

DYDAKTYKA AKADEMICKA W DOBIE ZMIAN
WSPÓŁCZESNE WYZWANIA UKRAINISTYKI

DYDAKTYKA AKADEMICKA W DOBIE ZMIAN WSPÓŁCZESNE WYZWANIA UKRAINISTYKI

pod red. Katarzyny Jakubowskiej-Krawczyk

Wydawnictwo IKRiBL
Warszawa–Siedlce 2023

Recencenci:

prof. dr hab. Tetiana Kachak

(Uniwersytet Przykarpacki im. Wasyla Stefanyka)

dr hab. Hanna Sytar

(Instytut Słowiański Akademii Nauk Republiki Czeskiej)

Projekt okładki i skład:

Artur Ziótek

Publikacja powstała z okazji 70-lecia Katedry Ukrainistyki
Uniwersytetu Warszawskiego. Wydana dzięki wsparciu JM Rektora UW.

ISBN 978-83-66597-69-3

Wydawnictwo IKRiBL

Stowarzyszenie Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im.

Franciszka Karpińskiego. Stowarzyszenie

ul. Targowa 7/6, 08-110 Siedlce

tel. 574-965-963;

e-mail: ikribl@wp.pl

Uniwersytet Warszawski

Spis treści

WSTĘP	7
-------------	---

ВАЛЕНТИНА СОБОЛЬ

Давня українська література в системі дидактики.

Виклики доби	9
--------------------	---

KATARZYNA JAKUBOWSKA-KRAWCZYK

MARTA ZAMBRZYCKA

Wyzwania programów literatury ukraińskiej

w toku studiów zagranicznych ośrodków ukrainistycznych	25
--	----

KATARZYNA JAKUBOWSKA-KRAWCZYK

MARTA ZAMBRZYCKA

Wiedza o kulturze jako istotny aspekt ukrainoznawczej

dydaktyki akademickiej	53
------------------------------	----

IRENA MYTNIK

Onomastyka w służbie dydaktyki ukrainistycznej	75
--	----

ІРИНА КОНОНЕНКО

Семантичні метаморфози флористичних запозичень

в українській і польській мовах	97
---------------------------------------	----

СВІТЛАНА РОМАНЮК

Соціолінгвістичні та дискурсивні дослідження

у програмі Варшавської україністики	115
---	-----

ANNA ANTONIUK

Strategie nauczania i uczenia się języków obcych
w szkolnictwie wyższym..... 129

RENATA BOTWINA

ANNA KIZIŃSKA

Nauczanie języka angielskiego w Katedrze Ukrainistyki
Uniwersytetu Warszawskiego – podejście komunikacyjne
w praktyce 157

Podręczniki akademickie wydane

w Katedrze Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego..... 169

WSTĘP

Światowa ukrainistyka ma swoją długą tradycję. Uniwersytet Warszawski może się poszczycić faktem, że jako jeden z pierwszych poza granicami Ukrainy 70 lat temu otworzył Katedrę Ukrainistyki. Nawet w tych niełatwych czasach w murach uczelni szerzona była miłość do ukraińskiego języka i literatury. To pracownicy Katedry stworzyli pierwsze polsko-ukraińskie słowniki, prowadzili badania języka ukraińskiego i literatury. Dzięki wytrwałej pracy wykładowców i badaczy kolejne pokolenia studentów miały szansę poznawać piękno kultury naszych sąsiadów. Tak dzieje się i dzisiaj kiedy powstają nowe słowniki, podręczniki, tłumaczenia, a pracownicy łączą zaangażowanie w pracę dydaktyczną z intensywnymi badaniami.

Zdajemy sobie jednak sprawę, że znajdujemy się w niezwykle trudnym i ważnym momencie historii Europy i świata. Dzisiaj kiedy obywatele Ukrainy walczą o wolność i każdego dnia swoimi heroicznymi działaniami potwierdzają przywiązanie do wartości europejskich środowisko ukrainistów ma świadomość spoczywającej na nim odpowiedzialności. Nie tylko na rozmaite sposoby wspiera dążenia wolnościowe swoich przyjaciół, pomaga potrzebującym ale też podejmuje szereg działań w celu popularyzacji ukraińskiej kultury i wzmacnianiu potencjału badawczego. Pozostająca przez lata w cieniu swojego wschodniego sąsiada kultura ukraińska jest wciąż na świecie za mało znana.

Kwestia zrozumienia znaczenia jakie rozwój kultury i nauki powinien odgrywać w procesie odbudowy Ukrainy jest ważna dla przyszłości całej Europy. Z tego względu kluczowa jest rola środowisk akademickich, w szczególności zaś ukrainistycznych zarówno

w Ukrainie jak i poza jej granicami. Nie powinny one być jednak zostawione samym sobie, lecz wspierane nie tylko przez władze swoich uczelni, ale i przez administrację państwową, organizacje pozarządowe, media i in. Niezbędna jest praca naukowa, dydaktyczna i tworzenie jak najszerzych środowisk ukrainistycznych, które współpracując ze sobą będą oddziaływały nie tylko na świadomość elit poszczególnych krajów, ale i na szerokie kręgi społeczeństw. Potrzebna jest głęboka refleksja nad tematami i metodami nauczania.

W niniejszej monografii dzielimy się badaniami i doświadczeniem pracowników Katedry Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Mamy nadzieję, że nasza publikacja przyczyni się do rozwoju dyskusji na temat teraźniejszości i przyszłości studiów ukrajinoznawczych, w wyniku której zostaną wypracowane konkretne rozwiązania ich rozwoju, a także wsparcia przez instytucje zewnętrzne.

Katarzyna Jakubowska-Krawczyk

ВАЛЕНТИНА СОБОЛЬ

Варшавський Університет
e-mail: wsobol@uw.edu.pl
ORCID 0000-0003-0484-6874

ДАВНЯ УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА В СИСТЕМІ ДИДАКТИКИ. ВИКЛИКИ ДОБИ

ANCIENT UKRAINIAN LITERATURE IN THE DIDACTIC SYSTEM. CHALLENGES OF THE DAY

In the first part of the article, the author makes an excursion to the origins of the school of glottodidactics at the University of Warsaw. Outlines the contribution of scientists of the Department of Ukrainian Studies to this area of science.

The author emphasizes the role of the Analytical Bibliography of Polish and Foreign Glottodidactics published by the Intercollegiate Center for Methodology of Teaching Foreign Languages of the University of Warsaw.

The second part of the article is devoted to justifying the changes in the study of Ukrainian literature in the higher school to appeal specifically to the Middle Ages, and not to the Renaissance or Baroque. The time has come to study and teach the literature of Kyivan Rus as a panoramic picture of the birth, formation and development of a powerful European state that existed on the territory of modern Ukraine. One of the many important directions is the hagiographic and life literature of Kyivan Rus. The third part of the article discusses the beginnings of its development, the influence on the subsequent stages of the development of ancient Ukrainian writing, in particular in the Baroque era.

In the final part of the article, the author draws conclusions about the historical responsibility of representatives of science and education in a radically new approach to the study of the ancient Ukrainian cultural heritage of the 9 th-18th centuries in the world.

KEYWORDS: Warsaw school of glottodidactics, Middle Ages, Kyivan Rus, Ukraine, Poland, hagiography, historical mission.

У першій частині статті авторка робить екскурс до джерел постановлення школи глоттодидактики у Варшавському університеті. Окремлює вклад у цю царину науки науковців Кафедри Україністики. Авторка підкреслює роль позиції: *Bibliografia analityczna glottodydaktyki polskiej i obcej*, видав Międzyuczelniany Ośrodek Metodyki Nauczania Języków Obcych UW.

Друга частина статті присвячена узasadненню змін у вивченні у вищій школі української літератури апелювати в першу чергудо Середньовіччя, а не до Ренесансу чи Бароко. Настав час в першу чергу вивчати і викладати літературу Київської Русі як панорамної картину зародження, становлення і розвитку могутньої європейської держави, котра існувала на території сучасної України.

Один із багатьох важливих напрямків – агіографічна бо житійна літератури Київської Русі. Про початки її розвитку, про вплив на подальші етапи розвитку давнього українського письменства, зокрема в добу бароко, іде мова у третій частині статті. У завершальній частині статті авторка робить висновки про історичну відповідальність представників науки і освіти у кардинально новому підході до вивчення у світі давньоукраїнської культурної спадщини IX-XVIII століть.

Ключові слова: Варшавська школа глоттодидактики, Середньовіччя, Київська Русь, Україна, Польща, агіографія, історична місія.

У добу глобалізації та інформатизації глоттодидактичні дослідження набули нового темпу, глибшого змісту. І в загальносвітовому вимірі¹, і в науковій школі Факультету Прикладної Лінгвістики, і в університетській дидактиці², і в колективі Кафедри Україністики – вони активно розвиваються. Наприклад, проблеми дидактики української мови та літера-

¹ В. Мьодунка відзначає діяльність полоністик поза межами Польщі, зокрема в університетах Сеула і Токіо, наводить слова професора Т. Секігучі (T. Sekiguchiego): „Departament Polski HUFs obecnie jest już potęgą wśród zagranicznych polonistyk. A więc siłą rzeczy nasuwa się myśl o paralelizmie pomiędzy sukcesem gospodarki koreańskiej i dynamicznym rozwojem polonistyki koreańskiej” (Władysław T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie-stan obecny-perspektywy*, Kraków 2016, s. 345).

² *Literatura staropolska w dydaktyce uniwersyteckiej*. Pod red. Jana Okonia i Michała Kurana, Łódź 2007, 383 ss.

тури в Польщі стали в центрі уваги науковців Кафедри Україністики Варшавського Університету – Ірени Митнік³, Катажини Якубовської-Кравчик⁴ у співавторстві з Мартою Замбжицькою⁵, Якубовської-Кравчик у співавторстві з Замбжицькою та Світланою Романюк⁶, Ірини Кононенко у співавторстві з Митнік та Романюк⁷, Марти Саневської та ін.

У зв'язку з цим, аби доцінити вищеназвані праці, варто сягнути до початків глоттодидактики у Варшавському Університеті, в якому понад 50 років є визнана наукова школа. У своєму активі на етапі становлення вона має унікальне видання: *Bibliografia analityczna glottodydaktyki polskiej i obcej* wydawana jest przez Międzyuczelniany Ośrodek Metodyki Nauczania Języków Obcych UW. За даними Національної Бібліотеки (Biblioteki Narodowej) це є перше такого типу опрацювання глоттодидактичної бібліографії в Польщі. Цикл видань починається 1980 роком і складається з десяти невеликих, але змістовних томів. Бібліографічний опис обіймає видання польських видавництв, співвидання і передруки закордонних видавництв у Польщі, а також глоттодидактичні часописи польських та закордонних видавництв. У праці *Bibliografia analityczna glottodydaktyki polskiej i obcej* запроваджено поділ на мовні групи, виконаний на підставі класифікації

³ I. Mytnik, *System onimiczny dawnej ziemi chełmskiej jako wyznacznik ukraińskiej tożsamości narodowej*, „Slavia Orientalis”, T. LXIX, nr 3, 2020, s. 639-654.

⁴ K. Jakubowska-Krawczyk, M. Zambrzycka, *Dydaktyka literatury ukraińskiej w Polsce (przykład Katedry Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego)*, w: „Krzemieńskie Studia Komparatystyczne”, XI-2021 s. 235-248.

⁵ Урахування культурознавчого напрямку при укладенні підручників із української мови як іноземної (Marta Zambrzycka, Katarzyna Jakubowska-Krawczyk, Svitlana Romaniuk) [v:] *Мова: класичне – модерне – постмодерне*. Випуск 2020/6, с. 171 - 186.

⁶ K. Jakubowska-Krawczyk, M. Zambrzycka, *Dydaktyka literatury ukraińskiej w Polsce (przykład Katedry Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego)*, w: „Krzemieńskie Studia Komparatystyczne”, XI-2021, s. 235-248.

⁷ I. Kononenko, I. Mytnik, S. Romaniuk, *Najnowsze tendencje w glottodydaktyce języka ukraińskiego w Polsce – treści kulturowe* [v:] *Мова в суспільстві: семантика, синтактика, прагматика*. За редакцією Г. Мацюк, І. Митнік, П. Юзвікевича. Warszawa-Lwów-Wrocław-Siedlce 2022, s. 45-70.

А. Маєвича⁸. Це видання суттєво збагатило зацікавлених глоттодідактикою в Польщі і за кордоном. Сьогодні сумновідомі причини того, що низькою – на тлі інших – є кількість українських глоттодідактичних матеріалів, які зареєстровано у збірниках аналітичної бібліографії польської і закордонної глоттодідактики. У томах I і II (*Bibliografia analityczna glottodydaktyki polskiej i obcej od roku 1980*) їх як таких загалом є брак. Вперше інформація про українські глоттодідактичні матеріали з'являється у томі III (*Język polski jako obcy*), частині 2 (*Słowniki i rozmówki za lata 1980-1995*). Це - *Słownik ukraińsko-polski i polsko-ukraiński*, т.1,2. Evgen Gricak, Kost' Kisilev'skij, Warszawa 1992, ISBN (brak)⁹. У томі III (*Język polski jako obcy*), частині 3 (*Materiały kulturoznawcze do nauki języka polskiego jako obcego za lata 1980-1984*) була видана одна-єдина позиція: *Złote niebo cerkiewne* (tekst równoległy w jęz.polskim i jęz.ukraińskim). Jerzy Harasymowicz, Zbigniew Siatkowski (komentarz), Kraków, RSW „Prasa – Książka – Ruch”. Klub Międzynarodowe Prasy i Książki 1983¹⁰.

Проблема викладання давньої української літератури IX-XVIII століть на Кафедрі Україністики Варшавського університету хвилює мене віддавна¹¹. Маю більше запитань, ніж

⁸ А. F. Majewicz, *Języki świata i ich klasyfikowanie*, Warszawa 1989.

⁹ *Bibliografia analityczna glottodydaktyki polskiej i obcej. Tom III, cz. 2* (Słowniki i rozmówki za lata 1980-1995), Warszawa 1996, s. 101.

¹⁰ *Bibliografia analityczna glottodydaktyki polskiej i obcej. Tom III, cz. 3* (Materiały kulturoznawcze do nauki języka polskiego jako obcego za lata 1980-1984), Międzyuczelniany ośrodek metodyki nauczania języków obcych, Warszawa 1997, s. 38.

¹¹ Див.: В. Соболю, *З глибини віків, «Зодіак-еко»*, Київ 1995; В. Соболю, *Яким бачиться підручник з давньої української літератури для українських ліцеїв у Польщі* [v:] *Проблеми сучасного підручника середньої і вищої школи*, Донецьк 2005, с. 64-73; В. Соболю, *Концепція підручника "Іскра Прометей" (для 2 класу українських загальноосвітніх ліцеїв у Польщі з українською мовою навчання)* [v:] *Glottodydaktyka i Jej Konteksty Interkulturowe. Księga Pamiątkowa Ofiarowana Profesorowi Władysławowi Figarskiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Warszawa 2006, s. 85-90; В. Соболю, *Із досвіду написання українських підручників у Польщі* [v:] *Проблеми сучасного підручника середньої і вищої школи*, Донецьк 2007, с. 130-134.

відповідей. Розумію і поділяю логіку і узasadненість неодноразового повторення Владислава Мьодунки, що успіх не є можливим „без наукового заплеча, без глоттодидактичних досліджень, а в тому – **досліджень порівняльних**”¹². Свідомо стримуюся від спокуси порівняти програми давнього українського письменства IX-XVIII століть, запропоновані у вузах України і Польщі. Згадаю лише, що для студентів Донецького Національного Університеті програма передбачала – з уваги на десять століть тяглості - 90 годин, до слова, і так замало. З-посеред величезної кількості проблем, які стоять перед викладачем давньої літератури, зупинюся тут лише на одній – література Київської Русі, а в її межах (у другій частині – на проблемі паренетики, її давньокиївських традицій та проєкції на книжність подальших століть.

Уже в перші десять років української незалежності в Росії було видано сотні розвідок, у яких спадщина Київської Русі росіянами трактується як виключно їхня. Зрозуміло, до їхнього ужитку, до освітянського загалу не мали шансів потрапити перекладена багатьма мовами монографія Еви Томпсон (Ewa Thompson) *Трубадури імперії. Російська література і колоніалізм*, Валерія Шевчука *Загублена українська культура за тисячу років*, дослідження Енн Апплебаум (Anne Applebaum) *Czerwony głód, Za żelazna kurtyną, Gułag*, Мирослава Влеклого (Mirosław Wlekły) *Gareth Jones. Człowiek, który wiedział za dużo*, фільми Агнешки Голланд (Agnieszka Hołand) і багато інших праць.

Людство знає про гігантські маніпуляції свідомістю – так було в Італії, Німеччині, так було в багатонаціональному СРСР, так є в Росії. Українська прадавня історія та культура в умовах етноциду не вивчалася взагалі. Вартувала життя і волі правда про те, що, наприклад, послы полянських князів перед імператорами Візантії представлялися не інакше, як словами: „...Ми від роду руського”. Це були послы, а значить

¹² W. T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie-stan obecny-perspektywy*, Kraków 2016, s. 338, 348 i in.

уповноважені Великого київського князя. Більшість з них були навіть не поляни, а варяги, що були в князя на службі. Але виступали вони від роду руського. Чому, як ви думаєте, з пошаною митрополит Іларіон Київський, автор вишуканої проповіді *Слово про Закон і Благодать* говорить про язичницький період давньоукраїнської історії, про київських князів, які розбудовували Русь Київську і властиво підвели до усвідомлення державної необхідності прийняти християнство? Це ж вперше в XI столітті Іларіон Київський бере під захист язичництво. Але, як слушно підкреслює Василь Яременко¹³, - **„не як релігію, а як свою історію”** (жирний шрифт мій.- В.С.). Учений наголошує, що проблема „захисту від паплюження своєї національної історії” була поставлена вперше саме Іларіоном Київським, вона стала основою згоди та єдності еліт на століття – і була зруйнована лише „в XX столітті за комуністичного режиму імперською комуністичною ідеологією”¹⁴. Навдивовижу пророчими стали і слова професора Яременка, що XXI століття неминуче приречене вдивлятися в історію України-Русі. Життя показало, однак, що за право на правду Україна щоденно платить кров’ю. Саме ця, як її називає вчений, „хронополітична парадигма” заохочує нас активніше звертатися саме до **Середньовіччя**¹⁵ передусім, а не до Ренесансу чи Бароко. Настав час рішучіше і дієвіше апелювати до літератури Київської Русі як „художньо-естетичної панорамної картини зародження, становлення і розвитку могутньої європейської держави, котра існувала на території сучасної

¹³ В. Яременко, *Україна-Русь у сув’язі віків («...ми від роду руського»)* [в] *Золоте слово*. Хрестоматія літератури України-Русі епохи Середньовіччя IX-XV століть – Книга перша. За редакцією професора Василя Яременка, Київ 2002, с. 28.

¹⁴ Ibidem, с. 29.

¹⁵ Узасадненою вважаю періодизацію О. Сліпушко: *Раннє Середньовіччя і Золоте (Високе) Середньовіччя, тобто XII – перша половина XIII ст.* (О. Сліпушко, *Еволюція та функціонування літературних образів у книжності Києворуської держави*, Київ 2009 с. 359).

України, а також мала великий простір завойованих і мирно прилучених до свого полянського ядра земель”¹⁶.

Не від сьогодні були запропоновані кардинальні зміни до програми курсу „Давня українська література” у вищих закладах України¹⁷. Це і національна приналежність літератури Київської Русі, і спільні українсько-білорусько-литовський, українсько-польський, українсько-російський контексти, багатомовність, багатоконфесійність та ін. Але тільки від початку повномасштабної російської війни набула імперативу гостра необхідність нагального і врешті реального впровадження тих змін в освітню і наукову практику. Хоча б почати з *Руської Правди* Ярослава Мудрого, своєрідного літопису соціального – побутового життя Київської Русі. А чи з поновного осмислення ролі митрополита Іларіона Київського (середина XI століття) у боротьбі за звільнення Русі з-під релігійного диктату Візантії. Від перечитання і контекстуального осягнення значення його елітарної проповіді *Слово про Закон і Благодать*, під час виголошення якої в Софійському соборі в 1037 році був присутній Ярослав Мудрий, його дружина і три доньки. І тоді, і раніше розуміли, де лежать витоки правдивої культури України-Руси. І в яку сиву давнину сягає сама назва. Теорій та гіпотез є чимало. Але до болю певним, як у наукових синтезах, так і у вірші Ліни Костенко, є украдене в України ім’я.

Украдене ім’я до злодія не звикне.
Якби не ми, то як вас величать?
І Русь, і Рось, і Либідь ані скрикне,
І на вуста віків покладено печать.

¹⁶ О. Сліпушко, *Софія Київська. Українська літератури Середньовіччя: доба Київської Русі (X-XIII століття)*, Київ 2002, с. 10.

¹⁷ Це низка добрих програм: *Програма курсу давньої української літератури для студентів Інституту філології Київського Національного Університету* (уклали В. Яременко і О. Сліпушко, Київ 2003), *«Історія української літератури XI-XVIII ст. Програма курсу, плани семінарських занять, завдання для самостійної роботи, тести»* (упорядник Г. Усатенко, Київ 2011) та ін.

Містерії німої пантоміми.
І Русь, і Рось, і Либідь ледь жива.
Імператив імперії незмінний,
Лише вдягнувся у нові слова!

З цього ж таки самого приводу ось що пише Едвард Кінан, учений, котрий демонструє (і завжди виявляв її) незвичну навіть для західного русиста відкритість до українознавчих студій: „Можна заперечити, що наявність московських списків *Повісті временних літ* указує на усвідомлення москoviтами київського минулого, - але майже немає свідчень, що такі тексти читало до вказаного часу світське керівництво”.¹⁸ Про конечність врахування так званого києворуського або „рутенського” виміру у дорозі до істини, коли йдеться про дослідження джерел суто російського письменства- написано незліченну кількість праць. Теперішня війна (а це 20-та українсько-російська війна) показує з одного боку їхню слушність, з іншого – безсилля. Певно, починати варто від джерел і донесення їх до наймолодших. Лише від 2002 року хрестоматія *Українська дитяча література* у розділі *Давня українська література* на десять сторінок¹⁹ представляє фрагменти з *Повісті временних літ*, але подає їх як легенди давнини. Пропонує також фрагмент *Слово о полку Ігоревім* (с. 92-94), два вірші Лазара Барановича (с. 94-96), дві поезії Сковороди та три його байки (с. 96-98). І це все. То правда, що давньоукраїнський багатомовний і різновекторний культурний космос надзвичайно складний для осягнення²⁰. Але саме звідси починається самоусвідомлення України як України-Русі. Звідси вдячність на адресу Видавництва у Варшаві (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna) за видання серії

¹⁸ Е. Кінан, *Російські історичні міти*, Київ 2003, с.15.

¹⁹ *Давня українська література* [v:] *Українська дитяча література. Хрестоматія*, Вступна стаття та упорядкування Л. П. Козачок, Київ 2002, с. 88-98.

²⁰ В. Білецький, В. Білецький, *Самобутні традиції освіти і науки в Україні-Русі* [v:] „*Studia Polsko-Ukraińskie*”, pod red. W.Sobol, Warszawa 2017, nr 4, s. 51-68.

підручників. Але тільки перший з них, *Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego z języka ukraińskiego dla kl.1 LO* – був перевиданий у 2008. Це Історія давнього українського письменства IX-XVIII століть, саме той період, вивченню якого система чинила особливо гострий супротив і заборони. Питання наукових шкіл і людського фактора – тут головне з головних. Наукові школи були знищені тоталітарним режимом, невідома доля багатьох, покалічені долі Михайла Возняка, Володимира Перетца, Дмитра Чижевського і багатьох інших. Однак уже в 90-х роках ХХ ст. Олекса Мишанич (1933-2004) відновив школу „давників” у відділі давньої української літератури НАН України, виховав 10 докторів наук, фахівців з історії літератури IX-XVIII століть. Сьогодні, з дистансу часу, важко переоцінити науковий подвиг Олекси Мишанича.²¹ Українська медієвістика відчуває брак учених такого рівня. На жаль, у розквіті сил відійшли у вічність його учні Леонід Ушкалов, Олександр Олександров, Микола Корпанюк...

Світ невпинно іде вперед і зазнає змін. На зміни приречена парадигма української літератури як спокоєвіку європейської. Норман Девіс ось як згадує зовсім недавню зустріч в Оксфорді з українським російськомовним письменником Андрієм Курковим. Курков зізнався, що не дає ради спілкуватися з людьми з Росії. Чому? Бо вони вживають тієї самої мови в цілковито іншому контексті, а окремі слова набрали абсолютно іншого значення. „Te różnice mogą się brać stąd, że przez 400 lat Ukraina stanowiła część Królestwa Polskiego. Kijów został zdobyty przez Litwinów w 1362 r. 20 lat później Litwa zawarła z Polską Unię w Krewie”²².

²¹ М. Сулима, *Олекса Мишанич – керманіч української медієвістики* [v:] „Studia Polsko-Ukraińskie”, pod red. W. Sobol, Warszawa 2014, nr 1, s.197-204; О. Трофимук, М. Трофимук, *Олекса Мишанич- промотор розвитку дисципліни неолатиністики в Україні* [v:] „Studia Polsko-Ukraińskie”, pod red. W. Sobol, Warszawa 2014, nr 1, s. 205-213.

²² N. Davies, *Wreszcie będzie spokój*, Polska, 23-26.12.2022, nr 102, s. 10.

Біографістика, над значенням якої тривають невпинні, але які ж слухні дискусії²³, концептуально проектується на житійну або ж агіографічну літературу. Із нею невід'ємно пов'язані питання паренетики²⁴, агіографії, її давньокиївських традицій. У IX-X ст. зразком для агіографів Заходу і Сходу стають зібрання житій Симеона Метафраста, які створюють умовні біографії. До Києва житія потрапляють через посередництво Сербії та Болгарії, перекладаються безпосередньо з грецької і як окремі житія, і як збірники - *Четї Мінеї*, *Прологи*, *Патерики*. Зрозуміло, що зв'язки паренетики з Давньою Грецією виходять далеко поза звичайну термінологічну аналогію.

Джерела паренетики – у філософській думці Греції, а наступно Риму, вони сягають - як виникає з історії - до рафінованої теорії, яка нормувала універсальні канони людського ідеалу. Найбільшим чином вплинули на розвиток паренетичної літератури вплинули чотири мислителі. Це Платон, Аристотель, Сократ і Псевдо-Плутарх. Платон чи не першим окреслив ті риси, які за його переконанням становили взірцеве поняття людини. Це насамперед релігійність, а далі мужність, поміркованість і справедливість, а ці риси можна набути завдяки властивому духовному і тілесному вихованню. Що варто підкреслити, саме Платон у етичних теоріях нероздільно поєднував моральність із релігією. Аристотель навпаки. На відміну від Платона, він запровадив засадничий поділ поміж моральною проблематикою та релігійною. Поняття „цноти” було урівноважене з цнотою громадянина. З його праць *Етика* і *Політика* всі пізніші – у тому числі слов'яни – засвоїли, що людський ідеал не пов'язаний із *genus homo*. А пов'язаний він тільки з певними його представниками, і шукати їх треба посеред окремих народів, окремих осіб. Властиво саме

²³ Історія біографістики та її роль у дидактиці проаналізована у дослідженні: М. Łojek, *Biografia pisarza a interpretacja dzieła literackiego* [v:] М. Łojek, *W kręgu problemów dydaktyki*, Bydgoszcz 1999, s. 56-100.

²⁴ Термін – паренетика - походить від грецького *paraineo*. Слово в грецькій мові означає „намовляю”, „заохочую”, „раджу”.

тут Аристотель запровадив визначальне поняття, своєрідне виокремлення. Приєднав до взірця категорію походження. Ідеал згідно його концепції мав бути вільним греком. Християнство принесло новий етап у розвитку паренетичної творчості. Черпаючи з традиції Греції і Риму, християнство висунуло нові моральні цінності і нові, досі незнані, особистісні взірці²⁵. Величезну роль відіграла біографістика, а її найважливіший представник Плутарх зі своїм твором *Життя славних мужів* на багато століть став джерелом натхнення та численних наслідувань. Гейзинга у знаній праці *Осінь Середньовіччя* звертає увагу на те, як у результаті надання форми морального прикладу буквально кожній події із життя – кожен приклад знаходив природній свій вираз у прислів'ї, в сентенції, а тому в середньовічному мисленні прислів'я відігравало дуже активну і живу функцію²⁶. „Середньовіччя цитувало в нескінченність”, - пише з цього приводу Ернест Роберт Курціус²⁷. І з тієї саме інтелектуальної постави веде свій родовід, умовно кажучи, „вбирання” філософських проблем у літературні шати, доступні ширшому загалові. Паренетична література подавала своєрідну ієрархію позитивних якостей – з одного боку. З іншого – змальовувала образ переступів (монахів та духовенства), а тим самим відкривала дорогу сатири і памфлетові. Паренетика Київської Русі надзвичайно яскрава, вона виходить поза рамки літературної творчості і пластичних мистецтв, вони співдіяли, слово і образ взаємодоповнювалися у презентації ідеальної постаті, її чинів та її цнот. Особливе місце належало емблематиці, її гатунки – *imagines, icones i stemmata* – ставали ключем до пізнання людської

²⁵ Детальніше дивись: W. Bruchnalski, *Rozwój twórczości pisarskiej Mikołaja Reja*, Kraków 1907; J. Skoczek, *Vir bonus w pojęciu Jana Kochanowskiego*, Lwów 1931; H. Dziechcińska, *Paranetyka – jej tradycje i znaczenie w literaturze [w] Problemy literatury staropolskiej. Praca zbiorowa*, pod red. J. Pelca, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972, s. 355-390.

²⁶ J. Huizinga, *Jesień Średniowiecza*, Warszawa 1961, s. 295.

²⁷ E. R. Curtius, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, tłumaczenie i opracowanie A. Borowski, Kraków 1997, s. 65.

істоти і світу, до вираження алегоричних і дидактичних мотивів і тем. У перспективі бачиться на часі інтердисциплінарне вивчення елітарних княжих житій з їх культовою спрямованістю, взірцем подвижництва для наслідування: *Сказання про Бориса і Гліба*, Несторові твори *Читання про житіє Бориса і Гліба*, *Житіє Феодосія Печерського*, твір Якова Мниха *Пам'ять і похвала князю Володимиру* та ін. Вони чекають на свого перекладача (як дочекалися перекладу польською *Повість временних літ*, *Галицько-Волинський літопис*, *Слово про Закон і Благодать*, *Ходіння ігумена Даниїла*, твори Сковороди). А також на осмислення з використанням інтерпретаційних контекстів²⁸, з пошуком значень у ході семантичного і сучасного відчитання давнього тексту²⁹, зі спробою розважити читача³⁰, але також змусити його стрепенутися в розмислі над кінечністю людського буття, але безсмертям духу. Унікальних текстів сила-силенна. Адже польськомовний *Raterikon* (1635) Сильвестра Косова³¹, створений на основі Касіянівської редакції *Києво-Печерського Патерики*, послужив для укладання *Києво-Печерського Патерики* Йосифом Тризною та подальшої його обробки Калістратом Холошевським. А видані упродовж 1683-1705 років чотири томи *Житій святих* Дмитра Туптала, над якими він працював і як перекладач, і як редактор, і як самостійний творець³², представляють колосальний агіографічний матеріал. Саме Туптало зробив перший крок у науковому вивченні агіографії, а в пошуках

²⁸ Див. наприклад: M. Krzysztowiak, *Wykorzystanie kontekstów interpretacyjnych w dydaktyce literatury staropolskiej* [w:] *Literatura staropolska w dydaktyce uniwersyteckiej*, pod red. J. Okonia i M. Kurana, Łódź 2007, s. 127-132.

²⁹ Див.: A. Janowska, M. Pastuchowa, *Poszukiwanie znaczeń – zmiany semantyczne a współczesne odczytanie tekstu staropolskiego* [w:] *Literatura staropolska w dydaktyce uniwersyteckiej*, pod red. Jana Okonia i Michała Kurana, Łódź 2007, s. 133-140.

³⁰ Див.: D. Dybek, *Czy literatura dawna może bawić współczesnego czytelnika?* [w:] *Literatura staropolska..*, op. cit., s. 169-186.

³¹ Див. Н. Сінкевич, «Патерикон» Сильвестра Косова. Переклад та дослідження пам'ятки, Київ 2014, с. 5-214.

³² В. Соболев, *Пам'ятна книга Дмитра Туптала*, Варшава 2004.

джерел він перший звернувся до агіографічних творів західних агіографів Петра Скарги (1536-1612), Джона Болланда (1596-1665) та ін.

Підсумки

У 60-х роках ХХ століття історія Польщі стала для Нормана Девіса правдивим відкриттям. Зараз таким відкриттям для світу стає історія і культура України. Однак, проблемою є джерела, бо ж більша частина інформації про Україну походить – і це дуже гірка правда і велика кривда – з російських джерел. Звідси набуває особливої сили самовизначення і самоусвідомлення, а отже об'єктивне – врешті без жодних заборон та рестрикцій - вивчення книжності Київської Русі. Цьому вже служить написані колективом авторів томи академічної історії української літератури (том 1 і 2 – давня українська література), нові розвідки та видання текстів давнини. Девіс повертає нас до реалій доби: коли „буде добра воля в оці криваві дні, то зазнає змін підхід до історії! Зазнає позитивних змін і мислення в категоріях давньої, багатонаціональної Речіпосполитої”³³. Ця візія є однією з перших засад для змін, для рішучого привернення уваги до джерел українського письменства також, а може й насамперед, у глоттодидактичній царині.

Повномасштабна російська агресія оприявнила необхідність реального впровадження невідворотних, відповідних до часу змін в освітню практику, які б показали світові Україну від найдавніших віків, від Київської Русі – як невід'ємну частину як національної, так і світової літератури. З певністю можна говорити про історичну відповідальність, яку сама

³³ N. Davies, *Wreście będzie spokój*, Polska, 23-26.12.2022, nr 102, s. 11. Норман Девіс також відзначає: „Przez całe pokolenia Ukraińcy wychowywali się z przekonaniem, że mają dwóch wrogów: Rosjan na wschodzie i Polaków na zachodzie. Natomiast teraz widzą, że mają tylko jednego – tego na wschodzie” (Norman Davies, *Wreszcie będzie spokój*, Polska, 23-26.12.2022, nr 102, s.11).

доба покладає на науковців та дидактиків в утвердженні кардинально нового підходу до вивчення у світі давньоукраїнської культурної спадщини IX-XVIII століть.

BIBLIOGRAFIA/ REFERENCES

- Bibliografia analityczna glottodydaktyki polskiej i obcej. Tom III, cz. 2* (Słowniki i rozmówki za lata 1980-1995), Warszawa 1996.
- Bibliografia analityczna glottodydaktyki polskiej i obcej. Tom III, cz. 3* (Materiały kulturoznawcze do nauki języka polskiego jako obcego za lata 1980-1984), Warszawa 1997.
- Bruchnalski W., *Rozwój twórczości pisarskiej Mikołaja Reja*, Kraków 1907.
- Curtius E.R., *Litertura europejska i łacińskie średniowiecze*, tłumaczenie i opracowanie Andrzej Borowski, Kraków 1997.
- Davies N., *Wreście będzie spokój*, Polska, 23-26.12.2022, nr 102, s. 10-11.
- Dybek D., *Czy literatura dawna może bawić współczesnego czytelnika?* [v:] *Literatura staropolska w dydaktyce uniwersyteckiej*, pod red. Jana Okonia i Michała Kurana, Łódź 2007, s. 169-186.
- Dziechcińska H., *Parenetyka – jej tradycje i znaczenie w literaturze* [v:] *Problemy literatury staropolskiej*, praca zbiorowa pod red. Janusza Pelca, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972, s. 355-390.
- Jakubowska-Krawczyk K., Zambrzycka M., *Dydaktyka literatury ukraińskiej w Polsce (przykład Katedry Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego)*, w: „Krzemienieckie Studia Komparatystyczne”, XI-2021 s. 235-248.
- Janowska A., Pastuchowa M., *Poszukiwanie znaczeń – zmiany semantyczne a współczesne odczytanie tekstu staropolskiego* [v:] *Literatura staropolska w dydaktyce uniwersyteckiej*. Pod red. Jana Okonia i Michała Kurana, Łódź 2007, s. 133-140.
- Huizinga J., *Jesień Średniowiecza*, Warszawa 1961.
- Kononenko I., Mytnik I., Romaniuk S., *Najnowsze tendencje w glottodydaktyce języka ukraińskiego w Polsce – treści kulturowe* [v:] *Мова в суспільстві: семантика, синтактика, прагматика*. За редакцією Галини Мацюк, Ірени Митнік, Пшемислава Юзвікевича, Warszawa-Lwów-Wrocław-Siedlce 2022, s. 45-70.
- Krzysztofowiak M., *Wykorzystanie kontekstów interpretacyjnych w dydaktyce literatury staropolskiej* [v:] *Literatura staropolska w dydaktyce*

- uniwersyteckiej, pod red. Jana Okonia i Michała Kurana, Łódź 2007, s.127-132.
- Łojek M., *Biografia pisarza a interpretacja dzieła literackiego* [v:] Mieczysław Łojek, *W kręgu problemów dydaktyki*, Bydgoszcz 1999, s. 56-100.
- Majewicz A. F., *Języki świata i ich klasyfikowanie*, Warszawa 1989.
- Miodunka M. T., *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016.
- Mytnik I., *System ononimiczny dawnej ziemi chełmskiej jako wyznacznik ukraińskiej tożsamości narodowej*, „Slavia Orientalis”, T. LXIX, nr 3, 2020, s. 639-654.
- Skoczek J., *Vir bonus w pojęciu Jana Kochanowskiego*, Lwów 1931.
- Білецький В., Білецький В., *Самобутні традиції освіти і науки в Україні-Русі* [v:] „Studia Polsko-Ukraińskie”, pod red. W. Sobol. Warszawa 2017, nr 4, s. 51-68. [Bilets'ky Volodymyr, Bilets'ky Vitaliy, *Samobutni tradytsiyi osvity i nauky v Ukrayini-Rusi* [v:] „Studia Polsko-Ukraińskie”, pod red. W. Sobol, Warszawa 2017, nr 4, s. 51-68.
- Давня українська література* [v:] *Українська дитяча література. Хрестоматія*. Вступна стаття та упорядкування Л.П.Козачок, Київ 2002, с. 88-98. [Davnya ukrayins'ka literatura [v:] *Ukrayins'ka dytyacha literatura. Khrestomatiya*. Vstupna stattya ta uporyadkuvannya L.P. Kozachok, Kyiv 2002, s. 88-98.]
- Кінан Е., *Російські історичні міти*. Київ 2003. [Kinan E., *Rosiy's'ki istorychni mity*. Kyiv 2003.]
- Сінкевич Н., „Патерикон” Сильвестра Косова. Переклад та дослідження пам'ятки, Київ 2014. [Sinkevych N., „Paterykon” Syl'vestra Kosova. *Pereklad ta doslidzhennya pam'yatky*, Kyiv 2014.]
- Сліпушко О., *Софія Київська. Українська літератури Середньовіччя: доба Київської Русі (X-XIII століття)*. Видавництво „Аконіт”, Київ 2002. [Slipushko O., Sofiya Kyiv's'ka. *Ukrayins'ka literatury Seredn'ovichchya: doba Kyiv's'koyi Kyiv's'koyi Rusi (X-XIII stolittya)*. Vydavnytstvo „Akoniť”, Kyiv 2002.
- Сліпушко О., *Еволюція та функціонування літературних образів у книжності Києворуської держави*, Київ 2009. [Slipushko O., *Evolutsiya ta funktsionuvannya literaturnykh obraziv u knyzhnosti Kyuevorus'koyi derzhavy*, Kyiv 2009.]
- Соболь В., *Яким бачиться підручник з давньої української літератури для українських ліцеїв у Польщі* [v:] *Проблеми сучасного підручника середньої і вищої школи*, Донецьк 2005, с. 64-73. [Sobol' V.,

- Yakym bachyt'sya pidruchnyk z davn'oyi ukrayins'koyi literatury dlya ukrayins'kykh litseyiv u Pol'shchi* [v:] *Problemy suchasnoho pidruchnyka seredn'oyi i vyshchoyi shkoly*, Donetsk 2005, s. 64-73.]
- Соболь В., *Концепція підручника "Іскра Прометей" (для 2 класу українських загальноосвітніх ліцеїв у Польщі з українською мовою навчання)* [v:] *Glottodydaktyka i jej konteksty interkulturowe*. Księga pamiątkowa ofiarowana Profesorowi Władysławowi Figarskiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin, Warszawa 2006, s. 85-90. [Sobol' B., *Kontseptsiya pidruchnyka "Iskra Prometeya" (dlya 2 klasu ukrayins'kykh zahal'noosvitnikh litseyiv u Pol'shchi z ukrayins'koyu movoyu navchannya)* [v:] *Glottodydaktyka i jej konteksty interkulturowe*. Księga pamiątkowa ofiarowana Profesorowi Władysławowi Figarskiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin, Warszawa 2006, s. 85-90.]
- Соболь В., *Із досвіду написання українських підручників у Польщі* [v:] *Проблеми сучасного підручника середньої і вищої школи*, Донецьк 2007, с. 130-134. [Sobol' V., *Iz dosvidu napysannya ukrayins'kykh pidruchnykiv u Pol'shchi* [v:] *Problemy suchasnoho pidruchnyka seredn'oyi i vyshchoyi shkoly*, Donetsk 2007, s. 130-134.]
- Соболь В., *З глибини віків, "Зодіак-еко"*, Київ 1995. [Sobol' V., *Z hlybyny vikiv, "Zodiak-eko"*, Kyiv 1995.]
- Сулима М., *Олекса Мишанич – керманіч української медієвістики* [v:] *„Studia Polsko-Ukraińskie”*, pod red. W. Sobol. Warszawa 2014, nr 1, s. 197-204. [Sulyma M., *Oleksa Myshanych – kermanych ukrayins'koyi mediyevistyky* [v:] *„Studia Polsko-Ukraińskie”*, pod red. W. Sobol. Warszawa 2014, nr 1, s. 197-204.]
- Трофимук О., Трофимук М., *Олекса Мишанич – промотор розвитку дисципліни неолатиністики в Україні* [v:] *„Studia Polsko-Ukraińskie”*, pod red. W. Sobol. Warszawa 2014, nr 1, s. 205-213. [Trofymuk O., Trofymuk M., *Oleksa Myshanych – promotor rozvytku dystsyplyny neolatynistyky v Ukraini* [v:] *„Studia Polsko-Ukraińskie”*, pod red. W. Sobol. Warszawa 2014, nr 1, s. 205-213.]
- Яременко В., *Україна-Русь у сув'язі віків („...ми від роду руського")* [v:] *Золоте слово*. Хрестоматія літератури України-Русі епохи Середньовіччя IX-XV століть у двох книгах. Книга перша. За редакцією професора Василя Яременка. Київ 2002, с. 11- 48. [Yaremenko B., *Ukrayina-Rus' u suv'yazi vikiv („...my vid rodu rus'koho")* [v:] *Zolote slovo*. Khrestomatiya literatury Ukrayiny-Rusi epokhy Seredn'ovichchya IKH-KHV stolit' u dvokh knykhakh. Knyha persha. Za redaktsiyeyu profesora Vasylya Yaremenka, Kyiv 2002, s. 11- 48.]

