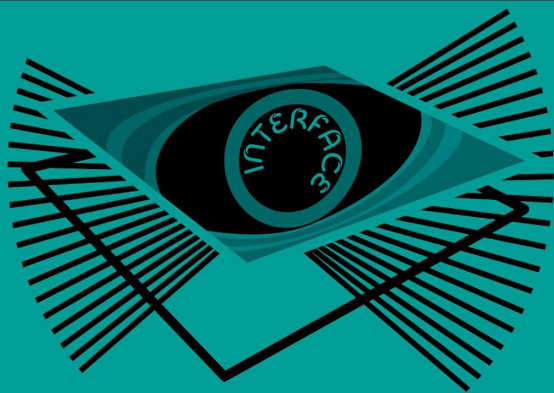


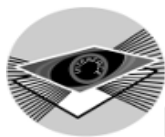
INTERFACE

-JOURNAL OF EUROPEAN LANGUAGES AND LITERATURES



13

Autumn
2020



ISSN: 2519-1268

Issue 13, Autumn 2020

Published on October 31, 2020

Editor-in-Chief

Vassilis Vagios (National Taiwan University)

Editorial Board

Blanco, José Miguel (Tamkang University)
Chang, Wen Hui (Chung Yuan Christian University)
Leipelt-Tsai, Monika (National Chengchi University)
Tulli, Antonella (National Taiwan University)
Yen, Ting Chia (National Chengchi University)

Advisory Board

Takada, Yasunari Professor Emeritus, The University of Tokyo
Chang, Han Liang Professor Emeritus, National Taiwan University
Kim, Soo Hwan Hankuk University of Foreign Studies
Finglass, Patrick University of Bristol
Chaudhuri, Tushar Hong Kong Baptist University
Kim, Hyekyong Inje University

Assistant

Yang Ching

The Journal is published three times a year (February, June, October) by the Department of Foreign Languages and Literatures, National Taiwan University.

All correspondence should be addressed to the Department of Foreign Languages and Literatures, National Taiwan University, Roosevelt Rd., Section 4, No. 1, Taipei 106, Taiwan, R.O.C.

Phone: +886-2-33663215

Fax: +886-2-23645452

© 2020, Department of Foreign Languages and Literatures, National Taiwan University. All rights reserved.

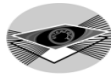
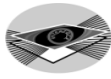


Table of Contents

Articles

Dialogues d'André du Bouchet : bleu, blanc, noir CHARLÈNE CLONTS.....	1
Мотив двойника и автопортрета в поэме «Реквием» Ахматовой [The Double Motif and Self-Portrait in Requiem by Anna Akhmatova] СЕРАФИМА ЦЗУН-ХУЭЙ СЮН (SERAFIMA TSUNG-HUEI HSIUNG).....	27
Trayectoria investigadora de las tesis sobre la enseñanza de ELE: un trabajo longitudinal de tres años DU-LU HSIAO & MILA VIECO.....	55
Образ языка в дискурсах этнолингвистической и этнокультурной самоидентификации у современных сибирских шорцев [The image of language in the discourses of ethnolinguistic and ethnocultural self-identification among modern Siberian Shors] ЗОЯ РЕЗАНОВА [ZOYA REZANOVA].....	97



Dialogues d'André du Bouchet : bleu, blanc, noir

CHARLÈNE CLONTS
Université de Kyushu

Résumé

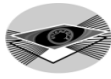
Emergeant de la pratique du *livre de dialogue* chez du Bouchet, il s'agit tout d'abord d'évoquer cette forme de transculturalité qu'est l'ouverture du discours à l'autre, par delà les différences génériques, statutaires ou culturelles; mais il s'agit aussi d'évoquer la création d'un espace poétique autre qui en serait issu. Lié plus particulièrement à l'espace matériel de la page, le dialogue de l'écriture noire et du fond blanc participe simultanément à la quête ontologique du poète. Cette dernière cohabite avec l'indicible et interroge la capacité de nomination du langage et de la poésie, qui se fondent en même temps sur des aspects matériels.

Mots-clés: Poésie moderne française, André du Bouchet, espace matériel, blanc, espace de la page, poétique, altérité, langues, langage

© Charlène Clonts

Ce(tte) œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

<http://interface.ntu.edu.tw/> or <http://interface.org.tw/>



Andre du Bouchet's dialogues : blue, black, white

CHARLÈNE CLONTS
Kyushu University

Abstract

Taking as a starting point André du Bouchet's artist book, this article aims to show that his poetry creates a form of transculturality representing an opening up to the discourse of others and a new space in poetry. This opening up does not care about genres, status or cultural differences. Particularly linked to the layout and the material space of the page, the dialogue between the black writing and the white page is related to the ontological quest of the poet. It is a way to deal with the unspeakable and emphasizes the outlining capacity of language and poetry, which has a strong relation to material aspects.

Keywords: Modern French poetry, Andre du Bouchet, material space, white, space of the page, poetics, otherness, languages

© Charlène Clonts

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

<http://interface.ntu.edu.tw/> or <http://interface.org.tw/>

Dialogues d'André du Bouchet : bleu, blanc, noir

Les recueils illustrés d'André du Bouchet attestent de la fécondité des rencontres entre les peintres et les poètes en devenant le creuset d'une quête ardente de la part de chacun de ses créateurs. Les livres illustrés ne sont pas une nouveauté au XX^e siècle car Stéphane Mallarmé et Édouard Manet inaugurent cette tendance dans *Le Faune* en 1874. De nombreux poètes poursuivent dès lors la même quête, comme Pierre Reverdy qui s'emploie avec les peintres du Bateau-Lavoir à trouver une autre voie que celle du livre illustré et qui marque durablement la pratique du *livre de dialogue* (Peyré, 2001) entre les peintres et les poètes. Du Bouchet affirme lui aussi cette parenté entre les peintres et les poètes, dans un rapport qui n'est pas celui de la mise en lumière d'un texte par une image (du latin *illustrare*). Par l'affranchissement des préjugés techniques et de la séparation entre les arts, la peinture ne se soumet plus au texte. Étymologiquement, d'ailleurs, le mot «dialogue» se réfère en effet à la conversation et au discours (*dialégô*) entre deux parties. En même temps, le préfixe «dia-» indique une séparation, puisqu'il peut signifier à la fois le fait d'être l'un avec l'autre ou l'un contre l'autre. Le terme de «dialogue» signale donc des rapports contrastés. Dans la pratique du *livre de dialogue*, du Bouchet façonne ainsi la matière qu'est la page d'écriture comme le peintre s'accommode des couleurs et de l'espace. Sylvie Decorniquet écrit à ce sujet qu'il «reprend à la peinture son bien» (2015), tandis que Victor Martinez souligne l'existence d'une ekphrasis qui se rapporte à la «peinture du muet» (2013, p. 70).

Le dialogue chez du Bouchet est donc en lien étroit avec le sens étymologique du verbe *légô*: issu du grec ancien, il touche simultanément au dire et au geste. De fait, le mot «*légô*» signifie à la fois «dire, parler» et «cueillir, ramasser, choisir». Le langage se perçoit alors sous l'angle de la matérialité. C'est ce travail de la matière qui donne naissance à des images (au sens premier comme au sens métaphorique) qui ouvrent elles-mêmes la voie aux diverses interprétations du lecteur. Le regard

du lecteur constitue l'élément moteur d'une relation entre les fragments textuels et les lignes peintes, proposant ainsi un autre sens possible. Se fondant sur un bref panorama de la pratique du *livre de dialogue* dans l'œuvre de du Bouchet, il s'agit tout d'abord d'évoquer cette forme de transculturalité qu'est l'ouverture du discours à l'autre, par delà les différences génériques, statutaires ou culturelles; mais il s'agit aussi d'évoquer la création d'un espace poétique autre qui en serait issu. Lié plus particulièrement à l'espace matériel de la page, le dialogue de l'écriture noire et du fond blanc participe simultanément à la quête ontologique du poète. Cette dernière cohabite avec l'indicible et interroge la capacité de nomination du langage et de la poésie, qui se fondent en même temps sur des aspects matériels.

1 Hospitalité poétique, par-delà les différences

Les *livres de dialogue* d'André du Bouchet sont issus d'une vision de l'art qui s'éloigne de la *mimesis* et dont le support commun est une nouvelle perception esthétique des rapports entre les éléments de la réalité. Ils constituent une exploration du réel plus qu'une re-présentation dans sa forme itérative, conférant par ce biais une certaine autonomie à l'œuvre. La peinture et la poésie ont une certaine parenté dans cette impulsion créatrice commune car, comme l'écrit Paul Éluard, «pour collaborer, peintres et poètes se veulent libres. La dépendance abaisse, empêche de comprendre, d'aimer.» (Chapon, 1982, p. 42) L'exigence serait donc celle d'une com-préhension de ce qu'est l'autre, au sens de «métissage» entendu non comme une hybridation péjorative mais comme une «confrontation», un «dialogue» dans une «réflexion anthropologique et traductologique» (Yuste, 2014, p. 100). La rencontre est donc primordiale dans une telle pratique, mais elle implique un éclaircissement du rapport du poète à l'altérité. De fait, ce rapport peut être considéré comme un obstacle à franchir dans un espace qui sépare ou une traversée vécue dans un espace qui relie. La rencontre de la poésie et de la peinture, ou le passage d'un langage à un autre, force le lecteur à effectuer des «traductions» empiriques (Yuste, 2014, p. 94), autrement dit à ajuster sans cesse son regard. Mais ce passage de l'un à l'autre ne peut être considéré

comme une simple illustration littérale qui atténue l'effet créateur de la pratique double. Si l'on entend le mot «culture» au sens large de groupe aux «traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels» (UNESCO 1982, préambule), mais aussi au sens de «dialogue, échange d'idées et d'expériences, appréciation d'autres valeurs et traditions» (UNESCO 1982, article 4), alors on constate que la pratique intermédiaire chez du Bouchet produit des effets similaires à ceux de la transculturalité. Au sens large, la transculturalité peinture/poésie va bien plus loin que certaines formes d'interculturalité. La peinture est placée *face* à la poésie, c'est-à-dire en contrepoint, mais elle travaille avec elle pour créer un objet *transpoétique* neuf.

1.1 Des transferts plastiques

On remarque tout d'abord l'existence de transferts plastiques dans l'œuvre de du Bouchet qui s'expriment notamment en termes picturaux lorsqu'il écrit: «traverser l'intervalle où j'arrête de respirer / si je ne passe pas, je peins» (du Bouchet, 1998, p. 16). La peinture en lien avec l'écriture est perçue comme une traversée ou comme le saut d'un interstice. Le travail de du Bouchet avec des peintres d'horizons divers (français, suisse, espagnol, néerlandais...) signale ainsi l'amuissement de l'interstice au profit d'une pratique artistique fusionnelle qui a l'amitié pour moteur. Celle-ci, quoique restant dans la sphère européenne, transcende les cultures et les frontières entre les arts, tout en fondant un métissage dont les parties conservent néanmoins leurs spécificités. L'anthropologue François Laplantine et le linguiste Alexis Nous définissent d'ailleurs le métissage comme «une composition dont les composantes gardent leur intégrité» (1997, p. 8). Ainsi, la peinture et la poésie sont aussi composées, au sens étymologique de «posées avec, posées ensemble» (du latin *cum ponere*) qui évoque aussi l'ouvrage qui forme un tout (*Trésor de la Langue française*).

Les relations et les combinaisons possibles entre les peintres et le poète sont nombreuses et variées. Elles ont été largement développées par la critique comme dans l'ouvrage d'Emma Wagstaff (2006) qui étudie

I N T E R F A C E

notamment la collaboration de du Bouchet avec Tal Coat en tant que phénomène d'apparition et de disparition et en tant que processus mobile (2006, p. 154), ou comme dans les ouvrages de Michel Collot (1986, 2012) qui y engage une théorie de l'horizon. Il ne s'agit donc pas d'être exhaustif mais simplement de retracer un cheminement et de souligner l'existence de transferts plastiques dans la matérialité poétique chez du Bouchet.

L'un des peintres les plus connus qui aient collaboré avec du Bouchet, Alberto Giacometti, a façonné de nombreuses sculptures d'hommes en marche ou «debout» (du Bouchet, 1998, p. 21). Il figure et défigure les représentations humaines par son trait vif rendant l'homme à sa simplicité première, celle d'un être désirant, dénué de tout artifice et hors de toute dépendance. On le voit notamment dans le portrait d'André du Bouchet réalisé par Alberto Giacometti pour le frontispice du recueil *Dans la chaleur vacante* (1961). Le poète écrit aussi dans ses carnets qu'il perçoit chez le sculpteur la récurrence du motif de la figure qui surgit:

dans l'embrasure

figure à tout instant replongée, sitôt apparue, dans
le feu Giacometti

(du Bouchet, 1998, p. 12)

Dans cet extrait, le complément circonstanciel «dans l'embrasure» et le GN «le feu» sont séparés du vers central par la coupe des vers. Le poète joue de la sorte avec la mise en vers du contre-rejet et du rejet, qui détachent une partie de la phrase avant et après le vers considéré. En même temps, l'espacement du vers dont le blanc s'étire entre ses deux extrémités («le feu» et «Giacometti»); la rupture entre le rythme métrique et le rythme grammatical («dans/le feu») souligne le rapprochement étymologique entre les noms «le feu» et «l'embrasure», et individualise la présence du feu. On comprend donc que l'interstice suggéré par l'embrasure n'est possible que dans une combustion, autrement dit de la combinaison d'un corps avec l'oxygène de l'air (*TLF*). À l'instar de la figure chez le peintre, celle qui apparaît en noir sur l'espace blanc

CLONTS

est produite par un même processus de combustion, presque une conflagration.

On retrouve aussi un dépouillement dans les lignes tracées par Geneviève Asse, matérialisant une sorte d'acuité qui traverse avec fulgurance le monde et le met à jour. Avec Joan Miró (qui a toujours affirmé son élan vers la poésie et son attrait pour le vide), la gaieté tragique d'un homme brûlant sous le soleil, au sein de l'infini cosmos, prime sur la couleur; tandis que l'inverse se produit avec Bram van Velde, chez qui le rouge sang et le noir ne sont que les stigmates de la vie et de le mort, du vide et du plein. De Tal Coat, Yves Peyré dit qu'il n'a «rêvé de rien d'autre que d'être face au monde, étant sûr alors d'être dans le monde, d'où la marche, l'accentuation du réel pour plus de réel, (...) paysage du monde, sentiment du monde qui se balbutie paysage, se heurtant à soi et s'évaporant pour une plus lourde retombée : à terre, en peinture, en devenir» (Peyré, 1999, p. 77). Des questionnements du même genre s'écrivent chez du Bouchet. Le poète en marche cherche à se détacher des contingences pour dire un être-au-monde. Quête ontologique, son écriture signale un aller-retour entre les arts, mais aussi entre l'inscription de l'homme dans le monde et l'inscription de l'écriture sur la page:

le remous

sur lequel la figure peinte a conclu
se détache en corolle, et, dans la corolle — eau fraîche
ou nuit ou feu —

une figure à nouveau

(du Bouchet, 1998, p. 12)

Dans l'extrait, la figure émerge d'un maëlstrom. L'agitation désordonnée du support est en même temps le lieu d'émergence d'un certain agencement, comme l'atteste le verbe péremptoire «conclure». Mais la métamorphose de la forme d'origine en une autre forme se reproduit à l'infini, corolle après corolle comme le signale l'anaphore. Mise en abyme de l'image florale, le remous devient figure, dans un mouvement perpétuel. L'extrait lui-même devient *figural* dans la mesure où la forme traditionnelle versifiée se trouve perturbée par un remous graphique:

I N T E R F A C E

le texte est davantage aligné sur la gauche; le terme initial et l'expression finale se détachent, symbolisant les tenants et les aboutissants du poème; le blanc et les tirets marquent des ruptures majeures dans le déroulé syntaxique (Favriaud, 2012). La figure est aussi sollicitée dans les recueils de du Bouchet au travers du parallèle qui s'établit entre la peinture et l'écriture, dans une amitié artistique qui fait converger les recherches formelles et les interrogations des artistes.

1.2 Dialogues du blanc et du noir

C'est pour les mêmes raisons que le poète sonde l'association du blanc et des traces noires. Ce dialogue devient le pendant d'une alternance de la voix et du silence. Dans le poème «Autre ressort», le poète oppose «la partie blanche» à «la partie bruyante» (du Bouchet, 1984, p. 82), ce qui s'allie à l'emploi de la métaphore de la respiration/de l'air qui traverse de nombreux textes de l'auteur. André du Bouchet écrit ainsi: «L'absence qui me tient lieu de souffle recommence à tomber sur les papiers comme de la neige» (du Bouchet, 1984, p. 38). De fait, les poèmes sont fragmentés tandis que l'écriture s'absente et la page blanchit. Dans des écrits plus méta-poétiques, l'auteur justifie ses choix typographiques de la sorte:

mais le blanc n'appelait
qu'à un emploi, librement, de l'espace abandonné à GLM, ou
à qui — lecteur, éditeur, metteur en page,
imprimeur, lecteur à nouveau — et ne fût-ce que lecteur, sans
autre charge que celle de son attention en éveil portée à ce qui
doit tomber sous ses yeux, chaque fois se révélera, lui-même y étant
maître d'œuvre passager d'un ouvrage à remettre en chantier.

(du Bouchet, 1988)

L'association du silence et du blanc n'est donc pas la matérialisation d'une annihilation de la pensée et de l'imaginaire. En effet, avec sa propre culture, ses souvenirs, son vécu, le lecteur apporte aux mots et aux blancs des significations nouvelles. Il enrichit l'œuvre de sa

CLONTS

propre expérience. Chaque lecteur fait des recueils de du Bouchet un «chantier» perpétuel, selon le principe de l'*opera aperta* (Eco, 1965). La langue poétique est remise en circulation par l'effet du «remous» qui emporte, déforme et reforme. Le blanc, la typographie, la mise en page sont donc des procédés qui permettent au lecteur d'enrichir le texte avec son propre affect, puisqu'ils conditionnent l'éventail d'interprétations possibles. Le dedans et le dehors se combinent, autrement dit la conscience individuelle permet à l'image (métaphorique ou picturale) de rebondir au travers de la représentation pour devenir autre. Le blanc (ou la *vacance* évoquée dans le titre du recueil *Dans la Chaleur vacante*) est donc en partie une figure du don fait par le poète au lecteur. Jean-François Lyotard écrit d'ailleurs que la «vacance de l'espace est précisément le lieu d'élection de la donation. (...) Ni le discours ni le corps n'ont en eux-mêmes cette disposition biffée, distordue, qui *permet* la donation justement parce qu'elle *interdit* la reconnaissance ou la compréhension du donné.» (Lyotard, 1971, pp. 22-23) Ce n'est pas l'objet qui donne différents aspects de lui-même mais sa perception qui entraîne une variété de regards sur l'objet:

parole ne tranche que pour ouvrir — et, comme elle a
ouvert, disparaître
sur un silence

(du Bouchet, 1998, p. 29)

La «parole ouverte» (du Bouchet, 1998, p. 111) évoquée par du Bouchet est un principe de création et non un principe d'hermétisme. Le poète engendre ainsi «une ouverture de la parole — inadmissible au regard de la volonté de saisie de la langue qui, invariablement, reprend le dessus — au dernier degré on la dira aussi — sur un surprenant glissement du sens, hermétique» (du Bouchet, 1989, p. 59). «Page ouverte» (Guedj, 1986, p. 135) et refermée, noire et blanche, fracassante et silencieuse, l'écriture poétique se distingue d'une fixation du sens et des relations.

1.3 Pour une intersubjectivité matérielle

Les recueils de du Bouchet s'articulent autour d'une réflexion sur la pénétration du regard, voire d'une intersubjectivité, entre les lignes du texte, autour du texte et hors du texte. Cette réflexion apparaît d'ailleurs dans ses écrits sur la peinture qui évoquent une *présence* du noir de l'écriture sur le blanc de la page. Écran d'apparition de l'écriture, le *medium* constitue une question majeure dans l'œuvre d'André du Bouchet. Dans *Cendre tirant sur le bleu*, le poète évoque les problématiques du support (du Bouchet, 2000, p. 39) et la métaphore de la route exprime alors l'apparition de la *figure* dans l'espace vide: «Sur la route vide, tu vois aussi apparaître le passant» (du Bouchet, 1998, p. 11). De la même manière que le passant du texte, le blanc fait surgir l'écriture de ce qui n'a pas (littéralement) de contenu. L'absence de matière se forme en un corps graphique (l'écriture) et un corps physique (la *persona*). La page blanche absorbe aussi l'encre tout en présentant le mot au lecteur, par un effet de contraction/dilatation. De même, les *figures* de l'écriture (les traces noires) adhèrent à la page tout en se détachant du fond pour faire naître le sens. Certes, la figure occulte le blanc puisque les mots sont ce que le lecteur s'attend à *lire* sur la page d'un livre. Mais le blanc possède aussi une matérialité puisqu'il entoure le mot et s'insinue au cœur du poème non seulement sous la forme d'interstices entre les lettres et les mots, mais aussi sous la forme de larges périodes silencieuses introduites par le poète entre les séquences. D'ailleurs, si le «blanc» est «moteur», d'après l'intitulé de la série de poèmes «Moteur blanc», c'est que le blanc dans son apparition même agit aussi sur l'écriture en modifiant le rythme de lecture et la compréhension même des séquences verbales. L'apparition et la disparation de l'écriture se réalisent comme «le vent qui produit ce monde l'évide, et, sitôt levé, le découvre en même temps plus loin que soi» (du Bouchet, 1998, p. 18). Le blanc «traverse» (du Bouchet, 2000, p. 63) la figure, il «déborde» (du Bouchet, 2000, p. 47) du cadre qui lui était conféré au départ. De même, «au pied de ce mur que l'ombre défait, l'ombre attend» (du Bouchet, 1984, p. 44). Le sol et le blanc y sont semblables à l'écran. L'écriture est l'ombre qui l'imprime et attend son surgissement, faisant et défaisant le poète. Mais l'écriture et l'ombre sont faites et défaites au gré du temps. L'écriture disparaît

CLONTS

aussi au cours de la lecture. Ainsi, l'image lovée dans le noir attend la disparition de la figure de l'écriture, dans ce qu'elle a de matériel. À l'inverse, le blanc «défait» l'image mentale pour rendre l'écriture à sa matérialité. De la sorte, le blanc et l'écriture *figurent et défigurent* (du Bouchet, 1997).

2 Du blanc au bleu, *je — un autre*

2.1 Un espace d'inscription et de dissolution élémentaires

Si le blanc, dans la poésie de du Bouchet, est articulé à une représentation du monde et à l'indicible de l'être au sens large, il ne l'est pas exclusivement. Le poète «habite» aussi la page. Le blanc et le sujet poétique sont étroitement liés, sans qu'il faille pour autant nier leur altérité radicale car la conscience individuelle et l'objet de cette conscience peuvent se distinguer par leur proximité ou leur distance tout en se plaçant dans une relation d'interpénétration. C'est en ce sens qu'il faut comprendre du Bouchet lorsqu'il écrit:

de l'instant où j'y suis, où je peux dire que j'y suis, à celui
— inféré sur le champ — où je n'y suis plus, force sera de répéter,
selon le sacrement de la langue, que j'y suis toujours.
il y a ce point où, n'y étant pas, j'ai cessé d'être, mais cela — n'est
rien. rien — j'y suis toujours. incessamment. ne cessant
pas. et être, et étranger. je — un autre. la
langue pour moi le redit. un point au défaut du discours
qui appuie et rouvrira, point d'appui sans répit.

retranché, de l'affirmation et la réaffirmation, l'une comme l'autre impé-
-ratives: deux fois: de la langue à la langue, l'une d'elles
ayant cessé de suffire, momentanément — et, au passage, tou-
-chant à autre chose qu'à la langue — pour dire à la fois — oui
et non — que je n'y suis pas et que j'y suis, et, lorsque j'y suis,
méconnaissable deux fois plutôt qu'une.

(du Bouchet, 1989, pp. 68-69)¹

1 Voir aussi le «Pallaksch, Pallaksch» de Paul Celan, qui veut dire à la fois «oui» et «non», dans le

I N T E R F A C E

Du silence et de la voix, «l'une ayant cessé de suffire», le poète façonne des voies/des voix. Le poème et plus particulièrement le blanc sont le lieu de l'apparition et de la disparition de soi et de l'autre. Questionnant la métaphysique, le sujet pensant prend corps au travers du blanc. La page blanche ne matérialise pas une relation de sujet à objet qui constitue un rapport centré sur le sujet pensant. De fait, le *je* poétique s'inclut dans la pensée du monde et se projette comme le lieu d'inscription du monde: «support, je me suis reconnu support» (du Bouchet, 1988). La page se décline sur un mode de présence à soi. Elle est face au poète tout en l'englobant car celui-ci qui écrit «j'y suis / je n'y suis plus» se rapporte à l'altérité rimbaldienne (*je est un autre*) que commente du Bouchet. Le blanc est le lieu d'une fusion élémentaire où le poète se reconnaît malgré tout:

Je marche, réuni au feu, dans le papier vague
confondu avec l'air, la terre désamorcée. Je prête mon
bras au vent.

Je ne vais pas plus loin que mon papier. Très loin au-
devant de moi, il comble un ravin. Un peu plus loin
dans le champ, nous sommes presque à égalité. À mi-
genoux dans les pierres.

À côté, on parle de plaie, on parle d'un arbre. Je me
reconnais. Pour ne pas être fou. Pour que mes yeux ne
deviennent pas aussi faibles que la terre.

(du Bouchet, 1984, p. 65)

Les fragments de l'être de papier sont «réuni[s]» puis «confondus» avec les éléments naturels que sont «l'air», «la terre» et le «feu». L'élémentaire (ou l'élément «terre») oblige aussi le lecteur à repenser la matérialité dans le texte. La page et le poète se trouvent finalement rassemblés tout en restant séparés par une distance infime qui réside dans l'interstice adverbial «presque». La situation demeure paradoxale mais du Bouchet, dans *L'Incohérence*, se sert d'une métaphore éclairante: le sujet, placé dans le foyer d'une sphère, ne peut être distingué de la sphère

poème «Tübingen, Jänner». Du Bouchet a traduit de nombreux textes de Celan.

CLONTS

elle-même par un regard externe; de plus, bien qu'inclus dans la sphère, le sujet ne peut être totalement partie intégrante d'une sphère impossible qui se verrait en tous points simultanément; mais cela n'empêche pas le sujet d'observer les circonférences de la sphère de l'intérieur, point par point, laissant les premiers points observés (et bientôt à nouveau observés) s'évanouir dans une zone invisible et hors du champ de la vision. De même, le sujet inclus dans un ensemble, comme l'est d'ailleurs la page blanche, finit par se fondre en elle: établissant un lien entre le blanc et le souffle, du Bouchet évoque ainsi «l'air dans lequel [il] se dissipe» (du Bouchet, 1984, p. 99), ce qui se produit aussi dans le poème «Le Feu et la lueur» :

Au début de la poitrine froide et blanche où ma phrase
se place,
 au-dessus du mur, dans la lumière sauvage.

