась в выборе средств, а общество было раздираемо гражданскими усобицами. Скомканность государственной речи предвещала дальнейшие смуты...

Завораживающая простота большевистского стиля («учиться, учиться и учиться!»), казалось бы, должна была демонстрировать цельный и победительный дух. Однако ирреальность обозначаемых предметов способствовала возникновению той гениально ухваченной А. Платоновым монструозной речи, которая свидетельствовала «о нации, ставшей в некотором роде жертвой своего языка», и о языке, «оказавшемся способным породить фиктивный мир и впавшем от него в грамматическую зависимость» (И. Бродский).

Последствия этой лингвистической катастрофы на первых порах оказались не столь заметны благодаря тому, что попутным веяньем были освежены фонетика и словарь. (Так, в скучном ученом слове «пролетариат» вдруг прорезался волнующий харизматический звук.) Но система языка отвердевала тем быстрее, чем пугливее, коснее (и косноязычнее!) становился породивший ее смысл. «Слышите бессвязное бормотание? Это хор согласных после уничтожения гласных», – говорит Ежи Лец.

Неправда, между прочим, узнается по стилю.

Когда в 1971 году погибли три наших космонавта, в сообщении ТАСС говорилось, что программа полета выполнена в полном объеме и спускаемый аппарат приземлился в заданной точке. Все космонавты оказались на своих рабочих местах, но, как выяснилось, «без признаков жизни». То есть как бы давалось понять, что важный космический рейс в целом удался и лишь досадная неувязка в самом конце несколько смазала общую радостную картину.

Нас не хотели печалить ничем. Даже на противопожарных плакатах писалось:

Хозяйка, проявив халатность,
Утюг не выключив, ушла,
И вот какая неприятность
В квартире той произошла.

«Неприятность», если судить по рисунку, заключалась в том, что указанная квартира сгорела дотла.

Но вот, как выразился бы романтик, тоталитарные узы пали. Свободные граждане дерзают, ныне ободренны, громко произносить всё, что в их дремлющий теперь ни входит ум. Но еще выше они ценят иное благо: свой грамматический суверенитет.

То, что происходит сейчас с языком, – грозный симптом Неграмотные вынуждены диктовать

Отовсюду – с телеэкранов, «от микрофонов», с газетных полос – на нас хлынул поток мутной, безграмотной речи. Если прежде это было скромной привилегией начальства, то теперь сделалось вольным достоянием всех.

Есть какая-то тайная связь между ослабевшей грамматикой и нашей распавшейся жизнью. Путаница в падежах и чудовищный разброд ударений сигнализируют о некоторой ущербности бытия. За изъянами синтаксиса вдруг обнаруживаются дефекты души...

Некогда абитуриенты стыдились своих ошибок. Им было неловко, если во вступительном сочинении они писали, например, «еж» с мягким знаком. Сегодня им скорее досадно, что подобная безделица может иметь влияние на начальную стадию их карьеры. (Они уверены, что на последующих этапах все это абсолютно неважно.) Стилистика вообще почитается праздным и вредным умствованием («И так понятно!»). Будущих интеллектуалов совершенно устраивает собственный волапук.

Но самое изумительное, что в этом всеобщем празднике вербальной свободы принимают участие те, кому – хотя бы по статусу – надлежит хранить «зажженные светлы».

Найдутся ль еще примеры, когда публично беседующим был бы столь безразличен их свободный язык? Государственное телевидение, призванное служить эталоном национальной грамотности, превратилось в рассадник языкового нигилизма. Диктор не моргнув глазом произносит СобИнов и МалЕр: он не обязан знать этих далеких от политики лиц. Народные избранники, изнемогающие в борьбе с предложными управлениями родного русского языка, напоминают малопродвинутых в этом наречии иностранцев: сказать «разобраться о деятельности» ныне столь же естественно, как и «невежество к людям». К «окружающей ситуации» мы давно уж привыкли. Недавно было заявлено «об урегулировании кровопролития в Боснии». Любопытно было бы представить вживе эту кошмарную сцену.

Когда на экране правильно произносят слова «прецедент» и «инцидент», хочется немедленно послать выступающему благодарственную телеграмму. Известен ли хоть один пример, когда бы

видеорепортаж был снят с эфира только потому, что безобразно «озвучен»?

Не помню, кто говорил, что грамотность – последнее прибежище интеллигента. Наш «образованец» не разделяет этого взгляда. Для него есть ценности и поважнее. Главное в его деле – быть демократом (или, положим, не быть им), остальное простится.

«Неграмотные вынуждены диктовать», – замечает тот же Ежи Лец.

Много лет я выписываю старую заслуженную газету, которая при всех политических переменках старалась сохранить внятность и достоинство речи. Ныне эти качества сильно поблекли, особенно если сравнивать с цветущей прогрессивностью издания.

«С меня следователи требовали показаний», – выносит редакция в заголовок слова одного малосимпатичного персонажа: фраза, призванная, вероятно, подчеркнуть «стилёк» цитируемого лица. Но на той же самой полосе постоянный газетный автор деловито сообщает: «Какую тему ни возьми – громокипящий кубок проблем и путей их разрешения». Ладно: «кубок проблем» мы бы, поморщившись, как-нибудь осушили; «кубок путей» перенести невозможно.

Такие громокипящие сосуды пенятся повсеместно.

Конечно, все это косвенные и, казалось бы, не самые страшные примеры «быдловизации» всей страны. Но повреждение языка – это, помимо прочего, и повреждение жизни, не способной выразить себя в ясных грамматических формах и поэтому всегда готовой отступить в зону случайного и незаконного. Язык – неписаная конституция государства, несоблюдение духа которой ведет к гибели всякую (в том числе и духовную) власть.

Владыки и те исчезали
мгновенно и наверняка,
когда невзначай посягали
на самую суть языка.

Разумеется, беспримерные подлости и жестокости могут иметь место при соблюдении всех грамматических норм и «оформляться» круглым правильным слогом. Это, к сожалению, так. Но согласимся, что есть все же какое-то онтологическое родство между образом речи Якова Юровского («Я вынужден был поочередно расстрелять каждого...

Рабочие... выражали неудовольствие, что им привезли трупы, а не живых, над которыми они хотели по-своему поиздеваться, чтобы себя удовлетворить») и тем делом, которое он совершил.

К проблеме Александра Македонского

Если интеллигенция позволяет себе эту аристократическую роскошь – быть полуграмотной, значит, она не очень-то дорожит своим первородством. Она словно бы сама соглашается перейти в социальном спектакле на второстепенные роли, дабы подавать реплики, не требующие больших интеллектуальных усилий. (Например: «Кушать подано!»)

Гуманитарий-профессионал (не говорю уже – литератор) в отличие от всех прочих граждан имеет единственную возможность выразить «всего себя» – через язык. Пренебрегая своей языковой репутацией, считая «качество речи» чем-то второстепенным по сравнению с «убеждениями», он автоматически переводит себя в область некомпетентности, в тот знакомый всем социальный разряд, который не владеет собственным ремеслом и которому – в данном случае буквально – нельзя верить на слово. Имеет ли право гуманитарий требовать от сапожника хороших сапог, если то, что «тачает» он сам, разваливается на ходу?

Отказываясь от языковой ответственности, интеллигенция отказывается от ответственности вообще и тем самым предает самое себя. Но она предает еще и «малых сих», для которых ее речевое поведение должно являться ориентиром и образцом.

Тут я вынужден извиниться перед почтеннейшей публикой.

В уже упомянутом выше супермноготиражном издании напечатано (*в порядке юмора*) объявление, в котором предлагается – как бы это поделикатнее выразиться – увеличить внушительность мужского детородного органа. «Не расстраивайтесь, – утешает многомиллионного читателя помещенный тут же комментарий, – Александра Македонского член имел размеры 8 см, и ничего, его считали половым разбойником. Советуем побольше ласки: женщина любит ушами».

Нас трудно чем-либо удивить. Но никогда еще, кажется, заботы российской прессы не находились в столь близкой зависимости от семантики общественных туалетов.

Дело даже не в том, что попечительную газету выписывают многие из тех, для кого поднятая ею проблема – по разным причинам – не является самой актуальной. На Западе тоже имеются средства массовой информации, позволяющие себе подобного рода шутки. Но на Западе ни один уважающий себя политик (тем более президент) не будет давать интервью изданию, которое он не рекомендовал бы читать собственным детям.

«...*Печать бездарности*», – говорит Огарев.

Мы готовы подхихикивать любой непристойности, чтобы нас, упаси бог, не заподозрили в отсталости и ретроградстве. Справедлива, однако, мысль, что «без общества целомудрия не может быть общества милосердия». И если в языке «все позволено», почему бы не распространить этот заманчивый принцип на весь универсум?

В литературе речевое поведение в конечном счете синонимично поведению нравственному: и там, и здесь приходится выбирать. Но как, например, искусство танца не включает в себя всех возможных телодвижений, так и словесность (которую иногда именуют изящной) выбирает в иерархии языка только то, что соответствует ее замыслу и сути.

Тут самое время поговорить о чистой красоте.

«Стихи пишу я не для дам...»

Употребление так называемой ненормативной лексики в художественных текстах перестало быть волнующим событием дня. Не кажется это уже и дерзким творческим бунтом. Старый добрый российский мат сделался литературной нормой. Более того: он стал буржуазен. Присутствие его в тексте есть признак хорошего тона, знак принадлежности к современной элитарной культуре. (Как, скажем, во времена Пушкина таким знаком было использование в стихах мифологических имен и названий.)

Защитников жанра можно понять. Нецензурная (внецензурная!) речь всегда была предметом мечтаний для литературы, возросшей под строгой державной опекой. (Трудно не усмотреть исторической иронии в том, что известный «чернокнижник» М.Н. Лонгинов («Стихи пишу я не для дам...») сделался в свое время главой российской цензуры.) Прорыв в печатные тексты ненормативных речений можно было понять

как эстетический вопль против ханжеской и бесполой официальной культуры.

Но вот странность. Когда миновал естественный шок, обнаружилось, что обценная лексика, воспроизведенная печатно, неожиданно теряет все свое, так сказать, художественное обаяние. Она перестает выполнять присущую ей культурную функцию. Похабщина, столь выразительная и могущественная в устной речи, становится скучной и – что для нее убийственно! – *пошлой*, будучи изображена на письме.

Не усматривается ли тут тайная месть искусства?

Что представляет собой «формула мата»? Это, по сути дела, семиотический штамп, который сам по себе не несет никакой информации. С другой стороны, он содержит *всю* информацию, ибо он универсальный заместитель языка (своего рода сверхязык), вмещающий в себя весь его эмоциональный объем.

«Язык этот, – говорит Достоевский, – уже спокон веку отыскан и принят во всей Руси. Это просто-запросто название одного нелексиконного существительного, так что весь язык состоит из одного только слова, чрезвычайно удобно произносимого».

В «Дневнике писателя» Достоевский излагает содержательную беседу шести подвыпивших мастеровых, которые без натуги, хотя и с полемической страстью, выражают «все мысли, ощущения и даже целые глубокие рассуждения одним лишь названием этого существительного, до крайности к тому же немногосложного». Повторяя шестикратно – правда, с разными интонациями – это универсальное словцо, собеседники прекрасно понимают друг друга.

Что ж, у литературы есть теперь полная возможность проследовать по такому пути. Это сильно облегчает работу писателя. Но надо все же иметь в виду, что мат – очень инерционная система. В известном смысле запрет на мат есть борьба с литературными штампами.

Пушкин, Лермонтов, Некрасов, безусловные знатоки «нелексиконного» языка (их можно даже назвать замечательными порнографами), не прибегали в своей писательской практике к этому внелитературному допингу не только потому, что их сдерживали цензура и культурный обычай. Думаю, они не воспользовались бы и абсолютной вербальной свободой, если бы таковая и была им

дарована. Но отнюдь не из чувства приличия, а – самосохранения. Они, очевидно, догадывались, что если искусство стремится стать равнозначным жизни, последней оно вроде бы и ни к чему.

Письменная культура жестко отгораживается от культуры некнижной. (Пушкин воспринимал Баркова – даже тогда, когда читал его в «самиздатовских» списках, – как принадлежность именно устной традиции.) Письменная словесность только потому и существует, что следует законам игры, ряду ритуальных правил и культурных табу. Заблуждается тот, кто полагает, будто у искусства только и забот, что называть вещи своими именами.

Борода предорогая!
Жаль, что ты не крещена
И что тела часть срамная
Тем тебе предпочтена.

Спрашивается: намного счастливее чувствовал бы себя читатель, если бы Ломоносов не был в настоящем случае так жантилен и куртуазен и без обиняков обозначил то, что имелось в виду? Нужны ли ему, читателю, эти эвфемистические ужимки? Но искусство, если угодно, и есть эвфемизм: может быть, самой жизни.

Маяковский, позволявший себе все, только два или три раза употребил в тексте непечатные слова. Он сделал это не для того, чтобы доказать, какой он брутальный, а потому, что это было для него художественной необходимостью. «Я лучше в баре...» – следующее за сим слово взрывало структуру стиха, до предела обостряя художественную ситуацию. Поэт не злоупотреблял приемом: он знал толк в гомеопатических средствах.

Сколько продержится «крылатая крепость»?

Но помилуйте, возразит просвещенный читатель. Литература (*современная* литература!) – не классная дама. Она, между нами говоря, действительно принадлежит народу, и поэтому ей не пристало брезгливо затыкать уши, если народу угодно изъясняться именно так.

Вообще-то, еще неизвестно, как угодно изъясняться народу. «Улица корчится безъязыкая...» Отчего же безъязыкая? Ведь у нее, в чем

мы неоднократно убеждались, «есть чем» кричать и разговаривать. Зачем же она взыскует чего-то иного?

«Только если мы решили, что «сапиенсу» пора остановиться в своем развитии, следует литературе говорить на языке народа, – замечает в Нобелевской лекции Иосиф Бродский. – В противном случае народу следует говорить на языке литературы».

Только литература создает грамматический прецедент и языковую норму. В этом заключается ее регулятивная роль. Обесцененная лексика (как и «ненормативная» словесность вообще) пребывает на периферии культурного сознания. Она не внекультурна, она паракультурна. Для ее собственного блага (то есть для сохранения ее художественного авторитета) ей лучше и оставаться таковой – маргинальной, принципиально некнижной, невыразимой в письменном слове. Она сугубая принадлежность бытового, иерархически более низкого речевого опыта. (Это отнюдь не ценностная, а сугубо эстетическая характеристика). Не надо искусственно вытаскивать этот хрупкий предмет из природной среды обитания, из стихии *устной* речи, где он только и в состоянии осуществлять свою культурную миссию.

Я бы сказал так: берегите мат! Охраняйте его от поглощения литературой! Этот выдающийся национальный феномен заслуживает того, чтобы жить самостоятельной жизнью. Культурная интеграция убийственна для него.

Замечательно, когда серьезный литературоведческий журнал посвящает специальный номер исследованию вышеупомянутой речи (и делает это, надо признать, на высоком профессиональном уровне). Или когда так называемые озорные частушки выходят в академическом обрамлении (текстология, аппарат и т.д.) – на радость любителям и знатокам. Но совсем иной оборот, если те же частушки звонко выкрикивает школьный девичий хор.

Русский язык, как и российское общество, вступает в эпоху выживания. Если интеллигенция пренебрежет языком, язык пренебрежет интеллигенцией. Заветная мечта почвенников наконец-то осуществится: «образованный класс» сольется с народом – да так, что и не отличишь.

Народ, творец и хранитель языка, вовсе не заинтересован в таком исходе.

«Чаадаев, – говорит О. Мандельштам, – утверждая свое мнение, что у России нет истории... упустил одно обстоятельство, именно – язык. Столь высоко организованный, столь органический язык не только – дверь в историю, но и сама история. «Онемение» двух-трех поколений могло бы привести Россию к исторической смерти. Отлучение от языка равносильно для нас отлучению от истории».

Эти слова приводит В.С. Библер в своей превосходной статье с почти сакральным названием «Национальная русская идея? – Русская речь!», где восклицательный знак в метафизическом отчаянии как бы указывает нам на нашу последнюю историческую надежду.

Дано ли этой надежде сбыться? Именно слово есть та «крылатая крепость номинализма», которая, как говорил Мандельштам, ведет «неутомимую борьбу с бесформенной стихией, отовсюду угрожающей нашей истории». Крепости, впрочем, выдерживают недолго, если ворота оказываются отпертыми изнутри.



I. Volgin

Resume

Autor upozorňuje na degradáciu jazykovej kultúry v krízových obdobiach spoločnosti. Všíma si prejavy zamlčievania pravdy v štýle informácií. V súčasnej praxi sa netaľentovanosť tvorcov výpovedí prejavuje ešte výraznejšie a toleruje sa nerešpektovanie pravidiel. Mnohí považujú za normu vulgárne vyjadrovanie. Tieto javy sú pre spoločnosť veľmi nebezpečné.



Высказывание “на поводе” у говорящего (на материале русского языка)

Korene výpovede hovoriaceho (na materiáli ruského jazyka)

Лианна Бениаминовна Матевосян

Lianna Benjaminovna Matevosjan

Arménska republika

Абстракт:

Автор анализирует случаи многозначности в значениях конкретных речевых высказываний, их омонимию и антонимию, а также закономерности дифференциации этих значений слушающим.

Ключевые слова: антропоцентризм, человек в языке, языковые изменения, значение высказывания, многозначность

Доминирующим направлением современных лингвистических исследований продолжает оставаться антропоцентрическое направление. Проблема человека всегда привлекала внимание исследователей: философы и историки, психологи и социологи, литераторы и искусствоведы во все времена проявляли пристальный интерес к человеку. Проблему человека не оставили без внимания и лингвисты, ибо человек думает и живет в языке.

По справедливому замечанию швейцарского лингвиста Ш. Балли, «... для каждого из нас язык, которым он пользуется ежеминутно и на котором выражает свои самые сокровенные мысли, является богатейшим источником самого достоверного лингвистического материала» [3]. Таким источником является разговорная речь. «Воистину, – пишет О.А. Лаптева, – настала пора конкретизировать мысль Л.В. Щербы, высказанную много десятилетий тому назад применительно к разговорной речи, – о ее роли как **кузницы языковых изменений**» (выделено нами. – Л. М.) [10]. Ф. де Соссюр писал: «...

наилучшим способом выделить единицы языка является именно анализ речи, выступающий в виде регистрации языка, поскольку мы не имеем возможности изучать то, что происходит в клеточках нашего мозга» [цит. по: 13].

При общении мы пользуемся знаками языка. Языковой знак обладает определенным, ясно осознаваемым значением. Ученые по-разному понимают значение:

- 1) значение – образ или информация (Л.О. Резников);
- 2) значение – обозначаемый предмет (считают логики);
- 3) значение – отношение (Л.А. Абрамян);
- 4) значение – функция, роль знака (И.С. Нарский).

Наиболее верной, нам представляется, точка зрения Л.А. Абрамяна, значение – это отношение между элементами так называемой знаковой ситуации [см.: 1]. «Знаковая ситуация есть совокупность реальных семиотических элементов: знака, предмета, субъекта, других знаков, других субъектов, – закономерно связанных между собой» [7]. Значение проявляет себя только в таких ситуациях, в которых функционируют знаки. Значение – это такое свойство знака, которое позволяет знаку служить посредником между человеком и предметом обозначения. Значение позволяет знаку заменять собой предмет обозначения в актах коммуникативной и интеллектуальной деятельности человека. Знак воздействует на адресата потому, что он обладает значением.

Каждый знак имеет значение до известной степени общее для множества или большинства людей, которые вместе с тем являются истолкователями, интерпретаторами знака. Безусловно, условием существования языка и является общепонятность знаков. Однако не следует забывать о “многозначности” знаков, возникающих в различных конситуациях общения. Таким образом, можно говорить лишь об относительном постоянстве значения знака: к конситуативной обусловленности значения знака присовокупляется также индивидуальное его истолкование [см.: 9].

В процессе коммуникации говорящий воздействует на слушающего, побуждая (заставляя) его узнать свое намерение. Значение, которое имеет в виду говорящий, далеко не всегда совпадает с объективным смыслом высказывания. «Не всегда можно судить по

значению предложения о том, что хочет сказать говорящий своим высказыванием», – писал Дж. Серл [18]. Обычно такие “значения говорящего” сиюминутны. Они, ”впитывая” в себя конкретную коммуникативную ситуацию, рождаются и тут же погибают, не становясь достоянием всех носителей языка. С другой стороны, в процессе речевого общения мы наблюдаем, как те или иные “значения говорящего” (косвенные смыслы) повторяются и в силу этого закрепляются за данным высказыванием, которое используется уже не одним, а всеми членами языкового коллектива.

Сравним два внешне одинаковых высказывания, различающихся по смыслу: *Что вы (ты) делаете (-ешь)?!* – 1) как “вопрос-проявление интереса” и 2) как “констатация неодобрения” (= *Я не одобряю Ваших (твоих) действий*). В первом случае высказывание выступает в прямом значении – в значении вопроса о смысле действий адресата. Во втором случае мы имеем прагматическую интерпретацию (значение, которое имеет в виду говорящий) высказывания [см.: 8].

Задача прагматики, как отмечает Н.Д. Арутюнова, «...вывести те общие закономерности, которые действуют в беспокойной безбрежности субъективных смыслов, и установить степень их конвенциализованности» [2].

Частотность многозначных высказываний в диалоге не удивляет, ибо именно «... диалог предстает как конкретное воплощение языка в его специфических средствах, как форма речевого общения, сфера проявления речевой деятельности человека и – шире – **как форма существования языка**» [5; выделено нами. – Л. М.]. Еще Л.В. Щерба указывал, что «... подлинное свое бытие язык обнаруживает в диалоге» [17]. Если, как известно, целью речевой деятельности является коммуникация между членами коллектива, то представление о коммуникации, взаимодействии, контакте связано именно с диалогом. «Ситуация, неотъемлемая от использования языка, есть ситуация обмена и диалога...» [4]. В качестве единицы диалога принято выделять диалогическое единство [16]. Диалогическое единство представляет собой минимальную структурно-семантическую текстовую единицу диалогической речи, соотносимую со сверхфразовым единством в прозе. Диалогическое единство состоит из двух, реже – трех или четырех предложений-реплик, тесно связанных между собой по смыслу

и структурно. Именно диалогическое единство чаще всего является тем микротекстом, в котором многозначное высказывание разворачивается, реализуя свое значение.

Иногда для понимания многозначного высказывания достаточно части диалогического единства, либо, наоборот, границы диалогического единства раздвигаются, расширяются. Контекст функционирования многозначных высказываний – это речевые построения, при помощи которых говорящие создают одну мысль. Обрамлением мысли говорящих является ситуация. Лингвистическая ситуация – это «содержательный базис жизни языка в социуме». При этом «функционирование языка в социуме не только ситуационно определено, но и ситуационно оформлено» [12]. Многозначные высказывания, как правило, многоситуативны.

Многие высказывания речевого этикета многозначны и многоситуативны, но они носят ритуальный характер и в буквальном значении (значении “пожелания”) употребляются редко. Однако Женьке, герою рассказа В. Токаревой “Зануда”, присуще «... буквальное, прямое понимание формул речевого этикета, без учета их условности, ритуальности.

“Здравствуйте” он понимал как “будьте здоровы”, а “до свидания” как “до следующей встречи”. Ср.: В пять часов с работы вернулся Юра. Увидев его, Женька остановился и замолчал. – Добрый день, – поздоровался Юра. – Да, – согласился Женька, потому что считал сегодняшний день для себя добрым. Юра удивился такой форме вежливости» [11].

Иногда буквальное понимание многозначного высказывания – всего лишь игра слов (каламбур), например:

... Где такая сила? – Поп вопросительно посмотрел на Максима.
– Есть она?

Максим пожал плечами:

– Не знаю.

– Я тоже не знаю.

– **Вот те раз?**

– **Вот те два.** Я такой силы не знаю. (В. Шукшин, Верую.)

Или ответ **Сколько лет, столько и зим** на восклицание **Сколько лет, сколько зим?!**

Многозначность в многоситуативных высказываниях развивается на базе их эмоционального переосмысления говорящим. Высказывание **Что (Чего) ты (вы) от меня хочешь (хотите)?** употребляется в прямом (буквальном) значении, равном сумме лексических значений составляющих высказывание слов (ср.: синонимичное ему предложение **Что тебе (вам) дать?**), и в значении “выражения недовольства”, что является результатом эмоционального переосмысления его значения говорящим, которое в речи реализуется и дифференцируется благодаря ситуации и интонации. (Чувства свои мы выражаем не столько словами, сколько интонацией.) Например:

[Борис:] *Да я ведь не прошу мне отметки ставить за поведение. И расписываться в дневнике не прошу.* [Забродин:] *Нет, если бы ты поступил как полагается – ты бы просил. Ты бы всем свой дневник в нос совал.* [Борис:] **Чего ты хочешь от меня?** [Забродин:] *Хочу, чтоб ты был Забродин. Вот и все...* (И. Шток, Ленинградский проспект.)

Высказывание **Что ты (вы) говоришь (-ите)** употребляется в прямом значении “вопроса-просьбы повторить сказанное” и в значении “недоверия”, “удивления-недоумения”, “несогласия с мнением собеседника”, “непонимания”:

[Катя (Мите):] *У него прекрасная тема для курсовой, уверяю тебя.* [Петя (хмуро):] *Невыгодно это.* [Митя:] *Что значит – невыгодно?* [Петя:] *Невыгодно – это и значит невыгодно. У меня вообще, честно сказать, последнее время раздумья, что я не туда пошел.* [Катя (в панике):] **Что вы говорите** {= Я не согласна с вами; Я не понимаю вас; Я недоумеваю.}, *Петя? Вы ведь на хорошем счету, способный студент.* (Э. Володарский, Беги, беги, Вечерняя заря.)

Высказывания **Что (это) такое? Что это значит?** употребляются как “вопрос с чисто познавательной установкой” (выясняется, например, значение символа, слова) и могут выражать “непонимание” с оттенком “недоумения”, а порой – “упрека” и “негодования”. Ср.:

[Мотя (показывая книги):] *Вот тебе – шуба. Вот – коньки. А вот – варежки. Кто умен – догадайся, а кто глуп – молчи, жди до завтра.* (Уходит.) [Леонид (вслед):] *Не так, не так надо загадывать. Не дерево, а с листочками, не рубашка, а сшита.* **Что такое?** {чисто познавательный вопрос} *Книга...* (А. Афиногенов, Машенька.)

[Нина:] **Что такое?** {“непонимание” = Что случилось? О чем речь?} *Кто нашелся? Какой брат?* (А. Вампилов, Старший сын.)

[Эдуардов:] *Слава богу, отвязалась...* [Наконечников (вышел из оцепенения):] *Слушай, парень... Ты в своем уме или нет?* [Эдуардов:] **А что такое?** {“непонимание” с оттенком “недоумения”} (А. Вампилов, Несравненный Наконечников.)

Васенька (вдруг:)] *Дрянь! Дрянь!* [Макарская:] **Что? Что такое?** {“непонимание” с оттенком “возмущения”, “упрека”} *Ну и порядки!* [Васенька:] *Прости... Прости, я не хотел.* (А. Вампилов, Старший сын.)

(Калошин “ворвался” в номер Виктории.) [Калошин:] (Виктория снова, на этот раз осторожно, открывает дверь.) (Спокойно.) *Вам кого?* [Виктория:] **Что это значит?** {“упрек”} [Калошин:] *Вы о чем?* [Виктория:] *Что вы делаете?* [Калошин:] *Я?.. Лежу, как видите.* [Виктория:] *Да, но... Что это значит?* {“негодование”} [Калошин:] *Ничего. Лежу, и все... Решил немного отдохнуть, полежать, почитать книжечку. Что же тут удивительного?* [Виктория:] *Но это... это... Очень даже странно!* [Калошин:] *Об чем разговор, не понимаю.* [Виктория:] *Это же просто... я даже не знаю...* [Калошин:] **А что такое?** {“непонимание”} *Что вас волнует, не понимаю...* (А. Вампилов, Провинциальные анекдоты.)

Высказывания **Что (Чего) ты (вы) от меня хочешь (хотите)? Что ты (вы) говоришь (-те)? Что такое? Что это значит?** полисемантически, между их значениями (прямым и переносным) существует определенная семантическая связь, имеются некоторые общие “элементы смысла” – значение “неопределенности”. В одних высказываниях (**Что (Чего) ты (вы) от меня хочешь (хотите)? Что ты (вы) говоришь (-те)?**) семантический “зазор” между прямым и переносным значениями меньше, в других (**Что (это) такое? Что (это) значит?**) – больше. Эмоциональное переосмысление подобных высказываний в речи привело к образованию новых эмоционально-модальных значений. Таким образом, **в речи чувства часто выражаются не только и не столько в слове, сколько в интонации, преобразующей значение целого высказывания.**

Часто в семантике многоситуативных многозначных высказываний можно наблюдать явление синкретизма – такого сплава значений, который не поддается расщеплению, дифференциации. Такой

сплав наблюдается, например, в высказывании **Вот как (что)?** Обычно оно выражает “удивление” (семантика такого типа предложений неопределенна, трудно объяснима, она обусловлена ситуацией). В определенной конситуации высказывание **Вот как?** может одновременно выражать и “удивление”, и “сомнение”, и “непонимание”, и “неодобрение”, и “упрек”.

[Репникова:] *Пусть она любит проходимца, хулигана, черта рогатого – пусть.* [Репников:] *Нашей дочери ты желаешь... **Вот как?*** [Репникова:] *Так. И еще неизвестно, как лучше – так или по-другому.* [Репников:] *Я тебя не понимаю.* (А. Вампилов, Прощание в июне.)

Вот как? может означать: *Я не понимаю, как ты можешь ... ; Я удивляюсь тому, что нашей дочери ты желаешь ... ; Я сомневаюсь в том, что ... ; Я не одобряю то, что ты ... ; Я упрекаю тебя за то, что ты ...*. Безусловно, в данном случае (как и во всех остальных) немаловажную роль играет интонация.

Таким образом, в высказывании «... форма часто способна выражать несколько, притом даже противоречивых, эмоций и часто выражает их не расчлененно, а синкретично – это отражает саму диалектику чувств живого человека» [6].

Часто эмоциональное переосмысление приводит к такому разрыву значений, что рождается антонимичная пара, так называемая **энантисемия**. Ср. **Ах вот как (что)?** – как “упрек” и как “радость”; **Хорош (-а, -и) (!)** – как “положительная” и как “отрицательная” оценка кого-, чего-либо”; **Откуда только ты такой (-ая) взялся (-ась) (!)** – как “положительная” и как “отрицательная оценка кого-, чего-либо”; **Очень (Больно) надо (нужно) (!)** – как “необходимость” и, наоборот, “ненужность”.

В подобных высказываниях роль интонации в выражении эмоционально-модального значения значительно возрастает, особенно, «... если интонационная оценка противоречит лексическому значению слова» [14]. (Ср.: **Хорош (-а, -и)!** или **Очень (Больно) надо (нужно)!** – сказанные иронически или с возмущением.) Высказывание **Откуда только ты такой (-ая) взялся (-ась)!** сродни фразеологическим единствам (ср.: *держи карман шире, плакали наши денежки* и т.п.). Подобно фразеологическому единству его значение потенциально выводимо из семантической связи составляющих компонентов; по

внешней же форме оно совпадает со свободным предложением. Высказывание *Хорош (-а, -и) (!)* в прямом значении выражает положительную эмоцию (оценку), в переносном – отрицательную. Высказывание *Очень надо (нужно)* в буквальном значении, значении “необходимости”, употребляется реже. Чаше оно употребляется в значении “ненужности”, выступая в качестве эмоционально-экспрессивного синонима предложения *Не надо/Не нужно*, например:

[Лариса:] *Хочу, чтобы все началось сначала.* [Валя:] *Опять в школу ходить? Очень надо!* {= Не надо.} [Лариса:] *Глупая ты, Валька.* (А. Арбузов, Иркутская история.)

[Катя:]... *Помните эту пластинку? Ну, вспоминайте же быстро!* (Митя и Демин молчат.) [Катя (качает головой):] *Вы действительно мхом обросли* [Демин (радостно):] *Вспомнил!* [Митя (удивленно):] *И что же такое сногшибательное ты вспомнил?* [Демин:] *А я Кате на ухо скажу.* (Встает, полупоклоном приглашает ее на танец.) *А ты сам постарайся вспомнить. Напряги головку-то, напряги малость.* [Митя (обиженно):] *Больно надо.* {= Не надо.} (Э. Володарский, Беги, беги Вечерняя заря.)

[Валя:] *Может, я вам приглянулась? Витенька, отойди, я тебя, кажется, разлюбила.* [Виктор (смеется):] *Нужна ты ему больно!* {= Не нужна ты ему.} *Он у нас парень дорогой. Лучшие на всем свете нет.* (А. Арбузов, Иркутская история.)

Реализация данных высказываний в двух полярных, диаметрально противоположных, антонимичных значениях обусловлена прежде всего интонацией, важнейшим компонентом которой является ударение – словесное и смысловое. «Именно ударное слово является главной “точкой” выражения подтекста, а значит, и средоточием эмоций» [15].

В высказывании *Очень надо (нужно)* в значении “необходимости” или “отрицания” логическое/смысловое ударение может падать как на слово *очень*, так и на слово *надо (нужно)*; иначе говоря, интонационный центр на слове *очень* (ИК-1) или *надо (нужно)* (ИК-6) не меняет значения высказывания (ср.: *Очень надо/нужно* и *Очень надо/нужно*). Здесь антонимия – результат эмоционального переосмысления данного высказывания говорящим.

Результатом эмоционального переосмысления является и омонимия высказываний. Ср.: *Спасибо* – как “благодарность”, как “возражение”,

как “обида”; *Привет* – как “приветствие”, как “прощание”, как “возражение”; *Здравствуй (-те) (Здрасьте)* – как “приветствие” и как “удивление”.

Высказывания *Смени (-те) пластинку, Его (ее, тебя, нас, вас, их) только не хватало*, которые сродни фразеологическим единствам (ср.: *намылить голову* в прямом значении и омонимичном – “побранить”), употребляются и в буквальном значении, и в переносном.

[Вера Ивановна:] *Но вы же в театр собирались.* [Катя:] *Ой, мама, смени пластинку.* {= Смени тему разговора.} (Э. Володарский, Беги, беги, Вечерняя заря.)

[Бусыгин:] *Будет дождь.* [Сильва:] *Его только не хватало.* {= Как он некстати.} (А. Вампилов, Старший сын.)

Описанные выше факты дают основание для некоторых теоретических обобщений. Речь передает то, что нужно сообщить говорящему применительно к данной ситуации, включая и слушателя. Говорящий в силах – в известных пределах – изменять связи, установившиеся в знаке (если рассматривать предложения как знаковую систему) между означаемым, означающим и действительностью. Таким образом, высказывания часто оказываются “на поводу” у говорящего, а также слушателя. Каждый шаг (иначе каждое употребление) высказывания может стать практикой, преобразующей и обновляющей его значение. Значение, которое имеет в виду говорящий, может включать нечто большее, чем буквальное значение предложения, или даже быть противоположным ему. Ср.: *Ну и быстро же ты пришел!* (в значении “медленно”); *Ну и умный же ты!* (в значении “глупый”); *Много ты понимаешь!* (в значении “не понимаешь”); *От тебя дождешься!* (в значении “не дождешься”). Переосмысление происходит благодаря иронической интонации. Интонацию в высказывании задает говорящий. Лингвист же, сталкиваясь с этим явлением, должен решить, является ли данное языковое выражение, передающее в некотором конкретном случае то или иное конкретное сообщение, конвенциональным или нет. При решении вопроса о конвенциональности/неконвенциональности употребления высказывания в том или ином значении за основу следует брать частотность и повторяемость их употребления в речи, так как частотность и повторяемость употребления – показатель выражения молчаливого согласия членов социума.

Таким образом, многозначность, омонимия и антонимия высказывания (как проявление содружества или антагонизма лексической и конситуативной семантики) – это результат эмоционального переосмысления его значения говорящим в той или иной конситуации. Слушающий же в процессе общения дифференцирует значения высказывания благодаря интонации и ситуации.

Литература

1. АБРАМЯН Л.А. Значение как категория семиотики // Вопросы философии. – 1965. – № 1.
2. АРУТЮНОВА Н.Д. Фактор адресата // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1981. – Т. 40, № 4, с. 357.
3. БАЛЛИ Ш. Французская стилистика. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1961, с. 38.
4. БЕНВЕНИСТ Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974, с. 27.
5. ВАЛЮСИНСКАЯ З.В. Вопросы изучения диалога в работах современных лингвистов // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979, с. 300.
6. ВАСИЛЬЕВА А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка: Общие понятия стилистики, разговорно-обиходный стиль речи. – М.: Русский язык, 1976, с. 77.
7. ГАРПУШКИН В.Е. Некоторые методологические вопросы определения значения "значения" // Проблемы методологии философского исследования. – Горький, 1972, с. 97.
8. ДЕМЬЯНКОВ В.З. Прагматические основы интерпретации высказывания // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1981. – Т. 40, № 4, с. 370.
9. ДРИДЗЕ Т.М. Язык и социальная психология. – М.: Высшая школа, 1980, с. 44.
10. ЛАПТЕВА О.А. Узус как арена языкового изменения // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. – М.: Эдиториал УРСС, 2002, с. 345.

11. МИХАЛЬЧУК Т.Г. Речевой этикет в произведениях Виктории Токаревой // Русский язык и культура (изучение и преподавание): Сборник. – М.: ЭКОН, 2000, с. 189.
12. Принципы описания языков мира. – М.: Наука, 1976, с. 150.
13. СЛЮСАРЕВА Н.А. Теория Фердинанда де Соссюра в свете современной лингвистики. – М.: Наука, 1975, с. 14.
14. ЧЕРЕМИСИНА Н.В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь. – М.: Русский язык, 1982, с. 18.
15. Там же, с. 10.
16. ШВЕДОВА Н.Ю. К изучению русской диалогической речи. Реплики-повторы // Вопросы языкознания. – 1956. – № 2.
17. ЩЕРБА Л.В. Восточнолужицкое наречие. – Пг.: тип. А.Э. Коллинс, 1915. – Т. 1, с. 4.
18. SEARLE J.R. Indirect speech acts // Syntax and Semantics. – New-York — San-Francisco — London, 1975. – V. 3, p. 68.

Resume

V súčasnej lingvistike dominuje antropocentrizmus. Z neho vychádza aj definícia významu jazykového znaku. V procese komunikácie sa môže dostať do protikladu význam, ktorý má pre hovoriaceho, s objektívnym zmyslom. Autorka uvádza príklady mnohoznačnosti výpovedí, súvisiace so situáciou, emocionálnym nábojom, kde je dôležitá hlavne intonácia.



*„Ludia sú ako zvony uliate z rozličných kovov,
v každom z nich je aj vzácny kov.“*

Rembrandt van Rijn

Цветовая картина мира: сходства и различия восприятия цвета в разных этнокультурах

Farebná mapa sveta: zhody a rozdiely vnímania farieb v rôznych etnokultúrach

Елена Михайловна Маркова

Elena Michajlovna Markova

Slovenská republika

Абстракт:

В статье рассматривается роль «цветовых» лексем и фразеологизмов в создании языковой картины мира и отражение в них национального менталитета.

Ключевые слова: картина мира, цветовые ассоциации, колоратив, когнитивно-оценочный признак

Цвет является неотъемлемым компонентом материального мира, выступает для человека как одно из элементарных и одновременно значимых зрительных ощущений. Способность зрения различать цвета позволяет человеку активно познавать окружающий мир, лучше ориентироваться в нем, более полно и детально отличать изменения в предметах и явлениях. Цветовое восприятие объектов материального мира – один из главных аспектов познавательной человеческой деятельности. Благодаря этому система цветообозначений является одной из древнейших терминологических систем, со временем развивших разнообразие символические значения.

Если существует картина мира, вербализованная в языке того или иного народа, то можно говорить и о цветовой картине мира, связанной с восприятием и символикой цвета, которая у разных народов, даже имеющих близкое родство, отличается. Помимо универсальных черт в системе цветообозначения, обусловленных общностью происхождения

и единообразием ментальных процессов, у разных народов отмечается различное отношение к тому или иному цвету, зафиксированное во вторичных номинациях, устойчивых сравнениях, фразеологических единицах в силу их способности аккумулировать социально-историческую, интеллектуальную, эмоциональную информацию национального характера.

Особенностью «цветовых» лексем в составе фразеологических единиц является символический характер их семантики. Фразеологические единицы с цветовым компонентом служат важным средством выражения национального менталитета. Коннотации этнического, социального и культурного планов проявляются в колоративных предпочтениях каждого этнокультурного сообщества, несмотря на наличие универсальности цветового символизма в разных культурах. На фоне языковых универсалий становятся очевиднее и показательнее языковые уникалии. Колоративы выступают, в основном, в роли адъективного компонента устойчивых выражений, мотивируя образную семантику фраземы в целом. Цвет становится в них главным когнитивно-оценочным признаком. Для сравнения мы взяли близкородственные славянские русский и чешский языки, а также язык другой языковой системы – китайский, чтобы на этом фоне ярче продемонстрировать общность и специфику восприятия цвета разными этносами.

В языковой картине мира разных народов наиболее часто встречаются три цвета – белый, черный и красный, именно они с древности играли особую роль в жизни человека. Белый цвет – это, прежде всего, свет, день (чеш. *bilý den* — рус. *белый день*, чеш. *bílé noci* — рус. *белые ночи* ‘период времени на севере, когда ночью светло, как днем’), противоположность ночи, тьме, грязи и поэтому служит образцом чистоты мыслей и поведения, символом совершенства, ассоциируется с добродетелью и божественностью. В древней христианской символике белый цвет – символ причастности к ангельскому чину, лику блаженных или святых. Белый не имеет в христианстве отрицательных значений, даже белый саван означает переход в иной, «лучший» мир, очищение от грехов. С другой стороны, в славянских языках белый цвет является и символом смерти (т. к. отсутствие жизни означает отсутствие красок, бледность, что

выражено в сравнении *белый как смерть* – о человеке, который болен или напуган чем-л., находится в сильном стрессе, о чем свидетельствует его бледное лицо).

В славянских языках есть большое количество ФЕ, содержащих компонент *белый*. Среди них много таких, которые построены по одной синтагматической модели и вербализуют общие ассоциации, например в русском и чешском языках: *bílí místa* – *белые пятна* (‘неисследованная область’); *bílá vrána* – *белая ворона* (*выглядеть, быть, чувствовать себя белой вороной* – ‘о том, кто выделяется чем-либо среди окружающих людей, непохожих на них’). Белый флаг во фразеологизмах сопоставляемых языков является интернациональным символом поражения и просьбы о снисхождении и пощаде: *ztyčit bílou vlajku* ‘поднять белый флаг’ – *белый флаг*. Общими устойчивыми выражениями являются *bílá stránka*, *bílý list* – *белая страница, белый лист* (‘чистая страница’); *bílé hry* – *белые игры* (‘зимние Олимпийские игры’); *bílý sport* – *белый спорт* (‘зимние виды спорта’); *bílé límečky* – *белые воротнички* (‘служащие’).

При сопоставлении близкородственных языков обнаруживается ряд символов, основанных на белом цвете, но различающихся своим значением. Так, чеш. *na bílém koní* структурно равен рус. *на белом коне въезжать/въехать куда-либо* ‘появиться как победитель’. В русской культуре Святой Георгий – защитник Руси – всегда изображался на белом коне. И именно в связи с этой ассоциацией закрепился в сознании русского народа данный фразеологизм. В сознании чехов *белый конь* связан с именем другого святого – святого Мартина, символизирующего приход зимы: *svatý Martin přijel na bílém koni* (букв. ‘святой Мартин приехал на белом коне’ в значении ‘выпал первый снег’). В русском культуре снег также ассоциируется с белым цветом, но синтагматически реализуется в другом сочетании: *белые мухи полетели*.

Специфической особенностью близкородственных языков является наличие в них межъязыковых омонимов, в том числе и фразеологических, — выражений, имеющих одинаковую форму, но разное значение, обусловленное разным восприятием мира. Эту особенность демонстрируют и несколько выражений с компонентом *белый*. В обоих языках известно устойчивое сочетание *bílá smrt* – *белая смерть*. Но если в чешском оно обозначает ‘смерть от холода’, то

в русском так говорят о смертоносном вреде соли или сахара. Сочетание *белое мясо* употребляется в русском языке для наименования сухого мяса курицы, находящегося не на костях и являющегося наиболее полезным, чеш. *bílé maso* используется в переносном значении ‘проститутки’.

Существует много фразеологизмов в русском языке, в которых значение компонента *белый* специфически переосмыслено и служит для обозначения как положительных явлений: *белый лебедь* (‘символ изящества, чистоты’), *белая кость* (‘благородное происхождение’), *белый шар* (‘голос «за» при голосовании’), так и отрицательных: *белый билет* (‘подтверждение негодности к службе’), *белая горячка* (‘болезнь, возникающая на почве алкоголизма’), *дела как сажа бела* (т. е. ‘плохо’, т. к. сажа не бывает белой), *сказка про белого бычка* (‘фантазии, вранье’), *довести/доложить до белого каления* (‘вывести кого-л. из себя, довести до нервного срыва’, т. к. сильно раскаленный металл становится белого цвета), *белыми нитками шито* (‘очевидное вранье’, ‘то, что легко увидеть, т. к. белые нитки всегда заметны на черном фоне). Выделяются и нейтральные выражения: *белые стихи* (‘нерифмованные стихи’), *белое духовенство* (‘низшие священнослужители, которым разрешено вступать в брак’).

В чешском языке специфические ассоциации с белым цветом выражены в следующих фразах: *bílá sobota* ‘Страстная суббота’ (день накануне Пасхи, когда следует оставить все дела), *bílé Velikonoce* ‘снежная Пасха’, *bílý dovoz* (‘легальный ввоз’, где белый – символ открытости, законности), *bílý jogurt* ‘йогурт без добавок’, *bílá káva* ‘кофе с молоком’. Если зависть как отрицательное качество у русских ассоциируется с черным цветом (*черная зависть*), то у чехов – с белым (*bledá závist*), вместе с тем в русской лингвокультуре выражение *белая зависть* означает «хорошую, положительную» зависть.

В китайской культуре, значительно отдаленной от славянской, белый цвет 白色 также символизирует что-то светлое, но в то же время ассоциируется с такими явлениями, как смерть, безжизненность, несчастье (сравни с русским *белый как смерть*). Раньше на похороны в Китае надевали белую холщовую одежду в знак траура, но сейчас, под западным влиянием, китайцы тоже стали надевать чёрную одежду.

У белого цвета в китайской культуре есть значение ясности, честности, правды, а также начала: 白手起家 букв. ‘белыми руками начать дело’ (ср. с рус. *начать с чистого листа*), 不分皂白 букв. ‘не разбираться, что белое, что чёрное’ (не разбираться, кто прав, кто виноват, не различать правду и ложь). Здесь также известно выражение 白旗 ‘белый флаг’, означающее капитуляцию. Белый у китайцев ассоциируется с чем-то высоким, благородным, классическим: идиома 阳春白雪, букв. ‘белый снег солнечной весной’ (название старинной мелодии), обозначает классическую мелодию, произведения литературы или искусства высокого стиля.

Наряду с этим белый цвет у китайцев может иметь и негативное значение. Белый цвет означает бедность: 白丁 ‘простолоудин’ (в отличие от русского языка, где это значение получил черный цвет). Китайцы также придают белому цвету значение глупости (белый, т. е. чистый, без знаний): 白痴 ‘идиот, кретин’, наивности: 白面书生 букв. ‘учёный с белом лицом’ (новичок в науке; молодой неопытный человек).

Черный цвет – антипод белого, противоположная сторона жизни. Оптически контраст белого и черного наиболее сильный; также контрастны и символические значения этих двух цветов: если белый цвет – это свет, жизнь, то черный – мрак, преисподняя, белый – чистота и порядок, черный – грязь и хаос, белый ассоциируется с хорошим, положительным, черный – с плохим, отрицательным (ср. аналогизмы в славянских языках: чеш. *černý den* – рус. *черный день* ‘неудачный день’, чеш. *černé myšlenky* – рус. *черные мысли* ‘плохие, тяжелые мысли’, чеш. *malovat černými barvami* – рус. *рисовать в черном цвете* ‘представлять что-то в плохом, дурном виде’). Все самое негативное в жизни первобытных людей выражал черный цвет. Злые силы, враждебные человеку, в представлениях древних имели черный цвет. В отличие от «белой», *черная магия; черные, темные силы* апеллируют к силам зла.

Много в русском и чешском языках общих устойчивых сочетаний с компонентом *черный*, имеющих одинаковое, в том числе символическое, значение: *černá díra* – *черная дыра* ‘неизведанное

место', *černá kronika* – черная хроника 'хроника несчастных случаев', *černá skříňka* – черный ящик 'запись разговора летчика с земными службами', *černé na bílém* – черным по белому 'ясно', *černý obhod*, *černý trh* – черный рынок 'нелегальная торговля'; *černá listina* – черные списки 'список нежелательных контактов', чеш. *černé schodiště* – черный ход ('задний ход'). В некоторых случаях черному цвету в чешских словосочетаниях соответствует рус. темный: *černý skutek* – темное дело 'безнадежное или незаконное дело', *černý kůň* – темная лошадка 'непонятный, скрытный человек'.