Katarzyna JAKUBOWSKA-KRAWCZYK

Uniwersytet Warszawski

e-mail: k.jakubowska@uw.edu.pl

ORCID 0000-0002-6281-7011

Marta ZAMBRZYCKA

Uniwersytet Warszawski

e-mail: m.e.zambrzycka@uw.edu.pl

ORCID 0000-0002-2123-8531

WYZWANIA PROGRAMÓW LITERATURY UKRAIŃSKIEJ W TOKU STUDIÓW ZAGRANICZNYCH OŚRODKÓW UKRAINISTYCZNYCH

CHALLENGES OF UKRAINIAN LITERATURE PROGRAMMES IN THE COURSE OF STUDY OF FOREIGN UKRAINIAN CENTRES

The subject of the article is an analysis of the needs and challenges of teaching contemporary literature in academic centers of Ukrainian studies. In the first part of the article, we analyze the Ukrainian literature teaching programs implemented in Polish research centers, in the second part we present a textbook for learning a specialized language related to Ukrainian literary studies, prepared by us. The article also presents the results of our research - surveys, which were answered by students and graduates of the Department of Ukrainian Studies.

KEYWORDS: didactics of literature, textbooks, curricula, opinion polls of students and graduates

Tematem artykułu jest analiza potrzeb i wyzwań dydaktyki literatury współczesnej w akademickich ośrodkach badań ukrajinistycznych. W pierwszej części artykułu analizujemy realizowane w polskich ośrodkach naukowych programy nauczania literatury ukraińskiej, w drugiej części prezentujemy przygotowany przez nas podręcznik do nauki specjalistycznego języka związanego z ukraińskim literaturoznawstwem. W artykule prezentujemy również wyniki przeprowadzonych przez nas

badan – ankiet, na które odpowiedzi udzielali studenci i absolwenci Katedry Ukrainistyki.

SŁOWA KLUCZOWE: dydaktyka literatury, podręczniki, programy nauczania, badania opinii studentów i absolwentów

Polskie ośrodki ukrainistyczne zajmują ważne miejsce na mapie Europy i świata. Obecna sytuacja historyczna zmusza do przeanalizowania na nowo stojących przed Ukrainistami wyzwań badawczych i dydaktycznych. W swoim artykule skupimy się nad analizą obecnego stanu i wynikającymi z niego zadaniami na przyszłość w dziedzinie studiów literaturoznawczych. Po pełnowymiarowej rosyjskiej agresji na Ukrainę konieczne jest zdekonstruowanie obecnych w dyskursie światowym narracji o literaturze i kulturze ukraińskiej. Od dawna wiadomo bowiem, że „władza tworzenia narracji, lub stawiania przeszkód powstaniu i rozwojowi innych narracji ma kluczowe znaczenie dla kultury i imperializmu, stanowiąc jedno z najważniejszych powiązań między nimi”¹. Istotne jest przewartościowanie mających imperialną proveniencję przekonań o podrzędnej roli ukraińskiej kultury i literatury, a także propagowanie rzetelnej wiedzy o dorobku kulturalnym i literackim tego kraju. Rosyjska agresja sprawiła, że głos Ukrainy stał się wreszcie słyszalny, a samo państwo zaczęło być traktowane jak niezależny podmiot. Agnieszka Matusiak pisze, iż:

24 lutego 2022 roku to pełnowymiarowe otwarcie przez Ukraińców świata na siebie samych, na własne historie, opowiadane bez kompleksów swoim własnym językiem, historie, w których Ukraińcy są podmiotami, a nie przedmiotami opowieści rosyjskiego pośrednika, który starał się przez ponad trzysta lat przekonać świat, że Ukraina to prawie to samo co Rosja, tylko mniejsza i w drugogatunkowym wydaniu [...].²

¹ E. Said, *Orientalizm*, Warszawa 1991, s. 24.

² A. Matusiak, *Dekolonialna re-kreacja Ukrainy*, [w:] „Kalejdoskop” 02/23, <https://www.e-kalejdoskop.pl/wiadomosci-a230/dekolonialna-re-kreacja-ukrainy-r11972>

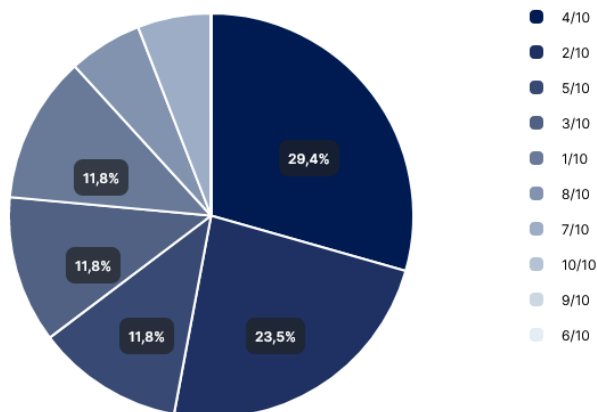
Agnieszka Lichnerowicz stwierdza zaś we wstępie do książki *Spokojnie już nie będzie*, iż „kryzys, nawet tak tragiczny jak wojna, poza bólem, traumą, zagrożeniami przynosi też jednak szansę na wypracowanie nowych, lepszych strategii.”³ Chociaż słowa polskiej dziennikarki odnoszą się przede wszystkim do rzeczywistości politycznej, są adekwatne również w odniesieniu do badań naukowych, zwłaszcza humanistycznych, gdyż to właśnie one kreują dominujące sposoby mówienia o rzeczywistości.

Praca nad zmianą paradygmatu mówienia o literaturze ukraińskiej musi obejmować szerokie środowiska intelektualne, dlatego istotna jest tu rola uniwersytetów, które przygotowują kolejne pokolenia absolwentów. Zadanie to jest tym ważniejsze, że literatura ukraińska jest mało znana na świecie. W Polsce wprowadzie sytuacja nie jest tak zła jak w wielu innych krajach, jednak wciąż pozostawia wiele do życzenia. Wedle anonimowej ankiety online przeprowadzonej w marcu 2023 roku prawie 65% studentów i absolwentów Katedry Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego⁴ znajomość literatury ukraińskiej w swoim otoczeniu ocenia 4/10 albo niżej. Jeżeli dodać do tego 5/10 to mamy już 77%. Niecałe 12% oceniło ją na 7 czy 8/10. Jak więc widać, wiele jest w tej dziedzinie do zrobienia.

³ *Spokojnie już nie będzie. Koniec naszej belle époque*. Paweł Kowal w rozmowie z Agnieszką Lichnerowicz, Warszawa 2023, s. 11.

⁴ Dane pochodzą z anonimowej ankiety online przeprowadzonej przez autorki w lutym-marcu 2023 roku.

Jak oceniasz znajomość literatury ukraińskiej w Twoim otoczeniu?



Na polskich ukrainistykach kształcenie literaturoznawcze jest ograniczone wieloma różnymi uwarunkowaniami, nie zawsze zależnymi od twórców programów. Analizując programy głównych ośrodków ukrainoznawczych w Polsce naszą uwagę zwraca ich różnorodność: Ukrainistyka, Ukrainistyka z językiem angielskim, Filologia ukraińska z językiem rosyjskim, Język ukraiński w obsłudze administracyjno-celnej i turystyczne, Język ukraiński w biznesie, Studia polsko-ukraińskie i in. W rozdziale skupiamy się tylko na propozycjach dotyczących kształcenia literaturoznawczego⁵, pomijamy też przedmioty specjalizacyjne i seminaria dyplomowe ze względu na ich symetryczność tak w przypadku literaturoznawstwa i językoznawca, jak i w obrębie innych proponowanych dyscyplin.

⁵ Opieramy się na zamieszczonych na stronach poszczególnych ośrodków programach studiów, obowiązujących w roku 2022/2023.

W kształceniu ukrainistów w ośrodku wrocławskim dominuje historia literatury ukraińskiej poprzedzona wstępem do literaturoznawstwa na pierwszym roku⁶. Na studiach magisterskich cykl kształcenia literaturoznawczego odbywa się w ramach przedmiotu *Wybrane zagadnienia literatury ukraińskiej*, co pozwala przypuszczać, że program modyfikowany jest zgodnie z potrzebami badawczymi studentów, pojawianiem się nowych utworów i obecnych w nich tematów oraz aktualną sytuacją rozwoju literatury. Uniwersytet Wrocławski ma w swojej ofercie dwie ścieżki studiów ukrainistycznych. W programie studiów filologia ukraińska z językiem angielskim na pierwszym stopniu również dominują przedmioty z zakresu historii literatury, ale w mniejszym wymiarze godzinowym. Realizowany jest za to przedmiot *Literatura, historia i kultura Ukrainy XVII-XVIII*. Na drugim stopniu studiów realizowany zaś jest jedynie przedmiot *Wybrane zagadnienia literatury ukraińskiej*⁷.

W poznańskim ośrodku ukrainistycznym⁸ kształcenie literaturoznawcze obejmuje oprócz wstępu do literaturoznawstwa takie przedmioty jak *Historia literatury ukraińskiej*, *Modernizm w dziejach ukraińskiej literatury i kultury* i *Komparatystyka literacko-kulturowa i in.* Na studiach magisterskich zaś godne uwagi są przedmioty *Literatura Niepodległej Ukrainy* oraz *Najmłodsza generacja ukraińskiej literatury*. Oba one dobrze wpisują się w potrzeby współczesnego kształcenia ukrajoznawczego. W prowadzonych na Uniwersytecie Jagiellońskim Studiach polsko-ukraińskich w całym programie studiów ani licencjackich ani magisterskich nie ma ani jednego przedmiotu, który miałby w swojej nazwie słowo związane z literaturoznawstwem, owszem są szeroko rozumiane przedmioty kulturoznawcze i być może pojawiają się w ich ramach odrębne tematy związane z literaturą, nie jest ona jednak

⁶ Instytut Filologii Słowiańskiej UW – Specjalność UKRAINISTYKA (uni.wroc.pl), [15.02.2023].

⁷ Instytut Filologii Słowiańskiej UW – Specjalność FILOLOGIA UKRAIŃSKA Z JĘZYKIEM ANGIELSKIM (uni.wroc.pl), [15.02.2023].

⁸ Plany studiów – Instytut Filologii Wschodniosłowiańskich UAM zaprasza! (amu.edu.pl), [15.02.2023].

wątkiem wiodącym. Znajdujemy natomiast przedmiot *Zarys sztuki ukraińskiej* dla ścieżki polskiej i *Zarys sztuki europejskiej* dla ścieżki ukraińskiej⁹.

W przypadku prowadzonego na Uniwersytecie Jagiellońskim programu Filologia ukraińska z językiem rosyjskim¹⁰ wiodącym przedmiotem literaturoznawczym na studiach licencjackich jest – odbywający się przez pięć semestrów – kurs *Literacka mapa Ukrainy*. Zauważamy również – w przeciwieństwie do innych studiów ukraïnozawczych – brak *Wstępu literaturoznawstwa* jest tylko do językoznawstwa. Oprócz przedmiotów obowiązkowych i specjalizacyjnych studenci mają szeroką ofertę konwersatoriów monograficznych z zakresu filologii wschodniosłowiańskiej. Są wśród nich takie przedmioty ukraïnistyczne jak: *Ukraińska popkultura*, *Ukraiński Kraków*, *Ukraina od kuchni. Problematyka kulinarna i biesiadna w komunikacji językowej i międzykulturowej* czy *Pamięć społeczna epoki transformacji – badania terenowe (Charków, Lwów)*¹¹.

Na studiach magisterskich natomiast studentom oferowane jest 60 godz. przedmiotu *Ukraiński (post)modernizm* w ramach, którego omawiana jest twórczość takich pisarzy jak: Wiktor Domontowycz, Wałerij Szewczuk, Jurij Tarnawski, Oksana Zabuzko, Jurij Izdryk, Jurij Andruchowycz, Serhij Żadan i in. Również na studiach drugiego stopnia studenci mają obowiązek wybrania konwersatoriów monograficznych. Na kierunkach Język ukraiński w obsłudze administracyjno-celnej i turystycznej oraz Język ukraiński w biznesie na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej przedmioty literaturoznawcze realizowane są w dwóch blokach: teoretycznoliterackim i historii ukraińskiej literatury w wymiarze 180 godzin. Na studiach II stopnia zaś studenci z zakresu

⁹ Studia polsko-ukraińskie – Oferta dydaktyczna UJ – Uniwersytet Jagielloński, [15.02.2023].

¹⁰ Załącznik nr 63 do uchwały nr 52/VI/2022 Senatu UJ z dnia 29 czerwca 2022 r., [15.02.2023].

¹¹ Filologia ukraińska z językiem rosyjskim – Oferta dydaktyczna UJ – Uniwersytet Jagielloński, [15.02.2023].

literaturoznawstwa realizują takie przedmioty jak *Najnowsza literatura ukraińska* i *Literatura powszechna*.

W Katedrze Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego studenci zaczynają kształcenie literaturoznawcze od *Wstęp do literaturoznawstwa* lub do wyboru *Poetyki*. Na pierwszym roku mają również 75 godzin *Konwersatorium ze współczesnej literatury ukraińskiej*, która ze względu na słabą znajomość języka omawiana jest w przekładach. W drugim semestrze zaś wprowadzana jest Historia literatury ukraińskiej do XVIII w. Drugi rok nauki poświęcony jest przede wszystkim literaturze XIX wieku. Studenci realizują takie przedmioty jak *Literatura a kształtowanie się ukraińskiej tożsamości narodowej w XIX w.* oraz *Wybrane zagadnienia z literatury ukraińskiej XIX w.* Mają również dwa przedmioty do wyboru *Literaturę ukraińską między Wschodem a Zachodem* lub *Literaturę ukraińską w kontekście społecznym*. Podczas trzeciego roku nauki skupiają się na historii literatury ukraińskiej XX wieku. A osoby, które wybrały specjalizację literaturoznawczą oprócz seminarium realizują *Antropologię literatury* oraz *Wybrane zagadnienia z metodologii badań literaturoznawczych*¹².

Studia magisterskie przewidują kształcenie w zakresie teorii literatury, komparatystyki literackiej, stosunków literackich polsko-ukraińskich, literatury ukraińskiej w kontekście europejskim a także awangardy w sztuce i literaturze. Dla literaturoznawców przewidziane są także zajęcia z zakresu współczesnego życia literackiego oraz strategii badań w literaturze współczesnej¹³.

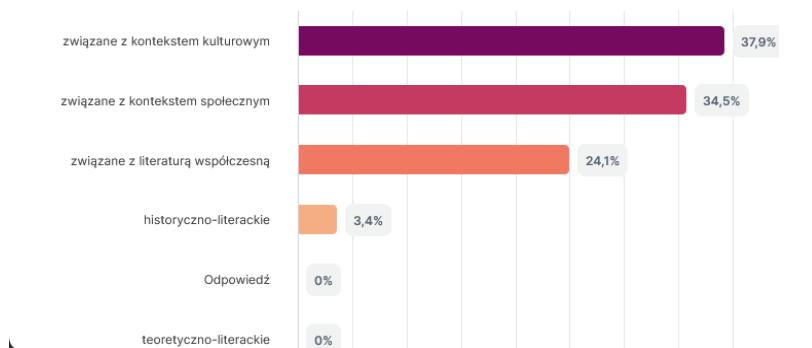
Ważne jest, aby nauczanie literatury ukraińskiej na uniwersytetach koncentrowało się na zjawiskach literackich, które są nie tylko interesujące dla młodego czytelnika, lecz również zajmują bardzo ważne miejsce we współczesnym ukraińskim procesie

¹² Program studiów na kierunku ukrainistyka I stopnia (2020-2021) (2).pdf (uw.edu.pl), [15.02.2023]. Wedle posiadanych przez nas informacji w momencie składania tekstu do druku trwają intensywne prace nad modyfikacją tego kierunku.

¹³ Program studiów na kierunku ukrainistyka II stopnia (2020-2021) (1).pdf (uw.edu.pl), [15.02.2023].

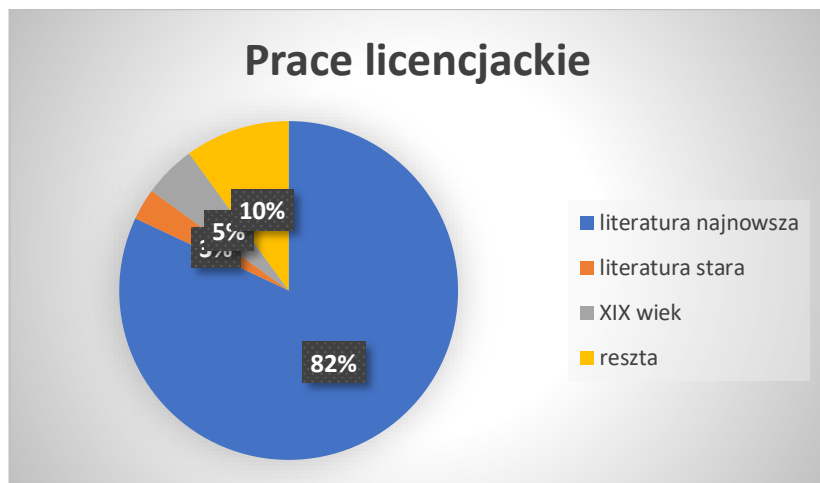
literackim, przede wszystkim ze względu na bezpośredni związek z kształtowaniem się tożsamości i z przemianami kulturowo-społecznymi. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez Katarzynę Jakubowską-Krawczyk w 2021 roku wśród studentów Katedry Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego, dotyczące weryfikacji programu studiów Ukrainistyka z językiem angielskim. Wszyscy ankietowani oczekują, że w procesie nauczania zostaną przygotowani do interpretowania współczesnych wydarzeń w Ukrainie. Zapytani zaś o przedmioty literaturoznawcze respondenci odpowiadali, że najważniejsze są dla nich aspekty związane z kontekstem kulturowym, społecznym oraz literaturą współczesną (w sumie 96,5 %). Dziwni jednak, że jedynie dla 3,4% ważne jest zrozumienie kontekstu historyczno-literackiego, dla nikogo zaś teoretyczno-literackiego.

Jakie aspekty związane z przedmiotami literaturoznawczymi są dla Państwa najważniejsze?



Takie wybory studentów potwierdza analiza tematów prac licencjackich i magisterskich. Powstające w ciągu ostatnich dziesięciu lat w Katedrze Ukrainistyki prace dyplomowe, wyraźnie

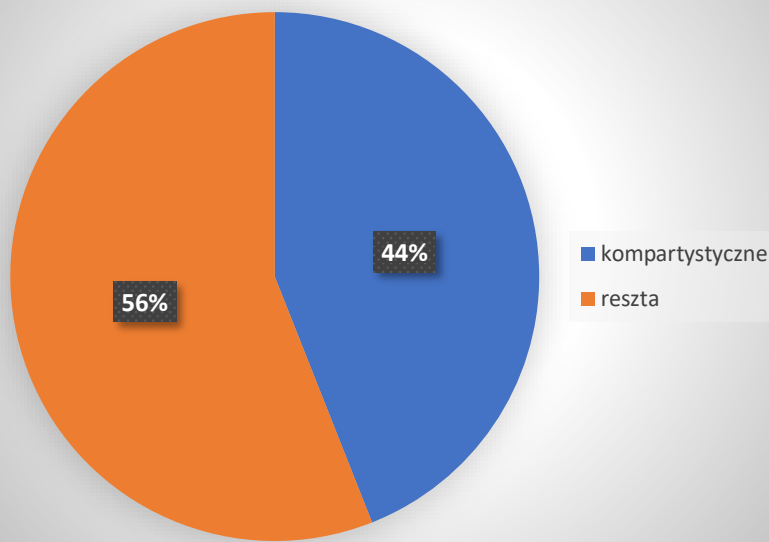
wskazują, że studenci są zainteresowani prowadzeniem swoich badań przede wszystkim na tematy aktualne. Prace licencjackie w Katedrze Ukrainistyki powstają od roku 2015. Ponad 80% z nich dotyczy literatury najnowszej.



W swoich literaturoznawczych pracach licencjackich studenci podejmowali tematy związane z Majdaniem i wojną oraz kondycją i obrazem kobiety w literaturze w powiązaniu z jej rolami społecznymi. Niemniej ważnymi były zagadnienia związane z ukraińską tożsamością, traumą i totalitaryzmem, a także miejscem Ukrainy w Europie. Zainteresowanie dyplomantów budziła literatura związana z Wielkim Głodem, wybuchem elektrowni w Czarnobylu, rozpadem Związku Radzieckiego i walką o niepodległość.

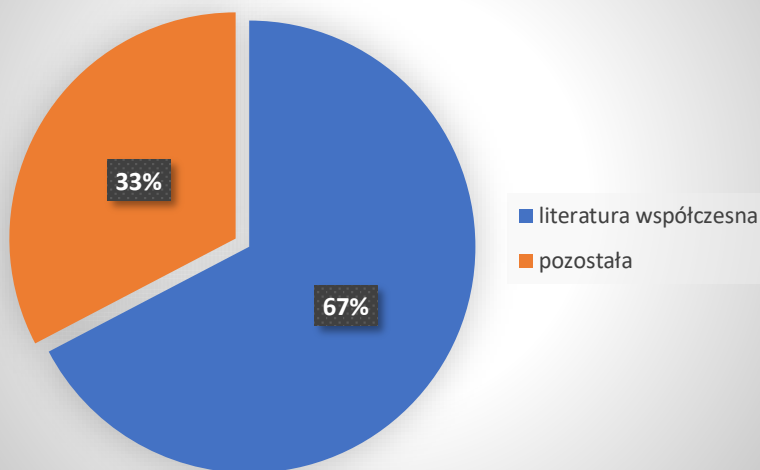
Jeśli chodzi o prace magisterskie na pierwszy plan wysuwa się fakt, że aż 44 % z nich miało charakter komparatystyczny.

Prace magisterskie



Powstawały również prace poświęcone literaturze współczesnej, lecz w nieco mniejszym procencie niż w przypadku prac licencjackich (odpowiednio 67% i 82%). Ze względu na większą dojrzałość badawczą autorów w tej grupie możemy wyodrębnić również prace, które odnosiły się do więcej niż jednej epoki. Dyplomanci badali zarówno prozę, poezję jak i dramat. Na oddzielną uwagę zasługuje literatura dokumentu osobistego. Studenci podejmowali tematy związane z ewolucją rozmaitych dziedzin społecznych, przestrzeni miast i wsi, nie stronili od tematów egzystencjalnych.

Prace magisterskie



Koncentrując się na powyższych analizach uważamy, że niesłychanie ważne jest, aby w uniwersyteckich programach literatury ukraińskiej znajdowały się tematy odpowiadające potrzebom czasów i zainteresowaniom przyszłych absolwentów, gdyż to oni będą w przyszłości ambasadorami kultury i literatury ukraińskiej w Polsce i na świecie.

W nauczaniu literatury ukraińskiej warto, naszym zdaniem, zwrócić uwagę na szereg tematów, nurtów i gatunków literackich, które nie zawsze w ukrainistyce zagranicznej są wystarczająco reprezentowane. Pierwszym z nich jest literatura historyczna, której pojawienie się w Ukrainie jest ściśle związane z upadkiem ZSRR i odzyskaniem niepodległości. Zwrot ku historii własnego narodu, który można zaobserwować na całym obszarze byłego ZSRR, to niezwykle ważne narzędzie konstruowania nowej

definicji tożsamościowej niepodległych narodów. Refleksja nad historią związana jest z poszukiwaniem w przeszłości fundamentu dla współczesnej autoidentyfikacji a także nad „reanimacją” pamięci i przywróceniem tych fragmentów własnej historii, które zostały w czasach totalitaryzmu zakłamanie i przemilczane. Zdaniem Jarosława Poliszczuka odkrywanie przeszłości przypomina w kontekście ukraińskim sytuację wybudzenia się pacjenta z amnezji:

Пафос відкриття минулого в сучасній українській літературі нагадує ситуацію з поверненням пацієнта до пам'яті після тривалої амнезії, що зруйнувала здатність жити в категоріях реального часу. Тепер настала пора, аби цю здатність відновити. На хвилі останнього десятиліття з'явилися численні літературні твори, що – різною, очевидна річ, мірою – претендують на виконання такого завдання та на заповнення відповідної ніші в національній культурі. Прикметними є спроби сучасних письменників тематизувати або концептуалізувати минуле.¹⁴

Ukraińska powieść historyczna rozwija się bardzo aktywnie mniej więcej od początku drugiego tysiąclecia i dziś już ma ugruntowane miejsce dzięki pisarzom takim jak: Maria Matios, Jurij Wynyczuk, Oksana Zabużko, Wasyl Szklar czy Wołodymyr Łys, Sofija Andruchowycz. Ukraińską historię ubierają w powieściowe fabuły zarówno twórcy prozy „wysokiej” jak i popularnej. Ekranizacje wielu z tych utworów dowodzą, że znajdują one zainteresowanie wśród ukraińskich obiorców.

Kolejnym ważnym tematem jest literatura dokumentu osobistego oraz literatura faktu. Jako oparte na autentycznym doświadczeniu i jego bezpośrednim opisie, gatunki literatury *non-fiction* zyskują na atrakcyjności w momentach politycznych i społecznych zawirowań, a takich w okresie ukraińskiej niepodległości było wiele. Szczególnie ważne są w tym kontekście świadectwa uczestników i świadków obu ukraińskich Majdanów (Pomarańczowej

¹⁴ Я. Поліщук, *Реінтерпретація пам'яті в сучасному українському романі*, [в:] „Наукові записки. Серія Філологічна” 2012/28, s. 187.

Rewolucji i Rewolucji Godności) a także osób, które bezpośrednio zetknęły się z tragedią wojny na wschodzie Ukrainy. Doświadczenie brutalności obecnej wojny znajduje swoje odzwierciedlenie w bardzo różnych gatunkach, przede wszystkim w literaturze dokumentu osobistego.

Kolejnym ważnym zagadnieniem, które stopniowo zaczyna zyskiwać zainteresowanie w nauce akademickiej jest rozwój literatury popularnej, a więc tych gatunków, które do niedawna pozostawały poza obrębem ukraińskiej refleksji literaturoznawczej jako „bulwarowe” i „niegodne” poważnych badań naukowych. W Ukrainie negatywny stosunek do twórczości popularnej umacniany był – i jest częściowo do dziś – przez dominację na rynku wydawniczym książek rosyjskich i rosyjskojęzycznych, z którymi najczęściej utożsamiano produkcję tekstów określanych jako literatura masowa¹⁵. Takie stanowisko prezentował opublikowany w 2007 roku, artykuł Nily Zborowskiej, w którym autorka określała ten typ twórczości jako zagrożenie dla ukraińskiego bytu narodowego i przejaw „kultury kolonialnej”¹⁶. Ukraińskojęzyczna literatura popularna zyskuje dziś jednak nie tylko przychylność czytelników, lecz również stopniowo podbija rynek wydawniczy¹⁷. Obecnie w Ukrainie pojawia się bowiem coraz więcej rodzimych wydawnictw i serii ukierunkowanych na ukraińskojęzyczną twórczość gatunkową¹⁸. Istotne miejsce zajmują też konkursy ukraińskiej literatury popularnej, takie jak „Коронація слова” i „Золотий Бабай”. Organizatorzy wspomnianych konkursów mają świadomość znaczenia gatunków popularnych dla rozwoju czytelnictwa ale także podkreślają niezwykle istotny aspekt kultury popularnej, polegający na wsparciu dla kultury rodzimej,

¹⁵ О. Романенко, *Семіосфера української масової літератури: Текст. Читач. Епоха*, Київ 2014, s. 208.

¹⁶ Н. Зборовська *Сучасна масова література в Україні як загальнокультурна проблема*, [в:] „Слово і Час”, 6/2007, s. 3-8.

¹⁷ Я. Поліщук, *Реорієнтація в сучасній українській літературі*, в: „Синopsis: текст, контекст, медіа”, 3 (11)/ 2015, s. 167-158, synopsis.kubg.edu.ua/index.php/synopsis/article/download/.

¹⁸ *Ibidem*, s. 101,102,103.

oświadczają oni między innymi, iż „Література, кіно і театр – обрані не випадково, адже саме ці жанри є стратегічними жанрами культури, які формують і визначають зрілість нації.”¹⁹

Literatura popularna stopniowo staje się także obiektem ciekawych analiz literaturoznawczych²⁰, z których niemal wszystkie traktują ją jako jeden z wielu przejawów nowoczesnego uniwersum kulturowego i wpisują w kontekst badań interdyscyplinarnych, przede wszystkim odwołujących się do semiotyki kultury. Twórcy literatury popularnej, tacy jak Wołodymyr Łys, Ljuko Daszwar, Wasyl Szklar, Switłana Talan, Irena Rozdobudko, Łesia Romanczuk i inni²¹ nie ograniczają się do „lekkich” tematów, lecz poruszają problematykę pamięci historycznej, niesprawiedliwości społecznej, wojny, przemocy, choroby i patologii. Powieści popularne odwołują się zarówno do współczesności jak i do przeszłości, a co najistotniejsze poruszają nierzadko tematykę istotną i interesującą dla przedstawiciela współczesnego społeczeństwa, poszukującego swojej tożsamości i pragnącego zrozumieć nie tylko codzienność, lecz również warunkującą ją przeszłość.

Kolejnym ważnym tematem jest proza feministyczna, o której znaczeniu oraz popularności powiedziano w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat wiele i która w ukraińskim literaturoznawstwie, a także w polskich badaniach ukrainistycznych znalazła już swoje stałe miejsce²². Literatura pisana przez kobiety, dotycząca

¹⁹ За: С. Філоненко, *Масова література в Україні: дискурс / гендер / жанр*, Донецьк 2011, с. 103.

²⁰ Należą do nich między innymi: *Культура масова і популярна: теорії та практики* Oleha Jarosza i Tarasa Ljutego (2007), *Кімч і література. Траєкторії* Tamary Hundorowej (2008) *Масова література в Україні* Sofii Filonenko (2011)²⁰ czy *Семіосфера української масової літератури: Текст. Читач. Епоха* Ołeny Romanenko (2014).

²¹ С. Філоненко, *Масова література в Україні: дискурс / гендер / жанр*, Донецьк 2011, с. 5.

²² Feminizm w ukraińskiej literaturze analizowały między innymi ukraińskie badaczki Solomija Pawłyyczko, Niła Zborowska, Wira Ahejewa, Tamara Hundorowa, Oksana Zabużko. Do polskich ukrainistów zajmujących się zagadnieniem feminizmu należą: Paulina Olechowska, Aniela Radecka i inni.

szerokiego spectrum kobiecych doświadczeń – zarówno różnych aspektów cielesności jak i zagadnień związanych z nierównościami społecznymi, stanowi w Ukrainie zjawisko bardzo szerokie, a za jej prekursorkę uważa się Oksanę Zabużko z jej *Badaniami terenowymi nad ukraińskim seksem* (1996), w którym autorka bodajże po raz pierwszy zwerbalizowała opresyjne położenie ukraińskiej kobiety, a w jej obrazie również całego narodu. Właśnie to projektowanie doświadczenia jednostki na procesy ogólnospołeczne stanowi o znaczeniu prozy feministycznej, która nigdy nie ogranicza się do losów poszczególnych kobiet, lecz dotyczy najboleśniejszych, często przemilczanych problemów ukraińskiego społeczeństwa, naznaczonego traumą totalitarnej przeszłości i borykającego się z niełatwą współczesnością. Paulina Olechowska pisała, że problematyka podporządkowania i zależności jest w ukraińskiej humanistyce często łączona z refleksją feministyczną²³, jest to prawda, jednak obecnie coraz częściej tematyka feministyczna odchodzi od wątków opresji w kierunku sprawczości i siły swoich bohaterek. Miejsce i rola kobiety jako bohaterki ukraińskiej prozy ewoluuje bowiem bardzo szybko, a postaci kobiece ekspandują we wszystkie sfery życia społecznego, kulturowego, politycznego a także wojskowego, związanego z aktywną obroną kraju przed rosyjską agresją. Tematyka jest więc niezwykle istotna i aktualna, współczesna powieść ukraińska łączy wątki feministyczne z ostatnimi wydarzeniami politycznymi, przedstawiając kobietę jako uczestniczkę działań wojskowych a tym samym wprowadzając całkiem nowy typ bohaterki. Świadectwem zainteresowania prozą feministyczną wśród studentów ukrainistyki jest utrzymująca się stale liczba prac dyplomowych o tej tematyce. Łącząc się ściśle z psychologią jednostki i analizą rzeczywistości społecznej a także świata indywidualnych emocji, proza określana szeroko jako feministyczna jest atrakcyjnym

²³ M. Zambrzycka, P. Olechowska, *Ciało i seksualność kobiety. Chortyca Serhija Bratkowa i Badania terenowe nad ukraińskim seksem Oksany Zabużko*, w: *Ciało i tożsamość w ukraińskiej kulturze, literaturze i języku*, pod red. K. Jakubowskiej-Krawczyk, P. Olechowskiej, S. Romaniuk, M. Zambrzyckiej, Warszawa – Iwano-Frankiws'k 2016, s. 255-272.

obiektem analiz dla młodych odbiorców, zwłaszcza dla studentek, które nierzadko traktują ją bardzo osobiście.

Wydaje nam się, że w programach studiów powinno się znaleźć także miejsce dla literatury postapokaliptycznej, która w ukraińskim kontekście przybiera przeważnie postać prozy postczarnobylskiej. Oksana Zabużko określa katastrofę wręcz „początkiem ukraińskiej niepodległości”²⁴. Tamara Hundorowa, łączy wydarzenia czarnobylskie z narodzinami w Ukrainie postmodernistycznej świadomości²⁵, której specyfika zasadzała się w dekonstrukcji „ideologicznej przestrzeni kultury totalitarnej.”²⁶ Badacze ukraińskiego postmodernizmu zgodnie twierdzą, że „odblokował” on wiele dyskursów i wyzwolił potrzebę pisanie o zagadnieniach objętych wcześniej nakazem milczenia. Kontekst czarnobylski jest oczywiście bardzo istotny warto jednak podkreślić, że literatura postapokaliptyczna opiera się na uniwersalnym poczuciu katastrofy i lęku przed skutkami działalności człowieka. Lęk taki nigdy nie opuszczał ludzkości, jednak obecnie, w obliczu pandemii wojny i kryzysu ekonomicznego wydaje się szczególnie aktualny. Nurt postapokaliptyczny zajmuje być może niewielkie miejsce na mapie ukraińskiej literatury, ma jednak autorów o ugruntowanej pozycji literackiej (Ołeksandr Irwaneć, Jurij Szerbak, Markijan Kamysz) i grono wielbicieli. Literatura postapokaliptyczna to gatunek mocno skonwencjonalizowany, posługujący się swoistym imaginariem, do jego kompetentnej analizy niezbędne jest opanowanie konkretnej terminologii.

²⁴ O. Zabużko, *Planeta Piółun -Dowżenko-Tarkowski-von Trier albo dyskurs nowej grozy*, [w:] *Po Czarnobylu. Miejsce katastrofy w dyskursie współczesnej humanistyki*, red. I. Boruszkowska, K. Glinianowicz, A. Grzemska, P. Krupa, Kraków 2017, s. 54.