À la fois le vent et le corps de la pierre, bec par où la
terre se dessine, ou plutôt disparaît.

Dans l'immense feu blanc qui me sert de chambre,
l'air manque, l'air demeure aride.

(du Bouchet, 1984, p. 36)

La chambre du sujet poétique est semblable à cette sphère blanche qui l'englobe et où il a du mal à respirer car l'air qui frôle la surface ne réussit pas à la traverser. La dissolution du sujet (subjectif) dans un ensemble plus vaste peut alors être considérée comme l'accès à un mode d'être différent, sous la trame du blanc (Clonts, 2020). Il s'agit alors d'un *je* poétique curieusement impersonnel, mais présent à lui-même, comme une représentation de soi en dehors de soi, qui mènerait sa propre existence au cœur du poème. Il s'agit en définitive de mettre en lumière un mode d'apparition du sujet à lui-même.

2.2 Le bleu de l'oubli

Ce mode d'apparition du sujet à lui-même fait apparaître en creux le sens de l'oubli chez du Bouchet. De fait, on trouve un certain nombre

I N T E R F A C E

d'occurrences du mot «oubli» dans les recueils mais aussi dans les écrits plus personnels du poète ou dans ses essais. Dans ce cas précis, il ne s'agit plus d'interpréter l'oubli comme ce que l'orgueil refuserait et que la mémoire occulterait (dans une perspective nietzschéenne) ni comme un processus nécessaire à la mémoire (dans une perspective bergsonienne). Il s'agit davantage d'un mode de présence de l'impersonnel ou du stigmate d'une perte totale de la mémoire, c'est-à-dire d'une perte de ce qui situe l'homme dans un temps et dans un espace particuliers. L'oubli dans la poésie de du Bouchet est aussi plus simplement l'oubli de ce quotidien de la langue, l'*Alltagsprache* ou «l'inoubliable – j'ai oublié» (du Bouchet, 1998, p. 132), pour atteindre une poésie du silence traversée par l'air et par l'altérité. Le poète affirme d'ailleurs ce parallèle:

En bleu adorable fleurit / Le toit de métal du clocher.
Alentour / Plane un cri d'hirondelles, autour / S'étend le
bleu le plus touchant. Le soleil / Au-dessus va très haut et
colore la tôle. / Mais, silencieuse là-haut, dans le vent, /
Crie la girouette.

Bläue

déjà, dans ce qui crie, j'aime
le silence *(in lieblicher*
Bläue) soit, de même que l'oubli, du bleu cri,
et, sur un retour du silence, l'oubli — couleur sans
bruit

(du Bouchet, 1998, p. 108)

Du blanc au bleu chez du Bouchet, il y a tout un monde comme le montrent les jeux typographiques (italique, romaine, ponctuation...) et les jeux d'espace (espacement, coupe...) mais aussi les glissements sonores et graphiques qui permettent par exemple le passage d'une langue à l'autre, de «Bläue» à «bruit» ou de «lieblicher» à «bleu» en passant par «Bläue» et «oubli». Si l'air n'est pas explicitement nommé dans cet extrait, la couleur bleue omniprésente désigne le ciel et l'air de manière métonymique, tout en ayant pour hypertexte la littérature germanique.

CLONTS

Dans l'œuvre de du Bouchet, l'air et le ciel peuvent être en effet recouverts d'un «glacis» ; l'eau est «bleue hérissée écumes huppées» (du Bouchet, 1998, p. 57); la route est bleue comme la «sauge» (du Bouchet, 1998, p. 24); «le bleu déchiré / ramifié / des mendiants de l'air (Shakespeare)» (du Bouchet, 1998, p. 87); la chair du fruit et le jour sont bleus (du Bouchet, 1998, p. 139); la fleur et la nuit bleues aussi (du Bouchet, 1998, p. 141); «le vieux en bleu de chauffe» (du Bouchet, 1998, p. 144). Plusieurs tendances sont à repérer dans cette présence du bleu chez du Bouchet : les résurgences du Romantisme français correspondant aux grands horizons et aux paysages majestueux présents chez Alphonse de Lamartine, les résurgences du Romantisme allemand et de sa symbolique des couleurs présente chez Johann Wolfgang von Goethe avec son traité des couleurs ou chez Novalis avec la fleur bleue et le vêtement de Werther, et enfin les références populaires comme celles du bleu de travail et de la fleur des terrains agricoles. Marquée par la transculturalité et la matérialité, l'écriture du silence chez du Bouchet est une poétique du bleu. Elle entretient d'ailleurs un rapport étroit avec le poème «In Lieblicher Blaue» de Friedrich Hölderlin. La réécriture et l'emploi de l'italique signalent la volonté d'un transfert et d'une fusion entre deux voix poétiques. Du Bouchet intègre à son propos le ciel bleu d'Hölderlin et fait siennes ses interrogations métaphysiques, tout en transformant ses mots par les jeux graphiques et sonores. L'implantation de la citation questionne le processus de l'oubli car oublier (soustraire à la pleine conscience) peut être synonyme d'une intégration complète, au point de ne plus distinguer la voix de l'autre et sa propre voix. Cet oubli qui n'en est pas un (l'italique le souligne dans l'extrait) ne fait qu'en prendre les caractéristiques linguistiques. Il signale davantage la possibilité d'une combinaison au sein de la création poétique. En effet, l'écriture de du Bouchet est une quête de l'être au plus profond d'une page qui blanchit. Elle est le cri silencieux d'une multitude de voix qui trans-forment.

3 Matérialité d'une saisissante parole muette

L'espace matériel de la page chez du Bouchet est simultanément une métaphore du langage poétique qui met en évidence le lien inextricable

entre le dire, l'écrire et le silence. En effet, le silence, «*saisissante parole muette*» (du Bouchet, 1998, p. 23), peut être éloquent tout en permettant de nuancer l'idée de dialogue proposée par Peyré. L'appropriation par du Bouchet de cette citation de William Shakespeare montre que le mot n'est rien sans le silence, voire que le silence permet une saisie au plus près du monde. L'épiphanie du langage ne peut se faire qu'en tenant compte du silence (quoique relatif) dans lequel elle s'inscrit en tant que dire. Le langage lui-même fait place au silence lorsqu'il ne peut plus dire, malgré l'étendue des mots qui le constituent. Tout comme parler de soi-même peut s'avérer difficile, le langage bute contre la difficulté de se dire, quelle que soit la langue. D'après le poète, le discours se développe parfois pour ne rien dire: «monde, ce / qu'un tel mot veut dire, ou voit, mais — quant à ce qu'il dit...» (du Bouchet, 2000a, p. 74) L'échec du langage dans sa fonction de nomination est donc la condition d'existence d'une différenciation entre le mot et le silence: «ce qui, là, est dit n'est pas couvert par la notation / le dire comme n'avoir une fois de plus rien dit» (du Bouchet, 2000a, p. 28).

3.1 Collusions

Si le silence est non-dit ou si le langage peut être perçu comme un «engagement avec le non-linguistique» [engagement with the non-linguistic] (Wagstaff, 2006, p. 13), il ne peut pas trouver d'équivalence dans le vide mais plutôt dans l'absence de mots. En effet, tout silence peut se transformer en bruissement pour les autres sens ou pour l'affect. Ce sont donc ces silences, support et condition de tout dire, que la poésie de du Bouchet cherche à souligner. Le poète effectue un parallèle entre d'une part le visible et l'invisible, d'autre part le dicible et l'indicible. De fait, le blanc, dès sa nomination en tant que tel, s'inscrit en *figure* matérielle (dans le sens d'espace déterminé par le cadre de la page) en même temps que les traces noires apparaissent et disparaissent en fonction du point de vue. Le fond blanc est masqué par l'écriture, tandis que l'écriture est rongée par la blancheur. En même temps, la *figure* du sujet (en tant que *persona*) s'entremêle avec la (re)présentation du monde dans une dissolution et une distinction simultanées marquées par la présence de l'air et du bleu. Chez du Bouchet, la collusion de ces figures apparaît à des

CLONTS

niveaux différents:

Autour du mot la neige est réunie.

Le temps —

temps de l'entre-temps — où, prenant consistance, un mot recomposé, là, s'y confond avec les éléments qui ne sont pas ceux de la langue uniquement, marque le point où il lui faut disparaître aussi.

(...)

la parole réamalgamée — où elle appuie, ayant débordé un sens, sur le fond de consonnes et de voyelles dans lequel le terrible par instants reprend corps, accuse — à l'égal d'un point d'appui, la fracture du temps, et, de même que le mot échu à chaque fois se dégage de ce qu'il a pu signifier, ouvre, dans l'entre-temps, au temps d'une attente comme à celui du repos différé.

(du Bouchet, 1996, pp. 12-13)

L'écriture est vouée à la disparition ou à l'ouverture au profit d'un indicible, but ultime et volatile de la quête du poète. Le blanc chez du Bouchet constitue l'une des voies d'accès à cet indicible. Mais les métaphores permettent elles aussi de tendre vers l'indicible. La relation peut sembler paradoxale puisque l'indicible, par définition, ne devrait pouvoir se dire. Cependant, la métaphore ne dit pas, elle suggère. Elle touche à un affect en faisant appel à un autre, que ce soit un autre référent (comme Hölderlin, Shakespeare, Celan...), une autre langue (comme l'allemand) ou un autre système sémiotique (les œuvres des peintres face aux textes dans les *livres de dialogue*). En outre, la métaphore poétique chez du Bouchet traduit paradoxalement la relation à l'altérité par le biais d'une similitude. Ainsi, son écriture ne *parle pas de* cet autre mais le suggère par les traces noires que sont les mots et par les blancs, à la fois intervalle sans voix et «*fracas*» (du Bouchet, 2000a, p. 89) qui prennent corps et se dissolvent dans l'air et le bleu.

Le silence du blanc, suspension du discours, serait alors une langue métaphorique pour dire l'indicible ou cet *autre versant du langage* (Aquièn, 1997). La poésie est vécue par du Bouchet comme une langue étrangère et souligne son rapport à la traduction des poètes de langue

I N T E R F A C E

allemande. Toute langue est alors vouée à l'imprécision puisque toute traduction est perte et qu'elle est vécue par le poète dans la douleur: «langue à traduire / qui, parvenant comme la route frayée, néanmoins / écorche au passage» (du Bouchet, 2000a, p. 29). La poésie doit ainsi trouver sa propre langue qui n'est liée à aucune nation car elle dit l'indicible dans sa propre disparition et dans sa pulvérisation sur la page. Elle est ce «mot dégagé des mots / précipitation pure» (du Bouchet, 2000a, p. 64). Elle est aussi la «parole précipitée – précipitation pure – comme elle appuie, plus fortement qu'un / sens ne l'admet, sur sa consistance de syllabes» (du Bouchet, 1996, p. 11). Elle n'est pas une *constellation* mallarméenne, elle est semblable à la pluie («précipitation»): à la fois une et multiple, faite de gouttes distinctes qui cherchent à fusionner et de sonorités nombreuses qui s'agglutinent. Elle n'est pas lointaine comme les étoiles car la distance s'est raccourcie. De fait, le temps et les actions se précipitent; et le poète souhaite un rapprochement avec l'autre. La poésie peut donc être hésitation ou oscillation:

Ce balbutiement blanc

cette bulle

la figure
encore criblée de pierres

à côté de chaque roue

dans la paille

qui craque

près de la lumière.

(du Bouchet, 1984, p. 15)

Dans le poème, le blanc est un «balbutiement». Il n'est donc qu'un avatar du langage: le «balbutiement blanc» tend à dire mais n'atteint pas complètement l'objet du discours. Il réside seulement dans une certaine

proximité. De plus, la figure «criblée de pierres» apparaît dans une contiguïté avec la couleur évoquée par le texte et le blanc typographique qui pénètre le texte. Le blanc effectue des trouées dans l'écriture. Seule la coexistence des deux permet l'épiphanie lumineuse de la poésie, faisant de la page un «support élémentaire» (du Bouchet, 1990b, p. 10) sur lequel elle apparaît. Du Bouchet emploie cette même expression dans un essai sur le peintre Miklos Bokor. Rattachée à sa poétique, l'expression signale le parallèle implicite effectué par le poète entre la peinture et la poésie pour insister sur l'espace matériel du texte.

3.2 Une expérimentation poétique

Le «support élémentaire» désignant une réalité concrète, l'adjectif «élémentaire» est à comprendre au sens de « primaire » et plus particulièrement au sens de «fondamental». Il s'agit d'un «muet [qui] n'est qu'une voix attendue, figure de la voix / sans voix / le support de la voix / au centre / se découvre le support qu'on n'atteint pas» (du Bouchet, 2000a, pp. 26-27). Le *support* souligne le sens de cet indicible essentiel sur lequel paraît toute figure, que ce soit le mot, la trace de couleur ou la *persona*. Le blanc de la toile et de la page constitue ce support élémentaire. La poésie de du Bouchet est donc axée sur une certaine matérialité. Elle lie d'ailleurs l'écriture et les éléments naturels, notamment au travers de personnifications comme «neige. glace. eau. si vous êtes des mots parlez» (du Bouchet, 1986). Dans les métaphores du ciel et de la terre (métaphores élémentaires), on retrouve les mêmes thématiques du langage et du silence, ou de l'inscription d'une parole sur l'écran du monde:

une ténuité, où elle aura tranché, de fil suffit à rendre
compte de l'infigurable qu'on appellera — immatériel
tant qu'ils s'étend à l'écart — ciel

(...)

représentation de ce qui n'est pas figurable reconduite
jusqu'au sol, pour être, là encore, et dans un cillement,
dans l'épaisseur, annulée

(du Bouchet, 2000a, pp. 75-76)

I N T E R F A C E

L'indicible fait retour sous la forme métaphorique du ciel, autrement dit de ce qui semble sans limite, de ce qui est partout à la fois, tout en étant insaisissable. Le dicible apparaît quant à lui sous la forme d'un langage plus terre-à-terre comme le quotidien d'un agriculteur qui saisit une poignée de terre à pleines mains. Pour le poète, l'indicible n'est pas humain, il est «hors de l'humain», «antérieur à la parole, et précurseur, chaque fois, d'une parole comme étrangère sur l'instant à l'acquis de sens» (du Bouchet, 1996, p. 13). Le dire imparfait et la suggestion poétique donnent le sentiment de l'être et de l'*autre versant du langage*, sorte d'antériorité et de postériorité du langage. Par la représentation typographique, la parole poétique tente uniquement de souligner le mode de présence de ce fond blanc originel sur lequel paraît le langage. Le regard posé sur la page poétique comprend la beauté d'une telle investigation qui s'avère «hospitalière» (du Bouchet, 1996, p. 15) et renferme en son sein une infinité de possibilités. Ainsi, le langage ne peut épuiser l'indicible en même temps qu'il a du mal à désigner un mode d'accès stable à cet indicible. Cette difficulté se résout chez du Bouchet par l'expérimentation poétique.

De fait, dans les recueils de du Bouchet, la métaphore acquiert un statut particulier car elle semble dire tout et son contraire comme dans les vers suivants: «je sors de la chambre / comme si j'étais dehors» (du Bouchet, 1984, p. 64); «entre l'air et la pierre, j'entre dans un / champ sans mur. Je sens la peau de l'air, et pourtant / nous demeurons séparés» (du Bouchet, 1984, p. 69); «quand je ne vois rien, je vois l'air» (du Bouchet, 1984, p. 78); «je reviens, / sans être sorti» (du Bouchet, 1984, p. 99). Le *je* poétique se situe constamment dans une situation difficilement représentable. Le paradoxe incessant dénote ainsi l'échec d'un vouloir-dire par la suggestion métaphorique. Il souligne ce qui échappe à la possibilité d'une représentation fixe. Il met aussi en évidence l'existence d'un indicible en même temps qu'il le tait. Le poète ne donne pas *un* sens à la poésie mais va «*dans un sens*» (du Bouchet, 1989, p. 58) apparaissant sous la forme d'un langage-zéro mis en évidence par le blanc. Le paradoxe est aussi la preuve de l'existence d'un sens qui se cherche puisque l'écriture va et vient au gré de l'investigation langagière et des séquences poétiques:

CLONTS

Que tout soit «fragmenté», ou
qu'il n'y ait qu'une seule phrase. (...)

Voilà le défaut de mon esprit: l'unité, le désir d'une unité
d'une fusion complète. Des «fragments» (ou qui apparaissent comme tels)
uniquement parce qu'il est impossible de tout dire en une phrase unique

(Du Bouchet, 1990a, p. 5).

Le fragment souligne les configurations possibles du langage au sein de la poésie. Elle ne peut donc s'immobiliser. C'est aussi le sens du leitmotiv de la route ou des visions aériennes. Puisque le poète ne peut dire l'impossible, il faut répéter, récrire comme pour en redoubler vainement l'intensité ou comme pour les marteler au plus profond du réel, entre plusieurs langues: «*Es ist: / deux fois: / deux fois pour rien — être itéré — et chose — comme à nouveau le nul qui une seule fois intervient: est.*» (du Bouchet, 1989, pp. 89-90) Dire le monde est une quête infinie car les fragments, les poèmes, les recueils, les discours, les langues ne sont que des fins provisoires. La poésie devient le révélateur de l'existence de cet être dont la présence au monde est invisible, inaudible et pourtant «fracassante» (du Bouchet, 2000a, p. 89).

4 Conclusion

Par le dialogue du peintre et du poète, par la multiplicité des rapports du noir et du blanc sur la page, mais aussi par la dissolution de la voix poétique dans le bleu de l'air et du souffle, l'idée de «fracas» peut paraître surprenante. Elle prend néanmoins tout son sens car la quête ontologique du poète ne correspond pas un repli sur soi. Au contraire, elle résulte de la confrontation avec l'autre, qui peut créer des ruptures violentes ou des chocs, ce qui est aussi le cas du «support élémentaire» de la poésie de du Bouchet. La matérialité de son écriture est donc «fracas» audible et visible dans ses fragments: «le support intermittent éclaire. inentendu.» (du Bouchet, 1989, p. 11) Par son retrait et l'emploi du blanc au cœur de la séquence, ce dernier fragment laisse transparaître en filigrane l'impossible saisissement d'une totalité du réel et de l'être. Pourtant, la poésie agit bien comme une réconciliation du

I N T E R F A C E

muet et de la parole, de l'un et des autres. De la sorte, le blanc qui précède le mot «inintendu» fait partie de la phrase puisque l'adjectif ne prend pas de majuscule. Le «support élémentaire» permet alors l'existence d'un langage hors de l'écriture, un langage originel hors du temps humain que les langues ne peuvent traduire mais dans lesquelles il prend forme. Fracas, la parole poétique s'extériorise. La voix donne corps aux mots mais aussi à l'altérité et au silence, comme un *moteur blanc* (du Bouchet, 1984). Le poème est «*ici en deux*» (du Bouchet, 1986), positionné entre le dedans et le dehors, le soi et l'autre. L'incursion de cette altérité dans l'œuvre du poète se fait souffle, d'une part avec l'expiration par laquelle passent les mots proférés, d'autre part avec l'inspiration qui revient à soi comme une absorption. Henri Maldiney écrit à ce sujet que «la parole poétique articule une réceptivité inaugurale. Elle se met au ton, à chaque fois, de l'ouverture du monde, pour l'accueil.» (Maldiney, 2003, p. 87) Le poète et le lecteur s'ouvrent donc l'un (à) l'autre, mais surtout à ce «support élémentaire» qui peut être la page, et à l'espace de la profération. Dans la présence de la page et de ses composantes, le lecteur se libère d'une parole normée, paralysante pour la compréhension d'un support primordial dont la poésie préserve la trace.

Références

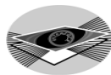
- Aquien, M. (1997). *L'Autre Versant du langage*. Paris: José Corti.
- Chapon, F. (1982). "De quelques livres de poètes et de peintres". *Europe*, 638–639, 32–44.
- Collot, M. (dir.) (1986). *Autour d'André du Bouchet*. Paris: Presses de l'ENS.
- Collot, M., Léger, J.-P. (dir.) (2012). *Présence d'André du Bouchet*. Paris: Hermann, coll. «Colloques de Cerisy».
- Guedj, C. (1986). "L'inscription du corps dans l'espace textuel de *Laissez*." Dans Collot, M. (dir.) *Autour d'André du Bouchet*. Paris: Presses de l'ENS.
- Du Bouchet, A. (1984). *Dans la chaleur vacante* suivi de *Ou le soleil*. Paris: Gallimard, NRF.
- . (1986). *Ici en deux*. Paris: Mercure de France.
- . (1988). *Une tache*. Montpellier: Fata Morgana.
- . (1989). *...Désaccordée comme par de la neige et Tübingen le 22 mai 1986*. Paris: Mercure de France.
- . (1990a). *Carnet 1952-1956*. Paris: Plon.
- . (1990b). *De plusieurs déchirements dans les parages de la peinture*. Le Muy: éd. Unes.
- . (1996). *Pourquoi si calmes*. Montpellier: Fata Morgana.
- . (1997). *D'un trait qui figure et défigure*. Montpellier: Fata Morgana.
- . (1998). *Carnet 2*. Montpellier: Fata Morgana.
- . (2000a). *Annotations sur l'espace non datées – Carnet 3*. Montpellier: Fata Morgana.
- . (2000b). *L'Emportement du muet*. Paris: Mercure de France.
- Clonts, C. (2020). "Espace et je poétique chez André du Bouchet". *Annales de l'Université de Craiova. Série Sciences philologiques – Langue et Littérature romanes*, année XXIII, 1/2020, Presses de l'Université de Craiova.
- Decorniquet, S. (2015). «L'énergie de l'espace» : *André du Bouchet : reprendre à la peinture son bien*. Université Sorbonne Paris: thèse de doctorat.
- Eco, U. (1965). *L'Œuvre ouverte*. Paris: Seuil.

I N T E R F A C E

- Favriaud, M. (2012). "À l'affût de la parole: poétique, ponctuation et syntaxe d'André du Bouchet". Dans Collot, M., Léger, J.-P. (dir.) *Présence d'André du Bouchet*. Paris: Hermann, coll. «Colloques de Cerisy».
- Laplantine, F., Nous, A. (1997). *Le Métissage – Un Essai pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris: Flammarion.
- Lyotard, J.F. (1971). *Discours, figure*. Paris: Klincksieck.
- Maldiney, H. (2003). *L'Art, l'éclair de l'être*. Chambéry: Comp'Act, coll. «La Polygraphe».
- Martinez, V. (2013). *André du Bouchet – Poésie, langue, événement*. New-York: Rodopi.
- Peyré, Y. (1999). *À Hauteur d'oubli*. Paris: Galilée, coll. «Incises».
- . (2001). *Peinture et poésie*. Paris: Gallimard.
- UNESCO (1982). *Mondiacult – Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles – Conférence mondiale sur les politiques culturelles*. Mexico City: Rapport UNESCO.
- Wagstaff, E. (2006). *Provisionality and the Poem – Transition in the Work of du Bouchet, Jacottet and Noël*. Amsterdam/New York: Rodopi.
- Yuste Frias, J. (2014). "Interculturalité, multiculturalité et transculturalité dans la traduction et l'interprétation en milieu social". *Çédille – revista de estudios franceses*, Monografias 4, Université de Séville, 91–111.

[received March 13, 2020
accepted October 21, 2020]

I N T E R F A C E



Мотив двойника и автопортрета в поэме «Реквием»

Ахматовой

СЕРАФИМА ЦЗУН-ХУЭЙ СЮН

Национальный тайваньский университет

Аннотация

Данная статья посвящена мотиву двойничества в поэме «Реквием» Ахматовой. Мотив двойничества постоянно присутствует в творчестве Ахматовой, начиная с самого раннего периода ее творчества и до конца ее творческой жизни, следовательно, поэма «Реквием» не должна быть исключением – в ней также должен присутствовать этот мотив. Наша задача – продемонстрировать, как Ахматова использует мотив двойника и автопортрета для описания страданий в период сталинских репрессий.

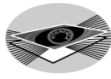
Чтобы описать страдания того времени, поэтесса, как художник, описывает свой автопортрет и накладывает на него тень двойников, таких как «стрелецкая жена», «Богоматерь», а также «царскосельская веселая грешница». Посредством этих образов автор поэмы достигает цели описания страданий лирической героини, а также и всего советского народа во время Большого террора. С нашей точки зрения, это косвенный, преломленный способ описания, и мотив двойника способствует его реализации. И с этой точки зрения данный мотив в «Реквиеме» заслуживает более подробного обсуждения.

Ключевые слова: поэма «Реквием», Ахматова, мотив двойника, автопортрет, косвенное описание

© Серафима Сюн, Цзун-Хуэй

Это произведение доступно по [лицензии Creative Commons «Attribution-NonCommercial-ShareAlike»](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) («Атрибуция-Некоммерчески-СохранениеУсловий») 4.0 Всемирная

<http://interface.ntu.edu.tw/> or <http://interface.org.tw>



The Double Motif and Self-Portrait in *Requiem* by Anna

Akhmatova

SERAFIMA TSUNG-HUEI HSIUNG

National Taiwan University

Abstract

This article is devoted to the double motif in the poem *Requiem* by Anna Akhmatova. The motif of duality is constantly presented in the works of Akhmatova, from the very early period to the end of her creative life. By inference, the poem *Requiem* should not be an exception – this motif should also be presented in it. Our task is to demonstrate how Akhmatova used the motif of the double and self-portrait to depict the suffering during the period of Stalin's Terror.

To describe the suffering of the time, the poetess, as an artist, depicted her self-portrait and projected the shadow of the doubles on her writing, such as the "Wife of the Streltsy", the "Mother" and the "Gay little sinner of Tsarskoye Selo". Through these images, the author of the poem *Requiem* achieved the goal of describing the suffering of the lyrical heroine, as well as the entire Soviet people during the Great Purge. The description in *Requiem* can be seen as an indirect, oblique writing method, and the double motif contributes to its implementation. Based on this perspective, this motif in *Requiem* deserves a more detailed discussion.

Keywords: : poem *Requiem*, Akhmatova, double motif, self-portrait, indirect description.