Наряду с этим только в русском языке существуют такие выражения с колоративом *черный*, как *называть черное белым; принимать черное за белое* ('ошибаться'), где белый цвет является символом правды, истинности, а черный, наоборот, неправды, лжи, порочности; *черная душа, совесть, черное сердце* 'о плохом, темном, недобром человеке'; *черный шар* 'голос «против» при голосовании'; *черная кость* 'простолюдин' (в отличие от *белой кости*), *черное духовенство* ('высшее духовенство, которое дает обет строгого воздержания и безбрачия'); *черная изба, баня (или) топка по-черному* ('изба, баня, в которых дым от печи идет внутрь'), *черная неблагодарность, несправедливость* ('сильная неблагодарность, несправедливость'); *держат кого-нибудь в черном теле* ('плохо кормить, не давать денег'). Черная кошка у русских ассоциируется с несчастьем, поэтому почти всякий русский человек свернет с пути, если ему перебежит дорогу черная кошка, на чем основан и фразеологизм: *чёрная кошка пробежала между кем-либо* ('поссорились').

В чешском языке также есть специфические ассоциации со словом *черный*: *černé utěnění* 'типографское дело', *černý pasažér* 'безбилетник', *černá jízda* 'нелегальный рейс', *černý kašel* 'коклюш', *Černý Petr* 'джокер', *černé řemeslo* 'слесарное ремесло'.

Чёрный цвет 黑色 считается королём цветов в китайской культуре. Китайские предки считали, что творец живёт на полярной звезде. Наблюдая за северным небом, они отметили, что оно всегда чёрного цвета. Поэтому он символизирует таинственность, неопределённость, опасность, напр.: 月黑风高 'темная ночь с сильным ветром', эта идиома обозначает опасную обстановку или ситуацию, 昏天黑地

‘беспросветный мрак, непроглядная тьма’, ‘темно в глазах’. Черный цвет обозначает у китайцев и зло, грязь, нечто плохое; то, что нельзя показывать другим и т. д., здесь также есть идиома 颠倒黑白 ‘выдавать черное за белое’ (искажать (извращать) истину, передергивать факты).

Русская поговорка *ночью все кошки серы* имеет эквивалент в китайском с колоративом *черный*: 天下乌鸦一般黑 букв. ‘все вороны в мире одинаково черны’ (как и в чешском: *každá krava je potmě černá* ‘каждая корова в темноте черная’, но с другим образным наполнением). Выражение 背黑锅 ‘носить на спине закопченный (чёрный от сажи) котёл’ значит: отдуваться (за чужую вину), нести ответственность за чужие проступки, быть козлом отпущения; 黑钱 ‘чёрные деньги’ означает нечестные деньги (взятка, ворованное, награбленное); 黑社会 ‘чёрное общество’ (мафия, криминальный мир).

Третьим по продуктивности использования в устойчивых сочетаниях является красный цвет. Красный цвет в славянской культуре с древности ассоциировался с кровью. В христианстве он символизирует кровь Христа, пролитую ради спасения людей, а следовательно, – и его любовь к людям. Красный цвет у славян — синоним красивого, почетного (например, *красное солнышко, красна девица, Красная площадь*), недаром во многих современных славянских языках *krasný* означает ‘красивый’.

В русском и чешском языках он обозначается разными лексемами: рус. *красный* – чеш. *červený*, а также *rudý*, которые употребляются в следующих одинаковых по синтагматике и смыслу фраземах: чеш. *rolévala ho červená* – рус. *красный от стыда, смущения, злости* и т.п.; чеш. *červený kohout* (‘пожар’), *posadit červeného kohouta na střechu* – рус. *пустить красного петуха* (‘поджечь’); чеш. *červená nit* (‘связующий элемент’) – рус. *проходить красной нитью* (‘повторяться, выступать связующим элементом’). Общими для сопоставляемых языков являются и следующие устойчивые сочетания: *Rudá armáda* – *Красная армия*, *rudý koutek* – *красный уголок*, *červená kniha* – *Красная книга*, *červené prapory* – *красные знамена*, *Červený kříž* – *Красный Крест*.

Специфическими являются русские выражения *красна девица, красное слово* (*ради красного слова* – ‘ради красивых слов, не

имеющих под собой никакой силы’), *красный товар* (‘самый лучший, дорогой товар’), *красная цена* (‘самая лучшая цена’), *красная строка* (‘отступ в первой строке абзаца’). И наоборот, следующие чешские устойчивые сочетания непонятны русским: *červená čísla* (букв. ‘красные цифры’) – ‘финансовые потери, убытки’; *červená knihovna* (букв. ‘красная библиотека’) – ‘женские романы’ (данная ФЕ возникла в 20-е года XX века, когда издавали серию женских романов в красной обложке); *červený koberec* (букв. ‘красный ковер’) – ‘престижное место’, ‘место славы’.

Красный цвет в китайской культуре – символ праздника, благоприятности, удачи и карьерного роста, процветания. Поэтому в древности у дворцов, храмов стены были красного цвета. Новый год или свадьба не обходятся без красного цвета, который является самым главным украшением. Поэтому красный цвет является компонентом многих фразеологизмов, напр.: 唇红齿白 ‘губы красны и зубы белы’ (китайцы всегда употребляют при описании красавицы с прекрасной внешностью), 红颜 ‘красное лицо’ (красавица), 穿着红着绿 ‘надевать красную и зелёную одежду’ (человек в ярких нарядах; пышно разодетый, расфранчённый), 红光满面 ‘краска, румянец заливает лицо’ (в отличие от русского языка, где красный цвет в аналогичном выражении является символом стыда, в китайской культуре так обозначается человек в отличном настроении, с весёлым видом).

Синий цвет у многих народов ассоциируется с небом, а значит, с вечностью, это цвет доброты и постоянства. Романтики и поэты отождествляли с синею свои мечты и тоску по идеальной любви. Особенностью русского языка является то, что в нем присутствует *голубой* как светлый оттенок синего. Памятники русского фольклора свидетельствуют, что *синий* обычно наделялся магическими свойствами. Прежде всего он был связан с водой, которая считалась в древности местом, где таятся злые, враждебные человеку силы, осознавалась как стихия, связанная со смертью и загробным миром. Прямое название вещей, связанное с мистическим злом, всегда было несколько табуированным. Это бессознательное предубеждение привело к тому, что даже в XIX веке название *синий* предпочитали сохранять в иноязычном звучании и написании. Светлый же оттенок синего цвета,

напротив, был связан с положительными ассоциациями, т. к. это, прежде всего, цвет неба, надежды. Поэтому слово *голубой* возникло в русском языке как своеобразная коннотативная оппозиция термину *синий*. В результате чешским сочетаниям с колоративом *modrý* соответствуют русские выражения с компонентами *синий* и *голубой* в разных значениях.

В чешском и русском языках обнаруживаются лишь несколько общих ФЕ с компонентом *синий* / *голубой*: чеш. *modrá krev* – рус. *Голубая кровь* ('о человеке дворянского происхождения'); чеш. *modrá rypčocha* – рус. *синий чулок* ('старая дева'); чеш. *naplati se, a bude modřej* 'платить до посинения' (в русском языке более широкие синтагматические возможности компонента *до посинения*: они не ограничиваются только глаголом *платить*: *работать, писать, убраться, звонить, говорить до посинения* и т. д.).

Не встречаются в чешском следующие фраземы, характерные для русского: (уст.) *ни синь пороха (пороху)* ('нисколько'), *голубое топливо* ('газ'), *голубой экран* ('телевизор'), *голубая мечта* ('заветная мечта'), *поднести на блюдечке/тарелочке с голубой каемочкой* ('получить без каких-л. усилий'). С другой стороны, носителям русского языка не известны такие сочетания с прилагательными *синий* / *голубой*, как чеш. *snést (přinést) modré z nebe* (букв. 'принести синеву с неба') ('сделать что-то невозможное', ср. русский аналог, имеющий ту же внутреннюю форму, но различающийся образным компонентом: *достать луну с неба*) и соотносительное с ним чеш. *slibovat modré z nebe* (букв. 'обещать синеву с неба'), обозначающее громкие, но пустые обещания (ср. аналогичное рус. *сулить золотые горы*); чеш. *držet modré pondělí* (букв. 'держат синий понедельник') означает 'не выходить на работу после праздника'; чеш. *modrá čára* 'синяя линия'; чеш. *modrý anděl* 'синий ангел'.

У китайцев сдержанный характер, поэтому они не очень любят яркие синий и зелёный цвета, они предпочитают бледный голубой цвет 青色 как символ жизни, свежести.

В отличие от трансцендентного синего, зелёный с древности являлся больше «земным», означал жизнь, весну, цветение природы, юность. У многих народов зелёный цвет символизирует юность, а отсюда и незрелость, недостаточное совершенство, что связано с буйством зелени в природе весной, в период рождения и расцвета

жизни. Как в русском, так и в чешском языке компонент *зеленый* в составе фразеологизмов символизирует молодость, юность: чеш. *věsně zelené písně (milodie)* (букв. ‘вечно зеленые песни, мелодии’), но в русском языке в этом случае чувствуется явный пренебрежительный, пейоративный компонент: рус. *зеленый возраст, зеленая молодежь, зеленым* называют кого-л., кто еще молод и не имеет опыта и знаний.

Общим значением компонента *зеленый* в сравниваемых языках является значение ‘разрешенный, не имеющий преград, свободный’, что вербализовано в коррелятивных фраземах чеш. *dát zelenou* (букв. ‘дать зеленый свет’) ‘открыть дорогу, предоставить свободу действий’, *tá zelenou* ‘открыта зеленая улица’ и рус. *давать/дать зеленую улицу* ‘создавать особо благоприятные условия для продвижения кого-, чего-л., осуществления чего-л.’, *зеленый свет* (‘дорога открыта к чему-л.’).

Специфичными являются русские устойчивые выражения: *зеленые насаждения* (‘деревья’), *зеленый змий* (‘алкоголь’). Интересно, что скучная, неинтересная вещь также в русской культуре ассоциируется с зеленым цветом в выражении: *тоска зеленая* (‘о чем-то очень скучном’), что может быть обусловлено зеленым цветом некоторых негативных природных объектов: болота, лягушек и т. п.

В чешском языке колоратив *зеленый* входит в состав следующих сочетаний: *zelený čtvrtek* (‘зеленый четверг’) в значении ‘Страстной четверг’, *rozhodovat od zeleného stolu* (букв. ‘решать от зеленого стола’ в значении ‘решать дела в кабинетном порядке’), *stavět, dělat, vznikat na zelené louce* (букв. ‘начинать с зеленого луга’ означает ‘начинать с нуля’), *dítě ze zelené krve* (букв. ‘ребенок зеленой крови’ – ‘внебрачный ребенок’).

В китайской культуре зеленый цвет также ассоциируется с молодостью, но не имеет негативного оттенка, напр.: выражение *青梅竹马* ‘зелёные сливы и бамбуковые лошадки’ (где *青* значит зелёный цвет) олицетворяет собой детскую непосредственность и чистоту, дружбу с детства; идиома *万古长青* ‘пусть цветёт зелёный цвет в веках!’ обозначает вечную молодость, неувядание; вечное процветание, выражение *绿肥红瘦* ‘листья ещё зелены, а цветы уже увядают’ перефразистически номинирует уходящую юность.

Жёлтый цвет амбивалентен: во все времена он воспринимался как застывший солнечный свет, но наряду с этим связывался с осенью, увяданием. В средневековье жёлтый или жёлто-чёрный флаг, вывешенный над городской ратушей, символизировал начало карантина, а желтый крест символизировал чуму. «Болезненная» тематика сохранилась только в названии болезни, известном в обоих языках: *žlutá zimnice* – желтая лихорадка. Желтый цвет, наряду с зеленым, ассоциируется и с юностью, незрелостью, неопытностью как цвет, характерный для цыплят – детенышей курицы: *má ještě žluté u zobáčku* (букв. ‘у него еще клюв желтый’) – рус. *желторотый* (из сочетания *желтый рот*).

В современном русском языке не употребляются другие устойчивые сочетания с компонентом *желтый*, в чешском специфика его синтагматики обусловлена желтым цветом номинируемых объектов и ограничена сочетаниями: *žlutá řeka* (‘желтая река’, как называют образно реку Хуанхэ в Китае); *žlutý anděl* (‘желтый ангел’, так называют авторемонтную службу, работники которой носят желтую форму).

Проведенное в статье сопоставление цветовых картин мира в родственных и неродственных языках имеет лингвокогнитивное значение (показывает сходства и различия в языковых картинах мира, а именно наложением фрагментов ЯКМ и выявлением специфических для каждого языка сегментов можно обнаружить лингвокогнитивные особенности каждого из сравниваемых языков); лингвистическое значение (иллюстрирует типологические сходства, обусловленные как общностью происхождения, так и единством ментальных процессов, и различия, связанными с особенностями восприятия цвета представителями того или иного этноса); и наконец, лингводидактическое значение (сгруппированный по шкале «сходства-различия» языковой материал запоминается лучше и прочнее при презентации его в иноязычной аудитории, т. к. все, что предъядвляется для изучения в сравнении, имеет устойчивую ассоциативную связь, на которой основано запоминание).

Литература

БИРИХ А. К., МОКИЕНКО В. М., СТЕПАНОВА Л. И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. – М., 2005.

МОКИЕНКО В. М. Словарь сравнений русского языка. – Спб., 1998.

Словарь Синьхуа. – Пекин: Изд-во коммерческой печати, 2011.

МОКИЕНКО, WURM — МОКИЕНКО V., WURM A. Česko-ruský frazeologický slovník. – Olomouc, 2002.

Пříruční slovník jazyka českého. Т. 1-9. Praha, 1935-57.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Praha, 2003.

Resume

Vnímanie a symbolika farieb sa u jednotlivých národov odlišujú, hoci jestvujú i univerzálne črty. Vidíme to pri skúmaní frazeologizmov, ktoré obsahujú tzv. koloratívum. Najčastejšie sa stretávame s bielou, čiernou a červenou farbou. Na porovnanie si autorka zvolila dva slovanské jazyky (ruštinu a češtinu) a čínsky jazyk.



Золотое дитя

Свет – рассказ Мароша Гечка

Svetlo – poviedka Maroša Hečka

Перевод Андрея Ефремова

Preklad Andreja Jefremova

Ruská federácia

Надвигалась ночь. Зацепившись за горизонт, она ждала только команды от стрелки на часах, чтобы ворваться и словно плащом скрыть от света каждую пядь земли... чтобы всё затопить... чтобы исчезли краски... чтобы смолкли птицы.

* * *

Сидя на застланной постели, он неподвижно смотрел в одну точку. Его руки лежали на коленях... Телевизор, под ним открытое окно... Вдали, в нескольких десятках километров от расположенного на восьмом этаже гостиничного номера, простирался горный массив, которым он любовался в светлое время суток. Но теперь тьма поглотила и этот пейзаж. Вместе с меркнущим светом солнечного заката догорела и его сигарета. Его глаза с каждой секундой всё больше сужались, и он так ничего и не уловил: ни единого движения в кромешной темноте, ни единого звука. Он надеялся, что зрение адаптируется и у него получится разглядеть хоть что-то, однако кошачьей зоркости не удалось добиться даже при огромном желании возбудить в себе звериные чувства. Он не замечал

Noc bola na spadnutie. Zakvačená o horizont čakala na povel, kedy sa ručička na hodinách preklolí a ona sa konečne bude môcť prevaliť, aby ako plášť ukryla každý meter krajiny pred svetlom. Aby zaplavila. Aby zmizli farby. A vtáky zmĺkli.

* * *

Ďalej sa bez pohnutia díval rovnakým smerom. Sedel na zastlanej posteli a ruky mal položené na kolenách. Televízor a pod ním otvorené okno. V diaľke niekoľko desiatok kilometrov od jeho hotelovej izby na siedmom poschodí sa rozprestieralo pohorie, ktoré za svetla pozoroval. Tma scenériu pohltila. Cigareta dohorela spolu s posledným záchvevom svetla na západe. Oči sa mu každou sekundou viac a viac zužovali a aj tak nič nezachytil. Žiaden pohyb v hustej tme. Dokonca ani zvuk. Myslel si, že sa prispôsobí a uvidí. Ale oči mačky nezískal ani koncentráciou, intenzívnym sústredením sa na predstavu čohosi zvieracieho v ňom. Nevidel korisť, za ktorou by sa pustil,

добычи, за которой бы мог погнаться, которая стала бы для него ориентиром, приманкой, сумела бы повлечь за собой. Время от времени он чувствовал рычание, исходившее из огромной открытой пасти... Он схватил пульт и включил звук телевизора. Любопытно: как часто зверя ведут по жизни ошибочные инстинкты, иллюзии, ночные фата-морганы, тени, способные заманить в тупик, в котором его ожидает гибель?! Часто ли эти инстинкты изменяют животным? Часто ли они изменяют человеку? У кого они более развиты, и кто умеет ими лучше управлять?.. Инстинкты, которые безошибочно приведут хищника к добыче: зубы вонзятся прямо в артерию, жертва окажется парализованной и через мгновение испытает чувство блаженства, искупления, преданности хищнику, наслаждения от близящегося конца и чего-то нового вдалеке, чего она вовсе не испугается, либо наоборот – испугается, и страх перенесёт отяжелевшее от чрезмерного веса тело на другой берег, на берег с тёплым чёрным песком. Он выключил телевизор. «Да это же издевательство!» — подумал он.

* * *

В комнату проникал лёгкий ветерок. Встав с кровати, он поспешил к окну, чтобы закрыть его, по пути задел ногой пустую бутылку из-под выпитого вина, затем сделал ещё несколько шагов и, пошатываясь, зашёл в ванную. Его номер был весьма миниатюрных размеров – постель, маленький столик с креслом в углу, в которое человек в теле даже бы не поместился, прямо под потолком телевизор на прикреплённой к стене стальной подставке; лежавший на толстой грубой подушке пульт дистанционного управления напоминал коронационный жезл; лампа с левой стороны кровати, которую нельзя было

ktorá by sa stala vodidlom, návradou a začala ho viesť. Občas zachytil rev, vychádzajúci z obrovskej otvorenej papule. Chytil ovládač a zapol televízoru zvuk.

Koľkokrát za život sa stane zvierat'u, že ho vedú zlé inštinky, ilúzia, nočná fatamorgána, tieň, ktorý vie odkloniť do slepej uličky, kde čaká napríklad smrť. Ako často tieto inštinky zlyhajú u zvierat'a? A ako často zlyhávajú u človeka? Kto ich má lepšie vypestované a kto nimi lepšie vládne? Inštinkt, ktorý zviera neomylnе dovedie ku koristi. Zuby sa zatnú presne na tepne, čo okamžite paralyzuje a po chvíli dodá obeti pocit istej blaženosti, vykúpenia, odovzdanosti, slasti z blížiaceho sa konca a čohosi nového v diaľke, čoho sa nezľakne, alebo sa práve naopak zľakne a strach prenesie telo, ktoré oťaželo nesmiernou váhou, na druhý breh, na druhý breh s teplým čiernym pieskom.

Vypol televízor. Veď je to podvod, pomyslel si.

* * *

Do izby sa vtieral vánok. Keď vstával z postele a išiel k oknu, aby ho zavrel, kopol do prázdnej vínovej fľašky. Odtackal sa ku kúpeľni, bola na dosah ruky. Izby miniatúrnych rozmerov, iba posteľ, malý stolík s kreslom v rohu, do ktorého by sa človek pri tele ani nezmestil, televízor na oceľovom podstavci pripevnenom k stene tesne pod stropom, diaľkový ovládač položený na hrubom tvrdom vankúši ako žezlo potrebné pri korunovácii a lampička z ľavej strany postele, ktorá sa nedala

зажечь, так как шнур не доставал до розетки на противоположной стене, имела перед остальными предметами единственное преимущество: статичность — поскольку была привинчена к кровати чьей-то сильной рукой, огромной волосатой рукой с нечувствительными и неуклюжими похожими на кубинские сигары пальцами. Лампа не дрожала, даже когда он дёргал за неё, находясь в состоянии опьянения.

* * *

Он надеялся, что жалобами чего-то добьётся, что стоит только высказать своё недовольство — и персонал разрешит все проблемы. Так оно и оказалось: администратор легко переселил его сначала из 615-го номера в 433-ый, а днём позже — из 433-го в 721-ый. С дежурной улыбкой и обходительными пожеланиями приятного отдыха, добавив в заключение краткое и сухое «извините».

Он перемещался с этажа на этаж, заходил в очередную комнату, складывал вещи в шкаф, а затем покидал это клаустрофобическое пространство настолько быстро, что забывал толком разобраться в причине своего переезда. Придя ночью из бара, он вновь и вновь обнаруживал, что лампа не зажигается, что она, как и раньше, идеально прикручена к кровати и что двадцати-тридцати сантиметров шнура снова не хватает для того, чтобы использовать её по назначению. Алкоголь не позволял ему оставаться к этому равнодушным, даже наоборот — заставлял быть активнее, кровь в нём закипала, не давая примириться с ситуацией... однако кровать по-прежнему не поддавалась.

Ничего не понимая, он вновь искал решение, пробовал разные варианты, но постоянно что-то затрудняло или препятствовало исполнению задуманного, его качало от принятого спиртного, он приподнимал тяжёлую деревянную кровать, она валилась

запнут, pretože šnúra nedosiahla k zástrčke na opačnej stene, mala výhodu stability, priskrutkovaná k posteli silnou rukou, obrovskou, chlpatou rukou s prstami ako kubánske cigary, nemotornými a bez citu. Lampička sa nezachvela, ani keď ňou trhal v opitosti.

* * *

Myslel si, že sťažovaním niečo dosiahne, že je normálne vysloviť nesúhlas, že personál vyrieši jeho problém. Aj vyriešil, recepčný pohotovo vymenil 615 za 433 a o deň neskôr 433 za 721. Úsmev. Niekoľko ľahkých slov o príjemnom pobyte a na záver krátke suché ospravedlnenie.

Presúval sa z poschodia na poschodie, prišiel, zložil si veci do skrine a z klaustrofobickej izby sa radšej hneď pobral preč, takže vždy zabudol skontrolovať to, kvôli čomu sa sťahoval. V noci sa vrátil z baru a opätovne zistil, že lampa nesvieti, svetlo bolo rovnako dokonale priskrutkované k posteli, so šnúrou, ktorej chýbalo dvadsať, možno tridsať centimetrov k tomu, aby lampa nadobudla funkčnosť. Alkohol mu nedovolil byť ľahostajným, naopak, bol aktívny, krv mu vrela, nechcel sa zmieriť so situáciou, lenže s posteľou sa dalo pohnúť len do jednej strany. Nechápal, hľadal, varioval, vždy čosi prekážalo alebo znemožňovalo zmenu, tackal sa napitý, nadvihoval ťažkú posteľ, padla mu na nohu, zvíjal sa učupený na balkóne, kam vybehol a po

ему на ногу, тогда он съёживался на корточках на балконе, куда выбежал выпустить пар и после отчаянных выкриков в темноту возвращался обратно в комнату, где, скорчившись на кровати, засыпал.

На следующий день его селили в новую комнату, но всё повторялось сначала. Вплоть до мельчайших подробностей. Основание кровати не позволяло ей сместиться, её получалось сдвинуть только в направлении окна, около которого опять-таки не было розетки. Повернуть кровать в узкой комнате не представлялось возможным: мешали двери и столик, который он пытался вынести, но тогда препятствием становилась входная дверь, открывавшаяся внутрь. Он недоумевал, как эти комнаты обставляли мебелью и как вообще мебель доставляли на верхние этажи, если в отеле такой узкий лифт. Каждый раз, вернувшись из бара и собираясь включить свет, он поневоле задумывался над этими вопросами. На четвёртый день пребывания очередная попытка покинуть номер закончилась советом: «А не лучше ли по ночам спать, а не переставлять мебель?». Посмотрев на него строгим взглядом, администратор показал зарегистрированные ночью телефонные жалобы от постояльцев из соседних комнат. Он всё ещё находился под влиянием алкоголя и был не в состоянии ни найти нужный аргумент, ни оправдаться, ни даже, пальцем подозвав администратора к стойке, схватить его за ухо, чтобы хорошенько вздёрнуть. Он знал, что тот ответит: что у нас демократическое государство и если ему что-то не нравится, то он имеет право съехать либо подыскать себе более подходящую комнату в их же гостиничной сети; он понимал, что способен прибить администратора или залепить ему пару оплеух и что после этого на него нахлынет поток угрызений совести, которые опять-таки придётся заглушать

výkriku do tmy sa vrátil do izby, schúlil sa na posteli a tak aj zaspal. Na druhý deň mu vymenili izbu a všetko sa opakovalo. Presne a dokonale. Sokel nepustil posteľ bližšie, iba smerom k oknu, ale tam zase nebola elektrina. Otočiť posteľou v úzkych izbách nebolo možné. Prekážali dvere, prekážal stolík, tak ho chcel vyniesť, ale zavádzali vchodové dvere otvárajúce sa dovnútra. Nevedel dokonca ani prísť na to, ako tie izby zariaďovali, ako nábytok povynášali do najvyšších poschodí, keď ani výťah nebol dostatočne široký. Chtiac-nechtiac sa tým zaoberal každý večer, keď sa vrátil z baru a chcel zapnúť svetlo. A ďalší pokus u recepcného na štvrtý deň pobytu skončil radou, či nie je lepšie v noci spať ako presúvať nábytok, a pozrel sa na neho prísnym pohľadom a ukázal mu zápisy nočných telefonických hlásení z vedľajších izieb, z ktorých sa na neho sťažovali. Bol ešte stále opitý, nebol schopný argumentovať, ani sa brániť, ani zavolať prstom recepcného k pultu, schytiť ho za ucho a dobre ho vytáhať do výšky. Vedel, čo by schytil, určite by mu povedal, že sme demokratický štát, a keď sa mu nepáči, môže odísť, alebo si vybrať iné ubytovanie v ich hotelovej sieti, a on by ho už potom možno aj prizabil, alebo by mu vrazil aspoň pár faciek, po ktorých by sa dostavil príval výčítiek svedomia, ktoré by znovu musel odplaviť alkoholom. Robí to tak či tak, prečo potom nedá tomu holobriadkovi poriadnu príučku? Asi preto, že nikdy

алкоголем. А, может, и правда, стоило бы задать этому молокососу-администратору порядочную взбучку?

Но нет, он бы не смог: он никогда не был задирой... а может, просто свыкся, механически перенял жизненный принцип своего компаньона по фабрике, который никогда не использует подобных методов, «дабы не создавать проблем и не наживать себе врагов». Ведь, по мнению этого самого компаньона, который был ещё и его лучшим другом по университету, «правда провоцирует конфликты, а конфликтами ещё ни одно дело не решалось, конфликты честным людям ещё не принесли ни геллера¹...». Вот пример: прямо перед отъездом в отпуск они вместе обедали в ресторане «У андалузского пса». Не в меру учтивый официант, от всей души рекомендованные фирменные блюда, выключенный кондиционер, тёплое вино... Он долго раздумывал и в итоге заказал мясо косули в сметанном соусе. После первой же ложки послышался звон его прибора о бокал. Компаньон наклонился к нему и тихо спросил, в чём дело. Он сухо ответил, что хочет вернуть блюдо и пожаловаться. Компаньон погрузил вилку в соус, попробовал лежавшее в отодвинутой тарелке блюдо и сказал, что всё доест. «Но ведь соус несвежий!», — произнёс он с отвращением. «Ну и что?! — возразил компаньон. — Дай его сюда». Компаньон перетащил тарелку на свою сторону стола, отправил официанта, откликнувшегося на брэнчанье о бокал, и покорно всё съел. С каждой ложкой компаньон всё больше морщился, но, как только официант пришёл забрать пустую посуду, с улыбкой похвалил блюдо.

* * *

nebol bitkár, asi preto... Alebo si už zvykol, bezcitne prijal životný princíp svojho spoločníka z fabriky, ktorý si takýmto postojom nerobí problémy a nepriateľov. Podľa jeho spoločníka, zároveň aj najlepšieho priateľa z vysokej, totiž pravda vyvoláva konflikty a konflikty ešte nikdy nič nevyriešili, konflikty poctivým ľuďom ešte nezarobili ani halier, takže pravda... Napríklad tesne pred jeho odchodom do kúpeľov boli spolu na obede u Andalúzskeho psa. Slizký čašník, vrelo odporúčané špeciality, odstavená klíma a teplé víno. Trvalo mu chvíľu, kým si vybral srnca so smotanovou omáčkou. Už prvý hlt spôsobil, že jeho príbor zacinkal o pohár. Spoločník sa naklonil a potichu sa opýtal, čo sa deje. Sucho mu oznámil, že chce jedlo vrátiť a sťažovať sa. Priateľ strčil vidličku do omáčky, ochutnal jedlo z odstrčeného taniera a ponúkol sa, že to po ňom doje. Je to pokazené! povedal zhnusene. Nič tomu nie je! oponoval priateľ. Daj to sem! Stiahol tanier na svoju stranu, odbil čašníka, ktorého privolalo cinknutie o pohár, a všetko slušne dojedol. Spoločník sa mračil pri každom kúsku, ale keď prišiel čašník zobrať tanier, vychválil jedlo do nebies.

* * *

¹ Мелкая денежная единица, имевшее хождение на территории Германских государств, Австро-Венгрии, а позже Чехословакии и Словакии. В Чехии с 2009 года вышла из оборота, в Словакии перестала использоваться в связи с переходом страны на евро.

«Эта комната просто великолепна!» — воскликнул он, осмотревшись и примерив выражение лица своего компаньона, так убедительно сумевшего расхвалить прокисший соус.

«Рад, что Вы наконец-то довольны, господин Дебнар», — администратор нарочито подчеркнул в конце предложения его фамилию.

Он с восторгом взял со стойки ключ и поднял его над собой.

«А ведь это моё счастливое число!..»

* * *

Перед тем, как в последний вечер снова напиться, он купил в городском торговом центре метровый удлинитель с пятью гнездами и по возвращении из бара наконец включил лампу. Он улыбнулся своей победе... хотя, возможно, его позабавила собственная глупость или то, что он не поступил так в первый же вечер.

Он с наслаждением посмотрел на свет лампы и, не раздеваясь, заснул с мыслями о том, что утром соберёт вещи, сядет в машину и на автострате поставит новый рекорд скорости, что звёзды в последние дни не были видны, что они вообще не светили, что он, отдохнувший и довольный, после недельного оздоровительного отдыха на курорте, искренне рекомендованного его личным психиатром, вновь возвращается домой к жене, двум своим дочерям-подросткам и золотистому ретриверу.

„Skvelá izba!“ S prehľadom si nasadil spoločníkovú tvár, ktorá tak presvedčivo dokázala pochváliť pokazenú omáčku.

„Som rád, že ste konečne spokojný, pán Debnár“. Meno na záver vety recepcný jemne zdôraznil.

Okázalo zobral z pultu kľúč a zdvihol ho do výšky.

„Moje šťastné číslo!“

* * *

A v meste, predtým, ako sa posledný večer znovu opil, si v obchodnom dome kúpil metrovú predlžovačku s piatimi zástrčkami a po návrate z baru konečne zapojil lampu, pousmial sa nad víťazstvom či vlastnou hlúposťou, prečo to takto neurobil hneď prvý večer, pozeral so slastným úsmevom do svetla lampy, až oblečený zaspal s myšlienkami na to, že ráno sa pobalí, sadne do auta a na diaľnici si urobí rýchlostný rekord, že hviezdy posledné nebolo vidieť, že vlastne nesvietili ani jednu noc, že odchádza z týždňového ozdravného pobytu v kúpeľoch, vrelo odporučených jeho osobným psychiатrom, oddýchnutý a spokojný späť domov k manželke, dvom dcéram v puberte a zlatému retrieverovi.



Культурный обзор

Kultúrne rozhl'ady

Театральные постановки русской литературы и драматургии Романа Полака

Polákove divadelné inscenácie ruských literárnych a dramatických diel¹

Дагмар Инштиторисова

Dagmar Inštitorisová

Slovenská republika

Abstrakt:

Štúdia predstavuje významného slovenského režiséra Romana Poláka prostredníctvom niekoľko inscenácií ruskej klasiky: Gogol', Turgenev, Dostojevskij, Tolstoj, Čechov, Gorkij,... Skvelá dramatizácia literárnych diel alebo nových invenčný spôsob uchopenia zo svetových scén už známych ruských divadelných hier. Osobitnú pozornosť venuje autorka štúdie inscenácii Tolstoj a peniaze, ktorú s veľkým úspechom uviedla bratislavská Astorka.

Ключовые слова: inscenácia, dramatizácia

Divadelný a filmový režisér Roman Polák (1957) patrí už od ukončenia štúdia réžie na Vysokej škole múzických umení v Bratislave v roku 1982 k najvýznamnejším činohrným režisérom. V osemdesiatych rokoch obdobia naštudoval rad inscenácií domácich i svetových dramatikov, ktoré sa vďaka svojmu metaforickému, čiastočne expresívnemu a niekde kruto realistickému jazyku stali umelecky živými a hodnotnými dodnes. Medzi nich môžeme

¹ Štúdia je upraveným a rozšíreným rukopisom príspevku s názvom *K niektorým aspektom režijnej interpretácie ruskej dramatiky v inscenáciách Romana Poláka*, ktorý odznel v roku 2008 na medzinárodnej konferencii Ruská dráma po roku 1989, ktorá sa konala 12. 5. 2008 počas festivalu Nová dráma v Ruskom centre vedy a kultúry v Bratislave a v pôvodnej podobe nebol nikdy publikovaný. Pôvodný 16 rkp text bol publikovaný v skrátenej 7 rkp podobe v časopise kôd: konkrétne o divadle, roč. 2, 2008, č. 8, s. 13 – 16. Príspevok bol v upravenej podobe publikovaný v monografii INŠTITORISOVÁ, D.: Interpretácia divadelného diela. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2010, s. 161 – 172. V súčasnosti má 24 rkp.

zaradiť napríklad inscenáciu hry Karola Horáka *Medzivojnový muž* (Slovenské komorné divadlo Martin, 1984), inscenáciu vlastnej voľnej dramatisácie románu Františka Švantera *Nevesta hól* (Slovenské komorné divadlo Martin, 1986), či kultové inscenácie – *Dotyky a spojenia* od Pierra Marivaux (Slovenské komorné divadlo Martin, 1988) a *Baal* od Bertolda Brechta (Slovenské komorné divadlo Martin, 1989) a i. V deväťdesiatych rokoch výrazne presadil v ďalších typoch inscenácií. Išlo o inscenácie, ktoré stvárňovali veľké či tragické osudy významných osobností nášho spoločensko-politického života z obdobia revolučného roka 1848 ako Ľudovít Štúr ... a *príd' kráľovstvo Tvoje...* (Slovenské komorné divadlo Martin, 1996), *Janko kráľ — Apokalypsy podľa Janka (Kráľa)* (Slovenské komorné divadlo Martin, 1994) (obe od dramatika Karola Horáka). Do tejto skupiny patrí aj inscenácia, ktorá vznikla na základe hry na motívy v Polákovom autorstve a s témou života kontroverznej osobnosti slovenských kultúrnych a umeleckých dejín — vynikajúceho básnika a zároveň ministra kultúry komunistického režimu Miroslava Válka *Robinson hľadá loď, ktorá stroskotá* (Divadlo Jána Palárika Trnava, 1997).

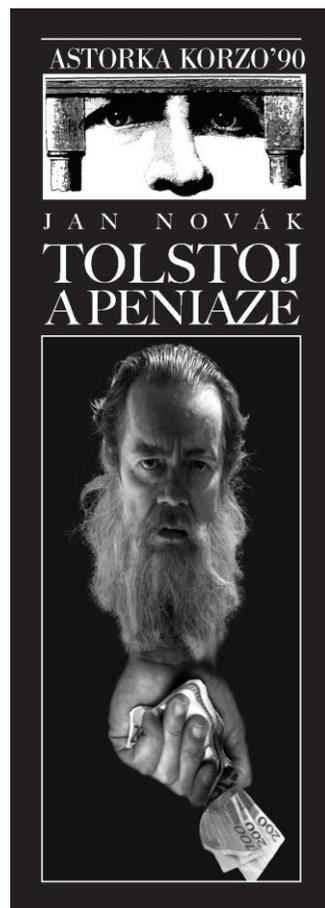
Od deväťdesiatych rokov až po súčasnosť sa mu takmer neustále darí pri inscenovaní hier ruských dramatikov a ruských literárnych diel. Či už z hľadiska kvality, diváckej príťažlivosti alebo v zmysle nadväznosti na jeho metaforický rukopis z obdobia 80. rokov. Iba – napríklad — jeho naštudovanie Čechovovho *Ivanova* mu vynieslo štyri divadelné ocenenia Doska 2006, a to za najlepšiu inscenáciu, réžiu, scénografiu a scénickú hudbu.² Ocenených bolo ale viac inscenácií s uvedenou tematikou.

Dodnes Roman Polák naštudoval trinásť inscenácií hier ruských dramatikov a ruských literárnych diel. Z nich štyri vznikli na základe prozaických textov, a to — poviedok Nikolaja Vasilieviča Gogolja a Antona Pavloviča Čechova, dve na podklade románov Fiodora Michailoviča Dostojevského a jedného románu Leva Nikolajeviča Tolstého. Jedna inscenácia má výnimočné postavenie – rozpráva o živote spisovateľa Leva Nikolajeviča Tolstého a vznikla aj na základe ruských pramenných materiálov. Ostatné inscenácie vznikli na základe hier dramatikov ako: Anton Pavlovič Čechov, Alexander Nikolajevič Ostrovskij, Maxim Gorkij, Sergej Ivanovič Turgenev

² Inscenácia tiež získala Cenu za vizuálne pôsobenie inscenácie na medzinárodnom festivale malých scén — JoaikimInterFeste v Srbsku.

Doteraz R. Polák režijne pripravil nasledovné inscenácie:

1. Nikolaj Vasilievič Gogoľ — Roman Polák: *Plášt*³
Štátne bábkové divadlo Bratislava, premiéra 12. 12. 1987
2. Anton Pavlovič Čechov: *Ujo Váňa*
Divadlo Astorka Korzo'90, premiéra 19. 4. 1996
3. Alexander Nikolajevič Ostrovskij: *Les*
Divadlo Astorka Korzo'90, premiéra 25. 4. 1997
4. Maxim Gorkij: *Scény z domu Bessemenovcov* — *Meštiaci*
Divadlo Astorka Korzo'90, premiéra 29. a 30. 5. 1998
5. Fiodor Michajlovič Dostojevskij — Jan Novák: *Vražda sekerou v svätom Peterburgu*⁴
Divadlo Astorka Korzo'90, premiéra 18. a 19. 1. 2000
6. Roman Polák: *Play Gorkij alebo Letní hostia*⁵
Divadlo Astorka Korzo'90, premiéra 15. a 16. 12. 2004
7. Anton Pavlovič Čechov: *Ivanov*
Slovenské komorné divadlo Martin, premiéra 19. 5. 2006
8. Anton Pavlovič Čechov: *Tri sestry*
Činohra SND Bratislava, premiéra 29. 3. 2008
9. Sergej Ivanovič Turgenev: *Mesiac na dedine*
Divadlo Astorka Korzo'90, premiéra 18. 6. 2008
10. Jan Novák: *Tolstoj a peniaze*
Divadlo Astorka Korzo'90, premiéra 6. 4. 2009
11. Lev Nikolajevič Tolstoj – Daniel Majling –
Roman Polák: *Anna Kareninová*⁶
Činohra SND Bratislava, premiéra 13. 6. 2009
12. Anton Pavlovič Čechov: *Platonov*⁷
Divadlo Astorka Korzo'90, premiéra 10. 6. 2010



³ Ide o bábkovú hru na motívy rovnomennej poviedky N. V. Gogoľa s použitím motívu z poviedky A. P. Čechova *Smrť úradníka*.

⁴ Ide o dramatisáciu románu *Zločin a trest*.

⁵ Podľa hry Maxima Gorkého *Letní hostia*.

⁶ Ide o dramatisáciu.

⁷ V úprave R. Poláka.

13. Fjodor Michajlovič Dostojevskij – Roman Polák – Daniel Majling:
*Bratia Karamazovci*⁸
Činohra SND Bratislava, premiéra 13. 4. 2013

Z hľadiska celkovej režijnej tvorby Romana Poláka sa na dané ruské hry a prozaické diela viaže jedna osobitosť. Skutočnosť, že ako činoherný režisér sa tvorbou ruských autorov uviedol na pôde bábkového divadla, a to Štátneho bábkového divadla v Bratislave. Išlo pritom o jeho vlastnú hru *Plášť*, v ktorej pracoval s dvoma poviedkami. V autorskom prístupe k ruskej dramatickej a literárnej tvorbe pokračoval aj neskôr.⁹ Najvýraznejšie tak urobil pri Gorkého *Meštiakoch* a *Letných host'och*, v ktorých významovo aktualizoval hlavne dve ich roviny: archetypovú a znakovú. Dôvodom mohla byť aj skutočnosť, že ak by oba texty inscenoval v snahe maximálne priblížiť sa ich pôvodnému významu a uviedol by ich v takmer pôvodnej podobe¹⁰, časová vzdialenosť od doby napísania by markantne oslabilu ich prijatie u dnešného publika.

Čo je však z teoretického hľadiska dôvodom akejkoľvek aktualizácie divadelných dramatických textov? Čo teda viedlo — „prirodzene“ – režiséra Romana Poláka k menším alebo väčším zásahom do zvolených divadelných hier?

Dôvodom je skutočnosť, že súčasťou výpovede každého typu dramatického textu v akejkoľvek rovine¹¹ je nielen význam, ktorý do neho vložil autor. Tým, že text je znakovou štruktúrou, neustále niektorou svojou vrstvou odkazuje na denotatívnu rovinu súvisiacu s jeho vznikom. T. j. či už som o tom vieme alebo nie – každý text je spojený s dobou svojho vzniku, s jej spoločensko-politickými, umeleckými, ekonomickými a i. koreňmi, s dobovou estetikou divadelného jazyka, s jeho tradíciami, štýlom autora, s rôznymi typmi reflexií či diskusií na prinesenú tému atď. Existencia dramatického textu v akomkoľvek čase a priestore „po“ dobe jeho vzniku a inscenovania je teda vždy iba z jednej strany rekonštrukciou jeho zmyslu

⁸ Ide o dramatisáciu.

⁹ Svoju „bábkovú“ skúsenosť Roman Polák preniesol aj do činohernej inscenácie hry A. P. Čechova *Ivanov* a to do postavy *Ivanova* (Miloslav Král'), ktorej alter ego spodobil bábkou. Na niektorých miestach inscenácia aj prostredníctvom typu bábkou, ktorá sa používa v japonskej forme tradičného divadla – bunraku. Ide o bábkou, ktorá je vedená viacerými vodičmi. Vyjadrovala depresiami rozpadajúcu sa osobnosť Ivanova.

¹⁰ Napríklad iba s minimálnymi jazykovými a pod. úpravami.

¹¹ Myšlienkovej, tematickej, štruktúrnej atď. roviny.

(t. j. interpretáciou historickej poetiky so všetkým, čo s touto problematikou v prípade divadelného umenia súvisí) a – z druhej strany – je vždy interpretáciou nových autorských stratégií (t. j. tvorivých zámerov jej reinterpretátorov). Pri každom novom naštudovaní dramatického textu je preto vždy hlavnou otázkou, čo je ešte možné interpretovať ako význam prenosný od doby vzniku textu do súčasnosti a čo už nie.

O dôvodoch, prečo Roman Polák siahol po ruskej dramatickej alebo literárnej tvorbe hovorí niekedy o sám, či už v programoch k inscenáciám alebo v rôznych v tlači uverejnených rozhovoroch na tému ich inscenovania. Narastajúce zásahy autorského charakteru do textu Gorkého *Letných hostí* vysvetľoval napríklad takto:

„Ale na počiatku bol Gorkij. Jeho skvelá analýza zbohatlíckeho prostredia a spôsobu uvažovania ľudí, ktorým nechýbajú peniaze, ale dôvod na vlastnú existenciu. (...) Gorkij neveril, že takýto ľudia môžu viesť spoločnosť a očakával zmenu. Tá zmena nakoniec prišla a trvala dosť dlho. Priniesla krv, nový útlak, iný druh kreatúr a nespravodlivosti. A pred pätnástimi rokmi prišla ďalšia zmena.¹² Zrodili sa noví ľudia, ktorí neznamenalí nič a teraz sa nadúvajú pýchou...“¹³

Polákove vysvetlenie motívov, ktorého ho viedli k výraznej aktualizácii textu nájdeme v inscenácii prítomné napríklad i tým, že je celá posunutá do súčasnosti. Transponované sú však rôzne: jej súčasťou sú mobily a ďalšia moderná technika, ktorú používajú postavy, pracuje sa v nej s filmovými dokrútkami, ktoré zobrazujú či korešpondujú s predstavou „lišnevo človeka“ — „zbytočného človeka“ a pod. Z denotatívnej roviny hry by sa totiž veľmi ťažko R. Polákovi do inscenácie nejakým spôsobom vnášali niektoré z nasledovných kontextových situácií, ktoré patria k textu hry i samotnej inscenácie z dobového hľadiska.

Ide napríklad o tieto:

- v hre sa Gorkij snažil zachytiť buržoáznodemokratickú inteligenciu (písal o tom v roku 1902 K. P. Piatnickému) ako tú vrstvu, ktorá

¹² Myslí tým „nežnú“ revolúciu v roku 1989. (Poznámka autorky štúdie.)

¹³ Z programu k inscenácii. POLÁK, Roman: *Play Gorkij alebo Letní hostia*. Bratislava: Divadlo Astorka Korzo '90, 2004. [Nečíslované.]

vzišla k demokratických vrstiev, dosiahla určité postavenie, ale stratila spojenie s ľudom...¹⁴

- počas predstavenia v divadle V. F. Komissarževskej v Petrohrade v roku 1904 sa buržoáznomonarchistická časť divákov pokúšala prekaziť predstavenie,
- počas predstavenia v Kyjeve v roku 1905 v Solovcovovom divadle sa predstavenie stalo demonštráciou za oslobodenie Gorkého z Petropavlovskej pevnosti, v hľadisku boli rozhodené letáky s portrétom Gorkého a ozývali sa výkriky: „Nech žije sloboda!“, „Preč so samovládou!“ a pod. Politických demonštrácií spojených s týmto predstavením bolo vtedy viac.

Radikálnejšia denotatívna a pretextová situácia ako pri Gorkého *Letných hosťoch* je však pri jeho *Mešiakoch*, kedy:

- text hry prešiel dvoma cenzúrami a cenzori z nej vyčiarkovali predovšetkým sociálne zaostené vety a slová ako: „... veľmi mnoho ľudí vôbec nemá kedy žiť... oni len pracujú pre kúsok chleba...“¹⁵,
- na generálnu skúšku do umelecké divadla prišla celá vláda a celý cenzúrny výbor, okolo divadla bola rozostavená zosilnená policajná jazda,
- nakoniec bolo povolené inscenovať iba jednu cenzormi schválenú podobu hry, ale iba s príslušnými povoleniami Ruskej divadelnej spoločnosti a miestneho gubernátora a bola zakázaná pre scény ľudových divadiel a nemohla sa ani prekladať do iných jazykov národov Ruska,
- počas predstavenia v Belostoku v roku 1903 vznikla demonštrácia, kedy diváci kričali „Preč so samovládou!“, predstavenie sa nedokončilo, niektorí diváci omdleli a keď sa demonštrácia preniesla do ulíc, policajti zabili jedného robotníka a viacerých zranili, niekoľko desiatok ich bolo zatknutých;
- keď hra vyšla začiatkom roka 1902 vo vydavateľstve Znaniye, jej 60 000 výtlačkov sa rýchlo rozpredalo atď.

¹⁴ O dobovom kontexte z doslovu k hre od Jána Ferenčíka. In: GORKIJ, Maxim: *Hry II*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1955, s. 619 — 620.

¹⁵ *Ibid.*, s. 616.

Doterajší výber hier ruských dramatikov a ruských literárnych diel Romanom Polákom na divadelné inscenovanie, ich tematické smerovanie a dobové kontexty naznačuje, že za situovaním — napríklad – Čechovovej hry *Tri sestry* na Kaukaz — do Čečenska či výklad *Ivanova* ako miesta stretnutia rôznych kultúr, boli práve uvedené skutočnosti. Na prvý pohľad odvážne interpretácie, ktoré môžeme z hľadiska inscenačnej tradície u nás považovať za hraničné, sú ale logickými a oprávnenými ak si uvedomíme, že takým bolo aj Rusko v časoch ich vzniku¹⁶. Bolo multikultúrnou krajinou, ktorá bola plná konfliktov rôzneho druhu a vnútorných i vonkajších bojov. Za uvedenými „prílišnými“ priestorovo-významovými posunmi stála hlboká prítomnosť až „nečitateľné“ vnorenie dobového kontextu do poetiky zvolených hier v ich konotatívnej rovine a nemožnosť jeho prenosu do súčasnosti.

Čo však vždy — v akejkoľvek podobe pôvodného textu Polák zachováva, je jeho archetypová rovina, a to predovšetkým rovina typológie postáv. V tom si dokonca často rozumie aj s kritikou, ktorá sa rada a často v recenziách z tohto hľadiska vyjadruje práve k postavám, k ich pretextovej ako aj inscenačnej podobe (vrátane spôsobu ich vytvarovania hercami). Mení vždy iba akcent či výrazové prostriedky, ktorými poukazuje na jej pôvodnú podobu.