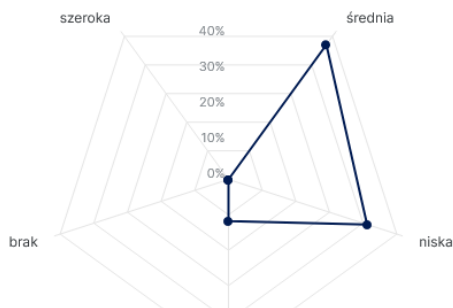
²⁵ I. Boruszkowska, *Mapowanie apokalipsy – pustka i ślad czarnobylskiej zony w narracjach poczarnobylskich*, [w:] *Po Czarnobylu. Miejsce katastrofy w dyskursie współczesnej humanistyki*, red. I. Boruszkowska, Katarzyna Glinianowicz, A. Grzemska, P. Krupa, Kraków 2017, s. 83.

²⁶ P. Krupa, *Co widać w postczarnobylskim Oku otchłani?*, [w:] *Po Czarnobylu. Miejsce katastrofy w dyskursie współczesnej humanistyki*, red. I. Boruszkowska, K. Glinianowicz, A. Grzemska, P. Krupa, Kraków 2017, s. 91.

Oczywiście nie powinno zabraknąć także miejsca dla dramatu i poezji, które w programach są obecne od dawna, lecz należy pamiętać o ich dynamicznym rozwoju w ostatnich latach. Warto bowiem przybliżyć czytelnikom zjawiska kształtujące ukraińską teatralną scenę współczesną oraz teatr zaangażowany, reagujący na ostatnie wydarzenia polityczne i apelujący do sumienia i wrażliwości widza, gdyż taki w o wiele większym stopniu znajduje zainteresowanie młodych odbiorców. Również poezja oddziałuje na wyobraźnię kształtującego swoje wyobrażenie o świecie człowieka. Niezwykle ważnym obszarem dydaktyki badań jest w obecnym kontekście także literatura porównawcza, która pomaga demaskować narodowe stereotypy i pokazywać rozwój ukraińskiego procesu literackiego i jego atrakcyjność w odniesieniu do literatury światowej.

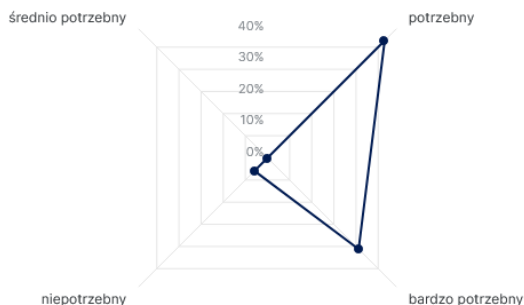
W nauczaniu literatury ukraińskiej zagranicą i przygotowywaniu kolejnych pokoleń jej badaczy i ambasadorów jest jednak jeszcze jeden problem – bariera językowa. Wciąż bowiem brakuje profilowanych podręczników, przeznaczonych do nauki terminologii z określonej dziedziny. Stan taki wyraźnie podkreślają ankietowani w 2023 roku studenci i absolwenci warszawskiej ukrainistyki. Nikt z nich nie stwierdził, że dostępność takich podręczników jest szeroka. Większość odpowiedzi oscylowała pomiędzy niską, a średnią.

Jak oceniasz dostępność podręczników i pomocy naukowych pomagających opanować terminologię literaturoznawczą w języku ukraińskim?



Ci sami respondenci zapytani o potrzebę dostępności podręczników, pracując z którymi mogliby opanować ukraińskie słownictwo i terminologię związaną z badaniami literaturoznawczymi zdecydowanie taką potrzebę zauważali. Aż 94% odpowiedziało, że jest potrzebny albo bardzo potrzebny, a jedynie niecałe 6%, że niepotrzebny.

Czy uważasz, że podręcznik do języka ukraińskiego ukierunkowany na słownictwo i terminologię literaturoznawczą jest potrzebny?

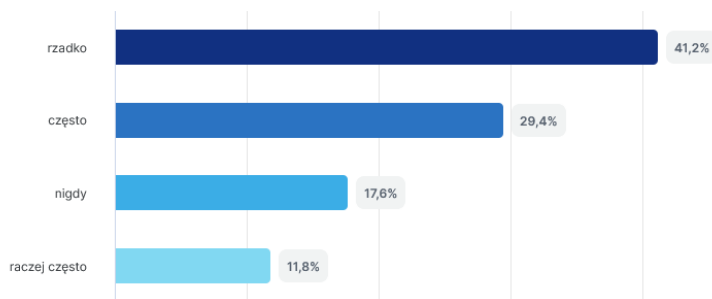


Ważne jest też, aby na zagranicznych ukrainistykach kształcić umiejętność wyrażania swoich myśli i przekonań w języku ukraińskim nie tylko na tematy życia codziennego i społecznego, choć to również jest istotny aspekt naszych studiów, o czym świadczą powstające podręczniki do nauki języka ukraińskiego, które pomagają opanować nawyki językowe niezbędne do porozumiewania się w sytuacjach codziennych i do rozmowy na wszystkie ważne tematy społeczne²⁷ a także zapewniają orientację

²⁷ Podręcznikom wydany w KU UW zostały poświęcone następujące artykuły: M. Zambrzycka, *Дидактика української мови. Огляд підручників Кафедри україністики Варшавського університету*, [w:] Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. Драгоманова, 13-2017, с. 59-62; I. Мутник, *Викладання української мови права на кафедрі україністики Варшавського університету*, [в:] „Теорія і практика викладання української мови як іноземної”, вип. 13, Львів 2018, с. 60-68; K. Jakubowska-Krawczyk, S. Romaniuk, M. Zambrzycka, *Урахування культурознавчого напрямку при укладенні підручників із української мови як іноземної* [w:] „Мова: класичне – модерне – постмодерне”, Київ 2020, nr 6, s. 171-186;

w najnowszej terminologii biznesu czy turystyki. Trzeba jednak uczyć też języka współczesnej humanistyki. Z powodu braku oparowania językowego aparatu naukowego, studenci mają problemy z prowadzeniem badań literaturoznawczych. W wyniku czego albo prowadzą je w języku ojczystym albo zyskują one formę popularno-naukową z minimalnym użyciem terminologii naukowej. Wyraźnie wynika to z przeprowadzonej ankiety. Prawie 59% respondentów przyznała, że unika wypowiadania się z wykorzystaniem terminologii literaturoznawczej (odpowiedzieli rzadko albo nigdy). Ponad 41% zaś używa jej często albo raczej często.

Jak często podczas zajęć formułujesz wypowiedzi ustne dotyczące literatury i wymagające wykorzystania terminologii literaturoznawczej?



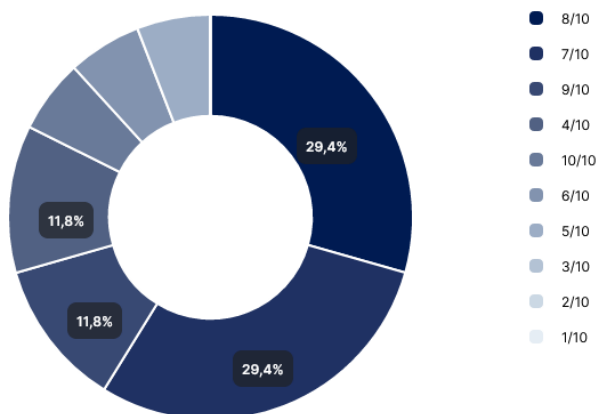
I. Kononenko, I. Mytnik, S. Romaniuk, *Najnowsze tendencje w glottodydaktyce języka ukraińskiego w Polsce - treści kulturowe* [w:] *Мова в суспільстві: семантика, синтактика, прагматика / Language in society: semantics, syntax, pragmatics* (współredakcja z P. Jóźwikiewicz, H. Maciuk, I. Mytnik), Warszawa-Lwów-Wrocław, Siedlce: IKRiBL 2022, s. 45-70; K. Jakubowska-Krawczyk, M. Zambrzycka, *Dydaktyka literatury ukraińskiej w Polsce (przykład Katedry Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego)*, [w:] „Кременецькі Компаративні Студії” XI, 2021, s. 235-247.

Trzeba dawać absolwentom ukrainistyki niezwykle obecnie istotną możliwość mówienia i pisanie o nauce ukraińskiej w jej własnym języku, a tym samym przyczynić się do propagowania ukraińskojęzycznej terminologii humanistycznej. Rozwój terminologii naukowej w danym języku ugruntowuje jego status w międzynarodowym dyskursie specjalistycznym oraz stanowi świadectwo samowystarczalności i równoprawności na mapie językowej świata. Dziś, w obliczu bezprawnej rosyjskiej napaści na Ukrainę, szerzonej po raz kolejny propagandy deprecjonowania i zaprzeczania podstawowych racji istnienia ukraińskiej kultury i państwowości, szczególnie ważne jest wskazywanie tych aspektów, które świadczą o samoistności i wysokim poziomie nie pozwalają sprowadzać rozmowy o ukraińskim uniwersum kulturowym do charakterystycznego dla dyskursu kolonialnego uprzedmiotowienia. Nie chodzi nam o stworzenie jakiegoś nowego języka współczesnej ukraińskiej nauki, ten od dawna bowiem istnieje, tworzony przez ukraińskich humanistów, literaturoznawców i badaczy kultury. Mamy na myśli jedynie dostarczenie wiedzy, która stanowić będzie dla młodych pokoleń ukrainistów a za ich sprawą i dla innych, najlepszą broń przeciw kłamstwu i fałszywym konstatacjom.

Wychodząc z tych właśnie założeń powstał profilowany podręcznik *Розмовляємо про літературу. Підручник із завданнями*, przygotowany z myślą o polskojęzycznych studentach ukrainistyki, którzy wybierają profil literaturoznawczy i są zobligowani do pisanie po ukraińsku prac semestralnych, rocznych lub dyplomowych²⁸. Dwa pytania przeprowadzonej przez nas ankiety dotyczyły właśnie stopnia trudności pisanie prac dyplomowych w języku ukraińskim. 70,6 % ankietowanych oceniło stopień trudności pisanie pracy licencjackiej w języku ukraińskim na ponad 7/10 i 67% pracy magisterskiej. Sądzimy więc, że zasadność powstania podręcznika została potwierdzona przez samych studentów.

²⁸ K. Jakubowska-Krawczyk, S. Kovpik, M. Zambrzycka, *Розмовляємо про літературу. Підручник із завданнями*, Warszawa 2022.

Jak oceniasz stopień trudności pisania pracy licencjackiej w języku ukraińskim?

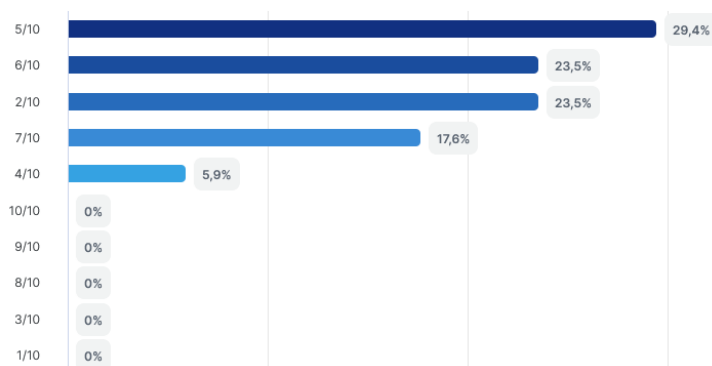


Wymagany poziom językowy studenta korzystającego z podręcznika to B2+-C1. Rozdziały zostały uporządkowane według wymienionych wyżej zagadnień tematycznych związanych ze współczesną literaturą, które uważamy za szczególnie istotne i ciekawe dla młodego odbiorcy. Rozdział pierwszy dotyczy więc literatury historycznej, drugi dokumentu osobistego, trzeci literatury faktu, czwarty literatury popularnej, piąty podejmuje zagadnienia twórczości feministycznej a szósty postapokaliptycznej. Da ostatnie dotyczą poezji i dramatu. Teksty i ćwiczenia do nich, zamieszczone w poszczególnych rozdziałach ukierunkowane są wyłącznie na słownictwo i terminologię specjalistyczną, literaturoznawczą, niezbędną do formułowania ustnych i pisemnych wypowiedzi związanych z kompozycją i poetyką tekstów, konstrukcją fabuły i postaci oraz zawierają leksykę niezbędną do swobodnej lecz kompetentnej rozmowy i wyrażenia własnych preferencji czytelniczych, odczuć i wrażeń związanych z czyta-

nym i analizowanym tekstem. Jako materiał leksykalny wykorzystaliśmy fragmenty współczesnych opracowań i artykułów naukowych, publicystykę i teksty popularnonaukowe. Każdy rozdział zawiera merytoryczne wprowadzenie, w którym nakreślone zostało znaczenie i miejsce poszczególnych nurtów i zjawisk w ukraińskim procesie literackim, na końcu każdego rozdziału znajduje się krótki glosariusz, zawierający kluczowe słownictwo z określonego tematu.

Każdy rozdział podręcznika składa się z odpowiednio dobranych fragmentów książek i artykułów naukowych oraz popularno-naukowych, a także z recenzji, wywiadów lub omówień. Do tekstów proponujemy czytelnikom zestaw ćwiczeń językowych (znalezienie polskiego/ukraińskiego odpowiednika terminu, dobranie definicji do terminu, wybór pasującego słowa) i zadań translatorskich (tłumaczenie dłuższych fragmentów) lub ćwiczeń skoncentrowanych na skonstruowaniu wypowiedzi pisemnej/ustnej (napisz krótką recenzję, esej, omówienie, porozmawiaj i zapisz główne myśli, zdefiniuj pojęcia w języku ukraińskim itp.). Ćwiczenia mają na celu ugruntowanie leksyki i terminologii literackiej, opanowanie stylu naukowego, niezbędnego do pisania prac semestralnych i dyplomowych a także rozwijanie warsztatu pisarskiego oraz umiejętności omawiania poszczególnych zjawisk literackich przy użyciu fachowej terminologii. Zachęcają też do samodzielnej pracy, badań i refleksji nad tym, co w literaturze istotne i uniwersalne. Potrzebę tak jednoznacznego ukierunkowania ćwiczeń na rozwój leksyki i terminologii potwierdzają nasze ankiety. Znajomość terminologii literaturoznawczej w języku ukraińskim na poziomie 7/10 oceniło jedynie 17,6% respondentów. Na wyższym nikt.

Jak oceniasz swoją znajomość terminologii literaturoznawczej w języku ukraińskim?



Jako uzupełnienie, na końcu podręcznika studenci znajdują słowniczek terminologii literackiej.

Uważamy, że jest to pierwszy krok ku tworzeniu pomocy naukowych do nauki języka akademickiego, przywracającego należny status językowi ukraińskiemu. Niezbędne jest bowiem podejmowanie kolejnych działań w tym kierunku. Źle by się stało gdyby w przyszłości głównym językiem ukrainistycznych badań literaturoznawczych stał się język angielski. Oczywiście publikacje w nim są dzisiaj pewnie bardziej potrzebne niż kiedykolwiek. Popularyzacja ukraińskiej kultury i nauki jest ważnym zadaniem dyplomacji akademickiej. Jednak działania takie nie powinny zabierać należnego miejsca językowi ukraińskiemu jako pierwszemu i podstawowemu, predestynowanemu do prezentowania w nim badań ukrajoznawczych. Ostatnie lata przyniosły wiele zmian w światowej humanistyce, wartości, które wydawały się stałe uległy rozpadowi. Trzeba poszukiwać nowych sposobów i słów mówienia o świecie. Szczególny obowiązek spoczywa na ukrainistyce, której przedstawiciele winni realnie analizować sytuację

i aktywnie poszukiwać nowych kierunków działań, zwalczających stereotypy i spuściznę postkolonialną.

LITERATURA/REFERENCES

- Said E., *Orientalizm*, Warszawa 1991
- Boruszowska I., *Mapowanie apokalipsy – pustka i ślad czarnobylskiej zony w narracjach poczarnobylskich*, [w:] *Po Czarnobylu. Miejsce katastrofy w dyskursie współczesnej humanistyki*, red. I. Boruszkowska, K. Glinianowicz, A. Grzemska, P. Krupa, Kraków 2017.
- Jakubowska-Krawczyk K., Romaniuk S., Zambrzycka M., *Урахування культурознавчого напрямку при укладенні підручників із української мови як іноземної* [w:] „Мова: класичне – модерне – постмодерне”, Kijów 2020, nr 6, s. 171-186. [Jakubowska-Krawczyk S., Kovpiuk S., Zambrzycka M., *Rozmovlyajemo pro literaturu. Pidruchnyk iz zavdannamy*, Siedlce 2022.]
- Jakubowska-Krawczyk S., Kovpiuk S., Zambrzycka M., *Розмовляємо про літературу. Підручник із завданнями*, Siedlce 2022.
- Jakubowska-Krawczyk K., Zambrzycka M., *Dydaktyka literatury ukraińskiej w Polsce (przykład Katedry Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego)*, [w:] „Кременецькі Компаративні Студії” XI, 2021, s. 235-247.
- Kononenko I., Mytnik I., Romaniuk S., *Najnowsze tendencje w glotto-dydaktyce języka ukraińskiego w Polsce - treści kulturowe* [w:] *Мова в суспільстві: семантика, синтактика, прагматика/ Language in society: semantics, syntax, pragmatics* (współredakcja z P. Jóźwickiewicz, H. Maciuk, I. Mytnik), Warszawa-Lwów-Wrocław, Siedlce: IKRiBL 2022, s. 45-70.
- Krupa P., *Co widać w postczarnobylskim Oku otchłani?*, [w:] *Po Czarnobylu. Miejsce katastrofy w dyskursie współczesnej humanistyki*, red. I. Boruszkowska, K. Glinianowicz, A. Grzemska, P. Krupa, Kraków 2017, s. 91.
- Matusiak A., *Dekolonialna re-kreacja Ukrainy*, [w:] „Kalejdoskop” 02/23, <https://www.e-kalejdoskop.pl/wiadomosci-a230/dekolonialna-re-kreacja-ukrainy-r11972>
- Olechowska P., Zambrzycka M., *Ciało i seksualność kobiety. Chortyca Serhija Bratkowa i Badania terenowe nad ukraińskim seksem Oksany Zabuzko*, [w:] *Ciało i tożsamość w ukraińskiej kulturze, literaturze i języku*, pod red. K. Jakubowskiej-Krawczyk, P. Olechowskiej, S. Romaniuk, M. Zambrzyckiej, Warszawa – Iwano-Frankiws'k 2016, s. 255-272.

- Spokojnie już nie będzie. Koniec naszej belle époque.* Paweł Kowal w rozmowie z Agnieszką Lichnerowicz, Warszawa 2023, s. 11.
- Zabużko O., *Planeta Piołun -Dowżenko-Tarkowski-von Trier albo dyskurs nowej grozy*, [w:] *Po Czarnobylu. Miejsce katastrofy w dyskursie współczesnej humanistyki*, red. I. Boruszkowska, K. Glinianowicz, A. Grzemska, P. Krupa, Kraków 2017.
- Філоненко С., *Масова література в Україні: дискурс / гендер / жанр*, Донецьк 2011. [Filonenko S., *Masova literatura v Ukraini: dyskurs/gender / zhanr*, Donets'k 2011.]
- Гундорова Т., *Кімч і література. Травестії*, Київ 2008. [Hundorova T., *Kitch i literatura. Travestiyi*, Kyiv 2008.]
- Лютій Т., Ярош О., *Культура масова і популярна: теорії та практики*, Київ 2007. [Lyutyi T., Yarosh O., *Kul'tura masova i populyarna: teoriyi ta praktyky*, Kyiv 2007.]
- Мутник І., *Викладання української мови права на кафедрі україністики Варшавського університету*, [в:] „Теорія і практика викладання української мови як іноземної”, вип. 13, Львів 2018, с. 60-68. [Mytnik I., *Vykladannya ukrayins'koyi movy prava na kafedri ukrayinistyky Varshavs'koho universytetu*, [v:] „Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi”, вип. 13, L'viv 2018, s. 60-68.]
- Поліщук Я., *Реорієнтація в сучасній українській літературі*, [в:] „Синопис: текст, контекст, медіа”, 3 (11)/ 2015, с. 167-158, synopsis.kubg.edu.ua/index.php/synopsis/article/download [Polishchuk Ya., *Reoriyentatsiya v suchasniy ukrayins'kiy literaturi*, [v:] „Synopsis: tekst, kontekst, media ”, 3 (11)/ 2015, s. 167-158, synopsis.kubg.edu.ua/index.php/synopsis/article/download]
- Романенко О., *Семіосфера української масової літератури: Текст. Читач. Епоха*, Київ 2014, с. 208. [Romanenko O., *Semiosfera ukrayins'koyi masovoyi literatury: Tekst. Chytach. Epokha*, Kyiv 2014.]
- Zambrzycka M., *Дидактика української мови. Огляд підручників Кафедри україністики Варшавського університету*, [w:] Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. Драгоманова, 13-2017, с. 59-62. [Zambrzycka M., *Dydaktyka ukrayins'koyi movy. Ohlyad pidruchnykiv Kafedry ukrayinistyky Varshavs'koho universytetu*, [v:] „Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho uniwersytetu im. Drahomanova”, 13-2017, s. 59-62.]
- Зборовська Н., *Сучасна масова література в Україні як загальнокультурна проблема*, [в:] „Слово і Час”, 6/2007, с. 3-8. [Zborovs'ka N.,

Suchasna masova literatura v Ukrayini yak zahal'nokul'turna problema, [v:] „Slovo i Chas” 6/2007, s. 3-8.]

Źródła internetowe

Filologia ukraińska z językiem rosyjskim - Oferta dydaktyczna UJ – Uniwersytet Jagielloński, [15.02.2023].

Instytut Filologii Słowiańskiej UWr – Specjalność FILOLOGIA UKRAIŃSKA Z JĘZYKIEM ANGLEISKIM (uni.wroc.pl), [15.02.2023].

Instytut Filologii Słowiańskiej UWr – Specjalność UKRAINISTYKA (uni.wroc.pl), [15.02.2023].

Plany studiów – Instytut Filologii Wschodniosłowiańskich UAM zaprasza! (amu.edu.pl), [15.02.2023].

Program studiów na kierunku ukrainistyka II stopnia (2020-2021) (1).pdf (uw.edu.pl), [15.02.2023].

Program studiów na kierunku ukrainistyka I stopnia (2020-2021) (2).pdf (uw.edu.pl), [15.02.2023].

Studia polsko-ukraińskie – Oferta dydaktyczna UJ - Uniwersytet Jagielloński, [15.02.2023].

Załącznik nr 63 do uchwały nr 52/VI/2022 Senatu UJ z dnia 29 czerwca 2022 r., [15.02.2023].

Katarzyna JAKUBOWSKA-KRAWCZYK

Uniwersytet Warszawski

e-mail: k.jakubowska@uw.edu.pl

ORCID 0000-0002-6281-7011

Marta ZAMBRZYCKA

Uniwersytet Warszawski

e-mail: m.e.zambrzycka@uw.edu.pl

ORCID 0000-0002-2123-8531

WIEDZA O KULTURZE JAKO ISTOTNY ASPEKT UKRAINOZNAWCZEJ DYDAKTYKI AKADEMICKIEJ

CULTURAL KNOWLEDGE AS AN IMPORTANT ASPECT OF UKRAINIAN ACADEMIC DIDACTICS

The article examines the importance of cultural studies knowledge in Ukrainian education primarily in terms of preparing graduates for future work, interpreting events, analysing the socio-political reality of contemporary Ukraine, and others. An understanding of culture, knowledge of its history and contemporary trends of development is essential in the work of a philologist, literary scholar, as well as a journalist, analyst or translator. Adequate management of intellectual and artistic output is also part of Ukraine's key cultural security today, which is closely linked to its national and state security.

KEYWORDS: Ukrainian Studies, Academic Teaching, cultural development trends, artistic achievements, cultural security

W artykule przeanalizowano znaczenie wiedzy kulturoznawczej w kształceniu ukrainistycznym przede wszystkim pod kątem przygotowania absolwentów do przyszłej pracy, interpretacji wydarzeń, analizowania rzeczywistości społeczno-politycznej współczesnej Ukrainy i in. Rozumienie kultury, wiedza o jej historii i współczesnych tendencjach rozwoju jest niezbędna w pracy filologa, literaturoznawcy, a także dziennikarza, analityka czy tłumacza. Adekwatne zarządzanie dorobkiem

intelektualnym i artystycznym stanowi również element kluczowego w dzisiejszych czasach bezpieczeństwa kulturowego Ukrainy, które ściśle wiąże się z jej bezpieczeństwem narodowym i państwowym.

SŁOWA KLUCZOWE: Ukrainistyka zagraniczna, dydaktyka akademicka, tendencje rozwoju kultury, dorobek artystyczny, bezpieczeństwo kulturowe

Przedmioty kulturoznawcze odgrywają ważną rolę w kształceniu kolejnych pokoleń ukrainoznawców, którzy po ukończeniu studiów powinni być wszechstronnymi specjalistami nie tylko w zakresie języka ale i szeroko pojętej wiedzy kulturowej. Stwierdzenie, że wiedza taka jest niezbędna do rozumienia oraz interpretacji ukraińskiej rzeczywistości wydaje się banałem, a jednak, wobec tendencji okrajania programów nauczania i redukowania ścieżek kulturoznawczych, powtórzenie go po raz kolejny jest uzasadnione. Bez gruntownej wiedzy o kulturze absolwenci zostaną pozbawieni nie tylko umiejętności adekwatnej interpretacji rozmaitych konotacji, które niosą ze sobą symbole narodowe, obrzędy, zachowania wspólnotowe, dzieła sztuki czy inne elementy kultury świętej i codziennej, lecz również nie będą potrafili prognozować i wyjaśnić poszczególnych decyzji i zachowań, które składają się na rzeczywistość społeczno-polityczną współczesnej Ukrainy. Kultura to bowiem nie tylko obrzędowość i zwyczaje, lecz najgłębiej rozumiana codzienność we wszystkich sferach życia od sztuki po politykę, a absolwent ukrainistyki nie powinien być wyłącznie osobą dobrze mówiącą po ukraińsku, lecz również rozumiejącą przyczyny i źródła zjawisk społecznych. Rozumienie kultury, wiedza o jej historii i współczesnych tendencjach rozwoju jest niezbędna w pracy filologa, literaturoznawcy, a także dziennikarza, analityka czy tłumacza. Adekwatne zarządzanie dorobkiem intelektualnym i artystycznym stanowi również element kluczowego w dzisiejszych czasach bezpieczeństwa kulturowego Ukrainy, które ściśle wiąże się z jej bezpieczeństwem narodowym i państwowym. Jak pisze Witold Pokruszyński, strategicznym celem bezpieczeństwa narodowego jest:

ochrona i obrona wartości i interesów narodowych przed istniejącymi oraz potencjalnymi zagrożeniami, zapewniające warunki dla realizacji celu drugiego – tworzenia wewnętrznych i zewnętrznych warunków dla swobodnego rozwoju i sprostania wyzwaniom, jakie niesie dla narodu zmienność, cywilizacja, integracja i globalizacja oraz nieprzewidywalność¹.

Wspomniana przez autora globalizacja wywołuje niekiedy obawę, że wzorce specyficzne dla danego narodu ulegną unifikacji i stopieniu w uniwersum współczesności, w kontekście ukraińskim ważniejsze jest jednak to, że podstawowego zagrożenia nie stanowi skomercjalizowana kultura popularna, lecz zakusy ze strony skrajnie niebezpiecznego, poimperialnego tworu jakim jest „rosyjski świat”². Wydaje się, że w obliczu rosyjskiej agresji militarnej i propagandowej, a także trwającej od lat wojny informacyjnej zwrócenie większej uwagi właśnie na bezpieczeństwo kulturowe jako jeden z filarów bezpieczeństwa narodowego Ukrainy jest kluczowe.

Bezpieczeństwo kulturowe to pojęcie związane ściśle z tożsamością narodową czy dziedzictwem kulturowym, odnosi się zarówno do sfery działań państwowych jak i zachowań wspólnotowych, szczególnie istotne staje się zaś w obliczu wojny, gdy „kultura i jej dobra dzielą losy narodu i narażone są na wszelkie niebezpieczeństwa - zniszczenie, rabunek, zaginięcie.”³ Pojęcie bezpieczeństwa kulturowego należy rozumieć jako: „chronienie własnej kultury, którą traktuje się jako zdobycz wielu pokoleń [...], ale także wiązać ją ze zdolnością państwa do pomnażania własnego

¹ W. Pokruszyński, *Współczesne bezpieczeństwo narodowe*, [w:] „Kultura i Polityka : zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie” nr 5/2009, s. 179.

² J. Poliszczuk, *Reorientacja w ukraińskiej humanistyce*, [w:] „Bibliotekarz Podlaski Ogólnopolskie Naukowe Pismo Bibliotekoznawcze i Bibliologiczne” 30.1 (2015), s. 40.

³ J. Czaja, *Bezpieczeństwo kulturowe. Aspekty pojęciowe*, [w:] „Państwo i społeczeństwo”, IV/2004 nr 3, s. 5-23. s. 7.

dorobku kulturowego.”⁴ Wojciech Hrynicki wprowadza podział na „negatywne” i „pozytywne” rozumienie bezpieczeństwa kulturowego, z których pierwsze wiąże się z brakiem zagrożeń a drugie z rozwojem i ochroną dóbr kulturowych – oba wydają się kluczowe dla współczesnego państwa ukraińskiego. Autor w następujący sposób definiuje cele bezpieczeństwa kulturowego:

Zasadniczym celem bezpieczeństwa kulturowego jest nie tylko ochrona dóbr kultury materialnej i dziedzictwa kulturowego, lecz w szerokim ujęciu także: ochrona wartości istotnych dla tożsamości narodowej, ochrona odrębności kulturowych związanych z etnicznością lub mniejszościami narodowymi, tworzenie otwartości kulturowej – swobodnego przepływu wartości powszechnie uznanych za cenne, promowanie kultury narodowej na świecie i tworzenie sprzyjających warunków do rozwoju kultury”⁵.

Szczególnie istotna w kontekście naszego artykułu jest zaznaczona przez autora konieczność promowania kultury w świecie. Promocja, jak również upowszechnianie rzetelnej wiedzy o dziedzictwie kulturowym to oczywiście zadanie państwa i społeczeństwa ukraińskiego, jednak stanowi również ogromne wyzwanie dla pracy akademickiej i powinno być wręcz misją współczesnych ukrainistów. Ukraińscy intelektualiści już od dawna podkreślają znaczenie kultury dla rozwoju swojego państwa. Jarosław Poliszczuk w jednym z artykułów z 2016 roku zwraca uwagę, że „również dzisiaj kultura jest podstawowym elementem integrującym kraj”, a pisarka i filozof Oksana Zabuzko, wspomina o roli kulturalnej samoświadomości narodu⁶, której umacnianie jest niezbędne wobec brutalnej wojny informacyjnej i kłamliwej rosyjskiej propagandy,

⁴ A. Lewandowski, *Bezpieczeństwo kulturowe jako przestrzeń sporu politycznego pomiędzy Prawem i Sprawiedliwością a Platformą Obywatelską. Analiza programów wyborczych*, [w:] *Człowiek wobec współczesnych wyzwań*, red. J. Michalski, E. Chojnacka, Płock 2016, s. 149.

⁵ W. Hrynicki, *Pojęciowe aspekty bezpieczeństwa kulturowego oraz jego zagrożenia w Europie*, [w:] „Kultura Bezpieczeństwa. Nauka-Praktyka-Refleksje” nr 16, 190-204 s. 194.

⁶ O. Zabuzko, *Najdłuższa podróż*, Warszawa 2023, s. 44-45.

która po raz kolejny w historii podważa zasadność istnienia niezależnej Ukrainy, jako państwa „bez własnej kultury”.

Kształcenie kulturoznawcze nie zawsze jednak zajmuje należne miejsce w programach ukrainistik akademickich. Wiedza o kulturze spychana jest często na margines i realizowana w minimalnym wymiarze godzinowym, traktuje się ją jako uzupełnienie do rzetelnego przygotowania językoznawczego lub literaturoznawczego, często uznaje za „niepraktyczną” i – choć brzmi to paradoksalnie – nie znajdującą zastosowania w późniejszych poszukiwaniach zatrudnienia. A przecież realizowana w kluczu kulturoznawczym wiedza o ukraińskim dziedzictwie stanowi niezwykle szeroki obszar badań, podnosi kompetencje absolwentów i, co nie mniej istotne, odzwierciedla najnowsze tendencje w humanistyce. Warto wspomnieć w tym miejscu pokrótce o toczących się od dziesięcioleci dyskusjach na temat kulturoznawstwa, jego liczby pojedynczej lub mnogiej i specyfiki rozumienia tego terminu. Odwołać się należy zresztą nie tylko do przypadku niemieckiego – Kulturwissenschaft/Kulturwissenschaften, ale i różnic w konotacji cultural studies, kulturoznawstwa czy kulturologii. Jak zauważyła Magdalena Sariusz-Wolska według niemieckiego raportu z 1990 roku „Geisteswissenschaften heute”

idea Geisteswissenschaften jako szerokiego spektrum nauk humanistycznych uległa dewaluacji i na jej miejsce należy wprowadzić nauki o kulturze: Kulturwissenschaften. Pojemna kategoria kultury pozwala bowiem ująć zjawiska, które nie dają się podporządkować Diltheyowskiemu podziałowi na „nauki o przyrodzie” i „nauki o duchu”⁷.

Autorka cytatu sugeruje, że szerokie rozumienie nauk o kulturze determinuje zniesienie tradycyjnego podziału między humanistyką i naukami ścisłymi. Jest to tendencja rzeczywiście widoczna, na co wskazuje choćby fakt, że w naukach społecznych i humanistyce w ogóle nastąpił w ostatnim czasie wyraźny zwrot

⁷ M. Sariusz-Wolska, *Uhistorycznienie nauk o kulturze – niemieckie modele kulturoznawstwa* [w:] „Przegląd Kulturoznawczy” 13.3 (2012), s. 302-315, s. 303.

w stronę zagadnień przypisywanych dotychczas naukom ścisłym, w tym również studiom biologicznym. Coraz to nowe wyzwania współczesnego świata sprawiają,

iż w centrum zainteresowań humanistów, obok tradycyjnych przedmiotów badań pojawiły się, zazwyczaj jako pochodne społecznego zapotrzebowania na odpowiedzi na określone pytania, m.in. studia na rzeczami, zwierzętami, roślinami, środowiskiem. Uwzględnienie tych zmian pociągnęło za sobą jednocześnie konieczność przemyslenia na nowo humanistyki jako takiej, a w wraz z tym także zjawiska określanego mianem interdyscyplinarności⁸.

Jest to zagadnienie niezwykle szerokie i niejednoznaczne, stawiające pod znakiem zapytania samo rozumienie kategorii nauk humanistycznych i zmuszające do krytycznej refleksji nad granicami interdyscyplinarności. Na użytek niniejszego tekstu dogłębna jego analiza nie jest konieczna, a nawet nie jest możliwa. Pozostańmy więc na mniej kontrowersyjnym gruncie i zauważmy po prostu, że literaturoznawstwo, studia historyczne a także językoznawstwo od lat wykraczają poza ścisłe granice dyscyplin odwołując się do fundamentalnych kategorii kulturowych, do których należą tożsamość, światopogląd („obraz świata”), poczucie przynależności grupowej, symboliczna interpretacja otaczającej rzeczywistości, posługiwanie się stereotypami, a także znaczenie cielesności w praktykach społecznych. Kulturoznawstwo (czy studia kulturowe) powstało zresztą, jak podkreśla Janusz Barański, na styku dyscyplin, jako ich „miejsce spotkania” co dało mu nie spotykany potencjał interdyscyplinarny:

studia kulturowe, w systemie nauki zachodniej niemające zwykłe statusu instytucjonalnego, stały się miejscem spotkania badaczy z zakresu antropologii, historii, socjologii, teorii literatury, filozofii, politologii, historii sztuki, filmoznawstwa, filologii, architektury,

⁸ M. Naporę, M. Woźniak, *Miedzy humanistyką a posthumanistyką. Interdyscyplinarność w badaniach historycznych*, [w:] „Wschodni Rocznik Humanistyczny” tom XIV, 2017, nr 1, s. 121.

religioznawstwa, psychologii, geografii, by wskazać tylko dyscypliny znane w polskim systemie nauki.⁹

Przekonanie o konieczności syntetyzowania różnych warsztatów badawczych wydaje się dziś wśród humanistów powszechne i niesie ze sobą niezaprzeczalne korzyści. Doskonałym przykładem jest nurt antropologii literatury, który pozwala z jednej strony wykroczyć poza kategorie czysto literackie, z drugiej zaś dostrzec konstrukcyjny, niejako literacki charakter samej kultury¹⁰. Włączenie perspektywy kulturoznawczej do analiz literackich, historycznych czy językoznawczych wydaje się atrakcyjną propozycją dydaktyczną, gdyż pozwala spojrzeć na wiele zagadnień w nowy sposób. Jest to bez wątpienia widoczne chociażby w wyborach studentów odnośnie do tematów prac licencjackich i magisterskich a także deklarowanych zainteresowań (patrz niżej na wykresach).

W dydaktyce przedmiotów ukrainoznawczych interesuje nas jednak nie tylko interdyscyplinarne ujęcie i wykorzystanie nauki o kulturze w charakterze pomocniczym, lecz przede wszystkim dostarczenie studentom rzetelnej i kompleksowej wiedzy o różnych dziedzinach dorobku kulturowego Ukrainy. W dalszej części artykułu nie będziemy się więc koncentrować na drugorzędnych z perspektywy niniejszego opracowania rozważaniach czym kultura jest a czym nie jest, oraz nad różnicami (bardzo zresztą płynnymi) między kulturoznawstwem, kulturologią a nauką o kulturze, skoncentrujemy się wyłącznie na zaprezentowaniu realizowanego do niedawna programu obejmującego blok zajęć dotyczących zarówno teorii kultury jak i konkretnych aspektów ukraińskiego dziedzictwa kulturowego. Na użytek tak postawionego

⁹ J. Barański, *Kulturoznawstwo – nowa superdyscyplina nauk o człowieku?* [w:] *Tożsamość kulturoznawstwa*, red. Andrzej Pankowicz, Jarosław Rokicki, Paweł Plichta, Kraków 2008, s. 36.

¹⁰ G. Godlewski, *Literatura i literatury. O kilku przesłankach możliwej, a nawet koniecznej, lecz wciąż jeszcze nieistniejącej antropologii literatury* [w:] *Narracja i tożsamość. Narracje w kulturze*, pod red. W. Boleckiego i R. Nycza, Warszawa 2004, s. 72.

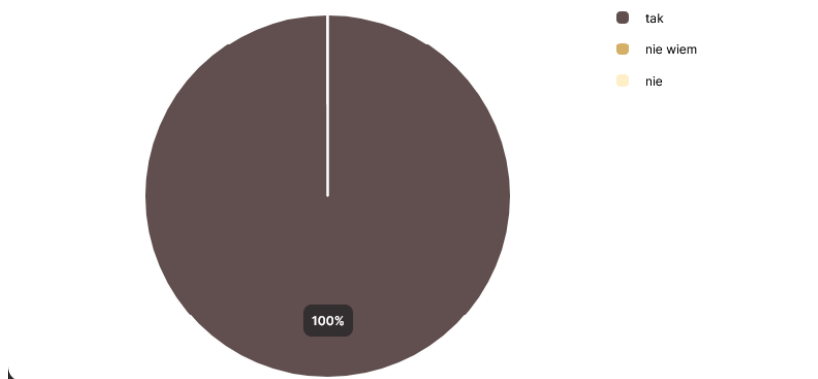
zadania, a także w celu wskazania na ukierunkowanie przedmiotów kulturoznawczych w Katedrze Ukrainistyki wystarczy nam stwierdzenie, że kulturę rozumiemy w duchu studiów kulturowych (kulturoznawstwa) jako: „cały sposób życia, materialny, intelektualny i duchowy”¹¹ – tę szeroką, w istocie antropologiczną definicję realizowaliśmy w trakcie przedmiotów teoretycznych (*Wstęp do kulturoznawstwa, Antropologia Ukrainy, Semiotyka kultury*). Jednocześnie, jak pisze cytowany wyżej Barański, studia kulturowe „zaczęły się z czasem interesować również formami artystycznymi, literaturą, lecz także wytworami popularnymi”¹², co zawężyło rozumienie kultury do wybranych jej wytworów. Ten wąwszy, humanistyczny sposób rozumienia kultury, skupiający się na wytworach sztuki, literatury, muzyki itp. wcielaliśmy w życie w bloku przedmiotów dotyczących wybranych aspektów ukraińskiego dziedzictwa.