© Serafima Tsung-Huei Hsiung

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

<http://interface.ntu.edu.tw/> or <http://interface.org.tw>

Мотив двойника и автопортрета в поэме «Реквием»

Ахматовой

Мотив¹ двойничества довольно часто встречается в русской литературе – как в поэзии, так и в психологической прозе,² а его источником считается романтизм. По словам А. Креницына, двойничество – *«прежде всего феномен поэтики и философии романтизма, который обусловлен концепцией двоимирия – разделением мира на мир реальный, действительно существующий и нереальный, фантастический мир, мир мечты, грез, существующий в сознании романтического героя»* (Креницын). Пространство двоимирия для романтического героя ощутимо особенно тогда, когда он сталкивается с непримиримыми противоречиями, и он переживает это двоимирие в своем раздвоенном сознании. Вот почему двойник считается порождением раздробленного сознания романтического героя в момент кризиса и распада его личности.

Пушкин в стихотворении «Демон» (1823) создал самый ранний образ двойника в русской поэзии. Лирический герой «я» в стихотворении заводит разговор с демоном – «злым гением» – по поводу идей и ценностей с точки зрения романтика. Здесь голос демона может считаться вторым голосом лирического героя, исходящим из его раздробленного сознания. А поскольку лирика в принципе всегда субъективна, голос лирического героя в ней почти равноценен голосу автора, то этот второй, новый, голос, то есть голос «злого гения», следует воспринимать также как авторский голос.

1 Исследование выполнено при поддержке Тайваньского Министерства науки и технологий (проект № 106-2410-H-002-038- «Пепел и письмо под наблюдением - поэтическое творчество Мандельштама и Ахматовой в 1930-е годы»).

2 Что касается мотива двойничества в русской психологической прозе, то это сразу вызывает ассоциации с творчеством Достоевского. Однако в данной работе рассматривается только поэзия, психологическая проза не является основным предметом обсуждения.

На Пушкина безусловное влияние оказывает байроновский романтизм. В частности, пушкинский демон несет в себе черты дьявола-Люцифера из байроновской поэмы «Каин». Пушкин замечает, что Байрон в своей поэме «Каин» *«представил нам призрак себя самого. Он создал себя вторично»* (Пушкин, 1959-1962, т. 6, с. 271). Если считать Люцифера двойником Каина, то, по утверждению Пушкина, и непослушный Люцифер, и мятежный Каин являются внутренним голосом самого Байрона. Двойник в лирике английского романтизма представляет собой либо внутренний голос автора, либо персонификацию философских идей, однако он всегда стоит на противоположной лирическому герою позиции, поэтому двойнику присущ демонизм и его часто именуют демоном. При этом степень демонизма в образе двойника зависит от автора, порой гнусность образа двойника может сглаживаться и даже исчезать. У Байрона в силу его предпочтений образ Люцифера является положительным, его демонизм кажется лирическому герою Каину привлекательным, и в конце поэмы Каин подчинен воле Люцифера и становится его земным подобием.

Примером изображения демонизма в романтической поэзии является и лермонтовский «Демон». В этой поэме Лермонтов создал уникальный образ «духа изгнания»: вечно одинокий, скучный как *«вечер ясный: ни день, ни ночь, — ни мрак, ни свет»* (Лермонтов, 1959, с. 92). Однако, строго говоря, в поэме Лермонтова нет конкретного персонажа, которого можно было бы назвать двойником Демона. Для Лермонтова важно не раздвоение героя, а констатация дисгармонии собственного внутреннего мира Демона: его постоянное метание между небом и адом, борьба между демоническим и ангельским началами. Все противоречия и конфликты Демона в большой степени отражает внутренний разлад самого автора. Кроме того, демонизм в этой поэме воплощается не в двойнике, а в самом лирическом герое – Демоне. Вопреки своей роковой разрушительности, Демон притягателен и неотразим с точки зрения героини поэмы Тамары. Поэтому, хотя двойнику и присущ демонизм, но тем не менее грань между лирическим героем и двойником достаточно размыта, что объясняется авторской симпатией к двойнику. В этом смысле лермонтовский

Демон сближается с байроновским Люцифером.

Развитие мотива двойничества во многом обязано байроновским влияниям, но, несомненно, этот мотив получает более глубокую разработку и широкое распространение благодаря немецким романтикам, особенно Э.Т.А. Гофману и Г. Гейне.

С 1830-х годов романтизм уже ослабляет свое влияние на русскую литературу, но мотив двойничества остается востребованным у русских писателей и поэтов. Н. Огарев, А. Майков, Я. Полонский, М. Михайлов, даже И. Тургенев – все они писали стихи, используя этот мотив, при этом в их стихах проявляется общее – лирического героя гнетет его тяжелое прошлое, а это прошлое олицетворяется в двойнике. Прием персонификации прошлого, используемый в стихах названных авторов, имеет параллели с популярным стихотворением Гейне под названием «Двойник»,³ в котором рассказывается о встрече лирического героя со своим прошлым, и это прошлое названо поэтом «двойником» (*«Двойник! Ты — призрак!»*), потому что лирический герой обнаружил в двойнике полное внешнее сходство с собой: *«Мне страшен лик, полный смертной муки, — / Мои черты под неверной луной»* (Гейне, в переводе А. Блока, 1960, т. 3, с. 382). Встреча с двойником, то есть со своим прошлым, для лирического героя тяжела и неприятна, так как двойник напоминает ему о прошлой мучительной любви. Мотивы стихотворения Гейне, такие как внешнее сходство и неприятная встреча с прошлым, становятся необходимыми критериями определения проявлений мотива двойника: двойник, даже если он является пародией героя, должен быть внешне похожим на героя – от полного дублирования внешнего вида и манер до изображения отдельных качеств.⁴ При дальнейшем изображении двойника все

3 Стихотворение Гейне называется «Тихая ночь, на улицах дрема» (1823-1824), здесь оно приводится в переводе А. Блока (1909). Другое распространенное название этого стихотворения – «Двойник» (Der Doppelgänger). В 1828 году композитор Шуберт написал одноименную песню, что сделало это стихотворение еще более популярным.

4 «Пародийными двойниками» можно назвать Репетилова из драмы Грибоедова «Горе от ума» и Грушницкого из романа Лермонтова «Герой нашего времени». А что касается «серьезных двойников», то в качестве примера таковых можно привести Свидригайлова из романа Достоевского «Преступление и наказание» и Вернера из «Героя нашего времени». (См. «Двойники» в русской литературе. URL: <https://zen.yandex.ru/media/litra/dvoyniki-v-russkoi->

эти качества развиваются шире и глубже.

Сходство во внешности позволяет лирическому герою, остающемуся самими собой, взглянуть на самого себя – двойника – со стороны. Однако, отношение лирического героя к двойнику чаще всего негативно, он считает его своей копией. Процитируем для иллюстрации стихотворение Майкова «Двойник» (1843, 1844): *«Ох, трудно привыкнуть к нему, хоть давно мы знакомы! / Всё страшно в нем видеть свой образ, но только без сердца / Без страсти и с вечно холодной логической речью...»* (Майков, 2012, с. 73). На самом деле, двойник нужен лирическому герою именно потому, что через разговор с двойником лирический герой раскрывает внутренние конфликты и противоречия, которые он не может разрешить и ни с кем не хочет делить. Об этом пишет и Тургенев в стихотворении в прозе «Когда я один: двойник» (1879): *«И, однако, он говорит мне... говорит что-то неясное, непонятное – и знакомое. Он знает все мои тайны»* (Тургенев, 2019, с. 211). Таким образом, роли и функции двойника продолжают развиваться от полного отрицания до принятия в качестве собеседника.

Для развития мотива двойничества в русской литературе особенно значимо имя Гофмана. Русскими писателями и поэтами широко используются присущие прозе Гофмана общие приемы реализации мотива двойничества, например, изображение ночной атмосферы, туманной улицы, ужасного одиночества, зеркального отражения, тени, призрака, зазеркалья и др., придающие гофмановской прозе мрачность и тяжесть.⁵ Однако, мрачность и тяжесть гофмановского стиля ничуть не пугают читателей. Интерес к Гофману вновь возвращается на рубеже XIX и XX веков, вместе с тем становится популярной и проза Э. По и О. Уайльда.

literature-5aad32e61aa80c6b44ec34b4).

⁵ Из всех гофмановских произведений повесть «Приключения в новогоднюю ночь» приобрела особую популярность в творческих кругах «серебряного века». Мейерхольд даже издавал журнал «Любовь к трем апельсинам» от имени доктора Дапертутто, персонажа этой повести. Особенно важной для русских поэтов и писателей явилась четвертая история из этой повести под названием «История о потерянном отражении»: зеркало и его отражение, соблазн, страсть и др., - все художественные приемы и образы, использованные автором в этой повести, стали широко востребованными русскими писателями.

СЮН

Среди поэтов начала XX века, постоянно использующих мотив двойничества, наихарактернейшим поэтом является А. Блок. В своем стихотворении «Двойник» (1909) поэт пишет: *«вдруг вижу – из ночи туманной,/ Шатаясь, подходит ко мне/ Стареющий юноша (странно,/ Не снился ли мне он во сне?)/ Выходит из ночи туманной/ И прямо подходит ко мне»* (Блок, 1960, т. 3, с.13). Образ двойника у Блока – это «стареющий юноша», этот оксюморон осмысляется здесь поэтом как функция зеркала: он говорит о двойнике либо как об *«отражении героя в зеркале»*, либо как об *«отражении в глазах других людей»* (Криницын). Однако, независимо от того, какое это отражение – в зеркале или в глазах других людей, оно наводит на мысль о пустоте жизни лирического героя.

Вл. Соловьев в своем «Предисловии» к повести «Золотой горшок» Гофмана указывает на то, что *«существенный характер поэзии Гофмана <...> состоит в постоянной внутренней связи и взаимном проникновении фантастического и реального элементов»* (Соловьев, 1880). Замечание Соловьева во многом рационализирует безумие и болезненные отклонения сознания персонажей Гофмана, для которых реальные и фантастические элементы сосуществуют в действительности, иными словами, двойственность присуща их реальной жизни. Недаром известный исследователь Гофмана А.Б. Ботникова подчеркивает, что фантастические образы у писателя *«являют собой лишь другую сторону той же самой действительности»* (Ботникова, 2005, с. 208).

Восприятие двойственности в действительности очень близко мироощущению поэтов начала XX века. Как известно, творческая элита 1910-х годов, в которую входят А. Блок, К. Бальмонт, Ф. Сологуб, М. Кузмин, О. Мандельштам, А. Белый, Н. Гумилев, А. Ахматова, В. Маяковский, В. Мейерхольд и др., не только творит произведения с использованием мотива двойничества, но и в большей или меньшей степени живет этой «двойной жизнью», точно так же, как и гофмановские персонажи, живущие в двух

мирах – реальном и фантастическом.

Возникнув в 19 веке под сильными влияниями романтизма, мотив двойничества, несомненно, нашел плодородную почву в русской литературе. В течение двух веков этот мотив, вопреки как политическому, так и идеологическому препятствованию, постоянно развивается и рождает яркие произведения. Как полагает А. Ботникова, *«жизнь столь же призрачна, как фантазия, а фантазия реальна, как жизнь. Только искусство способно возместить жизненные утраты»* (Ботникова, 2005, с. 215). В литературе мотив двойничества используется для того, чтобы обозначить напряженность и крайность внутренних конфликтов героя, обнажить дисгармонию и разлад в его душе; непримиримые противоречия и дисгармония же говорят о расколе в сознании человека, в его личности.

1 Двойник в поэзии Ахматовой

Мотив двойника постоянно присутствует в творчестве Ахматовой, с самого раннего периода творчества и до конца ее творческой жизни. Самыми характерными образами двойника в ранних произведениях поэтессы являются русалка и Муза, на что указывается в многочисленных статьях, посвященных творчеству Ахматовой. Так, например, А.Е. Сискевич и Т.Т. Уразаева отмечают, что *«для поэтессы русалка является одним из ее лирических двойников»* (2007, с. 35); Ю.В. Шевчук утверждает, что *«художественное пространство лирики Ахматова наполняет «двойниками»»* (2014, с. 115). Эти ранние ахматовские двойники легко ассоциируются со сказочно-мифологическими фигурами, чьи образы восходят, скорее, к русским романтическим традициям Жуковского, Пушкина, Лермонтова (Чижикова, 2011, с. 40).

Двойник в поэзии Ахматовой иногда выступает как собеседник: *«...И там колеблется камыш / Под легкою рукой русалки. / Мы с ней смеемся ввечеру / Над тем, что умерло, но было...»* (Ахматова,

2017, с.50), иногда как близкая, но строгая сестра: *«Муза-сестра заглянула в лицо, / Взгляд ее ясен и ярк. / И отняла золотое кольцо, / Первый весенний подарок»* (Ахматова, 2017, с. 43), а иногда как утешитель: *«...А там мой мраморный двойник, / Поверженный под старым кленом... / Холодный, белый, подожди, / Я тоже мраморною стану»* (Ахматова, 2017, с. 40). Все эти двойники, безусловно, порождены раздробленным сознанием лирической героини и являются фантастическими персонажами, как это полагает сама поэтесса: *«Я, тайному велению покорна, / Товарища свободного избрав»* (Ахматова, 2017, с. 70). Очевидно, что в поэтическом двоemiрии ранних стихов Ахматовой грань между реальным и фантастическим мирами почти размыта. Фантастические двойники, такие как Муза и русалка, свободно проникают в реальный мир и контактируют с лирической героиней, а последняя свободно разговаривает с мраморным двойником с такой же искренностью и доверием, как будто этот мраморный двойник – живой человек. Это же, по выражению Вл. Соловьева, трактуется как *«двойная свобода и двойная игра поэтического сознания с реальным и фантастическим миром»* (Соловьев, 1880).

Среди ранних двойников особое место занимает Муза. Муза в поэзии Ахматовой чаще всего экзотична; «иностранка», «смуглая», «стройная» – все эти определения относятся к Музе: *«Однажды поздним летом иностранку/ Я встретила в лукавый час зари.../ И стройная меня учила плавать,.../ А смуглая сидела на траве...»* (Ахматова, 2017, с.70). Образ Музы объединяет в себе разные образы: это частично образ греко-римской богини, смуглая же кожа указывает на пушкинский образ, а плавание Музы связано с воспоминаниями о Черном море, хранящимися в детской памяти поэтессы. Именно эта смуглая Муза является постоянным собеседником лирической героини.

Однако, когда Муза выступает под именем «Муза-сестра», то она внешне похожа на лирическую героиню. Приведем в пример стихотворение «Музе» (1911). В самом начале этого стихотворения лирическая героиня смотрит на Музу-сестру и говорит: *«Муза-*

I N T E R F A C E

сестра заглянула в лицо,/ Взгляд ее ясен и ярок./ И отняла золотое кольцо,/ Первый весенний подарок» (Ахматова, 2017, с. 43), затем в конце стихотворения лирическая героиня после бессонной ночи смотрит в зеркало и говорит: *«Завтра мне скажут, смеясь, зеркала:/ «Взор твой не ясен, не ярок.../ Тихо отвечу: «Она отняла/ Божий подарок»»*. В Последнем абзаце показано, что лирическая героиня в начале, а также и в конце стихотворения смотрит в зеркало, а «Муза-сестра», с которой она ведет разговор, по мнению Шевчука, является ее *«собственным изображением в зеркале»* (Шевчук, 2014, с. 116). Однако функция Музы-сестры не в том, чтобы быть собеседником лирической героини: Муза-сестра больше похожа на двойника, занимающего противоположную позицию, строго и беспощадно просящего лирическую героиню принять свою миссию быть поэтом.

Мотив двойника вновь активно проявляется в творчестве поэтессы с 1940-х годов, начиная с поэмы «Путем вся земля» и вплоть до завершения «Поэмы без героя», то есть на протяжении двух десятилетий. Этот период может называться периодом Гофмана. Гофмановские мотивы в творчестве поэтессы подробно проанализированы в многочисленных солидных статьях и монографиях. Например, В. Жирмунский указывает, что у поздней Ахматовой в поэме «Путем вся земля» гофмановские черты усматриваются в том, что *«различные временные планы сталкиваются»* (Жирмунский, 1972, с. 137), а Вячеслав Вс. Иванов связывает художественное пространство поэзии Ахматовой с традициями «фантастического реализма» Гофмана и Достоевского (Иванов, 1989, с. 132). Ахматовский фантастический мир полон гофмановских призраков и теней. Так, лирическая героиня в «Поэме без героя» говорит:

<...>

Мне всегда почему-то казалось,
Что какая-то лишняя тень
Среди них без лица и названия
Затесалась. Откроем собранье

СЮН

В новогодний торжественный день.
Ту полночную Гофманиану
Разглашать я по свету не стану,
И других бы просила...

(Ахматова, 2017, с. 303)

«Гофманиана» становится для Ахматовой в 1940-е годы ключевым словом, посредством которого она связывает себя с прошедшими 1910-ми годами, а также со своими современниками. Это ключевое слово способствует достижению поэтессой цели сохранения памяти об исчезающей эпохе и начинающей забываться серебряной культуре.

Итак, тень гофмановского двойника почти сливается с тенью и призраком в поздних стихах Ахматовой и следует за поэтессой повсюду. И не удивительно, что и во время эвакуации в Ташкенте поэтесса продолжает создавать «Гофманиану». Так, например, в стихотворении «Intérieur» (1944) она пишет:

<...>

Грохочет тишина, моих не слыша слов, —
Тогда из черноты рембрандтовских углов
Склубится что-то вдруг и спрячется туда же,
Но я не встрепенусь, не испугаюсь даже.
Здесь одиночество меня поймало в сети.
Хозяйкин черный кот глядит, как глаз столетий,
И в зеркале двойник не хочет мне помочь.
Я буду сладко спать. Спокойной ночи, ночь.

(Ахматова, 2017, с. 334)

Тишина, чернота углов, одиночество, черный кот, зеркальный двойник и ночь – все эти знаки типичны для гофмановского стиля. Как полагает О. Рубинчик, *«тема зеркала, разбитого зеркала, ночное зазеркалье, ужас двоимирия и двойничества – все это характерно для Гофмана и в значительной степени у него и почерпнуто литературой начала XX в., в том числе Ахматовой»*

(Рубинчик, 2014, с. 139,140). Гофмановские образы осваивались Ахматовой уже в самом начале ее творчества, они постоянно присутствуют и в ее позднем поэтическом мире. Когда лирическая героиня поэмы «Путем всея земли» просит: *«Пусть Гофман со мною/ Дойдет до угла»* (Ахматова, 2017, с. 275), она решает остаться в искаженном мире Гофмана, полном зеркальных отражений, различных временных слоев, звуков, эха и непреодолимого одиночества.

Итак, мы можем констатировать, что мотив двойничества является весьма значимым для творчества Ахматовой, посредством этого мотива поэтесса формирует пространство двоемирия в поэзии: реальный мир – это мир, полный одиночества, страдания и печали, а фантастический мир – это мир, полный двойников и отражений, с которыми связаны только литературные аллюзии.

2 Страдающая женщина – двойник в поэме «Реквием»

Мотив двойника постоянно присутствует в творчестве Ахматовой, значит, и в страшные 30-е годы он также должен воплощаться в ее поэзии. Однако, по сравнению с тесно связанными друг с другом поэмами «Путем всея земли» и «Поэма без героя», мотив двойника в «Реквиеме» обсуждается не так активно. С нашей точки зрения, Ахматова описывает страдание в период сталинских репрессий не прямым, а косвенным, преломленным способом, и мотив двойничества используется здесь автором как один из способов достижения такого изображения. Поэтому мы считаем, что стоит подробно рассмотреть мотив именно с этой точки зрения.

В «Реквиеме» есть очень известные строки, где Ахматова так описывает горе и страдание:

Нет, это не я, это кто-то другой страдает.
Я бы так не могла, а то, что случилось,
Пусть чёрные сукна покроют,

СЮН

И пусть унесут фонари.

Ночь.

(Ахматова, 2017, с. 259)

Из этих строк мы понимаем, что для лирической героини горе, давящее на ее плечи, слишком велико, и она не может его вынести. Двойник появляется сразу с первой строчки, без какого-либо введения, что свидетельствует о тяжком горе, постигшем лирическую героиню. Главная функция двойника – страдать вместо лирической героини, о чем свидетельствует фраза «*я бы так не могла*». Таким образом, страдающая женщина есть главный образ двойника в этом стихотворении.

Мотив двойничества не нов для поэзии Ахматовой, но в поэме, невзирая на внешнее сходство, лирическая героиня называет двойника «не-я», «кем-то другим». Отношения между лирическим «я» и «не-я» странные, непривычные, в них смешаны чувства боязни, неприятия, а также и любопытства. Это напоминает нам слова поэтессы по поводу своего портрета, созданного художником Альтманом в 1914 году: «*Как в зеркало, глядела я тревожно / На серый холст, и с каждою неделей / Все горше и страннее было сходство / Мое с моим изображеньем новым*» (Ахматова, 2017, с.134). На картине изображена, конечно, Ахматова, однако портрет казался поэтессе странным: в нем существует какое-то «не-я» (см. рис. 1). К портретному двойнику поэтесса, видимо, не может относиться так же, как к фантастическому двойнику в образе Музы и русалки. Ведь видение художника отличается, он творит по-своему, поэтому портретный двойник не может считаться отражением в зеркале – в основном он является отражением в глазах других людей; и именно такого рода отражения вызывают неприятие и тревогу поэтессы.⁶ Действительно, иногда портретные образы поэтессы, созданные в один и тот же период, даже противоположны друг другу. Так, в портретах З. Серебряковой и К. Петрова-Водкина, нарисованных одновременно

6 Кроме Н. Альтмана, Ахматову изображали еще и другие знаменитые художники, такие как А. Модильяни, З. Серебрякова, Ю. Анненков, К. Петров-Водкин, Н. Тырса, А. Осмеркин и многие другие. Интересно, что Ахматова выглядит по-разному на всех портретах.

в 1922 году, Ахматова у Серебряковой – женственная, нежная и одухотворенная, а у Петрова-Водкина поэтесса выглядит совсем другой - сдержанной, жесткой, лицевые линии выглядят мужскими (см. рис. 2). Хотя впоследствии поэтесса продолжает принимать предложения художников написать ее портрет, но при этом она



Рис. 1. Н. Альтман.

Портрет Ахматовой. 1914

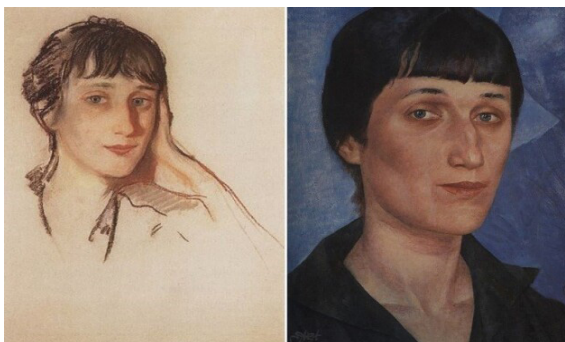


Рис. 2.

Слева – З. Серебрякова. Портрет Ахматовой. 1922

Справа – К. Петров-Водкин. Портрет Ахматовой. 1922

говорит, что «эта тема в живописи и графике уже исчерпана» (Чуковская, 1997, с.158). Кажется, с точки зрения поэтессы, портреты уже не могут превзойти ее ожидания, они ограничены.

Вернемся теперь к двойнику в стихотворении «Нет, это не я, это кто-то другой страдает...». Этот двойник рожден раздробленным сознанием лирической героини, более того, он заменил ее тогда, когда она вынуждена испытывать страдания. Тогда почему двойник вызывает у лирической героини боязнь и неприятие? Или, может быть, этот двойник передан еще как отражение взгляда каких-то чужих людей? Известно, что образ героини в поэме – это образ матери и жены, и эти образы соотносятся как с личной жизнью автора, так и с судьбами всех матерей и жен времён сталинских репрессий. И таким образом, страдающая женщина, будучи двойником лирической героини, становится обобщенным образом матери и жены того времени. И этот обобщенный образ двойника, наверное, пугает лирическую героиню в поэме. Совершенно не

СЮН

случайно то, что лирическая героиня в поэме затрагивает не только историческую тему: *«Буду я, как стрелецкие женки, под кремлевскими башнями выть»* (Ахматова, 2017, с. 246), кроме того, она цитирует строчки из Библии: *«Не рыдай мене, Мати, во гробе зрящи»* (Ахматова, 2017, с. 256). «Стрелецкая женка» и «Богоматерь» служат здесь для лирической героини яркими образцами страдающей женщины. И когда Ахматова пытается рассказать о горе и страданиях всего народа, она, как художник, создает образ, основанный на ее автопортрете, но кроме этого, она надевает на него и маски вышеуказанных образов. И этот многослойный образ-двойник вместо нее выдерживает невыносимое горе, однако, к этому образу она никак не может привыкнуть.

Между лирической героиней и двойником заметная дистанция, и благодаря этому она теперь может со стороны наблюдать за двойником, устремив на него отстраненный взгляд. Такой взгляд со стороны мы наблюдаем не только в данном стихотворении, этот прием используется и в стихотворении «Распятие»: *«А туда, где молча Мать, стояла,/ Так никто взглянуть и не посмел»* (Ахматова, 2017, с. 256). Невозможно непосредственно наблюдать за горем Богородицы, это возможно только если направить на нее взгляд со стороны. И таким образом лирическая героиня меняет свою позицию – она превращается из рассматриваемого объекта в свидетеля. И теперь в центре ее внимания, несомненно, находится страдающая женщина, носящая маску под названием «Богоматерь», а тот, кто на нее «взглянуть и не посмел», это же сама лирическая героиня. Именно она смотрит со стороны на свой автопортрет под названием «Страдание».

Лирическая героиня с горьким чувством смотрит сбоку на автопортрет, это напоминает нам автопортрет под названием «Сломанная колонна» (The Broken Column, 1944), созданный мексиканской художницей Кало (Frida Kahlo, 1907-1954). В своем автопортрете Кало изображает не что иное, как страдание (см. рис. 3). Способность Кало изобразить физическую боль и страдание

I N T E R F A C E

удивительна: в картине сломанная колонна символизирует хрупкий позвоночник художницы, и бесчисленные металлические гвозди пронизывают ее тело, и это напоминает христианского мученика – Святого Себастьяна.⁷ Невыносимая боль мученика переносится теперь на изображенную на картине женщину со сломанной колонной, и благодаря такой замене сама Кало смогла быть просто свидетелем и со стороны наблюдать за своими страданиями. Такая

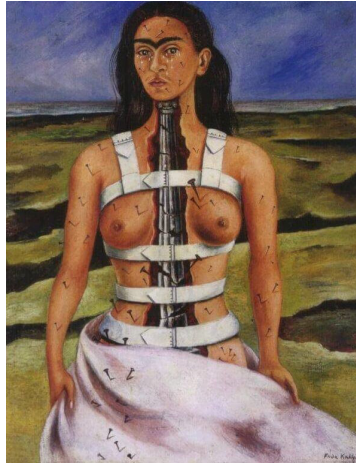


Рис. 3. Фрида Кало
Сломанная колонна (автопортрет).
1944

же функция и у страдающей женщины в поэме.