Z priestorových dôvodov i z hľadiska argumentačnej nasýtenosti sa nebudem zmieňovať o všetkých vyjadreniach na túto tému, ale výberovo iba o tých, ktoré sú najpreukázateľnejšie:

V inscenácii *Plášť* napríklad hlavnú postavu bezmocného a poníženého úradníčka Akakija Akakijeviča Botičkina (Juraj Adamík) stvárnil pomocou poddimenzovanej obnaženej a chudorľavo vyzerajúcej bábky, ostatné bábky vyzerali oproti nej ako obri:

- teatrologička a shakespeareologička Jana Šmatláková si jeho konanie vyložila ako konanie malého človeka, slepeho a slepo verného svojej práci.¹⁷

¹⁶ Z rozhovoru Moniky Michnovej s Romanom Polákom v programe k inscenácii, v ktorom hovorí o európskej, ázijskej a židovskej kultúre. In: ČECHOV, Anton Pavlovič: *Ivanov*. Martin: Slovenské komorné divadlo, 2006. [Nečíslované.]

¹⁷ ŠMATLÁKOVÁ, Jana: Gogoľov *Plášť* v ŠBD. In: *Sondy*, č. 11, 17. 8. 1988, s. 1.

V inscenácii *Ujo Váňa* sú pre Poláka všetky postavy tými, ktoré chcú zmysluplne prežiť svoj nezmysluplný život:¹⁸

- teatrológ Vladimír Štefko hovorí o čechovovských postavách ako o tých, ktoré sa neustále sťažujú na nevyspatosť, ktorú chápe ako znak ich vnútornej prázdnoty, nenaplnenosti života, čo akcentoval aj R. Polák prostredníctvom nezmyselných výbuchov hnevu a zlosti u všetkých postáv,¹⁹
- divadelný historik a kritik Ladislav Čajovský hovorí o Polákových postavách ako o čudných, ale estét sa spája a je bez viazanky, druhý vysádza lesy, ale je zlý lekár a pod.²⁰

Pri inscenácii *Les* napríklad teatrológička Dana Sliuková konštatuje, že Poláka zaujímajú manipulátori a manipulovaní a že jednotlivé postavy sú vykreslené síce živočíšne, ale ako neľudsky ľudské a že síce odpudzujú svojou pretvárkou a pokrytectvom, na druhej strane však odzbrojujú svojou úprimnosťou.²¹

Pri inscenácii *Scény z domu Bessemenovovcov* zas napríklad teatrológ Miloš Mistrík²² niekde veľmi podobne zachytáva tvarovanie jednotlivých postáv aj vzhľadom na našu inscenačnú tradíciu či Polákov odklony od Gorkého zámeru:

- Bessemenov (Ľudovít Moravčík) — je menej patriarchálny akoby mohol byť (Gorkij — vydesený zmyslom života, ktorý v jeho veku prestal chápať²³),
- Peter (Matej Landl) — človek zaťažovaný prívelkými pochybnosťami a obrátený do seba (Gorkij — nešťastný mladíček, ktorý bude v živote podvodníkom, lacným advokátom),

¹⁸ Na základe rozhovoru Romana Poláka s Barbarou Gindlovou Nenaučili sme sa brať niečo vážne nevážne. In: *Teatro*, roč. 2, 1996, č. 5, s. 7.

¹⁹ ŠTEFKO, Vladimír: O ľuďoch, čo nespia. In: *Teatro*, roč. 2, 1996, č. 5, s. 5 — 6.

²⁰ ČAVOJSKÝ, Ladislav: K naturalistickému až realistickému divadlu. In: *Literárny týždenník*, roč. 9, 16. 5. 1996, č. 21, s. 15.

²¹ SLIUKOVÁ, Dana: Korzo napreduje po svojom chodníku. In: *Divadlo v medzičase*, roč. 2, 1997, č. 2, s. 7.

²² MISTRÍK, Miloš: Divadlo Astorka Korzo'90. In: *Teatro*, roč. 4, 1997, č. 10. Príloha Pohľad na sezónu 1997/98 v profesionálnych divadlách na Slovensku (prvá časť), s. 29 — 33. Tiež Hodnotenie Maxim Gorkij: *Scény z domu Bessemenovovcov*, archív Divadelného ústavu v Bratislave.

²³ Podľa GORKIJ, 1955, s. 614 — 615.

- Nil, chovanec (Vladimír Hajdu) — nie je rozhľadený marxista, ale fantasta a nepraktický, nepekny človek (Gorkij — vždy pokojný človek, vedomý si svojej sily a svojho práva prebudovať život),

Pri *Vražde sekerou...* napríklad divadelný kritik Milan Polák akcentuje zobrazenie zla v ľudských dušiach²⁴, teatrologička Dagmar Podmaková charakterizuje odklon Poláka od Dostojevského tvrdením, že ak je Raskolnikov u Dostojevského menejcenným človekom, Polák ho zobrazil ako exaltovaného človeka.²⁵

Pri inscenácii *Anna Kareninová* napríklad teatrologička a špecialistka na ruské divadlo Nadežda Lindovská o postave Kareninovej, ktorú stvárnila dve herečky, píše: „Anna Zuzany Fialovej je typom čiernovlasej balkánskej krásy. Pohybuje sa a rozpráva s vládnou mačacou noblesou a dôstojnosťou aristokratky. Jej silueta v priestore, jej jemne dekadentné pózy a gestá sú samé osebe umeleckým dielom. Táto Anna k nám prichádza z minulosti, z prelomu 19. a 20. storočia. Má sklon k teatrálnosti. Je vierohodná vo výkyvoch nálad, v polohách sestry, manželky, matky, ale aj morfinistky. (...) Svetlovlasá Kareninová Slávky Halčákovej je pestovanou, exkluzívnou, zmyselnou mladou ženou 21. storočia. Odzrkadľuje sa to v jej pohyboch aj v intonáciách reči. Je o niečo infantilnejšia a lyrickejšia. Ako manželka zaujíma voči Kareninovi skôr dcérsky postoj. Ako matka pôsobí nevyzreto. Žije láskou k Vronskému, ktorý je nepochybne osou a zmyslom jej života.“²⁶ Dokazuje tým, že obe polohy podporujú naše literárne vzniknuté predstavy o tejto postave.

Pri inscenácii *Platonova* teatrologička Zuzana Bakošová-Hlavenková pri postave Platonova (Juraj Kemka) napríklad konštatuje, že: „V jeho opileckých výstupoch, ale aj v jeho slabej odolnosti voči ženským výzvam (zvádza ho Anna Vojnická, ale aj Sofia či Mária Greko), čítame únik a slabosť voči priamym osloveniam, ktoré mu umožnia ukryť sa pred sebou a vlastnou frustráciou do chvíľkových dobrodružstiev, do ilúzií nových začiatkov, do seba presvedčovania, že ešte nie je neskoro a možno začať

²⁴ POLÁK, Milan: Ponurý život osamelých stroskotancov. In: *Nový deň*, roč. 2, 2. 2. 2000, č. 26, s. 14.

²⁵ PODMAKOVÁ, Dagmar: Zločin bez trestu. In: *Slovo*, roč. 2, 8. 2. 2000, č. 5, s. 11.

²⁶ LINDOVSKÁ, N.: Štyri hodiny vo svete Anny K. In: [Online.] [Cit. 30. 12. 2015.] Dostupné na internete: <http://www.theatre.sk/isrecenzie/389/97/styri-hodiny-vo-svete-Anny-K/?cntnt01origid=97/>

odznova a inak.²⁷ Zhodne tak s autorom hry hovorí o postave Platonova ako o zbytočnom človeku, atď.

Čo však Polák vždy mení, je ikonická — vizuálna rovina textov. Pôvodné znaky (postáv, prostredia, vzťahov atď.) v nich nahrádza zosúčastnenými, v mizanscénach tak reflektuje zmenenú spoločensko-politickú a kultúrnu situáciu:

- Botičkin v *Plášti* nakoniec zomiera uprostred kužeľa svetla, nie je iba poníženým úradníčkom
- postava *Uja Váňu* je takmer hystericky uzatvorená v naturalisticky stvárnenej izbe, v ktorej sa váľa a sedí nielen na stoličkách, ale aj na zemi, pričom jediným pokojným miestom je výrez s modrou oblohou s tušenými belavými oblakmi (farba sa ale mení od nebovo modrej cez čiernu, červenú až po tmavomodrú),
- *Les* je vďaka dialektickej práci so sémantikou farieb hrou o smrti mŕtvych a večnom živote poctivo hrajúcich, základ mizanscény tvorí biela stena, ktorá sa pohybuje po priestore a zmena farebnosti svietenia,
- *Scény z domu Bessemenovovcov — Meštiaci* sú príbehom o nekomunikácii, ktorá je mizanscénicky vyjadrená tak, že do izby meštiakov sa prichádza zošikmenou uličkou, ktorá je presklenená a umiestnená nad úrovňou ostatného priestoru a pomáha vytvárať ilúziu drobnohľadu, neželaného nakúkania do života rodiny — so znakmi voyagerizmu,
- *Vražda sekerou...* je postavená na našej „záľube“ odhaľovať zločiny iných, ale nie vlastné, čomu napomáha i scénografia – využíva striedanie filmovej a divadelnej techniky, filmovú v divadelnej spodobňuje hojné rozdelenie priestoru tylom, za ktorým sa pomerne často odohrávajú scény priamo späť s pohľadom do vnútra zločinu a zločinnosti ako takej),
- *Play Gorkij...* je o našom pocity stratenosti v súčasnom svete, čo bolo spodobené v mizanscéne „holou“ scénou so stenami, z ktorých jedna sa akoby nekončí, ale „pokračuje“ filmovými dokrútkami do sveta strateného „inde“,

²⁷ HLAVENKOVÁ-BAKOŠOVÁ, Z.: Triešť životov či smiech a plač nad priepasťou nezmyselnosti? [Online.] [Cit. 30. 12. 2015.] Dostupné na internete: <http://www.theatre.sk/isrecenzie/17/97/Triest-zivotov-ci-Smiech-a-plac-nad-priepasťou-nezmyselnosti/?cntnt01origid=97/>

- *Ivanov* je o neznámom, ktoré nás môže zdolať, čo je vyjadrené napríklad i tým, že postavy Ivanova často „rotujú“ poloblúky dielcov, ktoré ho tak ukazujú vo výsekoch a i.,
- *Tri sestry* sú o dôvodoch konania, ktorých existenciu nechceme priznať, čo je ukázané tak, že Čečensko nikdy priamo „nevtiahne“ do života troch rodiny, nachádza sa iba mimo hlavnej scény,
- *Mesiac na dedine* je o márnomyseľnosti a malosti pokrivenej lásky a ľubostných vzťahov, čo bolo v scénografickom riešení podporené tým, že celý dej sa odohrával v zimnej záhrade s hojdacou sieťou, záhradným nábytkom atď. a dianie v nej sa zrkadlilo v „obraz“ – zrkadle v jej hornom rohu,
- *Tolstoj a peniaze*²⁸ odkrýva známe a neznáme fakty zo života spisovateľa L. N. Tolstého v snahe odtabuizovať aj citlivé témy ako jeho vzťah k ženám, sexualite, peniazom atď., pričom scénografické riešenie vytvorilo predstavu o jeho osobnosti, ktorá žila v strohom blahobytnejšom prostredí,
- *Anna Kareninová* je o vášnivej zakázanej – mimomanželskej láske, ktorá sa odohráva na pozadí veľkej škály ďalších mileneckých vzťahov, pričom scénografické riešenie bolo založené na kontraste veľkoleposti, elegancie a decentnosti a zakázanej vášne, spodobenej aj symbolicky — prostredníctvom dynamicky a prekvapivo po javisku pohybujúcich sa plochých a viacrozmerných dekorácií (kubusy) vysúvajúcich sa otvorov/tunelov z veľkých blokov,
- *Platonov* je výpoveďou o márnosti ľudského života a všetkých milostných snažení, zo scénografického hľadiska vyriešených ako citácia (a pohrávanie si s ňou) inštalácie *Venus of the Rags* (Venuša a handry) talianskeho konceptualistu Michelangela Pistoletta: význam sochy Venuše ako bohyně lásky (bola neustále prítomná na scéne) sa dostával do kontrastu s čiastočne teatralizovanými odevmi postáv, maskami na ich tvárach či kopou porozhadzovaného šatstva na zemi,
- *Bratia Karamazovovci* je príbehom o krutosti a chamtivosti v rodinných vzťahoch, ktorá bola v scénografii vyjadrená

²⁸ Inscenácia je zaradená do témy, i keď nevznikla na základne dramatického textu, ale na základe životopisných diel o Levovi Nikolajevičovi Tolstom. Dôvodom je snaha o úplné zachytenie vizuálnej roviny inscenácii v prepojení s režijným kľúčom.

poloprázdny priestorom šedo-čiernej farby, do ktorého boli prinášané scénické prvky ako kreslá, stôl, stoličky a ktorý mal pohyblivú — t. j. symbolickým výkladom – labilnú – podlahu. Posúvali/zasúvali/vysúvali sa z nej nevysoké bloky charakteru podiast.

Bližšie sa pozrieme na inscenáciu hry Maxima Gorkého *Meštiaci*²⁹, ktorú Polák naštudoval v Divadle Astorka Korzo´ 90 Bratislava a oficiálnym názvom inscenácie bol jej podtitul — *Scény z Domu Bessemenovcov*.³⁰ Ide o inscenáciu, v ktorej Polák vytvoril novú archetypovú situáciu oproti pôvodnej hre.

Novozvolený názov je oveľa príznačnejší a výstižnejší pre tvar, ktorý vznikol ako výsledok dosť výrazných zásahov do textu hry. Úprava zmenila typickú meštiansku ruskú rodinu s ich známymi a príbuznými na rodinu existujúcu na pokraji nervového zrútenia až hystérie. Každá z postáv hry sa skôr či neskôr prejaví ako cholerik, ktorý zámerne vyhľadáva a vyvoláva konflikty. Jedni preto, aby si ich okolie vôbec všimlo, ďalší preto, lebo cholerickosť majú vo svojej povahe. Každý konflikt však odráža aj ich podvedomú túžbu po zmene, je vyjadrením nespokojnosti so stavom, ktorý panuje tak v ich domácnosti, ako aj v celej spoločnosti. I keď oproti pôvodnému textu reflektovanej pomerne matne.³¹ Úprava tak narušila a prekročila pôvodný Gorkého pôdorys hry. Nemá ambície pomocou opisania života priemernej rodiny poukázať na zložitosť až krutosť sociálnych a politických vzťahov vtedajšieho Ruska alebo našej súčasnosti. Výsledný inscenačný i textový tvar akcentuje predovšetkým rodinné vzťahy a problémy, sociálne a politické je zatlačené do úzadia, všetci sú ale dnešnými „zbytočnými ľuďmi“, všetci sú „lišnij čelovek“ (v dobovej významovej rovine), všetci pociťujú rovnakú bezmocnosť nad zmenami, ktoré nastali

²⁹ Na základe recenzie INŠTITORISOVÁ, Dagmar: Čudný realizmus. In: *Javisko*, roč. 30, 1998, č. 7/8, s. 9 — 10.

³⁰ Autor: Maxim Gorkij, preklad: Ján ferenčík, úprava: Roman Polák, dramaturgia: Barbara Gindlová, scénická hudba: Anton Popovič, choreografia: Miroslava Kovářová, kostýmy: Simona Vachálková, scéna: Bára Křístková, Markéta Oslzlá, réžia: Roman Polák
Osoby a obsadenie:

Bessemenov — Ludovít Moravčík, Akulina — Zora Kolínska, Peter — Matej Landl, Tatiana — Marta Sládečková, Nil — Vladimír Hajdu, Perčichin — Peter Šimun, Poľa — Danica Jurčová, alt. Zuzana Moravcová, Jelena — Jana Kolesárová, alt. Slávka Halčáková, Teterev — Boris Farkaš, Cvetajevová — Lucia Lužinská

Premiéra: 29. a 30. 5. 1998 v Divadle Astorka Korzo´90 Bratislava

³¹ O týchto súvislostiach vzniku Gorkého hry pozri vyššie.

okolo nich (v aktuálnej významovej rovine). Tieto zmeny sú však definované jemne, život rodiny je iba ich výrazom.

Zmenou základného vzťahového a významového pôdorysu hry na model „mikrosveta“ vychádzajúceho z konfliktného chápania „kozmosveta“³² vytvoril Polák inscenáciu o nekomunikácii medzi tými, ktorý by si mali byť najbližší. Okrem detí a rodičov si v predstavení niekedy až brutálne nerozumejú ani samotní rodičia. Besemenovov bežne aj voči manželke používa tvrdý hlasový výraz spolu so slovami ako „zmizni“, nerozumejú si však ani súrodenci medzi sebou. Stratu životnej energie a zmyslu života spoločne odôvodňujú predovšetkým ako dôsledok dospelosti detí. Ich osobné a osobnostné „trápenie“ (až útrpné prežívanie svojej existencie) je však dominantne obrátené do ich vnútra, a na povrch sa dostáva až v akýchsi excesívnych výbuchoch zlosti či iných ťažšie kontrolovateľných emóciách. Spoločne už iba „ticho“ pociťované a prežívané vedomie degradácie základných slušných a normálnych rodinných vzťahov, zmenilo každého z nich na figúrku vedenú „už iba“ snahou o samodeštrukciu, často veľmi krutú, inscenačne ostentatívnu:

- dcéra Tatiana (Marta Sládečková) sa pokúsila spáchať samovraždu,
- syn Peter (Matej Landl) vyprovokuje bitku priamo v dome, matka Akulina (Zora Kolínska) sa neskryto opíja s podnájomníkmi a nalieva si i sama,
- otec (Ludovít Moravčík) vybuchuje čoraz neočakávanejšie a neodôvodnenejšie.

Nervózne a precitlivené konanie členov rodiny sa v inscenácii postupne prenáša aj na ostatné „kladné“ alebo „neutrálne“ postavy. Významovým protipólom k hašterivej a nespokojnej rodine Besemenovovcov sú ich podnájomníci, slúžka, známi a vzdialení príbuzní, ktorí sa u nich každodenne stretávajú. Aj oni akosi „čudne“ podľahli dobe — v zmysle hermeneutického chápania: života — rodine, v ktorej žijú:

- jeden z podnájomníkov Teterev (Boris Farkaš) má odvahu len ako opitý hlásať svoje najväčšie pravdy, ako napríklad, že za dobro sa treba odplatiť dobrom takým istým veľkým, aby sa ho ľudia nepresýtili, ale za zlo zlom ešte väčším,

³² Ide o hermeneutický model významových a vzťahových paralel medzi rodinou a predstavami o usporiadaní sveta (rôzneho typu, ontologického a gnozeologického zázemia).

- Jelena, vdova po väzenskom dozorcovi (Jana Kolesárová, alt. Slávka Halčáková), sa až prehnane vyzývavo a eroticky správa a viac z trucu ako z lásky požiada Petra o manželstvo,
- Perčichin (Peter Šimun), neškodný chovateľ spevavých vtákov a opilec, typický mierumilovný domáci šašo je ochotný v záchvate alkoholovej spravodlivosti vrátiť ženícha svojej dcéry Bessemenovovi.
- Nil (Vladimír Hajdu), jeho chovanec, bez ohľadu na Tatianine city, tesne po jej pokuse o samovraždu objíma a bozkáva milovanú Poľu (Danica Jurčová), nečakane býva panovačným a svojvôľnym,
- Poľa si zrazu a náhle v závere hry s výsmechom pokľakne pred Bessemenovovcami a odmietne ich obslúžiť atď.

Základný model konfliktného hermeneuticky poňatého „mikrosveta“ Polák podporil nielen uvedeným pozmenením pôvodných významov vo vzťahovej rovine (v zmenách sa dá okrem iného sledovať aj spôsob prepojenia jeho „videnia“ textu s videním textu kritickou obcou), ale aj výtvarným riešením, ktoré v sebe taktiež spája dobové znaky so znakmi súčasnosti. Jeho základ tvorí byt (dominuje aspekt „mikrosveta“), v ktorom celé dianie sledujeme ako keby pod drobnohľadom (dominuje aspekt „makrosveta“), aj keď vizuálne nasmerovaným do druhej, a nie našej — diváckej strany. Do bytu sa totiž vchádza po šikmej smerom nahor zužujúcej sa chodbe umiestnenej na úrovni mezanínu za veľkým skleneným oknom vedúcim priamo do jedálne s veľkým stolom, v ktorej sa odohráva celý príbeh. Postavy ňou buď drobnými krokmi prudko cupitajú nahor alebo nadol, náhlia sa, ako keby z domu utekali alebo sa ťažko a nemotorne zošúchajú až k oknu, sklzávajú a prilepujú sa tesne sa sklo, aby cezeň mohli nazrieť dovnútra aby mohli pozorovať, čo sa dnu deje.

Ich príchod i odchod tak vždy pripomína len ďalšiu výmenu sklíčka s laboratórnou vzorkou, ktorá je ale živá, preto sa aj sama rada „pozrie“, kam vlastne ide, čo bude na nej skúmané a kým, s akými inými organizmami sa ešte stretne.

Tejto optike drobnohľadu Roman Polák hneď od začiatku inscenácie podriadil aj všetky vzťahy. Výrazne ich exponoval a ich ďalší vývoj bol len gradáciou základnej významovej pozície, ktorú sme mohli takto „ozvláštnene“ sledovať:

- Tatiana je od začiatku štylizovaná do pozície extrémne zdeprimovanej mladej ženy a až do pokusu o samovraždu je

- oblečená v čiernych upätých šatách. Posedáva v úzadí izby, na každý konflikt má vždy len niekoľko prosebných slov „prestaňte“ a „stále to isté“, v závere hry sama odmieta odísť z rodiny,
- matka je čoraz vulgárnejšia a opitejšia, neštíti sa slov ako kurva, hoci podobne ako otec vyžaduje úctu a pochopenie,
 - otec je neustále agresívnejší,
 - Teterev opitý odpadne za stôl,
 - Jelena spolu s Petrom vášnivo eroticky odchádza s Petrom z bytu von po chodbe atď.

Výsledkom tohto postupu bolo nielen neustále zvyrazňovanie rozpadu vzťahov v rodine, ale aj zmena štýlu a žánru predstavenia. Na niektorých miestach menila prevažujúcu naturizujúcu polohu do polohy čiernej absurdnej grotesky, herci nebadane až „neohlásene“ (t. j. nečakane — v zmysle vzťahu „mikro“ — „makro“ svet) prechádzali od realistického spodobenia svojich postáv do až akéhosi „zatajeného“ konania, plného ukrytých a nepochopiteľných motivácií. Konkrétne napríklad rodičia po pokuse o samovraždu neočakávane odmietnu pomôcť svojej dcére, kričia síce o pomoc, zostanú ale bezradne stáť pre dverami jej izby a ani sa do nej nepozrú, „náhle“ ich zaujímajú iba klebety o jej čine. Keď nežná Polina odmieta obsluhovať, zmení na presne takú istú ako jej páni, súcitné objatie dcéry matkou je inscenovaného ako paródia na obdobné situácie (obe v objatí strnulo a mechanicky vychádzajú z vedľajšej miestnosti) atď.

Tieto „osobitosti“ hereckého konania i scénografického/mizanscénického riešenia môžeme v zmysle uvereného hermenutického modelu sveta ako konfliktného nájsť aj v spôsobe pohybu postáv na javisku či v samotnej réžii inscenácie. A to v zmysle je chápania ako hľadania súčasnej archetypovej roviny spájajúcej a zároveň oddeľujúcej našu existenciu od spôsobu „existencie“ divadelných diel.

Ďalšou zaujímavou otázkou, ktorú by bolo možné v súvislosti s analyzovanými inscenáciami riešiť, je otázka výberu prozaických textov a ich konzervatívnejších dramatisácií a inscenovaní oproti práci s dramatickými textami. K jej rozpovedaniu by však boli potrebné iné metodologické postupy, ako pri zvolenej problematike.

Doterajšie interpretačné stratégie Romana Poláka pri práci s ruskými dramatickými alebo literárnymi textami môžeme zosumarizovať nasledovne:

1. Snaha zosúčasniť dané témy hľadáním optiky (vizuálne, mizanscénicky), ktorá je viac zrozumiteľná dnešnému divákovi z hľadiska jeho životného pocitu a existencie.
2. Častá symbolizácia semiotickej roviny textov, teda akcentovanie významov zrozumiteľných všeobecne, pričom tieto symboly vytvára i v priebehu inscenácie.
3. Vytváranie novej znakovkej roviny, ktorou sa prepája „staré“ archetypové s významovo súčasným a zároveň jej neustále hľadanie v každej novej inscenácii.
4. Realistické vykreslenie postáv, ktorým živo a aktuálne sprítomňuje minulosť hier.

ASTORKA KORZO'90

JAN NOVÁK TOLSTOJ A PENIAZE

Preklad.....Peter KERLIK
Dramaturgia.....Andrea DÓMEOVÁ
Hudba.....Michal NOVINSKI
Kostýmy.....Peter ČANECKÝ
Scéna.....Jaroslav VALEK
Masky.....Juraj STEINER

Réžia.....Roman POLÁK

P R E M I É R A
6. a 7. apríla 2009
v Divadle Astorka Korzo '90,
Námestie SNP 33.

Text sleduje.....Daša LAPOŠOVÁ
Umeleckí maskéri.....Diana KLIMANOVÁ a Vladimír WITTGRUBER
Inšpicia.....Alžbeta GRÜNNEROVÁ
Garderoba.....Milka TOMÁNKOVÁ
Rekvizity.....Ilda KALMÁROVÁ
Technika.....pod vedením Tomáša MREKAJA
Technický technik.....Peter KUBÍNY
Svetlo a zvuk.....THC s. r. o.

OSOBY A OBSADENIE:

Lev Tolstoj - spisovateľ.....
.....VLADO ČERNÝ

Sofia Behrs-Tolstá - jeho žena.....
.....ANNA ŠÍŠKOVÁ / SZIDI TÓBIÁS

Táňa Tolstá - ich najstaršia dcéra.....
.....PETRA VAJDOVÁ

Ilja Tolstoj - ich druhý najstarší syn.....
.....ROBERT JAKAB

Lev Tolstoj mladší - ich tretí najstarší syn.....
.....JURAJ KEMKA

Máša Tolstá - ich druhá najstaršia dcéra.....
.....REBEKA POLÁKOVÁ

Vladimír Čertkov - Tolstého privrženec.....
.....PETER ŠIMUN

Sergej Tanajev - hudobný skladateľ.....
.....PATRIK MINÁR

Timofej Bazykin - kočiš.....
.....LUKÁŠ LATINÁK

Alexej Stepanovič - sluha.....
.....LADISLAV HRUŠOVSKÝ



Literatúra

- ČAVOJSKÝ, L.: K naturalistickému až realistickému divadlu. In: *Literárny týždenník*, roč. 9, 16. 5. 1996, č. 21, s. 15.
- ČECHOV, A. P.: *3sestry*. [Program k inscenácii, vrátane scenára.] Bratislava : Slovenské národné divadlo, 2008. 96 s.
- ČECHOV, A. P.: *Platonov*. [Program k inscenácii.] Bratislava : Divadlo Astorka Korzo'90, 2010. [Nečíslované.]
- ČECHOV, A. P.: *Ujo Váňa*. [Program k inscenácii.] Bratislava : Divadlo Astorka Korzo'90, 1996. [Nečíslované.]
- ČECHOV, A. P.: *Ivanov*. [Program k inscenácii.] Martin : Slovenské komorné divadlo, 2013. [Nečíslované.]
- DOSTOJEVSKIJ, F. M. – NOVÁK, J.: *Vražda sekerou v svätom Peterburgu*. [Program k inscenácii.] Bratislava : Divadlo Astorka Korzo'90, 2000. [Nečíslované.]
- DOSTOJEVSKIJ, F. M. — POLÁK, R. – MAJLING, D.: *Bratia Karamazovci*. [Program k inscenácii, vrátane scenára.] Bratislava : Slovenské národné divadlo, 2009. 104 s.
- GOGOL, N. V. – POLÁK, R.: *Plášť*. [Program k inscenácii.] Bratislava : Štátne bábkové divadlo, 1987. [Nečíslované.]
- GORKIJ, M.: *Hry II*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1955. 623 s.
- GORKIJ, M.: *Scény z domu Bessemenovovcov – Meštiaci*. [Program k inscenácii.] Bratislava : Divadlo Astorka Korzo'90, 1988. [Nečíslované.]
- HLAVENKOVÁ-BAKOŠOVÁ, Z.: Triešť životov či smiech a plač nad priepasťou nezmyselnosti? In: [Online.] [Cit. 30. 12. 2015.] Dostupné na internete: <http://www.theatre.sk/isrecenzie/17/97/Triest-zivotov-ci-Smiech-a-plac-nad-priepastou-nezmyselnosti/?cntnt01origid=97/>
- INŠTORISOVÁ, D.: Čudný realizmus. In: *Javisko*, roč. 30, 1998, č. 7/8, s. 9 — 10.
- LINDOVSKÁ, N.: Štyri hodiny vo svete Anny K. In: [Online.] [Cit. 30. 12. 2015.] Dostupné na internete: <http://www.theatre.sk/isrecenzie/389/97/styri-hodiny-vo-svete-Anny-K/?cntnt01origid=97/>

- MILOŠ, M.: *Maxim Gorkij: Scény z domu Bessemenovovcov*. Archív Divadelného ústavu v Bratislave, interné hodnotenie.
- MISTRÍK, M.: Divadlo Astorka Korzo'90. In: *Teatro*, roč. 4, 1997, č. 10. Príloha Pohľad na sezónu 1997/98 v profesionálnych divadlách na Slovensku (prvá časť), s. 29 — 33.
- NOVÁK, J.: *Tolstoj a peniaze*. [Program k inscenácii.] Bratislava : Divadlo Astorka Korzo'90, 2009. [Nečíslované.]
- OSTROVSKIJ, L. N.: *Les*. [Program k inscenácii.] Bratislava : Divadlo Astorka Korzo'90, 1997. [Nečíslované.]
- PODMAKOVÁ, D.: Zločin bez trestu. In: *Slovo*, roč. 2, 8. 2. 2000, č. 5, s. 11.
- POLÁK, M.: Ponurý život osamelých stroskotancov. In: *Nový deň*, roč. 2, 2. 2. 2000, č. 26, s. 14.
- POLÁK, R.: *Play Gorkij alebo Letní hostia*. [Program k inscenácii.] Bratislava : Divadlo Astorka Korzo'90, 2004. [Nečíslované.]
- Rozhovor Romana Poláka s Barbarou Gindlovou Nenaučili sme sa brať niečo vážne nevážne. In: *Teatro*, roč. 2, 1996, č. 5, s. 7.
- SLIUKOVÁ, D.: Korzo napreduje po svojom chodníku. In: *Divadlo v medzičase*, roč. 2, 1997, č. 2, s. 7.
- ŠMATLÁKOVÁ, J.: Gogoľov Plášť v ŠBD. In: *Sondy*, č. 11, 17. 8. 1988, s. 1.
- ŠTEFKO, V.: O ľudoch, čo nespia. In: *Teatro*, roč. 2, 1996, č. 5, s. 5 — 6.
- TOLSTOJ, L. N. – POLÁK, R. – MAJLING, D.: *Anna Kareninová*. [Program k inscenácii, vrátane scenára.] Bratislava : Slovenské národné divadlo, 2009. 136 s.
- TURGENEV, I. S.: *Mesiac na dedine*. [Program k inscenácii.] Bratislava : Divadlo Astorka Korzo'90, 2008. [Nečíslované.]

Резюме

Публикация представляет известного словацкого режиссёра Романа Полака и его театральные интерпретации русской классики: Гоголя, Тургенева, Достоевского, Чехова, Горького. В центре авторского внимания постановка братиславского камерного театра „Асторка“ „Толстой и деньги“, в основе которой факты биографии и творчества Л. Н. Толстого.



Новаторство „Илюзии“ Ивана Вырыпаева: современный театр как незримый сакральный акт

Novátorstvo Ilúzií Ivana Vyrypaeva: súčasné divadlo ako neviditeľný sakrálny akt

Романа Шторкова-Малити

Romana Štorková-Maliti

Česká republika

Abstrakt:

Autorka pokračuje v analýze tvorby súčasného ruského dramatika Ivana Vyrypaeva. Prvá štúdia Štorkovej, publikovaná v časopise, sa venovala vydarenej Vyrypajevovej inscenácii, ktorú uviedlo SND so známymi protagonistami: Vašaryová, Turzonovová, Kocúriková, Huba, Jamrich. Tu prezentovan časť ide v analýze tvorby Vyrypaeva širšie i hlbšie. Autorské zacielenie i invenčnosť tvorby prezentovaného autora je presvedčivá.

Kľúčové slová: ilúzia, sakralizácia umenia, súčasné divadlo



V tvorbe Ivana Vyrypaeva je hra *Ilúzie* prelomová. Začína ňou v istom zmysle obdobie univerzálnych hier o univerze. Univerzálnosť hier spočíva v zámernej priestorovej a časovej neukotvenosti. Napríklad aj v absencii odkazovania na provenienciu autora. V tom je Vyrypajev medzi ruskými dramatikmi výnimočný – nepotrebuje nám dokazovať, že pochádza z Ruska.

Súvisí to nielen z jeho osobným rozpoložením – žije v Rusku i Poľsku (jeho manželkou je známa poľská herečka Karolina Gruszka) a profesionálne

pôsobí v Rusku, Poľsku i Nemecku (väčšina jeho hier z posledného obdobia bola napísaná na objednávku špičkových nemeckých divadelných scén a až po premiére v Nemecku boli uvedené v Rusku a ďalších krajinách). Univerzálnosť jeho hier je aj v inom — s vedomím jej jedinečnosti generalizujú a relativizujú konkrétnu ľudskú skúsenosť a časopriestor, v ktorom sa postavy pohybujú. Nie je podstatné, či v Spojených štátoch, Poľsku alebo nejakej škandinávskej krajine, nie je dôležité, či je to v minulom storočí alebo teraz. Vyrypajev pomenúva celkom obyčajné, bežné, na báze každodennosti, ale tiež zlomové životné situácie (partnerská kríza, rozchod, požitie alkoholu či drogy, hádka s partnerom, sex s cudzím človekom, interrupcia), ale tiež archetypálne situácie (smrť životného partnera; choroba a smrť matky) a dokazuje nám, že je úplne jedno, odkiaľ sme a kde sa nachádzame, všetky tieto momenty prežívame rovnako. Dôležitý je iba kontakt – schopnosť primárnej komunikácie. V prípade *Ilúzií* je základným posolstvom to, že svet, okolnosti a optika pohľadu na prežité skutočnosti sa mení, jediné, čo je stále, je smrť (kontakt s umieraním a definitívnym koncom). Vyrypajevove hry posledného obdobia (*Tanec Dillí*, 2009; *Komédia*, 2010; *Ilúzie*; *Dreamworks*, 2011; *Letné osy*, ktoré nás štípu ešte aj v novembri; *Opití*; *UFO*, 2012; *Neznesiteľne dlhé objatia*, 2015) sú predovšetkým o kontakte s niečím medzi nebom a zemou. Postavy týchto hier prechádzajú v živote rozličnými skúsenosťami v oblasti duchovna a stretom s cudzími (aj v zmysle nereálnymi) kultúrami a prežitkami. Stret reálneho a nereálneho, bežného a transcendentálneho, banálneho a filozofického, svetského a sakrálneho sa však deje vždy na pozadí jasných, zrozumiteľných príbehov a životných osudov. „*Jeho filozofia nie je racionálna, vlastne ju vôbec nie je možné racionalizovať, keďže jej predmetom je nevysvetliteľné – to, čo sa nachádza za hranicami jazyka.*“¹ Aj napriek tomu používa vedomé konštrukcie pri výstavbe hry (jeho postupy sa dajú označiť ako postupy modelovej hry, pracuje s monologickou formou, prvkami epického divadla a jednoduchého divadelného rozprávačstva). To čo tvorí nadstavbu na týchto základoch vytvára originálny autorský štýl a svetonázor. Nie je to len už spomínané hľadanie nevideného, neviditeľného, nereálneho, slovami nepomenovateľného, je to tiež špecifický, delikátny, presný humor, intelektuálne pohrávanie sa a myslenie provokujúci diskurz. Jeho divadelný

¹ Teatr Ivana Vyrypajeva. In: Lipoveckij, Mark – Beumers, Birgit: *Performansy nasilija: literaturnyje i teatral'nyje eksperimenty „novoj dramy“*. Moskva: NLO 2012, s. 326. ISBN 978-5-86793-943-4

jazyk a posolstvo ma tisíce interpretačných kľúčov, ale spôsob akým svoj príbeh a odkaz podáva je jeden a jediný. A práve v tom je genialita Vyrypajeva – rozpráva v rozličných príbehoch o jednej téme, uvedomuje si silu základného princípu divadelného rituálu – rozprávania herca a počúvania diváka. „Vyrypajev sa neustále pohráva s duálnosťou sveta: každú chvíľu sa u neho spája skutočnosť a fantázia, civilizované a staré, schizofrénia a zdravý úsudok, humanizmus a brutalita. Jeho princípom nie je „byť či nebyť“, ale „byť A nebyť“ zároveň. Analogicky odmietanie akejkoľvek ustálenej identity v jeho divadle dostáva formou jej pomenovania a prijatia. Podľa logiky Vyrypajeva, tragédia nevyplýva z nemožnosti zmieriť sa s opozíciou, ale z nemožnosti súčasného človeka prijať sakrálnu v jeho oxymoronických, nápadne protirečivých významoch.“² Divadelný svet Ivana Vyrypajeva je skutočne duálny, naplnený binárnymi opozíciami, aj keď spočiatku sa zdá byť jednoduchý, priamy a postupne sa vrství, komplikuje, aby sa opäť na konci ukázal vo svojej prostote, nahote, pravde. Excelentným príkladom je hra *Ilúzie*, ktorú autor s humorom sebe vlastným označuje ako komédiu.

Ilúzie autor dopísal v apríli 2011 a už v septembri toho roku ju režíroval v moskovskom Divadle Praktika. Režíroval ju podľa svojich predstáv – predovšetkým rozprávačmi príbehov dvoch manželských párov vo vysokom veku sú mladí herci. Text uvádza pre hereckú interpretáciu a kontakt javiska a hľadiska veľmi dôležitá poznámka: „Na scénu vyjde najprv jedna žena, o niečo neskôr druhá, potom vyjde jeden muž, o niečo neskôr druhý. Vyšli iba pre to, aby porozprávali divákovi príbehy dvoch manželských párov.“³ Podobnou autorskou poznámkou uvádza Vyrypajev aj svoj monodramatický text *Júl*. Poznámka je jasným odkazom, že odstup a efekt scudzenia v brechtovskom zmysle (stotožnenie rozprávača s postavou respektíve rozprávaním nastáva vo chvíli komentovanie, jemného ironizovania, zámernej odbočky) je základným princípom hereckej práce. V prípade *Júla* bol autor ešte dôslednejší: monológ starého muža, masového vraha interpretuje mladá herečka a ďalšie inštrukcie v úvodnej autorskej poznámke prísne a precízne určujú členenie scénického priestoru a pohyb herečky v ňom. V tomto zmysle je *Júl* ešte viac sakrálnym aktom a divadlom rituálu ako *Ilúzie*. Aj spôsob

² Teatr Ivana Vyrypajeva. In: Lipoveckij, Mark – Beumers, Birgit: *Performansy nasilija: literaturnyje i teatral'nyje eksperimenty „noj dramy“*. Moskva: NLO 2012, s. 327. ISBN 978-5-86793-943-4

³ Uvedené úryvky z hry *Ilúzie* sú z prekladu Romany Maliti v spolupráci s Evou Maliti-Fraňovou, publikovanom v bulletine k rovnomennej inscenácii Činohry Slovenského národného divadla.

písania textu (v *Júli* plynulý, neprerušovaný prúd slov zložený s nekonečných súvetí, s minimom predelov a páуз, vyžadujúci nadľudské úsilie a výdrž reči na jeden nádych, evokujúci myslenie a nenormálne asociatívne radenie obrazov chorého človeka; pričom v *Ilúziách* má rozprávanie aj napriek naliehavosti položených otázok, vyslovených pochybností a ich neustálych opakovaní priam pohodový, upokojujúci rytmus; pomerne časté pauzy v texte rešpektujú logiku tematických predelov alebo nástup iného rozprávača, ale zároveň dávajú textu tempo, ktoré skutočne evokuje rozprávanie starého človeka). Z frapujúceho tranzu sakrálneho rituálu *Júla* ostalo v *Ilúziách* málo, avšak to najpodstatnejšie – rozprávanie v čistom a priamom napojení rozprávača a diváka. Všetci protagonisti sú rozprávačmi, úlohou každého z nich je nadviazať rovnaký kontakt s divákom. „*Takto sú pred nami 4 explicitní rozprávači, ktorí zapájajú poslucháča do akejsi hry alebo dokonca provokácie, predkladajúc udalosti z dôrazne subjektívneho uhlu pohľadu, striedajúc monologickú formu „Ja“ a rozprávanie v tretej osobe. Dokonca aj monológy v prvej osobe sú prerušované subjektívizovaným komentárom rozprávača: „Bola to žena s výborným zmyslom pre humor.“ Rozprávač prezentuje svoje vlastný, emóciami prifarbený vnem (opakovania, výkričníky, chyby v intonácii): „Boli to úžasní ľudia. Prežili spolu päťdesiatdva rokov. Päťdesiatdva rokov!“*“⁴ Rozprávači – dvaja muži a dve ženy – vyrozprávajú životy dvoch manželských párov v niekoľkých smutno-smiešnych príhodách a zlomových chvíľach. Vyše osemdesiatroční starčekovia a starešky sa pred smrťou vyznávajú zo vzájomných citov – na jednej strane voči svojim životným partnerom, na strane druhej sa priznávajú k prekvapivým, celý život utajovaným milostným skutočnostiam. Rok po smrti manžela Dannyho umiera Sandra. Tesne pred vydýchnutím si k sebe zavolá rodinného priateľa Alberta a prizná sa mu, že vlastne celý život milovala jeho. V jej logike je to v poriadku – pretože vďaka tejto platonickej láske bola plná citu, ktorý odovzdávala svojmu manželovi Dannymu. Alberta priznanie prekvapí natoľko, že podľahne ilúzii, že aj on vlastne miloval Sandru. Chce byť čestný a tak o tom otvorene porozpráva svojej manželke. Margaret, „*žena s výborným zmyslom pre humor*“, si aj v tomto pokročilom veku vychutnala ženskú pomstu a Albertovi zaklamala, že boli s Dannym celé roky milencami. Úvodné vyznania, opis smrti Dannyho a Sandry, pokračujú prerozprávaním

⁴ Kurant, Jelena: Rasskazčik v pjesach Ivana Vyrypajeva „Ijul“ i „Illjuziji“. In: *Literatūra – Research Journal for Literary Scholarship* [Online.], [Cit. 54/2012] Dostupné na internete: http://www.literatura.flf.vu.lt/?page_id=3838

chvíľ, momentov a obrazov, z ktorých sa čitateľovi či divákovi vyskladajú v mozaike nielen špecifiká pováh tejto štvorice, ale vlastne celých vyše päťdesiat rokov ich manželstiev a priateľstva. Vyrypajev sa striktne koncentruje na psychológiu jednotlivcov a ich partnerský život, vyhýba sa rozprávaniu o rodinnom živote, deťoch a ich výchove. Opisom niekoľkých symptomatických udalostí (ako Danny videl vesmírnu loď, ako sa Margaret zavrela do skrine, ako Albert fajčil trávu, ako Danny sedel v Austrálii na kameni, ako Sandra videla ružový pruh na oblohe...) nám autor dáva možnosť stotožniť sa s jednotlivými ženami či mužmi, pochopiť prečo boli spolu a zároveň dokonale spochybní naše stotožnenie a naše vnútorné presvedčenie, že im rozumieme. Pocit efemérnosti, iluzórnosti a nestálosti reality v nás rastie spolu s osudmi postáv – po tom ako Margaret spácha samovraždu, Albert prežije v samote ešte desať rokov a umiera pokojne s nepokojnou otázkou v mysli: *„Neskoro večer sedel na terase vo svojom prútenom kresle. Bola už tma a Albert sa díval na hviezdy. Pre vysoký vek už zle videl a celá hviezdna obloha sa mu zliala na jednu veľkú kašu blikajúcu belasým svetlom. A ako tak Albert sedel a pozeral na tú kašu blikajúcu belasým svetlom, zrazu si spomenul na poslednú Margaretinu vetu o tom, že musí byť aspoň niečo nemenné v tomto obrovskom premenlivom vesmíre? Albert vyslovil túto vetu nahlas, akoby kládol otázku samotnému vesmíru, ktorý bol pred ním rozprestretý ako belasá blikajúca kaša. – Predsa musí byť niečo nemenné v tomto obrovskom premenlivom vesmíre, – spýtal sa vesmíru Albert. A presne v tej sekunde mu prestalo biť srdce. Tak zomrel Albert.“* Táto otázka je kľúčom k pochopeniu zámeru autora. Je jednoduchá, základná, archetypálna a bez možnosti odpovede. Ale tiež otvára v racionálnej rovine človeka spektrum ďalších otázok, vyžaduje retrospektívu, návrat a opakovanie prežitého, počutého, videného, aby sme sa ešte raz utvrdili v tom, že cyklus života, narodenie a smrť sú nemenné. *„Po presvedčivých pravdách prvého monológu: ‘Neverím na mystiku, hovorím o prostej, veľmi prostej záležitosti. Láska je veľmi prostá záležitosť prístupná len pre niekoho. Prežil som tento život, aby som zistil, že – láska existuje. Láska je veľká sila. Láska je silnejšia ako smrť.’ neostane v poslednom monológu ani stopa: ‘pretože som definitívne prestala chápať, ako to tu všetko funguje. Nechápe, z čoho sa to tu všetko skladá, čo z čoho vyplýva. Nevidím príčiny, pre ktoré sa to všetko deje. Nenachádzam zákony. Nenachádzam nič stále.’ Absolútna efemérnosť a relativita skutočnosti (naozaj nie je náhodné, že jeden z hrdinov sa volá Albert) je totožná s filozofiou skepticizmu Michela de Montaigne: človek nie*

je aj pri všetkej snahe schopný poznania. Drámu ukončí smrť posledného hrdinu, ktorý Vesmíru položí poslednú otázku: 'Predsa musí byť niečo nemenné v tomto obrovskom premenlivom vesmíre, – spýtal sa vesmíru Albert. A presne v tej sekunde mu prestalo biť srdce.' Finálna otázka, konflikt hry presahujúci hranice diela, umožňuje vidieť v osnove hry dialogickosť a charakter rozprávačov chápe prostredníctvom dvojvtedného diskurzu v štruktúre hry. Philippe Hamon, pri opise princípu ironického rozprávania, poukazuje na to, že základom irónie je dvojvtedný diskurz, realizovaný rozdvojeným subjektom rozprávania rozdvojenému adresátovi – 'naivnému, ktorý prijíma iba očividný, explicitný obsah rozprávania', a 'oznamujúceho, ktorý je schopný postihnúť implicitný obsah'. V našom prípade sa počas celej hry vnímanie a presvedčenie adresáta rozchádzajú a podliehajú deformácii.⁵

Hra *Ilúzie* nie je explicitne experimentom: tak ako boli *Sny* komplikovaným pohrávaním sa s metaforickým jazykom, alebo *Kyslík* štruktúrou hry v reinterpretácii Desatora, či *Júl* v extrémnej podobe monológu a symbolickej roviny textu. *Ilúzie* dokonca na prvý pohľad vzbudzujú pocit, že ide o patetické až melodramatické prerozprávanie zopár banálnych udalostí zo života seniorov, ktorí oživujú spomienky z mladosti. No hra *Ilúzie* je vo svojej jednoduchosti a priamosti novátorská a zámerne predkladaná, povrchná prezentácia melodramatickosti nie je ničím iným len dôkazom dôslednej autorskej koncepcie a intelektuálnej hry s divákom. Z literárneho hľadiska je hra zaujímavá metódou rozprávania („Ja“ forma, tretia osoba, priama a nepriama reč), postavou rozprávača (až štyria rozprávači s rovnocenným priestorom) a monologickou formou, z hľadiska interpretácie a javiskového prenosu kladie na režiséra a hercov nečakané nároky. Autor nepriamo požaduje asketickú podobu inscenovania v štýle chudobného divadla – žiadne poznámky o scéne, svietení, hudbe, efektoch. Len štyria herci v mladom a strednom veku, ktorí stoja či sedia, a rozprávajú. Text kladie na interpretov nároky na pomerne komplikovanú stratégiu hrania (miera psychologického a emocionálneho stotožnenia a odstup; rozprávanie cudzieho príbehu s jeho totálnym poznaním a jasným názorom naň). Herci vlastne musia mať v sebe dve polohy – polohu malého, bežného človeka, ktorý prežíva a prežil podobný príbeh a rovnako vzhliada k nekonečnému vesmíru s otázkou, či tu je niečo stále a nemenné a polohu akéhosi poloboha, šamana, žreca, pútnika, ktorý

⁵ Kurant, Jelena: Rasskazčik v pjesach Ivana Vyrypajeva „Ijul“ i „Illjuziji“. In: *Literatūra – Research Journal for Literary Scholarship* [Online.], [Cit. 54/2012] Dostupné na internete: http://www.literatura.flf.vu.lt/?page_id=3838

rozpráva vo svojom vnútornom, absolútnom pochopení vedomého, podvedomého a nevedomého v danom príbehu. Selektuje a interpretuje na prvý pohľad obyčajné až banálne príhody a dáva im metaforický rozmer, premieňa ich na symbolické znaky a kódy.