Potrzeba realizowania zajęć kulturoznawczych jest podyktowana zapotrzebowaniem deklarowanym przez samych studentów. Młodzi ludzie podejmujący studia na ukrainistykach poza granicami Ukrainy oczekują, że posiadą nie tylko znajomość języka ale także wiedzę, która umożliwi im sprawne zawodowe funkcjonowanie w ukraińskich realiach, a więc głęboką znajomość kultury współczesnej i tradycyjnej oraz zdeterminowanych nią postaw i zachowań mieszkańców Ukrainy. W przeprowadzonych w 2019 roku badaniach wszyscy ankietowani studenci Katedry Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego stwierdzili, że w procesie edukacji oczekują wiedzy dotyczącej współczesnej Ukrainy.

¹¹ Janusz Barański cytuje R. Williamsa, *ibidem*, s. 38

¹² *Ibidem*.

Czy ważne są elementy przedmiotów związane ze współczesnymi wydarzeniami na Ukrainie?



Zjawisko podejmowania w pracach dyplomowych tematów aktualnych i wykraczających poza dyscypliny językoznawstwa czy literaturoznawstwa w Katedrze Ukrainistyki nie jest nowe. Tradycja pisania prac magisterskich na tematy związane z kulturą jest bardzo długa. Prace takie powstawały przez dziesięciolecia pod promotorstwem dr Grażyny Pazdro, prof. Stefana Kozaka i in. Podjmowano tematy związane z prasą by wymienić tutaj chociażby takie tytuły jak *Ukraina na łamach Kultury paryskiej w latach 1986-1991* (2002), *Polityka a kultura – literatura ukraińska w Polsce w latach 1945-1956*, *Promocja kultury i literatury ukraińskiej na łamach Gazety Wyborczej w latach 1989-2001* i in. Nieleżało prac powstało na tematy związane z kulturą tradycyjną, etnografią itp. Za przykład mogą posłużyć takie tytuły jak *Українські колядки і щедрівки, Звичаї та обряди в селі Пантна на Горличчині, Звичаї та обряди на Північному Підляшші на прикладах сіл Дубичі та Грабовець, Лосє – лемківське село. Історія, культура та побут*. Jak wynika z analizy zawartości archiwum czasami

powstawały również prace z pogranicza kulturoznawstwa i historii a także antropologii kulturowej i literatury.

Na przestrzeni lat w ramach programu studiów realizowane były rozmaite przedmioty takie jak: *Historia ukraińskiej kultury*, *Ukraińska etnografia*, *Antropologia Ukrainy*, *Semiotyka kultury*, *Historia ukraińskiej sztuki*, *Ukraińskie ikonopisanie* a także *Wstęp do kulturoznawstwa*. Na tych ostatnich zajęciach studenci poznawali podstawowe teorie antropologii kulturowej oraz – w formie skrótowej – historię dyscypliny. Lektury dobierane były w sposób, który miał unaocznąć wszechobecność kategorii kulturowych w życiu codziennym (zagadnienia język i antropologia, swój-obcy jako kategorie kulturowe, kulturowe rozumienie czasu i przestrzeni, cielesność i kultura i inne). Kilka pierwszych zajęć poświęcaliśmy analizie samego terminu „kultura”, jego wieloznaczności i kontekstowości, definicjom, które powstawały na przestrzeni rozwoju antropologii kulturowej. Do bloku zajęć teoretycznych, pozwalających na pogłębioną analizę terminologiczną i kontekstową należał przedmiot *Semiotyka kultury*, podczas którego w oparciu o teksty teoretyczne, studenci dokonywali twórczych analiz i „dekodowania” w kluczu semiotycznym różnych aspektów życia codziennego. Przedmiot *Etnografia Ukrainy* koncentrował się natomiast na zróżnicowaniu regionalnym ukraińskiej kultury tradycyjnej, studenci poznawali specyfikę architektury, strojów ludowych, zwyczajów i sztuki regionalnej. Przedmiot historia kultury ukraińskiej dawał zaś możliwość przekrojowego zapoznania się z dorobkiem intelektualnym i artystycznym należącym zarówno do rejestrów elitarnych jak i ludowych. Studenci poznawali ludową twórczość obrzędową, a także najważniejsze zabytki architektury czasów średniowiecza, renesansu, baroku, modernizmu, co zachęcało ich do samodzielnej eksploracji i motywowało do poznawania bogactwa Ukrainy. W ramach kursu poruszane były także zagadnienia rozwoju ukraińskiego teatru i kinematografii. Przedmiot *Historia ukraińskiej sztuki* pozwalał natomiast skupić się na twórczości wizualnej, głównie malarstwie świeckim i sakralnym, sztuce użytkowej, zdobnictwie, fotografii. Wspomniane kursy dawały dość gruntowne przygotowanie zarówno

teoretyczne jak i praktyczne, studenci mogli opanować wiedzę o ukraińskim dziedzictwie, zwizualizowaną podczas zajęć fotografiami (często z prywatnych archiwów wykładowców), potrafili rozpoznać poszczególnych twórców i ich dzieła, zdobywali świadomość ciągłości ukraińskiego dorobku kulturowego i jego bogactwa. Wiedza teoretyczna była też uzupełniana podczas wyjazdów terenowych, organizowanych kilkakrotnie w ramach działalności Ukrainoznawczego Koła Naukowego. Wizyty w ukraińskich miastach (Kijów, Czernihów, Humań, Odessa, Iwano-Frankiwnsk, Kamieniec Podolski, Chocim) dały możliwość zwiedzenia muzeów, teatrów, oper i galerii sztuki, zapoznania się z zabytkami architektury a także poznania ich historii.

Szczególnie dobrze w program przygotowywania przyszłych absolwentów do pracy na rzecz promocji Ukrainy i ukraińskiej kultury wpisywał się przedmiot *Animacja kultury*. Studenci zdobywali tam wiedzę teoretyczną, ale przede wszystkim taką, którą mogli wykorzystać w praktycznej części przedmiotu, przygotowując swój własny projekt, a następnie realizując go. Wśród zrealizowanych projektów można wymienić debaty, okrągły stół poświęcony Brunonowi Szulcowi, jego związkom z Drohobyczem i współczesnym działaniom na rzecz przywrócenia pamięci o pisarzu, projekt poświęcony mniejszości ukraińskiej w Polsce realizowany z udziałem przedstawicieli ukraińskich organizacji, przewodnik po wystawie sztuki ukraińskiej i wiele innych. Zajęcia z animacji kultury cieszyły się zainteresowaniem studentów, dawały im poczucie sprawczości i satysfakcji z wcielenia nabytych umiejętności w życie.

Na osobną uwagę zasługują przedmioty dotyczące polsko-ukraińskiego pogranicza i jego pejzażu semantycznego. Warto pamiętać, że jak pisał Jarosław Chacinski:

W procesie kreacji dzieł artystycznych, którą wspiera idea „między kulturami”, zawarta jest intencja ich twórców, aby przekazać Innemu ważne dialogicznie sensy i wartości, szczególnie wtedy,

gdy różnice obecne na tym pograniczu niweluje bliskość geograficzna, językowa, mentalna¹³.

Efektywny transfer kulturowy przybliża bowiem sąsiadujące ze sobą narody, pomaga im otworzyć się na siebie nawzajem oraz budować pokojowe współistnienie. Jerzy Nikitorowicz zwracał uwagę, że

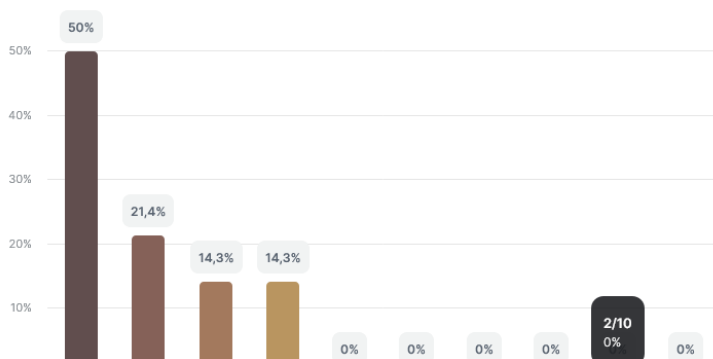
pograniczem jest proces i efekt tego procesu w komunikacji między ludźmi, w przejściu od monologu do dialogu kultur, od dominacji stereotypów i uprzedzeń do wzajemnego zrozumienia, negocjacji i dbałości o wspólny spadek kultury pogranicza¹⁴.

Intuicyjnie rozumieją to studenci ukrainistyki gdyż na pytanie czy takie tematy zajęć są ważne wśród ankietowanych aż 50% w skali od 1 do 10 zaznaczyło 10, następne 20% 9, a poniżej 7 oceniło wartość tych tematów jedynie 12%.

¹³ J. Chacinski, *Pogranicze artystyczne jako przestrzeń pamięci o wspólnocie piękna, wartości oraz symbolicznego uczenia się „bycia razem” – wokół tematów prac „Ars Inter Culturas”* [w:] „Ars inter Culturas” 7 (2018): 5-14., s.5

¹⁴ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 15

Na ile ważne jest wedle Pani/Pana, aby w programie studiów znalazły się tematy związane z relacjami polsko-ukraińskimi?

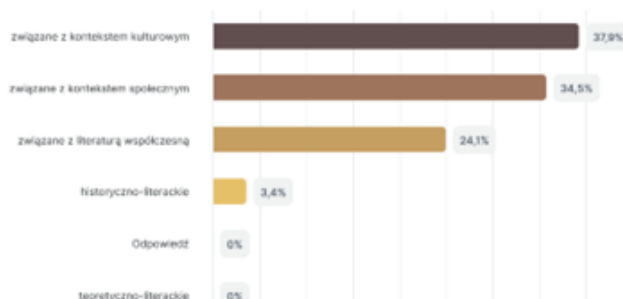


Obecnie pod wpływem reformy związanej z różnymi czynnikami zewnętrznymi przedmioty kulturoznawcze zostały w programie studiów ukrainistycznych w Katedrze Ukrainistyki bardzo ograniczone. W obliczu wydarzeń ostatnich dwóch lat program wymaga jednak uważnej analizy również i w tym zakresie. Tym bardziej, że część pracowników Katedry Ukrainistyki UW wciąż prowadzi badania kulturoznawcze i jest przypisanych do dyscypliny nauki o kulturze i religii.

Elementy kulturoznawcze są obecne również w innych przedmiotach, przede wszystkim literaturoznawczych. Jako jedna z najważniejszych narracji konceptualizujących rzeczywistość ludzką, literatura nie jest i nie może być wolna od kontekstów kulturowych. Można powiedzieć, że jest wręcz przeciwnie – teksty literackie pozostają głęboko zanurzone w szeroko rozumiane uniwersum znaczeń i symboli kulturowych. Jako opowieść o świecie człowieka, literatura pozostaje bowiem nieodmiennie opowieścią o tworzonej przez niego kulturze. Oczywiście, analiza tekstu w kategoriach czysto literaturoznawczych jest możliwa, wydaje się

jednak, że dla młodych ukrainistów nie jest szczególnie atrakcyjna. Potwierdzają to również ankiety. Na pytanie o najważniejsze dla nich aspekty związane z przedmiotami literaturoznawczymi aż 37,9% respondentów odpowiedziało, że te związane z kontekstem kulturowym, a 34,5% że ze społecznym.

Jakie aspekty związane z przedmiotami literaturoznawczymi są dla Państwa najważniejsze?



W codziennej pracy badawczej Katedry Ukrainistyki w zasadzie nieustająco zmagamy się z pytaniem o definicje dyscyplin. Szczególnie istotne stało się to po reformie przypisującej pracowników do konkretnych dziedzin badawczych. W naszym przypadku użyteczna wydaje się niemiecka propozycja dyscyplin „kulturoznawczo zorientowanych” (kulturwissenschaftlich orientiert). Rzeczywiście „kulturoznawczo zorientowane literaturoznawstwo”, specyfice którego poświęcony został chociażby tom pod red. Hartmuta Böhmego i Klausa Scherpego¹⁵ jest w programach KU UW dość rozwinięte, łącząc w sobie metody i teorie różnych dyscyplin.

Inną metodą wprowadzania tematów kulturoznawczych do programu studiów są zorientowane kulturowo podręczniki do

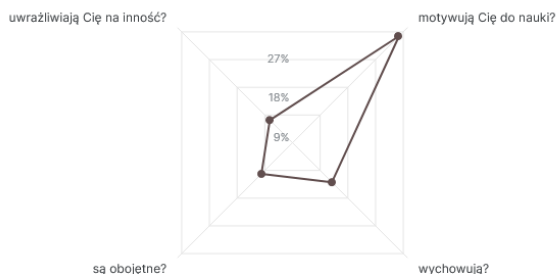
¹⁵ M. Saryusz-Wolska, op. cit., s. 308.

науки języka. Studenci są zgodni co do tego, że motywują one do nauki gdyż dają możliwość pracy na materiale pozwalającym poznać ukraińskie realia. Do podręczników tych należą: *Українською про культуру* (autorki K. Jakubowska-Krawczyk, S. Romaniuk, M. Saniewska, Warszawa 2018), *Культура і традиції Українців: з минулого в сучасність. Підручник із завданнями*, (autorki: M. Zambrzycka, K. Jakubowska-Krawczyk, S. Romaniuk, Warszawa 2018); *Українська культура на щодень. Почитайте і поспілкуйтеся. Підручник із завданнями* Частина 1, Verlag readbox unipress & Open Publishing LMU, München 2021, 2018 (autorki: O. Novikova, M. Zambrzycka, K. Jakubowska-Krawczyk, S. Romaniuk); *Українська культура на щодень. Почитайте і поспілкуйтеся. Підручник із завданнями* Частина 2, Verlag readbox unipress & Open Publishing LMU, (autorki j.w., München 2022)

Aspekty kulturoznawcze pojawiają się również w glottodydaktyce, o czym pisałyśmy w artykule: *Урахування культурознавчого напрямку при укладенні підручників із української мови як іноземної*¹⁶, w którym wskazywałyśmy, że język i kultura są nierozzerwalnie związane, język funkcjonuje w kontekście danej kultury, która determinuje znaczenie pojęć i terminów. Możliwość poznania wybranych zagadnień kulturowych i rozmowy o nich w języku ukraińskim stanowi dla studentów motywację do samodzielnego rozwijania umiejętności i zdobywania wiedzy, co potwierdzają przeprowadzone wśród studentów ankiety:

¹⁶ M. Zambrzycka, K. Jakubowska-Krawczyk, S. Romaniuk, *Урахування культурознавчого напрямку при укладенні підручників із української мови як іноземної* [w:] „Мова: класичне - модерне - постмодерне” 2020/6, s. 171-186.

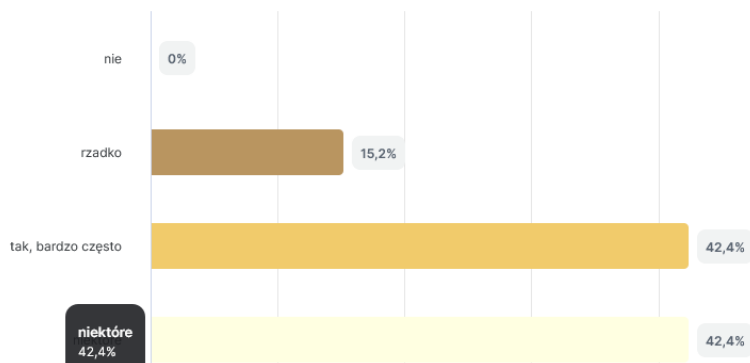
Czy treści kulturoznawcze w podręcznikach do nauki języka



Wśród respondentów aż 43,2 % odpowiedziało, że są one motywujące, 21,6% uważa, że przyczyniają się do ich wychowania, a jedynie dla około 19% pozostają obojętne.

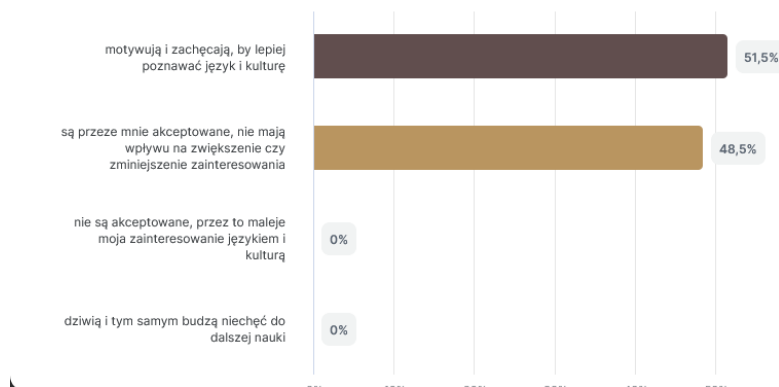
Jednocześnie badani studenci uważają, że tego rodzaju teksty i ćwiczenia w znacznym stopniu pomagają im zrozumieć mentalność ukraińską, a jak ważne jest to w edukacji przyszłego ukraiństyki chyba udowodniać nie trzeba.

Czy informacje kulturoznawcze i społeczne zawarte w podręcznikach pomagają Ci zrozumieć mentalność Ukraińców?



Wreszcie dobra znajomość ukraińskiej kultury to ważny element przygotowania przyszłych absolwentów do prowadzenia mądrego i efektywnego dialogu międzykulturowego. Nie jest to bowiem możliwe bez rozumienia kulturowych różnic pomiędzy Polską i Ukrainą, które z jednej strony jest wyzwaniem, a z drugiej, jak wynika z naszych badań, dla ponad połowy respondentów motywatorem do dalszej nauki.

W jaki sposób odmienności kulturowe Polaków i Ukraińców wpływają na uczenie się j. ukraińskiego?



Ostatnie miesiące pokazały, że nauczanie ukrainistyczne na uniwersytetach nie powinno być zredukowane przede wszystkim do nauki języka czy języków. Konieczne jest poszukiwanie harmonii i równowagi, gdyż uczenie o kulturze ze słabą znajomością języka ukraińskiego jest również niewskazane. Język bowiem stanowi nieodłączny element kultury. Trudno również mówić o głębokiej znajomości kultury ukraińskiej gdy uczona jest ona jedynie jako jedna z wielu kultur regionu, a w spisie lektur znajdują się jedynie teksty w języku polskim. Jest to tym bardziej istotne, że *gros* literatury specjalistycznej dotyczącej ukraińskiej kultury, sztuk wizualnych, filmu itp. nie jest dostępna w języku polskim i aby ją poznać znajomość ukraińskiego jest niezbędna. A poznać ją warto, gdyż Ukraińcy, świadomi znaczenia badań nad własnym dziedzictwem, nie ustają w pracy nad jego analizą. Podając pierwszy z brzegu przykład wspomnijmy o działalności założonego w 2001 roku Instytutu Problemów Sztuki Współczesnej przy Państwowej Akademii Sztuki Ukrainy. Inicjatorem oraz dyrektorem tej instytucji jest artysta i historyk sztuki Wiktor Sydorenko.

Instytut prowadzi bardzo aktywną działalność publikacyjną. Obejmującą periodyki naukowe („Сучасне мистецтво”, „Художня культура. Актуальні проблеми”, „Мистецтвознавство України”) oraz liczne monografie wiele i jednoautorskie, dotyczące kina, teatru, architektury, sztuk wizualnych. Publikacje te składają się na wciąż rosnącą bazę wiedzy o ukraińskiej sztuce, jej historii, tradycjach i najnowszych tendencjach. Z tego dorobku żadna pozycja nie została przetłumaczona na język polski¹⁷. Podobnie jest w przypadku literatury dotyczącej innych dziedzin ukraińskiego dorobku, w tym literaturoznawstwa, którego najważniejsze osiągnięcia pozostają dostępne wyłącznie w języku ukraińskim lub, w niektórych przypadkach, angielskim.

Drugim powodem, dla którego nieznamość języka utrudnia lub wręcz uniemożliwia poznanie dorobku kultury badanej jest kwestia perspektywy, specyficznej dla ośrodków naukowych i poszczególnych naukowców piszących o zjawiskach rodzimych. Wszak nauka to nie tylko wyliczanie faktów i obiektów, lecz również interpretacja i wartościowanie poszczególnych zjawisk, nacisk kładziony na jedne i marginalizowanie innych. Ukraińscy badacze mówią o swojej kulturze własnym głosem, decydują o tym, co uznać za zjawisko istotne a do czego odnieść się krytycznie, tworzą żywy dyskurs, wypracowują światopogląd (światopoglądy) i wciąż nowe interpretacje. Prowadzą między sobą bezustanne spory i dyskusje, które pozwalają w pełni zrozumieć badane zjawiska, odkrywają i opisują zjawiska nowe i włączają je w wielowiekową linię rozwoju ukraińskiego dziedzictwa. To wszystko pozostaje niedostępne dla osoby nieprzygotowanej językowo, a treści otrzymywane „z drugiej ręki” skazują ją na poznanie fragmentaryczne i wtórne, a co gorsza generują sytuację, gdy – po raz enty w ukraińskiej historii – o znaczeniu zjawisk i procesów determinujących ukraińską kulturę wypowiadają się i decydują nie sami Ukraińcy, lecz osoby „z zewnątrz”, nakładając na własne interpretacje własne kategorie kulturowe.

¹⁷ Publikacje i informacje o działalności instytutu znajdują się na stronie: <http://mari.kiev.ua>.

LITERATURA/ REFERENCES

- Barański J., *Kulturoznawstwo – nowa superdyscyplina nauk o człowieku?* [w:] *Tożsamość kulturoznawstwa*, red. Pankowicz A., Rokicki J., Plichta P., Kraków 2008, s. 35-44.
- Czaja J., *Bezpieczeństwo kulturowe. Aspekty pojęciowe*, [w:] „Państwo i społeczeństwo”, IV/2004 nr 3, s. 5-23.
- Chacinski J., *Pogranicze artystyczne jako przestrzeń pamięci o wspólnocie piękna, wartości oraz symbolicznego uczenia się „bycia razem” – wokół tematów prac „Ars Inter Culturas”* [w:] „Ars inter Culturas” 7 (2018): 5-14.
- Godlewski G., *Literatura i literatury. O kilku przesłankach możliwej, a nawet koniecznej, lecz wciąż jeszcze nieistniejącej antropologii literatury* [w:] *Narracja i tożsamość. Narracje w kulturze*, pod red. W. Boleckiego i R. Nycza, Warszawa 2004, s. 68-101.
- Hrynicky W., *Pojęciowe aspekty bezpieczeństwa kulturowego oraz jego zagrożenia w Europie*, w: *Kultura Bezpieczeństwa. Nauka-Praktyka-Re-fleksje* nr 16, s. 190-204.
- Jakubowska-Krawczyk K., Romaniuk S., Saniewska M., *Українською про культуру. Podręcznik do nauki języka ukraińskiego*, Warszawa 2018.
- Якубовська-Кравчик К., Романюк С., Замбжицка М., *Урахування культурознавчого напрямку при укладенні підручників із української мови як іноземної* [w:] „Мова: класичне - модерне – постмодерне” 2020/6, c. 171 - 186. [Jakubowska-Krawczyk K., Romaniuk S., Zambrzycka M., *Urahuvannya kul'turoznawchoho napryamu pry ukladdenni pidruchnykiv iz ukrajin's'koyi movy yak inozemnoyi* [v:] „Mova: klasychne - moderne – postmoderne” 2020/6, c. 171- 186.]
- Lewandowski A., *Bezpieczeństwo kulturowe jako przestrzeń sporu politycznego pomiędzy Prawem i Sprawiedliwością a Platformą Obywatelską. Analiza programów wyborczych*, [w:] *Człowiek wobec współczesnych wyzwań* red. J. Michalski, E. Chojnacka, Płock 2016, s. 149.
- Napora M., Woźniak M., *Między humanistyką a posthumanistyką. Interdyscyplinarność w badaniach historycznych*, [w:] „Wschodni rocznik humanistyczny” tom XIV, 2017, nr 1, s. 119-129.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Pokruszyński W., *Współczesne bezpieczeństwo narodowe*, [w:] „Kultura i Polityka : zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie” nr 5/2009, s. 175-188.

- Poliszczyk J., *Reorientacja w ukraińskiej humanistyce*, [w:] „Bibliotekarz Podlaski Ogólnopolskie Naukowe Pismo Bibliotekoznawcze i Bibliologiczne” 30.1 (2015), s. 35-42.
- Saryusz-Wolska M., *Uhistorycznienie nauk o kulturze–niemieckie modele kulturoznawstwa* [w:] „Przegląd Kulturoznawczy” 13.3 (2012)., s.302-315.
- Zabużko O., *Najdłuższa podróż*, Warszawa 2023.

Irena MYTNIK

Uniwersytet Warszawski

e-mail: iwmytnik@uw.edu.pl

ORCID 0000-0002-9748-3314

ONOMASTYKA W SŁUŻBIE DYDAKTYKI UKRAINISTYCZNEJ

ONOMASTICS IN THE SERVICE OF UKRAINIAN DIDACTICS

The subject of the chapter is the role of onomastics in educating students of *Ukrainian Studies with English* taught at the Department of Ukrainian Studies at the University of Warsaw. It outlines the most important issues discussed during the classes, showing the potential and cognitive values of onomastics, the place of proper names in the language system, their historical, cultural, axiological and social aspects and the importance in building awareness of cultural heritage and in social communication, as well as in teaching about the relationship of onyms with historical and civilizational, social and political processes and political events.

KEYWORDS: Ukrainian and Polish onomastics, interlingual contacts, Ukrainian didactics, cultural, historical and social aspect of proprial lexis

Przedmiotem omówienia jest rola onomastyki w kształceniu studentów kierunku *Ukrainistyka z językiem angielskim* prowadzonym w Katedrze Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Zarysowane w nim zostały najważniejsze zagadnienia poruszane na zajęciach, ukazujące potencjał i walory poznawcze onomastyki, miejsce nazw własnych w systemie językowym, ich aspekt historyczny, kulturowy, aksjologiczny i społeczny oraz znaczenie w budowaniu świadomości dziedzictwa kulturowego i w komunikacji społecznej, a także w nauczaniu o związku onimów z procesami historyczno-cywilizacyjnymi, społeczno-ustrojowymi i wydarzeniami politycznymi.

SŁOWA KLUCZOWE: onomastyka ukraińska i polska, kontakty międzyjęzykowe, dydaktyka ukrainistyczna, aspekt kulturowy, historyczny i społeczny leksyki propriальной

WPROWADZENIE

Jedną z dyscyplin językoznawczych wykładanych na warszawskiej ukrainistyce jest onomastyka. Na studiach magisterskich w ramach specjalizacji językoznawczej studenci poznają jej podstawy teoretyczne oraz wybrane zagadnienia z zakresu onomastyki ukraińskiej i polskiej. Uczą się patrzeć na język jak na skarbnicę wiedzy o kulturze i religii, dziejach państw i społeczeństw, kontaktach międzyetnicznych, o codzienności minionych pokoleń i wyznawanych przez nich wartościach, a także o realiach współczesności. Wiedza ta jest zakodowana w nazwach własnych różnych kategorii, stanowiących lwią część zasobów leksykalnych, a co za tym idzie, istotny element komunikacji językowej i międzykulturowej.

Wspólnie odkrywamy znaczenie genetyczno-etymologiczne onimów, ich strukturę, semantykę podstaw motywacyjnych i formantów nazewniczych. Dowiadujemy się na przykład, że *Warszawa* to 'osada Warsza', podobnie jak *Częstochowa* to 'osada Częstocha', że *Wrocław* był grodem założonym przez *Wrocława*, a imiona ich właścicieli należą do naszej jeszcze przedchrześcijańskiej tradycji (odpowiednio: *Warcisław*, *Częstomir* lub *Częstobor*, *Wrocisław*), że *Lwów* pierwotnie oznaczał gród, który swoją nazwę otrzymał od imienia Lwa, syna księcia halickiego Daniela I, a toponim *Kijów* pozostaje w związku z prasłowiańskim imieniem *Kyjъ*, należącym do legendarnego księcia Polan wschodnich, założyciela grodu. Odkrywamy, że *Piotr*, *Petro*, *Jan*, *Iwan* mają obcy źródłosłów, dowiadujemy się, kiedy powstały nasze nazwiska i co tak naprawdę pierwotnie znaczyły, w jaki sposób w nazwach własnych pogranicza polsko-ukraińskiego odzwierciedlone są dawne kontakty między naszymi narodami, wreszcie jaka jest symbolika naszych dużych i małych Ojczyzn, pochodzenie nazw-symboli, ich wymowa i funkcjonowanie dawniej i dziś. Studenci uczą się też dostrzegać wpływ czynników pozajęzykowych na tworzące się niegdyś oraz współcześnie nazwy własne, m. in. nowe tendencje w rozwoju chrematonimii, urbanonimii czy antroponimii uwarunkowane z jednej strony dynamicznym rozwojem cywilizacji,

techniki, nauki i różnych gałęzi gospodarki, z drugiej zaś wydarzeniami i procesami społeczno-politycznymi, na przykład na Ukrainie w okresie posttotalitarnym, po rewolucji godności, czy w związku z najnowszymi wydarzeniami związanymi z militarną agresją Rosji na Ukrainę.

Przekazywane studentom treści w znacznej mierze są wynikiem prowadzonych od lat w Katedrze Ukrainistyki UW badań onomastycznych¹ oraz projektu „Spotkania onomastyczne. Badania onomastyki pogranicza polsko-wschodniosłowiańskiego” realizowanego w kooperacji z naukowcami z innych ośrodków akademickich w Polsce i za granicą, w ramach którego cyklicznie organizowane są międzynarodowe konferencje naukowe oraz międzyuczelniane seminaria lingwistyczne „Polsko-ukraińskie spotkania onomastyczne” adresowane do studentów.

W dalszych rozważaniach przybliżę pokrótce zasygnalizowaną powyżej tematykę, prezentowaną w edukacji akademickiej z oczywistych względów tylko wybiórczo i w bardzo okrojonym zakresie, pokazując szeroki interdyscyplinarny walor poznawczy onomastyki i jej znaczenie w wieloaspektowym kształceniu ukraińskim, w tym również w nauczaniu o językowych i historyczno-kulturowych kontaktach polsko-ukraińskich.

MIEJSCE NAZW WŁASNYCH W JĘZYKU

Studenci wprowadzani są w zagadnienia teoretyczne związane z charakterystyką nazw własnych i ich funkcją różną od wyrazów pospolitych, miejscem w systemie językowym, statusem onomastyki jako dyscypliny i jej działami: antroponimią (imiona, nazwiska, przezwiska, pseudonimy, przydomki), toponimią, hydronimią, oronimią, zoonimią, kosmonimią, chrematonimią, medionimią, a także stosowanymi w analizie zasobów proprialnych rozwiązaniami

¹ Por. np. I. Mytnik, *Antroponimia Wołynia w XVI-XVIII w.*, Warszawa 2010; Idem, *Imiennictwo ziemi chełmskiej w XVI-XVII wieku*, Warszawa 2017, wyd. II, e-book: Warszawa - Lublin 2019; Idem, *Słownik historyczno-etymologiczny antroponimów ziemi chełmskiej XVI-XVII wieku*, Warszawa 2017, wyd. II, poprawione i uzupełnione, e-book: Warszawa-Lublin 2022.

metodologicznymi. Zazwyczaj dużym zaskoczeniem jest dla nich informacja, że nazwy własne królują w języku, wielokrotnie przewyższając liczbę wyrazów pospolitych, że posiadają odmienną gramatykę związaną m. in. ze swoistymi cechami składniowymi czy morfologicznymi: fleksyjnymi i słowotwórczymi².

NAZWY WŁASNE A DZIEDZICTWO KULTUROWE I TOŻSAMOŚĆ NARODOWA.

1. Propria są nośnikiem wiedzy o historii narodu i indykatorem jego kultury. Rozwój ukraińskiego i polskiego systemu onomastycznego na terenach rdzennych oraz pogranicza bliższego i dalszego przedstawiany jest w kontekście uwarunkowań historycznych, społeczno-kulturowych i religijnych, by pokazać, że na przykład antroponimia jest bardzo czytelnym obrazem specyfiki językowo-kulturowej i konfesyjnej danego narodu oraz wielowiekowych dążeń z jednej strony etnosu ukraińskiego zamieszkującego tereny wysunięte najdalej na zachód, z drugiej zaś ludności polskiej Kresów południowo-wschodnich, a zatem na ziemiach etnicznie niejednorodnych, do zachowania swojej odrębności. Język i będące jego ważną częścią nazwy własne, obok więzi etnicznej, kulturowej, religijnej i terytorialnej, wydają się być nader ważnym środkiem konstytuującym tożsamość narodową i świadomość dziedzictwa kulturowego³. Badania systemów antroponimicznych na terenach kontaktowych, od wieków zamieszkanych przez

² Z. Kaleta, *Gramatyka nazw własnych* [w:] *Polskie nazwy własne*, pod red. E. Rzetelskiej-Feleszko, Warszawa-Kraków 1998, s. 37-44; B. Walczak, *Dzieje języka a nazwy własne* [w:] *Nazwy własne w języku, kulturze i komunikacji społecznej*, pod red. R. Mrózka, Katowice 2004, s. 29-45.

³ I. Mytnik, *System onimiczny dawnej ziemi chełmskiej jako wyznacznik ukraińskiej tożsamości narodowej*, „*Slavia Orientalis*”, T. LXIX, nr 3, 2020, s. 639-654; Tam por. także: *Język a tożsamość narodowa: slavica*, red. M. Bobrowska, Kraków 2000; T. Chynczewska-Hennel, *Świadomość narodowa szlachty ukraińskiej i Kozaczyzny od schyłku XVI do połowy XVII w.*, Warszawa 1985; A. Kłosowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996; A., Mironowicz, *Krok w badaniach nad świadomością narodową społeczności dawnej Rzeczypospolitej* [w:] „*Studia Podlaskie*”, 1990, t. 1, s. 307-313.

Polaków i Ukraińców, mówią o odmienności językowej, o poczuciu wspólnoty terytorialnej i etniczno-kulturowej, a także o otwartości na różne wydarzenia historyczne, procesy społeczne oraz związki międzykulturowe i międzykonfesyjne. Mimo przynależności znacznej części dawnej Ukrainy i terenów pogranicza bliższego do Rzeczypospolitej oraz wielowiekowego sąsiedztwa Polaków i Ukraińców systemy te funkcjonowały równorzędnie, utrzymując rodzimy charakter zarówno środków, jak i sposobów nominacji w obrębie wszystkich grup społecznych.

Zwracana jest uwaga na specyfikę obu omawianych systemów na terenach pogranicza, wynikającą z wielowiekowej polsko-ukraińskiej koegzystencji etniczno-kulturowej, praktyki małżeństw mieszanych i bilingwizmu. Kresowy charakter nazewnictwa polskiego i pograniczny imiennictwa ukraińskiego związany był z zapożyczeniami i hybrydyzacją antroponimów. Wzajemne wpływy ujawniały się na różnych poziomach substytucji, przede wszystkim na poziomie leksykalnym, słowotwórczym i fonetycznym. Interferencje polskie w zakresie imiennictwa dotyczyły przyjmowania imion o charakterystyce polskiej, pochodzących z łacińskiego kalendarza liturgicznego, zwłaszcza przez polonizującą się szlachtę, która przechodziła na katolicyzm, np. *Bartłomiej, Dominik, Feliks, Florian Franciszek, Fryderyk, Hieronim, Janusz, Jędrzej, Karol, Koryfanty, Krzysztof, Sylwester, Wacław, Wawrzyniec, Wincenty, Zygmunt* oraz *Barbara, Beata, Elżbieta, Helena, Jadwiga, Krystyna, Magdalena, Małgorzata*. Imiona o brzmieniu polskim występowały również przy nazwiskach chłopów i mieszczan. Niektóre z nich zadomowiły się tak dalece, że weszły do tekstów cerkiewnych mimo ich niekanoniczej formy, np. *Амброцій, Себастьян, Урбан*⁴. Z kolei przy nazwiskach proveniencji polskiej pojawiały się imiona kalendarza bizantyńsko-ruskiego, świadczące o asymilacji ludności polskiej, np. *Атаназы, Базылі, Даниел, Еліас, Константы, Онуфры, Прокоп, Теодор, Влодзиміерз, Захаріас* czy

⁴ Р. Керста, *Українсько-польські взаємовпливи в антропонімії* [w:] *Badania dialektów i onomastyki na pograniczu polsko-wschodniosłowiańskim*, pod red. M. Kondratiuka, Białystok 1995, c. 340.

Melania. W środowisku bilingwalnym naturalnym procesem były również interferencje międzyjęzykowe odzwierciedlone w strukturze słowotwórczej nazw, które powstawały przez połączenie podstaw pochodzenia ukraińskiego z formantami polskimi *-ek*, *-ak* (na pograniczu polsko-łemkowsko-słowackim⁵), bądź przez połączenie podstaw polskich z sufiksami ukraińskimi *-ko*, *-uk*, *-enia*, *-ycha*. W polskim systemie antroponimicznym pogranicza pod wpływem ukraińskim wystąpiła wyższa niż na ziemiach rdzennych frekwencja patronimów, trwały wpływ ukraiński uwidocznił się również w zakresie fonetyki, tj. w upowszechnieniu, począwszy od wieku XVI, postaci fonetycznej formantu *-owicz/-ewicz* z końcowym *-cz*, zamiast rodzimego *-c*. Z kolei oddziaływaniem wzorca polskiego tłumaczyć zapewne można duży udział nazwisk odmiejscowych w szlacheckiej antroponimii ukraińskiej w XVI-XVIII w. na terenie województwa wołyńskiego i ziemi chełmskiej.

Zjawiska interferencyjne stanowią o specyfice ukraińskiej i polskiej antroponimii pogranicza bliższego i dalszego, wyróżniającą ją na tle imiennictwa innych terenów Ukrainy i Rzeczypospolitej.