Из всего вышесказанного мы делаем вывод о том, что образ двойника в этом стихотворении вовсе не простой: он рожден раздробленным сознанием лирической героини и представлен в образе страдающей женщины. Этот двойник помогает лирической героине перенести невыносимую душевную боль, а лирическая же героиня наблюдает за двойником со стороны, и этот взгляд вовлекает ее в ее автопортрет.

⁷ Например, искусствовед Хайден Эррера (Hayden Herrera) называет Кало «мексиканским святым Себастьяном» (Herrera, 1993, p.183).

3 Описание страдания, которое не может быть описано

Особое место среди описаний страданий периода сталинских репрессий в «Реквиеме» занимает стихотворение «Нет, это не я, это кто-то другой страдает...». Но по сравнению с другими описаниями в поэме, такими как *«словно с болью жизнь из сердца вынут»*, *«безвинная корчилась Русь под кровавыми сапогами»*, *«в сухоньком смешке дрожит испуг»*, *«выла старуха, как раненый зверь»*, а также и *«безумие крылом души накрыло половину»*, слова для описания страдания в этом стихотворении и скудны, и скучны. Кажется, что лирическая героиня не может найти нужных ей слов. Почему так? Не потому ли, что поэтесса не в силах описать эти страдания? Или описать такое страдание оказывается невозможным? С нашей точки зрения, сжатость текста здесь следует рассматривать как особый метод для описания страданий.

Описанию страдания непосредственно посвящены две строки: *«пусть чёрные сукна покроют»* и *«пусть унесут фонари»*. Первая строка показывает нам, что горе слишком велико, что лирическая героиня не может его терпеть, поэтому она хочет, чтобы горе покрылось черными сукнами. Здесь нам интересно именно то место, которое покрывается «чёрными сукнами»: это черная дыра, вакуум. В стихотворении показано, что лирическая героиня не хочет прикасаться к боли, она пытается ее избежать. То же самое и во второй строке – «пусть унесут фонари». Лирическая героиня хочет, чтобы фонари унесли. А там, откуда унесли фонари, остается только темнота. И «вакуум», и «темнота» являются главным содержанием описания, именно они олицетворяют невыносимое горе и страдания лирической героини.

Художественная концепция Ахматовой неожиданно совпадает со взглядами французского психоаналитика Жака Лакана (1901-1981). Согласно Лакану, структуру человеческой психики образуют три составляющие: Воображаемое, Символическое и Реальное. Каждая из этих составляющих сложна, и они связаны противоречивыми отношениями. С Воображаемым тесно связана самоидентификация

I N T E R F A C E

субъекта, с Символическим – его социализация, а что же касается Реального, то его концепция развивалась позднее, поэтому эта категория освещена еще не полностью. Но то, что уже выяснено Лаканом, очень близко содержанию метода, который использует Ахматова в своем творчестве. Лакан считает, что *«субъект никак не может встретиться с реальным: несмотря на все проекции воображаемого и все конструкции символического, реальное не попадает ни в какие сети, оставаясь недостижимым или «невозможным»»* (Лакан, 2018). Исходя из сказанного, мы можем утверждать, что Реальное постоянно оказывается за пределами обозначения, то есть оно не выразимо ни языком, ни какими-либо другими знаками, иначе говоря, Реальное – это то пространство, где субъект не может получить удовлетворение/утешение посредством воображения, символов и знаков, и в связи с этим Реальное часто проявляет себя *«в виде травмы»* (Лакан, 2018).

А то, что находится за пределами обозначения, что является вербально *«недостижимым»* символом, разве это не тот «вакуум», не та «темнота», которые описываются в стихотворении? Разве это не то горе и не те страдания, которые Ахматова описывает в поэме? Травматические по своей природе описания никогда не могут сравниться с фактическими событиями, так как они всегда подвержены пересмотру, искажению, противоречию, обману памяти и превратностям языка. Описание может только ходить вокруг травматической пустоты, то есть кружить по ее краю и никак не касаться ее ядра. Недаром Ахматова заканчивает стихотворение только одним словом *«ночь»*. Когда ночь беспрерывно расширяется, то темнота покрывает всю картину. И что здесь можно сделать посредством языка?

Таким образом, мотив двойничества, мотив замены и косвенное описание являются главными творческими методами в поэме «Реквием», используемыми для описания страдания в период сталинских репрессий, более того, такого рода описания показывают, что изображение страданий в эпоху Большого террора посредством языка невозможно.

4 Двойной автопортрет

Мотив двойничества не раз использован поэтессой в «Реквиеме». В поэме, помимо уже рассмотренных, есть еще один впечатляющий двойник по имени «царскосельская веселая грешница», который также стоит нашего особого внимания. Приведем вначале это стихотворение:

Показать бы тебе, насмешнице
 И любимице всех друзей,
 Царскосельской веселой грешнице,
 Что случилось с жизнью твоей.
 Как трехсотая, с передачею,
 Под Крестами будешь стоять
 И своей слезою горячею
 Новогодний лед прожигать.
 Там тюремный тополь качается,
 И ни звука. А сколько там
 Неповинных жизней кончается...

(Ахматова, 2017, с. 256)

Когда лирическая героиня говорит: *«Показать бы тебе, насмешнице,/ И любимице всех друзей,/ Царскосельской веселой грешнице,/ Что случилось с жизнью твоей»*, объект ее сообщения – собственное прошлое, и мотив двойничества здесь очевиден. Лирическая героиня хочет, чтобы прошлое «я» увидело нынешнее «я», то есть женщину по имени «Трехсотая», горестную, измученную, стоящую в очереди перед тюрьмой, ожидающую новости о сыне и муже («как трехсотая, с передачею,/ под Крестами будешь стоять/ и своей слезою горячею/ Новогодний лед прожигать»). Образ нынешнего «я» резко противопоставлен «я» прошлому, более того, отношение нынешнего «я» к прошлому «я» укоризненно и критично.

Лирическая героиня с упрёком называет себя в прошлом «насмешницей», «любимицей», а еще и «грешницей». И если считать

голос лирической героини голосом автора, то употребленные названия кажутся странными, так как они весьма отличаются от характеристик раннего печального образа поэтессы. В результате создается впечатление, будто прошлое «я» носило маску чужих людей. Очевидно, что в стихотворении противопоставляются не только «нынешнее» и «прошлое» – образ лирической героини также контрастирует с двойником. Таким образом, Ахматова рисует не просто автопортрет, а двойной автопортрет.

Двойной автопортрет был не чужд Ахматовой, эта идея была популярна в начале XX века, особенно в кругу художников. Так, художники В. Шухаев (1887-1971) и А. Яковлев (1887-1938) в 1914 году создали совместный двойной автопортрет и дали ему соответствующее название «Автопортреты (Арлекин и Пьеро)».⁸ Эта картина в значительной степени воплощает дух двойничества того времени. Основой для художественной интерпретации образов этих художников-актеров как двойников послужили следующие факторы. Во-первых, Шухаев и Яковлев действительно были ближайшими друзьями и собратями по творчеству, и их часто считали двойниками друг друга. Во-вторых, идея создания двойного портрета возникла в ходе подготовки спектакля В.Э. Мейерхольда «Шарф Коломбины»,⁹ в котором художники приняли участие в качестве артистов: Яковлев играл в роль Арлекина, а

8 Картина написана в 1914 году, но она была выполнена не до конца (если Яковлев сделал свою работу полностью, то Шухаев не закончил свою часть), поэтому она долгие годы не выставлялась. Только в 1962 году Шухаев добавил последние детали, и в том же году картина экспонировалась в Академии Художеств в Ленинграде. В истории русской живописи эта картина представлена следующим образом: *«Шухаев и Яковлев вошли в объединение «Мир искусства» как представители неоклассицизма. В картине «Арлекин и Пьеро» они возрождают форму классического портрета, из старого искусства заимствованы также академически четкий рисунок, светотеневая моделировка форм, локальность цвета, бесфактурная кладка мазка»* (См. Шухаев & Яковлев (2017)).

9 Эта пантомима представляет собой адаптацию Вс. Мейерхольдом (1874-1940) пьесы австрийского писателя Артура Шницлера (1862-1931) «Подвенечная фата Пьеретты» (“Der Schleier der Pierrette” 1901). Она получила название «Шарф Коломбины» и была поставлена Мейерхольдом в «Доме интермедий» в Петербурге 12 октября 1910 года. Постановка была провозглашена событием театрального сезона. Вслед за Мейерхольдом режиссер А. Таиров (1885-1950) дважды ставил эту пантомиму под названием «Покрывало Пьеретты» (1913, 1916). Но подходы к постановке у двух режиссеров были совершенно разными. Таиров был более склонен к трагедии, а «Шарф Коломбины» Мейерхольда отличался гротеском и духом экспериментаторства.

СЮН

Шухаев — роль Пьеро.¹⁰ Свой театральный опыт они переносят затем процесс создания двойного автопортрета (см. рис. 4).



Рис. 4. В. Шухаев, А. Яковлев
Автопортреты (Арлекин и
Пьеро). 1914

На картине изображен момент, когда художники-артисты отдыхают после спектакля, они все еще в сценических костюмах и с гримом на лицах. Картина интересна тем, что когда зрители смотрят на нее, то они невольно задаются вопросом, видят ли они самих художников или их двойников в масках и в костюмах Арлекина и Пьеро. Перекрывающиеся изображения создают эффект неопределенности, и это вызывает у зрителей любопытство, желание узнать, действительно ли это изображение художников – ведь это же не просто картина под названием «Арлекин и Пьеро», а еще и автопортреты художников. Однако, перекрывающиеся изображения приводят к удвоению образов художников, и эти

¹⁰ Арлекин и Пьеро – самые популярные персонажи итальянской комедии дель арте (комедии масок). Пьеро – грустный, наивный и доверчивый слуга, а Арлекин – слуга беззаботный, ловкий и проницательный. Оба они вечные соперники: Пьеро жаждет любви Коломбины, но она разбивает его сердце и оставляет его ради Арлекина. А. Блок в 1905 году впервые представил этих полузабытых персонажей в своей пьесе «Балаганчик», а затем режиссер Вс. Мейерхольд трижды ставил ее (1907, 1908, 1914) на сцене. После этого Арлекин, Пьеро и Коломбина становятся постоянными персонажами в русском театре.

удвоенные образы навсегда остаются на картине, в связи с чем настоящие лица художников никак не могут быть распознаны.

Вернемся вновь к стихотворению «Показать бы тебе, насмешнице». В нем самым характерным образом двойника является «царскосельская веселая грешница» (далее «грешница»). Общеизвестно, что «грешница», – это самый загадочный и противоречивый образ из всех двойников, созданных поэтессой в поэме «Реквием», однако, трудно определить, кто же на самом деле является ее прототипом. Трудность, с нашей точки зрения, заключается в том, что эта «грешница» носит маску, и это затрудняет определение ее настоящего лица. Если прошлое по имени «грешница» есть двойник лирической героини 1910-х годов, то образ поэтессы должен быть грустным и серьезным – такой ее описывает, например, О. Манделъштам, сравнивающий поэтессу с «негодующей Федрой», которая стоит «вполоборота, о печаль,/ на равнодушных поглядела» (Манделъштам, 1990. с. 56), или М. Цветаева, называющая Ахматову «Музой плача», которая насылет «черную метель на Русь» (Цветаева, 1990, с.303). Однако ни образ «негодующей Федры», ни образ «Музы плача» не использованы Ахматовой для изображения своего двойника, и это означает, что поэтесса не считает, что они подходят для создания образа двойника в этом стихотворении. Тогда образ «грешницы», может быть, имеет другой источник, поэтому, наверное, имело бы смысл рассматривать в качестве прототипа «грешницы» Ольгу Глебову-Судейкину (1885-1945).

Имя этой женщины тесно связано с культурой начала XX века. Ей посвящены стихи Блока, Сологуба, Кузьмина, Северянина, Хлебникова и др. Современники называли ее «всеобщей любимицей», «Коломбиной Петербурга», «беспечной подругой» – эти ее характеристики точно соответствуют образу «грешницы» в поэме «Реквием». Самым же главным является то, что Глебова-Судейкина действительно была близка с Ахматовой, и ее часто признают двойником поэтессы. Очевидно, что и сама Ахматова признает Глебову-Судейкину своим двойником, в «Поэме без

СЮН

героя» она изображает ее так: *«Ты в Россию пришла ниоткуда, / О, мое белокурое чудо, / Коломбина десятых годов!...Ты, один из моих двойников»* (Ахматова, 2017, с. 352, 353). Однако для нас здесь важно то, что поэтесса создает свой образ двойника, основываясь именно на взглядах современников, ценных для поэтессы по той причине, что они в значительной степени отражают культурные особенности того времени, в том числе и дух двойничества. Именно это является основанием для создания поэтессой своего двойного автопортрета. С этой точки зрения, метод изображения Ахматовой близок творческому методу Шухаева и Яковлева, воплощенному в их картине.

Однако в любом случае Глебова-Судейкина – только один из возможных двойников лирической героини, иначе говоря, будучи двойником, «грешница» не может полностью соответствовать образу Глебовой-Судейкиной, но и на лирическую героиню она похожа лишь отчасти. Таким образом, получается, что настоящего лица двойника под маской «грешницы» определить невозможно. Дополнительную трудность в разгадке этого образа создает то, что слово «грешница» – это не обычное слово, это религиозный термин, с которым связана концепция вины и искупления. Попытаемся все-таки разгадать загадку автора. Наша идея такова: «грешница» соотносится, скорее всего, не с конкретным человеком, а с каким-то коллективным образом. Для подтверждения нашего предположения сошлемся здесь на мнение писателя-эмигранта Бориса Зайцева, которое приводит в своей работе Н. Скатов. Борис Зайцев, вспоминая 1910-е годы, говорит Ахматовой: *«Все мы тогда (говорю о круге литературном) жили довольно беспечно, беззаботно и грешно, о будущем не думали, ничего не подозревали (кроме Блока и Белого: те предчувствовали)»* (Скатов, 2010, с. 206). Слова Зайцева отражают то общее психическое состояние, в котором пребывала интеллигенция поколения Ахматовой, – это состояние самоосуждения, возникшее как реакция на исторические трагедии того времени, такие как война, революция, сталинские репрессии. Люди хотят найти причину своих бед в частности и трагедии страны в целом – отсюда и рождается

I N T E R F A C E

образ «грешницы», искупающей грех, как идея, необходимая не только интеллигентам, но и всему народу. Поэтому «грешница» – это и есть двойник, под которым подразумевается то прошлое «я», которое противостоит «я» нынешнему, то есть лирической героине; оно надевает на себя маску под названием «грешница», а сам же двойник таким образом скрывается за маской, его лицо невозможно узнать.

Двойник по имени «грешница» с присущей ему двусмысленностью и неопределенностью вызывает у читателей постоянный интерес, стремление разгадать загадку «грешницы». И обращаясь к этой загадочной «грешнице», люди обращаются и к исторической трагедии периода Большого террора, заставляя тем самым оглядываться на самих себя.

Кроме двойника в поэме, вне всяких сомнений, представлен и образ лирической героини. Он описывается следующим образом: *«как трехсотая, с передачей,/ под Крестами будешь стоять/ и своей слезою горячую/ Новогодний лед прожигать»* (Ахматова, 2017, с. 256). Однако, эта женщина, «трехсотая» в очереди, она действительно и есть та самая лирическая героиня? Кто или что может это подтвердить? Ведь во время Большого террора было столько женщин, которые с передачей в руках стояли в очереди перед тюрьмой, и столько женщин плакали под стенами тюрьмы «Кресты». Женщина по имени «трехсотая» в очереди перед тюрьмой «Кресты» превращается в общий образ женщины, страдающей во время Большого террора за невинных сыновей и мужей.

Образ лирической героини в поэме «Реквием» соотносится с образом «царскосельской веселой грешницы» – на них обеих надеты маски. Таким образом, мы можем с уверенностью утверждать, что Ахматова дает в поэме двойной автопортрет. Лирическая героиня носит маску под названием «трехсотая», и когда она рассказывает о своей трагедии, она вместе с тем раскрывает горе и беду своего народа. А когда лирическая героиня обвиняет своего двойника,

СЮН

который носит маску под названием «грешница», она в то же время обнажает коллективную вину своего поколения. Двойной автопортрет дает Ахматовой возможность противопоставить «нынешнее» «прошлому», «грех» «страданию» – все это образует внутренний непримиримый конфликт лирической героини. Разгадав загадку двойника, мы должны далее выяснить, где же скрывается за этими противоречиями и конфликтами настоящий авторский голос? Он действительно существует. Недаром стихотворение разделено на три части: первые четыре строки принадлежат двойнику, средние четыре строки принадлежат лирической героине, а о чем идет речь в последних трех строках: *«Там тюремный тополь качается,/ И ни звука. А сколько там/ Неповинных жизней кончается...»* (Ахматова, 2017, с. 256)? Несомненно, речь в этих строках идет о сострадании и милосердии к умершим, жертвам и всему страдающему во время сталинских репрессий народу, в этих строках звучит голос лирической героини, который совпадает с авторским голосом. Отсюда и произошло название поэмы – «Реквием».

5 Заключение

Мотив двойника используется Ахматовой в поэме «Реквием» как особый прием, благодаря которому автор опосредованным образом описывает историческую трагедию Советского Союза 1930-х годов. Поэтесса не только рисует своего портретного двойника, она делает образ двойника семантически многослойным, проецируя на него «тени» своих современников, и двойник с присущей ему неоднозначностью бесконечно множится, как отражения в зеркалах. Именно в этих перекрытых двойных образах скрывается авторское намерение – представить в непрерывности историю прошлого и постоянную память об умерших. Чтобы выявить скрытое намерение автора в тексте, нам иногда приходится занимать авторскую позицию, то есть наблюдать со стороны, и тогда спектр отражений двойника становится ясным и очевидным.

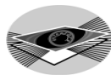
Литература

- Аверинцев С.С. (1995). "Специфика лирической героини в поэзии Анны Ахматовой: солидарность и двойничество". *Wiener Slavistisches Jahrbuch*, 41, pp. 7-20. Wien: Austrian Academy of Sciences Press.
- Анонимный. (2018, March 18). "Двойники в русской литературе". URL: <https://zen.yandex.ru/media/litra/dvoyniki-v-russkoi-literature-5aad32e61aa80c6b44ec34b4>
- Ахматова, А.А. (2017). *Полное собрание поэзии и прозы в одном томе*. Сост. Н. Василькова. М.: Альфа-книга.
- Блок, А.А. (1960). *Собрание сочинений в 8 томах*. т. 3. М.: ГИХЛ.
- Ботникова, А.Б. (2005). *Немецкий романтизм: диалог художественных форм*. М.: Аспект Пресс.
- Жирмунский, В. (1972). *Творчество Анны Ахматовой*. Л.: Наука.
- Иванов, Вяч. Вс. (1989). "«Поэма без героя», поэтика поздней Ахматовой и фантастический реализм". *Ахматовский сборник 1. К 100-летию со дня рождения Анны Ахматовой*. ред. С. Дедюлин, Г. Суперфин, с. 131-135. Париж: Институт славяноведения.
- Кривицын, А.Б. "Мотив двойника в русской поэзии XIX века". URL: <https://www.portal-slovo.ru/philology/47576.php>.
- Лакан, Ж. (2018). *Новая философская энциклопедия/ Лакан*. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH131b8ed3772dfc457f4613>
- Лермонтов, М.Ю. (1959). *Собрание сочинений в 4 томах*. т. 2. М.: Художественное издательство.
- Майков, А. (2012). *Память сердца: стихотворения*. М.: НексМедиа; М.: ИД Комсомольская правда.
- Мандельштам, О. (1990). *Камень*. Л.: Наука.
- Пушкин, А.С. (1959-1962). *Собрание сочинений в 10 томах*. т. 6. М.: ГИХЛ.
- Рубинчик, О. (2014). "«Пусть Гофман со мною дойдет до угла...»: Гофман и Шагал – спутники Ахматовой". *Известия ВГПУ*, 4, 137-141.
- Сискевич, А. Е., Уразаева Т. Т. (2007). "Эрос как проявление

- демонического начала в творчестве А. Ахматовой". *Вестник ТГПУ*, 8, 34-37.
- Скатов, Н. (2010). *О культуре*. СПб.: Изд-во СПбГУП.
- Соловьёв, Вл. (1880). "Предисловие". Гофман Э. Т. А. *Золотой горшок*. URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/Золотой_горшок_\(Гофман;_Соловьёв\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Золотой_горшок_(Гофман;_Соловьёв))
- Тургенев, И.С. (2019). *Отцы и дети. Стихотворения в прозе*. М.: Издательство Юрайт.
- Цветаева, М. (1990). *Собрание сочинений в 7 томах*. т. 1. М.: Эллис Лак.
- Чижикова, А. А. (2011). "Сюжет о мертвой невесте в поэзии А. Ахматовой". *Вестник Удмуртского университета*, 4, 40-46.
- Чуковская, Л. (1997). *Записки об Анне Ахматовой. в 3 томах*. т. 1. М.: Согласие.
- Шевчук, Ю. В. (2014). "Внешнее изображение внутреннего мира: «двойник» в лирике А. Ахматовой 1910-х годов", *Вестник Башкирского университета*, 1, 115-120.
- Шухаев В.И., Яковлев А.Е. (2017). "Автопортреты (Арлекин и Пьеро)". *Виртуальный русский музей*. URL: <http://www.virtualrm.spb.ru/ru/node/8033>.
- Herrera, H. (1993). *Frida Kahlo: The Paintings*. New York: Harper-Collins.

[received May 24, 2020
accepted October 21, 2020]

I N T E R F A C E



Trayectoria investigadora de las tesis sobre la enseñanza de ELE: un trabajo longitudinal de tres años

DU-LU HSIAO

Universidad Estatal de Black Hills

MILA VIECO

Instituto Cervantes de Tokio

Resumen

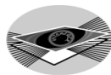
Este trabajo realiza un meta-análisis de las tesis doctorales en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Bajo un diseño longitudinal de tres años, analizamos 103 tesis leídas/defendidas entre 2017 y 2019. Concretamente, estudiamos ocho variables establecidas previamente que nos permiten identificar el estado actual de la metodología de investigación de dichas producciones científicas: el paradigma de investigación, la tipología de estudio, el método y el instrumento de investigación, la tipología de análisis, la temática y el contexto de investigación. Tras completar la fase de búsqueda y clasificación, analizamos las tesis disponibles en Internet que están alojadas gratuitamente en estas cuatro bases de datos en España: *Dialnet*, *Teseo*, *Tesis doctorales en Xarxa (TDX)*, y *Portal del Hispanismo del Instituto Cervantes*. Aplicamos el análisis descriptivo para conocer la tendencia de las variables y el análisis inferencial para explorar la posible relación entre la variable dependiente (año de defensa/lectura) y las ocho variables consideradas. Los resultados del trabajo muestran una radiografía de la metodología de investigación y el comportamiento de las variables durante el periodo establecido. Con todo ello, nuestro trabajo enriquece las investigaciones precedentes y aporta un marco amplio de la trayectoria investigadora que se ha seguido hasta ahora en este ámbito.

Palabras clave: Meta-análisis, tesis, ELE, metodología, paradigma, instrumento, análisis, investigación.

© Du-Lu Hsiao & Mila Vieco

Este obra está bajo una licencia de [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

<http://interface.ntu.edu.tw/> or <http://interface.org.tw/>



Research trajectory of the theses on teaching ELE: a longitudinal work of three years

DU-LU HSIAO
Black Hills State University

MILA VIECO
Cervantes Institute, Tokyo

Abstract

This work performs a meta-analysis of the doctoral theses in the field of teaching/learning Spanish as a foreign language (ELE). Under a three-year longitudinal design, we analyzed 103 theses defended between 2017 and 2019. Specifically, we studied eight variables previously established that allow us to identify the current state of the research methodology of the scientific productions: the research paradigm, the typology study, the research method and instrument, the type of analysis, the theme and the research context. After completing the search and classification phase, we analyzed the theses available on the Internet that are hosted free of charge in these four databases in Spain: Dialnet, Teseo, Tesis doctorales en Xarxa (TDX), and Portal del Hispanismo del Instituto Cervantes. We apply descriptive analysis to know the trend of the variables and inferential analysis to explore the possible relationship between the dependent variable dissertation year with the eight variables considered. The results of the work show a picture of the research methodology and the behavior of the variables during the established period. Having said this, our work enriches the previous research and provides a broad framework of the research that has been done up to now in this field.

Keywords: Meta-analysis, thesis, ELE, methodology, paradigm, instrument, analysis, research.

© Du-Lu Hsiao & Mila Vieco

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

<http://interface.ntu.edu.tw/> or <http://interface.org.tw/>

Trayectoria investigadora de las tesis sobre la enseñanza de ELE: un trabajo longitudinal de tres años

Pese al incremento constante de producciones científicas en el campo de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), el estado actual de la metodología de investigación en ELE sigue siendo un área bastante desconocida. En efecto, la ausencia casi total de estudios bibliográficos que dejan constancia del camino seguido por la investigación en ELE fue lo que motivó a Santos Gargallo *et al.* (1997) a encarar un proyecto para estudiar la trayectoria investigadora en ELE. En este sentido, conviene señalar que, hace una década, en el panorama universitario e investigador español no existía prácticamente ningún grupo dedicado al estado de la cuestión (Baralo Otonello y Aguado-Orea, 2006, p. 61).

Por ello, consideramos importante conocer la trayectoria investigadora de los últimos años para que nos muestre las tendencias predominantes, la situación y así obtener una perspectiva de las metodologías de investigación en un marco amplio que contribuya a ampliar las bases documentales de esta área de la investigación.

Con la convicción de que este tipo de estudios aportan y enriquecen el panorama actual de este marco, concretamente en ELE, realizaremos un estudio de tipo meta-análisis sobre la metodología de investigación con 103 tesis¹ en torno a la enseñanza/aprendizaje de ELE alojadas en cuatro bases de datos disponibles en línea en España entre 2017 y 2019. Así pues, para desarrollar y ofrecer una radiografía del estado de la cuestión que nos compete, llevamos a cabo un estudio de corte cuantitativo bajo un diseño longitudinal que analiza las producciones científicas de los últimos tres años. Por la naturaleza de los datos obtenidos, el análisis en este estudio es meramente descriptivo y, por tanto, aplica-

¹ Ver en Anexo II el listado completo de las tesis analizadas.

mos el análisis descriptivo e inferencial para explorar las frecuencias y la posible relación entre la variable dependiente (año de defensa/lectura) con respecto a las ocho variables establecidas *a priori* que conforman elementos esenciales en una metodología de investigación.