Prvé slovenské uvedenie hry v Činohre Slovenského národného divadla nerešpektovalo požiadavku autora, aby interpreti boli vo veku 30 a 35 rokov. Etablovaní herci staršej generácie (Emília Vášáryová / Zuzana Kocúriková, Božidara Turzonovová, Dušan Jamrich a Martin Huba) sa vo svojej interpretačnej skúsenosti nemuseli konfrontovať s rozprávačským experimentom, ktorý je základom textu. No aj napriek tomu je evidentné, že prešli tvorivým procesom, s ktorým sa v klasickom činohernom divadle

nestretávajú. Prírodzene, odborná kritika a podľa návštevnosti i diváci, toto obsadenie kvitujú: „*Hoci Vyrypajevov text je určený pre tridsiatnikov, obsadenie hercov staršej generácie sa ukázalo byť výbornou voľbou. Aj vďaka ich hereckým a iste aj životným skúsenostiam, skvelej javiskovej reči a civilnému prejavu sa pred diváka dostáva mimoriadne živá, plnokrvná a komunikatívna inscenácia, ktorá nemoralizuje ani nevydiera. A práve preto je múdra a dojímavá.*“⁶

Vyrypajevova tvorba je na jednej strane výsostne súčasťou autorskou koncepciou predkladajúcou rozličné filozofické koncepcie vnímania jednotlivca, spoločnosti, individuálneho a spoločenského, privátneho a politického. Na druhej strane, často používanou monologickou formou, prúdom reči s častými opakovaniami, archaickou vetnou skladbou či hrou s jazykom pripomínajúcim sakrálny text, metódou bazálneho divadelného rozprávania a intenzívneho kontaktu interpreta s divákom prekladá dnešnú koncepciu divadla ako sakrálného aktu a rituálu. Divadla silného kontaktu a komunikácie. A tým je pre inscenátorov veľkou výzvou.



Резюме

Автор продолжает анализ работ современного русского театрального деятеля Ивана Вырыпаева. Словацкий зритель знаком с постановкой его „Иллюзии“ в Словацком национальном театре. Р. Шторкова доказывает закономерность успеха И. Вырыпаева на русской и зарубежной сцене.



⁶ Smolková, Soňa: Nestrácať ilúzie o pravde. In: Pravda [Online.], [Cit. 28. 1. 2014] Dostupné na internete: <http://kultura.pravda.sk/divadlo/clanok/306559-recenzia-nestracat-iluzie-o-pravde/>

Нести людям свет^{*}

Niest' ľud'om svetlo

Татьяна Кузовлева

Tatiana Kuzovlevová

Ruská federácia

Абстракт:

В статье вниманию читателя предлагается информация о современном российском художнике А.А. Шилове, полученная из разных источников, а также из личных бесед с ним.

Ключевые слова: живопись, пейзаж, творчество, биография

*... и да здравствует живопись!.. вся тайная гармония
и связь человека с природою – в ней одной.
Она соединяет чувственное с духовным.
Н.В. Гоголь. «Арабески». 1835*

В какое бы сложное время человек ни жил, с самого раннего возраста он формирует в себе и вокруг себя собственный мир – светлый ровно настолько, насколько сам день за днём привносит в него свет. Главное – способна ли душа отзываться свету, вбирать его, нести людям. Часто – вопреки внешним обстоятельствам. Это движение к свету, тягу к нему нельзя запрограммировать. Всё – от Бога.

И потому, рассуждая о своей работе, пейзажист Александр Шилов признаётся: «Я ничего не планирую, я лишь воплощаю то, что мне подсказывает Природа. Всему своё время, и это время определяется свыше».

* Штрихи к портрету Александра Александровича Шилова, известного лирического пейзажиста, члена-корреспондента Российской академии художеств, народного художника Ингушетии, народного художника Чеченской Республики, заслуженного художника Дагестана, председателя Комитета духовного наследия Ассамблеи народов России, посла мира при ООН.

Талантливый живописец, сын художников Светланы Гениевны Фоломеевой и знаменитого портретиста Александра Максовича Шилова, он родился в 1974 году, в пору Брежневского застоя, называя, однако, детство и отрочество золотыми: «Я до сих пор ощущаю себя там».

Школьником, занимаясь, в Суриковской художественной школе, он прочел Джека Лондона и Марка Твена, стихи русских классиков. В 12 лет его потряс фильм Тарковского «Солярис»: «Я увидел мир глазами Тарковского. Меня уже тогда волновал тот круг проблем, внутри которого мы существуем: совесть, вина, предательство, космос, мироздание, мозг планет.... Жаль, что не с кем было поделиться этим мыслями: все мои знакомые вставали и уходили с „Соляриса“, – им было скучно. И я болезненно переживал их черствость».

Вторым потрясением, значительно позже, было вхождение в мир Булгакова: «Он действительно притягивал меня к себе. Не прочитанный до конца и до конца большинством непонятый. Непрочувствованный. Читая книгу, я мысленно выстраивал образы и сцены и когда потом увидел фильм Бортко, был потрясён: всё сошлось в точности, как будто он выстроил фильм моими кадрами: я видел и фон, и композицию, и операторскую работу. С тех пор Бортко – мой любимый режиссер».

Юность Александра совпала со свежим ветром Горбачёвской перестройки. Его взросление формировалось в позитивную, но противоречивую эпоху Ельцина. Его образование шло не по прямой, а вроде бы нелогичными зигзагами.

После Суриковской школы – под впечатлением фильма Тарковского – поступает во Всероссийский государственный институт кинематографии им. С.А.Герасимова, чтобы стать художником-постановщиком. Затем – уж совсем неожиданно – оказался в поле его интересов Академический правовой университет при Институте государства и права Российской академии наук, и – еще одна специальность: юрист. Были у него и серьезные занятия спортом. Настолько серьезные, что стал мастером по каратэ, и это привело его в Высшую школу телохранителей. Зачем? Значит, на роду было написано и это.

Наконец, он обретает пристанище в Московском государственном академическом художественном институте имени В.И.Сурикова (МГАХИ). Участвует во многих художественных выставках

и постепенно завоевывает признание как талантливый лирический живописец.

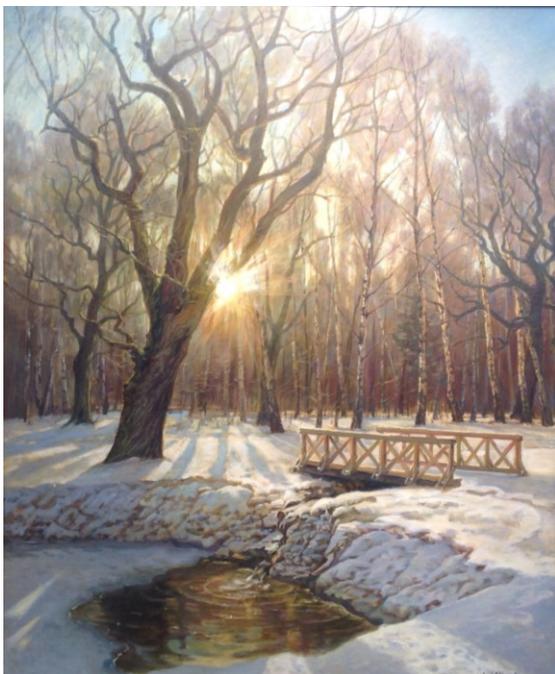
Мне кажется, разгадку насыщенной биографии Александра Шилова нужно искать не только в силе природного таланта, диктующего неутолимый голод познания, но и в целеустремленности, незаурядной энергетике и, как следствие, – в необыкновенной работоспособности. В той искре Божьей, которая возжигает душу и озаряет творчество, подтверждая вечное возрождение неопалимой купины.

Его зрелость – 2000-е годы – время острых конфликтов в мире и в российском обществе, осознавшем необходимость сохранения сильной и справедливой России, столкнувшейся со многими внутренними и внешнеполитическими сложными проблемами; время окончательного становления Александра Шилова как живописца со своей четкой творческой позицией, с глубокой любовью к России, со своей философией: «Любое произведение рождается драматургически. Драматургия эта связана с тем состоянием, когда воспаляется нерв, на этом нерве существует творчество. Яркие личности всегда жили мало. Долгая жизнь, размеренная и гармоничная, иногда в конце дает постные результаты. Я так выплескивался в каждой картине, что потом болел. Так было с картиной „Осень“. Я написал ее за четыре дня, а люди перед ней стояли и плакали. Конечно, болезненная постреакция меня пугает, я живой человек и хочу жить. Но не писать не могу. И писать вполсилы – тоже. Если выкладываюсь полностью, я знаю, что это будет оценено».

Его предшественники в живописи – передвижники Саврасов, Левитан, Шишкин, Поленов, Коровин, Куинджи...

С ощущения света – дневного, закатного, вечернего – начинается у Александра Шилова восприятие любого времени года. Его «Весенний свет» – это щемящая озаренность тонкой, до предела вытянувшейся ввысь березы, напоминающей девочку-подростка. И свет тут нисходит не только с небес, – он излучается всей беззащитностью белого ствола. Этим шиловским светом пронизаны «Март», «Весна. Оттепель», «Мартовский день» – с островками просевшего влажного снега, еще покрытого колкой искрящейся льдистой коркой, но уже готового впитаться в почву и дать жизнь траве.

У лета своё вхождение в мир. «Умиротворение». Шилов нарочито произносит название в растяжку: «у- мира-творение». Лирика обретает глубину философичности. В озёрном отражении тёмных крон, в неровной прогалине далекого неба меж ними сквозит своя здешняя нездешность, – словно вечер этот принадлежит не только нам, землянам. Да и кто возьмётся утверждать, откуда мы на этой планете...



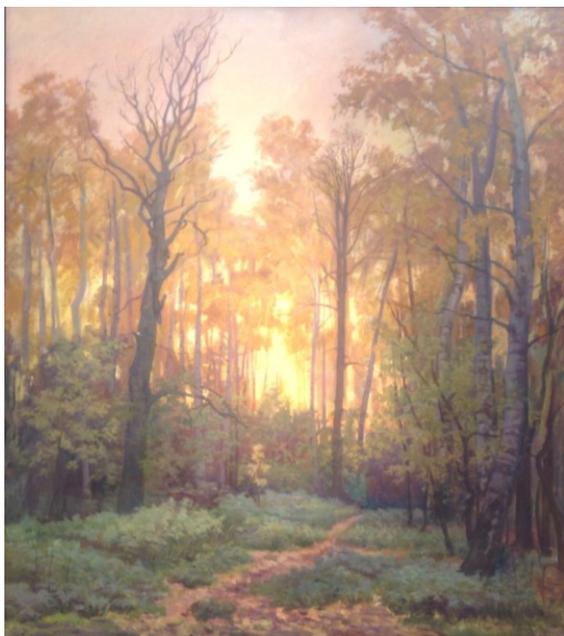
И если лето – яркий «Жемчужный свет» травы и листвы, отраженный в прогретой солнцем воде, то «Зимний свет» – размётанность по студёному небу слабо отсвечивающих солнцем облаков, тут с лёгкое потрескивание морозных веток, нежно сиреневые полукольца тропинок – это зрение и слух, сконцентрированные острым взглядом художника на небольшом пространстве русской зимы.

«В природе самые пронзительные периоды – это весна и осень. Переходные периоды, самые переменчивые, – делится Александр. – Зима и лето более статичны».

Но вот – «Свежий ветер». Тонкость воспроизведения движения ветра поражает: ветер проходит, почти не задевая речные камыши (лишь один стебель согнулся). Легкость и быстрота воздушного потока подчеркнуты караванно летящими облаками, слегка наклоненной гибкостью березы, властно прижатой к земле травой. И если ветер – порывист, то река – не тороплива: она несёт в себе небо и боится расплескать его. Но и в кажущейся инертности ее – скрытый до поры бунт. Река – женщина, со всей её глубиной непредсказуемостью («Река Лопасня», «Подмосковная река», «Яуза»).



«Как-то ко мне приехала профессор из Америки, – вспоминает Шилов – Она очень любила Левитана и попросила свозить ее в Третьяковку. Постояла у полотен любимого художника, поохала-поахала. Она в ту пору писала диссертацию – сравнивала Миссисипи и Волгу и примерно так мне объяснила свой интерес: „Я поняла, в чем секрет русского народа. У нас отношение к Миссисипи, как к некоей бутафории, к макету с крокодилом. А у вас достаточно взглянуть на кромку воды и неба на Волге и сразу поймёшь судьбу народа, во всей ее многострадальности, со всем золотым запасом культуры и духовности, заложенным в этой судьбе. Мы привыкли смотреть на природу как на предмет купли-продажи, у вас совсем иное к ней отношение“».



У Шилова «Осень» пронизана лёгкой, режущей сердце грустью, сквозной невесомостью парящих над землёй золотых берёз. Рядом с «Осенью» – «Листопад», через многие десятилетия обращающий нас к левитановской аллее в Сокольниках. Тут краски возгораются ярче и резче, чем в «Осени». Тут «в багрец и в золото» одеты не только леса, но и тропинка под ногами. Тут в глубине аллеи темнеет одинокая

фигура путника с собакой – как ни вспомнить Бунина: «Что ж, камин затоплю, Буду пить. Хорошо бы собаку купить»...



Но путнику этому, как ни бесконечна его дорога, суждено, совершив круг, вернуться из осени в свою весну. Так мы направляемся волей художника к «Домику Левитана в Москве». К низкому навесу над бедной обшарпанной дверью. К могучим, чуть искривлённым

четырем стволам перед опустившимися до земли окошккам, с растрескавшимися перекрестьями рам. И, прислушиваясь, ловим шаги давнишнего обитателя этого жалкого и дорогого строения. А приглядевшись, замечаем худую фигуру Левитана, огибающего угол дома. Художника милостью Божьей. Всегда нуждавшегося. Вечно неустроенного. Хворого. Прекрасного... И вспоминаем слова Гоголя: «Нет, если вы действительно полюбите Россию, вы будете рваться служить ей...».

БЕСЕДА ПОСЛЕ ОДНОЙ ИЗ МОСКОВСКИХ ВЫСТАВОК

– Мы когда-то говорили с Вами, Александр, о фильме «Солярис», который в юности произвёл на вас оглушительное впечатление. Вы, очевидно, знаете, что Станислав Лем не принял трактовку Тарковским главной идеи книги, упрекая режиссера в том, что тот снял камерный, упрощенный фильм. У Лема Космос, Солярис – метафорические образы непознанного, вечно влекущей, но не разгадываемой загадки. У Тарковского Космос очеловечен, неотделим от земного мира, от представления о доме, о матери, о близких, от мук совести перед теми, кто становится нашей пожизненной виной. Несколько лет назад Ваши картины экспонировались в Космосе. Что для Вас сегодня Солярис?

– Для меня и сегодня Солярис – диалог с совестью, символ отношения человека к миру, к планете, к природе. Мы в ответе за них, в ответе за своих детей. За их жизнь. За их воспитание. Мы ответственны за всё, что вкладываем в их души. Главное, мы можем и должны передать им духовность, любовь к России. Мы – разные: одним для существования достаточно хлеба и зрелищ, достаточно телесного и материального комфорта. Другим необходимы духовные, нравственные, культурные ориентиры. К сожалению, они у нас часто перепутаны. А ведь существует сложившаяся веками система приоритетов, в которой для меня, например, на первом месте – культура. Без нее мы рискуем превратиться в общество потребления, рискуем потерять не только самих себя, но и свою планету как часть Космоса. Это серьезная проблема, о которой надо помнить.

– Не кажется ли вам, что попытка разгадать необъяснимое сродни поиску и ожиданию чуда?

– Мужчина не должен ждать чудо, это женская позиция. Мужчина должен идти к нему. И если заслужит, чудо обязательно произойдет. Однажды, когда я писал свою картину и внезапно грянул ливень, на мой холст, на мою палитру не упало ни капли дождя... Когда я пишу картину зимой на морозе в течение нескольких часов, у меня руки не мёрзнут, как у других людей. Значит, в мире существует особая сила, которую человек ощущает в себе, ища и находя дорогу к свету. Эта сила оберегает и меня, и то дело, которому я служу. Разве это не чудо?

– В чем Вы видите свою миссию как художник?

– Моё служение – это не только живопись, но и персональные передвижные выставки по стране под девизом «Наша Родина – Россия» в рамках проекта «Духовное наследие народов России». Природа на духовном уровне устанавливает прочный контакт между абсолютно разными народами. И чтобы такой диалог состоялся, нужно знакомить людей с природой в разных регионах. Работа непростая, но я надеюсь, что та негромкая, но ответственная миссия, которую я как художник могу осилить, сыграет значимую роль в обществе.

– Гоголь писал: «...чтобы узнать, что такое Россия нынешняя, вам нужно непременно по ней проездиться самому». Что дают Вам поездки по России, не отвлекают ли они от работы с холстом?

– Мои поездки – это продолжение традиций русского передвижничества, которые я однажды и навсегда принял сердцем. Поездки не только не мешают творчеству, они позволяют художнику почувствовать себя востребованным, обрести новое дыхание...

– На Вашем счету более тридцати персональных выставок в стране и за рубежом, масса благодарных отзывов... Откуда черпаются силы для воплощения замысла? В чем секрет удачи творческой личности?

– Нести людям свет – вот предназначение каждого из нас. Я уверен, что людям необходима вера. Чтобы почувствовать Бога в себе, нужна постоянная работа над собой. Христианство призывает человека к отречению от эгоизма и гордыни. Оно учит нас критически оценивать свои шаги и поступки. Это очень важно. Всё эгоистичное, злое, корыстное не выдерживает света – боится его. Однако негативная энергия может трудом и упорством перерабатываться в созидательную.

Каждый взлёт, каждое открытие – путь победы над собой.

Ощущение постоянного поста. Дорога к свету.

– Дай Бог удачи Вам на этом пути!

– Спасибо.

(Автор статьи и собеседница – Татьяна Кузовлева)

Resume

Načrtnutie portréту krajinára Alexandra Šilova (1974). Počiatočná mnohostrannosť záujmov nakoniec vyústila do maliarskej tvorby, kde sa Šilov zameral na krajinárstvo. Zaujímavo narába so svetlom, jeho obrazy majú filozofickú hĺbku. Druhá časť článku obsahuje besedu s maliarom po jednej z jeho výstav.



„Stat' sa dobrým člověkom je umenie.“
Seneca

Климент Аркадьевич Тимирязев - открытия и современность

Kliment Arkadievič Timiriazev - objavy a súčasnosť

Рза Рагимович Кафаров

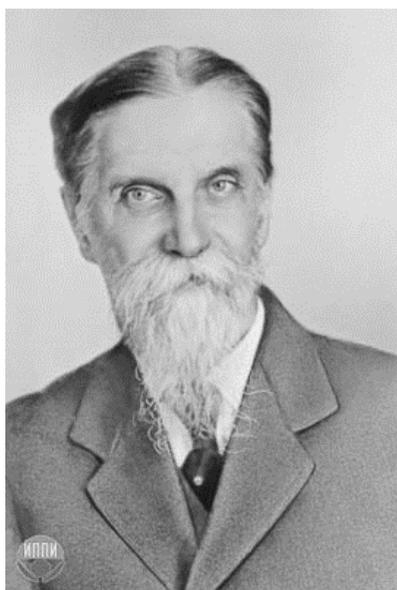
Rza Ragimovič Kafarov

Azerbajdžanská republika

Абстракт:

Статья представляет собой популярное изложение основных фактов жизни и научной деятельности известного русского ученого К. А. Тимирязева.

Ключевые слова: эволюция, фотосинтез, кислород, космонавтика, фотография



Россия – родина многих выдающихся людей – государственных деятелей, деятелей культуры, а также великих учёных и инженеров. Если о государственных деятелях и деятелях культуры знают многие, то о великих учёных и инженерах знают меньше, информация о них совершенно недостаточна. Считаю, что этот пробел по отношению к великим российским учёным и инженерам должен быть постепенно устранён путём регулярных публикаций. А ведь и среди российских учёных и инженеров были гиганты мысли и духа, подобные гигантам

русской литературы, о которых знают все.

Назову лишь немногих из российских учёных и инженеров, достойных того, чтобы их помнили и чтили не только россияне, но и мировая культурная среда: Михаил Ломоносов, Иван Кулибин, Николай Лобачевский, Дмитрий Менделеев, Константин Циолковский, Александр Попов, Владимир Шухов и ещё многие – о каждом из них, об их достижениях, трудностях и просто человеческих чувствах, и переживаниях можно было бы написать целые романы.

В этой статье речь идёт об одном из славной плеяды русских учёных, о Клименте Аркадьевиче Тимирязеве. Заранее хочу оговориться, что эта статья не есть моё оригинальное исследование всей жизни и научной деятельности К.А. Тимирязева – это лишь попытка популярно рассказать о нём, расширив круг людей, которые теперь будут знать о нём. Поскольку в наше быстротекущее время у многих людей просто нет времени изучить что-то досконально и подробно – эта статья позволит им расширить свой багаж знаний об этом великом учёном.

Среди русских учёных немного найдётся таких, которые были бы так популярны и чтимы в народе, как Климент Аркадьевич Тимирязев, обесмертивший своё имя классическими исследованиями процесса фотосинтеза, с которым связано существование всего животного мира.

В Москве недалеко от памятника А.С. Пушкину воздвигнут памятник К.А. Тимирязеву. Имя великого естествоиспытателя и популяризатора науки носят научные, учебные и просветительные учреждения России: старейшая Сельскохозяйственная академия, бывшая Петровская (сейчас – Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия / РГАУ–МСХА), Институт физиологии растений им. К. А. Тимирязева РАН, станция и линия метро и станция действующей экспериментальной монорельсовой дороги в Москве, несколько Домов Просвещения в городах и сёлах и даже с 1970 г. – один из кратеров в экваториальной области обратной стороны Луны¹. Образ Тимирязева вдохновил известных писателей: В.Г. Короленко вывел его под именем профессора Изборского в повести «С двух сторон» (1888)², а И.С.Шмелёв – профессора В.В. Фрязина

¹ Впечатляют размеры кратера: диаметром ок. 53 км, глубиной 2,4 км, высота окружающего вала – до 1150 м.

² Тимирязев узнал себя в повести своего бывшего студента и, даря Короленко свою книгу «Жизнь растений», сделал надпись: «Дорогому, глубокоуважаемому Владимиру Галактионовичу Короленко от сердечно признательного „Изборского“».

в повести «В новую жизнь» (1907)³. Тимирязев стал прообразом профессора Полежаева – главного героя художественного фильма «Депутат Балтики» (1937)⁴.

К.А. Тимирязев оставил исключительно глубокий след в науке и заслужил благодарную память самых различных слоёв русского народа и всего человечества.

Тимирязев Климент Аркадьевич родился 3 июня (22 мая по старому стилю⁵) 1843 г. в Петербурге в семье начальника таможенного округа Петербурга. Как и многие дети из дворянских семей той поры, Климент с раннего возраста проходил разностороннее домашнее обучение. Под влиянием прогрессивно настроенного отца мальчик с детских лет впитал в себя либеральные республиканские взгляды.

С 1860 г. Тимирязев поступил в Петербургский университет на камеральный (юридический) факультет, но затем перешёл на естественное отделение физико-математического факультета. В 1861 г. за участие в студенческих волнениях и отказ от сотрудничества с органами власти он был исключен из университета. Только через год ему было позволено продолжать обучение в университете в роли вольнослушателя. Уже студентом он опубликовал ряд статей по дарвинизму, а также на социально-политические темы и в 1866 г. успешно окончил обучение со степенью кандидата и золотой медалью за работу «О печеночных мхах», которая так и не была напечатана.

Свою научную деятельность молодой учёный начал под руководством широко известного русского ботаника А.Н. Бёкетова, а первый настоящий самостоятельный научный труд «Прибор для исследования разложения углекислоты» опубликовал в 1868 г. В том же году исследователь отправился за границу, чтобы подготовиться к профессуре. Его учителями и наставниками были Гофмейстер, Бунзен, Кирхгоф, Берглю, Гельмгольц и Клод Бернар. Огромное влияние на молодого талантливую ученого оказало эволюционное учение величайшего английского учёного Чарльза Дарвина. Тимирязев одним из первых среди российских ученых познакомился с «Капиталом» Карла

³ И.С.Шмелёв

⁴ Фильм получил Гран-при (*Grand Prix*) на Международной выставке декоративных искусств в Париже 1937 года (режиссёрам Александру Зархи, Иосифу Хейфицу). См., например, на канале Ютьюб: <https://www.youtube.com/watch?v=4cod6iFzXss>

⁵ В дореволюционной России использовался юлианский календарь (т.н. «старый стиль»).

Маркса и проникся новыми идеями достижения социальной справедливости⁶. На формирование мировоззрения К.А. Тимирязева оказал влияние и революционно-демократический подъём в самой России, а на развитие его научного мышления – целая плеяда российских естествоиспытателей, среди которых были Д.И. Менделеев, И.М. Сеченов, И.И. Мечников, А.М. Бутлеров, Л.С. Ценковский, А.Г. Столётлов, братья Ковалевские и Бекетовы.

К.А. Тимирязев в новой для того времени теории эволюции Дарвина смог уловить простую по гениальности общую материалистическую в своих философских принципах теорию развития всего органического мира в целом. Впитав идеи дарвинизма, Тимирязев встал в первых рядах пропагандистов дарвинизма в России.

По возвращению на родину в 1871 г. Тимирязев успешно защитил диссертацию «Спектральный анализ хлорофилла» и стал профессором Петровской земледельческой и лесной академии в Москве. До 1892 г. Тимирязев читал там лекции по ботанике в полном объёме. В 1875 г. Тимирязев стал доктором ботаники за труд «Об усвоении света растением». С 1877 г. стал работать на кафедре анатомии и физиологии растений в Московском университете. Помимо этого, он регулярно читал лекции на московских женских коллективных курсах, был председателем ботанического отделения Общества любителей естествознания при Московском университете.

Научные работы Тимирязева отличались строгой последовательностью и единством плана, изяществом экспериментальной техники и точностью методов. Многие вопросы, намеченные в его первых научных трудах Тимирязева, в более поздних работах были расширены и дополнены. Впервые в России Тимирязев ввёл опыты с растениями на искусственных почвах, для чего в 1872 г. в Петровской академии он построил научно оснащенную теплицу «вегетационный домик» для культуры растений в сосудах (сразу после появления подобных сооружений в Германии).

Благодаря выдающимся научным заслугам в области ботаники Тимирязева удостоили целого ряда звучных званий.

⁶ После Октябрьской революции им были написаны труды «Ч. Дарвин и К. Маркс», «Наука. Очерк развития естествознания за три века», «Наука и демократия» (последняя статья была высоко оценена В.И. Лениным, приславшим автору известное письмо незадолго до его кончины).

Научно-популярные лекции и статьи Тимирязева, сборники «Публичные лекции и речи» (1888), «Некоторые основные задачи современного естествознания» (1895), «Земледелие и физиология растений» (1893) и «Чарлз Дарвин и его учение» (1898) вызывали огромный интерес не только в научной среде, но вышли далеко за ее пределы. Книга «Жизнь растений» (1898) стала образцом доступного для широкого круга читателей курса по физиологии растений и была переведена на иностранные языки.

В.Г. Короленко оставил художественный портрет Тимирязева тех лет: «...Высокий худощавый блондин с прекрасными большими глазами, ещё молодой, подвижный и нервный, он был как-то по-своему изящен во всем. Свои опыты над хлорофиллом, доставившие ему европейскую известность, он даже с внешней стороны обставлял с художественным вкусом. Говорил он сначала неважно, порой тянул и заикался. Но когда воодушевлялся, что случалось особенно на лекциях по физиологии растений, то все недостатки речи исчезали, и он совершенно овладевал аудиторией».

Тимирязев слыл популяризатором естествознания и учения Дарвина, борцом за свободу науки и ярким противником попыток превратить науку в опору самодержавия и религии. Ещё будучи студентом, в 1864 г. Тимирязев публиковал статьи по дарвинизму в журнале «Отечественные записки», а затем выпустил книги – «Краткий очерк теории Дарвина» (1865), «Чарльз Дарвин и его учение» (1872). В серии научных статей 1908-1910 годов уже широко признанный естествоиспытатель вновь высказал свои взгляды на дарвинизм в публичных лекциях.

Несомненно, что в те времена эта позиция и дела учёного вызывали противодействие власть предержащих. Так, в 1892 г. Петровская сельскохозяйственная академия была закрыта по причине неблагонадежности её преподавательского состава и студентов, а Тимирязева исключили из штата. В 1898 г. его за выслугу лет (30 лет стажа преподавания) он был выведен за штат Московского университета, а в 1911 г. в составе группы других преподавателей покинул университет в знак протеста против нарушения автономии университета. Только в 1917 г. Новые российские власти восстановили

его в звании профессора Московского университета, но продолжать работу он уже не мог из-за болезни.

Тимирязев был рад Октябрьской социалистической революции в России и до последних дней по мере сил принимал участие в работе государственного учёного совета Народного комиссариата просвещения РСФСР (Наркомпроса). В 1920 г. в ночь с 27 на 28 апреля ученый скончался. Похороны прошли на Ваганьковском кладбище.

Тимирязев неустанно обращал внимание своих современников на то, что формы растительных организмов в настоящее время являются результатом длительной эволюции ради выживания. Он утверждал, что любой из современных организмов приспособлен к жизни в окружающих условиях, но обязательно носит в себе доказательства всей предшествующей цепочки изменений видов и что для достоверного понимания законов проявлений жизни в масштабах планеты и получения инструмента для управления ими надо использовать исторический метод.

Уже посмертно в 1922 г. была опубликована подборка лекций Тимирязева «Исторический метод в биологии», где последовательно творчески развивал учение Дарвина. В рамках общей теории дарвинизма исследователь всю свою активную деятельность посвящал развитию учения о естественном отборе применительно к миру растений. Именно он объяснил эволюцию различных функций у растений, в том числе развитие фотосинтеза и распространение хлорофилла.

К.А. Тимирязев исследовал зависимость фотосинтеза от интенсивности света и его спектрального состава и при этом установил, что из углекислого газа, находящегося в воздухе, растения ассимилируют углерод за счёт энергии солнечного света. Им было экспериментально подтверждено, что в красных и синих лучах, которые наиболее полно поглощаются хлорофиллом, процессы проходят эффективнее. Именно Тимирязеву принадлежит идея, что хлорофилл как физически, так и химически принимает участие в процессе фотосинтеза. Далее он развил свою теорию и опубликовал работу «Зависимость усвоения углерода от интенсивности света» в 1889 г. По сути, ученый на практике доказал, что процесс фотосинтеза подчиняется закону сохранения энергии и первому закону фотохимии.

В 1903 г. в Лондонском королевском обществе Тимирязев прочитал лекцию под названием «Космическая роль растения», где обобщил собственные исследования в течение многих лет в области фотосинтеза. В ней он привел доказательства того, что фотосинтез, осуществляемый зелёными растениями, является первоисточником органического вещества и энергии, без которых жизнедеятельность растений невозможна. Фотосинтез – это образование органических веществ из углекислого газа и воды, на свету, с выделением кислорода. Это открытие стало крупнейшим вкладом в мировое учение о неразрывной связи и единстве живой и неживой материи, которая участвует в непрерывном круговороте, как веществ, так и энергии на нашей планете.

Прозорливый исследователь занимался не только чистой наукой, а видел твердую основу для рационального прикладного земледелия. В 1867 г. Тимирязев заведовал опытным полем в Симбирской губернии, которое было организовано на средства Вольного экономического общества. Там проводились испытания по применению минеральных удобрений и фиксировались их воздействия на урожай. Для своих исследований Тимирязев создал новую аппаратуру, которая стала прототипом многих современных приборов. Благодаря разработкам учёного появлялись новые методы по минимизации влияний засухи на урожай.

* * *

В тени высоких лип на Малой Грузинской улице в Москве, в уютных залах старинного особняка, похожего на сказочный русский терем, находится Государственный Биологический музей имени К.А. Тимирязева. Экспозиции и коллекции музея необычайно разнообразны – прекрасная таксидермия и уникальные препараты по аномалиям развития, палеонтология и ботаника, анималистическая живопись и пластические антропологические реконструкции, диорамы и биогруппы, морские раковины и муляжи грибов. Музей впервые в мировой практике музейного дела показывал такие направления биологии как экология, физиология растений, физиология животных и человека, эндокринология, генетика, теория эволюции.

Сегодня фонды музея насчитывают более 85 тыс. единиц хранения. Уникальны коллекция антропологических реконструкций

(М.М. Герасимова и его учеников – работников Лаборатории пластической реконструкции и Института судебной медицины), коллекция раковин моллюсков (основа собрания – материалы А.Г. Лисиченко, А.П. Соколова), ботанические коллекции музея (в том числе гербарии А.Н. Петунникова), зоологические сборы натуралистов, коллекция влажных препаратов по аномалиям эмбриологического развития и многие другие.

* * *

Открытия К.А. Тимирязева были сразу осмыслены и «взяты на вооружение» современниками – пионерами космонавтики и философами-космистами⁷, а во второй половине XX и начале XXI веков оказались вновь востребованы, прежде всего, в решении проблем питания людей в ходе в длительных космических полётов (например, на орбитальных станциях) или при планировании поселений на Луне или Марсе... Сублимированные супы, гарниры и сладости земляне, отправляющиеся в космос, сегодня берут с собой. Равно как и кислород. Однако, как быть, если на орбите придётся задержаться?

Выращивать овощи и фрукты прямо в космосе на борту? Сложно. Но возможно. Российские космонавты в 2003-м попробовали выращенный в космосе горох, в августе 2015 г. американские астронавты – космический салат. Ранее, в 1982-м г. на борту станции «Салют-7» впервые в истории освоения человечеством космоса в условиях невесомости растение арабидопсис (*Arabidopsis thaliana*, родственник горчицы и капусты) прошло полный цикл развития: было выращено, цвело и к тому же дало семена. Но это разовые эксперименты. Для длительной жизни на орбите нужно гораздо больше. Насколько? Расчёты производили эксперты при поддержке Европейского космического агентства (ESA).

Например, Бриджит Ламаз, координатор проекта «MELISSA», посвящённого разработке независимой экосистемы на космической станции, заявила: «Ежедневно на каждого астронавта требуется пять килограммов метаболических расходных материалов. Это – килограмм

⁷ Доказано непосредственное влияние идей Тимирязева на работы Циолковского. См.: Алексеева, 2003; Алексеева, 2007.

кислорода, килограмм сублимированной еды и три килограмма воды. Это и питьевая вода, и вода для увлажнения сухой пищи».

В рамках проекта «MELISSA» сразу несколько исследовательских программ ищут пути расширения рациона космонавтов во время длительных миссий. Одна из центральных экспериментальных площадок находится в Барселоне, здесь изучают потенциал крыс и водорослей. Позадумке учёных должна быть создана система жизнеобеспечения замкнутого цикла: крысы дышат кислородом, выделяемым водорослями, а водоросли через фотобиореактор поглощают углекислый газ, выдыхаемый крысами.

Профессор химической инженерии Франческо Годия говорит: «Во время дыхания крыс образуется CO₂. Микроводоросли потребляют этот газ, и затем через фотосинтез вырабатывают кислород. Который возвращается в отсек с животными, и все это происходит в замкнутом цикле, непрерывно».

* * *

Многогранность талантов Климента Аркадьевича Тимирязева проявилась и в его вкладе в развитие техники фотографии на рубеже XIX и XX веков⁸ и осмысления её перспектив.

Так, в публичной лекции 18 апреля 1897 г. он предложил свои аргументы в защиту фотоискусства: *«Фотография вполне может дать результаты, удовлетворяющие основным требованиям искусства... Здесь, как и везде в искусстве, выступает личный элемент... Как в картине за художником-техником виднеется художник в тесном смысле, художник-творец, так из-за безличной техники фотографа должен выступать человек; в ней должно видеть не одну природу, но и любующегося ею человека. Фотография, освобождая его от техники, от всего того, что художнику дается школой, годами упорного труда, не освобождает его от этого, по преимуществу человеческого элемента*

⁸ Столкнувшись в ходе изучения фотосинтеза в листьях растений с процессами «природной фотографии», учёный обратился к технике и химии светописы, стал использовать снимки для демонстрации результатов своих работ в ходе научных докладов и публичных лекций, а за свои ландшафтные и пейзажные снимки на прозрачных стёклах даже получал награды на фотовыставках. Подробнее: Фотография в научных экспедициях (подгот. Гр. Лучанский). URL: http://geolmarshrut.ru/fotografiya/?ELEMENT_ID=3123

искусства». Мысли Тимирязева о значении фотографии как нового вида искусства наступившей технологической эры и средства популяризации науки нашли горячую поддержку со стороны одного из крупнейших русских художников — Исаака Ильича Левитана. В письме к Тимирязеву художник писал, что брошюру учёного «Фотография и чувство природы» он прочитал с большим интересом: «Есть положения удивительно глубокие в ней. Ваша мысль, что фотография увеличивает сумму эстетических наслаждений, абсолютно верна, и будущность фотографии в этом смысле громадна».

* * *

Обозревая жизненный путь Климента Аркадьевича Тимирязева всякий мыслящий человек не может не восхищаться личностью этого великого человека, а молодым людям, начинающим жизненный путь, можно с полным основанием сказать: «Берите личность Тимирязева за образец, изучайте его биографию, черпайте в ней вдохновение для своих свершений!»

* * *

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ:

Вебсайты:

Timiryazev.Ru

Zoodrug.ru – Энциклопедия животного мира

Gbmt.ru/ru/museum – Гос. биологический музей им. К.А. Тимирязева

Литература

ТИМИРЯЗЕВ К.А. Избранные сочинения в 4-х томах. – М.: ОГИЗ–СельхозГИЗ, 1948

АЛЕКСЕЕВА В.И. Отражение идей К.А. Тимирязева в трудах К.Э. Циолковского // Научные чтения памяти К.Э. Циолковского. Калуга, 2003. URL: <http://readings.gmik.ru/lecture/2003-OTRAZHENIE-IDEY-K-A-TIMIRYAZEVA-V-TRUDAH-K-E-TSIOLKOVSKOGO>

АЛЕКСЕЕВА В.И. Открытия Тимирязева // Алексеева В.И. К.Э. Циолковский: философия космизма. – М.: Самообразование,

2007. URL: <http://texts.news/istoriya-filosofii/otkryitiya-timiryazeva-16133.html>

КОМАРОВ В.Л. Жизнь и творчество К.А. Тимирязева // URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/BIO/KAT/KAT.HTM>

Мировоззренческие аспекты биологического учения К.А. Тимирязева (VII, гл.4) // История русской философии: Учебник для вузов / Редкол.: М.А. Маслин и др. – М.: Республика, 2001. URL: http://jsulib.ru/Lib/Articles/983/838/7.htm#_Тoc126649000

ПРАШКЕВИЧ Г.М. Самые знаменитые учёные России. – М.: Вече, 2000. – С.261-273

СИТАНСКАЯ И.Ю. Педагогические воззрения К.А. Тимирязева. – Дисс. ...канд.пед.наук. – М., 2011 (см. библиографию)

СОСНОВСКАЯ О.А. Образ и прототип в повести И.С. Шмелева «В новую жизнь» // Проблемы исторической поэтики. 2015. №13. С.477-491. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-i-prototip-v-povesti-i-s-shmeleva-v-novuyu-zhizn>

Resume

Štúdiá o tvorbe a význame veľkého ruského vedca, o jeho štúdiách, spoločenskej angažovanosti, pobyte v zahraničí, vzťahu k Darwinovej evolučnej teórii. Výskumná činnosť vedca bola zameraná na proces fotosyntézy a vzniku organickej hmoty. V súčasnosti sa tieto poznatky využívajú pri kozmických letoch. Vedec sa zaslúžil aj o rozvoj fotografickej techniky.



Akadémia Timiriazeva



Культурологический взгляд на образование

Kulturologické pohľady na edukáciu

**Музыкальный апофеоз героизма, любви
к Родине, веры и жизни:
рапсодия для оркестра Л. Яначка
„Тарас Бульба“**

**Hudobná apoteóza hrdinstva,
hlbokej lásky k vlasti, k viere a k životu
Leoš Janáček: Taras Bul'ba,
rapsódia pre orchester**

Эва Лангштайнова

Eva Langsteinová

Slovenská republika

Abstrakt:

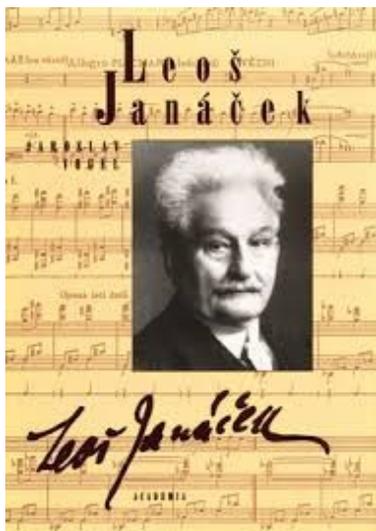
Príspevok predstavuje orchesterálnu rapsódiu – Taras Bul'ba, ktorú moravský skladateľ Leoš Janáček zložil ako vrúcny prejav svojej lásky k Rusku podľa sujetu Nikolaja Vasiljeviča Gogoľa. Ďalším cieľom autorky je predstaviť rusofilstvo skladateľa a poukázať na možnosti využitia hudby na hodinách ruského jazyka, taktiež podnietiť záujem vypočuť si túto hudobnú oslavu hrdinstva, hlbokej lásky k vlasti, k viere a k životu.

Ключовé slová: pedagogická interpretácia, symfonická rapsódia, hudobná kultúra, apoteóza hrdinstva

*„Да, разве найдутся на свете такие огни, муки и такая сила, которая
бы пересилила русскую силу!
N. V. Gogol' — Taras Bul'ba*

*„Držím sekořenů života našeho lidu, proto rastu – a nepodlehnu!“
Leoš Janáček*

Leoš Janáček – rusofil



Leoš Janáček (1854-1928) bol prvým českým skladateľom, ktorý „nepodľahol“ silným západným vzorom. Vedľa vzťahu k moravskej ľudovej piesni bol Janáček obdiv k Rusku a k ruskej kultúre jedným z najsilnejších inšpiračných zdrojov. Jeho láska k slovanskému Východu sa prebudila v staro-brnianskom kláštore, kde bol fundatistom (žiakom, ktorého vzdelávanie platili z fundácie = nadácie) v rokoch 1865-72. Z tejto citovej slovanskej zanietenosti sa postupne vyvinulo jeho uvedomelé slovanské hudobné cítenie, konkrétny vzťah k ruskému jazyku a ruskej kultúre vôbec.

Vzťah k Rusku posilňovala aj skutočnosť, že jeho dvaja bratia určitý čas žili v Rusku.

Janáček ich navštívil v roku 1896, jeho cesta viedla do Nižného Novgorodu, avšak navštívil aj Petrohrad a Moskvu. Vo svojom denníku píše: „Kremľ: Bože, tá pohádka! Něco tak přítulného, milého v těch zelených, modrých věžích. Uvnitř-okolokrásnýpohled: Moskva odtud ako moře věží – 1600! To jsem rád, že jsem se tu zdržel! To nejkrásnější z cesty byl bych neviděl.“ (RACEK, s. 73) Zamiloval si národ, ktorý má „tvrdość železa a jádro dubové“. (KOŽÍK, 2003, s. 43). Janáček v r. 1902 bol dvakrát v Rusku, so svojou milovanou dcérou Oľgou, ktorá tam mala študovať ruštinu, ale ochorela na týfus a musela sa vrátiť domov.¹

Skladateľ sa venoval intenzívnemu štúdiu ruského jazyka tak vážne, že nakoniec ruštinu ovládal na úrovni materinského jazyka.²

Janáček so záujmom študoval aj fonetiku ruskej reči, jej hovorovú intonáciu. Dôkazom toho sú početné vlastnoručné zápisy. Podrobne si všímal

¹ Janáček dal obidvom svojim bystrým a krásnym deťom, ktoré žiaľ predčasne zomreli, ruské mená: Oľga (1882-1903) a Vladimír (1888-1890).

² Janáček bol jazykovo nadaný: okrem ruštiny výborne ovládal jazyk nemecký, francúzsky. Ako zaujímavosť: v študentských časoch azbuka mu slúžila na utajenie milostných citov pred zvedavými spolužiakmi, taktiež azbukou zapisoval české poznámky do harmonických cvičení.

ruské etnické prostredie, zvykoslovie a hudobný folklór.³ Prenikal až k podstate ruského diania. Toto všetko využil v dielach s ruským námetom. V jeho knižnici sa zachovalo veľa ruských originálov s rázovitými poznámkami skladateľa (Puškin, Gogol', Dostojevskij, Tolstoj, Čechov, Korolenko a i.) Obdivoval mravné chápanie života spisovateľov, kritickosť ich pohľadu na spoločnosť. (ŠEDA, 1961)

Ruský krúžok v Brne



Janáček v Ruskom krúžku

Po návrate z prvej ruskej cesty svoj vzťah k ruskej kultúre prejavil priam manifestačne – založil a až do roku 1915 intenzívne pracoval v brnianskom **Ruskom krúžku**. Niekoľko rokov bol aj jeho predsedom. V krúžku ruský jazyk vyučovala rodená Ruska. Usporiadávali tu ruské literárne večierky, diskusie o ruskej vede a umení, a zásluhou Janáčka, sa oboznamovali s ruskou hudobnou tvorbou.

Takto vyzbrojený podrobným poznaním ruského životného a kultúrneho štýlu mohol pravdivo zobrazit' typické vlastnosti slovanského charakteru. Zjavné to bolo najmä v jeho operách. Na hudobné myslenie Janáčka z ruských skladateľov najpodstatnejšie pôsobil M.P. Musorgskij - jeho úsporná, výrazovo stručná, rytmicky pregnantná hudobná reč, blízky vzťah k ľudovej piesni, štúdium intonácie ľudovej reči.

Ruská literatúra ako inšpirácia

- *Smrt'* – melodráma na slová M. J. Lermontova (1876)
- *Taras Bul'ba* – rapsódia⁴ pre orchester na námet N. V. Gogol'a (1918)

³ Treba poznamenať, že už Antonín Dvořák celkom vedome melodicky čerpal z ruskej ľudovej hudby (napr. Slovanské tance, dumkové a mazúrkové motívy) avšak nemal k Rusku a jeho kultúre taký vzťah, ako Janáček.

⁴ Rapsódia – hudobný druh, ktorého príznačnou črtou je striedanie kontrastov.

Eva Langsteinová:

Hudobná apotéza hrdinstva, hlbkej lásky k vlasti, k viere a k životu

Leoš Janáček: Taras Bul'ba, rapsódia pre orchester

- *Rozprávky pre violončelo a klavír* - podľa rozprávky V. A. Žukovského – „O cárovi Berendejovi“ (1910, prepracované 1923)
- *Káťa Kabanová* – opera podľa drámy „Búrka“ A. N. Ostrovského (1921)
- *I. sláčikové kvarteto*- z podnetu Tolstého Kreutzerovej sonáty (1923)
- *Z mŕtveho domu* – opera na námiet F. M. Dostojevského (1928)

Gogol': Taras Bul'ba (1834)



N.V. Gogol' (A. Ivanov, 1840)

Gogol' novelu Taras Bul'ba napísal v roku 1834. Spisovateľ očakával tento rok v nádeji: „*Prečo tak tajomne stojíš predomnou, rok 1834?.... Pri nohách mi šumí moja minulosť, nado mnou cez hmlu presvitá tajomná budúcnosť. Vžívam ťa, život mojej duše, môj génius! Ó, neskrývaj sa predomnou, v tejto chvíli bdej nado mnou a nepúšťaj ma po celý rok, ktorý tak lákavo prichádza... Tajomný, nevysvetliteľný rok 1834! Kde ťa vyznačím veľkými dielami?*“

Igor Zalatuskij tento rok označil ako „šťastný“ v živote vtedy 25-ročného Gogoľa. Asi aj pre bohatú tvorbu (zbierky noviel *Mirhorod*, *Starosvetskí statkári*, *Portrét*, *Nevskij prospekt*, *Ženba* - prvá podoba neskoršej komédie) a slávna romantická novela *Taras Bul'ba*. Či aj preto bol to šťastný rok, že učil na dievčenskom *Vlasteneckom* ústave a v tomto roku prešiel na *Petrohradskú univerzitu* ako pomocný profesor všeobecných dejín a začal písať aj o dejinách Ukrajiny a o otázkach svetových dejín? Odpoveď na tieto otázky poznáte iste lepšie Vy, rusisti! Niekoľko strán tomuto „otcovi“ ruskej prózy venuje aj učebnica - *Vstreči s Rossijou*.

Pre nás je momentálne dôležité to, že v tomto roku napísal svoju slávnu romantickú novelu *Taras Bul'ba* - apoteózu ruských kozákov, ich prostého hrdinstva, zmyslu pre česť a veľkej lásky k vlasti a k svojej viere.



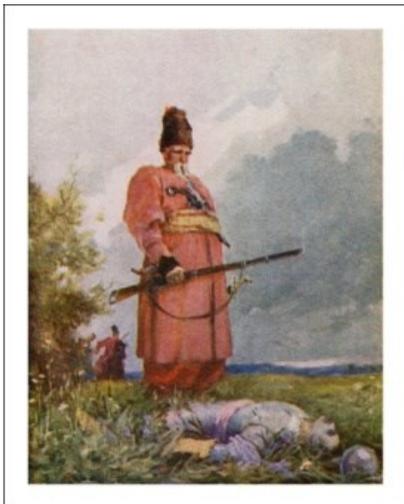
A. Gerasimov: *Taras Bul'ba* (1952)

Ako charakterizuje V.N. Gogoľ Tarasa Bul'bu?