2. Dane wyzyskane ze studiów nad antroponimią mogą być również pomocne w ustalaniu tak ważnych kwestii jak zasięgi oddziaływań żywiołu ruskiego i polskiego, a co za tym idzie w wyznaczaniu obszarów wpływów językowych charakteryzujących się mieszanym nazewnictwem miejscowym i osobowym. Na ich podstawie mówimy o występowaniu na zachodnich krańcach Rusi Czerwonej, począwszy od średniowiecza, szerokiego pasa nazw miejscowych i osobowych pochodzenia zarówno ruskiego, jak i polskiego, im dalej na zachód tym nazw ukraińskich było mniej, zaś im dalej na wschód mniej było nazw polskich. Wpływy międzyetniczne i międzyjęzykowe związane z procesami osadniczymi zatarły pierwotną granicę polsko-ruską, a jej odtworzenie w oparciu o dane onomastyczne czy nawet szerzej: językowe jest dziś

⁵ E. Wolnicz-Pawłowska, *Antroponimia łemkowska na tle polskim i słowackim*, Warszawa 1993.

trudne⁶. Nie zawsze bowiem na przykład współcześnie funkcjonujące na terenach pogranicza toponimy o charakterystyce językowej polskiej czy ukraińskiej miały tę samą formę językową udokumentowaną we wczesnym średniowieczu. Zresztą o takowej niekiedy przesądzał język zachowanego dokumentu: z uwagi na bliskie pokrewieństwo językowe pisarz Polak łatwie do przetłumaczenia nazwy zapisywał po polsku, a Ukrainiec dostosowywał je do własnego języka⁷. Nie budzi natomiast kontrowersji stwierdzenie, że były to tereny o mieszanym osadnictwie, niejednorodnie językowo i kulturowo, na których językoznawcy upatrują językową strefę przejściową o charakterze polsko-ukraińskim, co ma swoje potwierdzenie w historiografii: począwszy od połowy X w. aż do połowy XIV w. Grody Czerwieńskie, Przemyśl i inne grody były terenem ekspansji książąt ruskich i osadnictwa ludności ruskiej, z kolei od 1340 r., a potem od drugiej połowy XIV w. i włączenia do Korony części ziem ruskich, aż po koniec XVIII w. trwała ekspansja Polski na wschód⁸. Na przykład badania imiennictwa ziemi sanockiej i przemyskiej w wieku XV przeprowadzone przez J. Riegera⁹ pozwoliły ustalić wyraźną obecność na tych terenach nazw o polskiej charakterystyce językowej, z przewagą w części zachodniej, która – jak wykazał Autor – musiała być związana nie tylko z osadnictwem Polaków po przyłączeniu do Korony części Rusi Włodzimierskiej i Rusi Halickiej, zaś występowanie antroponimii

⁶ K. Rymut, *Pogranicze polsko-ukraińskie w świetle nazw miejscowych* [w:] K. Rymut, *Szkice onomastyczne i historycznojęzykowe*, Kraków 2003, s. 192-196. Por. też pracę B. Walczaka poświęconą roli nazw geograficznych w odtworzeniu pierwotnej polsko-ruskiej granicy językowej: B. Walczak, *Nazwy własne a granice językowe* [w:] *Onomastyka - neohumanistyka - nauki społeczne*, pod red. U. Bijak, H. Górny i M. Magdy-Czekaj, Kraków 2018, s. 551-560.

⁷ K. Rymut, *Tamże*, s. 193.

⁸ E. Wolnicz-Pawłowska, *Pogranicze wschodnie* [w:] *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*, pod red. E. Rzetelskiej-Feleszko, wyd. I, Warszawa-Kraków 1998, wyd. II uzupełnione, Warszawa - Kraków 2005, s. 454.

⁹ J. Rieger, *Imiennictwo ludności wiejskiej w ziemi sanockiej i przemyskiej w XV w.*, Wrocław 1977; Idem, *Dawna granica polsko-ukraińska w okolicach Sanoka i Przemyśla w świetle antroponimii* [w:] *Antroponimia słowiańska*, pod red. E. Wolnicz-Pawłowskiej i J. Dumy, Warszawa 1996, s. 259-269.

ukraińskiej i jej dominacja w części wschodniej i środkowej nie była wynikiem jedynie późniejszego przemieszczania się Rusinów na zachód. Nie było tu zatem wyraźnej polsko-ruskiej granicy etniczno-językowej, lecz strefa mieszana. Podobne konkluzje wpływają również ze studiów dotyczących innych okresów historycznych i regionów pogranicza¹⁰.

3. Studenci wprowadzani są w wybrane zagadnienia dotyczące ukraińskiego i polskiego krajobrazu toponimicznego zarówno terenów rdzennych, jak i pogranicznych¹¹. Poznają strukturę, podstawy motywacyjne i sposoby kreacji nazw miejscowych, wpływ czynników pozalingwalnych na kształtowanie się pewnych typów nazw, np. uwarunkowań społecznych związanych z istnieniem własności ziemskich należących i zarządzanych przez duże rodziny, a nawet niespokrewnione grupy sąsiedzkie, zilustrowanych w nazwach z dawnymi sufiksami **-itji* oraz **-any/*-jany*, czy też związanych z pojawieniem się własności indywidualnej, które przyniosło dzierżawcze nazwy miejscowe z formantami **-j(ь)*, **-нѣ*, **-овѣ/*-ев*¹². Studenci uczą się też patrzeć na toponimy

¹⁰ Por. np. F. Czyżewski, S. Gala, *Zagadnienie pogranicza językowego na przykładzie nazwisk włodawskich* [w:] „Rozprawy Sławistyczne”, 7, Lublin 1993, s. 113-136; T. Pluskota, *Nazwy miejscowe ziem ruskich Rzeczypospolitej w XVI-XVIII w. Toponimia Ukrainy i pogranicza polsko-ruskiego*, Bydgoszcz 1998; W. Szulowska, *Imiennictwo dawnej ziemi halickiej i lwowskiej*, Warszawa 1992.

¹¹ Por. niektóre prace, np. A. Czapla, *Nazwy miejscowości historycznej ziemi lwowskiej*, Lublin 2011; Idem, *Nazwy miejscowości historycznej ziemi halickiej*, Lublin 2018; O. Карпенко, *Гідронімікон Центрального Полісся*, Київ 2003; В. Лучик, *Автохтонні гідроніми Середнього Дніпро-Бузького межириччя*, Кіровоград 1996; Idem, *Етимологічний словник топонімів України*, Київ 2014; W. Makarski, *Pogranicze polsko-ruskie do połowy wieku XIW. Studium językowo-etniczne*, Lublin 1996; *Nazwy miejscowe Polski. Historia. Pochodzenie. Zmiany*, t. I-XVI, pod red. K. Rymuta i in. Kraków 1996-2021; T. Pluskota, *Op. cit.*; J. Rieger, *Nazwy wodne dorzecza Sanu*, Wrocław 1969; J. Rieger, E. Wolnicz-Pawłowska, *Nazwy rzeczne w dorzeczu Warty*, Wrocław 1975; В. Шульгач, *Праслов'янський гідронімний фонд (фрагмент реконструкції)*, Київ 1998.

¹² Por. np. З. Купчинська, *Стратиграфія архаїчної ойконії України*, Львів 2016.

przez pryzmat zakodowanej w nich pamięci historyczno-kulturowej narodu, a w nazwach pogranicza polsko-ukraińskiego dostrzegać ślady procesów historyczno-osadniczych i kontaktów międzyjęzykowych. Nader interesujące są kwestie obecności na tych terenach toponimów o ukraińskich i polskich cechach językowych, obrazujących dawne i obecne stosunki językowo-etniczne¹³.

ASPEKT SOCJOLOGICZNY I AKSJOLOGICZNY NAZWISK HISTORYCZNYCH

1. Studenci uczą się też patrzeć na kształtujące się w przeszłości systemy antroponimiczne w kontekście uwarunkowań społecznych i kulturowych.

Istotnym czynnikiem determinującym ewolucję systemów nazwownych i sposobów identyfikacji (notyfikacji w źródłach) na interesujących nas terenach były dzieje społeczeństw i funkcjonujących w ich obrębie stanów. Związek z przynależnością etniczną i społeczną widoczny jest zarówno w dominujących typach nazwisk historycznych, środkach morfologicznych służących ich kreacji i sposobach nominacji, jak też w czasie ustalania się określeń poimiennych, różnym w poszczególnych stanach.

Studia onomastyczne dotyczące późniejszych epok rzucają światło również na kwestie związane z polskim osadnictwem na pograniczu bliższym i Kresach południowo-wschodnich oraz kierunkami kolonizacji – mówi o tym etymologia nazwisk odmiejscowych szlachty, ukazują również zjawiska związane z tworzeniem nowych nazwisk rodowych od nazw majątków nabytych na Ukrainie. Z kolei materiały źródłowe dotyczące historii Kościoła rzymskokatolickiego na tych terenach wprowadzają w tematykę kontaktów międzykonfesyjnych, m. in. przechodzenia ludności prawosławnej na katolicyzm, małżeństw mieszanych Polaków

¹³ Por. np. M. Koper, *Powiat tomaszowski w pejzażu toponimicznym pogranicza polsko-ukraińskiego*, Lublin 2019; M. Olejnik, *Mikrotoponimia powiatu włodawskiego*, Lublin 2014.

z prawosławnymi i grekokatolikami, powiązań rodzinnych i prywatnych z Ukraińcami, którzy brali udział w takich obrzędach jak chrzty czy śluby¹⁴.

2. Antroponimia jest też obrazem świata danej wspólnoty etnicznej i systemu wartości jej twórców, może więc być również przyczynkiem do rozważań etnolingwistycznych. Analiza sposobów identyfikacji, struktury nazw, pierwotnej semantyki środków słowotwórczych oraz leksyki apelatywnej motywującej nazwiska historyczne z punktu widzenia ekspresji aksjologicznej pozwala odkryć obraz utrwalonego w nich świata i człowieka. Badania kontrastywne zestawiające system ukraiński i polski ukazują odmienne modele nazewnicze i repertuar najczęściej używanych formantów słowotwórczych oraz ich uwarunkowania stanowe, a razem z tym znacznie większą w imiennictwie ukraińskim rolę nazw zależnościowych podkreślających znaczenie ojca i rodziny, przy wyraźnej obecności określeń charakteryzujących (niższe grupy społeczne), zaś w systemie polskim dominację formacji odapelatywnych i postrzeganie drugiego człowieka przez pryzmat jego cech zewnętrznych, usposobienia czy wykonywanego zawodu, przy udziale w identyfikacji określeń odojcowskich (mieszczanie i chłopci). Wyraźna obecność historycznych nazwisk patronimicznych w kulturze ukraińskiej świadczyła o silnych więziach rodzinnych i miała zapewne uwarunkowania społeczno-kulturowe związane z istnieniem jeszcze w czasach średniowiecznych wspominanych już dużych społeczności sąsiedzkich opartych na wspólnej własności ziemi, tzw. *wierwi* i rodzinnych *obszczin*¹⁵, a później tzw. *zadruh*, które były wielkimi wspólnotami rodzinnymi zarządzanymi przez ojca i łączącymi rodziny jego synów i braci – podobne struktury lokalne istniały np. na Bukowinie

¹⁴ I. Mytnik, *Antroponimia polska na Kresach południowo-wschodnich w XIX wieku – źródła i perspektywa badawcza* [w:] „Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae” 67/2, Budapest 2022 (w druku).

¹⁵ *Słownik starożytności słowiańskich. Encyklopedyczny zarys kultury Słowian od czasów najdawniejszych*, pod red. W. Kowalenko, G. Labudy, T. Lehra-Spławińskiego i in., t. VI, s. 629-630, t. VII, s. 39-42, Wrocław 1977-1982.

i w Galicji jeszcze w XIX w.¹⁶ W polskim społeczeństwie tego typu wspólnot nie było.

Dominującym modelem nazewniczym w środowisku szlachty ukraińskiej i polskiej były formacje odmiejscowe tworzone od nazw majątków, mówiące o znaczeniu, jakie przypisywano własności ziemskiej, jednak w szlacheckiej antroponimii ukraińskiej ważną rolę odgrywały również patronimy, rzadkie w środowisku polskiego stanu uprzywilejowanego.

NAZWY WŁASNE A CHRZEŚCIJAŃSTWO.

ONIMY W KONTEKŚCIE HISTORII

SPOŁECZNO-POLITYCZNEJ XIX-XXI

Interdyscyplinarny charakter onomastyki obejmuje również związek z religioznawstwem i historią Kościoła rzymskokatolickiego, prawosławnego i greckokatolickiego oraz z historią polityczną XIX-XXI: komunistycznym systemem totalitarnym, wydarzeniami i procesami społeczno-politycznymi.

1. Główny zrąb współczesnego zasobu imienniczego Ukraińców i Polaków tworzą imiona chrześcijańskie, obok których funkcjonują imiona słowiańskie powstałe na długo przed chrztem Polski i Rusi-Ukrainy. Studenci mają możliwość poznania i porównania obu tradycji imienniczych i ich ewolucji, zmieniających się w ciągu wieków zwyczajów, kultu świętych, mód i motywacji rodziców nadających imiona swoim potomkom, uwarunkowań etniczno-kulturowych i społecznych w tym zakresie, związanych np. ze zjawiskiem dziedziczenia i powtarzalności imion w dynastiach i rodach książęcych na Ukrainie czy w rodach arystokratycznych w Polsce oraz dwu- i wieloimiennością, wreszcie uczą się interpretacji dzisiejszych trendów w nadawaniu imion, nabywają umiejętności ich etymologizacji.

¹⁶ І. Франко, *Громада і „задруга” серед українського народу в Галичині і на Буковині* [w:] Idem, *Зібрання творів у 50 томах*, т. 44, кн. 1, Київ 1984, с. 487-495.

Imiona rodzime odziedziczone z epoki prasłowiańskiej swoją pierwotną semantyką i strukturą nawiązywały do indoeuropejskiej tradycji nazewniczej: były to formacje dwuczłonowe o charakterze życzącym, pełniące funkcję dobrej wróżby, np. *Świętopętk* 'silne wojsko, pułk' było życzeniem rodziców, by potomek miał silne wojsko, oraz imiona jednotematowe, semantycznie bliskie późniejszym przezwiskom, np. *Kochan, Bażan, Żdan, Niekras, Sobol, Wilk* bądź tworzone od imion złożonych, np. *Chocian: Chociemir*, które były głęboko zakorzenione w światopoglądzie naszych przodków, ich systemie wartości i wierzeniach, pełniły funkcję charakteryzującą, ochronną i magiczną¹⁷. Wraz z przyjęciem chrześcijaństwa imiona te zaczęły być wypierane, głównie za sprawą rozporządzeń kościelnych, które na Ukrainie miały duże wsparcie ze strony władzy książęcej. Jednak przez długi czas funkcjonowały obok imion chrzcielnych, jako drugie, „domowe” imiona.

Studenci wprowadzani są również w tematykę imion chrześcijańskich, mających swój źródłosłów w języku hebrajskim i aramejskim oraz łacińskim i greckim, które w odróżnieniu od imion rodzimych, były niezrozumiałe dla słowiańskich użytkowników, a ich konotacje nawiązywały do postaci świętych (biblijnych, starochrześcijańskich, średniowiecza europejskiego i czasów nowożytnych)¹⁸. Imiona te panowały powszechnie na Rusi począwszy od XIV w., a w Polsce od wieku XV. Obok nich pojawiały się inne zapożyczenia, tj. imiona świeckie popularyzowane przez literaturę, sztukę, a w dobie dzisiejszej również przez media. Studenci poznają też drogi adaptacji obcych imion do systemów fonologicznych i fleksyjnych języka ukraińskiego i polskiego, a także derywacji form pochodnych zarówno od imion chrześcijańskich, jak i rodzimych w historii i współcześnie.

¹⁷ E. Rzetelska-Feleszko, *W świecie nazw własnych*, Warszawa-Kraków 2006, s. 9-20; M. Malec, *Imię w polskiej antroponimii i kulturze*, Kraków 2001, s. 17-27; П. Чучка, *Слов'янські особові імена українців. Історико-етимологічний словник*, Ужгород 2011.

¹⁸ E. Rzetelska-Feleszko, *Op. cit.*, s. 20-34; M. Malec, *Op. cit.*, s. 27-33.

2. Studenci uczą się też spojrzenia przez pryzmat badań onomastycznych na kulturę pamięci społeczeństwa ukraińskiego o ofiarach komunistycznego totalitaryzmu oraz wydarzeń I i II wojny światowej. W oparciu o dane źródłowe poznają biogramy nowych świętych Kościoła greckokatolickiego i prawosławnego z Ukrainy i pogranicza polsko-ukraińskiego, a także kontekst historyczno-polityczny ukazujący ich drogę do wyniesienia na ołtarze. Z jednej strony badania nad nominacyjną produktywnością hagioantropimów w tekstach religijnych i komunikacji społecznej unaoczniają pamięć społeczną o ukraińskich męczennikach XX w., którzy byli ofiarami wymuszonej prawosławizacji i ponieśli śmierć za wiarę w Imperium Rosyjskim i na terenach Związku Radzieckiego¹⁹, z drugiej zaś opis lingwistyczny imion i nazwisk błogosławionych i świętych męczenników terenów pogranicza, uwzględniający ich etymologię i strukturę oraz związek z dawną antropimią innych regionów pogranicza i Ukrainy etnicznej, ilustruje wierność rodzimej tradycji nazewniczej i zachowanie odrębności kulturowej na terenach etnicznie niejednorodnych oraz specyfikę wynikającą z polsko-ukraińskiej koegzystencji językowo-etnicznej. Ta grupa nowych świętych była represjonowana przez władze austro-węgierskie, sowieckie, hitlerowców, zwykłych przestępców, a po II wojnie również przez komunistyczny aparat rządzący w Polsce²⁰.

3. Wpływ czynników pozajęzykowych na powstające współcześnie nazwy własne, związany z procesami społeczno-politycznymi i militarną agresją Rosji na Ukrainę, jest widoczny również w najnowszej antropimii ukraińskiej. Studenci mają możliwość

¹⁹ Г. Мацюк, *Імена нових святих Української греко-католицької церкви і пам'ятевий дискурс* [y:] „Культура слова”, № 96, 2022, s. 52-64; Idem, *Multicultural Aspects of names and Naming in the Ukrainian Greek Catholic Church: The Thematic Group „The Names of New Saints”* [in:] O. Felecan, A. Bughesiu (eds.), *Names and Naming*, Palgrave Macmillan, Cham 2021, p. 57-72.

²⁰ I. Mytnik, *Грекокатолицькі і православні святи і błogosławieni pogranicza polsko-ukraińskiego w świetle antropimii* [w:] „Studia Ucrainica Varsoviensia”, t. 11, 2023 (w druku).

zapoznania się z badaniami poświęconymi ujawnianiu interakcji pojęć „język” i „wojna” na przykładzie nazw nieoficjalnych w socjogrupie „ukraińscy wojskowi” w latach wojny rosyjsko-ukraińskiej (2014-2023)²¹. Ich pseudonimy występują w funkcji środków komunikacji interpersonalnej żołnierzy oraz jednostek slangu wojskowego, są zarazem symptomami pewnych procesów społeczno-kulturowych, a ich interpretacja służy unaocznianiu i eksplikacji rzeczywistości, w której te nieoficjalne nazwy osobowe funkcjonują²².

4. Prezentowane badania ukazują różnorodne zagadnienia dotyczące związków między animami a władzą, ideologią i tożsamością narodową w kontekście teorii krajobrazu naukowego, m.in. proces desowietyzacji, który znalazł wyraz w zastępowaniu symboli ideologicznych w przestrzeni publicznej niepodległej Ukrainy w ciągu ostatnich przeszło 30 lat transformacji polityczno-społecznej, w tym po wprowadzeniu w 2015 r. ustaw dekomunizacyjnych²³. Przedmiotem omówienia są z jednej strony urbanonimy, z drugiej zaś ojkonimy (nazwy miejscowe), mające przede wszystkim funkcję użytkową, które jednak w obliczu wydarzeń i procesów transformacyjnych mogą pełnić również funkcję ideologiczną, odzwierciedlając poglądy i politykę funkcjonującej władzy i/lub kulturowe czy ideologiczne preferencje

²¹ H. Matsyuk, *Language and war in Ukraine: Unofficial names in the socio-group "Ukrainian military" as a marker of interpersonal communication* [in:] „Onoma” 57, 2022, p. 197-216. Por. też O. Белей, *Суспільно зумовлені інновації в сучасному українському антропоніміконі періоду після революції гідності* [y:] „TeKa Komisji Polsko-Ukraińskich Związków Kulturowych”, t. 6, nr 14, 2019, s. 211-224.

²² K. Skowronek, *Nazwy własne jako symptomy kultury (na przykładzie tytułów poradników autoterapeutycznych* [w:] „Onomastica” LX, 2016, s. 48.

²³ H. Matsyuk, *Urban Street Names as a Marker of Language/Authority Interaction in Ukraine: Soviet (1922-1991) and Post-Soviet Periods (1991-2011)* [in:] „Names in daily life. Biblioteca tècnica de política lingüística”, № 11, Barselona 2014. p. 361-369; Idem, *Marking Ukraine's public space as interaction of language and ideology: past and present* [in:] *Name and Naming. Sacred and Profane in Onomastics*, ed. O. Felecan, Baja Mare 2017, p. 889-900; Г. Мацюк, *Лінгвістичний ландшафт України як взаємодія мови та ідеології: минуле і сьогодення* [y:] „Мова і суспільство”, вип. 8, 2017, с. 71-83.

społeczne²⁴. Wystarczy tu przypomnieć trwającą przez dziesięciolecia komunizację tych nazw, a po roku 1989 (w Polsce) i po 1991 (w Ukrainie) ich zmianę na nowe bądź powrót do poprzednich sprzed zmian ustrojowych, np. w 1989 r. w Warszawie powrót do historycznej nazwy Placu Bankowego, który od 1951 r. nosił nazwę Plac Dzierżyńskiego, czy też masowe wprowadzanie do przestrzeni publicznej ulic Lenina i innych działaczy komunistycznych, które potem zamieniano nazwami upamiętniającymi dawne chlubne wydarzenia, bohaterów narodowych, zasłużonych ludzi kultury czy też nazwami neutralnymi. Transformacja urbanonimii nie zachodziła jednak w obydwu krajach równie szybko, a w Ukrainie była zróżnicowana geograficznie: według badań O. Bełej w Doniecku w 2006 r. funkcjonowało niemal całe nacechowane ideologicznie nazewnictwo miejskie z czasów Związku Radzieckiego, a spostrzeżenia te dotyczyły Ukrainy wschodniej i południowej²⁵.

Procesy transformacyjne ilustrują również najnowsze zmiany w toponimii podyktowane działaniami wojennymi na Ukrainie: np. nazwy miejscowe nacechowane ideologicznie zostały zastąpione przez ojkonimy upamiętniające bohaterów wojny rosyjsko-ukraińskiej w Donbasie, a ich podstawami motywacyjnymi stały się zarówno imiona, nazwiska, jak i pseudonimy wojskowe żołnierzy²⁶. Ten proces trwa i przybrał na sile w związku z napaścią

²⁴ O. Белей, *Трансформація українського ономастичного періоду на загальнослов'янському тлі*, Wrocław 2007; O. Belej, H. Sojka-Mastelarz, *Ojkonimia ukraińska w kontekście procesów dekomunizacyjnych Europy środkowo-wschodniej końca XX - początku XXI wieku* [w:] „Onomastica” LXII, 2018, s. 259-272; K. Handke, *Polskie nazewnictwo miejskie*, Warszawa 1992; Idem, *Przemiany w polskim nazewnictwie miejskim ostatniego półwiecza jako obraz działań pragmatycznych* [w:] *Najnowsze przemiany nazewnictwa*, pod red. E. Jakus-Borkowej i K. Nowik, Warszawa 1998, s. 39-46. E. Wolnicz-Pawłowska, *Nazwy geograficzne w kulturze narodu* [w:] „Prace Językoznawcze”, zeszyt IX, 2007, s. 148.

²⁵ O. Белей, *Трансформація...*, s. 86-87.

²⁶ „Wieś Oktâbr's'ke w obwodzie dniepropetrowskim otrzymała nazwę Maksimivka ku czci żołnierza 93 Brygady Zmechanizowanej Maksima Jefimczuka, który zginął 20 kwietnia 2015 r. podczas ostrzału moździerzy. [...]”

Rosji na Ukrainę 24.02.2022 r. i ogromnym zapotrzebowaniem społecznym, by usuwać z przestrzeni wszelkie nazwy i symbole będące nie tylko pozostałością po dobie komunizmu, ale również mające jakikolwiek związek z Rosją²⁷.

PODSUMOWANIE

Na proponowanych w ramach specjalizacji językoznawczej zajęciach z onomastyki ukraińskiej i polskiej studenci poznają dawne i współczesne źródła materiału onomastycznego, najważniejsze propozycje metodologiczne, czerpiące z założeń językoznawstwa diachronicznego i synchronicznego, kognitywizmu, socjolingwistyki i lingwistyki kulturowej, w oparciu o które dokonują opisu i analizy filologiczno-etymologicznej wybranych jednostek onimicznych. Ich interpretacje lingwistyczne oparte na otrzymanej w czasie zajęć wiedzy uwzględniają fakt, że poznane systemy onomastyczne odzwierciedlają różnorakie procesy historyczno-kulturowe, cywilizacyjne, ekonomiczne, społeczno-ustrojowe czy wydarzenia polityczne, ilustrują sposób postrzegania świata i wyznawane wartości, obyczaje i kulturę narodu, jego związki międzyetniczne i międzykulturowe, wreszcie złożoność natury języka i jego środków. Onomastyka ma charakter interdyscyplinarny i jest ogromnie ważnym elementem edukacji na każdym jego etapie, doskonale uzupełniając wiedzę o języku odgrywa ważną rolę w wychowaniu patriotycznym, budowaniu tożsamości kulturowej, a także w komunikacji społecznej. Prowadzone zajęcia służą otwieraniu się na tę językowo-kulturową rzeczywistość, niekiedy niedostrzeganą, a zazwyczaj mało znaną, wychodzą

Wieś Uživka (dawna Lenins'ke) w obwodzie donieckim została tak nazwana na cześć poległego żołnierza S. Kriworuczenki, uchodźcy z Krymu, który posługiwał się pseudonimem Už", por. O. Belej, H. Sojka-Mastelarz, *Ojkonimia ukraińska...*, s. 270-271.

²⁷ Temu tematowi były poświęcone nasze ostatnie „Polsko-ukraińskie spotkania onomastyczne”, w ramach których wystąpiła doc. dr Lubow Ostasz z Akademii Nauk Republiki Czeskiej i Lwowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Iwana Franki z referatem *Нові реалії в українській урбанонімії*.

naprzeciw zainteresowaniom studentów pragnących poznawać genezę i pierwotne znaczenie swoich imion i nazwisk czy też miejsc zamieszkania.

LITERATURA / REFERENCES

- Belej O., Sojka-Mastelarz H., *Ojkonimia ukraińska w kontekście procesów dekomunizacyjnych Europy środkowo-wschodniej końca XX - początku XXI wieku* [w:] „Onomastica” LXII, 2018, s. 259-272.
- Chynczewska-Hennel T., *Świadomość narodowa szlachty ukraińskiej i Kozaczyzny od schyłku XVI do połowy XVII w.*, Warszawa 1985.
- Czapla A., *Nazwy miejscowości historycznej ziemi lwowskiej*, Lublin 2011.
- Czapla A., *Nazwy miejscowości historycznej ziemi halickiej*, Lublin 2018.
- Czyżewski F., Gala S., *Zagadnienie pogranicza językowego na przykładzie nazwisk włodawskich* [w:] „Rozprawy Sławistyczne” 7, Lublin 1993, s. 113-136.
- Handke K., *Przemiany w polskim nazewnictwie miejskim ostatniego półwiecza jako obraz działań pragmatycznych* [w:] *Najnowsze przemiany nazewnictwa*, pod red. E. Jakus-Borkowej i K. Nowik, Warszawa 1998, s. 39-46.
- Handke K., *Polskie nazewnictwo miejskie*, Warszawa 1992.
- Język a tożsamość narodowa: slavica*, pod red. M. Bobrownickiej, Kraków 2000.
- Kaleta Z., *Gramatyka nazw własnych* [w:] *Polskie nazwy własne*, pod red. E. Rzetelskiej-Feleszko, Warszawa-Kraków 1998, s. 37-44.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
- Kojder M., *Antroponimia historyczna starostwa hrubieszowskiego w XVI i XVIII wieku*. Lublin 2014.
- Kojder M., *Antroponimia historyczna wiernych chełmskiej diecezji greckokatolickiej (1662-1810)*. Lublin 2019.
- Koper M., *Powiat tomaszowski w pejzażu toponimicznym pogranicza polsko-ukraińskiego*, Lublin 2019.
- Makarski W., *Pogranicze polsko-ruskie do połowy wieku XIX. Studium językowo-etniczne*, Lublin 1996.
- Malec M., *Imię w polskiej antroponimii i kulturze*, Kraków 2001.
- Matsyuk H., *Language and war in Ukraine: Unofficial names in the socio-group “Ukrainian military” as a marker of interpersonal communication* [in:] „Onoma” 57, 2022, p.197-216.

- Matsyuk H., *Marking Ukraine's public space as interaction of language and ideology: past and present* [in:] *Name and Naming. Sacred and Profane in Onomastics*, ed. O. Felecan, Baja Mare 2017, p. 889-900.
- Matsyuk H., *Urban Street Names as a Marker of Language/Authority Interaction in Ukraine: Soviet (1922-1991) and Post-Soviet Periods (1991-2011)* [in:] „Names in daily life Biblioteca tècnica de política lingüística”, № 11, Barselona 2014, p. 361-369.
- Matsyuk H., *Multicultural Aspects of names and Naming in the Ukrainian Greek Catholic Church: The Thematic Group „The Names of New Saints”* [in:] eds. O. Felecan, A. Bughesiu, *Names and Naming*, Palgrave Macmillan, Cham 2021, p. 57-72.
- Mironowicz A., *Krok w badaniach nad świadomością narodową społeczności dawnej Rzeczypospolitej*, [w:] „Studia Podlaskie” t. 1, 1990, s. 307-313.
- Mytnik I., *Antroponimia Wołynia w XVI-XVIII w.*, Warszawa 2010.
- Mytnik I., *Imiennictwo ziemi chełmskiej w XVI-XVII wieku*, Warszawa 2017, wyd. II, e-book: Warszawa - Lublin 2019.
- Mytnik I., *Słownik historyczno-etymologiczny antroponimów ziemi chełmskiej XVI-XVII wieku*, Warszawa 2017, wyd. II, poprawione i uzupełnione, e-book: Warszawa - Lublin 2022.
- Mytnik I., *System onimiczny dawnej ziemi chełmskiej jako wyznacznik ukraińskiej tożsamości narodowej*, „Slavia Orientalis”, t. LXIX, nr 3, 2020, s. 639-654.
- Mytnik I., *Greckokatolicy i prawosławni święci i błogosławieni pogranicza polsko-ukraińskiego w świetle antroponimii* [w:] „Studia Ucrainica Varsoviensia”, t. 11, 2023 (w druku).
- Mytnik I., *Antroponimia polska na Kresach południowo-wschodnich w XIX wieku – źródła i perspektywa badawcza* [w:] „Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae” 67/2, Budapest 2022 (w druku).
- Nazwy miejscowe Polski. Historia. Pochodzenie. Zmiany*, t. I-XVI, pod red. K. Rymuta i in. Kraków 1996-2021.
- Olejnik M., *Mikrotoponimia powiatu włodawskiego*, Lublin 2014.
- Olejnik M., *Antroponimia starostwa grabowieckiego (XVI-XVIII w.)*. Lublin 2019.
- Pluskota T., *Nazwy miejscowe ziem ruskich Rzeczypospolitej w XVI-XVIII w. Toponimia Ukrainy i pogranicza polsko-ruskiego*, Bydgoszcz 1998.

- Rieger J., *Dawna granica polsko-ukraińska w okolicach Sanoka i Przemysła w świetle antroponimii* [w:] *Antroponimia słowiańska*, pod red. E. Wolnicz-Pawłowskiej i J. Dumy, Warszawa 1996, s. 259-269.
- Rieger J., *Imiennictwo ludności wiejskiej w ziemi sanockiej i przemyskiej w XV w.*, Wrocław 1977.
- Rieger J., *Nazwy wodne dorzecza Sanu*, Wrocław 1969.
- Rieger J., Wolnicz-Pawłowska E., *Nazwy rzeczne w dorzeczu Warty*, Wrocław 1975.
- Rymut K., *Pogranicze polsko-ukraińskie w świetle nazw miejscowych* [w:] K. Rymut, *Szkice onomastyczne i historycznojęzykowe*, Kraków 2003, s. 192-196.
- Rzetelska-Feleszko E., *W świecie nazw własnych*, Warszawa-Kraków 2006.
- Skowronek K., *Nazwy własne jako symptomy kultury (na przykładzie tytułów poradników autoterapeutycznych)* [w:] „Onomastica” LX, 2016, s. 47-67.
- Słownik starożytności słowiańskich. Encyklopedyczny zarys kultury Słowian od czasów najdawniejszych*, pod red. W. Kowalenko, G. Labudy, T. Lehra-Splawińskiego i in., t. VI, s. 629-630, t. VII, s. 39-42, Wrocław 1977-1982.
- Szulowska W., *Imiennictwo dawnej ziemi halickiej i lwowskiej*, Warszawa 1992.
- Walczak B., *Dzieje języka a nazwy własne* [w:] *Nazwy własne w języku, kulturze i komunikacji społecznej*, pod red. R. Mrózka, Katowice 2004, s. 29-45.
- Walczak B., *Nazwy własne a granice językowe* [w:] *Onomastyka - neohumanistyka - nauki społeczne*, pod red. U. Bijak, H. Górny i M. Magdy-Czekaj, Kraków 2018, s. 551-560.
- Wolnicz-Pawłowska E., *Antroponimia łemkowska na tle polskim i słowackim*, Warszawa 1993.
- Wolnicz-Pawłowska E., *Nazwy geograficzne w kulturze narodu* [w:] „Prace Językoznawcze”, zeszyt IX, 2007, s. 143-156.
- Wolnicz-Pawłowska E., *Pogranicze wschodnie* [w:] *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*, pod red. E. Rzetelskiej-Feleszko, wyd. I, Warszawa - Kraków 1998, wyd. II uzupełnione, Warszawa - Kraków 2005, s. 453-466.
- Белей О., *Трансформація українського ономастикону постмодерністичного періоду на загальнослов'янському тлі*, Wrocław

2007. [Belej O., *Transformaciâ ukraïns'kogo onomastikonu posttotalitarnogo periodu na zagal'noslov'âns'komu tli*. Wrocław 2007.]
- Белей О., *Суспільно зумовлені інновації в сучасному українському антропоніміконі періоду після революції гідності* [y:] „Teka Komisji Polsko-Ukraińskich Związków Kulturowych”, t. 6, nr 14, 2019, s. 211-224. [Belej O., *Suspil'no zumovleni innovacii v sučasnomu ukraïns'komu antroponimikonі periodu pislâ revolûcii gidnosti* [y:] „Teka Komisji Polsko-Ukraińskich Związków Kulturowych”, t. 6, nr 14, 2019, s. 211-224.]
- Карпенко О., *Гідронімікон Центрального Полісся*, Київ 2003. [Karpenko O., *Gidronimikon Central'nogo Polissâ*, Kiïv 2003.]
- Керста Р., *Українсько-польські взаємовпливи в антропонімії* [y:] *Badania dialektów i onomastyki na pograniczu polsko-wschodniosłowiańskim*, pod red. M. Kondratiuka, Białystok 1995, c. 337-343. [Kersta R., *Ukraïns'ko-pol's'ki vzaëmovplivi v antroponimii* [u:] *Badania dialektów i onomastyki na pograniczu polsko-wschodniosłowiańskim*, pod red. M. Kondratiuka, Białystok 1995, c. 337-343.]
- Купчинська З., *Стратиграфія архаїчної ойконімії України*, Львів 2016. [Kupčins'ka Z., *Stratigrafiâ arhaičnoï ojkonimii Ukraïni*, L'viv 2016.]
- Лучик В., *Автохтонні гідроніми Середнього Дніпро-Бузького ме-жиріччя*, Кіровоград 1996. [Lučik V., *Avtohtonni gidronimi Seredn'ogo Dnipro-Buz'kogo mežiriččâ*, Kirovograd 1996.]
- Лучик В., *Етимологічний словник топонімів України*, Київ 2014. [Lučik V., *Etimologičnij slovník toponimiv Ukraïni*, Kiïv 2014.]
- Мацюк Г., *Лінгвістичний ландшафт України як взаємодія мови та ідеології: минуле і сьогодення* [y:] „Мова і суспільство”, вип. 8, 2017, с. 71-83. [Macûk G., *Lingvističnij landšaft Ukraïni âk vzaëmodiâ movi ta ideologii: minule i s'ogodennâ* [u:] „Mova i suspil'stvo”, vip. 8, 2017, c. 71-83.]
- Мацюк Г., *Імена нових святих Української греко-католицької церкви і пам'ятевий дискурс* [y:] „Культура слова”, № 96, 2022, s. 52-64. [Macûk G., *Imena novih svâtih Ukraïns'koï greko-katolic'koï cerkvi i pam'âtevij diskurs* [u:] „Kul'tura slova”, № 96, 2022, s. 52-64.]
- Франко І., *Громада і „задруга” серед українського народу в Галичині і на Буковині*, [y:] *Idem, Zібрання творів у 50 томах*, т. 44, кн. 1, Київ 1984, с. 487-495. [Franko I., *Gromada i „zadruga” sered ukraïn-*

s'kogo narodu v Galičini i na Bukovini [u:] Idem, *Zibrannâ tvoriv u 50 tomah*, t. 44, kn. 1, Kiïv 1984, s. 487-495.]

Чучка П., *Слов'янські особові імена українців. Історико-етимологічний словник*, Ужгород 2011. [Čučka P., *Slov`âns'ki osobovì imena Ukraïnciv. Īstoriko-etimologičnij slovnik*, Užgorod 2011.]

Шульгач В., *Праслов'янський гідронімний фонд (фрагмент реконструкції)*, Київ 1998. [Šul'gač V., *Praslov`âns'kij gìdronìmnij fond (fragment rekonstrukciji)*, Kiïv 1998.]

Ірина КОНОНЕНКО

Варшавський університет

ikononenko@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-7637-3271

СЕМАНТИЧНІ МЕТАМОРФОЗИ ФЛОРИСТИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В УКРАЇНСЬКІЙ І ПОЛЬСЬКІЙ МОВАХ

SEMANTIC METAMORPHOSES OF FLOWERY BORROWINGS IN UKRAINIAN AND POLISH LANGUAGES AS PART OF THE LEARNING CONTENT

The article analyzes the development of the meanings of borrowed names of cultivated plants in Ukrainian and Polish. It is demonstrated that both languages often borrowed floristic nominations, including mutually. The words went through both formal and semantic development, sometimes departing far from the original source. Ukrainian and Polish borrowed floristic lexemes have developed a system of figurative meanings, mostly peculiar in each of these languages. At the same time, there are examples of partial overlap of figurative meanings of cultivated plant names in both languages.

KEYWORDS: borrowing, cultivated plant, flowery name, Ukrainian language, Polish language

У статті аналізується розвиток значень запозичених назв культурних рослин в українській і польській мовах. Продемонстровано, що обидві мови нерідко запозичали флористичні номінації, в тому числі взаємно. Слова проходили шлях як формального, так і семантичного освоєння, часом далеко відходячи від первинного джерела. Українські та польські запозичені флористичні лексеми розвинули систему переносних значень, переважно своєрідних у кожній з цих мов. Водночас спостерігаються приклади часткового пересічення переносних значень назв культурних рослин в обох мовах.

Ключові слова: запозичення, культурна рослина, флористична назва, українська мова, польська мова

В дослідженнях у галузі зіставного (контрастивного) мовознавства основна увага звичайно приділяється встановленню еквівалентності мовних одиниць, передусім слів, у їхньому синхронному стані. Водночас не менш важливим є лексико-семантичний аналіз розвитку значень слів двох і більше мов, поєднаний із досягненнями етимології.