Dentro de este marco, empezamos elaborando el soporte teórico, a modo de estado de la cuestión con el fin de contextualizar las producciones científicas. Posteriormente, nos planteamos el objetivo general que se subdivide, a su vez, en dos objetivos específicos, a los cuales intentaremos dar respuesta mediante la metodología establecida. A continuación, en el apartado resultados y discusión presentaremos los datos descriptivos y los inferenciales obtenidos de cada variable. Finalmente, en la sección de conclusiones expondremos las variables predominantes y ofreceremos la perspectiva metodológica de investigación de las tesis defendidas entre 2017 y 2019.

1 Soporte teórico

1.1 Estado de la cuestión de los estudios bibliográficos sobre la trayectoria investigadora en ELE

Nuestro objetivo, en esta sección, es contextualizar un estado de la cuestión sobre el que, posteriormente, sustentaremos nuestra metodología de análisis de las producciones científicas en torno a la enseñanza de ELE. En consecuencia, estimamos necesario recopilar la información básica sobre las investigaciones precedentes en este ámbito.

Los trabajos de Baralo Otonello y Aguado-Orea, 2006; Blanco Pena, 2019; Hsiao, 2019; López García y Contreras Izquierdo, 2020; Nikleva y Cortina, 2014; Santos Gargallo *et al.*, 1997; entre otros centrados en el análisis de las producciones científicas desde una perspectiva bibliográfica han sentado las bases para este tipo de estudios. Aunque tanto las líneas de investigación como los objetivos concretos establecidos en cada estudio difieren en la manera en que se obtienen los datos primarios – pues algunos optan por analizar las producciones científicas

en revistas especializadas (Baralo Otonello y Aguado-Orea 2006; Blanco Pena, 2019; Níkleva y Cortina, 2014) mientras que otros analizan los trabajos de fin de máster y tesis doctorales publicados en España y Estados Unidos (Baralo Otonello y Aguado-Orea, 2006; López García y Contreras Izquierdo, 2020; Santos Gargallo *et al.*,1997) –, comparten un objetivo común: paliar una laguna investigadora, a saber, mostrar las tendencias metodológicas investigadoras desde una perspectiva bibliográfica.

El primero de estos estudios es el de Santos Gargallo *et al.* (1997) que elaboran una bibliografía de publicaciones especializadas en ELE que abarca un marco cronológico de trece años: de 1983 a 1996. Sus principales fuentes de obtención de datos primarios incluyen revistas especializadas, actas de congresos y jornadas científicas, tesis doctorales y memorias de máster.² Asimismo, parten de una taxonomía temática en la que tienen en cuenta los siguientes aspectos:

1. Lingüística Aplicada,
2. Metodología,
3. Contenidos,
4. Materiales y
5. Otros temas.

El estudio tiene por objeto elaborar el perfil investigador nacional en el campo de ELE y, en consecuencia, recoge las áreas temáticas, evolución de la investigación, perfil del investigador, su difusión así como las líneas de investigación futuras. Entre los resultados más destacados de su análisis, cabe señalar que el mayor interés temático se centra en la Lingüística Aplicada (27,3%), los Contenidos (27,1%) y la Metodología de enseñanza (22,6%). Por otra parte, pese a que las áreas de mayor interés temático se circunscriben, fundamentalmente, a los datos recabados en las tesis doctorales, esta se diversifica en las memorias de máster, abarcando un mayor número de aspectos: materiales, recursos didácticos, elaboración y análisis de materiales.

Casi diez años después, Baralo Otonello y Aguado-Orea (2006) presen-

² Los autores solo proporcionan los resultados en porcentajes de los datos primarios.

I N T E R F A C E

tan los resultados de un estudio del estado de la cuestión sobre investigaciones en la adquisición de ELE desde una perspectiva multifacética: cuantitativa, cualitativa, de impacto en las teorías de adquisición, así como en las teorías lingüísticas y sus implicaciones didácticas. Los autores extraen una serie de datos en fuentes bibliográficas en inglés y en español de la actividad investigadora internacional sobre la adquisición de ELE disponibles en diversas bases de datos en línea -*Web of Knowledge*, *EBSCO*, *ISOC* y *Teseo*- entre 1980 y 2005.

Por lo que se refiere a los datos cuantitativos, se constata un incremento en la proporción de artículos centrados en distintos aspectos de la adquisición/aprendizaje de ELE: así, de los artículos revisados en *Web of Knowledge*, *EBSCO*, *ISOC*, un 39% de los artículos publicados indagaban en el conocimiento lingüístico en torno a aspectos sintácticos-gramaticales; un 22%, al conocimiento sociolingüístico y un 18%, al conocimiento semántico.

En relación con el aspecto metodológico, los autores identifican el método experimental como el más usado (41%) seguido del método longitudinal, transversal y análisis de corpus, con un 24%; el método etnográfico, con un 8,5% y, por último, las investigaciones mediante cuestionarios, con un 6,8%. Finalmente, tras la búsqueda de tesis doctorales en *Teseo* (n=197) se evidenció que en su mayoría presentan un enfoque didáctico (es decir, investigaciones de tipo práctico y aplicado) tanto de la enseñanza de destrezas lingüísticas como del contenido gramatical -verbos, preposiciones, artículos y estrategias de comunicación-.

A conclusiones similares llegaron tanto el trabajo de Baralo Otonello y Aguado-Orea (2006) como el de Níkleva y Cortina (2014). Los primeros autores señalan que las publicaciones en la base de datos en español están dedicadas a investigaciones prácticas y aplicadas sobre la enseñanza de alguna destreza lingüística. Por su parte, Níkleva y Cortina (2014) analizan 193 producciones científicas en el ámbito de Didáctica de la Lengua y la Literatura en tres revistas especializadas españolas: *Didáctica Lengua y Literatura*, *Lenguaje y textos* y *Porta Linguarum*. Su análisis muestra el panorama y las tendencias predomi-

nantes: la temática, el idioma empleado, el idioma investigado, la periodicidad, el método de investigación y el número de autores. De los resultados obtenidos, cabe destacar que, por una parte, el método de investigación teórica y/o la revisión bibliográfica sin un análisis de datos sigue predominando en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura; por otro que, el tema predominante en estas investigaciones es el de las habilidades lingüísticas y, finalmente, se observa una tendencia a un mayor número de investigaciones cuantitativas.

El trabajo de Blanco Pena (2019) es una investigación bibliográfica en la que se revisan las investigaciones de ELE a sinohablantes. Su trabajo, de corte evaluativo-cuantitativo, analiza 1.000 investigaciones (tesis doctorales, artículos, actas de congresos, tesis de fin de máster) publicadas entre 1986 y 2018. Sus resultados evidencian que la gramática, el análisis contrastivo, la fonética y la pronunciación, así como la expresión escrita son los temas que han suscitado mayor interés entre los investigadores en este contexto.

Mediante una investigación de tipo meta-análisis, Hsiao (2019) analiza nueve categorías partiendo de una taxonomía para ofrecer una radiografía del estado metodológico de las tesis doctorales relacionadas con la enseñanza de ELE leídas en universidades españolas a lo largo de 2017. El autor analiza 65 tesis doctorales disponibles en cuatro bases de datos -*Teseo*, *Dialnet*, *TDX* y *Portal del Hispanismo*- constando la existencia de una mayor realización de tesis doctorales de corte cualitativo que optan por la investigación aplicada y práctica y, en consecuencia, las metodologías más ampliamente empleadas han sido las de los estudios comparativos, las de los corpus lingüísticos y las de los análisis de materiales. Por otro lado, en cuanto a los instrumentos de investigación, el autor constata que, en las tesis doctorales, los más empleados son cuestionarios, observaciones, encuestas y test.

Finalmente, el estudio más reciente hasta la fecha, el de López García y Contreras Izquierdo (2020), que analiza un total de 100 Trabajos Fin de Máster (TFM) del Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del ELE de la Universidad de Jaén para establecer una posible relación

y adecuación de los temas y las líneas de investigación de los TFM con la clasificación de las competencias clave del profesorado del Instituto Cervantes. En su estudio, con un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo), examinan la correlación con diversas variables como la edad, el sexo, la nacionalidad y la experiencia previa de los alumnos. Los resultados muestran evidentes tendencias y relaciones, tanto entre las competencias, temas y líneas, como entre estos y las variables consideradas.

Hasta aquí hemos revisado algunas de las investigaciones más relevantes sobre los estudios que tratan tanto el estado de la cuestión como la trayectoria investigadora de trabajos científicos relacionados con la enseñanza o didáctica de ELE. Gracias a la motivación de los estudios precedentes, y con el fin de contribuir al enriquecimiento en el área de la metodología de investigación en ELE, el presente estudio se plantea como objetivo general realizar un meta-análisis de las tesis doctorales defendidas durante los últimos tres años: entre 2017 y 2019.

2 Objetivos de la investigación

A partir del objetivo general de este estudio, hemos diseñado una investigación que responde concretamente a los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar y describir las ocho variables de la metodología de investigación en las tesis analizadas: el paradigma de investigación, la tipología de estudio, el método y el instrumento de investigación, la tipología de análisis, la temática, y el contexto de investigación.
2. Estudiar y establecer si hay una relación de dependencia entre el año de defensa y las ocho variables consideradas.

3 Metodología

El presente estudio sigue un corte cuantitativo bajo un diseño longitudinal. Se emplea el meta-análisis (Botella Ausina y Zamora Menéndez, 2010).

dez, 2017) como técnica para analizar las tesis en torno a la enseñanza/aprendizaje de ELE publicadas. Así pues, hemos optado por replicar algunas fases que sugieren dichos autores del meta-análisis para el ámbito de ELE: búsqueda de estudios, clasificación de estudios y análisis e interpretación de los datos. Se ha optado por esta metodología ya que permite obtener una estimación del campo de estudio de manera objetiva.

Una vez obtenidos los datos, se analizan de manera descriptiva (frecuencias y porcentajes) e inferencial (la prueba chi-cuadrado y la prueba de exacto de Cramer).

3.1 Búsqueda de los datos

El presente estudio obtiene los datos mediante la búsqueda de tesis doctorales en fuentes bibliográficas de actividades investigadoras sobre ELE en cuatro bases disponibles por Internet en España. Nos hemos servido del trabajo de Cruz Piñol (2015) y Níkleva y Cortina (2014) para localizar las fuentes de datos que nos han permitido encontrar las tesis leídas entre 2017 y 2019. Se establece este periodo de tiempo por las limitaciones del personal investigador y las exigencias que conllevan en la realización este tipo de análisis. Hemos seleccionado estas cuatro bases disponibles gratuitamente en Internet: *Dialnet*, *Teseo*, *Tesis doctorales en Xarxa (TDX)*, y *Portal del Hispanismo del Instituto Cervantes*, como fuentes de extracción (*Teseo*) siguiendo el modelo de trabajos previos (Baralo Otonello y Aguado-Orea, 2006; Cruz Piñol, 2015). En el caso de *Dialnet*, constituye la mayor base de datos de artículos científicos en español que lidera la Universidad la Rioja (Fundación Dialnet, 2019). Finalmente, la selección de *TDX* y *Portal del Hispanismo del Instituto Cervantes* se debe a su acceso libre y la posibilidad de realizar búsquedas del texto completo con nuestro descriptor. Con el fin de obtener una mayor precisión en los resultados de la búsqueda en las distintas bases de datos, hemos usado el descriptor *Español como Lengua Extranjera ELE* como palabras clave en las cuatro bases de datos. Tras filtrar los estudios repetidos, hemos seleccionado solo aquellas tesis disponibles durante la última búsqueda: 31 de enero de 2020. Cabe

I N T E R F A C E

destacar aquí que, tras la fecha de corte establecida para la búsqueda de tesis, las bases de datos siguen subiendo tesis publicadas y/o defendidas entre 2017 y 2019 (o incluso años posteriores). Ello implicaría que algunas de las tesis publicadas pudieran quedar “rezagadas” para el presente análisis. No obstante, el resultado del filtrado ha sido que el número de tesis doctorales leídas entre 2017 y 2019 sea de 103. La tabla 1 contiene el número de tesis leídas por año.

Año de publicación	Número de tesis
2017	65 (63,1%)
2018	22 (21,4%)
2019	16 (15,5%)
	Total: 103

Tabla 1. Número de tesis por año

3.2 Variables del estudio y análisis

La elección de las variables radican, principalmente, en los aspectos esenciales de una metodología de investigación en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera (Dörnyei, 2007; Nunan, 1992). Posiblemente se hayan obviado algunas variables que puedan tener cabida en el área de investigación de ELE. No obstante, hemos tratado de conciliar posturas encontradas y clasificar coherentemente las variables metodológicas de investigación para este ámbito. De esta manera, hemos clasificado las siguientes variables:

1) Paradigma de investigación, 2) Tipología de investigación, 3) Método/estrategia de investigación, 4) Instrumentos de investigación, 5) Tipología de análisis, 6) Propuestas didácticas, 7) Temática y 8) Contexto de investigación.

Acorde a la naturaleza de las variables, aplicamos el análisis descriptivo para conocer las frecuencias y los porcentajes de cada una y, a continua-

ción, aplicamos el análisis inferencial para estudiar la posible relación entre la variable dependiente (año de defensa) con las ocho variables consideradas. Se elige un valor para $*p < 0.05$, por ser el valor de significación que suele emplearse en los estudios sociológicos (Gass y Alison, 2007; Mackey y Gass, 2005). Esto significa que se establece un 5% de margen de error para determinar si la relación es significativa entre las variables consideradas: mediante la conversión de los datos textuales, procedemos a la codificación sistemática en datos numéricos. Posteriormente ingresamos los datos numéricos en el programa estadístico *Statistical Product Service Solutions 26* (SPSS).

4 Resultados y discusión

En este apartado mostramos los resultados obtenidos engarzando cada una de las variables según los objetivos específicos que nos hemos planteado. Aunque nuestro objetivo no es la comparación de dichos resultados con los de otros autores mencionados en el apartado 1, creemos importante contrastar y mostrar los resultados obtenidos en los distintos estudios a lo largo de estos años. Seguimos el reciente modelo de López García y Contreras Izquierdo (2020) para la presentación de los resultados por las aportaciones similares que tienen en su ámbito de investigación (Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del ELE) con el nuestro (enseñanza/aprendizaje de ELE). Asimismo, nos nutrimos del modelo de Níkleva y Cortina (2014) para la presentación de los datos descriptivos e inferenciales. Consideramos ventajoso dicho modelo puesto que aplica también distintas pruebas estadísticas que nos sirven como fuentes de referencia para nuestros resultados y discusión.

4.1 Resultados descriptivos

El primer objetivo específico de este estudio es identificar y describir las variables que nos ocupan.³

Respecto al *Paradigma de investigación*, el cual se entiende en el pre-

3 Ver en Anexo 1 la taxonomía completa de las variables y su correspondiente tipología.

I N T E R F A C E

sente estudio como el método de investigación orientada en función de los datos recabados (Mackey y Gass, 2005), nos permite observar que el paradigma de investigación cualitativo presenta un mayor porcentaje de estudios, el 50,5% (n=52), seguido del paradigma mixto, un 33% (n=34) y, finalmente, el paradigma de investigación cuantitativo, un 16,5% (n=17).

Nuestro resultado es similar al de Lazaraton (2005). Esta investigadora constató que el paradigma cualitativo presenta un porcentaje significativo tras estudiar 524 publicaciones relacionadas con la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En nuestro caso, el resultado indica una tendencia similar del paradigma cualitativo, pero en el contexto de ELE en detrimento de los paradigmas mixtos y cuantitativos. Sin embargo, sus resultados también evidencian un amplio potencial del resto de los paradigmas para generar conocimiento en esta área. No obstante, no sucede lo mismo en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, donde Níkleva y Cortina (2014), en cambio, observan una mayor propensión al empleo de paradigmas investigadores cuantitativos.

Por lo que se refiere a la *Tipología de investigación*, nos hemos limitado a clasificar y a definir tres tipos de investigación en la Lingüística Aplicada: investigación básica y/o teórica, investigación aplicada, e investigación práctica (Dörnyei, 2007). Encontramos que la investigación del tipo aplicada, cuya dinámica consiste en una intervención *in situ* en el contexto de investigación con diversos modelos didácticos, es la más recurrente: el 58,3% (n=60) de las tesis opta por este tipo de investigación. Por otro lado, la investigación práctica, que suele basarse en las premisas que establece una investigación y que, posteriormente, se aplica a situaciones prácticas en el aula, supone el 25,2% (n=26) de las tesis. Por último, el 16,5% (n=17) emplean la investigación básica, cuyo propósito es construir modelos teóricos. Tal como vemos, los resultados sugieren que la investigación aplicada genera mayor interés en las tesis doctorales leídas entre 2017 y 2019. Todo indica que los resultados que subyacen en las investigaciones aplicadas ayudan al investigador/profesor de ELE a reflexionar sobre la validez de los avances metodológicos o de las propuestas didácticas.

En cuanto a la variable *Métodos de investigación*, hemos distinguido 11 tipos de métodos siguiendo las definiciones que ofrecen Baralo Otonello y Aguado-Orea (2006) y Mackey y Gass (2005). Por cuestiones de espacio, tan solo presentamos aquellos de mayor recurrencia. Los resultados nos revelan un predominio de los estudios concernientes al método de diseño de materiales, pues un 16,5% (n=17) opta por esta metodología. Aunque de diferente índole, nuestros datos, que derivan de las tesis doctorales, coinciden con los de López García y Contreras Izquierdo (2020), cuyos datos evidencian una presencia importante de investigaciones concernientes al diseño de materiales en los Trabajos Fin de Máster. Esto nos lleva a pensar en la íntima relación existente entre la investigación y la docencia para mejorar la labor de esta última. En cambio, los estudios del tipo experimental y los estudios que emplean más de un método (múltiple) representan un 13,6% (n=14) y los estudios que emplean un método comparativo, un 12.6% (n=13).

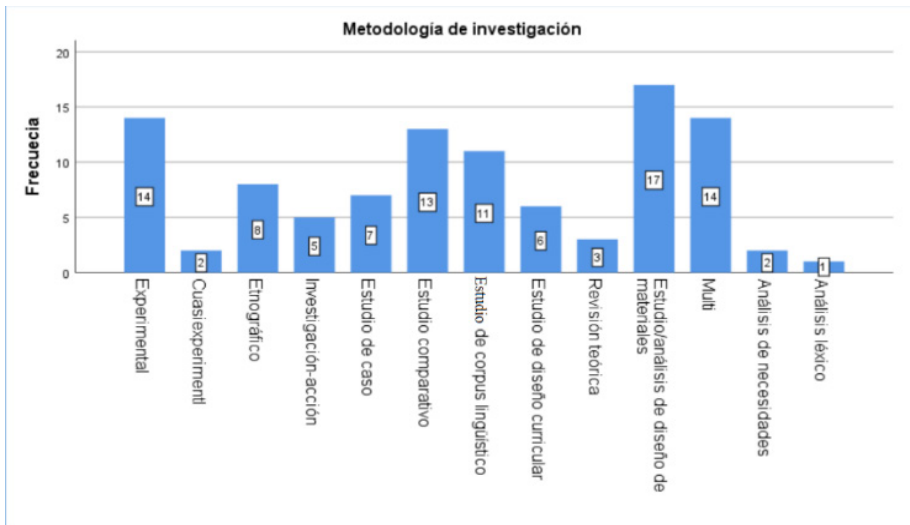


Figura 1. *Método de investigación y su frecuencia*

Como podemos observar en el gráfico anterior, se aprecia como los estudios que emplean un método de corpus lingüístico representan un 10,4% (n=11). Asimismo, también son recurrentes entre los investi-

I N T E R F A C E

gadores, aunque en menor medida, la presencia de estudios etnográficos, estudios de caso y de diseño curricular. En definitiva, estos datos nos revelan las tendencias entre los distintos métodos que se han aplicado en este ámbito de actuación en las tesis doctorales, indicándonos el comportamiento de las investigaciones en este campo.

Por lo que respecta a la variable *Instrumentos de investigación*, hemos identificado un total de 17 tipos de instrumentos, aunque aquí solo se comentarán los más recurrentes. Por *Instrumentos de investigación* entendemos aquellas herramientas que permiten a los investigadores obtener los datos primarios en las distintas etapas de sus investigaciones (Nunan, 1992). Nuestros datos indican que no hay un solo instrumento predominante. En este sentido, se observa que la administración de instrumentos bajo la categoría múltiples, en los que el investigador emplea más de un instrumento de investigación, abarca la mayoría de las investigaciones. Así, un 33% (n=34) de las tesis opta por varios instrumentos para la obtención de sus datos: combinación entre cuestionarios, encuestas, tests (pre-post), observaciones, entrevistas y diarios. Otros instrumentos recurrentes para recabar datos son los cuestionarios y las encuestas. En este aspecto, un 19,4% (n=20) de las tesis administran estos instrumentos para la recogida de datos que derivan de los estudios empíricos que aplican en sus correspondientes contextos. Como señala Hsiao (2019), los cuestionarios, las observaciones, las encuestas y los test consolidan su presencia en las tesis publicadas durante 2017 en España. Eso sí, el uso de fuentes secundarias para obtener los datos también es frecuente: un 11,7% (n=12) emplean referencias bibliográficas. En este tipo de estudios, el investigador construye diferentes modelos teóricos con el fin de explicar teorías que subyacen en los datos. Entre las referencias bibliográficas destacamos los documentos oficiales, los currículos de las lenguas, los corpus lingüísticos, los manuales didácticos, las directrices para el aprendizaje de lenguas, etc. De hecho, Níkleva y Cortina (2014), por ejemplo, señalan que el método de investigación teórica o revisión bibliográfica sin análisis de datos predomina en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Por lo que atañe a los *Tipos de análisis* que aplican los investigadores

para tratar tanto los datos cualitativos, cuantitativos como los mixtos, hemos identificado un total de 10 tipos de análisis. En este sentido, el análisis descriptivo, cuyo principal objetivo es describir estadísticamente los datos, es el más utilizado entre los investigadores, con un 34% (n=35) dato que es coherente con los de Lazaraton (2005), quien constata que el análisis descriptivo ocupa un 76% de los trabajos en la revista *Language Learning*; un 90%, en *TESOL*; un 88%, en *SSL* y un 85%, en *Modern Language Journal*. Por su parte, el análisis contrastivo, donde se comparan muestras escritas u orales de dos lenguas, representa un 15,5% (n=16) de las tesis. Este dato también pone en evidencia la importante presencia de profesores y/o investigadores en contextos de inmersión no lingüística donde se imparte o se investiga la enseñanza/aprendizaje de ELE. Cabe destacar, en este sentido, el contexto sinohablante, en el que Blanco Pena (2019) identifica como la tipología más recurrente entre los investigadores. Por otra parte, el análisis de esta última variable, favorece el presupuesto de que el uso del análisis descriptivo tiene una mayor presencia en las tesis.

En lo relativo a las tesis que disponen de *Propuestas didácticas* o que las integran en sus respectivos trabajos, ascienden a un 46,6% (n=48), mientras que el 45,5% (n=47) prescinden de ellas y tan solo el 7,8% (n=8) no se pudo identificar.⁴ Los datos nos indican lo siguiente: casi la mitad de los investigadores diseñan propuestas didácticas que se implementan a efectos didácticos. Llevan a cabo estudios empíricos que reflejan la estrecha relación entre profesor e investigador. Por otra parte, también vemos que casi la mitad de los estudios prescinden de ellas, pero construyen marcos teóricos para coadyuvar a una aprehensión del complejo proceso tanto en investigación como en enseñanza/aprendizaje del español. Consideramos que estos datos incipientes no tienen precedentes, puesto que no se ha identificado en la bibliografía existente (en el momento en que se realiza este trabajo) datos que indiquen la naturaleza de esta variable.

En lo que atañe a los *Temas*, los que mayor interés han suscitado se

4 La no identificación de propuestas didácticas en estas 8 tesis se debe a que solo se ha podido acceder de manera parcial (resumen e introducción). Sin embargo, se ha podido obtener información del resto de las variables consideradas.

I N T E R F A C E

concentran en tesis relacionadas con la Cultura, un 11,7% (n=12); la Gramática, un 10,7% (n=11); las TICs, un 9,7% (n=10); y la Literatura, un 8,7% (n=9). Las conclusiones preliminares que derivan de estos resultados nos indican que, aunque la temática cultural supone una presencia importante en las tesis doctorales, las temáticas gramaticales, tecnológicas y literarias también ocupan un espacio relevante. Similares resultados los encontramos también tanto en Baralo Otonello y Aguado-Orea (2006) como en Blanco Pena (2019), quienes también identifican estos temas como los de mayor presencia entre los investigadores.

Finalmente, por lo que se refiere a los *Contextos* donde se han llevado a cabo las investigaciones en los últimos tres años, hemos podido identificar 18 diferentes. Para empezar, hay que tener en cuenta que en el 39,5% (n=37) de las tesis no se ha podido identificar (N/A) el contexto de investigación debido a que los autores no especifican ni proporcionan dicha información o que en sus respectivos trabajos no requieren de esta variable. Asimismo, vale la pena indicar que gran parte de estas tesis sin contexto de investigación son del tipo básica/teórica y práctica.

En estos casos, el investigador construye modelos teóricos y propone la puesta en práctica en el aula de dichos modelos. En cambio, de los contextos que sí hemos podido identificar, observamos que las tesis se desarrollan en el siguiente orden: China (n=19), Estados Unidos (n=11), Múltiples (n=6), Brasil (n=5), Rusia, Italia, Camerún (n=3) y Marruecos (n=2). Llamamos la atención a las investigaciones en donde hay participantes de distintas procedencias, pero se encuentran en un mismo contexto de inmersión lingüística (ejemplo: grupos heterogéneos en cursos de ELE que imparten los servicios lingüísticos asociados a las universidades españolas). Por otro lado, nuestros datos indican que el potencial alcance del español está en casi los cinco continentes y pone en evidencia la presencia del idioma español en diversos contextos.

4.2 Resultados inferenciales

A continuación, pasamos a exponer los resultados del análisis inferen-

cial para intentar establecer la relación entre año de publicación y las variables contempladas como se indica en el objetivo 2 del presente estudio. Se realiza el análisis inferencial mediante la prueba de independencia con la prueba chi-cuadrado y la prueba de exacto de Cramer para estudiar si hay relación de dependencia entre las variables.