„Taras bol z írečítých slávnych plukovníkov; bol ako stvorený do vojnovkej surmy a vyznačoval sa hrubou priamosťou.... Rád mal prostý kozácky život.. Večne neúnavný pokladal sa za zákonitého ochrancu pravoslávia.“ Väčšinou mal v ústach krátku fajku a na hlave typický kozácky čub.

Janáček: *Taras Bul'ba* (1918)

Gogoľ a Janáček sa v reálnom svete nemohli stretnúť. Stretli sa však v imaginárnom svete talentov. Geniálne dielo ruského národného slovesného umenia sa stáva pre Janáčka sujetom, ktorý zvolil ako východisko skladateľskej práce. Ako zrodený dramatik dej koncentroval, určil hranice a dejovú schému v podobe 3 častí:

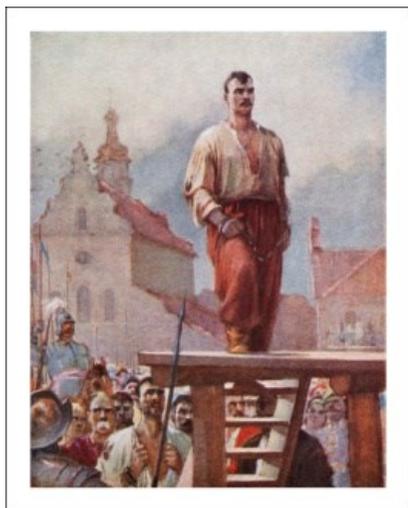


I. Smrť Andrija – tragická láska mladšieho syna Tarasa Bul'bu ku krásnej Polke a jeho smrť rukou otca pre zradu. Gogoľovými slovami: *„Zradiť vieru? Zradiť svojich? ...Ja som ťa splodil, ja ťa aj zabijem!“* Janáčkova hudba osciluje medzi vrúcnou kantilénou motívu lásky, melódií s ruským koloritom a búrlivými hudobnými prúdmi napätia boja kozákov a hnevu Tarasa.

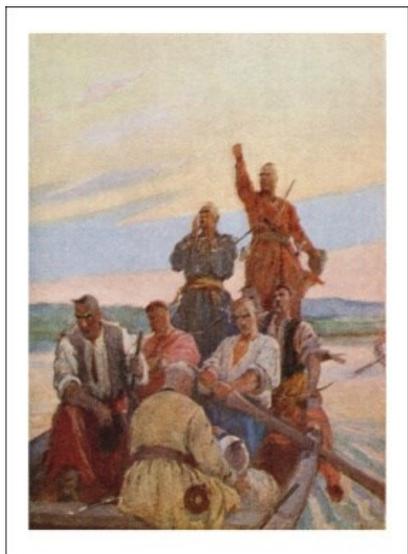
Eva Langsteinová:

Hudobná apotéza hrdinstva, hlbkej lásky k vlasti, k viere a k životu

Leoš Janáček: Taras Bul'ba, rapsódia pre orchester



2. *Smrť Ostapa* – zajatie a umúčenie prvorodeného syna Poliakmi pred očami bezmocného otca. Úchvatné vrúcne melódie – spomienky Ostapovho života vystrieda medziveta výsmechu a poníženia v rytme mazúrky. Časť sa skončí zúfalým výkrikom Ostapa: „*Otec! Kde si? Čuješ ma?..*“ – kvilivý recitatív Es klarinetu a mrazivá odpoveď Tarasa „*Čujem!*“ – päťkrát opakovaný úder kvintového kroku na tympanoch.



3. *Proroctvo a smrť Tarasa Bul'bu* – koruna diela v ideovom i hudobnom zmysle. Janáčkom je poňatá široko, veľbne s plným sústredením do záverečného proroctva.⁵

Kým Gogoľove dielo je typicky romantické, Janáček, umelec neskoršieho obdobia používa moderné výrazové prostriedky. Obidvaja však podávajú pravdivý obraz pravého vlastenectva, hrdinstva, prostej a čistej ľudskosti.

Janáček Gogoľovu poviedku čítal v ruštine na konci roku 1904. Hneď ho oslovilo farebné líčenie dramatického deja zo 17. storočia. Pôvodne chcel

⁵ Ilustrácie: Michail Deregus (1952). Poznámka k tretiemu obrazu: Príbeh novely končí kozákmi na rieke Dnester, ktorá pripomína veľké činy Tarasa a jeho nezlomiteľného kozáckeho ducha.

Eva Langsteinová:

Hudobná apotéza hrdinstva, hlbkej lásky k vlasti, k viere a k životu

Leoš Janáček: Taras Bul'ba, rapsódia pre orchester

- statočnosť a nekonečná láska k rodnej zemi – *strhujúci prúd hudby, dominujú pozauy a hlboké tuby vystriedané trubkami*



- *obmeny doterajšieho melodického materiálu - vír bojujúcich aj v hudbe*
- *tragédiu Tarasa pripomína vystupňovanie napätia a údery na tympany*
- *pauza*
- *Taras svojich verných nabáda na útek – allegro – vnútorný boj atamana, napriek prehre cíti, že nežil zbytočne*
- *slávnostne prorokuje nezničiteľnosť ruského ľudu*
- *oslava hrdinstva, hlboká láska k vlasti, k viere a k životu – hymnická hudba celého orchestra, hlahol plechových nástrojov nad tremolami sláčikov posilnené velebnosťou zvonov a zvukov organu*



- *čím vyššie siahajú plamene, tým slávnostnejšie znie hudba – prorocstvo Tarasa „Постойте же, придёт время, будет время, узнаете вы, что такое православная русская вера! Уже и теперь чувю дальние и близкие народы: подымается из Русской земли свой царь, и не будет в мире силы, которая бы не покорилась ему! ... Да, разве найдутся на свете такие огни, муки и такая сила, которая бы пересилила русскую силу!“*
- *katarzia a zovšeobecnenie Tarasovho osudu - tvrdý kozácky ataman za života neprejavoval vášnivý cit – v hodine smrti, pri účtovaní so životom nešetří vrúcnym prejavom – slovanská horúca melódia , ktorá vyjadruje vieru tvorcu v slobode, v ľudskosti, v lepšej budúcnosti. (Táto časť je považovaná za najveľkolepejšie melodické vnuknutie Janáčka.)*



- *predchádzajúca hudobná myšlienka v husľovom sóle so sprievodom harfy*
- *proroctvo Tarasa vyznieva slávnostne, hymnicky. Lesklé tóny plechových dychových nástrojov, celého symfonického orchestra, zvonov a organu uzatvárajú jednu z najopravdivejších skladieb svetovej hudobnej literatúry. „No či sú na svete také ohne, také muky a taká sila, čo by premohli ruskú silu!“ (ŠEDA, 1961)*

Dielo Taras Bul'ba svojou úchvatnou dramatickou stavbou, svojráznou intonáciou, vrúcnyimi melódiami, pregnantnými motívmi a zvlášť veľkolepým hymnickým záverom patrí k vrcholným prejavom českej i svetovej symfonickej tvorby. Po slávnej londýnskej premiére sa dostala do repertoáru svetových orchestrov.

Prečítanie literárneho diela a vypočutie hudobnej skladby nás núti sa zamyslieť - ako sa zmenil svet od 17. storočia:

- Je nutné riešiť vždy náboženské a národné konflikty vojnou?
- Násilie nezapríčiňuje často ďalšie násilie?
- Aký je rozdiel medzi terorizmom a bojom za svoju vieru a svojbytnosť?
- Ako sa začleňujú nové výrazy do ruského jazyka ako je terorizmus, tolerancia, intolerancia, inakosť, multikultúrnosť, xenofóbia a i.?

Celé dielo má cca 23 minút, 3. časť približne 9 minút. Na hodine ruského jazyka pravdepodobne nebude čas vypočúť si celé Proroctvo a smrť Tarasa Bul'bu. Odporúčala by som prehrať aspoň od vyjadrenia vášnivého citu zomierajúceho atamana, cca posledné 3 minúty skladby.⁷

⁷ Minutáž je ťažko určiť. Každá nahrávka má iné trvanie (možno, že práve pre dramatickosť a krajne kontrastné nálady skladbu ponímajú dirigenti rôzne). Pre hudobníkov ruštinárov odporúčam doma si vypočúť nahrávku s partitúrou. https://www.youtube.com/watch?v=pts9N1iQ_cg. Hudobné posolstvo Janáčka v posledných 64 taktach.

Eva Langsteinová:

Hudobná apotéza hrdinstva, hlbkej lásky k vlasti, k viere a k životu
Leoš Janáček: Taras Bul'ba, rapsódia pre orchester

A na záver dnešné súvislosti:



Poviedka N. V. Gogoľa bola viackrát sfilmovaná, nielen v Rusku, ale aj v Hollywoode. V poslednej verzii Tarasa, pod taktovkou režiséra Vladimíra Bortka, hral známy herec Bogdan Stupka, ktorý účinkoval aj vo filme Ohňom a mečom.

Plagát filmu Taras Bul'ba (2009)

Hudobný klip k filmu prináša diametrálne odlišnú hudbu od vzrušujúcej, heroickej a realistickej muziky Janáčka, ale v prvom pláne pravdepodobne viac osloví dnešných študentov. Pieseň Небо засыпай je ozvláštnená rapom mužského interpreta a môže byť východiskom nie len k porovnávaniu hudby, ale aj k sformulovaniu posolstva diel Gogoľa, Janáčka a Bortka.⁸

Не тревожьте землю птицы
Не ищите ветра в поле
Превратите копыта в спицу
Я птенцов собой закрою...
Спите дети, сны в лукошке
Под подушкой тихо спрячу
Щечки в теплую ладошку
Засыпай скорее крошка...

Пр : Небо засыпай,
Баю-баю-бай.
Сердце тише не мешай
Силы отдавай,
Возврати их в край
Где цветёт сирень,
Где кружится май.

Заведите песнь синицы
Пусть им мирный дом приснится
Не смотрите так сестрицы
Верю их спасёте птицы...
Неужели ночь в зените
Солнце в поле заманите
Утро в окна не пустите,
Мне б ещё теплом напиться...

Пр : Небо засыпай,
Баю-баю-бай
Сердце тише не мешай
Силы отдавай,
Возврати их в край
Где цветёт сирень,
Где кружится май

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=u7LsBlr-VGY#t=27> Pieseň Небо засыпай.

Literatúra

- GOGOL, N. V.: *Taras Bul'ba*. Bratislava: Mladé letá, 1976 (preklad Z. Jesenská)
- KOLLÁROVÁ, E. - TRUŠINOVÁ, L. B. : *Vstreči s Rossijej*. Bratislava: SPN, 2009
- KOŽÍK, F.: *Po zarostlém chodníčku*. Praha: Evropský literární klub, 2003. ISBN 80-86316-47-5
- RACEK, J.: *Leoš Janáček v mých vzpomínkách*. Praha: Vyšehrad, 1975.
- ŠEDA, J.: *Leoš Janáček*. Praha: Štátní hudební vydavatelství, 1961
- TRKANOVÁ, M.: *U Janáčků*. Praha: Panton, 1959
- LEPILOVÁ, K.: *Leoš Janáček a ruská literatura, hudba a kultura*. In: OPERA SLAVICA V, 1995, 3. Dostupné: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/116896/2_OperaSlavica_5-1995-3_10.pdf?sequence=1

Резюме

В статье представлена убедительная дидактическая интерпретация оркестровой рапсодии „Тарас Бульба“ как своеобразное признание композитора в любви к России. Особую ценность представляет культурологический многоаспектный подход автора к материалу исследования.



„Symfónia nášho života sa skladá
z hlavných motívov našej mladosti.“

G. Verdi

Что будем читать на уроке? (К вопросу о выборе текста для урока русского языка)

Čo budeme čítať na hodine? (K otázke výberu textu na hodine ruského jazyka)

Наталья Владимировна Кулибина

Natalia Vladimirovna Kulibina

Ruská federácia

Абстракт:

Автор статьи обращается к вопросу о принципах отбора художественных текстов на уроках русского языка.

Ключевые слова: преподавание русского языка, чтение, художественный текст, принципы отбора

*«Выбирать книги для своего и чужого чтения –
не только наука, но и искусство»*

Н.А. Рубакин

В настоящее время вопрос о цели использования художественных текстов на уроках русского языка утратил, на мой взгляд, свою дискуссионную остроту. Потребность в целенаправленном обучении чтению художественной литературы признана и на государственном уровне (Концепция: 2016). Вместе с тем остаётся насущная потребность определения принципов отбора художественных текстов, оптимальным образом способствующих достижению заявленной цели.

Ранее я уже писала о преимущественном использовании неадаптированных (в том числе, и не подвергшихся сокращению) — **аутентичных** — художественных текстов (Кулибина, 2015; 2008а); адаптация рассматривалась мною как возможный (в исключительных

случаях) приём, обеспечивающий понимание «тёмного» фрагмента текста, с желательным последующим предъявлением авторского варианта выражения того же самого смысла (Кулибина, 2013).

В качестве ориентиров оптимального выбора художественного текста предлагались следующие положения: **«это должны быть тексты, которые потенциальный читатель хочет и может понять»** (Кулибина, 2015, с.127).

Необходимость учёта желаний и интересов потенциального читателя в настоящее время не подвергается сомнению, а вот по поводу того, что может и чего не может понять читатель, нередко возникают дискуссии. Я абсолютно согласна с теми, кто считает, что **не стоит давать читателю текст, в котором он может встретить незнакомые грамматические конструкции**, прежде всего, синтаксические: например, разобраться с незнакомым причастием (или деепричастием) вполне может помочь опора на корень слова, который ранее мог встречаться в глаголе, то не известная конструкция предложения становится непреодолимым препятствием.

В том, что **возможности понимания новых лексических единиц практически безграничны** (благодаря использованию когнитивных стратегий), меня убеждает не только знаменитая фраза, приписываемая Л.В. Щербе, о «глокой куздре», но и уроки по лингвистической сказочке Л.С. Петрушевской «Абвука» (методическую разработку этого текста см. в (Кулибина, 2008б), а также на https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Abvuka_chit/index.htm, когда изучающие русский язык («от мала до велика») демонстрируют удивительные примеры языковой догадки. Поэтому я не советую откладывать в долгий ящик интересные тексты (при том, что они отвечают всем тем требованиям, о которых пойдёт речь далее), но в которых, по мнению преподавателя, «слишком много новых слов».

Лаконичное требование использовать тексты, «которые хочет и может понять потенциальный читатель», вполне справедливо и сегодня, оно исправно работает в моей собственной педагогической практике, не всегда, как показывает опыт, помогает другим преподавателям, исчерпывающе объясняя, что же взять на урок. Потребность в более детальном описании критериев отбора художественных текстов стала ещё более очевидной в процессе

общения со слушателями дистанционного курса профессиональной переподготовки «Русский язык как иностранный и методика его преподавания» (на портале «Образование на русском» <http://pushkininstitute.ru>). В аттестационных работах слушателей по курсу «Художественный текст как ресурс обучения речевому общению» (методических разработках художественных текстов для уроков РКИ) встретились тексты, одного взгляда на которые было достаточно, чтобы понять, что хорошего урока не получится. Причём, сами по себе тексты были замечательные, любимых авторов, но ... абсолютно не подходящие для урока русского языка.

Так что же будем читать на уроке русского языка?

Заранее прошу прощения у коллег, которым всё написанное мною ниже хорошо известно, пишу это для тех, кто только начинает свой педагогический путь.

В настоящее время некоторые преподаватели забывают (или не считают нужным соблюдать) лингвострановедческий принцип, сформулированный еще в второй половине прошлого века, но актуальный и в наши дни: «Читаем о России и русских, говорим о себе и своей стране».

На уроках русского языка (как иностранного или неродного, а также родного) **читаем только оригинальные художественные тексты русских авторов на русском языке.** Причем, это могут быть и записки русского путешественника о дальних странах — в этом случае это будет русский взгляд на мир (такие тексты целесообразно использовать в аудитории представителей той страны, о которой рассказывает русский писатель или поэт).

Конечно, из каждого правила могут быть исключения (важно, чтобы они не превратились в новое правило). В моей собственной практике был только один (!) урок, когда по просьбе студентов мы читали иностранного автора, а, точнее, переводили стихотворение с испанского на русский. Группа выбрала для этого урока стихотворение Федерико Гарсиа Лорки «Плач гитары», а я, не знающая испанского языка, – русский перевод этого стихотворения Марины Цветаевой.

В процессе перевода студенты предлагали свои варианты для передачи значений средств языкового выражения стихотворного текста,

старались сохранить в русском переводе авторские смыслы текстовых единиц и т.п. Выяснились интересные детали.

Если самое начало было переведено практически дословно: «Начинается плач гитары...», то далее возникла небольшая заминка. Значение испанского существительного оказалось возможным передать по-русски разными способами: «рюмки, стаканы, бокалы...». Было принято решение пойти от смысла этой текстовой единицы, который студенты определили, как «утренняя тишина, которая нарушается, ломается, разбивается звуками гитары». Получилось: «Разбивается чаша утра» (т.е. вариант Цветаевского перевода). Далее работа продолжалась аналогичным образом до самого конца стихотворения. Правда, возникла проблема при переводе строчки о гибнущей птице: «Так прощается с жизнью птица...». Испанский поэт никак не объясняет, почему погибает птица, в русском переводе Марина Цветаева сочла нужным уточнить причину: «Так прощается с жизнью птица под угрозой змеиного жала». Конечно, в конце урока я призналась студентам, что в качестве «подстрочника» использовала замечательный перевод русского поэта.

Требование использования оригинальных художественных текстов на русском языке незначительно ограничивает диапазон выбора текстов для урока русского языка — их море: поэтических и прозаических, разных веков и направлений, различных жанров, форм, тематики и т.п. Что же выбрать?

Сегодня я снова сама задаю себе этот вопрос, но уже не о выборе текста для конкретного урока или для учебного пособия (например, (Кулибина, 2014; Кулибина, 2008б; Кулибина, 2004)), а для масштабного проекта — интерактивного авторского курса «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» <http://ac.pushkininstitute.ru/course1.php>.

Анализируя уже созданные уроки и перечитывая тексты, которые ещё только ждут своей очереди стать *уроками учения*, вижу, что предпочтение отдаю поэтическим текстам, прекрасным образцам русской поэзии XXVIII-XXI веков. Конечно, есть и прозаические тексты: сказки Л.С. Петрушевской и С.Г. Козлова, рассказы М. Палей и Д. Рубиной, притча Петра Бормора, задачи Г.Б. Остера и другие тексты, которые можно пересчитать по пальцам двух рук. Но главное – поэзия!

Объяснение я вижу в том, что для урока (аудиторного или онлайн) **требуется текст небольшого объёма** с ограниченным набором

трудностей: на занятии в аудитории это позволяет уложить чтение и обсуждение текста в отведённое время, а онлайн-урок не успевает наскучить читателю. Поэзия предоставляет множество таких возможностей! Конечно, в аудитории слушателей с более высоким уровнем владения языком (B2-C1) возможно использование объёмных прозаических текстов (например, рассказов), так как на этих уровнях владения языком если и не уменьшается число языковых трудностей, но требуется значительно меньше времени на их преодоление.

Небольшой по объёму художественный текст постоянно находится в поле зрения читателя на интерактивной (или простой) доске в классе или на экране компьютера (или другого электронного устройства), что делает более наглядными внутритекстовые связи, иными словами, делает более доступным для читателя понимание текстового смысла.

Однако нередко ситуация, когда понимание небольшого стихотворения требует от читателя таких усилий, что теряется интерес к чтению и пропадает всякое желание разбираться с тем, что же на самом деле «сказал автор». Это случается в тех случаях, когда ситуация, описываемая автором, не знакома читателю или он её просто не узнаёт. По мнению Т.А. ван Дейка, понимание текста читателем напрямую зависит от того, располагает ли он «личным знанием, относительно подобной ситуации» (т.е. той, которая описана в тексте) (ван Дейк, 1989)

Ситуация текста может быть не знакома читателю в силу возрастных или половых различий, несоответствия жизненного и/или читательского опыта, принадлежности к разным национальным или социальным группам и т.п.

Приведу недавний пример, объяснивший мне многое.

Я летела на самолёте в Алма-Ату. День был воскресный и стюардесса предложила мне русскоязычную казахстанскую газету с большим количеством всяких культурно-развлекательных материалов (кроссвордов, юмористических рассказиков, забавных фотографий и т.п.) Моё внимание привлёк рисунок по всю газетную полосу – восточный кувшин с изображением юноши и девушки, стоящих друг перед другом на коленях. Изображение было схематичным, прерывистой линией только намечены контуры фигур, но было очевидно движение обоих навстречу друг другу, навстречу поцелую и объятию.

Полюбовавшись какое-то время на целомудренный и одновременно эротичный рисунок, я опустила глаза и прочитала текст под ним. Он гласил: «Если Вы не увидели девять дельфинов, то Вам точно больше 7 лет». Сколько я не искала дельфинов на рисунке, девять мне так и не удалось найти, только восемь и то, больше половины были угаданы мною.

О чём эта история? О том, что там, где ребёнок видит только девять дельфинов, взрослый, оказывается, нарисовал совсем другой сюжет, не знакомый пока юному зрителю.

Ситуация, когда читатель не узнаёт знакомую ситуацию или по какой-то причине не хочет её узнавать, также весьма частотна.

В моём архиве есть любопытная интерпретация одним датским русистом стихотворения Б.Л. Пастернака «Иней» («Глухая пора листопада...»). На основании довольно сложных (притянутых «за уши» и понятных только интерпретатору «доказательств») был сделан вывод о том, что в стихотворении описано бегство (!) Советского правительства из Москвы в ноябре 1941 года: «последних гусей косяки», «в папахе до самых бровей» (намёк на головные уборы членов правительства) и т.п. Мои попытки обратить внимание датского русиста на нескрываемый поэтом восторг перед красотой окружающего мира, следующий за удивительно точным и детальным описанием природы после первого снега: «Я тихо шепчу: Благодарствуй: ты больше, чем просят даёшь». Мой оппонент был непреклонен в своём убеждении, что советский поэт в ноябре 1941 года мог думать только о войне, а на мой вопрос «А датский поэт в такой же ситуации...?» уверенно ответил: «Европеец мог думать и о другом!»

Нередко препятствием на пути понимания художественного текста читателем стоит... описание эмоций, испытываемых автором текста. Так абсолютно не доступными для восприятия инокультурным читателем оказываются многие стихотворения Сергея Есенина. Например, любимое русскими: «Отговорила роща золотая берёзовым весёлым языком...». Работа над такими текстами требует объяснений и толкований преподавателя, так как для их адекватного понимания необходимо формирование широкого культурно-психологического контекста, с учётом которого создаются и должны восприниматься подобные тексты.

Несмотря на то, что в некоторых группах подобная работа (комментирование текста преподавателем, включая и «комментированное чтение» — некогда очень распространённый приём организации аудиторной работы над художественным текстом, см. (Гореликова, Магомедова:1989)) воспринимается положительно, её нельзя считать оптимальным вариантом методики обучения чтению художественной литературы, т.к. этот приём не только препятствует самостоятельному пониманию текста читателем, но и (что более серьёзно) создаёт у него впечатление невозможности самостоятельного понимания русской художественной литературы читателем: «Раньше я думал, что никогда не смогу понимать русские художественные тексты без опытного помощника. Я раньше боялся даже открыть книгу, думая, что всё равно не пойму» (Тому Асано, Япония).

Далеко не все эмоции являются национально-специфичными (если так можно выразиться). Большой объём эмотивной информации, хранящейся в художественных текстах, можно отнести к разряду общечеловеческих — не зависящих от национальности и места проживания читателя — чувств, эмоций, переживаний и др. (о типах информации в художественном тексте см. (Кулибина, 2015)). Например, вся гамма чувств «науки страсти нежной». Мне не встретился взрослый читатель, которому была бы непонятна ситуация пушкинского: «Я вас любил...». Я не говорю сейчас об оценке глубины чувств и поведения лирического героя стихотворения и предмета его любви, как и о том, как вёл/вела бы себя на месте героя/героини конкретный читатель/читательница. Таких «прозрачных» стихотворений о любви в русской поэзии множество, и практически любое из них оптимальный выбор для урока, но не всегда...

Нередко выбор прекрасного стихотворения о любви, понятного преподавателю в силу его филологического образования и большого читательского опыта, а также любви к творчеству поэта (даже преклонения перед гением), не гарантирует успеха урока, т.е. не обеспечивает возможности самостоятельного (не требующего обилия комментариев того или иного рода) понимания текста учащимися. Я очень люблю поэзию Бориса Пастернака, но (и даже именно поэтому) никогда не возьму для урока его поэтический текст: «Мне снилась осень в полусвете окон...». По горькому опыту знаю, что он «тёмен» даже для

некоторых носителей языка (и филологическое образование здесь не всегда может помочь).

В своей собственной практике я не всегда избегаю подобных текстов, требующих определённой подготовки, но оставляю их до того времени, когда читатель наберётся опыта, в том числе, усвоит комплекс необходимых приёмов (когнитивных стратегий; о них см. (Кулибина, 2015)) самостоятельного понимания художественного текста, и безоговорочно разделяю тезис о том, что «то, что написано одним человеком для людей, может быть понято другим человеком», конечно, при его желании и определённых интеллектуальных усилиях (см. также давнюю статью В.Ф. Асмуса «Чтение – труд и творчество (Асмус: 1961).

Итак, **возможность для читателя самостоятельного понимания ситуации текста**, основанная на личном или читательском опыте, а также путем применения когнитивных стратегий смыслового восприятия текстов, **является обязательным условием выбора текста для урока русского языка.**

Наличие в художественном тексте сюжетной канвы, безусловно, **повышает шансы на узнавание читателем ситуации текста.** Художественные тексты, в которых читателем может быть без больших усилий выявлена сюжетная линия (линии), можно признать находкой для урока чтения.

Причём, речь может идти как о простеньком детском стихотворении Агнии Барто «Наша Таня громко плачет...», так и неизмеримо более сложном поэтическом шедевре «Бессонница. Гомер. Тугие паруса» Осипа Мандельштама.

Методическую разработку стихотворения О.Мандельштама можно посмотреть здесь (Кулибина, 2014, с.65-69), а онлайн-урок чтения размещён на https://ac.pushkininstitute.ru/storage/BesGoTu_chit/index.htm, поэтому сейчас остановимся на использовании детского стихотворения.

Хорошая детская литература – это то, из чего мы не вырастаем. Использование детских художественных текстов традиционно для учебного языкового процесса, в том числе, и русского как иностранного. Детские тексты, как правило, написано простым доступным языком, в лучших образцах вместе с тем не лишённым художественности и определённого изящества.

Тексты для детей обычно имеют чётко выраженный сюжет, благодаря чему ситуация текста становится «прозрачной» — понятной — читателю. И что ещё очень важно – лучшие детские художественные тексты в высшей степени «заряжены» оптимизмом и позитивным отношением даже к неприятным жизненным обстоятельствам, как в этом известном всем носителям русского языка тексте:

Наша Таня громко плачет,
Уронила в речку мячик.
Тише, Танечка, не плачь,
Не утонет в речке мяч.

Однажды у меня на лекции неожиданно возникла необходимость привести короткий несложный художественный текст с тем, чтобы слушатели (китайские студенты) самостоятельно выявили ситуацию текста и разобрали её. В голову пришёл стишок А. Барто, его я и предложила студентам, которые обнаружили в тексте все компоненты ситуации, представленные как эксплицитно, так и имплицитно: субъект/-ы – *Танечка* и еще кто-то, кто уговаривает ее не плакать; событие/-я – *плачет, уронила, не плачь, не утонет*; место – за городом, у *речки*; время – лето, жарко (о компонентах ситуации текста см. (Кулибина, 2015; 2008а). А кроме того, ещё предложили целый набор аргументов для Тани, почему не стоит расстраиваться по такому пустяковому поводу: от практичного совета «лучше попросить кого-то достать мяч из воды» до философского рассуждения: «ты маленькая, у тебя в жизни ещё будут большие неприятности, что ты будешь делать, если сейчас потратишь все слёзы?». В завершении обсуждения студенты стали вспоминать (буквально с ностальгией) подобные случаи из своего детства: «А у меня мячик уплыл в море... Мой был голубой... Я плакал долго, пока мне не купили новый мяч...» Ну как здесь не вспомнить гениальное определение художественности (или образности), данное Г.И. Богиным: «оптимум пробуждения рефлексии».

В короткой статье невозможно рассмотреть подробно рассмотреть все сложности, которые подстерегают неопытного преподавателя при выборе художественного текста для урока. В конечном итоге всё расставит по местам практика: в аудитории все нюансы, которые не были учтены при подготовке текста к уроку, станут очевидными. Что же делать?

Не бояться ошибок и неудачных уроков, анализировать трудности и делать выводы, пробовать, выбирать тексты снова и снова.

Уверена, у вас всё получится! Удачи!

Литература

АСМУС В.Ф. Чтение как труд и творчество// Вопросы литературы. 1961 №2.

ГОРЕЛИКОВА М.И., МАГОМЕДОВА Лингвистический анализ художественного текста. — М.: Русский язык, 1989.

Концепция преподавания русского языка и русской литературы в Российской Федерации. (Электронный ресурс) //сайт Правительства РФ: <http://government.ru> (дата обращения: 15.05.2016).

КУУЛИБИНА Н.В. «Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие для преподавателей РКИ». – СПб.: Златоуст, 2015. 210с.

КУУЛИБИНА Н.В. Читаем стихи русских поэтов. Учебное пособие для изучающих русский язык. — СПб.: Златоуст, 2014. 98с.

КУУЛИБИНА Н.В. «Адаптировать нельзя понять». Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком». – В ж-ле «Русский язык за рубежом, 2013 №5 с.22-30.

КУУЛИБИНА Н.В. «Читаем по-русски на уроках и дома»: Книга для учителя. – Рига, RETORIKA-A, 2008а. 181 с.

КУУЛИБИНА Н.В. «Читаем по-русски на уроках и дома»: Книга для ученика. – Рига, RETORIKA-A, 2008б. 186с.

КУУЛИБИНА Н.В. «Написано женщинами: Учебное пособие для изучающих русский язык. – М.: Русский язык.Курсы., 2004.

Resume

Základom výberu umeleckého textu je záujem poslucháčov a ich schopnosť pochopiť ho. Netreba sa obávať množstva nových lexikálnych jednotiek. Texty majú byť autentické, od ruských autorov, hoci sú možné aj zriedkavé výnimky. Vzhľadom na rozsah autorka uprednostňuje poéziu. Dôležité je i poznanie situácie, národná mentalita. Neodporúča sa komentované čítanie.



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЦЕНТР НАУКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ
НАУК

**Интерактивные
АВТОРСКИЕ КУРСЫ**
Института Пушкина



21 августа 2016

Для читателей и учителей готовы **12** уроков чтения и ещё **14** интерактивных уроков представлены макетами.
(бета-версия сайта)

Доктор педагогических наук, профессор.
Начальник научно-методического отдела
Управления инновационной деятельности и непрерывного образования.
Руководитель Русского центра

Отзывы

Наталья Владимировна Кулибина
Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой



7+ **100 онлайн-уроков**

50 уроков Выберите урок с рассказом, сказкой, стихотворением... Прочитайте, послушайте, попробуйте ответить на вопросы, может быть, узнаете что-то новое, интересное, забавное, нужное... Улыбнетесь, задумаетесь... А вдруг понравится?

50 уроков Дорогие коллеги!
Если вы преподаете русский язык как иностранный, работаете с детьми-билингвами в русской школе за рубежом, ведёте занятия по русскому языку и литературе в российской школе и хотите сделать свои уроки более разнообразными и/или предложить ученикам увлекательные домашние задания, то здесь вы сможете найти много интересного и полезного. Удачи!

Преподавание РКИ Обучение детей-билингвов Российская школа

Где бы ни жил ребёнок – в России или за её рубежами – родители могут помочь ему освоить родной язык. Используя уроки чтения из серии «Уроки не только детям», «Уроки по программе «Литературное чтение», а также «Читаем русских поэтов XVIII – XIX веков» и других, можно в домашних условиях вместе с ребёнком осваивать образцы детской литературы и шедевры русской поэзии.
В планах уроки, облегчающие запоминание стихотворений наизусть, с контролем правильности устного повторения строк поэтического текста.

от А2
13 уроков

от В1
16 уроков

от В2
16 уроков

от С1
4 урока

Карта курса Методический кабинет

<p>ЧИТАТЕЛЯМ ▶</p>	<p>50 уроков</p>	<p>Выберите урок с рассказом, сказкой, стихотворением... Прочитайте, послушайте, попробуйте ответить на вопросы, может быть, узнаете что-то новое, интересное, забавное, нужное... Улыбнетесь, задумаетесь... А вдруг понравится?</p>
<p>Четыре урока русского языка ▶</p>		<p>Почему среди уроков чтения вдруг уроки русского языка? – Здесь нет противоречия: уроки чтения образцовых литературных текстов на русском языке (для каждого возраста своих) и есть уроки русского языка.</p>
<p>Стихи и проза второй половины XX века ▶</p>		<p>В этом разделе собраны уроки чтения произведений, авторов которых объединяет время – вторая половина (точнее, последняя треть) XX века, а также то, что это хорошая литература и замечательный русский язык.</p>
<p>Уроки не только для детей ▶</p>		<p>Хорошая детская литература – это то, из чего мы не вырастаем.</p>
<p>Читаем русских поэтов XVIII-XIX веков ▶</p>		<p>Русская поэзия прошлых веков – это то, что обязательно нужно читать, потому что, читая стихи, человек учится понимать себя и других людей – «учится быть человеком». (А.А. Леоптьев)</p>
<p>Читаем поэтов серебряного века ▶</p>		<p>«Серебряный век» русской поэзии (1890-1930) – это стихи А. Блока и Н. Гумилева, В. Маяковского и С. Есенина, ранние поэтические опыты А. Ахматовой, Б. Пастернака, О. Мандельштама и М. Цветаевой.</p>
<p>Поэты «оттепели» ▶</p>		<p>Период русской истории XX века, названный весенним «оттепель», – время, когда появились первые стихи Б. Ахмадулиной, А. Вознесенского, Р. Рождественского и Е. Евтушенко.</p>
<p>По программе «Литературное чтение» ▶</p>		<p>Эти уроки (как и уроки раздела «Не только для детей») предназначены, прежде всего, детям, но если Вы изучаете русский язык как иностранный, то эти уроки могут быть Вам полезны.</p>
<p>Русская литература XXI века ▶</p>		<p>Мы незаметно перешли в XXI век и ... ничего не изменилось: писатели пишут, читатели читают. Новые темы, новые тексты и, по-прежнему, хорошая литература и хороший русский язык.</p>



Антропологический сегмент дидактической интерпретации стихотворения в средней школе

Antropologický segment didaktickej interpretácie básne v stredoškolskej literárnej edukácii

Юлиус Ломенчик

Július Lomenčík

Slovenská republika

Abstrakt:

V príspevku ponúkame pedagogický experiment, ktorý sme realizovali na strednej odbornej škole v práci s básnickým textom modernej slovenskej poézie. Jeho podstatou je edukačný model projektu pri príprave a realizácii interpretačnej práce v rámci didaktickej komunikácie s vybraným básnickým textom s regionálne motivačným charakterom. Predložený projekt vyučovacej hodiny má za cieľ zmeniť zaužívanú schému pri práci s básnickým textom s výrazným komunikatívnym zámerom. Poukazujeme na možnosť využitia tvorivého dialógu s porozumením s cieľom vychovať a vzdelat' na hodinách stredoškolskej literárnej výchovy vnímavého a citlivého čitateľa. Dôraz pritom dávame na rozvíjanie etického, hodnotového zamerania študentov na základe rozvíjania aj vyšších myšlienkových procesov s cieľom lepšej prípravy na životné situácie v dospelosti.

Кľúčové slová: pedagogický experiment, edukačný model, didaktická komunikácia, agogika

Motto:

„Báseň se stává pro nás naplno básní tehdy, když se podílí na prohlubování našeho duchovního života, když pro nás něco podstatného znamená, když vstupuje do naší vlastní řeči. Báseň v nás otevírá nové oblasti smyslu. Interpretace nám v tom může dost pomoci. Naučí nás pozorněji číst, naučí nás vidět souvislosti. Ale nic nemůže suplovat lásku k poezii, nic nemůže nahradit naši potřebu básně číst.“

Zdeněk Kožmín

V odbornej literatúre viacerých vedných odborov, už či z oblasti histórie, kultúrnych dejín, lingvistiky, translatológie, interkultúrnej komunikácie alebo literárnej vedy, sa často opakuje konštatovanie o antropologizácii humanitných vied. V tejto súvislosti dochádza k antropologickému prieniku aj do oblasti jazykového a literárneho vzdelávania. Túto tendenciu je potrebné presadzovať najmä v stredoškolskej literárnej výchove, ktorej doterajšie smerovanie nás oprávňuje vysloviť názor o vytrácaní sa človeka – jednak osobnosti študenta pri sprostredkovaní hodnôt umeleckých diel, ale aj odkrývanie problémov človeka pri interpretácii zvlášť básnických textov. Výučba literatúry na stredných školách sa v dôsledku viacerých objektívnych, ale aj subjektívnych dôvodov často zužuje na stereotypný spôsob kultúrnej výchovy dospelých jedincov, pričom neopodstatnene sa kladie dôraz na výsledky „testovania“. Vo výchovno-vzdelávacom procese poznávanie významných duchovných hodnôt ukrytých v slovesnom umení tak nepripravuje mladých ľudí na tvorivý spôsob života.

Stredoškolská literárna výchova má podľa nás pripravovať jedinca na život v spoločnosti, v ktorej bude existovať ako rozvinutá a integrovaná osobnosť s kritickým hodnotením nielen rôznych spoločenských javov, ale aj v hodnotení vlastného individuálneho bytia. Základné antropologické aktivity obsiahnuté v pedagogickej teórii samotná prax na vyučovacích hodinách literatúry nie vždy primerane uplatňuje. Zabúda sa na úlohu človeka (študenta, učiteľa) v recepcii umeleckého diela. Pritom človek je centrom, od ktorého všetko v literárnej tvorbe vychádza a k nemu sa aj vracia. Analogicky aj v stredoškolskej literárnej výchove je subjektom výučby učiteľ, ktorého úlohou je učiť a vychovávať študenta a uprostred tohto vzťahu je učebný predmet, ktorým v tomto prípade je literárne dielo spájajúce učiteľa a študenta. Pritom úspešnosť výučby je podmienená cieľavedomým spôsobom komunikácie medzi všetkými spomenutými prvkami vyučovacieho procesu.

Špecifikou literárnej výchovy je komunikácia prebiehajúca trojakým spôsobom: učiteľ – literárny text, študent – literárny text a učiteľ – študent vo vzájomnej interakcii pri interpretácii literárneho diela, čiže dochádza k vzájomnej dialektickej prepojenosti dvoch subjektov – učiteľa a študenta – vo vzťahu k literárnemu artefaktu. A táto komunikácia logicky nadväzuje na tvorivý proces literárnej komunikácie, ktorý viedol ku vzniku literárneho diela. Mímoreadne postavenie tu má učiteľ a jeho výklad literárneho diela, ktorý bezprostredne vplýva na príjem zvlášť básnického diela študentom a na úroveň jeho porozumenia.

Osobitným problémom v recepcii poézie je „kolektívna“ interpretácia, v rámci ktorej dochádza k vzniku napätia medzi individuálnym zážitkom a kolektívnym (masovým) zážitkom. Pritom porozumenie literárneho diela predpokladá vnútornú slobodu, sústredenie sa a pokoj vnímajúceho subjektu. Najlepší predpoklad pre estetické sústredenie pre príjemcu predstavuje ticho a samota. Študent sa však nachádza v prostredí, v ktorom nie je od neho dostatočne izolovaný. Je nútený zverovať sa so svojimi vnútornými pocitmi, prispôbovať sa druhým, zriekať sa svojich literárnych záľub a pod.. Učiteľ svojim didaktickým stereotypom neraz dosahuje pravý opak toho, čo chcel dosiahnuť. Preto by mal uplatňovať také metódy, ktoré pomáhajú študentovi porozumieť dielu na úrovni jeho vnímavosti a pritom ponechávať v oblasti neporozumeného aj niečo, čo sa bude mladému človeku prihovárať až v období jeho zrelšieho porozumenia.

Pri študentovej interpretácii je potrebné rešpektovať jeho obmedzenú životnú skúsenosť. Interpretácia textu študentom bude v tomto zmysle vždy špecifická – nie apriori nesprávna, ale vždy relatívne iná. Nedá sa preto jednostranne tvrdiť: „moji študenti básni porozumeli“. Literárna edukácia je otvoreným procesom na formovanie dospelievajúcich mladých ľudí pri osvojovaní si a prehľbovaní kultúrnych hodnôt. V súčasnosti v súvislosti s doménami funkčnej gramotnosti sa stále viac presadzuje kultúrna gramotnosť ako účasť na zdieľaní a (re)produkcii kultúrnych hodnôt.

Doterajšia školská prax je pomerne málo aktívna v oblasti interpretačných procesov, prostredníctvom ktorých by študenti mali dostávať priestor aj na vlastné výpovede súvisiace s obsahom čítaných umeleckých textov. Ved' každý čitateľ nachádza v umení a literatúre to, čo mu je najbližšie. Jedných upúta krásou umeleckého slova, iných múdrosť úvah, koncepcia človeka a sveta alebo pútavosť štýlu, obrazy postáv atď. Každý nachádza svoju pravdu, dobro a krásu ako troch pilierov umenia a literatúry (Aristoteles) alebo svoju predstavu o slobode, tvorbe a láske (Puškin). Študentova interpretácia a jeho pohľad na literárne dielo sa nemusí vždy zhodovať s pohľadom a názorom učiteľa, lebo do interpretácie vnáša interpret svoj vlastný subjekt. Práve s týmto majú viacerí stredoškolskí učitelia zásadný problém. Pravdepodobne aj preto, lebo potom nevedia vlastné výpovede študentov hodnotiť a následne klasifikovať. Oveľa jednoduchšie je posúdiť mieru mechanicky reprodukovovaných poznatkov o dobe, autorovi a diele naštudovaných z učebníc alebo učiteľom nadiktovaných poznámok, prípadne vybrať jednu zo štyroch ponúkaných možností v teste.

Uskutočnili sme preto pedagogický experiment, ktorého podstatou bol edukačný model projektu pre interpretačnú prácu učiteľa pri uplatnení literárnovedného aspektu v príprave na vyučovaciu hodinu a následne realizácia praktickej didaktickej komunikácie s vybraným básnickým textom slovenskej poézie zo 60. rokov 20. storočia. Predkladané modely považujeme len za jeden z možných spôsobov na uplatňovanie didaktickej komunikácie v literárnej výchove na stredných školách.

„Nie každý autor je prístupný každému. Nemôžeme vyžadovať od každého študenta, aby mu porozumel.“

Podstatou nášho pedagogického experimentu bola realizácia edukačných modelov ako experimentálneho výchovného a vzdelávacieho projektu pre interpretačnú prácu v didaktickej komunikácii s básnickým textom ako nevyhnutným predpokladom pre jeho porozumenie v stredoškolskej literárnej výchove. Zostavením edukačných modelov sme vytvorili praktické príklady uplatnenia produktívnych teoretických východísk, názorov a predstáv. Predkladané modely prirodzene považujeme len za jeden z možných spôsobov ako napomáhať splnenie základného cieľa literárnej výchovy – interpretáciu umeleckého diela a jeho porozumenie, resp. v prípade básnického textu skôr približovanie sa k jeho porozumeniu. Na prácu s textom podľa nás neexistuje všeobecne platný návod, na interpretáciu básne sa nedá napísať jediný recept, lebo povedané so Zdeňkom Kožmínom „každá opravdová báseň i tu nejdokonalejší interpretaci přesahuje.“ (1986, s. 163) Možno aj preto, lebo báseň skutočnosť nielen odráža, ale ju aj dotvára, obohacuje a z množuje. Preto v dobrej básni, ako to vyslovil už F. X. Šalda, to nielen svieti novým poznaním, ale aj cinká tajomstvom.

Vychádzame z predpokladu, že hľadaním nových prístupov v rámci edukačných modelov možno dosahovať neustály posun v kvalite vnímania umeleckého textu v školskom prostredí. Viaceré interpretácie vyjadrujú významové bohatstvo a krásu literárneho textu, ktoré nevkladá do textu autor, ale práve čitateľ ako interpretátor. Uvažujeme len o približovaní sa k porozumeniu umeleckého diela, pretože svojím spôsobom môže byť každý výklad básnického textu legitímny. Vo vyučovacom procese sú spoluúčastníkmi takéhoto prenikania do textu rovnako učiteľ, ako aj študent. Učiteľ by nemal byť len zdrojom informácií o autorovi a diele, ale zameraním sa na text a na študenta by ho mal viesť k porozumeniu na základe jeho

vlastného samostatného uvažovania. To si od učiteľa žiada dôkladné poznanie literárneho diela, v našom prípade konkrétnej básne v kontexte tvorby autora, ako aj poznanie plánu interpretačného postupu v didaktickej komunikácii pri rešpektovaní všeobecne platných pedagogicko-psychologických hľadísk. Podľa Viliama Oberta je potrebné, „... aby žiaci textu nielen porozumeli, ale aby sa ho aj emocionálne a esteticky zmocnili. Pedagogicko-psychologická analýza sa takto modifikuje do polohy analýzy vzťahu žiakov k textu. To znamená, že sa buduje na predchádzajúcich skúsenostiach... (...) Dôraz sa kladie na impulzy, na samostatné prejavy žiakov...“ (2002, s. 108 – 109).

Na základe uvedených skutočností sme sa rozhodli uskutočniť samotnú realizáciu práce s básnickým textom zo slovenskej poézie druhej polovice 20. storočia. Zamerali sme sa na maturitný štvrtý ročník strednej školy pri preberaní tematického celku „Súčasná lyrická poézia“. Na tento účel sme si zvolili báseň *Stena* od Mikuláša Kováča (1934 – 1992). Keďže na stredných školách v Banskej Bystrici pri výbere tohto autora ide aj o využitie miestnych literárnych podnetov, chceli sme tým zdôrazniť tento regionálny aspekt ako výrazný motivačný stimul pre interpretáciu a následnú snahu o porozumenie textu.

V stredoškolskej edukácii na vzrast záujmu o literatúru má nezanedbateľný vplyv využívanie miestnych literárnych tradícií (bezprostredné kontakty s regiónom, autopsijné poznanie prostredia, rozhovory s osobami, ktoré dobre poznajú dané prostredie, dostupnosť materiálov). Učiteľ môže venovať pozornosť autorom, ktorých život a dielo bolo alebo je bezprostredne späté s daným krajom. Na základe plnenia učebnej osnovy môže do vyučovania zaraďovať aj veku primerané a ideovo-esteticky hodnotné literárne diela autorov, ktorí nie sú povinní a odporúčaní. Okrem takto využívaných miestnych literárnych podnetov si na stredných školách na základe nových pedagogických dokumentov môžu vytvoriť aj predmet, napr. na Gymnázium Andreja Sládkoviča v Banskej Bystrici majú medzi voliteľnými predmetmi seminár pod názvom *Literatúra a história nášho regiónu*. Konkrétnu podobu si môžu pripraviť učitelia na základe svojich vedomostí o regionálnych literárnych tradíciách.

Mikuláš Kováč v Banskej Bystrici prežil značnú časť svojho života (1942 – 1992) a jeho „osobnostný duch“ a odkaz stále žijú v tomto regióne v kontexte kultúrneho a užšie literárneho života. Pedagogický experiment sme uskutočnili so študentmi vybranej banskobystrickej strednej odbornej školy. Dôležité východisko pre edukačné modely predstavuje už príprava učiteľa, v rámci ktorej je potrebné dôsledne využiť literárnovedný aspekt. Potrebné je,

aby učiteľ poznal dôležité skutočnosti z biografie Mikuláša Kováča do vydania jeho básnického debutu (1960) a tiež základné črty jeho poetiky v básnickej zbierke *Zem pod nohami*, z ktorej sa bude pracovať s básňou *Stena* s uplatnením didaktického princípu.

Za motto si vybral citát od Bertolda Brechta: „Človeka nevidí presne ten, kto nevie, že osudom človeka je človek“. Vydanie básnickej zbierky spopularizovalo osobnosť Mikuláša Kováča síce aj v širších kultúrnych súradniciach Slovenska, ale jeho hlavná, najmä široko koncipovaná kultúrno-spoločenská činnosť sa zamerala predovšetkým do bansko-bystrickej society, v ktorej potom v podmienkach „*legendárnych*“ *šesťdesiatych rokov literárnej Banskej Bystrice* (Zdenko Kasáč) dozrieval osobnostne i umelecky.

Stena

1

*Vyviedli ho
pred bledú stenu.*

*Nedal si zaviazať oči,
pretože slnko
chcel vidieť do poslednej chvíle.
Keď potom padol,
na bledej stene
kmital
červený graf jeho srdca.*

2

*My sme už zabudli na tieto scény.
Strieškami čiapok zaháňame slnko z čela,
lámeme rekordy v jedení a pití,
hovieme si skrátka.*

*A keď sa občas presýtime,
vravíme:
Chod' si ľahnúť, kamarát,
si bledý ako stena.*

Interpretácia básne *Stena* v didaktickej komunikácii

EDUKAČNÝ MODEL 1

Téma:

Reflexia básne *Stena* študentmi 4. ročníka strednej odbornej školy bez poskytnutia interpretačných opôr.