Виявлені сходження і розходження між мовами, в тому числі між українською та польською, причини спільних або відмінних явищ мають бути відображені в академічній практиці, зокрема, в курсах зіставного та загального мовознавства, контрастивної граматики тощо. Сучасна методика викладання української мови в Польщі та польської в Україні також передбачає проведення паралелей між двома мовами¹. Особлива увага на заняттях має приділятися зіставленню лексико-семантичних і тематичних груп української і польської лексики.

Українській і польській мовам притаманний багатий лексичний склад, що знайшов своє відображення в численних словниках. Вийшовши з одного праїндоевропейського, а потім із праслов'янського джерела, обидві мови розвивалися своїм шляхом, що не виключало контактів між ними та з іншими мовами. Сучасні українська та польська мови накопили великий спільний лексичний фонд слів, що мають однакове походження. Частина з цих одиниць є питомою, частина – запозиченою, в тому числі взаємно запозиченою.

На різних етапах розвитку обох мов до їхнього лексичного запасу вливалися запозичення, пов'язані з розширенням харчового раціону народів, передусім рослинного. Давні слов'яни, що мешкали на території майбутніх України та Польщі, споживали у їжу м'ясо домашніх і диких тварин, рибу, молоко та молочні продукти. Широко вживалися злакові та

¹ І. Кононенко, І. Митник, С. Романюк, *Розвиток мовних компетенцій студентів кафедри україністики Варшавського університету* [в:] *Мова в суспільстві: семантика, синтактика, прагматика*, за ред. Г. Мацюк, І. Митник, О. Новікової, Lublin 2019, с. 43-56.

бобові культури, морква, часник, ягоди та ін. З часом слов'яни пізнавали нові харчові рослини, частина яких увійшла в культуру землеробства. Як зазначає Р. І. Бурда, «майже всі сучасні культурні рослини окультурено за кілька (понад 6) тисячоліть до н.е.»². З географічних центрів первинного або вторинного походження рослин незнайомі до певного часу плодові, овочеві, баштанні та інші культури потрапляли в ареал проживання слов'ян, потім, зокрема, українців і поляків, сухопутними та морськими шляхами, частина цих рослин поступово окультурювалась.

Важливим етапом поповнення харчового раціону став т. зв. Колумбів обмін, коли після подорожі Христофора Колумба до Америки в 1492 р. такі рослини, як кукурудза, помідори, картопля, перець та інші поступово стали базовими сільськогосподарськими культурами Європи та частини Азії³. У мовах засвоювались оригінальні назви цих рослин або надавалися нові. Наприклад, в італійській мові номінація помідора походить від сполучення слів *pomo+di+oro* ('золоте яблуко' – перші плоди були жовтими⁴), пор. укр. *помідор*, пол. *pomidor*. Запозичений з Латинської Америки тепер звичний *соняшник* отримав свою назву як модифіковану кальку латинського *helianthus* ('сонячна квітка'), пор. пол. *ślonecznik*.

Сучасні Україна та Польща відзначаються великим багатством флори, значною мірою – культурними рослинами, які вирощуються для задоволення передусім харчових потреб. Водночас імпортуються ті культурні рослини, переважно екзотичні, які неможливо вирощувати у європейському кліматі. Таким чином, поступово був розширений не тільки раціон харчування, але й лексико-семантичний фонд назв рослин. При цьому питомі або запозичені флоризми у процесі освоєння

² Р. І. Бурда, *Культурні рослини* [в:] *Енциклопедія сучасної України*, Київ 2016, <https://esu.com.ua/article-51488>, [20.03.2023]

³ A. W. Crosby, *The Columbian Exchange: Biological and Cultural Consequences of 1492*, Wesport 1972.

⁴ M. Borejszo, *Zapożyczenia włoskie we współczesnej polszczyźnie*, Poznań 2007, s. 71-72.

в українській і польській мовах модифікувалися, втрачали одні значення та здобували інші, обростали метафоричними вживаннями.

Метою статті є аналіз семантичних модифікацій запозичених назв (етимонів) культурних рослин в українській і польській мовах. Дослідження спирається на матеріалі одномовних словників різного типу, етимологічних словників, а також вибраних двомовних словників⁵. Крім того, використовувалися Корпус текстів української мови⁶ та Національний корпус польської мови⁷.

Згідно з даними етимологічних словників української та польської мов до питомих (праіндоевропейських і праслов'янських) назв з часом окультурених рослин належать *жито* // *żyto*, *біб* // *bób*, *горох* // *groch*, *морква* // *marchiew*, *пина* // *rzepa*, *хрін* // *chrzan*, *вишня* // *wiśnia*, *ягода* // *jagoda* та ін. Зрозуміло, що частина номінацій рослин функціонує протягом тисячоліть, тому не завжди є можливою реконструкція первинної назви. Зокрема, в *Етимологічному словнику української мови* подано не тільки співзвучні лексеми з подібною семантикою з низки мов, в тому числі з мертвих, основну гіпотезу щодо походження цих номінацій, але й можливі різні припущення науковців, що стосуються етимології назви. Наприклад, слово *яблуко*, як вважають більшість мовознавців, походить з індоєвропейської мови-основи, відповідно і для української мови, і для польської (пор. *jabłko*) лексеми є питомими, але у наведеному словнику подаються також версії, які пов'язують

⁵ *Словник української мови* в 11-ти тт., Київ 1970-1980; *Словник української мови* в 20-ти тт., т. 1-13, Київ 2010-2023, sum20ua.com; *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2008; *Wielki słownik języka polskiego*, www.wsjp.pl; *Wikisłownik*, <https://pl.wiktionary.org>; *Етимологічний словник української мови*, т. 1-6, Київ 1982-2012; W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2010; K. Długosz-Kurczabowa, *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Warszawa 2016; I. Kononenko, I. Mytnik, E. Wasiak, *Słownik tematyczny polsko-ukraiński*, Warszawa 2010.

⁶ *Корпус текстів української мови*, www.mova.info

⁷ *Narodowy korpus języka polskiego*, www.nkjp.pl

походження цих слів із запозиченнями з кельтських або германських мов⁸.

Питомі назви культурних рослин в українській і польській мовах нерідко розвинули додаткові значення або повністю змінили первинну семантику, перейшовши, таким чином, у відношення між собою в групу міжмовних омонімів (слів, що мають спільну форму і повністю або частково різні значення⁹). Наприклад, в українській мові праслов'янське за походженням слово *овоч* виступає як міжмовний омонім щодо польського *owoc* ('фрукт', 'плід'). Одним із основних значень слова *jagoda* в польській мові є 'чорниця', натомість в українській *ягода* – це узагальнена назва типу плодів. У діалектному вживанні обох мов питомі назви культурних рослин часто використовуються замість номінацій інших, запозичених, рослин. Наприклад, в ряді регіонів України словом *pina* називають картоплю, а в польському регіональному вживанні словом *groch* ('горох') номінують квасолю (пор. словац. розм. *гера* – 'буряк').

Як зазначалося, центрально- або східноєвропейські регіони стали первинними географічними центрами розповсюдження переважно невеликої кількості їстівних рослин, тому зрозуміло, що більшість слів, які належать до лексико-семантичної групи таких флоризмів, становлять запозичення, переважно спільні для української та польської мов. При цьому носії обох мов нерідко по-різному розуміли сутність назв, співвіднесеність їх з референтами (плодами), через що спостерігаються суттєві метаморфози у ланцюгу «рослина – назва».

Значну групу флористичної лексики в українській і польській мовах становлять взаємні запозичення. Так, наприклад, в українську мову з польської прийшло слово *порічка*¹⁰, яке

⁸ Етимологічний словник української мови, т. 6, Київ 2012, с. 529-530.

⁹ I. Kononenko, *Ukraińsko-polska homonimia i paronimia międzyjęzykowa w leksyce i frazeologii* [w:] *Wokół homonimii i paronimii międzyjęzykowej*, pod red. M. B. Majewskiej, Warszawa 2017, s. 142.

¹⁰ Етимологічний словник української мови, т. 4, Київ 2003, с. 523.

в результаті звузило обсяг свого значення. Сьогодні *порічка* – це ‘біла та червона смородина’, існує також (*чорна*) *смородина* (пор. праслов. *smordъ* – ‘сильний запах’¹¹). У польській мові слово *porzeczka* є загальною назвою усіх типів смородини, пор., напр.: Улітку та восени в садку визрівали яблука, сливки та грушки, цвіла на кущах рожа, червоніла малина, а гілки кущів вгиналися від агрусу, *смородини* та *порічок* (Н. Гурницька); Dobrymi dostarczycielami żelaza w diecie są: mięso, produkty, warzywa strączkowe, natka pietruszki, buraki, żurawina, owoc głogu i dzikiej róży, czereśnie, wiśnie, *czarna porzeczka*, czarna jagoda (А. Malinkiewicz).

Слово *hreczka* в польській мові є українізмом, на що вказує, зокрема, правопис слова з [h] на місці фрикативного [r]. Сучасна лексема *hreczka* не повністю відповідає за семантикою українському першоджерелу. Зокрема, еквівалентне українському значення ‘рослина родини гречкових’ в основному є регіональним, але *Вікісловник* фіксує також не властиву українській мові семему слова *hreczka* – ‘масть коня’¹².

Польська мова для української та українська для польської часто ставали мовами-посередницями у запозиченні назв культурних рослин. Наприклад, слово *kukurydza* в польській мові вважається українізмом, при цьому в українську слово *кукурудза* прийшло, можливо, з турецької мови (пор. тур. *ku-kuruz*¹³). В цьому випадку слова *кукурудза* та *kukurydza* не змінили своєї семантики, не здобули нових, переносних значень.

Цікаво, що думки українських і польських науковців щодо походження слів *квасоля* і *fasola* суттєво різняться. Так, наприклад, автори *Універсального словника польської мови* та *Вікісловника* стверджують, що слово *fasola* прийшло в польську з української¹⁴. Натомість в *Етимологічному словнику української мови* слово *квасоля* вважається полонізмом¹⁵.

¹¹ *Етимологічний словник української мови*, т. 5, Київ 2006, с. 328.

¹² *Wikisłownik*, [12.03.2023]

¹³ *Wielki słownik języka polskiego*, [12.03.2023]

¹⁴ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, A-J, s. 885.

¹⁵ *Етимологічний словник української мови*, т. 2, Київ 1985, с. 416.

На нашу думку, друга версія є більш ймовірною. Як відомо, для української мови усі слова із звуком [ф] є запозиченими. Нерідко ця фонема була заміненена в українській мові на інші звуки, в тому числі на [кв]¹⁶. Отже, лексема *fasola* є первинною щодо слова *квасоля*.

Українська мова стала посередницею для запозичення у польську слова *arbuз*. В українську слово *гарбуз* потрапило з турецької мови, а в турецьку – з перської. У сучасних мовах слова укр. *гарбуз* – пол. *arbuз* стали міжмовними омонімами, причому носії обох мов змінили первинне значення слова перс. خربوزه (*charbuze*), що позначало іншу рослину – ‘ослячий огірок’. Крім того, у польській мові в розмовній практиці вживається слово *arbuз* у переносному значенні ‘голова’.

Через польську мову в українську прийшли такі запозичення, як *аніс*, *кава*, *каштан*, *салат*, *фіга* та ін., пор. *anyż*, *kawa*, *kasztan*, *sałata*, *figa*. У свою чергу, в польську мову ці слова потрапили переважно з латини або німецької мови (або через латину чи німецьку). В українській чи польській мовах частина наведених слів отримала додаткові значення. Наприклад, в українській слово *аніс* використовується також як назва сорту яблук (асоціація за сильним запахом). В обох мовах слова *фіга* – *figa* вживаються як синонім слова ‘дуля’. Лексеми *каштан* і *kasztan* частково розійшлися за значеннями, оскільки в українській мові *каштан* – це і ‘дерево’, і ‘плід цього дерева’, натомість у польській відповідне дерево називається *kasztanowiec*, а *kasztan* – це ‘їстівний або неїстівний плід дерева’.

Очевидним є польське посередництво у запозиченні в українську мову слова *аґрус* (правопис з *г* також підкреслює його польське походження), причому в польській мові 15-16 ст. лексема *agrest* означала ‘кисле вино з незрілого винограду’ (очевидно, з італійської мови, у свою чергу, запозичення з латини

¹⁶ І. Кононенко, *Українська та польська мови: контрастивне дослідження* / I. Kononenko, *Język ukraiński i polski: studium kontrastywne*, Warszawa 2012, с. 127.

agresta – ‘зелений виноград’)¹⁷, пор. з припущенням, що слово *agrest* у польській мові є богемізмом¹⁸. Отже, як у польській, так і в українській мовах значення сучасних слів *арпус* – *agrest* відійшли від первинного значення першоджерела.

Серед мов-донорів, що збагатили українську та польську мову назвами культурних рослин, виділяються латинська, грецька, німецька, італійська. Зокрема, латинізмами в українській і польській є слова *цибуля* // *cebula*, *капуста* // *kapusta*, грецизмом – *селера* // *seler*, італіанізмом – *помідор* // *pomidor* та ін. Спостерігаються запозичення з перської, турецької та інших мов. Значення багатьох запозичень лексико-семантичної групи «культурні рослини» в мовах-реципієнтах змінилися. Повну модифікацію семантики в порівнянні з генетично первинними словами пройшли значення слів *огірок* // *ogórek* (первинно з грецької ἄωρος – ‘недозрілий’¹⁹), *хурма* // *hurma* (від перс. خرما *khormâlu* – ‘фінікова слива’²⁰), *кавун* // діал. *kawon* (від араб. *kavon* – ‘диня’²¹), *картонля* // *kartofel* (від італ. *tartufolo* – ‘трюфель’²²) та ін.

Недостатність давніх писемних джерел, у яких би були зафіксовані назви рослин, призводить до розпорошення гіпотез щодо їхнього походження. Зокрема, більшість науковців різних країн схиляються до того, що слова *буряк* – *burak* є запозиченими (давні слов’яни не знали цієї рослини), проте єдиної точки зору на проблему походження цих слів немає. На відміну від української, у польській мові слово *burak* широко вживається як розмовна переносна назва людини – ‘про особу, що походить із села’²³, а також ‘фруктове вино поганої якості’²⁴.

¹⁷ Етимологічний словник української мови, т. 1, Київ 1982, с. 47.

¹⁸ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, A-J, s. 27.

¹⁹ W. Boryś, *Op. cit.*, s. 384.

²⁰ Етимологічний словник української мови, т. 6, с. 223.

²¹ Етимологічний словник української мови, т. 2, с. 336.

²² K. Długosz-Kurczabowa, *Op. cit.*, s. 294.

²³ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, A-J, s. 350.

²⁴ *Wikisłownik*, [15.03.2023]

Часом українські та польські словники, що звичайно заміщують інформацію щодо походження назв культурних рослин, у сумнівних випадках уникають подання етимологічної довідки. Наприклад, у ґрунтовних *Етимологічному словнику польської мови* Веслава Борися та у *Великому етимолого-історичному словнику* Кристини Длугош-Курчабової відсутні інформації щодо походження слів *arbuz*, *agrest*, *daktyl*, *fasola* та ін. Слово *daktyl* у значенні 'плід' не отримує етимологічної довідки також у *Вікісловнику*, проте походження цієї лексеми є безсумнівним і пов'язане з грецькою назвою пальця δάκτυλος (*dáktylos*) (асоціація за зовнішньою подібністю).

Українські та польські мовознавці не дають однозначної відповіді на питання, як в обох мовах з'явилися такі слова, як *мандарин* // *mandarynka*, *петрушка* // *pietruszka*, *помаранча* (*помаранч*) // *pomarańcza* та ін. Цікавою є „доля” слів *диня* – *dynia*. Найбільш поширеною версією є походження слів від грецького κιδώνια μάλα – 'айва', тобто подібним за звучанням словом первинно був позначений інший плід²⁵. У сучасній польській мові аналогом українського слова *диня* є *melon* (запозичення з французької мови), а *dynia* позначає 'гарбуз'. Таким чином, лексеми *диня* – *dynia* стали міжмовними омонімами (пор. болг. *диня*, угор. *dinnye* – 'кавун'). При цьому слова *диня* – *dynia* отримали в українській і польській мовах розмовні переносні значення 'обличчя', 'голова' тощо. Щоправда, словники української мови не фіксують цих значень, проте таке вживання неодноразово зустрічається в Корпусі текстів української мови, напр.: До цього придурка не відчуваю жалю, йому давно треба було дати в *диню* (А. Дністровий). У Національному корпусі текстів польської мови слово *dynia* неодноразово вживається у значенні 'округла фігура', напр.: *Był pękaty jak dynia, goły brzuch świecił mu spód przykrótkiej wystrzępionej kamizeli* (A. Sapkowski).

Отже, чимало запозичень – назв культурних рослин в українській і польській мовах здобули додаткові значення.

²⁵ *Етимологічний словник української мови*, т. 2, с. 73-74.

Наприклад, в українській мові назви низки запозичених флоризмів стали також номінаціями інших видів флори – сортів яблук (*аніс, шафран, оливка*). В польській мові латинізм *mięta*, крім назви рослини, отримав ще одне значення, досить далеке від первинного в асоціативному ланцюжку, – ‘щось неістотне, легке’²⁶. Своєрідні переносні значення мають у польській мові номінації екзотичних плодів: *ananas* – ‘про когось, хто поводить себе невідповідно і безвідповідально; суб’єкт, фрукт’²⁷, *kokos (kokosy)* – ‘великі прибутки’²⁸. В обох мовах слова *капуста* – *kapusta* стали розмовним позначенням пачки доларів, у польській мові подібну семантику має також лексема *sałata*²⁹.

Розширену семантичну структуру в українській і польській мовах розвинули слова *олива, оливка* та, відповідно, *oliwa, oliwka*, що запозичені з латини (пор. *olivum*). Згідно з даними *Словника української мови* в 20-ти тт. слово *олива* має значення:

1. те саме, що маслина – вічнозелене південне дерево з дрібними запашними квітками та їстівними плодами,
2. плід цієї рослини,
3. олія з плодів цього дерева,
4. *техн.* мастило.

Оливка – це:

1. те саме, що *олива* 1, 2,
2. сорт яблук³⁰.

Водночас у побутовому українському мовленні *оливками* переважно називають зелені плоди маслини, а *маслинами* – чорні.

В польській мові *oliwa* – це:

1. олія з плодів оливки; часом також інший рослинний жир, олія,

²⁶ Wikisłownik, [30.06.2024]

²⁷ Uniwersalny słownik języka polskiego, A-], s. 75.

²⁸ Wikisłownik, [30.06.2024]

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Словник української мови* в 20-ти тт., т. 11, Київ 2020.

2. *техн.* мінеральна олія, що отримується з нафти і служить для змащення машин, двигунів та ін.; мастило,
3. *розм. жарт.* той, хто дуже часто вживає алкоголь, пияк.
Oliwka – це:

1. оливкове дерево,
2. плід цього дерева,
3. *космет.* косметична рослинна олія,
4. *город.* а) різновид яблуні, б) плід цієї яблуні³¹.

Таким чином, українські слова *олива* та *оливка* мають частину спільних семем. Слово *олива* пересікається окремими значеннями із словом *oliwa* ('олія з плодів оливок', 'мастило') та з лексемою *oliwka* ('оливкове дерево', 'плід цієї рослини'), а *оливка* має спільні значення із словом *oliwka* ('оливкове дерево', 'плід цього дерева'). В обох мовах слова *оливка* та *oliwka* розвинули значення 'сорт яблук', проте це подібні, але не ідентичні сорти³². Часткове пересічення значень слів одного походження та ідентичного звучання у двох мовах справляють великі труднощі носіям обох мов, що може призвести до інтерференції – змішування слів у процесі комунікації.

Деякі з переносних значень запозичених флористичних назв згодом застарівають. Наприклад, в українській і польській мовах були поширені метафоричні назви кишенькового годинника круглої форми – *цибуля* (*цибулина*) // *cebula*, однак виключення такого годинника з повсякденного ужитку спричинило відсування наведених значень на периферію семантичної структури слів. Форма корпусу автобуса, поширеного колись у Польщі, привела до появи його розмовної назви *ogórek*, але із зникненням використання такого транспортного засобу застаріло і це значення. Поява свого часу невеличких круглих бомб стала підставою для перенесення на них у польській мові номінацій круглих плодів, пор. *kartofel*³³,

³¹ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, K-Q, s. 1250.

³² Пор.: Білий налив (*сорт яблук*) [в:] *Wikipedia*, <https://uk.wikipedia.org> [30.06.2024]; *Papierówka* (*jabłoń*) [w:] *Wikipedia*, <https://pl.wikipedia.org> [30.06.2024]

³³ *Wikisłownik*, [30.06.2024]

*potarańcza*³⁴, проте і ці назви з розвитком технічного прогресу відійшли у сферу застарілої лексики.

Частина запозичених назв культурних рослин не увійшла в одну з мов, що досліджується, до загальноновживаної лексики, а була відсунута у сферу регіонального, діалектного вживання, передусім у зону українсько-польського порубіжжя. Зокрема, в українській мові діалектне забарвлення мають слова *дактиль* (у значенні 'фінік'), *шпарага*, *цитрина* та ін. У польській мові регіональними стали слова *kawon*³⁵, *arbuz* (у значенні 'гарбуз') та ін.

Згідно з даними словника польського сленгу чимало запозичених назв культурних рослин переосмислено в учнівському, студентському, кримінальному середовищі. Зокрема, жаргонні значення мають слова *dynia* ('кулак'), *cebula* ('око'), *porzeczki* ('педагогічний колектив') та ін.³⁶ В українській мові сленгові переосмислення назв рослин виступають як поодинокі. Наприклад, *Словник сучасного українського сленгу* фіксує жаргонні значення слів *перець* – 'хлопець' або *лимон* – 'мільйон'³⁷. Як видно, сленгові значення назв рослин в українській і польській мовах не пересікаються.

Отже, в результаті освоєння запозичених слів в українській і польській мовах назви культурних рослин пройшли такі етапи розвитку:

- 1) слова у мовах-реципієнтах (українській і польській) не змінили значення в порівнянні з мовою-донором (напр., *кукурудза* // *kukurydza*, *бруква* // *brukiew*),
- 2) слова в одній з мов отримали додаткові переносні значення (узусні або розмовні), тобто в одній з мов слово залишилося моносемантом, у другій стало полісемантом (*аніс* – 1. однорічна трав'яниста ефіроносна рослина, 2. сорт яблука, пор. *anyż*; *amarant* – 1. трав'яниста рослина

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, K-Q, s. 80.

³⁶ *Słownik slangu*, miejski.pl, [21.03.2023]

³⁷ *Словник сучасного українського сленгу*, упоряд. Т. М. Кондратюк, Харків 2006, с. 280.

- з родини щирцевих, 2. різновид червоного кольору, пор. *амарант* та ін.),
- 3) слова в кожній з мов розвинули семантичну структуру, компоненти (семеми) якої частково пересікаються в обох мовах (пор. полісеманти *капуста* // *kapusta*, *олива* // *oliwa*, *цибуля* // *cebula*),
 - 4) в одній з мов слово стало загальновживаним, в іншій – регіональним, діалектним або застарілим (заст. *цинамон*, діал. *шпараг*, *шпарагі*, пор. пол. нейтр. *супатон*, *szparag*),
 - 5) в одній з мов слово отримало додаткові жаргонні значення (шкільне, студентське, молодіжне, кримінальне аргі) (*лимон* – ‘мільйон’, *cytryna* – ‘дівчина’),
 - 6) частина запозичень – назв культурних рослин в українській і польській мовах повністю або частково змінила своє первинне значення, внаслідок чого в низці випадків утворилися пари міжмовних омонімів (напр., *диня* – *dynia*, *гарбуз* – *arbuz*),
 - 7) в одній з мов засвоїлися запозичення одного типу, в іншій – іншого (пор. *апельсин* // *potarańcza*, *лимон* // *cytryna*).

Трапляються також нетипові, поодинокі випадки модифікації семантики запозичених назв культурних рослин в українській і польській мовах. Наприклад, в українській мові слово *помаранча* позначає різні види рослин і в одному із значень має синонім *померанець*, в іншому є розмовним синонімом лексеми *апельсин*³⁸. В польській мові слово *potarańcza* також позначає два види рослин (відповідно – *potarańcza gorzka* і *potarańcza chińska*), в обох значеннях слово вживається як нейтральне і синонімів не має (пор. пол. заст. *apelcyna*, *apelzyna*).

У процесі дослідження матеріал українських і польських словників різного типу, двомовних лексикографічних джерел не тільки став базою для виявлення семантичних модифікацій запозичених флористичних назв, але і дав можливість виявити певні недоречності в укладанні словників,

³⁸ *Словник української мови* в 11-ти тт., т. 7, Київ 1976, с. 113.

демонстрації значень слів, їх походження тощо. Наприклад, у «Вікісловнику» польське слово *rapruka* має кілька значень, першим з яких є 'тип культурної рослини з плодами, що споживаються як овоч або приправа'³⁹. Як еквівалент цього значення в українській мові у словнику подається *стручковий перець*, натомість більш доречним корелятом є *перець*. До інших значень польського слова українські аналоги не подаються. У цьому ж словнику корелятами польського слова *su-tryna* стають лексеми *лимон*, *цитрина*, проте вживання слова *цитрина* в українській мові є регіональним.

В цілому запозичені флористичні назви формально та семантично цілком освоєні в українській і польській мовах. Ті рослини, ареал яких сьогодні розповсюджується на території України та Польщі, переважно вже не сприймаються як іноземні, а їхні назви – як іншомовні, що відповідає „останньому етапу рецептивної асиміляції запозичень”⁴⁰. Підтвердженням цього є як побутове мовлення, так і численні приклади з художньої та публіцистичної літератури, де питомі та запозичені назви рослин вживаються в одному контексті, нерідко переосмислюючись, в тому числі персоналізуючись, напр.: А сад було як зацвіте весною! А що робилося на початку літа – огірки цвітуть, гарбузи цвітуть, картопля цвіте. Цвіте малина, смородина, тютюн, квасоля. А соняшника, а маку, буряків, лободи, укрупу, моркви! (О. Довженко);

*Burak stroni od cebuli,
A cebula doń się czuli:
„Mój buraku, mój czerwony,
Czyżbyś nie chciał takiej żony?”
Burak tylko nos zatyka:
„Niech no pani prędziej zmyka,
Ja chcę żonę mieć buraczą,*

³⁹ Wikisłownik, [21.03.2023]

⁴⁰ В. Сімонок, *Лексичні запозичення в українській мові: історико-соціолінгвістичний аспект* [в:] *Наукові записки. Філологічні науки*, кн. 1, 2015, с. 168.

Bo przy pani wszyscy płaczą”.
„A to feler” –
Westchnął *seler*.
Naraz słyhać głos *fasoli*:
„Gdzie się pani tu gramoli?”
(J. Brzechwa).

Таким чином, у проведеному дослідженні показано складні шляхи освоєння запозичених назв культурних рослин в українській і польській мовах. Був продемонстрований лексико-семантичний потенціал даних слів, які не тільки органічно увійшли в тканину обох мов, але й нерідко модифікували свої значення і здобули нові. Водночас були виявлені проблеми встановлення етимології назв рослин. Подальший контрастивний аналіз різних груп української та польської лексики стане важливою допомогою у дидактичній, перекладацькій, лексикографічній практиці.

Умовні скорочення

арам. – арамейський
болг. – болгарський
город. – городній
діал. – діалектний
жарт. – жартівливий
заст. – застарілий
італ. – італійський
космет. – косметичний
напр. – наприклад
нейтр. – нейтральний
перс. – перський
пол. – польський
пор. – порівняйте
праслов. – праслов'янський
розм. – розмовний
словац. – словацький

техн. – технічний
тур. – турецький
угор. – угорський
укр. – український

LITERATURA / REFERENCES

- Білий налив (сорт яблук) [в:] *Bikinediâ*, <https://uk.wikipedia.org>, [21.03.2023] [*Bilij naliv (sort âbluk)* [v:] *Vikipediâ*, <https://uk.wikipedia.org>, [21.03.2023]
- Бурда Р. І., *Культурні рослини* [в:] *Енциклопедія сучасної України*, Київ 2016, <https://esu.com.ua/article-51488>, [20.03.2023] [*Burda R. Î., Kul'turnî roslini* [v:] *Enciklopediâ sučasnoï Ukraïni*, Kiïv, 2016]
- Етимологічний словник української мови*, т. 1-6, Київ 1982-2012 [*Etimologiĭnij slovník ukraïns'koï movi*, t. 1-6, Kiïv 1982-2012]
- Кононенко І., *Українська та польська мови: контрастивне дослідження* / I. Kononenko, *Język ukraiński i polski: studium kontrastywne*, Warszawa 2012 [Kononenko Î., *Ukraïns'ka ta pol's'ka movi: kontrastivne doslidžennâ* / I. Kononenko, *Język ukraiński i polski: studium kontrastywne*, Warszawa 2012]
- Кононенко І., Митник І., Романюк С., *Розвиток мовних компетенцій студентів кафедри україністики Варшавського університету* [в:] *Мова в суспільстві: семантика, синтактика, прагматика*, за ред. Г. Мацюк, І. Митник, О. Новікової, Lublin 2019, с. 43-56 [Kononenko I., Mitnik I., Romanûk S., *Rozvitok movnih kompetencij studentiv kafedri ukraïnistiki Varšavs'kogo uniwersitetu* [v:] *Mova v suspîl'stvî: semantika, sintaktika, pragmatika*, za red. G. Macûk, Î. Mitnik, O. Novîkovoï, Lublin 2019, s. 43-56]
- Корпус текстів української мови*, www.mova.info [*Korpus tekstiv ukraïns'koï movi*, www.mova.info]
- Сімонок В., *Лексичні запозичення в українській мові: історико-соціолінгвістичний аспект* [в:] *Наукові записки. Філологічні науки*, кн. 1, 2015, с. 167-172 [Sîmonok V., *Leksiĭni zapoziĭčennâ v ukraïns'kij movi: îstoriko-sociolingvistiĭnij aspekt* [v:] *Naukov zapiski. Filologični nauki*, kn.1, 2015, s. 167-172]
- Словник сучасного українського сленгу*, упоряд. Т. М. Кондратюк, Харків 2006 [*Slovník sučasného ukraïns'kogo slengu*, uporâd. T. M. Kondratûk, Harkiv 2006]

- Словник української мови в 11-ти тт.*, Київ 1970-1980. [*Slovník ukraíns'koï movi v 11-ti tt.*, Kiiiv 1970-1980]
- Словник української мови в 20-ти тт.*, т. 1-13, Київ 2010-2013, sum20ua.com [*Slovník ukraíns'koï movi v 20-ti tt.*, t. 1-13, Kiiiv 2010-2013, sum20ua.com]
- Borejszo M., *Zapóżycczenia włoskie we współczesnej polszczyźnie*, Poznań 2007.
- Boryś W., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2010.
- Crosby A. W., *The Columbian Exchange: Biological and Cultural Consequences of 1492*, Wesport 1972.
- Długosz-Kurczabowa K., *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Warszawa 2016.
- Kononenko I., *Ukraińsko-polska homonimia i paronimia międzyjęzykowa w leksyce i frazeologii* [w:] *Wokół homonimii i paronimii międzyjęzykowej*, pod red. M. B. Majewskiej, Warszawa 2017, s. 142-158.
- Narodowy korpus języka polskiego*, www.nkjp.pl
- Papierówka (jabłoni)* [w:] *Wikipedia*, <https://pl.wikipedia.org> [21.03.2023]
- Słownik slangu*, miejski.pl, [21.03.2023]
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2008.
- Wielki słownik języka polskiego*, www.wsjp.pl
- Wikisłownik*, <https://pl.wiktionary.org>

Світлана РОМАНЮК

Варшавський університет

s.romaniuk@uw.edu.pl

ORCID 0000-0003-0569-7663

**СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ТА ДИСКУРСИВНІ
ДОСЛІДЖЕННЯ У ПРОГРАМІ
ВАРШАВСЬКОЇ УКРАЇНІСТИКИ**

**SOCIOLINGUISTIC AND DISCOURSE STUDIES
IN THE PROGRAMME OF WARSAW UKRAINIAN STUDIES**

This article will examine the introduction and content of the subjects Sociolinguistics and Language of Public Communication and Mass Media in the Ukrainian Studies with English curriculum implemented by the Department of Ukrainian Studies at the University of Warsaw over the past six years. In addition, we will analyse the need to introduce such classes into the curriculum of foreign Ukrainian studies, caused, among other things, by the interests of students. We will pay special attention to the programming of classes for students with the aim of engaging them with sociolinguistic and discursive issues based on the realities of contemporary Ukraine. It is indicative that the interest of a young researcher directly affects the directions of student research in sociolinguistics and mass media language, and a good example is the completed topics of bachelor's, master's and partially doctoral theses - in linguistics or interdisciplinary studies. The publications of students in scientific monographs or journals are also exceptional in this regard, as examples of research carried out during master's studies.

KEYWORDS sociolinguistic and discourse studies, Ukrainian Studies, interdisciplinary studies, language of public communication and mass media, sociopolitical context

У пропонованій статті розглянемо перебіг введення і зміст предметів *Соціолінгвістика* та *Мова суспільної комунікації і масмедіа* у програмі напрямку *Україністика з англійською мовою*, реалізованих кафедрою україністики Варшавського університету впродовж

останніх шести років. Крім того, проаналізуємо потребу введення таких занять до навчальної програми закордонної україністики, викликану поміж іншими, зацікавленнями студентів. Звернемо особливу увагу на програмування занять для студентів із метою зацікавлення соціолінгвістичною та дискурсивною проблематикою, спираючись на реалії сучасної України. Показовим є те, що цікавить молодого дослідника, безпосередньо впливає на напрямки студентських досліджень із соціолінгвістики та мови масмедіа, а виразним прикладом постають зреалізовані теми бакалаврських, магістерських і частково докторських робіт – із мовознавства, чи інтердисциплінарних. Винятковими з цього погляду є й публікації студентів у наукових монографіях чи журналах як приклади зреалізованих під час магістерських студій досліджень.

Ключові слова: соціолінгвістичні та дискурсивні дослідження, українські студії, інтердисциплінарні студії, мова суспільної комунікації і масмедіа, суспільно-політичний контекст

Зміни в суспільстві, ті події, які відбуваються довкола нас, а в спосіб посередній і безпосередній впливають на мову, змушують нас, викладачів вищої школи, швидко реагувати на запити студентів. Крім того, що в іноземній аудиторії ми навчаємо мови й культури України, ми також постійно звертаємо увагу на реалії українського суспільства – його минуле, сьогодення й плани на майбутнє. Такий підхід вимушений тим, що студенти, які знаходяться далеко від України, хоча й мають змогу довідатися про неї з різноматніх інформаційних засобів, очікують від викладачів, які навчають їх мови, літератури, культури, історії того, аби ми пояснювали, уточнювали, інтерпретували те, що стосується України в її різних вимірах. Це потрібно й цікаво, особливо, коли бачиш відповідне зацікавлення в очах молодих adeptів науки, а саме такими є студенти магістерських студій, до програми яких звернемося детальніше в цій статті. Звичайно, це не означає, що початківці – студенти перших трьох курсів – мають зовсім інші потреби, проте саме дослідницькі навички й перші спроби наукового письма найкраще розвиваємо на студіях 2 ступеню, під час

дворічного навчання. Тому й предмети, до загального аналізу котрих я звернуся – *Соціолінгвістика* і *Мова суспільної комунікації і масмедіа* – слушно впроваджено саме до магістерської програми *Україністика з англійською мовою*.

Плани щодо введення предмету *Соціолінгвістика* до програми ***Філологія українська*** прозвучали ще у 2011/ 2012 н.р., тоді ж було розроблено 30-годинний курс на студіях для магістрів. У 2012/2013 навчальному році відбулася зміна програми студій із розширенням назви – ***Україністика з російською й англійською мовами***. Тоді курсу *Соціолінгвістика* до неї не ввели, проте його елементи почали з'являтися на семінарійних заняттях – на магістерському чи бакалаврському рівнях. Уже тоді помітним було зацікавлення студентів новою тематикою, що стосувалася передусім функціонування української мови в Україні, її статусом і перспектив розвитку, українсько-російського білінгвізму чи змішування мов, дискурсивних досліджень українських масмедіа чи політичної реклами. Це стало помітним під час підготовки дипломних робіт цього періоду й захищених у наступні роки, напр.: Анжеліка Ромпала, *Лінгвістичний аналіз авторських колонок Юрія Макарова, 2015-2016* (бакалаврська праця), Моніка Осевська, *Język ukraińskiej reklamy politycznej (na przykładzie wyborów parlamentarnych 2014 roku), 2014-2016* (магістерська робота); Ольга Лоховська, *Pamiętnik Ołeksandra Dowženki i blog Pawła Korobczuka – analiza językowa, 2010-2012* (магістерська робота) – під керівництвом Світлани Романюк.

Згадані вище питання виникали після короткотривалих подорожей чи під час стажування студентів в українських університетах. У такий спосіб незрозумілий для студентів мовно-соціологічний контекст тодішньої України збуджував наукові зацікавлення молоді. Поставали питання про врегулювання функціонування мов у різних державах і Україні, зокрема, можливості й негативні наслідки двомовності, розумного ведення мовної політики, місце польської мови в українському суспільстві і відповідно української у Польщі. Все вказувало на те, що соціолінгвістична проблематика

у програмі студій має бути виокремлена й представлена студентам комплексно. У відповідь на запити у 2017/2018 н.р. у новій програмі **Україністика з англійською мовою** введено курс *Соціолінгвістика* для студентів мовознавчої спеціалізації, у формі конwersаторію. Оскільки нашим прагненням було не тільки інформувати студентів про важливі соціолінгвістичні напрямки досліджень у формі лекцій, але й схилити їх до самостійної роботи, відразу було передбачено залікову форму, яка полягала у написанні самостійної письмової роботи за обраною темою. Це складно й для тих, хто перебуває в реаліях, які описує, при цьому досконало володіє мовою, а тим більше – надзвичайно складно для тих студентів, які вивчають українську як іноземну, часто починаючи з нульового рівня, до того ж не маючи можливості регулярно відвідувати Україну й безпосередньо спостерігати за розвитком суспільства в різних його аспектах. Проте, як виявилось, за кожних обставин, навіть таких несприятливих як теперішні, викликаних війною Росії проти України, наші студенти хочуть і можуть впоратися з завданнями, які ми запланували у рамках занять.

Силабус предмету *Соціолінгвістика*¹ передбачає реалізацію програми, присвяченої окремим питанням загальної соціолінгвістики з детальним обговоренням розвитку цієї науки саме в Україні. Під час курсу ми намагаємося описувати та аналізувати конкретні мовні явища, типові для українського мовного та суспільного ареалу – розглядаємо проблеми функціонування мови в соціальному просторі з позицій соціолінгвістики, урахувуючи досвід інших наук – історії, літературознавства, медієзнавства, політології тощо. Курс має ознайомити студентів із теоретичними основами соціолінгвістики та методами, спрямованими на отримання результатів практичних досліджень. Предмет повинен доповнювати характеристику структурної організації сучасної української

¹ <https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmiot/pokazPrzedmiot&kod=3222-52SL2K-N>, 26.04.2023

мови, уможливлувати оцінку мовних явищ у суспільстві, у т.ч. і зокрема, складної мовної ситуації, а відтак – і мовної політики України. Окремі завдання передбачають вдосконалення вмінь і навичок студентів, поміж іншими: дефініювати основні ідеї, що стосуються соціологічного трактування мови; аналізувати теорії, покладені в основу соціолінгвістики; використовувати методи соціолінгвістичних досліджень під час реалізації індивідуального проєкту. Студенти розуміють взаємозалежності між мовою та політикою, мовою та історією, мовою та культурою (напр., невербальною - зображенням, малюнком, світлиною) тощо.