4.2.1 Relación entre las variables “año de defensa” y “tipo de paradigma”

No se ha confirmado una relación de dependencia entre año de defensa y el tipo de paradigma, y los resultados inferenciales obtenidos así nos lo confirman: $\chi^2(4) = 3,040$, $*p < ,551$, V de Cramer = ,121. Sin embargo, el tipo de paradigma más usado durante los tres años nos proporciona los siguientes datos descriptivos en la Tabla 2. En 2017 predominan las tesis con el paradigma cualitativo (31 de las 65 tesis). En segundo lugar, están las investigaciones de corte mixto (25 de las 65) y, finalmente, las tesis bajo un corte cuantitativo (9 de las 65). Asimismo, en 2018 también predomina el paradigma cualitativo (13 de las 22), seguido del paradigma mixto (5 de las 22) y, finalmente, 4 tesis que aplican el paradigma cuantitativo. Finalmente, en 2019 la situación es parecida a la de 2018: las tesis que emplean el paradigma cualitativo ocupan el primer lugar (8 de las 16) y las tesis con carácter cuantitativo y mixto cuentan con 4 investigaciones, respectivamente. De estos resultados obtenidos queremos resaltar que, en la actualidad, se constata una presencia importante del paradigma cualitativo en el campo de la enseñanza de ELE. Una explicación a este fenómeno sería su predominio en las instituciones universitarias españolas donde aún se suele hacer hincapié en la tradición lingüística, literaria y teórica, alejándose, de este modo, de las investigaciones empíricas de corte cuantitativo.

4.2.2. Relación entre las variables “año de defensa” y “tipo de investigación”

Por otra parte, se ha confirmado la relación de dependencia entre el año de defensa y el tipo de investigación, como nos confirman los resultados

I N T E R F A C E

inferenciales: $\chi^2(4) = 14.851$, $*p < .005$, V de Cramer = .268. Según los resultados descriptivos en la Tabla 3, observamos que en 2017 se publican predominantemente investigaciones aplicadas (44 de las 65 tesis), mientras que en 2018 y 2019 predominan, casi por igual, los tres tipos de investigaciones: *básica*, *aplicada* y *práctica*. Como ya comentamos anteriormente, existe una predilección por la investigación aplicada en el campo de la enseñanza de ELE, cuya dinámica consiste, muchas veces, en una intervención con diversos modelos didácticos. Este dato podría evidenciar algunas tendencias: por ejemplo, podríamos pensar que muchos de los investigadores también probablemente sean profesores de ELE y cuentan con un contexto o institución donde implementan sus planes didácticos. Igualmente, se aprecia un mayor interés o necesidad del investigador por conocer el comportamiento dentro del aula de ELE tras la implementación de los modelos didácticos. Cabe destacar aquí que no todas las investigaciones del tipo aplicada se realizan con intervenciones (materiales/unidades). También encontramos investigaciones etnográficas de carácter ecológico en donde no se hace ninguna intervención, sino se limitan a observar la realidad dentro del aula.

			Año de defensa		
			2017	2018	2019
Tipo Paradigma	Cualitativo	Número de tesis	31	13	8
		Porcentaje por fila	59,6%	25,0%	15,4%
		Porcentaje por columna	47,7%	59,1%	50,0%
	Cuantitativo	Número de tesis	9	4	4
		Porcentaje por fila	52,9%	23,5%	23,5%
		Porcentaje por columna	13,8%	18,2%	25,0%
	Mixto	Número de tesis	25	5	4
		Porcentaje por fila	73,5%	14,7%	11,8%
		Porcentaje por columna	38,5%	22,7%	25,0%

Tabla 2. Año de defensa y tipo de paradigma

			Año de defensa		
			2017	2018	2019
Tipo Investigación	Básica y/o Teórica	Número de tesis	10	7	0
		Porcentaje por fila	58,8%	41,2%	0,0%
		Porcentaje por columna	15,4%	31,8%	0,0%
	Aplicada	Número de tesis	44	8	8
		Porcentaje por fila	73,3%	13,3%	13,3%
		Porcentaje por columna	67,7%	36,4%	50,0%
	Práctica	Número de tesis	11	7	8
		Porcentaje por fila	42,3%	26,9%	30,8%
		Porcentaje por columna	16,9%	31,8%	50,0%

Tabla 3. *Año de defensa y tipo de investigación*

4.2.3. Relación entre las variables “año de defensa” y “tipo de método”

Tampoco se ha confirmado una relación de dependencia entre el año de defensa y el tipo de método de investigación ($\chi^2(24) = 27.455$, $*p < .284$, V de Cramer = .365). Este resultado puede interpretarse de la siguiente manera: que no predomina una metodología de investigación, al menos, durante los tres años en los que el presente estudio se enfoca, sino que pone en evidencia la variedad de métodos aplicados en este campo. Se podría pensar que los investigadores/profesores en este campo han empleado diferentes métodos de investigación, en función de las posibilidades que existen para la investigación y las características intrínsecas que implican en su desarrollo. Por consiguiente, esta multiplicidad metodológica respondería a las demandas actuales en el ámbito investigador de la enseñanza de ELE e incrementaría la diversidad en la producción científica en este campo. Por otro lado, pudimos observar que predomina la importancia del método estudio/análisis de materiales como se refleja en los resultados de los datos descriptivos. Aunque su presencia no sea significativa con respecto a los años de defensa, quizás sí haya contribuido a la presencia significativa de las investigaciones del tipo cualitativa, entendiéndose como cualitativa desde un enfoque sin-

I N T E R F A C E

tético (global) con un propósito heurístico (generación de hipótesis) mediante un grado de control del contexto bajo (sin apenas intervenciones, con conductas naturales) y con una explicación mínima de los datos. En este sentido, se podría interpretar que el método estudio/análisis de materiales favorece la presencia de las investigaciones que utilizan el análisis cualitativo.

4.2.4. Relación entre las variables “año de defensa” e “instrumento de investigación”

El análisis inferencial entre el año de defensa y los instrumentos de análisis indica que no hay un grado de relación entre dichas variables ($\chi^2(26) = 29.732$, $*p < .279$, V de Cramer = .380). Este resultado nos muestra que no destaca un instrumento en concreto para la recolección de datos en los últimos tres años, aunque se puede observar un incremento en la categoría de múltiples aplicados en las tesis doctorales (esto es, uso de más de un instrumento de investigación). Esta tendencia se debe a que los investigadores aplican cada vez más diversos instrumentos para recoger tanto datos cualitativos como cuantitativos, reflejando así la complejidad que conlleva una investigación empírica.

4.2.5. Relación entre las variables “año de defensa” y “tipo de análisis”

Existe relación de dependencia entre estas dos variables: $\chi^2(18) = 30.675$, $*p < .031$. El valor de V de Cramer = .386 indica una dependencia de grado medio y los resultados descriptivos en la Tabla 4 así lo corroboran. Los valores tanto de frecuencia como de porcentaje señalan que el análisis descriptivo predomina en la investigación sobre la enseñanza de ELE en el transcurso de los tres años (35 de las 103 tesis), seguido del análisis contrastivo (16 de las 103) mientras que el análisis interpretativo, la triangulación y el inferencial se aplican, respectivamente, en 9 de las 103 y el uso de múltiples tipos de análisis, en 8 tesis doctorales. Estos datos suponen que la aplicación del análisis descriptivo, donde se estudian datos derivados de las encuestas, cuestionarios con respuestas cualitativas, informes, manuales, etc., tienen una presencia significativa con respecto a los años de defensa.

4.2.6. Relación entre las variables “año de defensa” y “propuestas didácticas”

El análisis inferencial entre el año de defensa y las propuestas didácticas indica que no hay un grado de relación entre dichas variables ($\chi^2(4) = 24.281$, $*p < .389$, V de Cramer = .343). Tal como vimos en los resultados de los datos descriptivos, tanto la existencia como la carencia de propuestas didácticas está presente en las tesis leídas en el transcurso de los tres años, y no se ha encontrado ninguna diferencia significativa en la disponibilidad de las propuestas didácticas con respecto a los años de defensa. Esto supone una relación intrínseca entre docente e investigador y la construcción de marcos teóricos que enriquece la bibliografía en la investigación de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.

4.2.7. Relación entre las variables “año de defensa” y “temática”

Finalmente, los datos del análisis inferencial entre el año de defensa y la temática indican que tampoco hay un grado de relación entre dichas variables ($\chi^2(48) = 67.073$, $*p < .060$, V de Cramer = .558). Aunque pudimos observar en los datos descriptivos que la temática de cultura, gramática, TICs y literatura destacan sobre el resto de los temas, en los resultados inferenciales, en cambio, no se constata un predominio de temática alguna durante los tres años que estudia la presente investigación. No obstante, hay que tener en cuenta que, según qué contextos de investigación, puede existir una presencia importante de temas gramaticales y literarios (Baralo Otonello y Aguado-Orea, 2006; Blanco Pena, 2019).

5 Conclusión

Nuestro estudio trata la trayectoria investigadora de tesis doctorales leídas entre 2017 y 2019 que provienen de cuatro bases de datos en España disponibles gratuitamente en Internet. Concretamente, representa un estudio de tipo meta-análisis sobre la metodología de investigación

I N T E R F A C E

			Año de defensa		
			2017	2018	2019
Tipo Análisis	Descriptivo	Número de tesis	24	4	7
		Porcentaje por fila	68,6%	11,4%	20,0%
		Porcentaje por columna	36,9%	18,2%	43,8%
	Inferencial	Número de tesis	5	2	2
		Porcentaje por fila	55,6%	22,2%	22,2%
		Porcentaje por columna	7,7%	9,1%	12,5%
	Triangulación	Número de tesis	5	1	3
		Porcentaje por fila	55,6%	11,1%	33,3%
		Porcentaje por columna	7,7%	4,5%	18,8%
	n/d	Número de tesis	1	0	1
		Porcentaje por fila	50,0%	0,0%	50,0%
		Porcentaje por columna	1,5%	0,0%	6,3%
	Interpretativo	Número de tesis	6	4	0
		Porcentaje por fila	60,0%	40,0%	0,0%
		Porcentaje por columna	9,2%	18,2%	0,0%
	Contrastivo	Número de tesis	10	4	2
		Porcentaje por fila	62,5%	25,0%	12,5%
		Porcentaje por columna	15,4%	18,2%	12,5%
	Lingüístico	Número de tesis	7	0	0,
		Porcentaje por fila	100,0%	0,0%	0,0%
		Porcentaje por columna	10,8%	0,0%	0,0%
	Literario	Número de tesis	2	0	0
		Porcentaje por fila	100,0%	0,0%	0,0%
		Porcentaje por columna	3,1%	0,0%	0,0%
	Contenido- manuales	Número de tesis	4	1	0
		Porcentaje por fila	80,0%	20,0%	0,0%
		Porcentaje por columna	6,2%	4,5%	0,0%
	Múltiple	Número de tesis	1	6	1
		Porcentaje por fila	12,5%	75,0%	12,5%
		Porcentaje por columna	1,5%	27,3%	6,3%

Tabla 4. Año de defensa y tipo de análisis

en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), en el que hemos manejado ocho variables cuantitativas derivadas de una taxonomía establecida previamente para su análisis descriptivo e inferencial.

En primer lugar, hemos comprobado que no resulta fácil depurar las publicaciones, ya que muchas tesis se distribuyen y se alojan en más de una base de datos, lo cual hace que resulte engorroso el proceso de búsqueda. Asimismo, se ha comprobado que las bases de datos siguen incorporando tesis rezagadas, lo que supone una constante publicación de “nuevas” tesis fuera del año natural. Esto podría ser una de las explicaciones en la diferencia de la cantidad de tesis publicadas en cada año: 2017, 2018 y 2019.

Más allá de las incidencias de búsqueda, hemos obtenido un diagnóstico de las variables y una radiografía de la relación entre la variable año de publicación con el resto de las variables, así como las tendencias y las variables que predominan en las tesis doctorales en el período estudiado. En primer lugar, el paradigma de investigación que predomina en el ámbito de ELE es el paradigma cualitativo, seguido del mixto y del cuantitativo.

En segundo lugar, nuestros resultados evidencian que las tesis del tipo aplicado generan mayor interés entre los investigadores, seguidas de las de investigación práctica y básica, cuya presencia es significativa en el período estudiado.

En tercer lugar, en cuanto al método de investigación, predominan las tesis bajo el método de diseño de materiales, pero los estudios del tipo experimental, comparativo y los que optan por más de un método (múltiple) tienen también una presencia importante en las tesis doctorales. Esto quizá se deba al hecho de que la mayoría de las tesis diseñan y aplican los materiales con el fin de mejorar la labor docente en clase de ELE.

Asimismo, el uso de múltiples instrumentos para la investigación (tales como combinación entre cuestionarios, encuestas, pre-post test, obser-

I N T E R F A C E

vaciones, entrevistas y diarios para recoger los datos) abundan en el transcurso de los tres años. Esta tendencia supone que las tesis doctorales aplican varios instrumentos de investigación en pos de analizar la complejidad de los diferentes tipos de datos obtenidos (cualitativos, cuantitativos y mixtos). De los resultados obtenidos, queremos resaltar que el tipo de análisis que predomina es el descriptivo. La relación entre los años de defensa y la tipología de análisis usada en las tesis nos confirma que, en el período analizado, la aplicación del análisis descriptivo es significativa frente al análisis contrastivo e inferencial. No se ha encontrado una relación significativa entre los años de defensa y las propuestas didácticas. Merece la pena mencionar aquí que no se infiere de las tesis analizadas que la relación entre la variable año de defensa y las ocho variables no está causada por otros factores: por ejemplo, el/la directora/a de tesis, las líneas investigadoras del programa de doctorado que realizó el/la doctorando.

Adicionalmente, creemos conveniente destacar que algunas de nuestras conclusiones concuerdan con otros estudios bibliográficos sobre la trayectoria investigadora de la enseñanza de ELE. Por ejemplo, en los trabajos de Lazaraton (2005) y Níkleva y Cortina (2014) también constataron un predominio del paradigma cualitativo en las producciones científicas. Del mismo modo, el predominio significativo de los estudios de diseño de materiales en la presente investigación coincide con las conclusiones que encontramos en López García y Contreras Izquierdo (2020). De acuerdo con estas conclusiones preliminares, encontramos que los investigadores/profesores en el ámbito de ELE tienden a incluir aportaciones didácticas y a ofrecer estudios empíricos para observar los fenómenos intrínsecos dentro del aula. En consecuencia, un mayor número de investigadores optan por el método cualitativo bajo un diseño de materiales en sus tesis doctorales, incrementando la calidad de la productividad científica en el binomio investigador-profesor.

Por otra parte, de las conclusiones obtenidas, queremos resaltar que el presente trabajo arroja datos incipientes sobre la tipología de análisis, instrumentos de investigación y temática. Creemos que, además de importantes aportaciones en relación con los trabajos precedentes (Baralo

Otonello y Aguado-Orea, 2006; Blanco Pena, 2019; Hsiao, 2019; López García y Contreras Izquierdo, 2020; Níkleva y Cortina, 2014; Santos Gargallo *et al.*, 1997), nuestras conclusiones también complementan dichos estudios que se dedican a estudiar las producciones científicas y contribuyen a consolidar las bases bibliográficas en el campo de la enseñanza/aprendizaje de ELE.

Por último, pese a la exhaustiva búsqueda de tesis doctorales leídas entre 2017 y 2019 en las cuatro bases de datos disponibles gratuitamente en Internet, los resultados del presente trabajo solo proporcionan, de manera parcial, la metodología de investigación de dichas tesis, puesto que hay tesis que todavía no se han publicado y/o se han publicado de manera física en los repositorios de tesis del territorio español. Por ello, creemos que esta línea de investigación es desafiante e interesante a la vez, ya que quedan aún más tesis por depurar y analizar. Por consiguiente, animamos desde aquí a los profesionales de este campo a considerar esta línea de investigación teniendo en cuenta otros contextos, otros tipos de trabajos (como trabajos de fin de máster, artículos, revistas académicas, actas de las asociaciones de lenguas, etc.), a la realización de un trabajo en equipo que abarque un periodo de tiempo mucho más amplio y a examinar la relación/la causa entre otras variables, puesto que en el presente estudio solo se considera la variable año de defensa y el resto, y no las combinaciones con todas las demás. De esta manera, creemos que, efectivamente, este tipo de investigaciones cobrará más relevancia y arrojará luz sobre las direcciones que siguen los trabajos sobre ELE y, de algún modo, satisfará la necesidad de recoger los avances en la formación e investigación del profesorado de ELE. En ese sentido, será de interés saber si desde otro punto de vista (geográfico, metodológico y lingüístico) existe alguna tendencia hacia determinados temas o metodologías que, de un modo u otro, sigan los de alguna lengua determinada.

Referencias

- Baralo Otonello M. y Aguado-Orea, J. (2006). "Estudios actuales de adquisición del español como lengua extranjera: una aproximación al estado de la cuestión". In A.M. Cestero Mancera, (Eds.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.
- Blanco Pena, J. (2019). "Estudios sobre la enseñanza de E/LE a sinohablantes: estado cuantitativo de la cuestión". *SinoELE* 18, 26-38.
- Botella Ausina, J. y Zamora Menéndez, A. (2017). "El meta-análisis: una metodología para la investigación en educación". *Educación XXI*, 20(2), 17-38.
- Cruz Piñol, M. (2015). "Base de datos para conocer (y dar a conocer) la investigación en ELE". *Doblele*, 1, 77-100.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York, NY: Oxford University Press.
- Fundación Dialnet: Presentación del presidente, [consulta: 19 de septiembre 2020]. Disponible en la web: <https://fundaciondialnet.unirioja.es/fundacion-dialnet/presentacion-del-presidente/>
- Gass, S., y Alison, M. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwa, N.J.: Lawrence Erlbaum Associated.
- Hsiao, D. L. (2019). "Estado metodológico de las tesis doctorales en torno a ELE defendidas en 2017". *MarcoEle* 29, 1-25.
- Lazaraton, A. (2005). "Quantitative research methods." In E. Hinkel (Eds.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York, NY: Routledge.
- López García, M^a P. y Contreras Izquierdo, N. (2020). "Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE: análisis del trabajo fin de máster". *MarcoEle*, 30, 1-19.
- Mackey, A. y Gass, S. (2005). *Second language research methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associated.
- Níkleva, D.G. y Cortina Pérez, B. (2014). "La producción científica en Didáctica de la Lengua y la Literatura en revistas españo-

- las". *Porta Linguarum*, 21, 281-299.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in Language Learning*. New York: C.P.U.
- Santos Gargallo, I. *et al.* (1997). "Trayectoria investigadora en ELE: conclusiones de un estudio bibliográfico". In F., Moreno Fernández; M., Gil Bürmann; K., Alonso García (Eds.), *VIII Congreso Internacional de ASELE 1997. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*. Alcalá de Henares, 737-758.

Anexo 1

Ocho variables, con sus respectivas subdivisiones, de la metodología de investigación:

1. PARADIGMA
 - a. Cualitativo
 - b. Cuantitativo
 - c. Mixto
2. INVESTIGACIÓN
 - a. Básica/Teórica
 - b. Aplicada
 - c. Práctica
3. MÉTODO/ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN
 - a. Experimental
 - b. Etnográfico
 - c. Investigación-acción
 - d. Estudio de caso
 - e. Estudio comparativo
 - f. Estudio de corpus lingüístico
 - g. Estudio de diseño curricular
 - h. Revisión teórica
 - i. Estudio de diseño de materiales
 - j. Múltiple
 - k. Análisis de necesidades
 - l. Análisis léxico
4. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN
 - a. Entrevistas
 - b. Observaciones
 - c. Entrevistas y observaciones
 - d. Cuestionarios y encuestas
 - e. Vídeos
 - f. Diarios
 - g. N/A
 - h. Test
 - i. Textos narrativos
 - j. Textos escritos

- k. Textos narrativos y escritos
 - l. Rúbricas
 - m. Bibliografía
 - n. Corpus de gestos
 - o. Manuales
 - p. Múltiple
 - q. Audios
5. TIPOLOGÍA DE ANÁLISIS
- a. Descriptivo
 - b. Inferencial
 - c. Triangulación
 - d. N/A
 - e. Interpretativo
 - f. Contrastivo
 - g. Lingüístico
 - h. Literario
 - i. Contenido
 - j. Múltiple
6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS
- a. Existencia
 - b. Ausencia
 - c. N/A
7. TEMÁTICA
- a. Literatura
 - b. Fines específicos
 - c. Gramática
 - d. Léxico
 - e. Errores
 - f. Motivación
 - g. Reparaciones
 - h. TICs
 - i. Cultura
 - j. Metodología
 - k. Expresión escrita
 - l. Exámenes
 - m. Creencias del profesor

I N T E R F A C E

- n. Currículo
 - o. Fonética
 - p. Discurso y texto
 - q. Interferencias lingüísticas
 - r. Pragmática
 - s. Múltiple
8. CONTEXTO
- a. Argentina
 - b. Gabón
 - c. Italia
 - d. Tailandia
 - e. N/A
 - f. China
 - g. Estados Unidos
 - h. Rusia
 - i. Filipinas
 - j. Estonia
 - k. Polonia
 - l. Francia
 - m. Eslovaquia
 - n. Camerún
 - o. Turquía
 - p. Brasil
 - q. Irán
 - r. Múltiple
 - s. Macedonia
 - t. Marruecos
 - u. Madagascar

Anexo II

Listado de tesis doctorales del estudio por orden cronológico

2017

1. Agray Vargas, N. 2017. *propuesta de un diseño curricular para la enseñanza virtual de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad Antonio de Nebrija.
2. Albaladejo García, M. D. 2017. *La literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera: propuesta a partir de textos narrativos*. Tesis doctoral, Universidad de Jaén.
3. Asma A, 2017. *La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE en Marruecos: locuciones y refranes*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
4. Bakolinirina Josie, C. R. 2017. *Los errores en el uso de las preposiciones por parte de los profesores malgaches de ELE*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
5. Barahona Mora, A. M. 2017. *El uso didáctico de canciones y películas de la movida madrileña en el aula de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá.
6. Bartol Martín, E. 2017. *La enseñanza de la cortesía verbal en ELE: análisis y actualización de contenidos*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
7. Blanco García, M. H. 2017. *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través de la educación literaria en la carrera de letras/español en Brasil*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
8. Bongaerts, H. 2017. *Actividades interculturales mediante historietas para la clase de español como lengua extranjera en Argentina*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
9. Boonyasait, S. 2017. *El uso de textos literarios narrativos en la enseñanza del español desde la perspectiva de la gramática del texto: el caso de los alumnos tailandeses*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
10. Caballero De Pro, M. P. 2017. *Análisis del componente cultural en*

- los manuales de español lengua extranjera de editoriales españolas y francesas.* Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
11. Caro Muñoz, M. 2017. *Pensamiento subyacente y enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema de enseñanza reglada de Gabón.* Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
 12. Catalá Hall, A. 2017. *Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades.* Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
 13. Cortés Bueno, M. E. 2017. *El tratamiento de las destrezas orales en la enseñanza de español como lengua extranjera: análisis de los beneficios derivados de un tratamiento lingüístico integrado.* Tesis doctoral, Universidad de Córdoba.
 14. Cotaina Roselló, C. 2017. *Influencia del español en el léxico del árabe de Tánger: lo que el español ha prestado al tanžāwiy.* Tesis doctoral, Universidad de las Islas de las Baleares.
 15. Espejel Nonell, O. 2017. *Las presencias social, docente y cognitiva en la comunicación mediada por computadora en un proyecto de telecolaboración interuniversitario en el ámbito de español lengua extranjera.* Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
 16. Fogliani, F. 2017. *Español e italiano en contraste: Metodología para la enseñanza y aprendizaje de la combinatoria <Verbo + preposición>.* Tesis doctoral, Universidad de Córdoba.
 17. García Iglesias, M. V. 2017. *El desarrollo de la educación literaria en aprendientes iniciales de ELE. Una propuesta didáctica llevada a las aulas.* Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
 18. Ghavamí, S. 2017. *El Enfoque Léxico y algunos aspectos de la enseñanza del léxico en E/LE con hablantes de persa.* Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
 19. González Sepúlveda, M. 2017. *La imagen del mundo hispánico en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. Estudio de un corpus publicado entre 1968 y 2009.* Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide.
 20. Greco, B. 2017. *La didáctica del español como lengua extranjera en la educación secundaria no obligatoria en Italia. Análisis de los aspectos socioculturales en los manuales de texto. Una propuesta de mejora.* Tesis doctoral, Universidad de Granada.