Teoretické východiská témy

Charakter básnického textu aktívne pôsobí na postup recepcie. Didaktický úspech je v značnej miere podmienený správnou voľbou básne a prístupu k nej. To sa obzvlášť prejavuje pri výbere básnických textov zo slovenskej poézie druhej polovice 20. storočia, najmä po roku 1960, keď sa básnická tvorba začala zbavovať mocenského usmerňovania. V tomto období sa popri tradičných prístupoch začalo aj slobodnejšie experimentovať. To však spôsobuje problémy v recepcii časti vtedajšej básnickej tvorby nielen študentom, ale aj učiteľom. Pri vstupe do spomínaného obdobia dejín slovenskej literatúry sme preto uprednostnili básnický text, v ktorom autor tvorivo nadväzuje na odkaz poézie Laca Novomeského a lyrickú situáciu dosahuje na epickom základe, pričom zdanlivo bežný jazyk z každodennej komunikácie posúva do polohy viacvýznamovosti so silným etickým posolstvom a estetickým účinkom. Vybraný text básne má z didaktického hľadiska svoje opodstatnenie, lebo jeho sémantika je skrytá, zato poetika výrazná a recepcia básne si od študentov vyžaduje odhaľovanie významov. Písomný rozbor a výklad básne umožňuje učiteľovi zistiť postoj študenta ako čitateľa v rôznych typoch recepcie.

EDUKAČNÝ MODEL 2

Téma:

Interpretácia básnického textu podľa stupnice postupného rozvoja kognitívnych (poznávacích) funkcií.

Teoretické východiská témy:

Pri príprave tohto edukačného modelu sme vychádzali zo súčasných pedagogických dokumentov, v ktorých sa zdôrazňuje, že študent popri pamäťových vedomostiach má rozvíjať svoje komunikačné zručnosti, vedieť sa orientovať v texte, v ktorom vyhľadáva samostatne informácie, ktoré

spracováva a využíva ich. Zdôrazňuje sa tiež logické uvažovanie, schopnosť riešiť jednoduché i náročné úlohy, vhodnými argumentmi obhajovať výsledky svojej práce, zaujať hodnotiaci postoj a tvorivo rozmýšľať. Uvedené skutočnosti tvorili východisko pre prácu s básnickým textom so študentmi 4. ročníka Strednej zdravotníckej školy v Banskej Bystrici.

Pri práci s básnickým textom sa organizoval edukačný proces tak, aby študenti pracovali (rozvíjali sa) na všetkých úrovniach myslenia, kognitívnych procesov s cieľom, aby nielen vedeli, ale aj mysleli. Podobu rozvoja kognitívnych funkcií sme trochu modifikovali na podmienky práce s konkrétnou básňou. K jednotlivým stupňom sa priradili schopnosti, ktoré si mali študenti rozvíjať alebo osvojiť ako zručnosť pri práci s uvedenou básňou. Konkrétne išlo o nasledujúce schopnosti podľa stupňov poznávacích procesov:

1. vnímanie – schopnosť vnímať báseň zmyslovými orgánmi, precítiť osud lyrického subjektu;
2. pamäť, vedomosti – schopnosť vybaviť si potrebné vedomosti o básnickom texte;
3. nižšie kognitívne procesy – schopnosť interpretovať ukážku riešením jednoduchých úloh;
4. vyššie kognitívne procesy – schopnosť zovšeobecňovať poznatky získané riešením náročnejších problémových úloh;
5. hodnotiace myslenie – schopnosť vyjadriť vlastný hodnotiaci postoj, prezentovať a vhodnými argumentmi obhajovať svoje názory, svoje riešenia úloh;
6. tvorivé myslenie – schopnosť produkovať vlastné tvorivé, originálne myslenie vyjadrené ústnou alebo písomnou formou.

Vychádzame z toho, že školská literárna komunikácia je inštitucionálnou podobou interpretácie literárneho textu, pričom často dochádza z pozície učiteľa k „interpretofóbii“, čo vytvára psychologickú bariéru rozvíjaniu dialógu. Vyučovanie literatúry by nemalo byť statické, preto je potrebné vybrať interpretačnú metódu, ktorá bude stimulovať komunikačný model výchovy slovesným umením. Na zodpovedný výber metódy upozorňuje V. Šabík, podľa ktorého „... metóda poskytuje oporu subjektivite i senzibilite, chápaniu a interpretácii. V tom je azda jej najhlbší zmysel a účel. Metóda ako systém metodických krokov a operácií, ktoré vedú od určitých východísk k určitým cieľom, môže znamenať lepšie pochopenie

predmetu, jeho uchopenie alebo aspoň obkruženie a priblíženie. Ukazuje sa však, že metóda môže byť aj niečo iné, nezávislé od predmetu, iba aplikované naň v závislosti od východísk a cieľov, ktorými sa legitimuje.“ (1988, s. 17) V podobných intenciách sa vyjadruje aj Marta Germušková, lebo „... metóda v sebe ukrýva aj možnosť interpretačnej deformácie textu, ak nie je adekvátnou, t. j. špecifike textu zodpovedajúcou metódou. Jednoznačne však platí, že každý literárny text sa vyznačuje singularitou, a preto diktuje špecifické „kanály“, teda spôsoby svojho príjmu.“ (2007, s. 37)

Ak vyjdeme z toho, že školská prax nevenuje dostatočnú pozornosť práci najmä s básnickým textom, potom na realizáciu pedagogického experimentu sa ako najvhodnejšia ukazuje metóda osobitného typu dialógu s porozumením, ktorý rovnako študentovi aj učiteľovi slúži ako zdroj zážitku z literárnej komunikácie. Predstavuje najprirodzenejšiu komunikáciu prostredníctvom Slova, do ktorého ako do múzea človek vkladá svoje srdce, rozum a vôľu. Človek a Slovo vytvárajú jednotu, pričom slovo dialogické už samo so sebou vedie rozhovor o svete a človekovi. V uplatnení dialógu vidíme prekonanie bariéry v súvislosti s menšou zrozumiteľnosťou básne a náročnosťou jej príjmu. Učiteľ musí prekonať strach z interpretácie uplatnením slobodného dialógu, ktorý umožní otvárať spektrum potenciálnych otázok a problémov ako základnej podstaty školskej interpretácie: „Objavovanie nového, snaha pochopiť nepochopiteľné, dokonca i názorová vzbura a nesúhlas vedú každého človeka (pozn. teda aj študenta) k hlbšiemu uvažovaniu a precit'ovaniu vnímaného. Smerujú k jeho vyjadreniu. Vo vyjadrení, vypovedaní, vyslovení nachádza svoju vlastnú podstatu, porozumenie sebe samému...“ (Žilková, 2001, s. 26). V inštitucionálnych podmienkach je potrebné väčšiu pozornosť venovať dialogickej interpretácii, pretože sa vychádza z predpokladu, že „... dovednosť úspešne vést dialog vede ke snadnější orientaci v životních situacích a usnadňuje překonávání nejruznější orientaci v životních situacích a usnadňuje překonávání nejruznějších překážek.“ (Šlédrová, 2005, s. 155).

Dialóg predpokladá partnerstvo účastníkov komunikácie. Navzájom sa nielen počúvať, ale reagovať s porozumením. Kľúčovú úlohu v takejto komunikácii, kde sú rozdielne sociálne úlohy partnerov (učiteľa a študentov), bude zohrávať nastavenie rovnováhy medzi partnerstvom a pedagogickou autoritou. Podľa našich zistení prijímanie názorov zo strany študentov pri práci s literárnym textom znamená pre mnohých učiteľov problém. Myslíme si preto,

že aj v didaktickej forme dialógu platí výstižný názor J. Rattnera o umení dialógu: „Počúvať a odpovedať je schopný len ten, kto odmieta ducha moci a násilia... Nezabúdajme, že múdri sú tí, ktorí vedia prijímať myšlienky iných bez strachu a obranných postojov“ (podľa: Liba, 2009, s. 269)

Dialóg ako komunikačná metóda v interpersonálnej interakcii učiteľa a študentov pri uplatnení učiteľovho humanistického aspektu s etickou silou ľudského ducha má tendenciu prehodnocovať stav poznania literárneho textu a predstavuje aj regulačný vstup do otvorenej problematiky hodnotovej komunikácie. Takto vedená interpretácia textu otvára priestor na prehĺbovanie kritického myslenia a zlepšenia argumentačných schopností. Uvádza mladého človeka do modelových situácií, v ktorých si uvedomuje komplikovanosť človeka ako bytia vo svete. K rôznym odhaleným problémom majú študenti zaujať vlastné stanovisko s kritickým hodnotiacim myslením, ktoré „... učí žiakov samostatnému, nezávislému usudzovaniu, učí ich komunikovať v konfliktoch, učí ich zodpovednosti za svoje myšlienky, argumentácii“. (Zelina, 2013, s. 5) Interpretácia básne podporuje jej význam pre porozumenie reálneho života s cieľom jeho zvládnutia. V tomto súhlasíme s názorom Edity Príhodovej, že „percepcia umenia, a to aj v prostredí gymnaziálnej literárnej výchovy má potenciál rozvíjať v človeku (študentovi) citlivosť na vlastný emocionálny svet, vnímavosť pre aktuálne prežitý okamžik, toleranciu pre rôznorodé a postupné nachádzanie zmyslu, schopnosť uvedomiť si a prijať ľudskú situovanosť vo svete s jej problematickosťou.“ (2010, s. 389)

Na naplnenie uvedených zámerov sme sa rozhodli dodržiavať niekoľko dôležitých zásad pri interpretácii, ako ich uvádza Ján Kozoň: „1. vytvorenie dostatočne širokého priestoru pre názorovú pluralitu, 2. interpretácia textu s využitím aktivít na rozvoj komunikačných zručností, 3. sústredenie sa na tvorivý proces, na reálne životné problémy s mnohými riešeniami, 4. podstata interpretácie by mala vychádzať z otvorenej, vzájomnej komunikácie a sústredení s dôrazom na skupinovú diskusiu a hľadajúce aktivity.“ (2007, s. 214)

Pri vedení dialógu so študentmi je nevyhnutná komunikačná kompetencia zo strany učiteľa. Na diskusiu je potrebné pripraviť si súbor otázok, pričom klásť hlavne divergentné otázky a otázky aktivizujúce všetky úrovne študentovho myslenia. Vedieť zareagovať na akékoľvek problémy, ktoré v diskusii vzniknú, a snažiť sa odpovedať na všetky otázky študentov. Pri takto vedenom dialógu je potrebné si pozorne všimáť odpovede študentov, v ktorých sa môže prejavíť nielen problém s porozumením pri danom

probléme, ale zo psychologického hľadiska aj úzkosť alebo priveľká záťaž. Takto vedený dialóg vytvára predpoklady aj na analýzu básnického textu, v rámci ktorej budú študenti podnecovaní na kladenie otázok podľa úrovni poznávacích procesov. Moderné vyučovanie totiž predpokladá čoraz väčší podiel študentských otázok smerovaných nielen učiteľovi, ale aj spolužiakom. Takto sa študenti prejavajú ako samostatne mysliace bytosti schopné klásť otázky do diskusie o kvalitách či nekvalitách literárneho textu. Zároveň sa učiteľ dozvedá o svojich študentoch, o ich názoroch a hodnotovej orientácii. Výstižne tento problém formulujú J. Mareš a J. Křivohlavý: „Chybí-li v hodině žákovské dotazy, není ochuzen pouze žák, ale i učitel. Ztrácí možnost hlubšího poznání zájmů, postojů, zvláštností myšlení žáků. Ba co horšího, ztrácí možnost se přiučít od svých žáků.“ (1995, s. 95)

Na kvalitnú interpretáciu slovenskej poézie z uvedeného prelomového obdobia je potrebné v príprave učiteľa uplatniť vyvážený literárnovedný prístup. V prvom rade vyjsť zo zložitých literárnohistorických súvislostí slovenskej poézie druhej polovice 50. rokov a začiatku 60. rokov 20. storočia. Poznať základné biografické informácie zo života Mikuláša Kováča do vyjdenia jeho básnického debutu. Dôkladne sa oboznámiť s básnickou zbierkou *Zem pod nohami* s osobitným zameraním sa na základné črty Kováčovej poetiky a získané poznatky využiť v interpretácii vybranej básne *Stena*. Pritom sa opierame o základné východiská esteticko-antropologickej koncepcie Andreja Červeňáka (2008), ktorej aplikovanie pri uplatnení literárnovedného aspektu v príprave najviac vyhovovalo pri rozbere a výklade zvoleného básnického textu.

Pedagogicko-psychologické východiská

Pozitívne východiská študentov v danej oblasti

- Študent ocení možnosť vyjadriť sa k básni slobodne na základe vlastného postoja.
- Vytvárať otázky na základe vlastného porozumenia básnického textu.
- Recipovať básnický text bez dopredu učiteľom danej „schémy“ pre vnímanie básne.

Úskalía a riziká

- Príliš nerozvinuté vedomosti, schopnosti a zručnosti v interpretácii básne.
- Negatívne postoje a predsudky vo vzťahu k čítaniu básní.
- Slabá intelektuálna a emocionálna úroveň študentov.

Cieľ:

- Interpretovať báseň *Stena* na základe interaktívnej diskusie na úrovni osvedčených poznávacích postupov.

Postup:

Prácu s básnickým textom sme realizovali na Strednej zdravotníckej škole v Banskej Bystrici vo štvrtom ročníku (30 študentov). Snažili sme sa o autentickú vyučovaciu hodinu, preto študenti nevedeli o jej príprave. Až po vstupe do učebne sa dozvedeli, že namiesto plánovanej témy so svojim vyučujúcim budú mať zmenu. Študenti sa veľmi rýchlo v zmenenej situácii zorientovali. Študentom sme básnický text prezentovali až na stretnutí. Dovtedy nevedeli, s akým textom sa bude pracovať, taktiež nepoznali život a dielo Mikuláša Kováča. Báseň si najprv prečítali.

V úvode sme zisťovali, aký majú záujem o poéziu a aké sú ich čitateľské záujmy otázkami: Čítate poéziu? Aké knihy najradšej čítate? Na otázky odpovedali písomne. Z výpovedí vyplynulo, že študenti vo voľnom čase vôbec nečítajú poéziu (28 študentov). Niektorí z nich uviedli, že básnické texty čítali len na vyučovacej hodine, ale najčastejšie na základnej škole (11 študentov). Len dve študentky uviedli, že básne čítajú, pritom jedna z nich napísala, že „... najčastejšie na internete, také modernejšie, ale aj tie staršie napr. *Marína* a veľmi sa mi páči báseň o láske neláskavej alebo aj *jesenná láska*“. Druhá študentka ako príklad obľúbených veršov napísala „... od M. Demirovej – *Paľkovi do neba*“. Zo súčasných čitateľských záujmov jednoznačne prevláda próza a z nej najmä dobrodružná, detektívna a historická.

Ako motiváciu pred interpretáciou básne *Stena* sme využili dialóg o výroku Bertolta Brechta: „Človeka nevidí presne ten, kto nevie, že osudom človeka je človek“, ktorý použil Mikuláš Kováč ako motto vo svojom básnickom debute. V tejto časti sme sa usilovali o neformálnu diskusiu v súvislosti s večnou témou „Človek ako tajomstvo“. Zároveň sme sa usilovali o prekonanie komunikačnej bariéry, ktorú bolo spočiatku cítiť, lebo študenti sa niekedy obávajú vyslovovať svoje názory. Postupne niektorí začali reagovať. Po zistení, že vyslovením vlastného názoru nie sú konfrontovaní so „správnou odpoveďou“ začali postupne otvárať svoje predstavy o človeku ako takom.

Druhým metodickým krokom bola spontánna komunikácia študentov o básni, keď sa mohli slobodne vyjadriť k textu bez akéhokoľvek hodnotiaceho stanoviska učiteľa. Pokúsili sme sa týmto spôsobom

experimentálne overiť „metódu metadialógu“, ako ju vo svojej štúdiu prezentovala Marta Germušková (2007, s. 39). Najskôr si študenti urobili záznam z prečítania textu v podobe spontánne zachytených dojmov, pocitov, častí básne, ktoré ich zaujali, resp. nezaujali, formulovaním problémov, ktoré podľa nich autor v texte nastolil. Potom nasledovala voľná komunikácia – konfrontácia pocitov a dojmov – medzi samotnými študentmi, do ktorej sme z pozície učiteľa nezasahovali svojím hodnotením, ale len moderovaním a usmerňovaním. Uvedená aktivita sa ukázala ako efektívna a účinná pri motivovaní študentov k práci s básnickým textom namiesto skôr nefunkčného učiteľovho výkladu opierajúceho sa o literárnovedné závery. Pri usmerňovaní diskusie sme metodicky postupovali formulovaním otázok podľa jednotlivých úrovní poznávacích procesov. Uvádzame tie, ktoré sme mali dopredu pripravené. Mnoho z nich sme potom na základe reakcií študentov upravovali, prípadne inak formulovali. Sústredili sme sa hlavne na problémy súvisiace s človekom – jeho životom, postavením v dobe a pod. Napokon naším hlavným zámerom bolo sústredenie sa na tento antropologicky zameraný segment daného básnického textu.

1. úroveň

- Akú atmosféru cítite v texte a čo ju spôsobuje? – Akú náladu vo vás vyvoláva text?

Všimli ste si, ktoré zvuky a farby sa vyskytujú v texte? – Na aký podnet v ukážke ste reagovali obzvlášť citlivo? – Ktoré podnety v texte vo vás vyvolali nepríjemné pocity? – Akú náladu ste mali pred čítaním básne a po jej prečítaní? – Aké farby by ste prisúdili prvej a druhej časti básne? – Aké pocity vo vás vyvoláva spojenie „bledá stena“?

2. pamäť, zapamätanie si

- Kto je lyrickým subjektom v prvej a druhej časti básne? Čo môžete povedať o slovách, ktoré si autor vybral (miesto v slovnej zásobe, slovné druhy)?

3. nižšie kognitívne procesy

- Priradíte básni tie charakteristiky, ktoré ju vystihujú: Báseň je (resp. v básni je):
 - a) tradičná – avantgardná, b) osobná – spoločenská tematika,
 - c) idylické – problematické videnie. – Ktoré okruhy problémov môžete formulovať na základe textu básne? – Ako by ste sa zachovali na mieste

lyrického subjektu v prvej časti a ako v druhej časti? – Ktoré umelecké prostriedky využíva autor na dosiahnutie estetického účinku? – Čo rozumiete pod slovným spojením *hovieme si skrátka*? – Kedy sa mohla odohrať situácia, že človek je postavený pred bledú stenu? – Môže takáto situácia vzniknúť aj v súčasnosti? – Aké pocity človek prežíva v existenciálnej situácii? – Ako si vysvetľujete správanie sa lyrického hrdinu vo verši *nedal si zaviazať oči*? – V čom je rozdiel v správaní sa lyrického subjektu v prvej a v druhej časti básne?

4. vyššie kognitívne procesy

- Ako vysvetlíte obrazné pomenovanie *kmital červený graf jeho srdca*? – Prečo chcel lyrický hrdina vidieť slnko do poslednej chvíle? – Prečo básnik použil v prvej strofe 3. osobu singuláru a v 2. strofe prvú osobu plurálu? – Ako by ste riešili problém trestu smrti? – Vymenujte frazeologizmy o presýtenosti človeka!

5. hodnotiace myslenie

- Považujete správanie lyrického hrdinu v prvej časti básne za hrdinské? – V čom sa prejavuje hrdinstvo človeka vo vojnových časoch a čo považujete za hrdinstvo v mierovom období? – Ako si predstavujete konzumný spôsob života? – Čo vnímate ako pozitívne a čo ako negatívne v súčasnom spôsobe života? – V čom súčasný človek láme rekordy?

6. tvorivé myslenie

- Ako by ste báseň voľne prerozprávali? – Skúste nahradiť v každom verši kľúčové slovo synonymným tak, aby zmysel básne zostal nezmenený. Dá sa tematika, problém básne previesť do iných spôsobov umeleckého zobrazenia (napr. próza, esejistika, filmový scenár...)?

Rozbor a hodnotenie:

Tento prístup k básnickému textu umožnil na širokom pláne básne odhaliť a hlbšie preniknúť do významovej štruktúry v intenciách esteticko-antropologickej koncepcie ako predpokladu na dosiahnutie zmysluplného porozumenia básne. Na základe spoločne vedenej diskusie si študenti vzájomne vymieňali svoje názory na problémy, ktoré autor nastolil, pričom všetci aktéri mali neustále na zreteli človeka. Aj bez interpretačných, najmä biografických opôr, študenti odhaľovali významy textu, pričom prichádzali stále viac k novým a novým problémom, preto diskusiu bolo potrebné

usmerňovať. Presvedčili sme sa, že takto vedená interpretácia básnického textu je síce náročná pre učiteľa, ale študentovi otvára priestor na vlastnú prezentáciu svojich pocitov, nálad, dojmov, ale i názorov, postojov, hodnotiacich záverov a tvorivých myšlienok. Odznievali rôzne postrehy, pocity, každý dokazoval svoje, hľadal nové argumenty pre svoje tvrdenia, a to tak vo veršoch, ako aj na základe dovtedy získaných vedomostí a životných skúseností. Takto sa neformálne v praktickej komunikačnej praxi plnil jeden zo základných cieľov vo vzdelávacej oblasti „umenie a kultúra“, a to vedieť kultúrne komunikovať na základe pravidiel etikety.

Pri odkrývaní nejasných miest básne a hľadaní zmyslu básnických obrazov sa zvolenie otvoreného dialógu s lyrickým textom s alternatívnymi riešeniami potvrdilo ako produktívne. To umožnilo prekonať komunikačnú bariéru medzi čitateľom-študentom a čitateľom- učiteľom. Zároveň sa potvrdilo, že v interpretačnom procese neexistuje jediná správna odpoveď. Spoločná interpretácia básne otvárala pre každého študenta hľadanie svojej vlastnej cesty na porozumenie. V pedagogickej praxi síce nie je možné takto pracovať s každým textom, ale jej uskutočnenie so silnými motivačnými stimulmi, ktoré sme uviedli, má svoj význam. Ukázalo sa, že diskusia zaujala všetkých študentov a vyvolala spontánnu účasť na vyjadrenie osobných názorov. Keď sa podarí takáto „objaviteľská hra“, potom to konečne poteší všetkých účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu – učiteľa a hlavne študentov. V takto vedenom dialógu je nevyhnutné, aby si učiteľ uvedomil, že nemôže byť „... dogmatik a své vývody a názory (byť podeprené odbornou a čtenárskou zkušeností) vydávať za jediné správne a možné, abychom tak študentům nebránili v možnosti uplatniť vlastní názor, a tím jim i nevzali (možnou) chuť k práci. Pokud z nich chceme mít partnery, s nimiž je možné vést dialog, a ne jen kývající a memorující loutky, učme se vzájemné toleranci a úctě k odlišným názorům.“ (Stanzel, 1996/97, s. 173) Takýto prístup potom vedie študentov k hodnoteniu práce s básnickým textom, akého sme boli spoločne svedkami, keď v reakciách študentov odznievali odpovede, z ktorých na ilustráciu vyberáme: a) „Ešte som sa doteraz nikdy nestretla s takouto formou výučby. Bolo to zaujímavé.“ b) Poéziu som doteraz prakticky vôbec nečítal. Myslím, že častejšie siahnem po básňach. Zistil som, že do textu na malej ploche básnik veľa ukrýje.“ c) Páčilo sa mi, že sa od nás nechcelo len vymenovávať básnické prostriedky, ale všetko sme hovorili „normálnou“ rečou.“ d) „Konečne ma báseň zaujala. Ani som netušil, že sa dá

básni porozumieť.“ e) „Dobrá hodina“ f) „Zaujímavá hodina“ g) „Super!!!“ h) „Páčilo sa mi ako sme rozoberali báseň.“ ch) „Táto hodina bola fajn, zaujímavá“ i) „Hodina bola zaujímavá, páčilo sa mi diskutovanie.“ j) „Hodina bola veľmi príjemná veľa som sa dozvedela ĎAKUJEM!“

Záver

Predložený program má za cieľ zmeniť zaužívanú schému vyučovacej hodiny pri práci s básnickým textom. Dôležité je uvedomiť si, že zážitok z čítania, dialóg s práve čítaným treba jednoznačne povýšiť nad všetko ostatné. A stále viac sa približovať k vedeniu osobitného typu dialógu s porozumením s cieľom vychovať a vzdelávať na hodinách venovaných interpretáciám zvlášť básnických textov vnímavého a citlivého človeka. Rozvoj vnímania, myslenia, prežívania a hodnotenia sa získava už počas stredoškolského literárneho vzdelávania čitateľskou a interpretačnou skúsenosťou, ktorá mladému človeku umožní aj v ďalšom živote odkrývať významy s primeraným porozumením aj básnických textov modernej slovenskej poézie. Dôraz pritom dávame na rozvíjanie etického, hodnotového zamerania študentov, na axiologickú výchovu na základe rozvíjania aj vyšších myšlienkových, kognitívnych procesov s cieľom lepšej prípravy na životné situácie v dospelosti. Lebo povedané slovami básnika Jozefa Mihalkoviča „... poézia môže potešiť, poskytnúť pôžitok a či nejako ináč uspokojiť, ale niekedy býva v jej moci oveľa viac. Báseň môže aj pomôcť. Keď ju čítame v pravej chvíli a dobre, človeka natrvalo poznačí. V mojich očiach poézia je aj akýmsi anjelom strážnym, ktorý nám, keď to potrebujeme, pomôže rozpačovať sa, kto vlastne sme, čo hovoríme rečou, skutkami.“ (1977)

Zoznam bibliografických odkazov

- ČERVENĀK, Andrej. 2008. *Reflexie esteticko-antropologické*. Nitra : Filozofická fakulta UKF v Nitre – Spolok slovenských spisovateľov – Klub Fiodora Michajloviča Dostojevského, 2008. 166 s. ISBN 978-80-8061-309-9.
- GERMUŠKOVÁ, Marta. 2007. Interpretácia umeleckého textu a tvorivé metódy komunikačnej estetiky. In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Sborník prací z mezinárodní konference konané 14. dubna 2006 na Pedagogické

- fakultě UP v Olomouci. Ed.: Miloš Mlčoch, Kateřina Homolová. Olomouc : HANEX, 2007. – S. 36 – 42. ISBN 80-85783-72-X.
- KOZOŇ, Ján. 2007. Tvorivé metódy interpretácie literárneho textu. In: *Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie*. Zborník z medzinárodnej konferencie Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie 18. – 19. 10. 2007 v Prešove. Ved. red. Marta Germušková. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 2007. – S. 212 – 215. ISBN 978-80-8068-788-5.
- KOŽMÍN, Zdeněk. 1986. *Interpretace básní*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. – 167 s.
- LIBA, Peter. 2009. *Prieniky do literatúry a kultúry*. Nitra : Kulturologická spoločnosť v Nitre, 2009. – 301 s. ISBN 978-80-969481-7-8.
- MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995.
- OBERT, Viliam. 1993. *Komunikatívnosť v literárnej výchove*. Bratislava : ÚMC MŠaV SR, 1993.
- OBERT, Viliam – IVANOVÁ, Mária – HOCHÉL, Igor – ŠPAČEK, Jozef. 1997. *Literatúra pre 4. ročník gymnázií a stredných škôl*. Bratislava : LITERA, 1997. 255 s. ISBN 80-85452-45-6.
- OBERT, Viliam. 2002. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra : ASPEKT, 2002. 263 s.
- PRÍHODOVÁ, Edita. 2010. Stratégie percepcie umeleckého textu v gymnáziách. In: *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. Milana Ligoša, CSc. v Ružomberku 8. – 9. 9. 2009. Editorka Edita Príhodová. Ružomberok : Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2010. – S. 388 – 393. ISBN 978-808084-562-9.
- STANZEL, Vladimír. 1996/97. K interpretaci básní Ivana Wernische. In: *Český jazyk a literatura*, 47, 1996/97, č. 7 – 8, s. 170 – 174.
- ŠABÍK, Vincent. 1988. *Literatúra pre súčasníkov*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1988.

ŠLÉDROVÁ, Jasňa. Úloha dialogu ve výuce mateřského jazyka. In: *Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka (slovenčina, čeština, nemčina)*. Editor Milan Ligoš. Ružomberok : Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2005, s. 153 – 162. ISBN 80-8084-082-2

ZELINA, Miron. 2013. Od vzdelania k múdrosti. In: *Učiteľské noviny*. – Roč. LX, č. 9 (3. január 2013), s. 4 – 5.

ŽILKOVÁ, Marta a kol. 2001. *Praktická estetika*. Nitra : Filozofická fakulta UKF, 2001.

Резюме

Статья словакиста-дидактика представляет собой образец педагогической интерпретации литературного текста. Такой подход позволяет читателю постичь эстетический момент осознания восприятия художественного текста.



Речевой жанр в системе развития письменной речи: из опыта создания учебника по русскому языку для школ Латвии

Slohové žánre v systéme rozvoja písomného prejavu: zo skúsenosti tvorby učebnice RJ pre lotyšské školy

Лариса Игнатъева

Larisa Ignatieva

Lotyšská republika

Абстракт:

Статья посвящена описанию методики и практики овладения речевыми жанрами в письменной речи на основе авторского УМК «Просто по-русски».

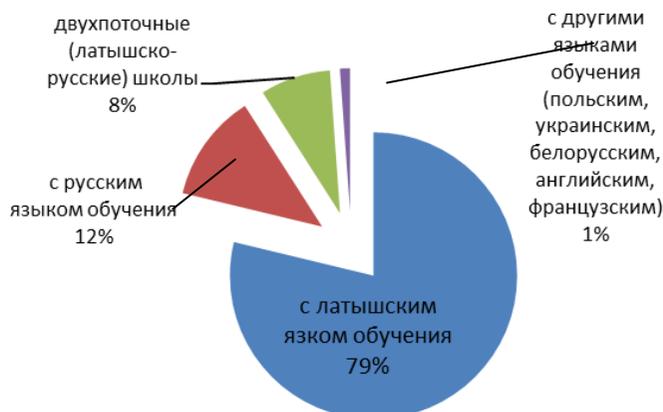
Ключевые слова: письменная речь, жанры, методика, УМК

Русский язык в Латвии

Важнейшей характеристикой социокультурной и политической ситуации, в которой изучается иностранный язык, является роль и место этого языка в обществе.

С 2000 года, когда в Латвии был принят «Закон о государственном языке», русский язык получил официальный статус иностранного языка. Вместе с тем, по данным Министерства образования и науки Латвийской Республики на 2014/15 учебный год [Статистика о среднем образовании], в Латвии работает 97 школ с русским языком обучения и еще 62 латышско-русские (двухпоточные) школы. Таким образом, на русском языке как родном учится около 55 тыс. учеников, что составляет 27,5% от общего количества всех школьников. Соотношение школ Латвии в зависимости от языка обучения представлено на рис. 1.

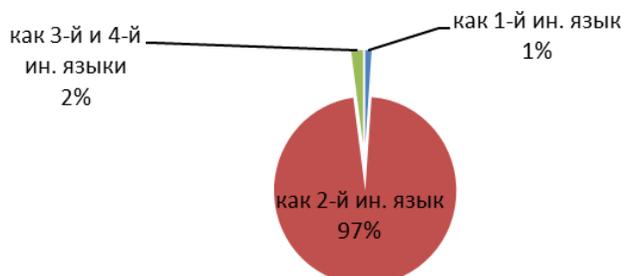
Рис. 1. Соотношение школ Латвии в зависимости от языка обучения



Так в Латвии, хоть и ограниченно, а также неравномерно по регионам, сохраняется русская речевая среда. Самыми обширными культурно-коммуникативными пространствами функционирования русского языка являются Рига и территории, граничащие с Россией и Белоруссией. Кроме того, представители старшего поколения, получившие образование в так называемое советское время, свободно говорят по-русски. По сравнению с другими советскими республиками в Латвии отмечалось самое большое количество межнациональных браков. Благодаря тому, что многие жители нашей страны владеют русским языком, Латвия – небольшое государство с населением около 2 млн. человек – входит в число европейских стран с высоким уровнем билингвизма. Вследствие этих причин в нашей стране русский язык по-прежнему достаточно широко используется в сфере повседневного бытового общения, образования, культуры и в сфере бизнеса.

Возможность использовать русский язык для общения «здесь и сейчас» приводит к тому, что этот язык как иностранный (далее – РКИ) в 2014-2015 учебном году выбрали для изучения около 70 тыс. человек, это почти 32% от общего количества учащихся. В общеобразовательных школах с латышским языком обучения русский язык изучается главным образом как второй иностранный с 6-го класса (рис.2.).

Рис. 2. Изучение РКИ в школах Латвии (2014-2015 гг.)



Востребованность русского языка налагает как на учителей, так и на авторов учебников большую ответственность за развитие интереса к его изучению, а также за поддержание уровня владения как устной, так и письменной формами, которые необходимы для полноценной коммуникации. Поскольку РКИ в школах Латвии изучается, в основном в течение 7 лет, т.е. достаточно длительное время, особое внимание в процессе его освоения уделяется письменной форме. Согласно требованиям Стандарта школьного образования Латвийской Республики по иностранным языкам [Стандарт образования по иностранным языкам ЛР], достижение которых проверяется на государственном централизованном экзамене, к концу 9 класса наши учащиеся должны достичь уровня А2-В1 по Европейской шкале компетенций в области владения иностранными языками, а к концу 12 класса – уровня В2-С1. Основными видами оценивания на государственном экзамене в 9 классе является личное письмо, а в 12 классе – эссе. Автор данной статьи многие годы является внештатным методистом Министерства образования и науки и экспертом содержания экзаменационных работ. В результате обобщения опыта организации государственных экзаменов была разработана лингводидактическая модель оценивания компетенций в области письменной речи [Ignatjeva 2015: 63-72]. Важнейшее значение в данной модели отводится обучающей роли критериев оценивания письменных работ и развитию умений редактировать тексты.

Речевой жанр как основная единица развития письменной речи в УМК «Просто по-русски»

Безусловно, для того чтобы подготовить учащихся к успешному достижению требований государственного стандарта, необходимо не только разработать и внедрить систему оценивания, но и предложить эффективные методы развития письменной речи.

В 2015 году в Латвии было завершено создание серии комплектов учебно-методической литературы «Просто по-русски» [Архангельская, Игнатьева 2008; 2011; 2012; 2015]. Она предназначена для освоения русского языка как второго иностранного в 6-9 классах. Комплект для каждого класса представляет собой учебно-методический комплекс (далее – УМК), в который входят следующие компоненты: учебник, две рабочие тетради, сборник проверочных работ, аудио- и видеодиски, книга для учителя.

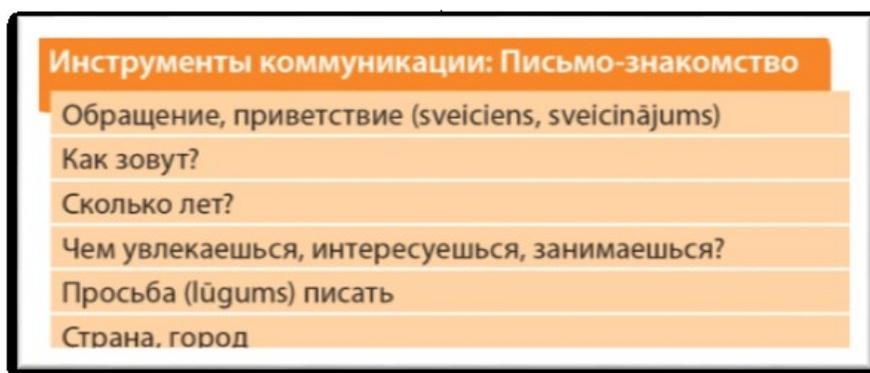
Авторская концепция национально-ориентированного учебника [Архангельская, Игнатьева 2016: 66-72], в частности принцип направленности на развитие желания и умения использовать русский язык для общения со своими русскими сверстниками и выражения собственного взгляда на мир, обусловил выбор основной единицы обучения. Этой единицей в УМК «Просто по-русски» стал речевой жанр. В трактовке данного понятия мы опирались на теорию М.Бахтина, который понимал под речевыми жанрами относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний [Бахтин 1986: 250-275]. Основными факторами их завершенной целостности, неразрывно связанными в органическом целом высказывания, выступают: 1) предметно-смысловая исчерпанность, 2) речевой замысел говорящего или пишущего, 3) типические композиционно-жанровые формы [там же 269]. С точки зрения современных ученых, развивающих идеи М.Бахтина, речевой жанр является результатом развития культурно-речевых традиций этносоциума. «Высказывание (текст) есть духовное преломление бытия, осуществляемое в разных сферах культурного творчества в соответствии с различными принципами» [Салимовский 2003: 352]. По нашему убеждению, для развития способности личности к самовыражению в межкультурном диалоге особенно важны выделенные В.А.Салимовским

такие свойства речевого жанра, как «функция интеграции индивидов в социум», «нормативность», «особое оценочное отношение к действительности» и «опора для творчества».

При таком подходе основными аспектами развития письменной речи учащихся в УМК «Просто по-русски» являются: культурно-коммуникативный (коммуникативная адекватность, личностно-смысловая наполненность, социокультурная нормированность), функционально-стилистический (соответствие требованиям стиля и жанра), нормативно-языковой (соблюдение лексических, грамматических, орфографических, пунктуационных норм).

Методические инструменты овладения речевыми жанрами

Методическую основу для развития продуктивной речи учащихся мы разрабатывали в контексте компетентностного подхода, который определяет политику Совета Европы в области образования [Improving competencies for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on Schools 2008; Key Competencies for Lifelong Learning, European Reference Framework, 2007 и др.]. В этой связи основным методом овладения речевыми жанрами как письменной, так и устной речи в УМК «Просто по-русски» выступают так называемые «Инструменты коммуникации». Цель их применения – освоение способов создания устных и письменных высказываний с учетом коммуникативного контекста. При этом сфера коммуникации обуславливает отнесенность высказывания к функциональному стилю, а ситуация общения диктует выбор жанровой формы. Как правило, в «Инструментах коммуникации» отражается «типическая композиционно-жанровая форма» высказывания (по Бахтину), или его функционально-смысловая модель. Например, на уровне А1 (8 класс) наши учащиеся учатся писать письмо в журнал с целью найти новых друзей. В качестве методического инструмента мы предлагаем:



Методическая система овладения жанрами речи в нашем УМК включает следующие компоненты:

- анализ текстов-образцов в 3 аспектах: 1) коммуникативной ситуации их создания (место и тема общения, адресат, цель автора), 2) содержания информации и понимание замысла автора, его оценочного отношения, 3) смысловой структуры текста и его речевой организации,
- работа с «Инструментами коммуникации»,
- оценивание / редактирование предложенных текстов,
- сбор информации для собственного текста
- саморедактирование и самооценивание по критериям.

Критерии оценивания текстов разрабатывались нами с учетом особенностей жанровой формы создаваемого текста. Они помещаются в Приложение к рабочим тетрадям и совпадают с требованиями государственных проверочных работ и экзаменов. Необходимость актуализации конкретных компонентов методической системы определяется спецификой жанра, уровнем освоения языка и другими особенностями учащихся.

В качестве примера подачи материала для развития письменной речи с учетом жанровых особенностей текста предлагаем фрагмент учебника для 9 класса (уровень А2). В нем представлен комплекс заданий, направленных на развитие умений написания эссе. Для наших учащихся это лишь первый опыт создания текстов такого жанра. Мы предлагаем начать знакомство с этим жанром с сопоставительного эссе в рамках освоения речевой темы «Образование в разных странах».

Жанр сопоставительного эссе в УМК «Просто по-русски» для 9 класса

ИНОСТРАНЦЫ О РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

- 27**  Слушайте и читайте слова. Следите за ударением и произношением.
Каких слов вы не знаете?



Ключевые слова

анализировать, аргументировать, бассейн, без комплексов, больше всего, будущая профессия, волонтерство, выбирать предметы, выглядеть, еда, копировать, общаться, одеваться, отдых, письменный экзамен, плагиат, повезло, понравиться, программа обмена, размеры школы, расписание, скачивать всё подряд, собеседование, списывать, спорить, спорт, сравнение, сравнивать, столовая, тест, удивить, удивление, устный экзамен, участвовать, учебные предметы, ученик, учитель

- 28**  Подберите к 4 темам слова из задания 27.



1. Ученики: одеваться, ...
2. Школа, здание:
3. Учебный процесс:
4. Впечатления от участия в программе обмена:

Обсудите свои списки. Если надо, сделайте коррекцию.

Как слова связаны между собой

Прикольно (жаргон) ← прикольный
Работать для души = очень любить свою работу
Везёт – повезёт – повезло (датель – кому?)

- 29 Прочитайте эссе Криса, которое он написал для сайта школы.
Какие стратегии вы использовали, чтобы понять выделенные слова?

← → ↻ www.nasha-shkola.ru



Главная | Документы | Школа | Персоналии | Учеба | Воспитание | Учащиеся | Родителям | Педагогам

 Меня зовут Крис. Я живу в Америке, в штате Небраска. С 8 класса я начал изучать русский язык. В нашей школе училась девочка из России – Лидия Русакова. Она интересно рассказывала о своей школе, о своих друзьях, о Москве! Я решил участвовать в программе обмена. Родители меня поддержали. Я хотел увидеть Россию своими глазами, познакомиться с российскими ребятами. И мне повезло, я год учился в вашей школе. Конечно, я всегда **сравнивал** вашу школу и свою. Что меня больше всего удивило?

Во-первых, ваши школы огромные. У вас все учатся в одном здании: малыши и **старшеклассники**. У нас же все учатся в **отдельных** зданиях: в начальной школе, средней школе и выпускной школе (хай скул).

Во-вторых, у вас **фиксированные** классы. Я даже не понял, когда мне сказали, что я буду учиться в 9 «а». Все уроки у меня были только с этими ребятами! (9 «а» – привет! Вы классные! С вами было **прикольно!** 😊). У нас на один урок идут одни школьники, на другой – другие. Я не сразу понял, что ваши ученики не могут выбирать предметы.

В-третьих, у вас много предметов. Больше десяти! У нас же в расписании на один семестр только ЧЕТЫРЕ или даже ТРИ предмета. Я не знаю, что хорошо, а что плохо, но мне кажется, что ваша **система** трудная.

Я считаю, что удивление – это всегда **позитив**. Мир огромный, и мы все разные, но это не мешает нам дружить.

1
5
10
15
20

- 30 Как вы поняли текст из задания 29?
Придумайте название для этого эссе. Напишите.
Закончите фразы.



Цель поездки Криса в Россию – ...
Когда он учился в российской школе, он ...
Он пишет о том, что ...
Его больше всего удивило, что в российской школе, во-первых, ...
Во-вторых, его удивило, что ...
В-третьих, Крис удивило, что ...
Крис понял, что ...

3

ситуация

31 Определите цели эссе из задания 29. Выберите варианты и закончите фразу:



Цель этого эссе –

- рассказать о своих впечатлениях,
- рассказать историю,
- сравнить школу в России и в Америке,
- описать (aprakstīt) то, что видел(а),
- проанализировать социальную проблему, дать свою оценку.

Найдите аргументы в тексте.

32 В эссе из задания 29 найдите и прочитайте строчки, которые соответствуют частям текста.



Почему захотел поехать по обмену? Идея эссе: цель поездки
Часть 1: школа в России, в Америке
Часть 2: классы в России, в Америке
Часть 3: учебные предметы в школах России, Америки
Мнение автора об участии в программах обмена

Инструменты коммуникации: эссе-сравнение

Цель	Сравнить две системы / школы / страны ..., рассказать о своих впечатлениях
Структура	Введение (ievads), идея эссе сравнение 1, сравнение 2, сравнение 3. Заключение (nobeigums)
Слова и фразы, которые акцентируют логику	Во-первых, во-вторых, в-третьих, ...
Сигналы сравнения	Противопоставление (pretstatījums): у вас... / в российской (вашей) школе... ← → у нас (же)... / в латвийской (нашей) школе... Аналогия: у вас... = и у нас... / (и) у нас тоже...

- 33** Сравните школы: в других странах и в Латвии. Дополните таблицу. Используйте собственные факты и факты из задания 29. Скажите. Используйте сигналы сравнения: противопоставления и аналогии.



У них	У нас
Америка В школе большое значение имеет волонтерство. Ученики одеваются очень просто. ...	
Россия Нет большой перемены (1 час) для отдыха, обеда и спортивных игр. Школьники обедают в столовой. Им готовят горячую еду. Ученики сами делают уборку в классе после уроков.	
Швейцария	
Франция	

- 34** «Снежный ком». По цепочке каждый ученик повторяет то, что сказал предыдущий и добавляет новое слово. Запишите самое длинное предложение.

... проводить время участие значение...

- 35** Прочитайте эссе. Заполните пропуски. Что сравнивает автор? Составьте план этого эссе.



ОПЫТ ДЛЯ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

Меня зовут Пэти. Я из Америки, из Калифорнии. Мой отец учитель, я тоже хочу стать учителем. Я поехала в Россию, чтобы познакомиться с другой системой образования. Мне было очень интересно учиться в российской школе.

_____1_____ меня удивило, что после уроков ваши учителя долго не уходят домой. Мне кажется, они очень любят свою работу и работают, как вы говорите, для души. Что _____2_____ меня удивило?

_____3_____, в российских школах много учителей-женщин. У нас только в начальной школе большинство учителей – женщины.

_____4_____, ваши учителя красиво одеваются, как для праздника. У них причёски, косметика. У нас _____5_____ учителя выглядят нормально, но одеваются просто. У них нет косметики, нет причёсок.

_____6_____, у вас много устных экзаменов, собеседований. У нас _____7_____ экзамен – это письменный тест. Если честно, мне нравится ваша система устных экзаменов. Хорошо, что ученик и учитель общаются.

Мне поездка в Россию понравилась. Я получила очень хороший опыт. Это мне нужно, чтобы стать хорошим учителем.

3

ситуация

36 Эссе «Моя школа глазами иностранца».

Вариант 1.

В вашей школе учились иностранцы? Напишите эссе от имени иностранного школьника.

Вариант 2.

Представьте, что Крис, Пэти учились в вашей школе. Напишите эссе от его (её) имени.

Литература

АРХАНГЕЛЬСКАЯ Э., ИГНАТЬЕВА Л. *Просто по-русски. Krievu valoda. Учебный комплекс для 6-9 классов. Retorika-A*, 2008; 2011; 2012; 2015.

АРХАНГЕЛЬСКАЯ Э., ИГНАТЬЕВА И. Учебник по русскому языку для школ Латвии: лингводидактические и лингвистические аспекты. *Материалы II Международной конференции и X международного научно-практического семинара «Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века»* (Пула, 16-23 июля 2016). Сост. Кудрявцева Е.Л., Микулацо И., Чиршева Г.Н., Игнатъева Л. Москва: Инновации эксперимент в образовании, 2016. С.66-72.

БАХТИН М. *Эстетика словесного творчества*. 2-е изд. Москва: Искусство, 1986. С. 255.

САЛИМОВСКИЙ В.А. Речевой жанр. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: Издательство «Флинта», Издательство «Наука», 2003. С. 352-353.

Статистика о среднем образовании Министерства образования и науки Латвийской республики – URL: <http://www.izm.gov.lv/lv/publikacijas-un-statistika/statistika-par-izglitibu/statistika-par-visparejo-izglitibu/2014-2015-m-g>. Дата обращения: 12.08.2016.

Стандарт образования по иностранным языкам ЛП – Svešvaloda. Mācību priekšmeta standarts 1.-9.klasei. 36.pielikums Ministru kabineta 2006.gada 19.decembra noteikumiem Nr.1027 – URL: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=150407&from=off>. Дата обращения: 05. 08.2016.

IGNATJEVA, L. The Lingvodydactic Model of the Assessment of Writing Competence in a Foreign Language. c.63-72. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference May 22nd-23rd, 2015, Volume II* – URL: <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/issue/view/24> Дата обращения: 05. 08.2016.

Improving competencies for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on Schools. Brussels, 2008.

Key Competencies for Lifelong Learning, European Reference Framework. European Commission, Luxembourg, 2007.

Resume

Ruský jazyk je v lotyšských školách považovaný za jeden z cudzích jazykov, aj keď existuje 12% škôl s ruským vyučovacím jazykom. Pri rozvoji prísomného prejavu v ruštine je základnou jednotkou žáner. Autorka uvádza metodické nástroje pri zvládnutí žánrov od analýzy vzorových textov až po hodnotenie vytvorených prejavov.



*„Vyhľadávajme to,
čo máme s ostatnými spoločné,
a nie to, čo nás od nich delí.“*

J. Ruskin

Вопросы словацко-русской межъязыковой интерференции на лексическом уровне в педагогическо-методической коммуникации

Otázky slovensko-ruskej interferencie v oblasti lexiky pri pedagogicko-metodickej komunikácii

Андрей Краев

Andrej Krajev

Ruská federácia

Абстракт:

В статье описываются примеры проявления русско-словацкой межъязыковой интерференции в сфере педагогического общения.

Ключевые слова: русский язык, словацкий язык, лексика, интерференция, педагогическое общение

В условиях любой высшей школы в любой стране мира одним из ведущих направлений подготовки специалистов в области иностранных языков является подготовка учителей того или иного иностранного языка как учебного предмета. Не представляет собой исключения и подготовка учителей русского языка и культуры в вузах Словакии. В данной статье нам бы хотелось остановиться на описании и анализе одного из аспектов многогранного явления межъязыковой интерференции, а точнее – на явлениях словацко-русской интерференции в речи словацких студентов-русистов, проявляющейся, прежде всего, на лексическом уровне.