Практичний вимір курсу становлять дослідницькі проєкти, зосереджені довкола актуальної проблематики статусу української мови, суржику, українсько-російського та, з огляду на нашу специфіку, додатково – українсько-польського білінгвізму та багатомовності, поширення соціальних діалектів і сленгу тощо. Зокрема, у 2020/2021 н.р. студентами зреалізовано такі теми:

1. *Перейменування вулиць Києва протягом 2014-2020 років*, Дарія Піщальська;
2. *Хмельницький суржик*, Артем Карван;
3. *Вплив соціальних мереж на молодіжний сленг школярів м. Стрия*, Влада Дубик;
4. *Мазурська говірка мікрорайону Гречани (місто Хмельницький)*, Даяна Карван;
5. *Молодіжний сленг українців*, Мирослава Попович;
6. *Проблема польсько-українського білінгвізму*, Станіслав Оршуляк;
7. *Поняття білінгвізму і його вплив на розвиток дитини*, Сильвія Зьрудловська;
8. *Мовленнєва поведінка чоловіків і жінок*, Ірина Кубашевич.

Відмітимо, що теми студентських досліджень із соціолінгвістики часто впливають із після власного досвіду студентів (наприклад, короткотривалого перебування в Україні); їхнього українського походження; досвіду друзів, колег; літератури, особливо прочитання студентських досліджень

чи глобальніших проєктів, рекомендованих нами в списку літератури (напр. *Есеї студентів НаУКМА з соціолінгвістики* чи *Міжнародні зобов'язання України та Німеччини в контексті європейської мовної політики. Українсько-німецький студентський семінар із соціолінгвістики*), і звичайно – дискусій під час занять, які дозволяють зорієнтуватися у тому, що важливе й актуальне². Помітне зацікавлення тематикою курсу спонукало нас до розширення кола потенційних слухачів, тому починаючи з 2019 р., предмет *Соціолінгвістика* зголошуємо як загальноуніверситетський, доступний для усіх студентів Варшавського університету. Звичайно, відгук є передусім від осіб українського походження – тих, хто дуже добре володіє мовою, оскільки незнання української фактично унеможлює проведення запланованих досліджень. Варто відзначити, що завдяки студентам інших спеціальностей тематика досліджень збагачується знаннями слухачів із інших дисциплін, напр., безпекових, міжнародних відносин, філософських питань, що виразно прослідковується в реалізованих проєктах – вони міждисциплінарні, охоплюють ширше коло проблемних питань, зрештою, засвідчують їхній дискурсивний характер.

Схожа ситуація з заняттями *Мова суспільної комунікації і масмедіа*³. Їх ми виокремили раніше, у рамках занять із практичного вивчення української мови, під час реформування програми у 2012/ 2013 н.р. Йшлося передусім про зосередження окремих предметів на особливостях фахової мови й мовлення – так у програмі з'явилися *мова бізнесу, мова*

² *Есеї студентів НаУКМА з соціолінгвістики* [в:] Л. Масенко, *Нариси з соціолінгвістики*, Київ 2010, с. 158-235; *Міжнародні зобов'язання України та Німеччини в контексті європейської мовної політики. Українсько-німецький студентський семінар із соціолінгвістики*, За ред. Г. Мацюк, Львів 2010.

³ <https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmiot/pokazPrzedmiot&kod=3222-50SK1K-N>, 26.04.2023

туризму, мова права⁴. Метою ж описуваного курсу стали, крім введення термінологійного змісту, обговорення та аналіз сучасних тенденцій розвитку української мови суспільного спілкування та медіа у професійній практиці та особливо – вдосконалення дослідницьких навичок студентів у цій сфері. Йшлося про внесення до програми спеціальних знань у галузі соціальних комунікацій та медіа, які безпосередньо допоможуть студентам провести власне дослідження у цій галузі. Тому заняття – пошукові, творчі, вимагають від студента активної праці від початку і до завершення курсу, спираючись на загальнодоступні відомості, що стосуються стилістики й культури української мови й знання з попередніх занять із сучасної української мови (морфології, синтаксису, семантики, культури мови тощо). При цьому найважливішим аспектом постає аналіз вибраного контенту (джерела публіцистики – певної газети, журналу, сайту), і звичайно, вміння знайти цікавий і такий, який має вплив адресата, текст. Неодмінним атрибутом пошукової роботи є широке розуміння соціально-суспільного життя українців, навички наукового аналізу, зіставлення, порівняння.

Студенти самостійно обирають публіцистичні тексти зі встановленого спільно з викладачем джерела за певним тематичним профілем. Корпус текстів стосується передусім питань, пов'язаних із обмеженням соціального та міжкультурного діалогу (наприклад, пандемія, біженці та міграція, фінансова криза, історична пам'ять, поділ між поколіннями, національні меншини, соціальні розбіжності тощо). У 2022/2023 н.р.

⁴ Для цих предметів на кафедрі упродовж кількох років розроблено низку дидактичних праць: статей, присвячених глотидактиці з особливим урахуванням потреб польськомовного студента, а передусім – підручників, які активно використовують на заняттях. Це напр., С. Романюк, Л. Колібаба, *Українська мова в бізнесі*, Варшава 2023; К. Якубовська-Кравчик, С. Романюк, М. Саневська, *Українською про культуру*, Варшава 2018; С. Романюк, М. Саневська, *Українською без табу*, Варшава 2017; O. Borys, M. Jeż, I. Mytnik, *Ukraiński język prawny i prawniczy*. Cz. 1, Warszawa 2016.

тематику студентських проєктів здомінувала війна в Україні – усі роботи стосувалися різних вимірів представлення інформації про війну в українських масмедіа. Статті аналізують насамперед із урахуванням *stricte* лінгвістичних методів (тобто аналізу мови на різних рівнях), хоча й з урахуванням методик допоміжних наук – соціології, медієзнавства, політології, літературознавства тощо.

Зміст курсу складають характеристика сучасного ринку друкованих та електронних ЗМІ в Україні; загальне представлення різноманітних джерел журналістської інформації; аналіз мови сучасних українських ЗМІ й типових для публіцистики зворотів, у т.ч. кліше. На заняттях подаємо основні відомості про організацію інформаційно-публіцистичних текстів, визначаємо поняття суб'єктивізму авторського висловлювання й засоби вияву позиції автора, студенти вчать прочитувати текст і розуміти його підтекст. Звичайно, неодмінною складовою є розрізнення типів публіцистичних текстів, уміння дефініювати аналітичні та експресивно-публіцистичні зразки. Особливу увагу присвячуємо аналізу мови, якою написано текст – умотивування використання багатозначності слів та стилістично забарвленої лексики, ролі у тексті запозичень, неологізмів, діалектизмів, архаїчної лексики; звертаємо увагу на появу у мові засобів масової інформації росіянізмів і суржику; віднотовуємо креативне авторське послуговування фразеологізмами та неофразеологізмами.

Цікавою для студентів виявляється праця з текстом, насиченим новими поняттями, конструкціями, okazіоналізмами, неологізмами та неофразеологізмами – такі приклади засвідчують особливість авторського тексту, з одного боку, а з іншого – викликають у студентів потребу дальшого вдосконалення мовних навичок, оскільки досить часто публіцистика не є для них зрозумілою вповні. Важливо теж, що це становить виклик, і молодь охоче відкриває в собі вміння інтерпретувати нестандартні (метафоричні) конструкції у публіцистичному тексті, пояснювати інтенції автора, будувати власні думки щодо запланованого автором наративу й можливого

впливу публіцистики на суспільство – у меншому чи більшому вимірі. Влучні спостереження Лариси Масенко про роботу студентів Києво-Могилянської академії відображено й у нашій спільній праці зі студентами україністики. Йдеться про те, що „[i]нтерес, який виявляли студенти до тематики курсу, їхня допитливість, поставлені під час дискусій запитання й висловлені міркування нерідко давали змогу подивитися на ту чи ту проблему з нового ракурсу й стимулювали подальше її опрацювання”⁵. Скажемо більше, стимулювали самих студентів до кращого опрацювання теми, пошуку додаткового матеріалу, і що дуже важливо – заохочували допомогати один одному під час праці в аудиторії над презентаціями і доповідями колег.

Відтак маємо низку цікавих студентських робіт, що спираються на тексти таких видань, як „Український тиждень”, „День”, „Дзеркало тижня”, „Україна молода”, „Високий Замок”, „Експрес”, сайту „Українська правда” й ін., передовсім таких, які охоплюють широке коло читачів, і у такий спосіб упливають на суспільну думку.

Розвиток наукових зацікавлень у подальшому сприяє свідомому виборові тем бакалаврських і магістерських робіт – молоді дослідники пропонують власні теми робіт, спираючись на отримані на заняттях знання і власний досвід. Тому навіть на завершення студій I ступеня на кафедрі україністики Варшавського університету до захисту складено роботи, що повністю або частково відносяться до описаної вище проблематики. Серед них такі: Мар’яна Назаревич, *Львівське мовлення і його вплив на сучасну українську мову (2021-2022)* та Ганна Мисько, *Мовна ситуація у Херсоні та Херсонській області (2018-2019)*, керівник обох праць – Ірина Кононенко; Магдалена Місевич, *Ненормативна лексика та її значення у сучасних українських музичних творах (2019-2020)*; Влада Дубик, *Переносне значення слів у заголовках газетних статей (2019-2020)*; Вікторія Швець, *Молодіжний*

⁵ Л. Масенко, *Нариси з соціолінгвістики*, Київ 2010, с. 6.

сленг у мовленні українських студентів Варшавського університету (2018-2019); Адріана Овсяник, *Мовний аналіз українських новин на польському телебаченні* (2018-2019); Владислав Гришко, *Мовна ситуація у м. Києві після Революції Гідності* (2016-2017), керівник усіх праць – Світлана Романюк.

Важливо, що останньо почали з'являтися інтердисциплінарні магістерські роботи, серед яких напр., праця Магдалени Місевич, *Ненормативна лексика в українській літературі на прикладі художніх творів Сергія Жадана* (2020-2023), керівник Світлана Романюк, співкерівник – Катажина Якубовська-Кравчик. Це продовження попередніх напрацювань студентки, які в магістерській роботі вибудовано на прикладі творчості Сергія Жадана. М. Місевич при цьому звернула особливу увагу саме на особу письменника і на його творчість загалом, не обмежившись тільки аналізом мови творів і вульгаризмів, які ретельно віднотувала й проаналізувала.

Знаково, що заохочення студентів до творчих пошуків знаходить відбиття в публікаціях, які систематично з'являються в науковому обігові⁶. В окремих статтях і наукових рефератах, що стосуються описуваної тут тематики, розглянуто питання білінгвізму, вульгаризації сучасного мовлення, функційності політичної реклами⁷.

⁶ Це напр., часопис кафедри україністики *Studia Ucrainica Varsoviensia*, чи монографічна серія *Молода україністика*, у якій від 2020 р. вийшли друком два видання: *Мова, культура, література у спектрі сучасних українознавчих досліджень* т. 2, red. K. Jakubowska-Krawczyk, S. Romaniuk, I. Kononenko, Warszawa 2023, http://www.ukraina.uw.edu.pl/sites/default/files/Mloda_Ukrainistyka_2.pdf; *Мова, культура, література у спектрі сучасних українознавчих досліджень*, т. 1, red. K. Jakubowska-Krawczyk, I. Kononenko, S. Romaniuk, Warszawa 2020, 202 s.

⁷ С. Зьрудловська, *Поняття білінгвізму і його вплив на розвиток дитини* [в:] *Молода україністика*, т. 2, red. K. Jakubowska-Krawczyk, S. Romaniuk, I. Kononenko, Warszawa 2022; М. Осевська, С. Романюк, *Функційність і менників і дієслів у політичній рекламі* [w:] *Studia Ucrainica Varsoviensia*, nr 6, Warszawa 2018, s. 237-249; реферат Магдалени Місевич *Вульгаризми в прозі Сергія Жадана*, конференція кафедри україністики, травень 2022 р.

Загалом вважаємо, що крім наукового, предмети, які ми описали, мають невід'ємне прикладне значення. Йдеться про вміння оцінювати текст і ситуацію довкола нього, проводити критичний аналіз змісту прочитаного, вміти виокремити його в потоці іншої інформації тощо. Проте безсумнівно, найважливіше після завершення курсу – це свідоме **розуміння й потрактування актуального українського суспільно-політичного й медійно-дискурсивного контексту**, яке сприятиме працевлаштуванню наших випускників, поміж іншими, в урядових і позаурядових організаціях, міністерствах, у дипломатичній службі чи журналістиці, у правоохоронних органах (служба безпеки, аналітичні служби, прикордонні), у міграційній службі. Студентів напрямку *україністика*, реалізованого у Варшавському університеті цікавлять такі соціолінгвістичні та дискурсивні проблеми як двомовність, статус російської мови в Україні, мовна ситуація в окремих регіонах України⁸, розвиток польської мови в Україні й української мови в Польщі, статус суржику й сленгу, вульгаризація сучасного мовлення, мова ЗМІ й українського інтернет-простору. Крім того, на сьогодні відновуємо потребу й значущість дослідження мілітаризації мови, мови пропаганди, дії мовного закону, переходу з російської мови на українську, до яких ми вже звернулися у зимовому семестрі 2022/ 2023 н.р. під час курсу *Мова суспільної комунікації і масмедіа*. Ці та інші проблемні питання вимагатимуть наукового осмислення, ґрунтового аналізу й опису, а тому упевнені, цікавитимуть наших студентів і надалі.

⁸ У цьому аспекті особливо вартісними є дослідження українських мовознавців, зокрема проф. Лариси Масенко, з якими ознайомлюємо студентів, напр.: Л. Масенко, *(У)мовна (У)країна*, Київ 2007; Л. Масенко, *Конфлікт мов та ідентичностей у пострадянській Україні*, Київ 2020; Л. Масенко, *Мова радянського тоталітаризму*, Київ 2017.

ЛІТЕРАТУРА/REFERENCES

- Зьрудловська С., *Поняття білінгвізму і його вплив на розвиток дитини* [в:] *Młoda ukrainistyka*, t. 2, red. K. Jakubowska-Krawczyk, S. Romaniuk, I. Kononenko, Warszawa 2022. [Z'rudlovs'ka S., Ponyattya bilinhvizmu i yoho vplyv na rozvytok dytyny [v:] *Młoda ukrainistyka*, t. 2, red. K. Jakubowska-Krawczyk, S. Romaniuk, I. Kononenko, Warszawa 2022.]
- Масенко Л., (У)мовна (У)країна, Київ 2007. [Masenko L., (U)movna (U)krayina, Kyiv 2007.]
- Масенко Л., Конфлікт мов та ідентичностей у пострадянській Україні, Київ 2020. [Masenko L., Konflikt mov ta identychnostey u postradyans'kiy Ukraini, Kyiv 2020.]
- Масенко Л., Мова радянського тоталітаризму, Київ 2017. [Masenko L., Mova radyans'koho totalitaryzmu, Kyiv 2017.]
- Масенко Л., Нариси з соціолінгвістики, Київ 2010. [Masenko L., Narysy z sotsiolinhvistyky, Kyiv 2010.]
- Міжнародні зобов'язання України та Німеччини в контексті європейської мовної політики. Українсько-німецький студентський семінар із соціолінгвістики*, за ред. Г. Мацюк, Львів 2010. [Mizhnarodni zobov'yazannya Ukrayiny ta Nimechchyny v konteksti yevropeys'koyi movnoyi polityky. Ukrayins'ko-nimets'kyu students'kyu seminar iz sotsiolinhvistyky, za red. H. Matsyuk, L'viv 2010.]
- Мова, культура, література у спектрі сучасних українознавчих досліджень* t. 2, red. K. Jakubowska-Krawczyk, S. Romaniuk, I. Kononenko, Warszawa 2023, http://www.ukrainia.uw.edu.pl/sites/default/files/Młoda_Ukrainistyka_2.pdf, [Mova, kul'tura, literatura u spektri suchasnykhukrayinoznavechkykh doslidzhen' t. 2, red. K. Jakubowska-Krawczyk, S. Romaniuk, I. Kononenko, Warszawa 2023, http://www.ukrainia.uw.edu.pl/sites/default/files/Młoda_Ukrainistyka_2.pdf]
- Мова, культура, література у спектрі сучасних українознавчих досліджень*, t. 1, red. K. Jakubowska-Krawczyk, I. Kononenko, S. Romaniuk, Warszawa 2020, 202 s. [Mova, kul'tura, literatura u spektri suchasnykh ukrayinoznavechkykh doslidzhen', Warszawa 2020, 202 s.]

- Осевська М., Романюк С., *Функційність і менників і дієслів у політичній рекламі* [w:] *Studia Ucrainica Varsoviensia*, nr 6, Warszawa 2018, s. 237-249. [Osevs'ka M., Romanyuk S., Funktsiynist' i mennykiv i diyesliv u politychniy reklami [w:] *Studia Ucrainica Varsoviensia*, nr 6, Warszawa 2018, s. 237-249.]
- Романюк С., Колібаба Л., *Українська мова в бізнесі*, Варшава 2023. [Romanyuk S., Kolibaba L., Ukrayins'ka mova v biznesi, Varshava 2023.]
- Романюк С., Саневська М., *Українською без табу*, Варшава 2017. [Romanyuk S., Sanevs'ka M., Ukrayins'koju bez tabu, Varshava 2017.]
- Якубовська-Кравчик К., Романюк С., Саневська М., *Українською про культуру*, Варшава 2018. [Jakubowska-Krawczyk K., Romaniuk S., SSaniewska M., Ukrayins'koju pro kul'turu, Varshava 2018.]
- Силабус предмету *Соціолінгвістика*, https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=3222-52SL2K-N, [26.04.2023], Sylabus predmetu Sotsiolinhvistyka, https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=3222-52SL2K-N, [26.04.2023].
- Силабус предмету *Мова суспільної комунікації і масмедіа*, https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=3222-50SK1K-N, [26.04.2023], Sylabus predmetu Mova suspil'noyi komunikatsiyi i masmedia, https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=3222-50SK1K-N, [26.04.2023].
- O. Borys, M. Jeż, I. Mytnik, *Ukraiński język prawny i prawniczy*. Cz. 1, Warszawa 2016.

Anna ANTONIUK

Uniwersytet Warszawski

anna.antoniuk@uw.edu.pl

ORCID 0000-0002-2955-0853

STRATEGIE NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBcych W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM¹

STRATEGIES FOR LANGUAGE TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION

The topic of this article is the analysis of language teaching and learning strategies. The key features of strategies and the main classifications are described. The topic of strategy choice and its relationship to language success is addressed. The concept of the so-called 'good learner' is analysed, among other things, in terms of his/her use of specific learning strategies. The article discusses factors determining the choice of learning strategies, which include not only the most frequently mentioned: gender, age, level of language proficiency and preferred learning style, but also: cultural factors, motivation, personality traits or, finally, the degree of tolerance for ambiguity and vagueness. An important feature of learning strategies, namely their teachability, was discussed, which makes it possible to emphasise the role of strategic training based, among other things, on strategic instruction. The key role of the teacher in selecting and adapting learning strategies to learners' needs and abilities was highlighted.

KEYWORDS: Learning strategy, foreign languages, effectiveness, factors of strategy choice

Tematem artykułu jest analiza strategii nauczania i uczenia się języków obcych. Zostały opisane kluczowe cechy strategii oraz główne klasyfikacje. Podjęto temat wyboru strategii oraz jego związku z sukcesem

¹ Artykuł powstał na podstawie zmodyfikowanego rozdziału obronionej w 2023 r. rozprawy doktorskiej „Strategia memoryzacji tekstów – jej potencjał glottodydaktyczny i rola w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczących się języka obcego”, która jest planowana do druku.

językowym. Przeanalizowano pojęcie tzw. "dobrego ucznia" między innymi pod kątem stosowania przez niego konkretnych strategii nauki. W artykule zostały umówione czynniki determinujące wybór strategii uczenia się, wśród których są nie tylko najczęściej wymieniane: płeć, wiek poziom znajomości języka i preferowany styl uczenia się, ale też: czynniki kulturowe, motywacja, cechy osobowościowe czy wreszcie stopień tolerowania dwuznaczności i niejasności. Umówiono ważną cechę strategii uczenia się, jaką jest ich nauczalność, co pozwala podkreślić rolę treningów strategicznych opartych między innymi na instrukcjach strategicznych. Została podkreślona kluczowa rola nauczyciela w wyborze i dopasowaniu strategii nauczania do potrzeb i możliwości uczących się.

SŁOWA KLUCZOWE: Strategia uczenia się, języki obce, skuteczność, czynniki wyboru strategii

Jedną z misji Uniwersytetu Warszawskiego jest łączenie uniwersalnych technik komunikowania się oraz wiedzy o uniwersalnym znaczeniu z zachowaniem szacunku dla tożsamości historyczno-kulturowej regionów i państw. Uniwersytet jest tym samym także instytucją, która wspomaga dialog między integrującymi się społeczeństwami Europy Zachodniej a jej wschodnimi sąsiadami.²

Nauczanie języków obcych, między innymi na Wydziale Lingwistyki Stosowanej, powinno więc nawiązywać do misji UW, a więc służyć nie tylko rozwojowi kompetencji językowych, ale szeroko pojętej kompetencji komunikacyjnej, na którą składa się nie tylko wiedza językowa, ale też inne rodzaje wiedzy, w tym wiedza socjolingwistyczna, która zawiera normy determinujące użycie języka w kontekście społecznym³. Podstawowym pytaniem, które stoi przed każdym nauczycielem języka obcego, jest to, w jaki sposób efektywnie nauczać języków obcych. Wśród czynników wpływających na akwizycję języka najczęściej są wymieniane m.in.: wiek, cechy indywidualne, preferowany styl uczenia się, stosowane metody i techniki uczenia. Mniej miejsca poświęca się

² <https://www.uw.edu.pl/universytet/misja-strategia-rozwoj/misja-uw/>

³ D. H. Hymes, *On Communicative Competence* [w:] *Sociolinguistics. Selected Readings*, pod red. J. B. Pride, J. Holmes Harmondsworth 1972, s. 269–293

kwestii wyboru strategii uczenia się języków obcych, która jest pojęciem szerokim i definiowanym w różny sposób. Kluczowym wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki mogą wpływać na wybór strategii, zarówno przez studenta, jak i przez nauczyciela, oraz w jakich sytuacjach można oczekiwać, że jej zastosowanie przyniesie zamierzone efekty.

DEFINICJA STRATEGII UCZENIA SIĘ I JEJ CECHY

W znaczeniu ogólnym strategia oznacza „sztukę koordynowania działań i czynności w celu osiągnięcia celu”⁴. Jeśli chodzi o strategię uczenia się języka obcego, istnieje wiele definicji tego terminu. Najbardziej pełną i mającą nachylenie kognitywne jest ta, zaproponowana przez O'Malleya i Chamota⁵. Określa ona strategię jako zestaw operacji używanych przez uczących się do przyswojenia informacji, do ich gromadzenia, odzyskiwania oraz zastosowania w praktyce. Działania te są świadome, podnoszą motywację uczących się oraz regulują ich stan emocjonalny. Oxford⁶ podkreśla afektywny aspekt użycia strategii, które mogą proces nabywania języka czynić interesującym, a nawet radosnym.

Pojęcie strategii jest w literaturze glottodydaktycznej często stosowane zamiennie z pojęciem techniki nauczania i uczenia się, chociaż, jak zauważa Zawadzka⁷ dotyczą innego spojrzenia badawczego. Strategia oznacza pewien plan mentalny, jest więc pojęciem psycholingwistycznym. Technika to zbiór sprawdzonych sposobów efektywnej pracy umysłowej, jest więc pojęciem dydaktycznym. Czasami jest rozumiana jako ćwiczenie językowe, czyli szereg zaplanowanych i wykonanych czynności, mających na celu kształcenie sprawności i umiejętności językowych.

⁴ E. Jastrzębska, *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Kraków 2011, s.32.

⁵ J. M., O'Malley, A. U. Chamot, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge 1990, str.1.

⁶ R. L. Oxford, *Language learning strategies*, Boston 1990, s. 8.

⁷ E. Zawadzka, *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004, s. 226.

Najważniejsze cechy strategii uczenia się to: działanie, świadomość, wybór, zorientowanie na cel, zdolność regulacji oraz ukierunkowanie na uczenie się⁸.

Griffiths⁹ zauważa, że strategie cechuje aktywność i działanie, dlatego są one opisywane za pomocą czasowników, między innymi takich jak: uczyć się (*studying*), kontrolować (*controlling*), używać (*using*), myśleć (*thinking*), szukać (*looking for*). Odróżnia je to od stylów uczenia, które odwołują się do indywidualnych charakterystyk uczących się, więc są zazwyczaj opisywane za pomocą przymiotników, na przykład: słuchowy (*aural*), wizualny (*visual*), kinestetyczny (*kinaesthetic*). Można oczekiwać, że wybór strategii będzie uzależniony od preferowanego stylu uczenia się, czyli na przykład słuchowcy będą wybierać strategie angażujące zmysł słuchu¹⁰.

Strategie angażują wiele cech indywidualnych uczących się i zazwyczaj są procesami świadomymi. Aktywizują one cztery elementy intencjonalności: świadomość, uwagę, celowość i wysiłek¹¹. Intencjonalny charakter strategii podkreśla również Griffiths¹². Uważa ona, że strategie przechodzą od poziomu intencjonalnego do automatycznego w miarę rozwoju poziomu językowego, ale nie są stosowane podświadomie lub instynktownie.

Macaro¹³ zauważa, że skoro działanie ludzkie jest zwykle ukierunkowanie na cel, to również chęć osiągnięcia celu jest jedną z kluczowych cech strategii. Sam cel może się zmieniać w zależności

⁸ C. Griffiths, *The strategy factor in successful language learning*, Bristol, Buffalo, Toronto 2013, s. 7 i n.

⁹ *Ibidem*, s. 7.

¹⁰ *Ibidem*, s. 8.

¹¹ Por. E. Gajek, A. Michońska-Stadnik, *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*, Warszawa 2017, s. 11.

¹² C. Griffiths, *The strategy factor in successful language learning*, Bristol, Buffalo, Toronto 2013, s. 9.

¹³ E. Macaro, *Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework* [w:] "The Modern Language Journal", 90/3, 2006, s. 328.

od sytuacji i indywidualnych potrzeb uczącego się¹⁴. Dla Oxford kluczową rolą strategii jest wspomaganie głównego celu nauki języka, jakim jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej¹⁵. Dodatkowo, pozwalają one uczącym się na większą swobodę w procesie nabywania języka, czyli na samokierowanie.

Możliwość kontrolowania i sterowania procesem nauki jest kolejną cechą strategii. Samoregulacja jest ważnym komponentem autonomii ucznia, która przejawia się w przejmowaniu odpowiedzialności za własny proces uczenia się. Będzie to możliwe jedynie w przypadku uaktywnienia myślenia metakognitywnego¹⁶.

KLASYFIKACJE STRATEGII UCZENIA SIĘ

Griffiths¹⁷ podkreśla, że teorie dotyczące strategii uczenia, się mimo swojego kognitywnego umocowania, mają charakter eklektyczny i zawierają elementy różnych teorii, między innymi: teorii schematu, złożoności i chaosu, behawioryzmu, teorii socjokulturowej i innych. Powstała sieć wzajemnie powiązanych teorii powoduje trudności w opracowaniu klarownej i jednoznacznej klasyfikacji strategii uczenia się.

Większość istniejących klasyfikacji strategii językowych nie uwzględnia podziału na strategie uczenia się oraz użycia języka i koncentruje się wokół tej pierwszej grupy. Ponieważ istnieje bardzo wiele klasyfikacji i nie sposób je wszystkie wymienić, należy wspomnieć przynajmniej o dwóch najważniejszych.

Najobszerniejszą taksonomią z tego okresu jest ta zaproponowana przez Oxford¹⁸. Miała ona znaczący wpływ na zainteresowanie badaniami empirycznymi związanymi ze stosowaniem strategii,

¹⁴ C. Griffiths, *The strategy factor in successful language learning*, Bristol, Buffalo, Toronto 2013, s. 11.

¹⁵ R. L. Oxford, *Language learning strategies*, Boston 1990, s. 9.

¹⁶ S. Cotterall, *Autonomy and good language learners [w:] Lessons from good language learners*, pod red. E. Griffiths, Cambridge 2008, s. 110.

¹⁷ C. Griffiths, *The strategy factor in successful language learning*, Bristol, Buffalo, Toronto 2013, s. 40.

¹⁸ R. L. Oxford, *Language learning strategies*, Boston 1990.

ponieważ autorka opracowała według niej kwestionariusz *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), który pozwala określić częstość używania różnych strategii przez ucznia. Jest on nadal używany w wielu badaniach w Polsce i na świecie¹⁹. Według Oxford strategie dzielą się na dwie grupy: bezpośrednie i pośrednie. Do pierwszej należą: strategie pamięciowe, kognitywne oraz kompensacyjne.

Do strategii pamięciowych należą: tworzenie skojarzeń myślowych (grupowanie słów, tworzenie ciągów skojarzeniowych, umiejscawianie nowych słów w kontekście), korzystanie ze skojarzeń sensorycznych (podobieństwo dźwięków, wspomaganie się obrazem, używanie słów-kluczy), systematyczne powtarzanie i utrwalanie oraz użycie aktywności fizycznych w celu lepszego i szybszego zapamiętywania.

Strategie kognitywne służą usprawnieniu procesu nabywania różnych aspektów języka. Są to: ćwiczenie i powtarzanie (automatyczne, w kontekście, rozpoznawanie i użycie form rutynowych, składanie zdań), strategie ułatwiające rozumienie informacji (czytanie lub słuchanie tekstu dla ogólnego lub szczegółowego rozumienia), korzystanie z różnych źródeł nauki (słownik, internet), świadoma analiza danych językowych (rozumienie indukcyjne, dedukcyjne, porównanie struktur w różnych językach, tłumaczenie) oraz indywidualne organizowanie wiedzy językowej (streszczenia, notatki, wydzielanie kolorem).

Strategie kompensacyjne czasem są nazywane komunikacyjnymi. Są one podzielone na dwie grupy: odgadywanie znaczeń za pomocą wskazówek językowych i pozajęzykowych oraz strategie pomagające w pokonywaniu ograniczeń w mówieniu i pisaniu. Jest to, na przykład, przechodzenie na język ojczysty, używanie gestów, mimiki, synonimów, antonimów, parafrazowanie.

Strategie pośrednie dzielą się na trzy grupy: metakognitywne, emocjonalne i społeczne. Strategie metakognitywne pomagają w organizacji procesu nauki i jego usprawnianiu. Należą do nich:

¹⁹ E. Gajek, A. Michońska-Stadnik, *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*, Warszawa 2017, s. 16.

skupienie uwagi na procesie uczenia się języka (łączenie informacji z nabytymi wcześniej, koncentracja), planowanie procesu uczenia się (zbieranie wiedzy na temat języka, ustalanie celów, szukanie okazji do używania i ćwiczenia języka) oraz monitorowanie własnych postępów między innymi poprzez stosowanie samooceny.

Do strategii emocjonalnych należą: obniżanie stresu (między innymi poprzez stosowanie metod relaksacyjnych, słuchanie muzyki), stosowanie samozachęty (docenianie własnego wysiłku, nagradzanie się) oraz zmniejszanie stresu poprzez samoobserwację (dziennik postępów, dzielenie się z innymi własnymi odczuciami).

Ostatnią grupę tworzą strategie społeczne, do których należą: zadawanie pytań (również wyrażanie prośby o wyjaśnienie lub poprawienie błędów), podejmowanie współpracy z innymi użytkownikami języka oraz rozwijanie tolerancji, empatii i otwartości na inne kultury.

Oxford²⁰ podkreśla, że strategie mogą być stosowane w różnych kontekstach i czasem są łączone w ciągi, czyli grupy, które działają razem.

Jedną z najnowszych klasyfikacji strategii przedstawiła Griffiths²¹. Proponuje ona zredukować podział do dwóch głównych grup: strategii kognitywnych, które bezpośrednio wspomagają uczenie się materiału językowego oraz strategii metakognitywnych, które wspierają i kontrolują ten proces. W konsekwencji, strategie społeczne i afektywne są podkategoriami strategii metakognitywnych, a strategie pamięciowe, które są związane z procesami poznawczymi, wchodzą w skład strategii kognitywnych.

Autorka stawia na równi obie grupy strategii, podkreślając, że są od siebie ściśle zależne, gdyż planowanie bez działania jest bezużyteczne, a działanie bez planu mniej efektywne²². Wydaje się,

²⁰ R. L. Oxford, *Teaching and researching language learning strategies*, Harlow 2011, s. 15.

²¹ C. Griffiths, *The strategy factor in successful language learning*, Bristol, Buffalo, Toronto 2013, s. 42-43.

²² *Ibidem*, s. 44.

ze takie podejście jest najbliższe współczesnemu podejściu do nauczania języków obcych.

WYBÓR STRATEGII UCZENIA SIĘ A SUKCES JĘZYKOWY

Jednym z celów nauczania języków obcych, również w szkolenictwie wyższym, jest osiągnięcie szeroko rozumianego sukcesu językowego. Autorzy badań dotyczących strategii językowych zwracają uwagę na szereg trudności towarzyszących ich przeprowadzaniu. Griffiths²³ zauważa, że jest to spowodowane brakiem możliwości prowadzenia ich bezpośredniej obserwacji, a jedynie możliwością analizowania zachowań uczniów, którzy je stosują. Te ograniczenia Ellis²⁴ obrazowo porównuje do zadania przeprowadzenia klasyfikacji zbiorów bibliotecznych z dostępem tylko do nielicznych, pojedynczych egzemplarzy.

Większość prowadzonych badań dotyczy związków między sukcesem językowym a wyborem strategii uczenia. Są one związane z pojęciem tak zwanego „dobrego ucznia”. Rubin²⁵ określa „dobrych uczniów” (*good language learners*) jako tych, którzy odnieśli sukces w nabywaniu języka obcego, wykonując pewnego rodzaju czynności mentalne lub nawet fizyczne, aby ten proces usprawnić. Badaczka przedstawia kategoryzację technik, które są przez nich stosowane. Są wśród nich, między innymi: odgadywanie znaczeń, zwracanie uwagi na komunikację, ale też poszukiwanie regularności w języku, ćwiczenie języka, monitorowanie i kontrola swoich wypowiedzi i innych oraz posiadanie niskiego poziomu lęku językowego. Stern²⁶ dodaje jeszcze do tej listy umiejętność planowania wypowiedzi, tolerancyjność w stosunku do różnic językowych i kulturowych, instynkt językowy oraz myślenie w języku obcym.

²³ *Ibidem*, s. 11.

²⁴ R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford 1986, s. 16.

²⁵ J. Rubin, *What the 'good language learner' can teach us* [w:] „TESOL Quarterly”, 9, 1975, s. 41.

²⁶ H. H. Stern, *What can we learn from the good language learner?* [w:] „Canadian Modern Language Review”, 31/4, 1975, s. 304.

W jednej z najbardziej wpływowych publikacji na temat dobrych uczniów w całej historii badań nad procesem nabywania języka „The Good Language Learner”²⁷ zidentyfikowano pięć głównych strategii, z których najczęściej korzystają „dobrzy” uczniowie. Są to: aktywne podejście do zadań, traktowanie języka jako systemu, rozumienie języka jako sposobu komunikacji i porozumiewania się, panowanie nad aspektami emocjonalnymi procesu nabywania języka oraz monitorowanie produkcji językowej. Jak zauważają Gajek i Michońska-Stadnik²⁸, „dobrzy” uczniowie wydają się z jednakowym natężeniem koncentrować zarówno na poznawaniu języka w sensie jego zasobów strukturalnych, jak i wypowiedzi językowej jako środka komunikacji. Można z tego wnioskować, że zależy im w takim samym stopniu na poprawności, jak i na płynności językowej. Jednocześnie są w stanie monitorować tę poprawność w trakcie procesu komunikacji.

Współcześni badacze nadal powracają do pytania, jaka jest definicja „dobrego” ucznia. Macaro²⁹ zastanawia się, czy jest to ekspert językowy, osoba zaawansowana językowo, uczeń uzdolniony językowo, uczeń z właściwym podejściem do nauki języka, czy też osoba zmotywowana do nauki. Otwartym pozostaje pytanie, czy tzw. „dobry” uczeń powinien posiadać wszystkie wymienione cechy lub też inne, dodatkowe.

Z kognitywnego punktu widzenia uczeń jest aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się³⁰ i w dużej mierze osiągnięcie sukcesu zależy właśnie od niego³¹. Z drugiej strony, co podkreśla

²⁷ N. Naiman, M. Frohlich, H. Stern, A. Todesco, *The good language learner*, Toronto 1978.

²⁸ E. Gajek, A. Michońska-Stadnik, *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*, Warszawa 2017, s. 7.

²⁹ E. Macaro *The relationship between strategic behaviour and language learning success* [w:] *The Bloomsbury companion to second language acquisition*, pod red. E. Macaro, London and New York 2010, s. 291-292.

³⁰ M. Williams, R. Burden, *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge 1997, s. 13.

³¹ E. Bialystok, *Achieving proficiency in a second language: a processing description* [w:] *Foreign/second language pedagogy research*, pod red. R. Philipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, M. Swain, Clevedon 1991, s. 77.

Griffiths³², strategii można się uczyć (*learnable*) oraz można ich nauczać (*teachable*). Ellis³³ zauważa, że celem badaczy danego obszaru jest identyfikacja uczniów, którzy osiągnęli sukces językowy, aby zidentyfikować strategie uczenia się, które im w tym pomogły. Mimo różnych definicji sukcesu w uczeniu się języka obcego, najbardziej przekonujące jest powiązanie go z osiągnięciem kompetencji komunikacyjnej w danym języku³⁴.

Przegląd badań, dotyczących wiązania sukcesów językowych z używaniem strategii uczenia dokonany przez Macaro³⁵ nie pozwala wyciągnąć jednoznacznych wniosków w kwestii roli strategii jako determinantów sukcesu. Pozostaje otwartym pytanie, czy to faktyczne użycie strategii wpłynęło na lepsze wyniki w nabywaniu języka, czy miały na to wpływ inne czynniki.

W niektórych badaniach pojęcie sukcesu jest tożsame z pojęciem osiągnięcia (*achievement*) i rozumiane jako opanowanie pewnego rodzaju umiejętności, sprawdzanych za pomocą różnego rodzaju testów. Macaro³⁶ proponuje jednak potraktowanie osiągnięcia określonego poziomu umiejętności językowych jako procesu, a nie jako produktu mierzonego za pomocą testu, ponieważ sukces zawsze tworzy się w określonym kontekście i czasie oraz jest procesem długotrwałym. Aby pomiary sukcesu były wzajemnie porównywalne, powinny odbywać się w tych samych kontekstach i warunkach nauczania oraz być rozłożone w czasie.

Gajek i Michońska-Stadnik³⁷ stawiają również pytanie o związek sukcesu z efektywnością. Również bez jednoznacznej odpowiedzi pozostaje pytanie, czy terminy te są tożsame oraz w jakiej

³² C. Griffiths, *The strategy factor in successful language learning*, Bristol, Buffalo, Toronto 2013, s. 40.