21. Guijarro Sanz, M. 2017. *Procesamiento cognitivo y gramática de las construcciones aplicados a la enseñanza de oraciones de relativo. Un estudio de español como lengua extranjera para sinohablantes*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid
22. Guo, W. 2017. *Formas de cortesía en conversaciones de chinos hablando español como lengua extranjera con hablantes nativos de esta lengua*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
23. Hernando Velasco, A. 2017. *La construcción de la identidad social de los estudiantes de español como lengua extranjera en espacios digitales*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
24. Hidalgo Gallardo, M. 2017. *La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales. Aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE*. Tesis doctoral, Universidad de Jaén.
25. Jashiasvili, K. 2017. *Comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de español como lengua extranjera. Estudio comparativo de gestos españoles*. Tesis doctoral, Universidad de Cádiz.
26. Jillian Pandor, M. 2017. *Integración académica del alumnado estadounidense en la universidad española: el choque lingüístico y cultural*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante.
27. Kuek Muñoz, S. 2017. *El cuento de tradición oral y su didáctica en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE)*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
28. La Paz Barbarich, E. 2017. *El pretérito imperfecto de indicativo: sistematización teórica y análisis aplicado en métodos y tratados gramaticales de español como lengua extranjera (ele) publicados en España, los EE. EE. de América y el R. U. (1996-2013)*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza.
29. Lafuente Giménez, S. 2017. *La interferencia como principal fuente de errores lingüísticos en docentes brasileños de ELE: caracterización y estudio de los errores léxicos*. Tesis doctoral, Universidad Jaume I.
30. León Axelsson, M. 2017. *Aplicación del aprendizaje móvil para mejorar la interacción oral de estudiantes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

I N T E R F A C E

31. Lin, Z. J. 2017. *Los nombres de acción o efecto en -ción en Cien años de soledad y La familia de Pascual Duarte en español y en chino, y en Rana y Cambios en chino y en español*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
32. Liu, D. 2017. *Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
33. Llanos Casado, L. 2017. *Sintaxis y pragmática de las construcciones con "Si" no condicionales. Estudio teórico, propuesta de clasificación y aplicación didáctica a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad de León.
34. Lora Bravo, S. 2017. *Interferencias fónicas de L1 en L2 en alumnos sinohablantes como aprendientes de ELE*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
35. Luan, Y. 2017. *Propuesta para un diccionario cultural bilingüe (español-chino-español)*. Tesis doctoral, Universidad Rovira i Virgili.
36. Magnus Williams, E. 2017. *Estudio sobre el aprendizaje y la adquisición del léxico de E/LE por adolescentes norteamericanos: actividades ejemplares de OCOV (Óptimo Control de Vocabulario)*. Tesis doctoral, Universidad de León.
37. Marti, A. 2017. *Feedback" correctif à l'écrit à travers l'étude comparative du FLE en Espagne et de l'ELE en France: processus d'enseignement, apprentissage et acquisition*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante.
38. Martín Sánchez, M. 2017. *La textualización narrativa en el nivel B2 de competencia comunicativa en español: análisis e interpretación de una investigación en ELE y ELM a partir de referentes filmico-literarios*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
39. Mihajlovska, K. 2017. *Enseñanza/aprendizaje de algunas construcciones basadas en los verbos soporte hacer, dar y tener en E/LE Elaboración de material didáctico destinado a aprendices macedonio*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
40. Molkova, S. 2017. *El sistema verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera a rusohablantes*. Tesis doctoral, Universidad de A Coruña.
41. Muñoz Pérez, J. 2017. *Sobre el tratamiento de la subcompetencia*

- discursivo-textual en los manuales de español como lengua extranjera: análisis de corpus y propuestas didácticas de mejora.* Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
42. Muratbekova, A. 2017. *Análisis y evaluación de los recursos didácticos en línea enfocados en la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera.* Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
 43. Nergiz, B. 2017. *Análisis de errores en textos escritos por estudiantes turcos de nivel b1 de español como lengua extranjera.* Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra.
 44. Ngono Ateba, H. E. 2017. *Impacto en el aprendizaje competencial de ELE con la aplicación del método de proyectos en un contexto multilingüe: caso de la zona francófona camerunesa.* Tesis doctoral, Universidad de Lleida.
 45. Otto Cantón, E. 2017. *Integración de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.* Tesis doctoral, Universidad de Alcalá.
 46. Palacios González, S. 2017. *Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (LE): Estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2.* Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
 47. Pozo Barriuso, M. J. 2017. *La expresión escrita y los recursos electrónicos en el aula de E/LE.* Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia.
 48. Ran, J. 2017. *La enseñanza del léxico español del fútbol a estudiantes chinos de ELE.* Tesis doctoral, Universidad Rovira i Virgili.
 49. Rodríguez Guerrero, B. 2017. *Los libros de texto como recurso en el aula de idiomas. Estudio sobre el tratamiento de la literatura y la comprensión lectora en algunos manuales de español como lengua extranjera.* Tesis doctoral, Universidad de Granada.
 50. Rubinjoni Strugar, V. 2017. *Análisis de errores en el uso del artículo determinado en producciones escritas de aprendientes serbios de español como lengua extranjera.* Tesis doctoral, Universidad de Alcalá.
 51. Sanchís Pedregosa, I. 2017. *La literatura española en la enseñanza de español como segunda lengua en los Estados Unidos (1890-1939).*

- Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
52. Santa-Cecilia, Á. 2017. *El currículo de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
 53. Santos Marín, U. 2017. *La motivación de elección para aprender español, inglés y otras lenguas en Europa del Norte: EL CASO DE ESTONIA*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
 54. Sanz Tordesillas, A. 2017. *El error de combinación léxica en los aprendientes de español como lengua extranjera. Una explicación subléxica*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
 55. Sedano Cuevas, B. 2017. *“Español para viajeros”: diseño de un MOOC de lenguas a partir del análisis de necesidades formativas en el dominio turístico*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
 56. Sibayan, A. M. 2017. *Prompted and Unprompted Self-Repairs of Filipino Students of Spanish as a Foreign Language*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
 57. Tereshchuk, A. 2017. *La asimilación lingüística de los inmigrantes rusos en Barcelona*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
 58. Turienzo González, M. C. 2017. *El aprendizaje del español en una escuela de inmersión dual estadounidense: culturas, motivación y forja de identidades*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
 59. Vacas Matos, M. 2017. *Diseño y compilación de un corpus multimodal de análisis pragmático para la aplicación a la enseñanza de español*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
 60. Wang, F. 2017. *La simulación global y la simulación global adaptable en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos sino-hablantes*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
 61. Wen, D. 2017. *Música y canciones en la enseñanza de ELE en China y en España*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
 62. Yagang, Ch. 2017. *Dificultades que plantea la enseñanza/aprendizaje de ELE para alumnado de lengua materna medùmba (entre el contraste de lenguas y las creencias sociolingüísticas y educativas)*. Tesis doctoral, Universidad de Lleida.
 63. Zhang, Y. 2017. *Enseñanza-aprendizaje de ele y análisis de errores de estudiantes chinos de español*. Tesis doctoral, Universidad San-

tiago de Compostela.

64. Zhuo, Q. 2017. *El "Examen nacional de Español para los estudiantes de filología Española" EEE-4: análisis y vinculación al MCER*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
65. Zimny, Á. 2017. *Análisis de errores en la adquisición del artículo español por alumnos polacos de ELE*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

2018

- Alonso, E. 2018. *La Actuación del docente en la enseñanza presencial de la comprensión lectora en ELE: contextualización, desarrollo e integración de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje en el aula*. Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra.
- Cordeiro, D. M. 2018. *Las inteligencias múltiples como herramienta para mejorar las destrezas orales en el aula de español como lengua extranjera: una investigación acción*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- Dos Santos, S. M. 2018. *Aprendizaje del léxico español mediante la cognición y el acceso sinonímico: propuesta de diccionario de cognados sinonímicos interlingüísticos español-portugués brasileño (dicogsinter)*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Escamilla Ochoa, I. S. 2018. *Análisis de errores de la interlengua fonética de coreanos aprendices de español*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Falero Parra, F. J. 2018. *Investigación y diseño de tareas para la mejora de la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje: sinohablantes de nivel b1 en el instituto cervantes de Pekín*. Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ferrando Llimós, E. 2018. *La historia de España en español como lengua extranjera: enseñanza por contenidos históricos en segundas lenguas*. Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide.
- García Balsas, M. 2018. *La interculturalidad en el aprendizaje de español*

- como lengua extranjera: aproximación a las creencias de estudiantes universitarios. Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra.
- Guillén Solano, P. 2018. *Análisis cualitativo del discurso oral formal de hablantes de ELE en un aula universitaria: Nuevas propuestas para el desarrollo de la argumentación oral*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Hernando Velasco, A. 2018. *La construcción de la identidad social de los estudiantes de español como lengua extranjera en espacios digitales*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Jia, J. 2018. *Estudio contrastivo de los conectores causales y consecutivos entre el español y el chino: una propuesta de aplicación didáctica*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Li, Z. 2018. *Creencias de profesores chinos respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera en China*. Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra.
- Lima Moreira, G. 2018. *Diccionario y enseñanza de ELE: propuesta de un modelo de artículo lexicográfico para estudiantes brasileños*. Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra.
- Liu, L. 2018. *Colocaciones nominales en español y en chino: estudio contrastivo*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Margaza, P. 2018. *The distribution of subjects in L2 Spanish and L2 Greek*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Morto, V. 2018. *Análisis de errores cometidos en el uso de los verbos que rigen preposición en alumnos tailandeses de español como segunda lengua*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Ngoueko Tiako Tchiffi, A. H. 2018. *Comprensión lectora de español como lengua extranjera (E/LE) en la enseñanza secundaria camerunesa. Un estudio sobre el currículum, los manuales y las prácticas de aulas en tercer curso de español*. Tesis doctoral, Universidad de Lleida.
- Pérez García, R. 2018. *La adquisición del sistema vocálico del español por hablantes con lengua materna alemán y chino*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Song, F. 2018. *Aicle y expresión escrita en e/le: análisis de necesidades, revisión de materiales y propuesta didáctica para el contexto chino*. Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid.

- Torre Torre, A. M^a. 2018. *De la teoría a la práctica: la enseñanza de los marcadores conversacionales en ELE*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Valle Revuelta, S. 2018. *El programa televisivo como recurso para la enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
- Wang, J. 2018. *Los contenidos culturales en el nivel inicial (A1, A2) para estudiantes chinos*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Zhang, N. 2018. *La polisemia léxica en la adquisición del vocabulario (ELE)*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

2019

- Abbas Elsayed Abdelrady, A. 2019. *El uso de la prensa digital en el desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera (ELE)*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia.
- Calleja, E. J. 2019. *Desarrollo de estándares de aprendizaje del español como lengua extranjera nivel b1-b2 en el estado de Virginia, Estados Unidos*. Tesis doctoral, Universidad de Jaén.
- Castro Gavelán, L. A. 2019. *La enseñanza-aprendizaje del español a angloamericanos mediante un enfoque comunicativo interactivo*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Colasacco, M. A. 2019. *Lingüística cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de los verbos deícticos de movimiento: un estudio con aprendientes de ELE alemanes e italianos*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Diouf, A. 2019. *Enseñanza-aprendizaje de ELE en los niveles medio y secundario del sistema de enseñanza de Senegal: análisis de los libros de texto y las prácticas pedagógicas*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Domingues Ferreira, M. R. 2019. *La heterogeneidad lingüística de*

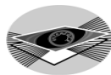
- hispanoamérica y su reinversión didáctica en el ámbito de una pedagogía de discursos: el aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano en la enseñanza de español lengua extranjera a través de textos literarios e hipermedia.* Tesis doctoral, Universidad de Vigo.
- Ferreira Martins, V. 2019. *Formación sociolingüística para profesores de ELE en Brasil.* Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Igarreta Fernández, A. 2019. *El comportamiento fónico de los sinohablantes ante las vocales del español: efectos de la distancia lingüística sobre el proceso de adquisición.* Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Iriarte Romero, E. 2019. *Enseñanza de las competencias generales a estudiantes universitarios Estadounidenses en programas de movilidad orientados a la inmersión cultural corporativa hispana.* Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Jiménez Palmero, D. 2019. *La gamificación en la enseñanza de español como lengua extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas.* Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- Luo, Ch. 2019. *Un estudio correlacional sobre la motivación e identidad de los licenciados chinos de español y la propuesta didáctica de mejora para el ELE en China.* Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Montoro Alonso, P. 2019. *El español como lengua extranjera en los Estados Unidos: historia, extensión y enseñanza. El estado de Connecticut como caso específico.* Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Nieto Núñez, N. M. 2019. *La exposición a input como técnica de corrección de las interferencias lingüísticas de los profesores brasileños de ELE.* Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Paleari, V. 2019. *La investigación como actividad didáctica en la clase de español como lengua extranjera: instrumentos para el desarrollo de una competencia pragmlingüística contrastiva intercultural en estudiantes de L2.* Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Plaza Blázquez, M. C. 2019. *La producción oral en segundas lenguas. Análisis, creación y puesta en práctica de actividades en el aula de*

español como lengua extranjera. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.

Sanz Ferrer, M. 2019. *La Mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia: una aproximación a creencias de aprendientes de ELE*. Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra.

[received June 15, 2020
accepted October 21, 2020]

I N T E R F A C E



Образ языка в дискурсах этнолингвистической изтнокультурной самоидентификации у современных сибирских шорцев

ЗОЯ РЕЗАНОВА

Томский государственный университет

Аннотация

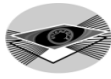
В статье представлен анализ дискурсов этноязыкового самоопределения современных шорцев, компактно проживающих в Горной Шории на юге Западной Сибири. Материалом для анализа послужили записи 24 направленных интервью. Данные интервью позволили выявить систему оценок современными шорцами функциональности шорского языка с 30-х годов XX в. по настоящее время. Современный шорский язык может быть охарактеризован как язык семейного общения, шорский язык оценивается современными шорцами как родной, и этот статус определяется выдвиганием в качестве базовой функции маркера этнической идентичности, которая, в свою очередь, опирается на актуализацию эстетической функции, реализуемой прежде всего в современных центрах шорской культуры.

Ключевые слова: шорский язык, херитажный язык, этнокультурная идентичность, дискурсы этноязыкового самоопределения

© Зоя Резанова

Это произведение доступно по [лицензии Creative Commons «Attribution-NonCommercial-ShareAlike» \(«Атрибуция-Некоммерчески-СохранениеУсловий»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

<http://interface.ntu.edu.tw/> or <http://interface.org.tw>



The image of language in the discourses of ethno-linguistic and ethnocultural self-identification among modern Siberian Shors

ZOYA REZANOVA

Tomsk State University

Abstract

The article presents an analysis of the discourses of ethno-linguistic self-determination of modern Shors, living compactly in Gornaya Shoria in the south of Western Siberia. The material for the analysis consisted of 24 directed interviews recordings. These interviews made it possible to identify a system of assessments of the Shor language functionality by modern Shors since the 1930s until the present day. The modern Shor language can be characterized as the language of family communication, the Shor language is perceived by the modern Shors as a native language, and this status is determined by the promotion of it as a basic ethnic identity marker, The advancement of this function, in turn, is based on the actualization of the aesthetic function, which is realized primarily in modern centers of Shor culture.

Keywords: Shor language, heritage language, ethnocultural identity, discourses of ethno-linguistic self-determination.

© Zoya Rezanova

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

<http://interface.ntu.edu.tw/> or <http://interface.org.tw>

Образ языка в дискурсах этнолингвистической изтнокультурной самоидентификации у современных сибирских шорцев

Исследования дискурсов межэтнических, межкультурных, как следствие – межъязыковых отношений, как представляется, не утратят своей актуальности, пока этническая идентичность будет входить в сознание современного человека наряду с другими социальными самоидентификациями – гендерной, профессиональной, субкультурной и под., влияя на модели его многоаспектной социальной реализации.

Разделяя положения современного критического дискурса-анализа о глубинной внутренней переплетенности социальных и дискурсивных практик (Fairclough, 1992, p. 64), согласимся и с мнением о том, что «решающим в проявлении этнической идентичности (этничности) выступает... не набор “вещественных” признаков (фенотипические характеристики, язык, культурные особенности, религия), а то значение, которым эти признаки нагружаются в процессе социальной коммуникации» (Малахов, 2000, с. 78). Дискурсивная актуализация идентичности может опираться на систему неосознанных предпочтений и выборов, сформированных на протяжении жизни в системах социальных групп, но в то же время стимулировать ее осознание, что позволяет определить идентичность как «осознанное принятие на себя индивидом социальных норм, правил, культурных реалий и других характеристик, позволяющее ему воспринимать себя в качестве члена той или иной общности и отличать от представителей других групп» (Куруленко, Нефёдова, 2014, с. 231).

Современный человек, пребывая в среде многослойных и разнонаправленных социальных коммуникаций, испытывает

все усиливающее воздействие манипулятивных стратегий институциональных дискурсов с их внутренней поливариантностью и пересечениями, в пространстве которых все большее значение приобретает гибридные структуры современной медиакommunikации. В среде конвергентного радио, телевидения, в социальных сетях этническая (этнокультурная, этноязыковая) принадлежность может транслироваться личностью и как аспект институциональный, и как факт частной жизни. Мы полагаем, что исследование соотношения таких потоков имеет большое значение не только для понимания эффективности конструирования моделей идентичности, применяемых технологий, но и для осознания вариантности, динамичности формируемых в поливариантных пространствах картин мира современного человека, места языковой и этнокультурной самоидентификации в формируемых моделях мира, см., например, анализ таких процессов в работах Ермоленкиной и Костяшиной (2013), Резановой (2013).

Однако, как представляется, такого рода исследования могут получить существенное дополнение в работах другого типа, обращенных к изучению персональных и институциональных дискурсов человека, в среде которых человек проживает значительную часть своей жизни и следы которых он никогда не транслирует в коммуникационные пространства социальных сетей. Такого рода дискурсы могут быть выявлены и описаны в ходе специальных полевых исследований, базирующихся на практиках стимулирования тематического дискурса идентичности исследователем.¹

В данной статье представлены результаты анализа дискурсов этнокультурного и этноязыкового самоопределения шорцев, компактно проживающих в Горной Шории на юге Западной Сибири.² Конкретным материалом послужили записи 24 направлен-

1 В терминологическом противопоставлении личностных (персональных) дискурсов мы опираемся на работы В.В. Карасика (2004), термин «тематический дискурс» – используем в соответствии с его определением в работах И.В. Силантьева (2006).

2 Местами компактного проживания шорцев является юго-восточный угол Западной Сибири, главным образом – юг Кемеровской области (Таштагольский, Новокузнецкий, Междуреченский, Мысковский, Осинниковский и другие районы), а также некоторые смежные

ных интервью с жителями, осознающими свою этническую принадлежность как шорскую, в полевых исследованиях, проведенных в 2017-2019 гг. в Горной Шории.³

Интервью проводилось на основе двух разнонаправленных и в то же время соотнесенных анкет. Социолингвистическая анкета, разработанная О.А. Казакевич, включает вопросы о времени и месте рождения, проживания, уровне и направленности образования, характере профессиональной деятельности, особенностях приобретения и использования языков собеседника и его ближайших родственников как по восходящей, так и нисходящей линиям родства (Казакевич, 2006). Анкета языкового опыта, разработанная на основе Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q) (Marian, Blumenfeld & Kaushanskaya, 2007), позволяет получить информацию о системе субъективных оценок собеседником активности использования, порядка усвоения языков, предпочтения выбора языков в разных видах коммуникации в разные периоды жизни, уровня владения языками и факторов, стимулирующих изучение каждого из языков, и т.д. Направленное интервьюирование – важная, но не единственная часть материалов, полученных в экспедициях, существенный объем которых составляют также беседы на свободные темы, которые при этом зачастую возвращаются к тематике шорского самоопределения и культуры.

В настоящее время подкорпус записей устных интервью и бесед с шорско-русскими билингвами включает около 40 часов звучания, нашими собеседниками были 24 жителя Горной Шории,

районы Хакасии и Республики Алтай, Красноярский и Алтайский края. Численность шорцев, компактно проживающих в Кемеровской области, согласно данным Переписи населения 2010 г., представленной на сайте Федеральной службы государственной статистики, составила 10 672 человек. (Проверено 27 июля 2020 года, из https://gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/Documents/Vol4/pub-04-04.pdf). В проекте анкетирование шорско-русских билингвов проводилось в местах компактного проживания – в г. Таштоголе и пос. Шерегеш и прилегающей деревне Суета.

³ Исследование проводилось в рамках проекта «Языковое и этнокультурное разнообразие Южной Сибири в синхронии и диахронии: взаимодействие языков и культур», поддержанного грантом Министерства образования и науки Российской Федерации (грант № 14.Y26.31.0014).

возраст которых – от 32 до 81 года. Уровень образования наших собеседников разных возрастов варьируется от начального до высшего, в том числе филологического со специализацией в области шорского языка и литературы.

Ранее нами было охарактеризовано влияние разнонаправленно действующих социокультурных факторов на процессы языковой динамики в исследуемых территориях (Резанова, Темникова, Некрасова, 2018), см. также (Артёменко, Буб, 2019). Языковая ситуация в регионе характеризуется как несбалансированная с абсолютным доминированием русского языка во всех сферах жизни.⁴ Во второй половине XX века шорский язык переместился в сферу домашнего и дружеского общения, замещаясь со все нарастающей интенсивностью во всех разнотипных социальных коммуникациях русским языком, обретая черты херитажного языка, в другой терминологии – эритажного, наследованного языка, наследуемого языка, языка семейного наследия, языка семейного общения. О терминологическом обозначении данного феномена, см., например, работу (Азимов, Щукин, 2018, с.18). В конце прошлого и начале нового XXI века деструктивные тенденции наблюдаются и в сферах семейного общения: язык поддерживается в семейном и дружеском общении как правило членами семьи старшего поколения (70-80-ми летними бабушками и дедушками). Однако данным деструктивным для языковой реализации факторам противостоят новые тренды языковой политики в Российской Федерации. В регионе реализуются традиционные способы актуализации этнокультурной идентичности в современных государствах с несбалансированной языковой ситуацией, ведущим среди которых является стимулирование использования языка в сфере культуры и дополнительного образования. Современные шорцы имеют возможность актуализировать и транслировать свою языковую и культурную идентичность: действуют культурные сообщества, ансамбли народного творчества, центры культуры, музеи, телевизионные передачи на шорском языке, в том числе

⁴ О противопоставлении типологически релевантных признаков см., например: (Кожемякина, Колесник и др., 2006, с. 266).

адресованные детям (например, переводные мультфильмы на шорском языке).⁵ Значительным фактором, способствующим повышению национального самосознания, является и интерес мирового научного сообщества к шорскому языку и культуре. В исследовательскую экспедиционную работу шорцы вовлекаются и как информанты, и как активные аналитики, занимающиеся изучением и сохранением своей культуры и языка. Многие из наших собеседников были участниками народных коллективов, общественных организаций, для которых дискурсы национального самоопределения могут быть охарактеризованы как среда их повседневного существования, а обсуждаемые в интервью или в свободных беседах вопросы зачастую были глубоко и разносторонне отражены нашими респондентами.

Непосредственным предметом нашего анализа является образ шорского языка в дискурсах этнической идентичности шорцев. Интервьюирование и беседы были направлены на прорисовывание как некой объективированной картины современного положения шорского языка и культуры, так и системы его субъективных оценок нашими собеседниками.

1 Шорско-русский ранний естественный билингвизм

Как было отмечено ранее, нашими собеседниками были шорцы разных возрастов, при этом все они отмечают активное сокращение не только сфер социальной коммуникации, но и, что гораздо более показательно, – активности использования шорского языка в семейном общении. Рассуждения наших собеседников о временных границах и социальных условиях

⁵ В регионе действуют общественные организации, деятельность которых направлена на поддержку, развитие шорского языка и культуры («Совет старейшин шорского народа», Общественная организация шорского народа Таштагольского района «Таглыг Шор» (Горная Шория), Общественное движение «Междуреченское общество коренного населения «Алтын Шор» (Золотая Шория), Мысковское городское общественное движение «Шория» и др., 17 коллективов песенного и хореографического творчества, 4 музея шорской культуры (Мысковский историко-этнографический музей, Музей этнографии и природы Горной Шории, Шорский этнографический музей «Тазыхан», Этнографический музей под открытым небом «Тазгол» и др.

деструктивных процессов в системе шорской коммуникации позволяют говорить о трех возрастных группах шорцев, имеющих существенные различия в языковом опыте: первая – до 35 – 40 лет, вторая – от 40 до 65 лет, третья – от 65 и старше. На протяжении жизни нескольких поколений шорцев произошло принципиальное изменение в положении шорского языка в билингвальной паре от шорско-русского билингвизма к русско-шорскому, при котором этнический язык является вторым, изучаемым. Ситуация шорской монологической коммуникации упоминается собеседниками как возможная в речевой практике дедов представителей третьей возрастной группы, современных 70-80-летних шорцев. Современные 70-80-летние, отчасти 60-летние шорцы могут быть охарактеризованы как ранние шорско-русские билингвы. В языковой паре этнический язык был первым, функционирующим как бытовой, семейный. Наш шестидесятипятилетний собеседник вспоминает: *Вот, с бабушкой токо на шорском. Там никакого русского, и то... ну, она, ну, скорее всего, мож, понимала, но не говорила. – Э-э-э, с родителями? – На шорском. На шорском тока. Потому шо как эт, с, со старшим не будешь же разговаривать, например, пришёл и по-русски давай, это, чесать?* (В.П., с, 3).⁶

Практически все информанты, жившие в детстве в деревнях, вспоминают, что либо совсем не говорили до школы на русском языке, либо владели им в незначительной степени, что естественным способом предопределяло трудности в обучении, которое велось уже только на русском языке: *И вот, по-русски не меем говорить. Учительница учит, грит, вы, девочки, туда будете ходить и их учить. Вот они приходили и с нами разговаривали. Вот так выросли. А потом школа перевели, а учительница, Клавь Степанна, карандашом писала контрольная, диктант. Мы только обводили, она сама раздаст* (В.С., нс, 3); *Э. пошла в школу ... мм*

6 Фрагменты транскриптов интервью и бесед не редактируются, сохраняют особенности спонтанной разговорной речи наших собеседников. В соответствии с соглашением об анонимности мы не приводим в публикациях персональные данные респондентов, фрагменты диалогов сопровождаются обозначением инициалов их имен и отчеств, возрастной группы (1 – до 40 лет, 2 – от 40 до 65, 3 – от 65 и старше), уровня образования (в – высшее, нв – неполное высшее, с – среднее, н – начальное). В диалогах реплики информантов даются курсивом, реплики также анонимизированных интервьюеров – основным шрифтом, разграничиваются тире).

с семи лет ... э-э Шорский язык знала ... э-э ... хорошо, ... ну я, ... э русский не знала. Када в школу я приехала в поселок ... русский не знала, училась, вот мне надо было, я в феврале приехала, когда мне шесть лет исполнилось ... и мне надо было выучить до сентября месяца ... мм ... русский язык (В.Ф., с, 2).

По воспоминаниям наших собеседников, своеобразным водоразделом в функционировании шорского языка стал 1939 год, когда язык утратил статус официального регионального и переместился из позиции языка преподавания в позицию второго изучаемого языка: *Поначалу-то в деревнях как бы преподавали на шорском. Ну, как говорили, что язык очень тяжёлый был, ну, это, и... Вот, и они хотели сделать автономию, поехали в Москву. Вот, поехали в Москву. И потом этих людей, они пропали без вести. (Г.П., с, 3); В 39 году ликвидирован был шорский язык, и все учебники, всё изолировано было, и поэтому... – Запретили? – Да, не было вообще (Е.Н., в, 2).*

Результатом явилось вытеснение языка в сферу устной бытовой семейной и дружеской коммуникации, несформированность навыков письменного общения, которое формируется в практике школьного преподавания. Вспоминая своих родителей (... они хорошо знали шорский язык, то есть дома на шорском разговаривали), наша респондентка говорит: *Я поэтому такой, бытовой [знаю], потому что уже не пришлось учиться в школе на шорском языке. Хотя вот раньше обучали, а уже мне не досталось (М.А., в, 2).*

Наши собеседники отмечали, что их родители принимали решение отказаться от родного языка и в семейном общении для повышения уровня владения русским языком в школе, что, в свою очередь, рассматривалось как основа успехов в обучении, в процессах социализации вообще: *Вот я от них-то и научилась [от родителей – шорскому языку], хотя им сказали меня не учить, потому что у меня сестра старшая пошла в школу, вообще русский не знала, она тока на шорском говорила. Мне.. мне сказали...и учительница*

I N T E R F A C E

сказала: «Зою не учите» (З.И., с, 2); И дома, и везде, и мама, и папа, они, это, говорили только на шорском языке. А с нами, я говорю вот, в школе эти, учителя родителям говорили, чтоб не разговаривали дома, чтобы. Боялся, что мы не сможем учиться, если будем разговаривать на шорском языке, то есть потом уже русским будем плохо обладать, и не сможем учиться (Г.П., с, 3).

Функциональное сужение шорского языка мотивировалось и бытовым национализмом: *Может быть, было когда время же и запрещали, и как-то стеснялись, а потом... ну, вот моя тетя, ей сколько, пятьдесят, наверно, 49 лет, это вот она рассказывала, как в молодости она училась в Новокузнецке, не знаю, она говорит, такой национализм был, и русские там и обзывались, и как-то, говорит, мы стеснялись общаться... (Н.П., в, 2).* Еще более эмоциональное отношение к этому выражает другой собеседник: *А вот это, ну как-то, почему-то презирали. А почему, не знаю. Ну чё тут такого, ну и что, что я шорка? Ну и что? Ну чё тут такого? Вы-то, остальные-то все приезжие. Это же считай, что это моя Родина, здесь родилась (В.В., с, 2).*

Таким образом, прежде всего перевод школьного образования на русский язык послужил причиной формирования социально и культурно обусловленного шорско-русского двуязычия с функциональным разделением на бытовое / социальное общение.