Как уже было сказано выше, случаи межъязыковой интерференции многочисленны и порой непредсказуемы, поэтому мы бы хотели ограничить область своего рассмотрения анализом конкретных её проявлений в сфере речевого употребления слов и выражений в тематической группе «Образование и наука» с опорой на

базовые лексические единицы, представленные уже в лексическом минимуме по русскому языку как иностранному на элементарном уровне (уровень А 1) (Лексический минимум 2006).

Выбор вышеуказанной тематической группы слов мы бы могли обосновать тем, что в деятельности учителя русского языка данная лексика является базовой, «каждодневной», поскольку учитель и ученик, находясь в условиях дидактического взаимодействия, не могут не обращаться к этим словам и выражениям как в процессе обучения, так и в естественном иноязычном общении.

При описании случаев межъязыковой интерференции мы опираемся на сравнительный анализ значений выбранных нами слов, а также на наш опыт преподавания русского языка словацким студентам и общения с ними.

Самым ярким случаем интерференции, по нашему мнению, выступает интерференция слов «škola» и «школа» в языковом сознании носителей словацкого языка, а именно – различия сочетаемости данных слов с другими в близких контекстах. Близость звуковой формы двух данных слов, общность их происхождения (заимствование из греческого языка) и совпадающие значения создаёт иллюзию идентичности их употребления в речи носителей словацкого и русского языков. Однако это не совсем верно. Наилучшим образом данный тезис иллюстрирует следующий пример: «Včera som nebola v škole» — скажет студентка словацкого вуза, имея в виду то, что вчера она (сама) не пришла на занятия в университет по какой-либо причине. Соответственно, то же самое носитель словацкого языка попытается сказать и по-русски: «Вчера я не была в школе». Однако, эта простая фраза вызовет у неподготовленного носителя русского языка некоторое недоумение, особенно если ему известно, что сказавшая это девушка является студенткой вуза и её деятельность никак не связана с регулярным посещением ШКОЛЫ (в русскоязычном понимании значения слова).

Здесь мы встречаемся с одним базовым отличием в объёме понятия «škola» и «школа» в языковом сознании носителей двух языков. В виде обобщения можно сказать, что объём понятия у словацкого «škola» шире, чем у русского. Это подтверждается и тем, что по-словацки учреждения образования на разных уровнях называются с использованием слова «škola». Например, слов. «materská škola» (или,

в разговорной речи, «školka», рус. «детский сад», «ясли-сад»). Параллелизм конструкций наблюдается и в наименованиях других типов учебных заведений на более высоких уровнях системы образования (слов. «základná škola, stredná škola, vysoká škola»). Что касается последнего словосочетания, обозначающего в самом общем контексте высшие учебные заведения, то его значение в двух языках практически совпадает. Единственным отличием, по нашему мнению, является то, что русское словосочетание «высшая школа» осознаётся носителями русского языка как более книжное, принадлежащее к более высокому стилю речи, чем словацкое. Поэтому в словацкой речи можно чаще наблюдать использование словосочетания «vysoká škola» как синонима к слову «univerzita», чем в аналогичных русских контекстах.

Если сравнивать значения словацкого и русского словосочетания «stredná škola»/ «средняя школа», то в этом случае мы сталкиваемся с ещё более неполным совпадением объёма данных понятий в двух анализируемых языках и, в более широком контексте, в двух лингвокультурах. По-русски «средняя школа» обозначает учебное заведение, имеющее в своём составе все три ступени общего образования (1 – 4 классы, начальная школа; 5 – 9 классы, «вторая ступень», для которой не существует отдельного наименования и 10-11 классы, «третья ступень», иначе называемая «старшие классы»). В словацкой лингвокультуре «stredná škola» обозначает разные типы учебных заведений, в которые учащиеся поступают после окончания 9-го класса и которые делятся на профессионально-технические учебные заведения (по-русски: «среднее профессиональное образование») и гимназии (по-русски: «общее среднее образование»). В большинстве случаев словацкие «средние школы» — четырёхлетние, что касается как гимназий, так и профессионально-технических учебных заведений.

Однако, наибольшую проблему в контрастивном плане представляет словацкое словосочетание «základná škola», весь объём обозначаемого им понятия сложно выразить соответствующим русским словосочетанием «основная школа». Во-первых, следует отметить, что ни в литературном русском языке, ни в русской разговорной речи такое словосочетание не существует и не используется. Оно выступает как буквальный перевод словацкого, однако, носителю русского языка скажет не очень много. Во-вторых, следует вывод, что просто «перевести» на русский язык

данное сочетание нельзя, требуется либо поиск близкого эквивалента, либо описательный перевод («перевод-толкование»). Толкование словацкого словосочетание простое, хотя и не может быть выражено в двух-трёх словах: слов. «základná škola» — это тип учебного заведения, имеющего в своём составе, как первую, так и вторую ступень общего среднего образования (1 – 4 и 5 – 9 классы). В русской терминологии имя прилагательное «основной» встречается ограниченно, в основном в языке официальных документов: «основное общее образование» (1 – 9 классы школы), «аттестат об основном общем образовании», который в современной России получают выпускники 9-х классов средних школ. В широкую речевую практику носителей языка сочетания с прилагательным «основной» в данных контекстах не вошли. Можно было бы упомянуть широко распространённое в середине 20-го века в СССР словосочетание «неполная средняя школа», обозначавшее как раз школы, в которых не было двух последних классов («третьей ступени» среднего образования – 9-х и 10-х (или 10-х и 11-х)), данный тип школ был распространён не только в сельской местности, но и в городах.

Как следует из вышесказанного, при кажущейся стопроцентной «похожести» данных слов/словосочетаний, в каждом случае присутствует какое-то отличие, весьма существенное для полного усвоения объёма значения учащимися-иностранцами. По нашему мнению, основное различие слов. «vysoká škola» и рус. «высшая школа» — это их отнесённость к разным речевым стилям и, соответственно, более широкая/узкая сфера речевого употребления. В случае слов. «stredná škola» и рус. «средняя школа» мы имеем дело с классическим случаем несовпадения объёма понятий, обозначаемых данными словосочетаниями. Русское понятие «средняя школа» оказывается шире, чем словацкое. Самым специфическим выступает случай пары словосочетаний «základná škola» и «*основная школа», когда для более адекватной передачи смысла словацкого словосочетания в русском языке необходимо искать дополнительные пути (описательный перевод, толкование и т.п.).

В следующей части статьи нам хотелось бы перейти к рассмотрению некоторых деталей лексической интерференции в анализируемой тематической группе. Один из её примеров – это интерференция при употреблении слов «hodina» и «урок». Студенты

вуза, изучавшие русский язык в школе, свободно переносят на обозначение различных типов вузовских занятий русское слово «урок», использовавшееся ими во время обучения в школе, что является не совсем верным, так как русское слово «урок» применяется только для наименования учебных занятий в школе. В университетах и различных типах учреждений среднего профессионального образования мы встречаем слово «занятие», являющееся общим термином для обозначения их различных типов (лекция, семинар, практика, коллоквиум и т.п.). Как следует из вышеизложенного, объём понятия словацкого слова «hodina» (vyučovacia hodina) несколько шире, чем у русского слова «урок». Поэтому, например, объяснение словацкой студентки вуза, что «она не была на прошлом уроке» (na hodine) звучит также странно, как и объяснение её отсутствия «в школе». Наиболее типично для русскоязычных студентов называть свои занятия словом «пара» («Я не был вчера на парах», «Какая пара у нас следующая?»). Данный перенос значения обусловлен традицией проводить учебные занятия, состоящие из двух («пары») академических часов (90 – 100 минут, обычно без перерыва между ними). Интересно отметить, что, например, в вузах г. Красноярска утвердился другой способ переноса значения и «пары» (в общероссийском понимании) там называются «лентами».

Поскольку существуют учебные занятия (уроки, пары и т.п.), существуют и перерывы (интервалы) между ними. Русское слово «перерыв» можно бы было представить как общее для всех уровней образования и типов школ (как эквивалент словацкого *prestávka*). В то же время в школе используется другое слово – «перемена», здесь бы можно было провести следующую параллель: между уроками – перемена, между занятиями – перерыв.

Вкратце можно бы было остановиться на других схожих явлениях в сфере общего среднего образования с одной стороны и среднего или высшего профессионального образования – с другой, которые по-русски обозначаются разными словами: «класс» и «группа, курс», соответственно, «одноклассники» (название популярной социальной сети в русскоязычном сегменте Интернета) и «одногоруппники/однокурсники»; «класс/кабинет» и «аудитория».

Ещё одним интересным моментом представляются нам слова-наименования участников педагогического процесса в разных типах учебных заведений. Для обозначения обучающегося существуют два базовых слова – в словацком языке «žiak» и «študent», в русском языке, соответственно, «ученик» и «студент». В данном случае также можно отметить несовпадение объёма понятий у этих слов в двух языках. Это выражается, в первую очередь, в том, что учащиеся всех типов словацких «средних школ» по традиции называют «студентами» (študenti), а в русской лингвокультуре слово «студент» обозначает только «учащийся высшего учебного заведения или учреждения среднего профессионального образования».

Также интересно отметить и несовпадение объёма значений словацкого слова «učiteľ» и русского «учитель». Здесь, по нашему мнению, можно провести параллель со словом «škola» в двух языках. Так, например, педагогический работник учреждения дошкольного образования в Словакии (materská škola) называется «učiteľ» (чаще всего – učiteľka, так как данные должности замещаются в подавляющем большинстве женщинами), в то время как в российских яслях и детских садах название аналогичной должности – воспитатель. Вообще, слово «učiteľ» в словацком языке используется в более широком контексте, как в официальной речи, так и в разговорной (пример на уровне дошкольного образования приведён выше). Можно также отметить и более широкое использование слова učiteľ в словацком языке в качестве родового термина (например, «stredoškolský učiteľ» или «vysokoškolský učiteľ»). В аналогичных русскоязычных контекстах, по нашему мнению, родовым понятием выступает слово «педагог» («педагог высшей школы/университетский педагог»). В дополнение отметим важный факт, состоящий в том, что слово «учитель» в русском языке в полной мере применимо только к педагогическому работнику средней школы (1 – 11 классы), в случае с уровнями высшего или среднего профессионального образования более нормативным является использование слова «преподаватель», в чём снова прослеживается своеобразное противопоставление способов номинации предметов и явлений в сфере общего среднего (с одной стороны) и высшего и среднего профессионального образования (с другой стороны) в современном русском языке.

Данные примеры не совсем правильного употребления русских лексических единиц в речи словацких студентов-русистов нельзя назвать в чистом виде «ошибками». Для их общей характеристики хотелось бы обратиться к различию языковой, речевой и коммуникативной компетенции учащихся (Акишина, Каган 2002). В нашем конкретном случае можно говорить о неполной сформированности речевой («всё сказано без «языковых» ошибок, но носители языка так не говорят») и коммуникативной (затруднённое понимание смысла сообщения) компетенций.

Ещё одним случаем интерференции, тесно связанным со сферой образования, выступает коренное различие в формах обращения учащихся/студентов к своим учителям/преподавателям. Безусловно, всё это имеет историческое обоснование в сложившихся веками этикетных формулах, имеющих в двух лингвокультурах. Хотелось бы отметить, что, несмотря на т.наз. «пассивное владение» информацией о структуре русского имени (наличие и правила образования и употребления отчеств), словацким студентам очень трудно переступить своеобразный «лингвокультурный» барьер и обратиться к русскоязычному учителю/преподавателю по имени и отчеству. Предполагаем, что таким образом они избегают кажущегося (по их мнению) «вторжения» в личное пространство педагога (при использовании личного имени) и нивелирования высокого статуса взаимоотношений «педагог – учащийся». Хотя, вполне возможно, что играет свою роль и определённая «лингвокультурная инерция», связанная с несколько «обезличенными» (с точки зрения носителя русского языка) способами обращения учащегося к педагогу (pani učiteľka/pán učiteľ, pani profesorka/pán profesor, pani docentka/pán docent, pani doktorka/pán doktor и т.п.) в словацкой культуре.

Безусловно, вышеописанными примерами не исчерпываются случаи словацко-русской интерференции на лексическом уровне в анализируемой тематической группе слов, однако всё это даёт нам иллюстрацию довольно распространённого при изучении близкородственного иностранного языка явления – мы бы назвали его «иллюзией лёгкости». Действительно, на самом первом этапе изучения русского языка в инославянской аудитории закономерно складывается впечатление простоты постижения основ, особенно если речь идёт как

о родственных словах (из общеславянского лексического фонда), так и о заимствованных из других языков словах, означающих близкие, но не идентичные явления и предметы в двух языках. Роль учителя в таких случаях как раз и заключается в том, чтобы избежать излишнего упования на «похожесть» слов, показывая ученикам различие в объёме или оттенках значения слов (образовательный аспект иноязычного образования), что является основой для развития «языкового чутья» (развивающий аспект) и формирования навыков культуры речи (воспитательный аспект). В конечном итоге, всё это должно приводить к формированию устойчивых навыков выбора и использования языковых единиц в речи (учебный аспект) и к более совершенному владению русским языком как средством общения и диалога культур (Пассов, Колларова, Кибирева 2007).

Литература

- АКИШИНА, А.А., КАГАН, О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Рус. яз. Курсы, 2002. – 256 с.
- ЛЕКСИЧЕСКИЙ МИНИМУМ по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение/ Н.П. Андрияшина, Т.В. Козлова. – 3-е изд. – М. – СПб: ЦМО МГУ, Златоуст, 2006. – 80 с.
- ПАССОВ, Е.И., КОЛЛАРОВА, Э., КИБИРЕВА, Л.В. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация). Методическое пособие для русистов. СПб.: Златоуст, 2007. – 200 с.

Resume

Interferencia v oblasti lexiky môže spôsobiť nedorozumenia pri rusko-slovenskej komunikácii. Autor sa zameriava na výrazy zo školského prostredia: druhy škôl, účastníci vyučovacieho procesu v jednotlivých typoch škôl, priebeh vyučovania, oslovovanie.



Тестирование по иностранным языкам и тестология

Testovanie v cudzích jazykoch a testológia

Роман Квапил

Roman Kvapil

Slovenská republika

Abstrakt:

Príspevok sa zaoberá úvahou o zmysle testovania a testológii. Teoretická úvaha tvorí základ rámca príspevku, od ktorého autor pozvoľne prechádza k princípom disciplinariny testológii ako vedy, pričom sa opiera o názory, že k problematike testovania na Slovensku treba pristupovať systematicky a nie globálne. Jednostranné zavádzanie prevzatých testovacích nástrojov z iných krajín sa ukazuje ako kontraproduktívne a neprináša žiadateľný efekt v cudzojazyčnej edukácii v rámci výchovno-vzdelávacej sústavy konkrétnej krajiny.

Kľúčové slová: testovanie, testológia, filozofia, cudzí jazyk, komunikácia, komunikatívna metóda, lingvistika

Vo viacerých článkoch venovaných problematike testovania sme sa sústredili nielen na problematiku procesu testovania, ale aj systematickejšej definície toho, čo testovanie je a čo by prospelo tomu, aby sa testovanie zručností v oblasti cudzích jazykov nestalo iba kritériom na zmeranie, zatriedenie, štatistické vyhodnotenie a posudzovanie na základe štatistických ukazovateľov, čo je kvalitné a čo už za kvalitné nemožno pokladať. Je zrejmé, že v súčasnosti sa už testovaniu zručností v ktorejkoľvek oblasti (jazykovej, prírodovednej, pohybovej atď.) úplne nevyhneme, ale môžeme nastaviť kritériá tak, aby išlo o viac než len kategorizovanie subjektov testovania do tzv. výkonnostných tried.

V rámci úvodu našej štúdie sa budeme opierať o myšlienky Konrada Paula Liessmanna z publikácie *Teorie nevdzdelanosti* (Praha: Academia, 2008).

- 1. Vzdelanie predstavuje finálnu hodnotu.** Nejde iba o to, že vzdelanie nám môže otvoriť cestu k lepšiemu uplatneniu sa na trhu práce. Vzdelanie má naplniť zmysel ľudskej existencie, zmysel ľudského diania. Má motivovať našu myseľ na samostatné bádanie a odhaľovanie podstaty substanciálnej i nesubstanciálnej existencie.
- 2. Vzdelanie v prírodných a technických vedách nemožno nadradit' nad vzdelaním v oblasti spoločenských vied.** Matematika, fyzika, chémia etc. sú exaktné vedy. Obsah paradigmy je v rôznych vedných odboroch rôzny, neexistuje univerzálna definícia vedy, len v rámci jednotlivých odborov. Nemožno jednoznačne uplatňovať paradigmu prírodných vied v pedagogických vedách. Nálezy exaktných vied sú omnoho presnejšie a spoľahlivejšie než nálezy spoločenských vied, exaktné vedy sú často schopné produkovať nálezy deterministického charakteru (keď X, a len keď X, tak potom vždy Y).
- 3. Vzdelanie nemožno štandardizovať.** Všetky pokusy na svete stanoviť, čo je viac a čo je menej dôležité vedieť strokotali, príp. viedli k deformáciám skutočných hodnôt. Škola nie je továreň na masovú výrobu absolventov, a teda ani absolvent ako subjekt realizovaných meraní nemôže byť objektívne posúdený na základe akéhosi štandardizovaného nástroja na meranie. Násilná unifikácia posudzovania kvality (v našich podmienkach často skôr kvantity) môže takmer určite viesť ku koncu kreativity v humanitných a spoločenských vedách a samozrejme i v umenovedných disciplínach. Kým v technických a prírodovedných vedách je štandardizácia súčasťou prípravy absolventov na zapojenie sa do ekonomického života, v humanitných a spoločenských vedách znamená unifikáciu a stagnáciu.

Vyššie uvedené tri myšlienky Konrada Paula Liessmanna nás podnietili zaoberať sa detailnejšie nasledovnými otázkami:

1. Je testovanie nevyhnutným prostriedkom na to, aby sme vedomosti, znalosti, zručnosti, schopnosti a iné „ľudské veličiny“ mohli dostatočne odborne, objektívne, kultivovane a motivujúco ohodnotiť a určiť ich kvalitatívnu hodnotu?

2. Aký význam máme pripisovať testovaniu vo vzťahu k hodnotám, o ktoré sa má pedagogický proces v školských zariadeniach usilovať?
3. Možno vôbec porovnávať subjekt ako neopakovateľnú a jedinečnú psychosociálnu bytosť, berúc do úvahy všetky jej faktory (idiolekt, pohlavie, vek, sociálny status a iné) s iným subjektom s inými faktormi?

Samotná myšlienka hodnotenia a zoraďovania (do rebríčkov) bola od samotného začiatku spojená s paradigmou myslenia podnikovej ekonomiky, ako uvádza Ondrejovič (2010, s. 85 – 86), ktorá má školy a univerzity premeniť na podniky, ktoré možno porovnávať podľa makroekonomických výsledkov. Je omylom nazdávať sa, že rôzne poradia v rebríčkoch univerzít postihujú skutočný stav. Určovať poradie znamená hodnotiť – uvádza autor. Pointa všetkých rankingov spočíva v tom, že sa veci, ktoré nikto nevnímal ako bezprostredne súvisiace, porovnávajú ako rovnocenné. Štruktúra uvedeného makrosystému sa potom nevyhnutne premieta i do mikrosystému na úrovni jednotlivých škôl v podobe tzv. makrotestov, výsledky ktorých sa stávajú takmer výlučným ukazovateľom kvality, ale na základe štatistických kvantitatívnych ukazovateľov.

Vo svetovej literatúre nájdeme tak zástancov, ako aj odporcov spoločenskovednej interpretácie pojmu paradigma (Stead, W. E., Stead J. G., 1998). Vo svojej svetovo uznávanej knihe Štruktúra vedeckých revolúcií vložil Kuhn koncepciu hodnotenia vývojovej vedy, ktorá pôvodne vychádzala z fyziky, ale neskoršie bola prenesená aj do ostatných oblastí. Práve Kuhnov pojem **paradigma** je stále viac využívaný vo všeobecnej reči. Jen ním myslený model, teória, vnímanie, predpoklad alebo rámec, konštrukcia vzťahu. V najvšeobecnejšom zmysle je to spôsob, akým vidíme svet v zmysle jeho chápania, porozumenia, interpretácie (pozri bližšie Kvasničková et al., Trnava, 2005). Samo slovo, pochádza z gréčtiny, bolo pôvodne vedeckým termínom, ale v poslednej dobe je často využívané aj vo všeobecnej reči. Pod **paradigmou** môžeme rozumieť príklad, vzor, model, nákras, predloha, konštelácia. Vo filozofii sa paradigma chápe ako také usporiadanie a takých významových útvarov, ktoré určuje, ako ľudia v danej forme osvojovania si sveta poznávajú a hodnotia seba a svet, v ktorom sú (Kvasničková, 2005, s. 6). Paradigma je vzor – množina základných (teoretických) princípov a pravidiel, ktoré umožňujú rozvíjať vedu do šírky, riešiť problémy v rámci

daného vzoru. Paradigma umožňuje vedeckému spoločenstvu spoznať, v akej oblasti, aké problémy, akou metódou riešiť (Kvasničková, 2005, s. 9).

Paradigma je vo všeobecnosti súhrn spôsobov formulácie problémov, metodologických prostriedkov ich riešenia, štandardných metódik rozpracovania a pod. Sú to názory, teórie, metódy, metodiky a pod., ktoré sa v danej oblasti uznávajú. V oblasti programovania možno považovať za paradigmu napr. procedurálne programovanie, keďže predstavuje súbor názorov, teórií, metód, metodík ako programovať pomocou príkazov a explicitne pomenovaných pamäťových miest, bez ohľadu na voľbu toho ktorého programovacieho jazyka (C, pascal, cobol), metódy programovania (napr. štruktúrované, modulárne) a pod. (Kvasničková, 2005, s. 21 – 24).

Na základe stručne definovaného termínu paradigma myslenia vzniká otázka o súhrne spôsobov formulácie problémov, metodík rozpracovania, názorov, teórií a predovšetkým aj samotného významu – teda: Na čo to všetko je? K čomu to vedie? Pomáha to niečomu?

Zvrchovaný je dnes ten, kto má moc určovať poradie. Ratingové agentúry zažívajú obrovskú konjunktúru. Poradia sú zostavované na základe viac či menej nie vždy transparentných kritérií pomocou testov, evaluácií, niekedy skôr podľa citu a vkusu hodnotiteľov, vždy ale za veľké peniaze. Čokoľvek sa objaví, musí sa okamžite zaradiť. Ako sa prejaví kvalita? Zostavovaním rebríčkov? Vo vede, kvalite výučby, kvalite školy či univerzity? Vec sama nie je predmetom skúmania, vždy len miesto, ktoré zaujíma v akomsi pochybnom rebríčku. Čím viac sa hovorí o zabezpečení kvality, tým menej ide o kvalitu, ale o rozpúšťanie kvality v kvantite.

Hodnotiace agentúry sa veľmi nevenujú analýze obsahu, kvalitu chápu viacmenej ako kvantifikáciu. Napr. otázka na obsah toho, čo kto píše, sa nahrádza otázkou, či publikuje vo vydavateľstve zaradenom do rankingového zoznamu. Energiu a silu, ktorá je potrebná na myslenie, je nevyhnutné investovať do úsilia, aby bolo príslušné dielo publikované v niektorom z vopred určených vydavateľstiev. Dnes sa už hovorí takmer iba o poradiach, objemoch investícií, ukazovateľoch, počtoch absolventov, percentách tých, ktorí štúdium neukončili, najčastejšie v porovnaní s USA. Väčšinou sú to kvantifikačné postupy, preberané z podnikovej ekonómie. Podstata, o ktorú ide, teda otázka zmyslu, funkcií a statusu vedeckých odborov, otázka poznania a náročnosti vzdelania pritom nehrá úlohu. Je to „*dym kadidla vyhodnocovacích rituálov a kontroly kvality*“, píše Liessmann, nie je to

o poznaní, vedeckej dychtivosti („zvídavosti“), a akademickej slobode, ale o všetkej podobe nevzdelanosti. Práve ony sú stelesnením všetkého, čo je univerzitným manažérom kvality trňom v oku.

Uvedené tendencie sa stali, podľa nášho názoru, súčasťou aj testovania zručností v oblasti cudzích jazykov. Napriek tomu, že testovanie je v našom školskom systéme pomerne silno zakorenené, stále nespĺňa nadmerné očakávania, ktoré s ním obvykle bývajú spojené. Tieto testy z predmetov majú totiž slúžiť takmer na všetko – na zistenie úrovne vedomostí a zručností žiakov na konci nejakého obdobia; na selekciu tých najlepších z nich; ako vstupenka na strednú alebo vysokú školu; ako indikátor kvality škôl a nástroj na zostavenie rebríčkov tých „najlepších“; na identifikáciu „kvalitných“ učiteľov; na výpočet tzv. pridanej hodnoty vo vzdelávaní. Jedným testom sa však toto všetko jednoducho obsiahnuť nedá, a preto to v skutočnosti ani nefunguje. Výsledky testov však každoročne významne ovplyvňujú ďalšiu vzdelávaciu dráhu žiakov – detí a dospelých.

Identifikácia problémov

1. *Priame a nepriame meranie*

Medzi základné problémy spojené s testovaním úrovni zručností v cudzích jazykoch patrí nepochybne meranie, konštruovanie a analýza predtestových a potestových faktorov. **Meranie** fyzikálnych veličín v laboratóriách je oproti meraniu úrovne zručností v danom predmete v zásade absolútne rozdielne. Rozlíšenie **priameho** a **nepriameho merania** sa bežne vysvetľuje v psychológii, preto ho použijeme aj v našej štúdii. **Priame meranie** (fundamentálne, extenzívne) (Michell, 1990, s. 81) má tú vlastnosť, že atribút nejakého objektu meriame pomocou toho istého atribútu nástroja na meranie. Napr. dĺžku nejakého objektu meriame porovnávaním objektu s dĺžkou meradla (pomocou metra, pásoviny atď.), hmotnosť objektu s hmotnosťou závažia, objem vody s objemom nejakej nádoby. Takéto meranie sa dá uskutočniť hlavne pri geometrických veličinách a veličinách, ktoré možno uskutočniť prostredníctvom tzv. reťazenia (objekty, ktoré majú numerickú hodnotu, môžeme sčítať). **Nepriame meranie** sa uskutočňuje tak, že nejaký atribút meraného objektu sa porovnáva s iným atribútom nástroja na meranie, ktorý má pre daný nástroj na meranie matematicky definovaný vzťah s atribútom meraného objektu. Matematicky definovaný vzťah je však konštanta a konštanty sú nekompromisné. Na ich nekompromisnosti je

založená presne vypočítaná štatistická hodnota, ktorá zatrieduje objekt do istej kategórie podľa zostavenej škálovacej stupnice. V literatúre sa pomerne často uvádza (Urbánek, 2011, s. 82 – 83), že meranie v psychológii (kam všeobecne zaraďujeme testovanie) je výlučne nepriame, pretože o hodnotách psychických charakteristík sa vypovedá prostredníctvom odpovedí na nejaké otázky alebo úlohy, teda na základe výsledkov nejakej aktivity. Výsledky týchto aktivít by však nemali slúžiť na zostavovanie poradia a určovanie toho, čo je kvalitné a čo nekvalitné. Ide jednak o to, že ľudia nie sú veličiny, stroje, prístroje, nástroje. Ich odpovede na otázku alebo vypracovanie nejakej úlohy môžu byť ovplyvnené viacerými faktormi, hlavne pokiaľ ide o objekt merania (žiak). Samozrejme, existujú psychometrické klasifikácie chýb v meraní a diagnostické metódy merania (tzv. štandardy). Súčasná literatúra o problematike psychometriky pomerne pregnantne teoretizuje o klasifikácii chýb merania, o konštantných chybách a validite, osobných chybách a objektivite, premenných chybách a reliabilite, ďalej o interpretačných chybách a normách, o charakteristikách psychodiagnostických metód atď. Uvedené psychometrické poznatky nespochybňujeme, ale tie sa priamo zameriavajú už na konkrétnu získanú veličinu. Neskúma sa totiž okolnosť, prečo sú výsledky testovania také, aké sú. Skúma sa napríklad, či má vplyv na výsledok testovania **idiolekt** testovaného (vek, pohlavie, sociálny status, vzdelanie), **podporný dokument** testu (východiskový text), **obsahová a formálna štruktúra distraktorov**?

Existuje nástroj na zmeranie toho, v čom je žiak dobrý, čo ho zaujíma a čo ovláda. Kto odmeria učiteľove/žiakove osobné skúsenosti a úspechy zo školy a po nej? Kto odmeria reálne uplatnenie žiakov v práci, v živote? Kto odmeria žiakove výsledky v odbore, ktorému sa chce venovať? Nikto, lebo toto takýto test nemeria. To odporuje presnosti štatistík a práci s jednoliatou vzorkou respondentov. Spomínané odmeria iba život.

Nesúhlasíme s názormi, že školy rôznych štátov možno porovnávať. Každá krajina má iný systém vzdelávania, inú tradíciu, inú kultúru. Nazdávame sa, že Európa chce školstvo unifikaovať a slovenské školstvo sa tomu nebráni. Zabúda sa ale na kontext, v ktorom sa vzdeláva na Slovensku. Aké podmienky má slovenský učiteľ a žiak u nás a aké v zahraničí? Áno, aj túto problematiku otvorila PISA, čo je hádam jedným z mála prínosov. Je na mieste porovnať sa so štátmi, kde si už dávno uvedomili, že školstvo je nosnou zložkou štátu.

2. *Vnímanie problematiky na Slovensku*

Vnímanie problematiky okolo testovania **sa nechápe disciplinárne**. Slovensko bez výhrad nastúpilo cestu testovania nekompromisne a v podstate bez výhrad. Preberajú sa modely všetkých dostupných testovacích nástrojov a nikdy sa podrobnejšie neskúmalo, či sú uvedené metodiky nástrojov vhodné pre našu populáciu, v našej kultúre. Máme na mysli predovšetkým globálne procesy v testovaní (celoštátne plošné meranie – monitory a maturity).

V súčasnosti existujú rôzne teoretické štúdie a metodiky o tvorbe didaktických testov, medzi ktoré patria najmä nasledovné: BURJAN, V. *Tvorba a využitie školských testov v pedagogickej praxi*. Bratislava: MPC, 2005. 54 s. BUTAŠ, J., BUTAŠOVÁ, A., FOLNY, V. *Tvorba testov pre meranie úrovne A1, A2, B1 a B2 podľa spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky*. Ružomberok: Verbum KU, 2011. 162 s. BUTAŠ, J. *Meranie výsledkov vzdelávania pomocou testov*. Ružomberok: KU, 2009. 122 s. ROSA, V. *Metodika tvorby didaktických testov*. Bratislava: ŠPU, 2007. 72 s. TUREK, I. *Kapitoly z didaktiky. Didaktické testy*. Bratislava: MC, 1995. 90 s.

Ivan Turek sa v Kapitolách z didaktiky (Turek, 1995) sústreďuje na pojmy meranie, preverovanie, pojem didaktický test, charakteristiky didaktického testu, konštrukciu didaktických testov. Pomerne veľkú časť svojho zdroja venuje štatistickým metódam na spracovanie výsledkov testov. Vladimír Burjan v *Tvorbe a využívaní školských testov v pedagogickej praxi* sa venuje základnej charakteristike testov, ich prednostiam a nedostatkom, charakteristike položiek a samotnému postupu tvorby testov. Na s. 3 uvádza medzinárodné inštitúcie – špecializované pracoviská a súkromné (komerčné) firmy, v ktorých vznikajú školské testy. Testy chápe ako súčasť pedagogických meraní v systéme moderných pedagogických disciplín (Burjan, 2005, s. 3). Samostatnú kapitolu venuje Burjan súčasným trendom v oblasti využívania školských testov. Medzinárodné periodické komparatívne meranie kvality vzdelávania, presná formulácia vzdelávacích štandardov, testovanie vyšších kognitívnych operácií, autentické hodnotenie, posilňovanie formatívneho hodnotenia, elektronické banky testových položiek, adaptívne testovanie, testovanie na diaľku a iné súčasné trendy, ktoré Burjan uvádza (Burjan, s. 46 – 51), prvýkrát nepriamo poukazujú na fakt, že celý kontext okolo testu je potrebné začať vnímať ako súvislú teoretickú disciplínu.

Vladislav Rosa v *Metodike tvorby didaktických testov* hovorí o pedagogickom meraní ako metóde pedagogickej diagnostiky, o základnej

klasifikácii testov, o konštrukcii testov a hodnotení testov. Za istý posun v uvažovaní pokladáme jeho názor o tom, že na zostavenie testu musí existovať systematická teoretická príprava tých, ktorí sú za konštruovanie testov zodpovední. Samotnú teóriu testov však chápe iba ako súčasť pedagogického merania (Rosa, 2007, s. 7). Jana Bérešová v *Teste vo výučbe anglického jazyka* rovnako neprekračuje rámec chápania teórie testu. Vníma ho ako proces pedagogickej kontroly a hodnotenia (Bérešová, 2005, s. 3). Pozoruhodná je však jej kapitola 2 o vzniku a vývoji cudzojazyčného testovania, i keď sa sústreďuje na anglofónne krajiny. Súčasťou publikácie Jany Bérešovej je aj anglicko-slovenský slovník pojmov z teórie a praxe testov. Nikto z vyššie uvedených autorov sa histórii testovania vo svojich zdrojoch nevenoval, z toho dôvodu pokladáme túto jej publikáciu o testoch za jeden z východiskových zdrojov na teoretické koncipovanie histórie testológie ako súčasti testologickej vedy.

Uvedené teórie a metodiky chápu teóriu testov prevažne ako súčasť pedagogiky a v rámci nej ako súčasť didaktiky aprobačného predmetu. Sústredia sa predovšetkým na klasifikáciu a aplikáciu existujúcej teórie do praktickej tvorby testovacieho nástroja (testu) v rámci príslušnej didaktiky konkrétneho cudzieho jazyka.

V súvislosti s procesmi certifikovaného merania vzdelávania nepochybne súvisí otázka súvislejšej syntetickej testologickej teórie, ktorá by sústredila doteraz existujúce teoretické a praktické poznatky o tvorbe testov, zdôvodnila potrebu identifikovať testológiu ako samostatnú vednú disciplínu, pomenovala a definovala jej pojmový aparát, definovala jej základnú jednotku a jej pomocné vedné disciplíny. Aj Butaš uvádza (Butaš, 2011, s. 5), že v minulosti bolo dôležitejšie to, čo učiť a ako učiť. V súčasnosti však existujú rôzne štandardizácie učiva, ktoré spolu s hodnotením a evalváciou vzdelávacích výsledkov tvoria v ostatnom dvadsaťročí vo svetovej pedagogike väčšinu svetového výskumu. Butaš ďalej uvádza (10, 2011, s. 5): „*Pokým deväťdesiate roky dvadsiateho storočia možno považovať za obdobie štandardizácie, prvé desaťročie tohto tisícročia za obdobie merania a evalvácie vzdelávacích výsledkov.*” Butaš síce jasne ukázal, že meranie a evalvácia má neodmysliteľné miesto v teórii testov a bez nej nemožno vykonať žiadne relevantné závery, ale vo svojich teoretických úvahách ostáva iba pri procese samotného merania a vyhodnocovania výsledkov pomocou matematicko-štatistických metód.

Odborná testologická verejnosť a takmer všetky jej publikačné výskumy nevenujú pozornosť spomínanej paradigme myslenia, ktorá, ako bolo už vyššie uvedené, nie je testologickou paradigmou, ale ekonomickou. Jej úvahy ostávajú iba v rovine kvantitatívnej analýzy, lebo o tú v skutočnosti ide najviac. Riešenie projektov venovaných testovaniu vo väčšine nebolo riešením, i keď sa v rámci nich širšia pedagogická verejnosť učila, ako sa majú testy správne tvoriť. Chýbala však filozofia a hlbšia teoretická analýza, čo je testovanie a čo sa má ním dosiahnuť. Chýbajú štúdie o vzniku a vývine názorov na testovanie a porovnanie jeho vnímania v západných a východných krajinách. Skúmal niekto históriu testovania od najstarších čias? Ak bolo napríklad využívanie písomných kontrolných prác a skúšok v krajinách východu úplne bežné, v západných krajinách riešili oveľa globálnejšie problémy, ktoré sa týkali psychologického charakteru samotného písomného testovania. Názory na písomné skúšky v západných krajinách sa rôznili. V Anglicku sa písomné testy pokladali za prostriedok zvýšenia motivácie učebnej činnosti. Rád Jezuitov presadil myšlienku používania písomných testov aj v okolitých krajinách, ale v roku 1762 v USA sa táto tendencia stretla s veľkou nevôľou a odporom. Študenti Yalskej univerzity ostro vystúpili proti používaniu písomnej formy skúšok, ktoré ich nútili učiť sa fakty a poznatky naspamäť. Postupne sa šírila názor, že iba učiteľ môže najlepšie ohodnotiť výkony žiakov, pretože je so svojimi žiakmi v neustálom kontakte a prostredníctvom svojho predmetu formuje žiakov predovšetkým ľudsky a eticky. Neučíme sa pre to, aby sme uspeli v rebríčku kvantitatívnych hodnôt, ale aby sme pochopili, prijali a nadviazali kontakt s inou kultúrou. Cudzí jazyky nám majú „*otvoriť okna do druhého sveta, do druhej kultúry, do histórie i súčasnosti života druhého národa, vzájomné vplyvy, vzájomné vzťahy, vzájomná percepcia, vzájomný dialóg kultúr*“ (Kollárová, 2013, s. 5). Základným princípom je tu „*vedieť prijať, pochopiť, pochopiť viac ako dať*“ (Kollárová, 2013, s. 36). Problematika histórie testovania je veľmi rôznorodá a je nevyhnutné, aby sa jej venovala náležitá pozornosť.

Testovanie a testológia

Testovanie a testológia nie je to isté. Pod testovaním rozumieme konkrétne praktické činnosti, prostredníctvom ktorých sa realizuje meranie úrovni dosiahnutých zručností. Pod testológiou však rozumieme teoretickú disciplínu, prostredníctvom ktorej sa definuje, klasifikuje a ďalej teoretizuje

o otázkach, ktoré súvisia s testovaním. Testológia má pomôcť vyriešením teoretických a filozofických otázok súvisiacich s testovaním nastaviť také kritéria testovania, ktoré sú najspoľahlivejšie a najvyhovujúcejšie v podmienkach existujúcej školskej sústavy danej krajiny a v danom predmete.

Vo svojich skorších štúdiách (Kvapil, 2015, s. 79 – 84) sme uvádzali, že problematika testovania sa musí začať chápať disciplinárne, komplexne a v rámci podmienok danej školskej vzdelávacej sústavy. Disciplinarita problematiky neznamena preberanie vzorov testovania podľa iných krajín formou globalizácie bez dôslednej analýzy podmienok vzdelávacej sústavy konkrétnej krajiny. To si vyžaduje dôsledný teoretický prístup a definovanie základného teoretického rámca problematiky. V rámci disciplinarita uvádzame 9 krokov, ako definovať problematiku: 1. Definovať testológiu ako samostatnú vednú disciplínu: 2. Vymedziť základnú jednotku testológie. 3. Klasifikovať súčasti testológie: testologickú históriu (periodizácia dejín testológie a dejiny testológie), testologickú teóriu (klasifikácia testológie a základná terminológia) a testologickú kritiku (evalvácia, hodnotenie). 4. Identifikovať a definovať pomocné vedy testologické. 5. Transformovať poznatky z testológie do tzv. aplikovanej testológie (praktická tvorba testovacích nástrojov v predmete cudzí jazyk, vymedzenie špecifik tvorby testov v predmete ruský jazyk podmienkach slovenskej rusistiky). 6. Zostaviť základný slovensko-ruský terminologický slovník pojmov testológie. 7. Analyzovať existujúce banky úloh testovacích položiek v predmete ruský jazyk v zmysle európskeho referenčného rámca pre cudzie jazyky. 8. Identifikovať, definovať a charakterizovať problémy súvisiace s tvorbou testovacích nástrojov v predmete ruský jazyk v podmienkach slovenskej rusistiky. 9. Analyzovať podporný dokument (text) ako jadro a východisko tvorby testovacích nástrojov v predmete ruský jazyk v podmienkach slovenskej rusistiky v zmysle dostupných poznatkov o teórii textu a jeho funkcii v položke testu.

Na spoľahlivú a presnú definíciu testológie treba vykonať analýzu dostupných teoretických zdrojov, ktorých predmetom je test ako nástroj na hodnotenie dosiahnutých kompetencií žiaka (študenta) v cudzom jazyku. Každá veda má svoju základnú jednotku výskumu. Test ako nástroj na zisťovanie a meranie kvality je komplexný nástroj a skladá sa z niekoľkých pregnantne vyjadrených charakteristických komponentov (testém). Zaujíma

nás, či na základe funkčnosti jednotlivých testém možno vnímať príznaky testu a do akej miery spolu súvisia. Súčasťou klasifikácie testológie je teoretické členenie testológie ako vedy, ktorej súčasťou má byť testologická história (deskripcia histórie o testovaní od najstarších čias po súčasnosť), testologická teória (deskripcia teoretických pojmov a funkčnosti systémových javov) a testologická evalvácia (meranie a hodnotenie testov).

Testologická teória sama osebe nemá k dispozícii absolútne všetky nástroje, pomocou ktorých by uskutočňovala svoje ciele a zámery. Preto jej pomáhajú pomocné vedy. Treba teda identifikovať, definovať a zhodnotiť funkčnosť uplatnenia všetkých vied, ktoré pomáhajú testológii realizovať základné ciele výskumu a praxe v systéme ostatných vied (psychológia, pedagogika, didaktika aprobačného predmetu, štatistika, lingvistika).

Ďalšou časťou výskumu je samotná identifikácia špecifik pre tvorbu položiek v predmete ruský jazyk v podmienkach slovenskej rusistiky s uvedením relevantných odporúčaní pre slovenské testovacie centrá. Významnú úlohu pri hľadaní špecifik tvorby testových úloh v predmete ruský jazyk je uvedenie si stupňa príbuznosti ruského a materinského jazyka. Tento faktor je dôležitý nielen z teoretického, ale aj praktického hľadiska. Ľudia si ľahšie osvojujú taký cudzí jazyk, ktorý je príbuzný s ich materinským jazykom. Čím je určitý jazyk učiacim sa bližší, podobný ich materinskému, tým jednoduchšie zvládnu jeho zákonitosti. Schopnosť ľudí rozpoznávať podobnosť či odlišnosť v jazykoch je súčasťou ich jazykového vedomia, ktorým je vybavený každý používateľ jazyka. Určitá podobnosť je takisto medzi slovenčinou a ruštinou, a to predovšetkým v lexikálnej rovine oboch jazykov. To, čo pociťujeme ako podobné alebo rôzne v jazykoch, nie je nejaký subjektívny dojem, ale má to racionálny základ, ktorý vychádza z toho, či sú alebo nie sú určité jazyky fakticky príbuzné. Tomuto lingvistickému faktoru sa nevenuje takmer žiadna pozornosť, a tak sa stalo, že do podmienok slovenskej vzdelávacej sústavy sa prevzali štruktúry testovacích nástrojov a metodológia testovania prevažne zo zahraničia a neskúmala sa súvzťažnosť prevzatých nástrojov a metodík s tým, ako sa v Slovenskej republike učí, aký je stupeň rozvoja metodiky výučby a učebných pomôcok. To, v čom naši žiaci vynikajú a v čom sú dobrí, ostalo v úzadí a operuje sa štatistickými výsledkami toho, v čom vykazujú iný "kvalitatívny" stupeň výkonu.

Globalizácia v procese evaluácie neprináša žiadne želatéfné výsledky, pokiaľ sa vopred nepristúpi k problematike disciplinárne a dôsledne sa

nevychádza z podmienok konkrétnej krajiny a v rámci nej z podmienok konkrétneho vyučovacieho predmetu. Sme presvedčení o tom, že ak sa má stať hodnotenie čo najobjektívnejším, nesmie sa stať nadradeným nad hodnoty, o ktoré sa snaží škola a školské zariadenie prostredníctvom výchovno-vzdelávacej filozofie. Žiaden testovací nástroj nemá byť jediným ukazovateľom výsledkov v danom vyučovacom predmete. Škola vytvára hodnoty a má predovšetkým pozitívne formovať svojich žiakov. Testovacie nástroje násilne zavádzané štátom (globálne) ako jediný ukazovateľ úspešnosti môžu zahubiť v žiakoch presvedčenie, že predmet im priniesol poznanie, lásku k hodnotám a schopnosť chápať svoju a iné kultúry.

Literatúra

- ONDREJOVIČ, P. 2010. Konrad Paul Liessmann: Teorie nevzdelanosti. Recenzia. In: *Pedagogika SK 1, č. 1, s. 85 – 86.*
- STEAD, W. E., STEAD, J. G. 1998. *Management pro malou planetu.* Praha: G plus G. 284 s. ISBN 80-86103-15-3.
- KVASNIČKOVÁ, M. et. al. 2015. *Nová paradigma strategického manažmentu.* Trnava: STU, s. 6 – 9, 21 – 24.
- MICHELL, J. 1990. An introduction to the Logic of Psychological Measurement. In: *URBÁNEK, T., DENGLEROVÁ, D., ŠIRŮČEK, J. 2011. Psychometrika. Měření v psychologii. Praha: Portalál, s. 81.*
- URBÁNEK, T., DENGLEROVÁ, D., ŠIRŮČEK, J. 2011. *Psychometrika. Měření v psychologii.* Praha: Portalál, s. 82 – 83.
- TUREK, I. 1995. *Kapitoly z didaktiky. Didaktické testy.* Bratislava: Metodické centrum, 1995.
- BURJAN, V. 2005. *Tvorba a využitie školských testov v pedagogickej praxi.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 54 s. ISBN 80-8052-228-6.
- ROSA, V. 2007. *Metodika tvorby didaktických testov.* Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-89225-32-3
- BÉREŠOVÁ, J. 2005. *Test vo výučbe anglického jazyka.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, s. 3. ISBN 80-8052-220-0.

BUTAŠ, J. 2008. *Meranie výsledkov vzdelávania pomocou testov*. Ružomberok: KU, s. 5.

KVAPIL, R. 2015. *Testológia ako veda*. Nitra: LLCE, s. 79 – 84. ISBN 978-80-971580-6-4.

KOLLÁROVÁ, E. 2014. *Hovory o kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej edukácie*. Bratislava: ŠPU, s. 5, 36. ISBN 978-80-8118-128-3.

Резюме

Автор размышляет о необходимости гуманного подхода к процессу тестирования по иностранным языкам в условиях воспитательно-образовательной системы Словацкой Республики. Целью данной работы является также необходимость изучения основ тестологии, выявление и определение основных понятий и принципов этой науки.



Утопия коммунизма

Рецензии

Recenzie

Кофе с Бахом, чай с Шопеном

Káva s Bachom, čaj so Chopinom

Марианна Фигедыова

Marianna Figedyová

Slovenská republika

Eva Maliti a kolektív – Кофе с Бахом, чай с Шопеном. Сборник словацких рассказов. Moskva: FORUM, 2015.

Pri hľadaní spoľahlivého posla dobrých správ sa slovensko-ruským vzťahom skutočne darí. Takýmto novým poslom sa stala i ruskojazyčná publikácia vydavateľstva ФОРУМ v Moskve z roku 2015.

Slávnostná prezentácia prvej zbierky poviedok slovenských autoriek preložených do ruštiny sa uskutočnila koncom roku 2015 na pôde Ruského centra v Bratislave. Autorky tak mali možnosť predstaviť nielen samotné dielo, ale i tvorivé pohnútky jeho vzniku. Antológia žila v myšliach navrhovateľky Etely Farkašovej a zostavovateľky Evy Maliti-Fraňovej dlhé roky. Výber autoriek prechádzal starostlivým procesom. Jednotlivé spisovateľky spĺňajú i požiadavku generačnej príbuznosti. Ako povedala Eva Maliti-Fraňová, pri výbere vhodných adeptiek sa zamerali na zrelé ženy, ktoré boli účastné v spoločenskom a kultúrnom živote za ostatných tridsať rokov plných síce nekrvavých, no spoločensky významných zmien.

Výnimočnosť nevelkej knižnej publikácie štandardných rozmerov oko skúseného čitateľa spozná na prvý pohľad. Zaiste ho totiž zaujme nielen názov *Káva s Bachom, čaj so Chopinom*, ktorý prebudí odkazy na sluchové, chuťové a čuchové receptory zakódované v našich mozgoch, ale i skromný podtitul *Slovenské poviedky*. Tento podtitul však nie je úplne vyčerpávajúcou odpoveďou pri hľadaní žánrového zaradenia diela. Ako si môžeme všimnúť v imprese, stretávame sa so zbierkou poviedok, ktoré napísalo desať výnimočných slovenských spisovateľiek a ktoré do ruštiny preložila Nina Šulgina. Okno do sveta slovenskej ženskej prózy, ale i súčasnej kultúry

pomáhali spolu s prekladateľkou pre ruského čitateľa odkryť i zostavovateľka publikácie, autorka jednej z poviedok a zároveň i doslovu Eva Maliti-Fraňová a ilustrátorka Nad'a Rappensbergová-Jankovičová.

Stretávame sa s výberom ženskej slovenskej prózy pre cudzojazyčného prijímateľa, očakávame reprezentatívnu úroveň jednotlivých poviedok, no naše očakávanie je prekonané. Keďže zostavovateľka publikácie, rovnako ako i viaceré autorky nezastávajú len jednu vyhranenú úlohu tvorcu literárneho diela, ale zároveň sú i významnými osobnosťami slovenskej vedy a kultúrneho života, zbierka zahŕňa starostlivo vypracovaný doslov a výstižné medailóny jednotlivých spisovateľiek. Takto sa publikácia stáva kultúrnym poslom s pridanou hodnotou. Čitateľ má možnosť sa zoznámiť s konkrétnymi literárnymi dielami, porovnať si svoje dojmy a názory s postrehmi znalca a v neposlednom rade zoznámiť sa so ženami, ktoré majú svojou prácou čo povedať i za hranicami vlasti. Sú to: Jana Juráňová, Oľga Feldeková, Jana Bodnárová, Rút Lichnerová, Etela Farkašová, Mária Bátorová, Helena Dvořáková, Eva Maliti-Fraňová, Viera Švenková, Nina Michajlovna Šulgina a Nad'a Rappensbergová-Jankovičová.

Titul zbierky je totožný s názvom jednej z poviedok, jej autorku je Etela Farkašová. *Káva s Bachom, čaj so Chopinom* nie je len sondou do rodinného kruhu a výpoveďou o krehkých podobách šťastia, táto poviedka je i motívickým spojovníkom na križovatke hľadania vnútornej rovnováhy v existencii človeka. Zaujímavý je postoj, ktorým autorka ponúka akoby statické udalosti zo života rodiny. Je to to pohľad dieťaťa, alebo presnejšie niekdajšieho dieťaťa na uplynulé a zároveň trvácne. Táto retrospektíva si zachováva čaro, ktorým je zakódovaný návod na blahodarnú koexistenciu manželov – rodičov. Pričom každodenné drobné opakujúce sa rituály podčiarkujú svet harmónie.

Do série rodinných poviedok môžeme zaradiť i *Láska je jablčko* Rút Lichnerovej. Aj keď harmónia partnerského vzťahu je pohlcovaná hustotou príbehov s radikálnymi životnými zmenami, ako neočakávaný viacnásobný prírastok do zabehnutej rodiny. Poviedka *Láska je jablčko* je hravá, krásna, čistá a veselá, tak ako pohľad dievčatka – rozprávačky príbehu. Príbeh je čiastočne tabuizovaný a čiastočne karikatúrny s hojným využitím centrálnej postavy starej mamy. Takto si čitateľ môže vychutnať skutočný koncert ženských archetypálnych vzťahov. Stretávame sa s tromi generáciami žien jednej rodiny. Vnučky si vytvárajú vlastný mikrosvet v ktorom nezastupiteľnú

úlohu zohráva babka – generál v sukni, či skôr v zástere a takmer „neviditeľná mama“. Rodičia, aj keď v tejto poviedke nevystupujú prvoplánovo, sú detskou hrdinkou vnímaní ako konštantné dobro.

Tematicky blízka poviedka Oľgy Feldekovej *Totok* si rovnako zachováva ľahkosť, hravosť a štipku tajomstva v detskom pohľade na rozrastajúcu sa rodinu. V krajine detstva je dôležitý cit pre detail, ktorý tvorí most do spomienok, takto nám obe autorky pripravili harmonizujúci zážitok. Rovno v oboch prípadoch sa stretávame s plodmi. V poviedke *Láska je jablčko* vošiel nový život priamo do názvu a zároveň i naznačuje hriešny plod lásky, tak ako ho vníma matka – stará matka na šiji svojej úbohej dcéry. V poviedke *Totok* sa vyskytuje symbolika orecha, ako predzvesť toho, čo je ešte skryté, no čo sa už čoskoro vylúpane zo škrupiny.

V istom zmysle disharmonicky, presnejšie povedané, ako opozitum k obrazu rodinného šťastia, pôsobí na čitateľa poviedka Jany Bodnárovej *Cudzinka?*. Prijemca cíti zmenu žánrového zaradenia už od prvých riadkov. Odklon od reálií, ako napríklad neuvedenie miesta, času, či mena, poukazuje na úbytok realistického videnia. Príbeh je prerozprávajú pomocou vnútorného prežívania ženy, ktorá zostáva rovnako tajomná ako cudzinka – dievča, ktoré sa stáva príčinou jej neistôt a nepohody. Je otázne, či sa príbeh odohráva vo svete sci-fi, ako sa píše v doslove, a či by ho mohol dnešný čitateľ zaradiť do série akéhosi umelecko-filozofického náhľadu na súčasnú aktuálnu celosvetovú utečeneckú krízu. Odkaz na nedostatok lásky a porozumenia je v príbehu jednoznačný. Koniec – koncov prístup mnohých majorít k menšinám častokrát pripomína zaradenie „mimozemšťanov“ do „nášho“ sveta. Táto poviedka neplní úlohu posla radostných správ, skôr núti človeka zamyslieť sa nad svojimi životnými hodnotami a postojmi. Pozrieť sa, či naše dobré vlastnosti neodržíme pod domácou pokrievkou, len na domáce účely. Akoby sme zabudli, že i slimák, ktorý chce prežiť, musí vykuknúť z bezpečia vlastnej ulity.

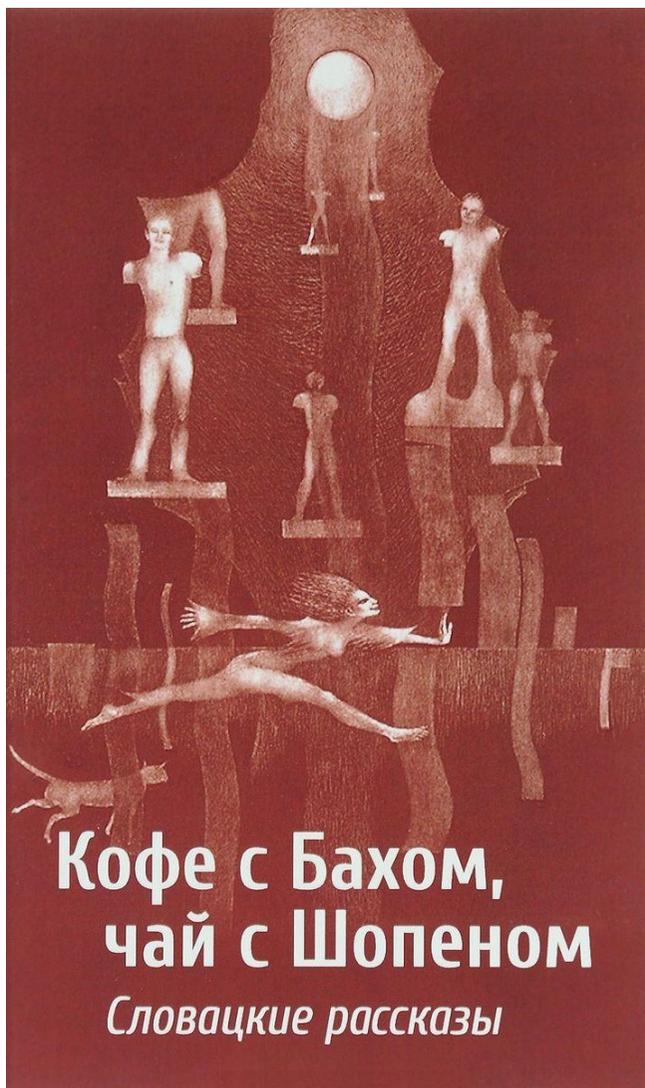
Istoty ulity a život mimo nej sú pokračovaním ženských príbehov v inom svete a inej poviedke, ktorej autorkou je Mária Bátorová a názov *Žena slnko*. V kontexte zbierky sa táto časť javí ako dopovedanie príbehu *Cudzinky* – teda, čo sa stane potom, keď žena vychová vlastné deti a do jej blízkosti sa vkradne nepriateľ zvaný samota. *Žena slnko* je príbeh rekapitulácie a účtovania s vlastným ja. Stretávame sa so ženskou alternáciou príbehu *O troch grošoch*. O tom, čo musíme vrátiť, o tom čo požičiavame a o tom,

z ktorého sa snažíme prežiť. Niekedy v šťastí, inokedy na dlh. No, ako sa zdá v životoch žien, tak ako to potvrdzujú i niektoré z poviedok, hrdinky si najviac požičiavajú od seba a niekedy zostávajú i vlastnými... dlžníkami. Poviedka je zaujímavá i rozprávačskou optikou. Už sa nestretávame s dievčatom, ako tomu bolo napríklad v poviedke *Totok*, ani s mladou ženou – *Cudzinkou?*, *Žena slnko* ponúka svoj príbeh prostredníctvom zrelej krásy. Ženy, čo si dobre pamätá na drobné a nezabudnuteľné radosti spoločného šťastia v kruhu vlastnej rodiny, no i ženy, ktorá nezabudla na ťarchu, ktorou ťahá každodennosť mladú matku na kolená. Stretávame sa s dcérou, ktorá musí prijať odchádzanie a nebytie tých, ktorých milovala ešte pred mužom a deťmi – vlastných rodičov. Zobrazenie muža v sérii ženských poviedok je v tomto prípade až symbolicky realistické. Aj keď tento príbeh nám ponúka záblesk lásky plného vzťahu, je bez fyzickej prítomnosti. Nieкто ako životný partner sa ozýva z diaľky v telefónnom aparáte a aj to len v „obmedzenom“ režime – karta sa minie, rozhovor sa skončí. A tak žena – slnko, ako i mnohé iné „ženy zo zeme“ si musí poradiť sama...

Ťaživú realitu podľa hesla „porad' si sám“ zažíva i návštevníčka najromantickejšieho mesta sveta v poviedke Evy Maliti-Fraňovej *Dobrodružstvo*. Osudy „druhých“ žien sú zväčša poznačené hojnou dávkou trpkosti, no tento prípad tvorí výnimku. Sama ma rande s rozumov v hrsti, to je stručná rekapitulácia tohto sympatickeho príbehu bez zbytočných slz. Svoje miesto v zbierke určenej pre zahraničného čitateľa si nepochybne poviedka zaslúžila i slovensko-francúzsko-rusko-maďarským kontextom. Alebo inými slovami, načo sú nám frázy o globalizácii, keď sme už aj tak dávno všetci svoji.

Viera Švenková zvolila pre poviedku *Úsmev faraóna* iný postoj ako jej kolegyne. Nie len objektom, ale i subjektom zobrazenia sa stal na rozdiel od predchádzajúcich hrdiniek muž. Autorka nám ponúka pohľad mužskou optikou. Jej protagonista je tvoriaci a milujúci, hľadajúci a nachádzajúci. Jeho ženy nevystupujú na prvý plán dejovej línie. Sú tu na to, aby odpovedali na otázky v pravý čas. Mužsko-ženské vzťahy zobrazované v tejto poviedke sú priaznivé a konfliktné len v tvorivom slova zmysle. *Úsmev faraóna* je príbeh hľadania ľudského uplatnenia, potreby umeleckej výpovede, ale i potreby sebarealizácie ako základného prejavu života.

Antológia *Káva s Bachom, čaj so Schopinom* si bezpochyby nájde okruh svojich ruskojazyčných čitateľov, ktorí majú to šťastie, že môžu ochutnať Slovensko hneď viac krát: ako krajinu príťažlivých poviedok a zaujímavých žien a iste i naopak príťažlivých žien a zaujímavých poviedok. Bolo by výborné, keby mal takúto možnosť i slovenský čitateľ, táto zbierka poviedok si rozhodne zaslúži svoju pôvodnú – slovenskú verziu.



Мероприятия, новые издания

Podujatia rusistov, nové vydania

Перекрёстки культур – Гранада, Вена, Братислава от первого лица

Križovatky kultúr – Granada, Viedeň, Bratislava v prvej osobe

Эва Колларова

Eva Kollárová

Slovenská republika

GRANADA

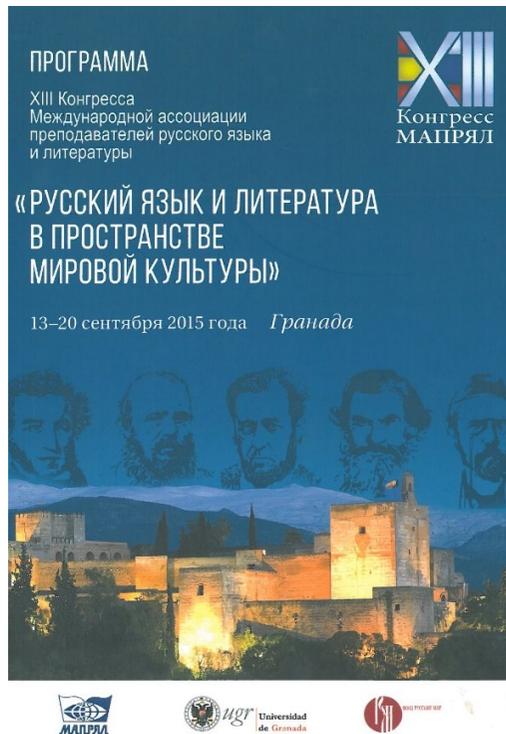
„Granada, Granada.
Granada, maja“

Tak poeticky oslovil, kdesi na začiatku 20. storočia, toto nádherné španielske mesto ruský básnik Michail Svetlov.

Takmer som si jeho poetizáciu vnútorne prisvojila.

Mesto dýchlo na mňa predovšetkým starým umením ALHAMBRY, ktorú som s ranným svitom a ešte pôsobivejším nočným podsvietením denne zo svojho balkóna hotela CARMEN zdravila. Staré španielske chrámy rozhovorom svojich zvoníc kolorovali vizuálny dojem.

A v jeden deň, na Sedembolestnú, sa pod mojím

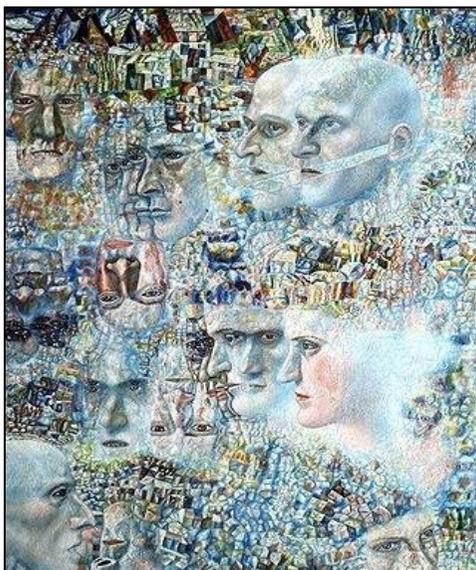


balkónom začal zoskupovať obrovský pohyblivý zástup. Celé rodiny, a každý člen držal v ruke pestrofarebnú kyticu. Potom zrazu bubny a zástup... ktorý nikde nezačínal a nikde nekončil... sa pohol k chrámu. Na jeho portále viseli mohutné rámy a ľudia do nich vkladali svoje kytice. Bolo to imponantne krásne a zvláštne - nežný cit úctivej vďaky a hlučné dynamické bubny...

Granada v septembrovom slnečnom týždni hostila tisícku rusistov zo 63 krajín sveta na svojom XIII. Kongrese MAPRJAL. (Predtým bol Peking, celkom na začiatku Paríž, v roku 1999 - Bratislava.)

Krásna téma Kongresu: Ruský jazyk a literatúra v priestore svetovej kultúry ponúkla profesorovi J. I. Passovovi a mne viesť prvý okrúhly stôl: Filozofia cudzojazyčnej edukácie. Viedli sme ho v intenciách našich spoločných publikácií o kulturologickom smerovaní cudzojazyčného vzdelávania,. Otvorili sme široký priestor syntetickej umeleckej kultúre

Plenárna kongresová prednáška šanghajského profesora TI-WU o čínskej literatúre v kontexte literatúry svetovej do tohto priestoru zmysluplne vstúpila. Otvorenie výstavy veľkého ruského expresionistu P. Filonova v Malage, v Múzeu Picassa bolo jej logickým pokračovaním. Slovesná, hudobná i vizuálna ruská kultúra kráča svetom a má svojich kultivovaných obdivovateľov. Granada udala tomuto smerovaniu tón.



P. Filonov: Prvá symfónia Šostakoviča

VIEDEŇ



Zaliaty slnečným svetlom bol viedenský výstavný jún.

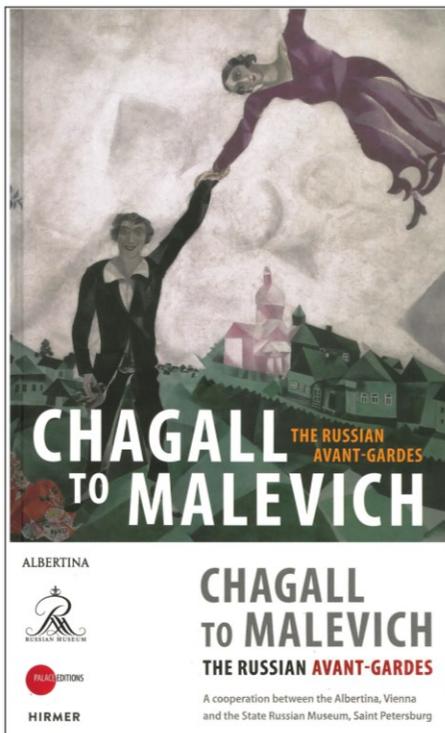
Nielen školská hodina CJ je križovatkou kultúr, ona je len pedagogickým vyústením nášho chodníčka za múdrosťou krásy

Bola som na tejto výni-močnej výstave niekoľkokrát, túžila som v jej prítiažlivých priestoroch stretnúť slovenských či viedenských rusistov.

Nemala som to šťastie, hoci prítiažlivá ruská avantgarda vo viedenskej Albertine prišla k nám priamo pod okná.

Prihováral sa mi Marc Chgall (už po koľký raz práve tu vo Viedni), Vasilij Kandinskij, Kazimír Malevič, ale i Natália Gončarovová so svojim životným súputníkom Michailom Larionovom, Rodčenko so Stepanovovou i ďalšími amazonkami avntgardy (Rozanovovou Popovovou), či Nathan Altman i El Lisickij, Aristarch Lentulov i Grigoriev a veľký ruský analytik - expresionista Pavol Filonov.

Bolo ich 38, tých čo spôsobili, že „kartina zagovorila“.



Trošku dlhšie som s vďakou postála pri tej, ktorá umelecky formovala našu Ester Marinčekovú - pri Alexandre Exter.

Kráčala som po schodišti Albertina, na ktorom bola rozprestretá „Prechádzka“ Marca Chagalla a smerovala (po prechádzke výstavou) ku priestrannému knižnému kiosku, kde som márne hľadala krásny katalóg v ruštine. Pripomenulo mi to Rusa Nikolaja Fešina v Taose, kde boli sprievodcovia všetkými jazykmi, len nie v ruštine. Bez ruštiny u ruského maliara, bez ruského katalógu na výstave ruskej avantgardy vo Viedni...

No aj tak mi vo vnútri láskavo znelo: Svet nádherný je... keď k tebe takéto KARTINY prehovorí.



Z tvorby Alexandry Exter – učiteľky Ester Šimerovej-Martinčekovej

BRATISLAVA



Dňa 13. septembra o 17.00 v RCVK
Poetický večer s názvom
«Medzi láskou a láskou»
v podaní národnej umelkyne RSFSR
SVETLANY KRJUČKOVEJ.
Gitara – laureát medzinárodných súťaží Alexander Alexandrovič Krjučkov.

Poetka - ktorá, práve tak ako Anna Andrejevna nechcela, aby ju poetkou nazývali, cítila sa byť POETOM... zomrela pred 75 rokmi. Pražský rusista PhDr. Zdeněk Okůnek nám ponúkol stretnutie so známou interpretkou Maríny Cvetajevovej. Bolo to stretnutie nesmierne pôsobivé. Umelkyňa uchopila tento večer celkom inak, ako sme boli zvyknutí načúvať poetickým večerom:

- intímne lyrické ľúbostné vyznania,
 - politicky úderné kritické verše - výkričníky duše i doby,
 - neznáme životné osudové križovatky, starostlikvo, zmysluplne a presne vybrané,
 - invenčne, ináč interpretované - otvárali v nás samých nové dimenzie.
- Večer v bratislavskom RCVK nás udivil i zaujal. Bol to ZÁŽITOK.

МОСКВА



Москва, 26 мая 2016 года

25 мая, в день филолога, в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова открылся Первый съезд Общества русской словесности. Портал Православие.Ru представляет тезисное изложение докладов, прочитанных на центральной секции Съезда «Общество русской словесности – миссия и ответственность перед российским обществом».



Михаил Александрович Марусенко

Один из наиболее интересных докладов – «Русский язык в новом языковом порядке» – был представлен **Михаилом Александровичем Марусенко**, доктором филологических наук, профессором Санкт-Петербургского государственного университета. М. А. Марусенко отметил, что выдвижение

английского языка на роль единственного общемирового нарушает сложившуюся картину и приводит к умалению роли «больших языков» (напр., французского, немецкого, испанского, русского), которые становятся не такими нужными, как раньше. В качестве примера он привел басков, отказывающихся учить испанский, поскольку, как они говорят, со всей Европой они могут общаться и на английском.



*«Нигде не жизненна литература так,
как в России,
и нигде слово не претворяется в жизни,
не становится хлебом или камнем,
как у нас.»*
А. Блок

Международная конференция в Университете св. Кирилла и Мефодия в Трнаве

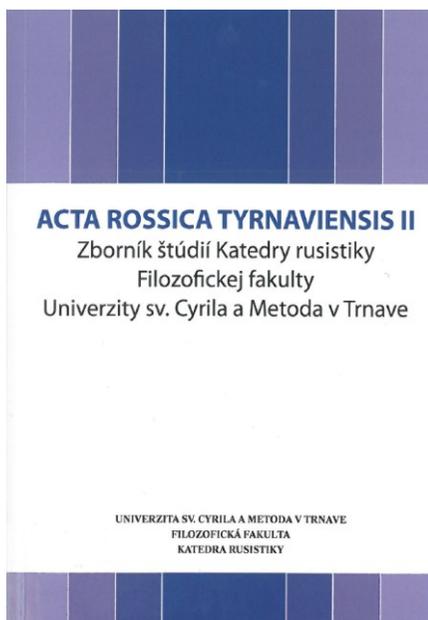
Medzinárodná konferencia rusistov na pôde Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Андреа Громинова

Andrea Grominová

Slovenská republika

Medzinárodná vedecká konferencia s názvom *Ruský jazyk v slovanskom a neslovanskom svete: lingvodidaktický aspekt*, ktorú organizovala Katedra rusistiky Filozofickej fa-kulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA č. 025UCM-4/2014 s názvom Zvyšovanie efektivity edukačného procesu



v rusko-slovenskej komparácii. 5. mája 2016 podujatie slávnostne otvorila vedúca Katedry, doc. PhDr. Tatjana Grigorjanová, CSc., a v príhovoroch ju nasledovali aj oficiálni hostia: pán rektor UCM v Trnave, Dr.h.c. doc. Ing. Jozef Matúš, CSc., mim. prof., pani dekanka Filozofickej fakulty UCM v Trnave, doc. Mgr. Katarína Nováková, PhD., a predseda Trnavského samosprávneho kraja, Ing. Tibor Mikuš, PhD., pod záštitou ktorého sa konferencia konala. Príjemným spestrením podujatia bolo vystúpenie slovenského dámskeho komorného orchestra The Ladies Ensemble.

Plenárne zasadnutie otvorila L. I. Bogdanovová (Moskovská štátna univerzita) s príspevkom *Kultúrne hodnoty vo výučbe ruského jazyka*. Nasledovalo vystúpenie V. I. Annuškina (Štátny inštitút ruského jazyka A. S. Puškina v Moskve), ktorý koncentroval svoju pozornosť na pedagogickú rétoriku a kultúru reči v kompetencii vyučujúceho ruského jazyka ako cudzieho. S rozhlasovým vysielaním o ruskom jazyku a kultúre Ruska ako nástrojom výučby ruského jazyka ako cudzieho všetkých prítomných oboznámil S. S. Chromov (Ruská ekonomická univerzita G. V. Plechanova). Príspevok I. V. Bugajevovej (Ruská štátna agrárna univerzita K. A. Timirjazeva) bol zameraný na hagianymá ako sociokultúrne znaky v ruskom jazykovom obraze sveta z lingvodidaktického aspektu. A. V. Dejkinová (Moskovská štátna pedagogická univerzita) predostrela možnosť zamyslieť sa nad systémovým prístupom a kongnitívnymi taktikami vo výučbe ruského jazyka. O. I. Glazunovová (Sankt-Peterburská štátna univerzita) predstavila referát na tému *Modulová organizácia výučby ruského jazyka ako cudzieho: vypracovanie nových študijných programov a materiálov na testovanie*. L. S. Kriučkovová (Moskovská štátna oblastná univerzita) vysvetlila funkčný a sémantický opis poľa subjektu v ruskom jazyku. Podnetným bol aj príspevok G. N. Skľarevskej (Sankt-Peterburská štátna univerzita) na tému *Ruské deminutíva: sémantika a pragmatika (lexikografický aspekt)*. Posledná vystupujúca, O. S. Issers (Omská štátna univerzita F. M. Dostojevského), načrtla dôležitý problém osvojenia si stratégie eufémie pri výučbe ruského jazyka ako cudzieho. Všetky príspevky, ktoré odzneli v rámci plenárneho zasadnutia, boli sprevádzané praktickými ukázkami odbornej zručnosti pod vedením popredných metodistov – V. I. Annuškina, I. Horváthovej a M. Jančíkovej. Zaujímavé pohľady na kultúrne hodnoty, rétoriku, kongnitívne taktiky či využitie rozhlasového vysielania o ruskom jazyku a kultúre Ruska pri výučbe ruského jazyka atď. boli zavŕšené podnetnou diskusiou.

Druhý deň konferencie sa niesol v znamení piatich sekcií, v ktorých viac než šesťdesiat kolegov – rusistov z vyše dvanástich krajín sveta diskutovalo o týchto hlavných témach:

1. Problémy pri výučbe ruského jazyka u slovanských a neslovanských poslucháčov.
2. Kompetenčný prístup k výučbe ruského jazyka ako cudzieho.

3. Úrovně ovládnutí ruského jazyka. Testování znalostí ruského jazyka jako cizího.
4. Měření efektivity vzdělávacího procesu ve výuce ruštiny jako cizího jazyka.
5. Synergie starého a nového v metodice výuky ruského jazyka.
6. Zajištění procesu výuky ruštiny jako cizího jazyka: programy, učebnice a další pomůcky.
7. Distanční výuka ruského jazyka jako cizího.
8. Profesionální příprava učitelů, tlumočnicků a překladatelů ruského jazyka.
9. Súčasná lexikografia a nové technológie tvorby slovníkov.
10. Literatúra a kultúra Ruska vo výučbe ruštiny ako cudzieho jazyka.

V prvej sekcii s názvom *Problémy pri výučbe ruského jazyka u slovanských a neslovanských poslucháčov* odznel príspevok J. Jevpakovej z Kemerovskej štátnej univerzity na tému *Ruský jazyk ako cudzí u slovanských poslucháčov*. K. N. Lechanovová z Univerzity cudzích jazykov v Soule prednášala o probléme intenzifikácie výučby rečového praktika na kórejskej vysokej škole. J. I. Kalečicová a N. B. Korinová z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre koncentrovali svoju pozornosť problému čítania a kognitívnu súčasť výučby ruského jazyka ako cudzieho u slovenských poslucháčov. M. J. Mlčochová z Medzinárodnej jazykovej školy Alfa School prezentovala príspevok o výučbe ruského jazyka v odbornej komunikácii u českých študentov. T. A. Stojkovová z Ventspilskej vysokej školy predostrela otázku niektorých typologických osobitostí slovensko-ruskej a lotyšsko-ruskej fonetickej interferencie. T. P. Čepková z Moskovskej štátnej pedagogickej univerzity sa zamerala na problém výskumu derivátov, odvodených od prísloví, a ich využitie vo vzdelávacom procese. V rámci tejto sekcie vystúpili aj členovia Katedry rusistiky, konkrétne vedúca Katedry, docentka T. Grigorjanová, ktorá predniesla príspevok na tému *Porovnávací konceptuálna analýza pojmu „toska“ na materiáli ruského a slovenského jazyka*. Za ňou nasledovalo vystúpenie docenta J. Dohnala, ktorý sa pokúsil nájsť odpoveď na otázku, či sú študenti českých gymnázií schopní využiť vedomosti gramatického systému pri nových lexikálnych jednotkách, a napokon profesorky J. M. Markovej, ktorá referovala o zvláštnostiach lexiky u neslovanských poslucháčov. Výnimočnou bodkou za prvou sekciiou bol

referát emeritného profesora UCM v Trnave, P. Šimu, na tému *Metodický aspekt variovania koncoviek podstatných mien, zakončených na -be/-ue v súčasných slovanských jazykoch*.

V rámci druhej sekcie s názvom *Problémy pri výučbe ruského jazyka ako materinského. Profesionálna príprava učiteľov, tlmočníkov a prekladateľov ruského jazyka* odznelo jedenásť príspevkov, v ktorých sa účastníci orientovali na systém tvorivých úloh pri výučbe ruského jazyka ako materinského u poslucháčov s humanitným zameraním (A. N. Gerasimenko, Moskovská štátna oblastná univerzita), na niektoré otázky výučby syntaxe ruského jazyka u slovenských vysokoškolských študentov (A. J. Krajov, Katolícka univerzita v Ružomberku), lingvokulturologický aspekt práce s textom v rámci metodiky výučby ruského jazyka ako materinského aj cudzieho (O. N. Lovuškinová, Moskovský inštitút otvoreného vzdelávania), právnický preklad a kompetencie súdnych prekladateľov v Chorvátsku (I. Mikulaco, Univerzita v Pule), slovenčinu pre slavistov na Katedre slavistiky Filologickej fakulty v Belehrade (S. Paunovič Rodič, Belehradská univerzita), morfonologické alternácie vo výučbe súčasného ruského jazyka (M. T. Popovová, Moskovská štátna pedagogická univerzita), využitie prísloví právnej tematiky pri profesionálnej príprave právnikov (V. V. Pikalovová, Moskovská štátna právnická univerzita), verbálnu prefixáciu ako slovotvorný postup v slovanských jazykoch (M. M. Rovinská, Ruská štátna univerzita pre humanitné vedy v Moskve), kognitívnu výučbu profesionálnej komunikácie budúcich pedagógov ruského jazyka ako cudzieho (J. N. Tarasovová, Moskovská technologická univerzita), úlohu textu pri výučbe ruského jazyka (T. J. Šapovalovová, Moskovská štátna oblastná univerzita) či na otázku sémantiky súvetí pri výučbe súčasného ruského jazyka (J. S. Jaryginová, Moskovská mestská pedagogická univerzita).

Tretia sekcia, venovaná úrovniám ovládania ruského jazyka, testovaniu znalostí ruského jazyka ako cudzieho, kompetenčnému prístupu k výučbe ruského jazyka ako cudzieho, synergii starého a nového v metodike výučby ruského jazyka či zabezpečeniu procesu výučby ruštiny ako cudzieho jazyka, priniesla pestrú variabilitu tém. Úvodný referát na tému *Vzdelávací a kontrolný modul elektronickej učebnice lexikológie: znalosť jazyka a poznatky o jazyku* predniesli J. J. Bulyginová a T. A. Tripoľská z Novosibirskej štátnej pedagogickej univerzity. J. Gallo z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre poukázal na metódu medzikultúrnej

komunikácie pri výučbe ruského jazyka ako cudzieho. L. V. Valovová zo Západočeskej univerzity v Plzni sa zamerala na olympiádu ako spôsob merania efektivity výučby ruského jazyka ako cudzieho. M. J. Lebedevová zo Štátneho inštitútu ruského jazyka A. S. Puškina v Moskve upriamila pozornosť na ruský jazyk v písanej podobe. J. A. Nikitinová z Omskej štátnej univerzity F. M. Dostojevského poukázala na súdne pojednávanie ako interaktívnu formu výučby ruského jazyka. M. V. Radčenko zo Zadarskej univerzity sa s prítomnými podelila o skúsenosti so zostavením učebnice, zameranej na jazyk masmédií pri výučbe ruského jazyka ako cudzieho. M. L. Sari Ad-Din (Univerzita sv. Jozefa; Libanonská Americká univerzita; Ruské centrum vedy a kultúry v Bejrúte) koncentrovala svoju pozornosť na vypracovanie národnostne orientovanej učebnice ruského jazyka ako cudzieho v podmienkach polyglotického Libanonu. Ďalšia vystupujúca, T. P. Sokolovová z Moskovskej štátnej právnickej univerzity, predostrela otázku pomenúvacej expertízy z aspektu výučby ruského jazyka. O. I. Fedotov z Moskovského inštitútu otvoreného vzdelávania osvetlil prezentáciu ako didaktickú metódu, ktorá môže byť aplikovaná na propedeutickom teoretickom kurze *Úvod do literárnej vedy* pri výučbe ruského jazyka ako cudzieho. I. I. Cvik (Kišínovská štátna pedagogická univerzita I. Kriangeho) predniesol referát na tému *Rozvoj medzikultúrnej kompetencie na základe textov ruskej literatúry v procese výučby ruského jazyka ako cudzieho: metodický aspekt*. N. S. Šatalovová z Moskovskej štátnej lingvistickej univerzity skúmala lingvodidaktický aspekt metaforických dominánt textov súčasných ruských masmédií. Záverečnou bodkou za treťou sekciou bolo vystúpenie V. Šulginovej z RK Centrum Universa v Banskej Bystrici na tému *Inovácie vo vyučovanom procese ruského jazyka*.

Vo štvrtej sekcii zameranej na súčasnú lexikografiu a nové technológie tvorby slovníkov odznelo sedem príspevkov. I. J. Granevová z Univerzity I. I. Lobačevského v Nižnom Novgorode sa s ostatnými vystupujúcimi podelila o skúsenosti s komplexným lexikografickým opisom ruských osobných zámen (na príklade zámena «МЫ»). J. V. Kišinová z Kemerovskej štátnej univerzity venovala pozornosť didaktickému charakteru slovníkov bežného výkladu ruských slov pri výučbe ruského jazyka ako cudzieho. S témou odzrkadlenia polysémie v lexikografii vystúpili V. A. Kosovová a A. V. Trofimovová z Kazanskej federálnej univerzity. So spôsobmi odzrkadlenia lingvokultúrnej hodnoty slova v onomastickom slovníku

zúčastnených oboznámila N. A. Maximčuk zo Smolenskej štátnej univerzity. M. A. Charlamovová z Omskej štátnej univerzity F. M. Dostojevského predstavila koncepciu elektronického lexikografického projektu. A. Coy z Lodžskej univerzity sa pokúsil nájsť odpoveď na otázku *Aký by mal byť elektronický antropocentrický slovník?* Poslednou vystupujúcou bola L. S. Šatalovová z Ruskej univerzity družby národov v Moskve, ktorá ozrejmila osobitosti terminologického slovníka pre zahraničných študentov medicíny.

V poslednej, piatej sekcii s názvom *Literatúra a kultúra Ruska vo výučbe ruského jazyka ako cudzieho* vystúpilo štrnásť rusistov z rôznych krajín, ktorí diskutovali o otázkach metodiky výučby ruskej literatúry a kultúry, počnúc obdobím Starej Rusi až po súčasnosť. Prvá vystupujúca, V. B. Belukovová z Moskovskej štátnej oblastnej univerzity, oboznámila účastníkov konferencie s tradíciami ruskej rozprávky v autorskej rozprávke Jevgenija Čirikova. Po nej vystúpila L. A. Boris z Moskovskej štátnej univerzity s príspevkom *Klasické podobenstvo ako malý žáner didaktickej literatúry v dnešnej výučbe ruského jazyka*. A. V. Borisenkovová z Univerzity M. Bela v Banskej Bystrici v rámci svojho príspevku predstavila nový učebný materiál s názvom *«История России в художественных образах» для обеспечения учебного процесса ПКII*. Na otázku *Ako možno aplikovať porovnávaciu analýzu básní s využitím metodiky M. L. Gasparova na prácu so zahraničnými poslucháčmi* sa pokúsila odpovedať U. Verinová z Bieloruskej štátnej univerzity v Minsku. Innoue Jukijosi z Univerzity v Tokyu vystúpil so zaujímavým príspevkom o gogoľovskom svete vo výučbe ruského jazyka u japonských poslucháčov. Bulgakovský text ako objekt výskumu lingvokultúrnej súčasťi lexémy *глаза* u neruských poslucháčov koncentrovala pozornosť S. V. Peršukovová z Noginskej pedagogickej vysokej školy. J. G. Sobolevová a N. M. Ivašovová z Uralskej federálnej univerzity v Jekaterinburgu vystúpili so spoločným príspevkom *Filmy na výučbe ruského jazyka ako cudzieho*. Predmetom ich záujmu sa stal film *Ёлки* (2010). Formovanie jednotného priestoru medzikultúrnej komunikácie na materiáli poetického textu predstavila J. N. Tarasovová z Vojenského ústavu telesnej kultúry v Moskve. Jediný referát o špecifikách výučby starej ruskej literatúry u zahraničných študentov odznel v podaní A. O. Šeľomovovej z Ruskej univerzity družby národov v Moskve. V nasledujúcom referáte M. Juricová z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre objasnila význam precedenčných jednotiek ako súčasťi kultúrneho povedomia. Členka Katedry rusistiky FF

UCM v Trnave, M. Figedyová, predstavila svoju koncepciu učebnice *M. J. Lermontov: Hrdina našich čias*. Člen Ústavu ruskej literatúry Ruskej akadémie vied, S. A. Kibaľnik, predniesol príspevok na tému *Metatexty a hypertexty „Zločinu a trestu“ v literatúre a kine*. Poslednými vystupujúcimi boli moderátori tejto sekcie – A. Grominová (členka Katedry rusistiky FF UCM v Trnave), prezentujúca referát na tému *Metafora ako jeden z kľúčov k pochopeniu poézie neobaroka/metarealizmu*, a E. Poyntner (BG und BRG St. Pölten, St. Pölten), ktorý vysvetlil svoju metodiku práce s filmami na hodinách ruského jazyka ako cudzieho.

Po tvorivých diskusiách v jednotlivých sekciách nasledovalo odovzdanie certifikátov všetkým aktívnym účastníkom konferencie a exkurzia po centre tzv. malého Ríma, vrátane návštevy Galérie Jána Koniarka a tiež Západoslovenského múzea v Trnave. Exkurzia po Slovensku pokračovala aj 7. mája v podobe prehliadky kaštieľa vo Sv. Antone a oboznámenia sa s historickým centrom mestečka Banská Štiavnica, ktoré je dnes spolu s okolím zapísané do zoznamu Svetového kultúrneho a prírodného dedičstva UNESCO.

Veríme, že aj ďalšie podujatia tohto typu, organizované Katedrou rusistiky FF UCM v Trnave, sa stanú pevnou platformou pre rozvoj vedecko-výskumnej či pedagogickej spolupráce rusistov na medzinárodnej úrovni.



„Mysliaci ľudia sú vždy a všade
bratmi a rodákmi.“

Küchelbeker

Детский университет в КУ

Detská univerzita na KU

Ленка Дебнарова

Lenka Debnárová

Slovenská republika



Foto: Ing. J. Kollár

Počas prvého júlového týždňa sa v Ružomberku konalo už tradične úspešné podujatie - Detská univerzita. Tú organizuje Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky na Katolíckej univerzite, pre žiakov základných škôl, vo veku od 8 do 14 rokov.

Program pre naj-menších vysokoškolákov tvoria študenti pedagogickej, filozofickej aj zdravotníckej fakulty. Vďaka tohtoročnej téme, Cesta okolo sveta, sa do programu zapojila okrem biológie, informatiky, sociálnej práce, náboženstva, dramatickej výchovy, žurnalistiky a hudobnej výchovy aj Katedra cudzích jazykov s oboma jej odbormi, ruským a talianskym jazykom.

Ruský jazyk si vybrala, aj napriek tomu, že sa ho nikdy neučili, takmer polovica zo stovky zúčastnených detí. Tie sa na pár hodín ocitli na ceste naprieč Ruskom v Knižnici Sergeja Michalkova. Žiaci tu mohli nahliadnuť do zbierky detskej literatúry, ktorú Katolíckej univerzite daroval Ruský Fond Kultúry. Okrem nich sme spolu, za pomoci piesní a animovaných rozprávok smerovali k prvému stretnutiu s azbukou a k prvým základným frázam v ruskom jazyku. Mnohé z detí sa tešili, že doma budú môcť svojim rodičom čo-to povedať po rusky a od nich sa možno naučia aj niečo viac. Keďže jazyk sa nezaobíde bez kultúry, naše stretnutie sme zakončili prezentáciou ruskej úžitkovej kultúry, suvenírov a ruskej kuchyne.

Detská univerzita býva pravidelne zakončená promóciami a Detskou konferenciou. Noví mladí rusisti ostatným spolužiakom na nej pre-zentovali výstavu matriošiek, ktoré spoločnými silami vy-



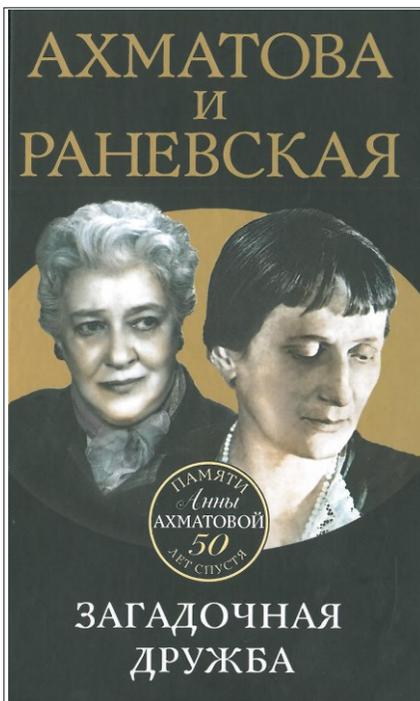
Foto: Ing. J. Kollár

tvárali a čo je naj-hlavnejšie, privítali ich vetou: «Здравствуйте, мы студенты Детского университета в Ружомберке.»

Bolo naozaj krásne vidieť skupinu detí, usilovne pracujúcu na tom, aby svojim spolužiakom mohla odovzdať nové poznatky v cudzej reči, ktorú pred tým nepočuli. Nie nadarmo je v posluchárni ruského jazyka vyvesený plagát Fondu ruskej kultúry s múdrymi slovami Sergeja Michalkova: «Сегодня - дети, завтра - народ»

Poznámka redakcie: Poslucháčka I. ročníka rusistiky a výtvarnej výchovy na PF KU v svojej informácii nespomenula to, čo prezradili detské tam-tamy, že najviac sa im páčila knižtička fragmentov veršov bájkára S. Michalkova s jej autorskými trojrozmernými ilustráciami.





ВЕРА БРЕМ

АХМАТОВА
И
РАНЕВСКАЯ

ЗАГАДОЧНАЯ
ДРУЖБА

МОСКВА
2016



Анна Матвеева

ЗАВИДНОЕ
ЧУВСТВО
ВЕРЫ
СТЕНИНОЙ

Роман

РЕДАКЦИЯ
ЕГОРЬ
ШУВИНОЙ
ИЗДАТЕЛЬСТВО
АСТ
МОСКВА

АВТОРЫ ВЫПУСКА

Autori čísla

Prof. Valerij Vladimirovič Prozorov, DrSc.

E-mail: prozorov@sgu.ru

Saratovskij gosudarstvennyj universitet im. N.G.Černyševskogo

Ruská federácia

Prof. Liliana Coneva, DrSc.

Vedúca Katedry slovanských jazykov

E-mail: liliconeva@abv.bg

Gosudarstvennyj universitet

Veliko-Tyrnovo

Bulharsko

Prof. Tatiana Skoriková, DrSc.

E-mail: tpskorikova@mail.ru

MGU Moskva

Ruská federácia

Jevgenij Alexandrovič Orlov

E-mail: orlov2006@yahoo.com

Moskva

Ruská federácia

Joanna Korzeniewska-Berczyska

t.č. 0048 605 133 168

Varšava

Poľská republika

Prof. Igor Volgin, DrSc.

Moskovská štátna univerzita Lomonosova
Ruská federácia

Prof. Lianna Beniaminovna Matevosjan, DrSc.

E-mail: lianna.matev@gmail.com
Jerevan
Arménska republika

Prof. Elena Michajlovna Markova, DrSc.

E-mail: elena.markova@ucm.sk
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Slovenská republika

Andrej Jefremov

E-mail: zhiznilada@yandex.ru
Prekladateľ
Moskva
Ruská federácia

Prof. PhDr. Dagmar Inštitorisová, PhD.

E-mail: dagmar.institorisova@gmail.com
Bratislava
Slovenská republika

Mgr. Romana Štorková-Malí

Divadelná kritička
Ústav východoevropských študií Filozofickej fakulty Karlovy univerzity v
Prahe
Česká republika

Tatiana Kuzovlevová

E-mail: tkuzovleva@yandex.ru
Zväz spisovateľov Moskva
Ruská federácia

Prof. Rza Ragimovič Kafarov, DrSc.

E-mail: kafarovrr@yandex.ru

Baku

Azerbajdžanska republika

Prof. PhDr. Eva Langsteinová, PhD.

E-mail: elangsteinova@gmail.com

PF KU v Ružomberku

Slovenská republika

Natalia Vladimirovna Kulibina

E-mail: nkulibina@yandex.ru

Inštitút ruského jazyka A. S. Puškina

Moskva

Ruská federácia

Prof. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.

E-mail: julius.lomencik@umb.sk

Katedra slovenského jazyka a komunikácie UMB

Banská Bystrica

Slovenská republika

Prof. Larisa Ignatieva, CSc.

Štátna univerzita v Rige

Lotyšská republika

Doc. Andrej Krajev, CSc.

E-mail: andrey.kraev@ku.sk

Pedagogická fakulta KU v Ružomberku

Ruská federácia

PhDr. Roman Kvapil, PhD.

E-mail: rokvapil@gmail.com

Ekonomická univerzita v Bratislave

Slovenská republika

PaedDr. Marianna Figedyová, PhD.

E-mail: marianna.figedyova@ucm.sk
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Slovenská republika

Prof. PhDr. Eva Kollárová, PhD.

E-mail: eva.kollarova@ku.sk
Riaditeľka Ústavu rusko-slovenských kultúrnych štúdií PF KU
Prezidentka Asociácie rusistov Slovenska
Bratislava
Slovenská republika

Mgr. Andrea Grominová, PhD.

E-mail: andrea.grominova@ucm.sk
Zástupkyňa katedry rusistiky UCM v Trnave
Slovenská republika

Lenka Debnárová

E-mail: lenka.debn@gmail.com
Poslucháčka rusistiky a výtvarnej výchovy
PF KU v Ružomberku
Slovenská republika

UNIVERSITAS CATHOLICA ROSENBERGENSIS
STUDIA RUSSICO–SLOVACA

Adresa redakcie

Ústav rusko-slovenských kultúrnych štúdií

PF Katolíckej univerzity

Hrabovská cesta 1

034 01 Ružomberok

Vydavateľstvo

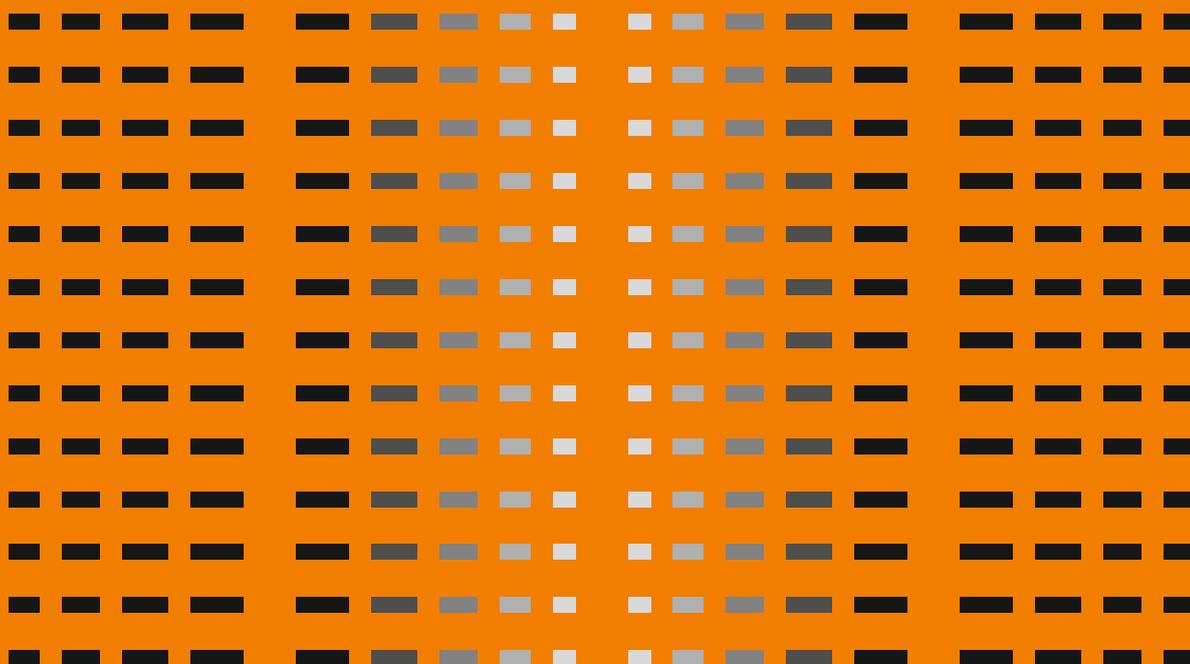
VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity

Hrabovská cesta 5512/1A

034 01 Ružomberok

ISBN 978-80-561-0387-6

2016
ročník V.



ISBN 978-80-561-0387-6



9 788056 103876