И в дальнейшем традиция семейного общения на шорском языке поддерживалась преимущественно, но не исключительно, по линии восходящего родства: *Бабушка всегда мне говорила: «Так! Говори ... на своём языке», – она говорила. И поэтому там хочешь – не хочешь, а говорила. – А с родителями тоже, получается, по-шорски? – Да, да. – С дядями, тётями? – Ну, где русский, где шорский. Там вот так, смешанно, так сказать. – С братьями, сёстрами? – Ну, они у меня... Брат у меня на шорском. Он и любит тока на шорском» (З.И., с, 2).*

2 Язык семейного общения

Охарактеризованные процессы, проходившие в 40-60-е гг. XX в. прошлого столетия, привели к тому, что большинство шорцев среднего поколения (40 – 65-летних) осуществляли на протяжении жизни своеобразный дрейф от раннего шорско-русского билингвизма к русско-шорскому через закрепление за шорским позиции херитажного языка, функциональность которого ослаблена: *Время, время, это, язык уходит, потому что, да, эта, эта единицы сейчас вот.... вот это поколение тридцатых, сороковых годов, оно еще знают, а вот ну примерно до 73 года, а вот после 73, ну, максимально до 77 года, еще могут понимать. Некоторые еще отдельные слова говорят, разговаривают, а, а после 77, 89 год – они уже почти вот не понимают языка, даже люди, которые, это, с 41, с 42 года уже полностью, это перешли ... на русский язык (С.Г., в, 2).* Эти общие рассуждения о ситуации дополняет собеседница, вспоминая свой собственный семейный языковой опыт того времени: *Ну, в семье родители с нами общались на русском языке, а родители между собой и среди своих родственников общались на шорском языке. Может быть, из-за этого я знаю. Бабушки приезжали, тоже они как бы общались на шорском языке. То есть я как бы их разговорную речь понимала. ... ну не заставляли же нас разговаривать. – Они к Вам обращались по-русски? – Да даже по-шорски обращались, мы на русском языке отвечали (Н.П., в, 2).* Характеризуя современную ситуацию, собеседники отмечали маргинальность общения на шорском языке и называли прежде всего 80-летних в качестве образцовых носителей шорского языка: *Последнее время поймал себя на мысли о том, что эта я стал многие слова шорские забывать, а а общаться не с кем, это вот, и вообще по городу, если по... пойдешь, эта, то с носителя языка редко где встретишь ... вот когда встретишь таких людей, которых это на шорском языке разговаривают, вот тогда, это, у меня начинается э пир (М.Н., н, 3); Родственники там рядом вон живут, знакомые тоже, в нашем, где я живу, дворов шесть-семь, наверно, шорцев вон живет. Там одна бабушка, тетя Аня, она тоже по-шорски,*

это, хорошо говорит, этот. – А сколько ей лет? – Так, ей, наверно, за восемьсят (Г.М., с, 2).

Яркой чертой функциональной несбалансированности является дискурсивная и тематическая ограниченность общения шорцев на материнском языке. Так, на вопрос о темах семейного общения наш информант отвечает: *По-шорски обычно чисто бытовые, нэ. Ну, чё сделать, куда сходить и... чё варить, чё варить будем, какую работу сделать, эт (В.П., с, 3).*

В качестве значимого проявления функциональной несбалансированности отмечается существование современного шорского языка в сфере устной бытовой коммуникации. Так, например, наша собеседница, замечая, что владеет шорским языком с рождения (*Ну с... с рождества, как говорится! С рождения*), – подчеркивает, что практически не читала на шорском: *Мы не читали. Всё на русском. У нас в школе, в школе не преподавали (Л.А., с, 2).* По свидетельству наших информантов, навыки письменного общения формировались позже, иногда значительно более поздно, нежели на русском языке: *О, это, читать я начал тока с восьмого класса на шорском, потому что... – Там четырнадцать-пятнадцать ? – Да-да. Дело в том, что у нас было как, появилось э-э после восемьдесят пятого года, там пошел дух возрождения шорского народа (С.Г., в, 2);* Примерно сколько Вам лет было, когда Вы начали читать? – *Таак... Примерно, этот, так... Наверно, тридцать лет, вот. Я в центр пришла работать в тридцать шесть мне было лет (Г.М., с, 2).* И впоследствии чтение на шорском занимает весьма периферийное место в системе коммуникации наших респондентов: *А не читали! Ну, читать-то могу, конечно. Где... её, нету литературы-то шорской (М.Н., н, 3);* А читать по-шорски когда начали? – *Ну, вот читать, конечно, уже вот в... после, наверно, двадцати пяти, да, после двадцати пяти осознанно я как бы это, было только разговорная, такая языковая речь (Е.Н., в, 2).*

Также и письмо на шорском осмысляется скорее как потенциальная

возможность, нежели реальный тип коммуникации: *На шорский яз..., этот... шорское слово-то могу написать, но... а буквы-то будут русские всё равно.* – Ну, Вы же по-шорски всё равно пишете? – *А, ну, слова-то буд... шор, этот...* – Шорские. – *Понимание-то шорское будет* (М.Н., н, 3); *И пишете... не пишете, да, на шорском? – Нее... у нас, этот, нет. Писанины, по-моему... А, нет, вообще-то, это, пишут же на шорском, этот вот, книги, эти, этот вот. Раньше, по-моему, в газете печатали даже* (Г.М., с, 2). В условиях, когда практически отсутствует жизненная необходимость владения навыками чтения и письма на шорском, в большинстве случаев эта деятельность определяется только личными мотивациями. Навыки обретаются в системе самообучения, успеху на этом пути способствует совпадение основной части графической системы русского и шорского языков, а препятствием – наличие дополнительных начертательных вариантов графем, отражающих особенности шорской фонетики: *А когда взялась читать, то есть там есть бывает шорские буквы, если там не поставлен н или с хвостиком произношение на шорском, то не понятно, о чем там написано, а вот уже стала сама работать, читать, конечно, мне уже стало это все понятно, это надо прочитать, посмотреть, осмыслить* (Р.С., в, 3).

Еще одним осложняющим моментом в овладении навыками чтения, по мнению наших респондентов, является диалектное варьирование шорского языка. Письмо может отражать фонетико-фонологическую структуру одного из диалектов, что затрудняет чтение, а расхождения в лексических составах – понимание смысла написанного текста носителем другой диалектной формы шорского языка: *А Вы читаете на шорском языке книги? – Читать,да, я, э, вот, читаю я, вот, раньше Максим Никитич, вот ещё, писал «Красную Шорию»,я спокойно читал. А вот, ээ, верхмрацкие щас, ээ, перешли же на верх,ээ, мрасский как бы говор. Э, я его, мне надо его прочитать два-три раза, нэ. Шобы, ээ...Сложновато. Но, ф-ф, понятия. Вот, в общем, мы говорим, тут так разговариваем, а чилису-анзаские и верхмрасские, они маленько по-другому, нэ. Ээ, ну... ну* (В.П., с, 3).

Таким образом, дети современных 60-летних, рожденные в 70-80-е гг. и позже, начали свое языковое существование уже в русской языковой среде. Приведем фрагмент беседы, содержательный аспект которой является типичным: А вот если мы вот про семью тоже будем говорить, то получается, что, вот когда дети появились, вы с ними стали на русском говорить? – *Вот тоже вот русская такая среда была в семье.* – Да? Это, вот, с какого примерно времени? – *Ну я всё... в семьдесят шестом первого родила, но как-то всё равно на русском, всё время на русском говорили* (Н.Н., с, 2). И вследствие этого, идентифицируя себя как шорца, в качестве родного наши собеседники обозначают русский язык. Так, отвечая на вопрос о родном языке отца, наша собеседница 36 лет, отмечает, что отец говорил на кумандинском диалекте шорского языка, а затем его переучили на русский, и далее продолжает: *Я, получается, полностью родилась уже на русском языке. ...Ну, получается, у меня русский язык родной.... Да. А шорский язык, вот, поступила когда...[в институт] так вот... учила* (Т.А., в, 1).

3 Шорский язык в ситуации русско-шорского учебного билингвизма

В этом поколении шорцев преобладающим является уже русско-шорский билингвизм, при котором русский язык является первым материнским языком, а шорский – вторым, изучаемым. Так, например, на наш вопрос о владении шорским языком 40-летняя информантка отмечает, что понимает шорский, но не говорит на нем и изучала его в период обучения в Новокузнецком педагогическом институте: *На...на шорском языке нет, но эти девочки помогали, допустим, перевести какой-то текст или составить какое-то предложение, соблюдая грамматику шорского языка.* – Да, да, да, и вот Вы на занятиях, вот там, как латинский язык, как английский язык, Вы его так же изучали, да? – *Да, да.* – И отвечали, переводили? – *Да, читали, переводили, записывали, заучивали слова, изучали грамматику, составляли там предложения согласно вот грамматике шорского языка* (Н.П., в, 2). Изучение шорского языка как

неродного в настоящее время характерно и для преподавания на факультативных курсах в школах, в кружках центров шорской культуры: *Здесь, в интернате, с девяностых годов начали вести уроки. Они были как, как уроки, как иностранный язык введён три часа в неделю, а потом постепенно, постепенно, щас во внеурочку... перевели* (Н.П., в, 2).

И преподаватели осознают эти новые позиции изучаемого шорского языка в современных школах, необходимость подготовки новых учебников, ориентированных не на носителей шорского языка как родного: *Ну, вот они есть, да, то есть вот учебники, словари...? – Это... это...это в основном старые учебники, это ориентированы, это девяносто, начало двухтысячных, это ориентировано на детей, которые владеют родным языком, а надо щас уже переменять* (Т.А., в, 1).

У данной группы респондентов функциональная несбалансированность может быть охарактеризована как прямо противоположная по отношению предыдущей группе: в практике обучения в школах, в центрах культуры, в институте письменная коммуникация занимает ведущее положение: *А читать, писать на шорском у вас как? – Да, ну, это я мо... могу. У меня как раз-таки и письменный лучше, чем... – А... Потому что оно... – Академический как бы у вас, да? Вы учились в университете? – Да, письменный, грамматика лучше, чем вот устный* (Т.А., в, 1); *На этой волне у нас там появилась, появился кружок шорского языка, это. Учительница Людмила Петровна Кирсанова, она в первый раз показала нам, мне, для меня, там несколько людей, человек пятнадцать, наверное, шорцев, шорцев ходило на этот кружок, и эта вот тогда я познакомился первый раз это с шорской письменностью* (С.Г., в, 2); *Чтение? Вы можете, но не читаете? – Ну, я могу, есть книжки. Книжки есть, но я, так вот, чтобы... – А когда Вы учились в институте, Вы читали по-шорски? – Ну, нам задавали переводы, конечно, мы читали, переводили. Когда преподавала тоже* (Н.П., в, 2).

Семейное общение уже не может обеспечить и устойчивость навыков говорения на шорском языке: Хотели бы, чтобы внуки учили шорский язык? – Ну, конечно. Ну, и с детьми мы вот, э-э, отдельные слова вот сидим, кушаем. Ну, шорские вот, я им так, так, говорю. Ну, это непостоянно, это же опять, это скажешь – они вроде как помнят. Потом какое-то время проходит – они забывает. Потому что общаются чисто на русском (А.Д., с, 2). Шорский изучается в центрах культуры, слабо поддерживаясь в естественной языковой среде, что отмечается нашими собеседниками: Поэтому так и получилось, что вот половина молодёжи не знает у нас своего языка. Вот щас вот есть факультативы, да так подобное... Но это же факу...факультативно, как говорится, всё это не выучишь. – Ну да, конечно. – Это так, чуть-чуть, слегка. Они поверхностно тока знают. Девчонки устраиваются щас у нас в центр шорской культуры, у нас тут в посёлке есть. И туда и даже и молодёжь щас идёт, и ребяташки, и уже даже взрослые некоторые, которые вообще не знают своего языка, тоже ходят. То есть желание овладеть своим языком всё-таки есть, это хорошо (З.И., с, 2).

Как было отмечено, этот тип билингвизма может быть охарактеризован как учебный: молодое поколение шорцев изучает родной язык в центрах культуры, старательно осваивая лексику и фонетику языка, проводником в мир родного языка становятся не родители и уже не бабушки и дедушки, а учителя и руководители творческих коллективов: А я заставляю детей, чтоб каждое слово они правильно говорили. Повторяем много раз, прежде чем они выучат песни. То есь я работаю над дикцией, и над, ну, как говорится, заставляю овладевать я... родным языком (З.И., с, 2). В настоящее время центры культуры становятся местом изучения шорского языка и представителями среднего поколения: Шорский язык я, этот, когда, в общем, это, ходила в ансамбль, учила как иняз, этот вот, ага. Шорский, этот, песни, этот вот. Вроде читаешь – всё ясно, этот вот, но в голове не укладывается, этот вот, ага (Г.М., с, 2).

Понимая значимость владения русским языком как основы социальной реализации, успешности, современные шорцы выводят из этой линии владение шорским языком. Только отдельными собеседниками владение родным языком отмечается в качестве условия профессиональной реализации, обычно это связано с учебой на национальном отделении Новокузнецкого педагогического института, с работой в центрах культуры и образовательных учреждениях, что отмечается и теми, кто оценивает ситуацию «со стороны»: *Ну, если взять интеллигенцию: во – интеллигент, интеллигенция, как-то они [языки] помогают продвигаться* (М.Н., н, 3).

4 Шорский язык как маркер этнокультурной идентичности

Таким образом, на рубеже веков происходит еще один трансфер шорского языка: из бытового общения в художественную коммуникацию. Пространство родного языка становится для шорцев средством поддержания традиций народного творчества и в то же время пространством собственного художественного самовыражения: *Когда, может, этот, я ходила в шорский ансамбль, этот вот, и у меня был песенник, этот, песни мы, этот, писали, потом здесь, этот, ФРТ было, потом газеты: «Красной Шории» или «Курьер» там печатали шорским, строка, этот, был, этот вот. Угу (Г.М., с, 2); Вы стихи пишете? – Да, эта, и эта их надо же это писать на... еще переводить на русский язык – Вы на шорском пишете? – Я на шорском языке пишу, и это, шоб переводить, надо адекватно переводить и красиво переводить, а у меня, это, русский язык очень хромает. (С.Г., в, 2); ... у нас есть поэтесса Арбачакова Любовь Никитишина, вот, Тудегешева Татьяна... Татьяна Васильевна... – Татьяна Васильевна? – Вот. Пишут они стихи... на своём и на русском языках (Е.Н., в, 2). Родной язык становится основным пространством художественного творчества, где фольклорные тексты соседствуют с новыми, написанными нашими информантами, что является одним из стимулов и условий поддержания практики письма на родном*

I N T E R F A C E

языке: *Да, читать и писать можем. Да, вот у нас, мы же пишем песни свои на шорском языке. – То есть вы их записываете, да? – Слова, да. что не сложно, потому что...ээ...мы же, мы пишем свои песни пишем, так как выговариваем, так и пишем так. Буквы такие же, просто...* (К.Г., с, 2).

Функциональное выдвижение художественной коммуникации является одной из причин усиления статуса родного языка в качестве одного из маркеров национальной идентичности. Эта функция шорского языка актуализуется не только теми, кто владеет языком в качестве материнского, но и теми, кто обретает его в качестве второго: *А шорский – родной язык? Родной? – Шорский – родной. Я, как, считается, чистая шорка, просто там родители жили. – Значит... возраст, в котором вы начали говорить на русском, – это с рождения, да? – Угу. – А шорский с какого? – Ну, давайте лет с восемнадцати уже осознанно* (З.И., с, 2).

Осознание значимости данной функции является причиной создания художественных коллективов, общественных организаций и – главное – вовлечения в них детей с раннего возраста: *У меня...вот они [внуки], мы поём, мы на своём поём, и они запоминают и...ну как это, мы реп... мы на репетиции ходим, и они тоже подпевают тоже* (К.Г., с, 2); *... я стараюсь переводить мультфильмы, такие вот поучительные ... для детей чтобы они, я ... работала еще, преподавала факультативы на шорский язык детям, но я привлекала сюда детей, которых я вела, они мне то есть озвучивали мультик, это было очень интересно, есть такие, даже могу показать. – Ну и детям, наверно, интересно. – Конечно, дети с удовольствием, прямо, я буду, я буду, я буду, а я же, то есть вот слышу кто правильно произносит. Вот, ну также вот бывало, что дет... сочинила я одну песенку. – На шорском? – На шорском, ага, вот ездили выступить ...* (Р.С., с, 3); *А, ну, приготовил, по-моему, шорский мультик у нас Уртегешев Николай Сергеевич. Вот он действительно шорские, сам сочинил или из нарисованных делал мультики. А вот у нас ещё пока такого*

здесь нет, но уже около тридцати мультиков уже, переведённых есть на шорский язык (М.А., в, 2).

Актуализация национального самосознания способствует возвращению к родному языку и в семейном воспитании: *Ну вот, то в Кемерово, то сюда привезут его [внука]. Так он знает, кто такие шорцы, что у шор..., у шорцев есть своя культура. Мы учим его нашей культуре, языку, стараемся, но и рассказываем. Для начала я вот, когда им начали про шорцев-то говорить, он же не знал, что он – шорец, да чё... (М.А., в, 2).* Значимость обращения к языку как культурному коду этноса на ранних этапах становления личности подчеркивается нашими собеседниками: *Вот когда именно период созревания, когда у человека формируется характер, это до 6 лет ребенок, я думаю, вот в этом плане язык хорошо помогает, в каком плане... человек, когда начинает, ээ растормаживает мозг познанием чего-то, познанием мира через русский язык, допустим, познанием, э, на.. на шорской земле невозможно, почему, потому что на русском языке вот когда говоришь, отождествление мира идет совсем другое (И.А., нв, 2).*

Вследствие этого мотивом возвращения современных детей в пространство родного языка, по мнению наших собеседников, становится не только идея поддержания этнической идентичности, но и осознание освоения такого пространства в качестве одного из вариантов общего разнонаправленного развития ребенка: *У меня, этот, Женька до одиннадцатого класса ходила в шорский кружок. А Наташка, Лилька в то время, я не знаю, то ли было кружок, то ли не было, этот вот ... наверное, не было, поэтому они не ходили. Вот Женька, этот, успела. Женька и Лерка, внучка. А те я не знаю, то ли ходят в кружок, то ли нет. Я знаю, они оба ходят, которые не лыжи вот такие, как... сноуборд (Г.М., с, 2).* Знание родного языка видится и условием более органичного вхождения ребенка в специфические пространства других языков: *Ну, так я своим детям всегда говорила, когда они были маленькие, то есть что будете знать свой язык шорский, вам все языки поддадутся (Е.Н., в, 2); Да, да. А чё-то я вот и думаю, что его [трехлетнего*

сына] надо билингвом... Ну, чтобы... Там же потом легче будет английский язык, другие языки... Ну, вот я пытаюсь, как филолог. – А, почему шорский? – Ну, это родной язык, почему бы... и нет?... Хотя он, получается, по национальности будет принадлежать... как по традиции он будет принадлежать к кумандинцам, но... пусть будет шорский, там сильно различий нету (Т.А., в, 1).

В размышлениях наших респондентов язык предстает не только в качестве маркера этнического единства, но и свидетельства включенности шорцев в макрокультурное единство тюркоязычных народов. Шорский язык в размышлениях наших собеседников предстает органично вписанным в систему лингвистической непрерывности: варьируясь, сохраняет единство и включается в тюркский языковой мир: ...А потом там два диалекта же у нас: кондомский и мразский. И разные слова встречаются, звуки даже. С алтайцами если у нас как-то еще сложнее, а шорский, он, казалось бы, а есть еще мразский диалект и кондомский (З.И., с, 2); У нас здесь... вот, например, здесь ... деревня Суета есть, они тоже шорцы, но у них язык другой. Вот. В сторону Кабырзы, за Таштаголом там – у них тоже друг..., они шорцы тоже. У них тоже язык другой. Ну, и это..., и другие есь. Т... Кумандинцы есь и это... ну, всякие-всякие есь. Много. И вот, у них языки все разные (М.Н., н, 3).

Пространство родного языка позволяет осознать единство тюркского макроэтноса, в размышлениях наших респондентов идея культурного и языкового единства может сопровождаться выдвиганием одного из компонентов – культурного, например, в рассуждениях о праздниках: Чыл-нажи, то есть «рождение года». ... Потом, значит, летом шачиг ... А вот когда мы одновременно казахи... ой, тюркоязычные народы, это, алтайцы, телеуты, хакасы, затем вот... ну, татары, конечно, к нам присоединяются, потому что мы все тюркского...на... на... это... тюркского звания все, народы эти, и мы одновременно когда делаем все эти вот праздники, то это идет как бы всё к небу (З.И., с, 2); или языкового, в размышлениях о схожести прежде всего лексического состава:

Казахи, я тоже улавливаю вот, когда они, вот зять у меня, когда в гости в Казахстан приезжали, они начинали говорить с дедом, я уши на остро держу. “Амарат, я-то понимаю, – говорю, – чё говоришь ты”. Которые слова я уловлю (Н.Н., с, 2).

Осознание этой включенности шорцев через посредство языка в обширный тюркоязычный мир является еще одним стимулом к сохранению языка и культуры, по мнению наших собеседников: Хотели бы Вы лучше владеть шорским языком? – Да, да. – И для чего? – Для общения. С другими народами тюрской группы. Вот так можно, тюрской группы именно. Потому что там же языки же понимаешь. Они разговаривают когда. .. У них, например, «бир», у нас «тир». У них и... у них «еде», у нас тоже «еде», они говорят «уч», а у нас «уш» (Н.П., в, 2).

Обзор размышлений современных шорцев о судьбе родного языка, доминантой которых все же является надежда на продолжение жизни родного языка в условиях резкого сужения функций, был бы неполным без представлений и другой позиции, которая представлена единично, но все же была обозначена – последовательно нигилистическое отношение к возможности восстановить и сохранить даже в редуцированном объеме функциональность шорского языка. Приведем фрагмент интервью: Хотите ли вы, чтобы в школе преподавали шорский язык? – А кому щас преподавать уже? Кому? – По-моему, важно владеть этим языком? – Конечно, свой язык надо знать. – Хочу, чтобы дети, внуки говорили на этом языке? – Не, уже они уже не будут говорить. Они и не хотят. – Этот язык имеет хорошие перспективы? – Не, он никакой перспективы. – Этот язык помогает найти хорошую работу? – А где её найдёшь? – Этот язык помогает мне чувствовать мою принадлежность к народу, говорящему на этом языке? – Сейчас какая принадлежность? Щас никто уже не говорит. – Этот язык помогает в получении образования? – Нет, конечно. – Помогает в самореализации? – Нет, нет. – Забываю, теряю этот язык? – Да, да, теряю. – Перечислите культуры, с которыми вы себя идентифицируете, оценив по шкале от одного до десяти

степень своей идентичности. Ну, вот русская культура? – *Русская, конечно.* – И шорская? – *Да, у нас щас шорской культуры вообще нет, ... вообще. Щас токо вот русская, всё* (Г.П., с, 3).

5 Заключение

Таким образом, основной вывод, к которому мы пришли в результате анализа направленных интервью и свободных бесед: в рефлексиях современных шорцев ярко прорисовывается стремительное перемещение шорского языка из средства внутриэтнической коммуникации в позицию маркера этнической идентичности. Начиная с 30-х гг. XX в. прослеживается смена системы коммуникации от шорско-русского раннего естественного билингвизма к русско-шорскому учебному билингвизму, при котором шорский язык является вторым, изучаемым на факультативных школьных курсах или в центрах культуры, а материнским – русский язык. Современный шорский язык может быть охарактеризован как херитажный язык, язык семейного общения лишь для небольшого количества шорцев. Статус родного языка опирается на выполнение шорским языком функции маркера этнической принадлежности.

Литература

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Marian, V., Blumenfeld, H.K., Kaushanskaya, M. (2007). "The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 4, 940-967.
- Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. (2018). "Проблемы лексикографического описания лингводидактической терминологии". *Вопросы лексикографии*, 14, 5-23.
DOI: 10.17223/22274200/14/1; URL: http://journals.tsu.ru/lex/&journal_page=archive&id=1766&article_id=39487
- Артёменко, Е.Д., Буб, А.С. (2019). "Динамика социолингвистической ситуации хакасско-русского языкового взаимодействия на территории Южной Сибири". *Русин*, 56, 294-311; DOI: 10.17223/18572685/56/18; URL: http://journals.tsu.ru/rusin/&journal_page=archive&id=1886&article_id=42579
- Всероссийская перепись населения 2010. "Федеральная служба государственной статистики". Проверено 27 июля 2020 года, из https://gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/Documents/Vol4/pub-04-04.pdf
- Ермоленкина, Л.И., Костяшина, Е.А. (2013). "Коммуникативно-языковые механизмы формирования этнокультурной идентичности в дискурсивном пространстве Интернета. Вестник Томского государственного университета". *Культурология и искусствоведение*, 3 (11), 5-15. URL: http://journals.tsu.ru/culture/&journal_page=archive&id=927
- Казакевич, О.А. (2006). "Документация исчезающих языков Сибири (на материале двух поселков Красноярского края)". *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*, 3 (44), 221-231.
- Карасик, В.И. (2004). *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис. 477 с.
- Кожемякина, В.А., Колесник, Н.Г. и др. (2006). *Языковая ситуация. Словарь социолингвистических терминов*. Москва:

- Отв.ред. В.Ю. Михальченко. 312 с.
- Куруленко, Э.А., Нефёдова, Д.Н. (2015). "Национально-культурная идентичность в условиях глобализирующейся реальности". *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, 17, 1, 231-234
- Малахов, В.С. (2000). "Идентичность". *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. Т. 2. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Председатель науч.-ред. совета В.С. Степин. М.: Мысль. URL: http://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/41_Novaya_filosofskay
- Резанова, З.И. (2012). "Институциональная и личностная презентация национально-культурной идентичности в интернет-коммуникации: жанровые формы и дискурсивные стратегии". *Вестник Томского государственного университета*, 375, 33-41.
- Резанова, З.И., Темникова, И.Г., Некрасова, Е.Д. (2018). "Динамика социолингвистических процессов в Южной Сибири в зеркале билингвизма (русско-шорское и русско-татарское языковое взаимодействие)". *Вестник Томского государственного университета*, 56-68. DOI: 10.17223/15617793/436/7
- Силантьев, И.В. (2006) *Газета и роман: Риторика дискурсивных смещений*. Москва: Языки славянской культуры.

[received July 29, 2020
accepted October 21, 2020