³³ R. Ellis, *Second Language Acquisition*, Shanghai 2000, s. 77.

³⁴ E. Gajek, A. Michońska-Stadnik, *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*, Warszawa 2017, s. 8.

³⁵ E. Macaro, *The relationship between strategic behaviour and language learning success* [w:] *The Bloomsbury companion to second language acquisition*, pod red. E. Macaro, London and New York 2010.

³⁶ *Ibidem*, s. 277.

³⁷ E. Gajek, A. Michońska-Stadnik, *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*, Warszawa 2017, s. 25-26.

relacji pozostają z wyborem strategii uczenia się. Autorki zakładają, że użycie strategii wspomaga efektywność, ale może przecież także istnieć zależność odwrotna: efektywne uczenie się wspomaga stosowanie określonych grup strategii.

Badania mające na celu zbadać zależności między wyborem strategii uczenia się a osiągnięciem sukcesu językowego wykazywały niejednoznaczne rezultaty. O'Malley i inni³⁸ odkryli, że studenci, którzy osiągnęli wyższy poziom znajomości języka korzystali z największej mierze ze strategii metakognitywnych, dzięki którym mogli w lepszy i bardziej efektywny sposób kontrolować swój proces uczenia się. Jest to sprzeczne z wnioskami, wynikającymi z badania Ehrman i Oxford³⁹, które sukces językowy wiążą ze stosowaniem strategii kognitywnych, które skupiają się na poszukiwaniu powiązań między zjawiskami językowymi oraz wypracowywaniem schematów i wzorców. Tymczasem Porte⁴⁰ zauważa, że zarówno lepsi uczniowie, jak i ci, którzy nie odnoszą sukcesów w nauce korzystają często z tych samych strategii, więc wpływ na rezultaty mogą też mieć inne czynniki.

CZYNNIKI DETERMINUJĄCE WYBÓR STRATEGII UCZENIA SIĘ

Oxford⁴¹ uważa, że wybór strategii uczenia się nie powinien być przypadkowy i wymienia najważniejsze czynniki, które na niego mogą wpływać. Są wśród nich: motywacja do nauki (*motivation*), płeć (*gender*), czynniki kulturowe (*cultural background*), nastawienie i przekonania (*attitudes and beliefs*), cechy osobowościowe (*personality traits*), rodzaj zadania do wykonania (*type of*

³⁸ O'Malley J. M., Chamot A. U., Stewner-Manzanares G., Kupper L., Russo R. P., *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students* [w:] "Language Learning", 35/1, 1985, s. 21-46.

³⁹ M. E. Ehrman., R. L. Oxford, *Cognition plus: Correlates of adult language proficiency* [w:] "Modern Language Journal", 79/1, 1995, s. 67-89.

⁴⁰ G. Porte, *Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary* [w:] "ELT Journal", 42/3, 1988, s. 168.

⁴¹ R. L. Oxford, *Language learning strategies*, Boston 1990, s.13 i n.

task) wiek i poziom znajomości języka (*age and L2 stage*), preferowany styl uczenia się (*learning style*) oraz stopień tolerowania wszelkich niejasności i dwuznaczności (*tolerance for ambiguity*). Na uwagę zasługuje wspomniany wcześniej związek między wyborem strategii a stylem uczenia się. Przykładowo, osoby mające zdolności analityczne, najczęściej wybierają strategie uczenia się oparte o analizę kontrastyczną, poznawanie zasad językowych itp. Niemały wpływ na wybór strategii uczenia się języka mają tradycje kulturowe. Wykorzystanie strategii *rote-learning*, opartej na stosowaniu technik pamięciowych w nauce języka obcego jest charakterystyczne dla krajów azjatyckich, gdzie nadal można zauważyć silne wpływy konfucjanizmu na edukację.

Istotną rolę w wyborze i aplikacji strategii uczenia się mogą odgrywać czynniki osobowościowe, takie jak: ekstrawersja lub introwersja, empatia, natężenie lęku, zahamowania, samoocena oraz wrażliwość na krytykę i odrzucenie⁴². Nauczycielowi zazwyczaj dość szybko udaje się określić typ osobowości uczniów na podstawie ogólnych opisów stworzonymi przez psychologów i własnych obserwacji. Introwertycy są postrzegani jako osoby skryte, nieśmiałe, spokojne, zainteresowane stabilnością i swoim wewnętrznym światem uczuć. Wolą pracować same, lubią planować, a poczucie spełnienia uzyskują ze swojej własnej, samodzielnej pracy. Ekstrawertycy potrzebują z kolei stymulacji z zewnątrz, wzmocnienia własnej wartości poprzez innych ludzi. Są opisywani jako osoby spontaniczne, rozmowne, towarzyskie i otwarte⁴³. Komorowska⁴⁴ zauważa, że ekstrawertykom zazwyczaj łatwiej uczyć się żywej mowy, gdyż chętnie i spontanicznie się wypowiadają, ale mają trudności z poprawnością w pisaniu oraz gramatyce. Małomówni introwertycy lepiej radzą sobie ze sprawnościami

⁴² M. Dąbrowska, *Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych. Część III. Cechy osobowości: przegląd badań*. [w:] „Rozprawy Społeczne”, 1/5, 2011, s. 137.

⁴³ H. D. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, White Plains, NY 2000, s. 154 i n.

⁴⁴ Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, 2015, s.127.

rozumienia niż mówienia i łatwiej im o poprawność wypowiedzi niż jej płynność.

Badania przeprowadzone przez Ehrman i Oxford⁴⁵ pokazują, że ekstrawertycy chętnie posługują się strategiami społecznymi, które stosują spontanicznie i naturalnie, natomiast introwertycy używają je rzadko i z dużym wysiłkiem. Badaczki twierdzą, że introwersja nie sprzyja używaniu strategii afektywnych, między innymi dzielenia się z innymi osobami własnymi odczuciami, gdyż jej cechą charakterystyczną jest tłumienie emocji i nieuzewnętrznianie stresu. Osoby z tym typem osobowości chętnie posługują się metakognitywnymi strategiami planowania zadań językowych oraz organizacji własnej nauki. Przygotowując się do wypowiedzi ustnej, introwertycy korzystają z kognitywnych strategii wykorzystywania ustrukturyzowanych materiałów oraz mentalnego przetwarzania tekstu. Badania pokazują, że introwersja pozytywnie wpływa na umiejętności skutecznego posługiwania się strategiami kodowania materiału w pamięci długotrwałej⁴⁶.

Sklonność do podejmowania ryzyka jest cechą, która może sprzyjać częstszemu wykorzystywaniu bardziej zróżnicowanych typów strategii. Przejawia się ona w braku wahania w sytuacjach, w których można się posłużyć nowo poznanym elementem językowym, gotowości do użycia elementów postrzeganych jako trudne, tolerancji na możliwość popełnienia błędu oraz skłonności do cichego przeciwiczenia nowego elementu przed próbą użycia go na głos⁴⁷. Oxford i Ehrman⁴⁸ uważają, że gotowość uczących się do podejmowania ryzyka może zależeć od przekonania od

⁴⁵ M. E. Ehrman, R. L. Oxford, *Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting* [w:] "The Modern Language Journal", 74/3, 1990, s. 318 i n.

⁴⁶ Por. M. Dąbrowska, *Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych. Część III. Cechy osobowości: przegląd badań*. [w:] „Rozprawy Społeczne”, 1/5, 2011, s. 137.

⁴⁷ C. Ely, *An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 class-room* [w:] "Language Learning", 36/1, 1986, s. 8.

⁴⁸ R. L. Oxford, M. E. Ehrman, *Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Programme in the United States* [w:] "System", 23/3, 1995, s. 364.

własnej efektywności i kontroli wewnętrznej. Dlatego osoby, które nie są skłonne do podejmowania ryzyka, unikają używania strategii społecznych, pomocnych w podtrzymywaniu interakcji. Badaczki twierdzą, że brak skłonności do podejmowania ryzyka może być związany z niskim poziomem znajomości języka oraz strachem przed krytyką ze strony innych.

Na wybór strategii uczenia się może wpływać również zdolność do empatii, czyli umiejętność stawiania się w czyjejś sytuacji oraz współodczuwania stanów psychicznych i emocjonalnych⁴⁹. Osoby empatyczne chętnie i zazwyczaj automatycznie posługują się strategiami społecznymi, które wiążą się z tolerancją i otwartością na innych⁵⁰.

W uczeniu się języka obcego dużą rolę odgrywa natężenie lęku, które towarzyszy uczącym się w różnych sytuacjach związanych z tym procesem. Jest to uczucie nieokreślonego strachu, zakłopotania, napięcia oraz niewiary we własne możliwości⁵¹.

Brown⁵² postuluje, aby rozróżniać lęk osłabiający (*debilitative*) oraz wzmacniający (*facilitative*) proces uczenia się języka. Badania pokazują, że natężenie lęku może negatywnie wpływać na wiele aspektów procesu uczenia się języków obcych, między innymi: rozwój sprawności językowych, oceny, wyniki testów, samoocenę⁵³. W badaniu przeprowadzonym przez Horwitza i innych⁵⁴

⁴⁹ H. D. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, White Plains, NY 2000, s.153.

⁵⁰ M. E Ehrman, R. L. Oxford, *Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting* [w:] "The Modern Language Journal", 74/3, 1990, s. 323.

⁵¹ T. Scovel, *The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research* [w:] "Language Learning", 28 /1, 1978, s. 134.

⁵² H. D. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, White Plains, NY 2000, s.151.

⁵³ Skehan P., *Individual Differences in Second Language Learning*, London 1989. R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford 1994.

R. L. Oxford, *Anxiety and the language learner: New insights* [w:] *Affect in Language Learning* pod red. J. Arnold, Cambridge 1999.

⁵⁴ E. K. Horwitz, M., Horwitz, J. Cope, *Foreign language classroom anxiety* [w:] "Modern Language Journal", 70/2, 1986, s. 125-132.

uczucie lęku, powstające podczas wykonywania zadań wymagających słuchania i mówienia spowodowało u uczących się trudności z odnalezieniem w pamięci właściwych konstrukcji językowych, a tym samym spowodowało utrudnienie w komunikacji. Według Dakowskiej⁵⁵ lęk przed komunikacją może bezproduktywnie absorbować energię poznawczą, która jest niezbędna do wykonywania zadań komunikacyjnych. W rezultacie uczący się często stosują strategię uniknięcia, wycofania uwagi oraz rezygnują z próby nawiązania interakcji.

Oxford i Ehrman⁵⁶, odwołując się do innych badań⁵⁷, dodają, że dla osób zmotywowanych do nauki, ale jednocześnie odczuwających duże natężenie lęku charakterystyczny jest płytki styl uczenia się (*shallow learning style*). Jest on związany z aktywizacją strategii mechanicznego powtarzania oraz uczenia się na pamięć. Ehrman i Oxford⁵⁸ uważają jednak, że istnieje pewien optymalny poziom lęku, który może wzmacniać koncentrację i motywację do działania, a tym samym doprowadzić do aktywizacji odpowiednich strategii. Wiąże to z poziomem pewności siebie, zwłaszcza u osób dorosłych, które muszą radzić sobie z lękiem podczas wystąpień publicznych, prezentacji, ale też walczyć o prawo do aktywnego uczestnictwa w czasie zajęć językowych, aby maksymalnie z nich korzystać.

Z powyższego wynika, że wysokie natężenie lęku może redukować liczbę aktywizowanych strategii, w szczególności strategii wspomagających interakcje społeczne i komunikację w języku obcym, lub też powodować wybór nieodpowiednich strategii. Z drugiej strony, optymalny poziom lęku może przyczynić się do

⁵⁵ M. Dakowska, *Teaching English as a Foreign Language*, Warszawa 2012, s.136.

⁵⁶ R. L. Oxford, M. E. Ehrman, *Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Programme in the United States* [w:] "System", 23/3, 1995, s. 364.

⁵⁷ R. Schmeck, *Individual differences and learning strategies* [w:] *Learning and Study Strategies: Issue in Assessment, Introduction, and Evaluation* pod red. C. Weinstein, E. Goetz, P. Alexander, New York 1988, s. 171-191.

⁵⁸ M. E. Ehrman., R. L. Oxford, *Cognition plus: Correlates of adult language proficiency* [w:] "Modern Language Journal", 79/1, 1995, s. 79.

aktywizacji szerokiej gamy strategii, zwłaszcza afektywnych i uzyskiwania dobrych efektów nauki⁵⁹.

Badacze zgadzają się, że negatywny wpływ na proces uczenia się języków obcych mają wszelkiego rodzaju zahamowania⁶⁰. Zaliczają się do nich różne formy alienacji, między innymi: odnosząca się do krytycznego postrzegania siebie w działaniu, związana z kulturą, dotycząca relacji: uczeń-nauczyciel i inne⁶¹. Takie uczucia mogą osłabiać gotowość uczącego się do podejmowania ryzyka lub możliwości popełniania błędu. Zjawisko to jest związane z pojęciem językowego ego oraz jego granicami⁶². Ponieważ te granice są elastyczne i delikatne u dzieci, posługują się one spontanicznie różnymi strategiami w interakcjach społecznych. U dorosłych zanika ta elastyczność, co może prowadzić do problemów w używaniu strategii społecznych i komunikacyjnych. Ego językowe kształtuje się w zależności od typu osobowości. Do jego określania często jest używany model MBTI (*Myers-Briggs Type Indicator*). Typy osobowości są w nim opisywane za pomocą wskaźników porównywanych w kilka wymiarach: Poznanie - Intuicja (*Sensing – Intuition: S – I*), Myślenie - Odczuwanie (*Thinking – Feeling: T – F*), Osądzanie - Obserwowanie (*Judging – Perceiving: J – P*)⁶³.

Ehrman⁶⁴ dzieli ludzi na tych o grubych (*thick*) oraz cienkich (*thin*) granicach ego. Pierwsi z nich są drobiazgowi, uporządkowani,

⁵⁹ M. Dąbrowska, *Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych*, op.cit., s. 140.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 140 i n.

⁶¹ H. D. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, White Plains, NY 2000, s.149.

⁶² A. Z. Guiora, B. Beit-Hallahmi, R. C. L. Brannon, C. Y. Dull, T. Scovel, *The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study* [w:] "Comprehensive Psychiatry", 13/5, 1972, s. 421-428.

⁶³ M. Dąbrowska, *Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych*, op.cit., s. 141.

⁶⁴ M. E. Ehrman, *Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning* [w:] *Affect in Language Learning*, pod red. J. Arnold, Cambridge 1999, s. 71-72.

zamknięci na nowe pomysły i rozwiązania. Odnosząc się do modelu MBTI są to osoby, które można scharakteryzować cechami: Poznanie, Myślenie i Osądzanie. Osoby z cienkimi granicami ego są kreatywne i dużą wagę przywiązują do intuicji. Myślenie jest dla nich silnie połączone z Odczuwaniem.

Badania Ehrman i Oxford⁶⁵ (1990) pokazały zależność między granicami ego a używaniem strategii uczenia się. Badaczki stwierdziły między innymi istnienie pozytywnych korelacji między Poznaniem (poznawanie świata za pomocą zmysłów oraz w oparciu o fakty) a aktywizacją konkretnych strategii pamięciowych: uczenia się na pamięć, używania wyobraźni, rozłożenia w czasie utrwalanego materiału. Ta cecha osobowości również sprzyja wykorzystywaniu strategii kognitywnych, takich jak: ciche i głośne powtarzanie, łączenie dźwięków oraz elementów leksykalnych, tworzenie i analizowanie wyrażen i zdań oraz metakognitywnych, czyli organizowania procesu uczenia się, systematyczności, planowania zadań, znajdowania połączeń między nową i istniejącą wiedzą. Ponieważ jednostki poznające nie mają wysokiej tolerancji niejasności, niechętnie korzystają ze strategii kompensacyjnych. Kolejna cecha charakterystyczna dla ludzi z grubymi granicami ego – myślenie również często wykazuje silne korelacje z używaniem strategii kognitywnych i metakognitywnych, a słabsze ze strategiami społecznymi i afektywnymi. Z kolei osoby osądzające, które mają silną potrzebę kontroli, oprócz strategii kognitywnych i metakognitywnych chętnie sięgają po strategię społeczne.

Ehrman⁶⁶ potwierdza, że ludzie o grubych granicach ego ucząc się świadomie posługują się strategiami analizy, drylu językowego oraz wykorzystują formalne objaśnienia. Nie lubią zadań, które są oparte na nieprzewidywalności i nie dają możliwości kontroli (zadania otwarte, wcielanie się w role itp.). Osoby

⁶⁵ M. E. Ehrman, R. L. Oxford, *Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting* [w:] "The Modern Language Journal", 74/3, 1990, s. 311-327.

⁶⁶ M. E. Ehrman, *Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning* [w:] *Affect in Language Learning*, pod red. J. Arnold, Cambridge 1999, s. 68-86.

o cienkich granicach ego często wybierają naukę w grupie, lubią się uczyć języka przez treść, preferują zadania nieprzewidywalne i nieplanowane. Niechętnie posługują analizą i refleksją.

Z powyższego wynika, że osoby z grubymi granicami ego, które mają silną potrzebę kontroli procesu uczenia się, mogą mieć trudności w komunikacji językowej oraz używaniem strategii komunikacyjnych, afektywnych i społecznych. Chętnie korzystają więc ze strategii kognitywnych, w tym pamięciowych, oraz metakognitywnych. Druga grupa prezentuje niższy poziom zahamowań oraz częściej niż pierwsza aktywizuje społeczne, komunikacyjne i afektywne strategie uczenia się.

Kolejnym elementem wpływającym na wybór i stosowanie strategii uczenia się jest poziom samooceny. Wpływają na niego: poczucie własnej wartości, kompetencje i umiejętności, świadomość własnych zalet oraz kontrola nad własnym życiem⁶⁷.

Dörnyei⁶⁸ zauważa, że samoocena (*self-esteem*) jest silnie związana z pewnością siebie (*self-confidence*) oraz może mieć wpływ na osiąganie sukcesu w wielu dziedzinach, w tym uczeniu się. Autor podkreśla także, że na zmianę samooceny można wpływać z zewnątrz, co przejawia się w szerokiej gamie literatury i propozycji kursów, które mają pomóc w jej budowaniu i podnoszeniu. Komorowska⁶⁹ twierdzi, że uczniowie o niskiej samoocenie nie wkładają wysiłku w naukę, ponieważ nie wierzą w możliwość osiągnięcia dobrych rezultatów.

Wyniki badań pokazują, że uczniowie o wyższej samoocenie mogą skutecznie stosować strategie uczenia się. Chętnie wykorzystują strategie społeczne i afektywne, aby nawiązywać współpracę z innymi oraz podtrzymywać poziom własnej samooceny⁷⁰.

⁶⁷ M. Dakowska, *Teaching English as a Foreign Language*, Warszawa 2012, s.172.

⁶⁸ Z. Dörnyei, *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Mahwah, NJ 2005, s.211 i n.

⁶⁹ Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, 2015, s.127.

⁷⁰ Por. M. Dąbrowska, *Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych. Część III. Cechy osobowości: przegląd badań*. [w:] „Rozprawy Społeczne”, 1/5, 2011, s. 142.

Ehrman i Oxford⁷¹ podkreślają, że uczniowie przekonani o swoich zdolnościach do nauki języków obcych osiągają lepsze rezultaty i używają strategii umożliwiających im efektywne radzenie sobie w trudnych sytuacjach komunikacyjnych.

Z omawianym wyżej natężeniem lęku, jako czynnikiem wpływającym na wybór strategii uczenia się języków obcych, związana jest wrażliwość na krytykę. Jest ona określana jako przewidywanie negatywnej reakcji lub oceny ze strony innych osób i przeciwstawiana skłonności do podejmowania ryzyka⁷². Można przypuszczać, że osoby posiadające tę cechę, mogą częściej uciekać się do strategii uniku i nie angażować się w zadania grupowe. Prawdopodobnie będą rzadko lub w ogóle nie będą posługiwać się strategiami społecznymi i kompensacyjnymi, a strategie afektywne mogą wykorzystywać nieskutecznie. Trudność może im sprawiać wykorzystywanie strategii kognitywnych, pamięciowych i meta-kognitywnych. Te przypuszczenia wymagają jednak dalszych badań⁷³.

TRENING STRATEGICZNY

Z analizy wpływu indywidualnych różnic na wybór i aktywację strategii uczenia się języków obcych wynika, że umiejętność diagnozowania przez nauczyciela preferencji uczących się, dotyczących między innymi stylów poznawczych oraz cech osobowościowych, wydaje się być nieodzowną kompetencją każdego nauczyciela. Wiedza ta pozwala zrozumieć, dlaczego uczący się wybierają pewne strategie i z chęcią się nimi posługują, a innych unikają. Umożliwia znaleźć i dopasować optymalne rozwiązania dla konkretnych osób, co jest zgodne z postulatem indywidualnego

⁷¹ M. E. Ehrman, R. L. Oxford, *Cognition plus: Correlates of adult language proficiency* [w:] "Modern Language Journal", 79/1, 1995, s. 79.

⁷² D. Larsen-Freeman, M. H. Long, *An introduction to Second Language Acquisition Research*, London 1991, s.189.

⁷³ M. Dąbrowska, *Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych. Część III. Cechy osobowości: przegląd badań.* [w:] „Rozprawy Społeczne” 1/5 (2011), s. 143.

podejścia do ucznia, tak często umieszczanym w programach nauczania i sylabusach. Jak pokazują badania, konkretnych strategii można również nauczać i można się ich nauczyć za pomocą specjalnie opracowanych treningów, które w połączeniu z nauczaniem i uczeniem się języków obcych mogą znacząco podnieść efektywność tych procesów⁷⁴.

Oxford⁷⁵ opisuje wymagania, jakie powinien spełniać efektywny trening, dotyczący używania strategii nauczania i uczenia się języków obcych. Przede wszystkim powinien brać pod uwagę cechy, przekonania i potrzeby uczących się. Strategie powinny być wybierane i łączone tak, aby, pasowały do wyznaczonych zadań oraz odpowiadały preferowanym stylom uczenia się. Korzystne jest stosowanie strategii długoplanowo, najlepiej w interakcji z innymi aktywnościami towarzyszącymi nauce języka. Autorka podkreśla także, że studenci powinni mieć możliwość jak najczęstszego ćwiczenia strategii na zajęciach, a sam trening powinien zawierać instrukcje, objaśnienia, ćwiczenia, udział w burzy mózgów oraz samodzielną pracę w domu z rekomendowaną literaturą. W treningu strategicznym powinno się znaleźć analizowanie czynników psychologicznych, które wpływają na wybór strategii, takich jak: motywacja do nauki, zainteresowania uczniów, poziom lęku i wszelkich zahamowań wpływających na posługiwanie się językiem obcym. Oxford uważa, że trening strategiczny powinien być przeprowadzany w sposób eksplicytny, opatrzone komentarzami i wyjaśnieniami, ale też wykorzystywać dużą ilość autentycznego materiału językowego. Umiejętność posługiwania się strategiami powinna mieć charakter uniwersalny i długoplanowy, dawać możliwość posługiwania się nimi w przyszłości, a nie tylko uwzględniać potrzeby konkretnych zajęć. Trening powinien zaopatrywać uczących się w narzędzia ewaluacji własnych osiągnięć oraz dokonywania samodzielnego wyboru strategii do wykonywania różnego rodzaju zadań.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 144.

⁷⁵ R. L. Oxford, *Language Learning Strategies: An Update* [w:] "ERIC Digest" 1994, pobrane z: <https://eric.ed.gov/?id=ED376707> [20.03.2023].

Treningi pozwalają uczącym się dowiedzieć się więcej o nich samych, eksperymentować i poszukiwać jak najlepszych rozwiązań. Nyikos⁷⁶ zauważa, że uczniowie, osiągający słabe efekty w nauce, często stosują wiele strategii, ale robią to zupełnie przypadkowo.

Niektórzy badacze⁷⁷ uważają, że strategie stosowane przez uczniów odnoszących dzięki nim sukcesy w nauce mogą być z powodzeniem wdrażane przez uczniów słabszych i również będą pozytywnie wpływać na ich rezultaty. Wydaje się jednak, że kopiowanie innych nie zawsze gwarantuje sukces, a strategie uczenia się powinny być zindywidualizowane⁷⁸. Do lat 80-tych ubiegłego wieku skupiano się głównie na opisywaniu charakterystyki dobrego ucznia jako kombinacji wrodzonych zdolności językowych i umiejętności stosowania skutecznych strategii uczenia się, nie poświęcając wiele uwagi kwestii, jak można pomóc wszystkim uczniom osiągać dobre efekty⁷⁹. W późniejszych latach badacze zaczęli zwracać uwagę na związek między efektywną nauką języka a skutecznym wyborem strategii uczenia się ze szczególnym znaczeniem roli instrukcji do jej zastosowania⁸⁰.

⁷⁶ M. Nyikos, *Prioritizing student learning: a guide for teachers* [w:] Focus on the Foreign Language Learner: Priorities and Strategies, pod red. L. Strasheim, Lincolnwood 1991, s. 32.

⁷⁷ J. Rees-Miller, *A critical appraisal of learning training: Theoretical basis and teaching implications* [w:] "TESOL Quarter", 27/4, 1993, s. 680.

⁷⁸ R. L. Oxford, B. L. Leaver, *A synthesis of strategy instruction for language learners* [w:] *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives. Technical Report* pod red. R. L. Oxford, Manoa 1996, s. 228.

⁷⁹ J. Rubin, *What the 'good language learner' can teach us* [w:] "TESOL Quarterly", 9, 1975, s. 41-51; H. H. Stern, *What can we learn from the good language learner?* [w:] "Canadian Modern Language Review", 31/4, 1975, s. 304-318; N. Naiman, M. Frohlich, H. Stern, A. Todesco, *The good language learner*, Toronto 1978.

⁸⁰ D. Crookall, *Learner instruction: A neglected strategy - Parts 1 and 2* [w:] "Modern English Teacher", 11/1, 1983 s. 31-33.

A. L. Wenden, J. Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*, New Jersey 1987. R. L. Oxford., *Language learning strategies*, Boston 1990.

M. Nyikos, *Prioritizing student learning: a guide for teachers* [w:] Focus on the Foreign Language Learner: Priorities and Strategies, pod red. L. Strasheim, Lincolnwood 1991, s. 25-39.

A. L. Wenden, *Learner strategies for learner autonomy*, Englewood Cliffs 1991.

Oxford i Leaver⁸¹ wyróżniają dwa sposoby podawania instrukcji do stosowania konkretnej strategii. Mogą to być instrukcje pośrednie, czyli wbudowane w zadanie (*blind, embedded instruction*) lub bezpośrednie (*direct instruction*).

W pierwszym przypadku instrukcje do wykorzystania strategii są zwykle ukryte w treści zadania, co jest charakterystyczne dla podręczników do nauki języka. Autorki zauważają jednak, że nie zawsze następuje transfer efektywne wykorzystanych strategii z ukrytymi instrukcjami w konkretnych zadaniach na inne zadania i sytuacje językowe. Badania pokazują, że świadome stosowanie strategii uczenia się pozytywnie wpływa na rozwój różnych sprawności językowych, a w szczególności mówienia i pisania. Według Oxford i Leaver⁸² na świadome używanie strategii składa się: postrzeganie (*awareness*), uwaga (*attention*), intencjonalność (*intentionality*) i kontrola (*control*). Uczący się mogą osiągać te etapy świadomości strategicznej w różnym czasie, w zależności od poziomu trudności materiału, stylu uczenia się, poziomu zainteresowania, wcześniejszych doświadczeń i innych czynników. Innymi czynnikami wpływającymi na instrukcje strategiczne są: poziom edukacji, ukierunkowanie (na nauczyciela lub ucznia), stopień zintegrowania z innymi instrukcjami podczas zajęć lekcyjnych, miejsce jej wykorzystywania (dom, klasa) oraz stopień wykorzystywania zasobów. Analizując istniejące programy wdrażania strategii uczenia się w różnych krajach, Oxford i Leaver⁸³ zauważają, że w zależności od poziomu nauczania zmienia się charakter instrukcji strategicznych. Na początkowych etapach edukacji instrukcje strategiczne są zazwyczaj podawane w sposób pośredni, są ściśle powiązane z treścią nauczania, a nauka języka często oparta jest na grach językowych. W programach nauczania realizowanych w szkolnictwie wyższym można zauważyć zwiększenie roli kognitywnej i metakognitywnej świadomości studentów,

⁸¹ R. L. Oxford, B. L. Leaver, *A synthesis of strategy instruction for language learners* [w:] *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives. Technical Report* pod red. R. L. Oxford, Manoa 1996, s. 227-246.

⁸² *Ibidem*, s. 230 i n.

⁸³ *Ibidem*, s. 237 i n.

dotyczącej uczenia się języka obcego. Wybór i kontrola strategii jest w ich rękach i przejmują za nią odpowiedzialność.

Instrukcje strategiczne mogą być ukierunkowane na ucznia lub na nauczyciela (*student-directed, teacher-directed*)⁸⁴. W pierwszym przypadku instrukcje są kierowane do uczących się, często w formie poradników. Zawarte są w nich wskazówki, w jaki sposób osiągać sukcesy w nauce, samodzielnie wybierając i stosując odpowiednie strategie. Również w klasie lekcyjnej mogą pojawić się instrukcje zorientowane na uczących się, jeśli nauczyciel zapewni możliwość dzielenia się w grupach ulubionymi rodzajami stosowanych strategii uczenia się i wzajemnego edukowania się.

Znakomita większość instrukcji strategicznych zawartych w podręcznikach i poradnikach jest jednak zorientowana na nauczyciela⁸⁵. Na praktyce oznacza to, że nauczyciel sam wybiera i stosuje strategie, które wydają mu się najodpowiedniejsze w konkretnej sytuacji. Dobiera materiał dydaktyczny, rodzaj ćwiczeń oraz sposób pracy uczniów zarówno w sali lekcyjnej, jak i w domu. Uczenie się więc często polega na wypełnianiu instrukcji podawanych przez nauczyciela oraz powielania zaproponowanych przez niego wzorców i modeli. Czasem nauczyciel wykorzystuje mniej bezpośrednie instrukcje, będące sugestiami użycia proponowanej strategii.

Nie bez znaczenia dla nauczyciela jest kwestia zaangażowania zasobów finansowych i czasowych niezbędnych do korzystania z niektórych instrukcji strategicznych. Powstaje wiele programów multimedialnych do kształcenia się w tym zakresie, ale są one często kosztowne i wymagają przeznaczenia na nie odpowiedniej ilości czasu.

⁸⁴ R. L. Oxford, B. L. Leaver, *A synthesis of strategy instruction for language learners* [w:] *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives. Technical Report* pod red. R. L. Oxford, Manoa 1996, s. 239 i n.

⁸⁵ *Ibidem*, s. 240 i n.

Chamot i Rubin⁸⁶ podkreślają, że instrukcje strategiczne nie są magiczną formułą gwarantującą osiąganie lepszych rezultatów w nauce, a ich wybór i powodzenie w stosowaniu zależy od wielu czynników. Jednak prawidłowo wybrane i wykonane mogą pozytywnie wpływać na sukces uczących się, wspierać samorozwój i sprzyjać przejmowaniu przez nich odpowiedzialności za własną edukację. Zadaniem nauczyciela jest dawanie takich instrukcji, które jego zdaniem będą korzystne przynajmniej dla większości, jeśli nie wszystkich uczestników zajęć.

Podsumowując, skuteczne nauczanie języka obcego, również w szkolnictwie wyższym, powinno opierać się na całościowym spojrzeniu na proces nauki, w którym dobór odpowiednich strategii jest poprzedzony dogłębną analizą różnorodnych czynników, mających wpływ na efektywność uczenia się. Poznanie i analiza potrzeb i możliwości studentów powinno ułatwić ten proces. Miarą skuteczności nauki języka obcego powinien być rozwój szeroko rozumianej kompetencji komunikacyjnej, również tej międzykulturowej, która uwzględnia wszelkie uwarunkowania procesu komunikacji uczestników pochodzących z różnych kręgów kulturowych⁸⁷ (zob. Siek-Piskozub, 2012). Przełamywanie barier kulturowych i socjalnych, czemu sprzyja znajomość języków obcych, jest jednym z zadań przed jakim stoi współczesne szkolnictwo, a zwłaszcza uniwersytety.

LITERATURA / REFERENCES

Bialystok E., *Achieving proficiency in a second language: a processing description* [w:] *Foreign/second language pedagogy research*, pod red. R. Philipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, M. Swain, Clevedon 1991, s. 113-140.

⁸⁶ A. U. Chamot, J. Rubin, *Critical comments on Janie Rees-Miller's A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications* [w:] "TESOL Quarterly", 27/4, 1993 s. 774.

⁸⁷ T. Siek-Piskozub, *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki* [w:] „Lingwistyka Stosowana”, 5, 2012, s. 95-108.

- Brown H. D., *Principles of Language Learning and Teaching*, White Plains, NY, 2000.
- Chamot A. U, Rubin J., *Critical comments on Janie Rees-Miller's A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications* [w:] "TESOL Quarterly", 27/4, 1993 s. 771-781.
- Cotterall S., *Autonomy and good language learners* [w:] *Lessons from good language learners*, pod red. E. Griffiths, Cambridge 2008, s. 110-120.
- Crookall D., *Learner instruction: A neglected strategy – Parts 1 and 2* [w:] "Modern English Teacher", 11/1, 1983 s. 31-33.
- Dakowska M., *Teaching English as a Foreign Language*, Warszawa 2012.
- Dąbrowska M., *Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych. Część III. Cechy osobowości: przegląd badań.* [w:] „Rozprawy Społeczne”, 1/5, 2011, s. 135-145.
- Dörnyei Z., *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ. 2005.
- Ehrman M. E., *Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning* [w:] *Affect in Language Learning*, pod red. J. Arnold, Cambridge 1999, s. 68-86.
- Ehrman M. E., Oxford R. L., *Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting* [w:] "The Modern Language Journal", 74/3, 1990, s. 311-327.
- Ehrman M. E., Oxford R. L., *Cognition plus: Correlates of adult language proficiency* [w:] "Modern Language Journal", 79/1, 1995, s. 67-89.
- Ellis R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford 1986.
- Ellis R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford 1994.
- Ellis R., *Second Language Acquisition*, Shanghai 2000.
- Ely C., *An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 class-room* [w:] "Language Learning", 36/1, 1986, s. 1-25.
- Gajek E., Michońska-Stadnik A., *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*, Warszawa 2017.
- Griffiths C., *The strategy factor in successful language learning*, Bristol, Buffalo, Toronto 2013.
- Guiora A. Z., Beit-Hallahmi B., Brannon R. C. L., Dull C. Y., Scovel T., *The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study* [w:] "Comprehensive Psychiatry", 13/5, 1972, s. 421-428.
- Hymes D. H., *On Communicative Competence* [w:] *Sociolinguistics. Selected Readings* pod red. J. B. Pride, J. Holmes, Harmondsworth 1972, s. 269-293

- Horwitz E. K., Horwitz M., Cope J., *Foreign language classroom anxiety* [w:] "Modern Language Journal", 70/2, 1986, s. 125-132.
- Jastrzębska E., *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Kraków, 2011.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2015.
- Larsen-Freeman D., Long M. H., *An introduction to Second Language Acquisition Research*, London 1991.
- Macaro E., *Strategies for Language Learning and for Language Use: Revisiting the Theoretical Framework* [w:] "The Modern Language Journal", 90/3, 2006, s. 320-337.
- Macaro E., *The relationship between strategic behaviour and language learning success* [w:] *The Bloomsbury companion to second language acquisition*, pod red. E. Macaro, London and New York 2010, s. 268-299.
- Naiman N., Frohlich M., Stern H., Todesco A., *The good language learner*, Toronto 1978.
- Nyikos M., *Prioritizing student learning: a guide for teachers* [w:] Focus on the Foreign Language Learner: Priorities and Strategies, pod red. L. Strasheim, Lincolnwood 1991, s. 25-39.
- O'Malley J. M., Chamot A. U., Stewner-Manzanares G., Kupper L., Russo R. P., *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students* [w:] "Language Learning", 35/1, 1985, s. 21-46.
- O'Malley J. M., Chamot A. U., *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge 1990.
- Oxford R. L., *Language learning strategies*, Boston 1990.
- Oxford R. L., *Language Learning Strategies: An Update* [w:] "ERIC Digest" 1994, pobrane z: <https://eric.ed.gov/?id=ED376707> (20.03.2023).
- Oxford R. L., *Anxiety and the language learner: New insights* [w:] *Affect in Language Learning* pod red. J. Arnold, Cambridge 1999, s. 58-67.
- Oxford R. L., *Teaching and researching language learning strategies*, Harlow 2011.
- Oxford R. L., M. E. Ehrman, *Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Programme in the United States* [w:] "System", 23/3, 1995, s. 359-386.
- Oxford R. L., Leaver B. L., *A synthesis of strategy instruction for language learners* [w:] *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives. Technical Report* pod red. R. L. Oxford, Manoa 1996, s. 227-246.

- Porte G., *Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary* [w:] "ELT Journal", 42/3, 1988, s. 167-171.
- Rees-Miller J., *A critical appraisal of learning training: Theoretical basis and teaching implications* [w:] "TESOL Quarter", 27/4, 1993, s. 679-689.
- Rubin J., *What the 'good language learner' can teach us* [w:] "TESOL Quarterly", 9, 1975, s. 41-51.
- Schmeck, R., *Individual differences and learning strategies* [w:] *Learning and Study Strategies: Issue in Assessment, Introduction, and Evaluation* pod red. C. Weinstein, E. Goetz, P. Alexander, New York 1988, s. 171-191.
- Scovel T., *The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research* [w:] "Language Learning", 28 /1, 1978, s. 129-142.
- Siek-Piskozub T., *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki* [w:] „Lingwistyka Stosowana”, 5, 2012, s. 95-108.
- Skehan P., *Individual Differences in Second Language Learning*, London 1989.
- Stern H. H., *What can we learn from the good language learner?* [w:] "Canadian Modern Language Review", 31/4, 1975, s. 304-318.
- Wenden A. L., Rubin J., *Learner Strategies in Language Learning*, New Jersey 1987.
- Wenden A. L., *Learner strategies for learner autonomy*, Englewood Cliffs 1991.
- Williams M., Burden R., *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge 1997.
- Zawadzka E., *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.

Renata BOTWINA

Uniwersytet Warszawski

University of Warsaw

Nr ORCID 0000-0002-1128-4518

r.botwina@uw.edu.pl

Anna KIZIŃSKA

Uniwersytet Warszawski

University of Warsaw

Nr ORCID 0000-0002-9775-1251

anna.kizinska@uw.edu.pl

NAUCZANIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO W KATEDRZE UKRAINISTYKI UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO – PODEJŚCIE KOMUNIKACYJNE W PRAKTYCE

TEACHING ENGLISH AT THE DEPARTMENT OF UKRAINIAN STUDIES OF THE UNIVERSITY OF WARSAW- COMMUNICATIVE APPROACH IN PRACTICE

Od prawie pół wieku podejście komunikacyjne pozostaje najbardziej rozpowszechnionym modelem w nauczaniu języków obcych na całym świecie. Nic dziwnego, gdyż współczesny świat nie mógłby istnieć bez komunikacji, która odbywa się w różny sposób i z wykorzystaniem rozmaitych urządzeń. Komunikacja nie ogranicza się już wyłącznie do poziomu werbalnego twarzą w twarz, lecz obejmuje również rozmowy z wykorzystaniem telefonów komórkowych, chatów, tweetów, maili, smsów, itd. Podejście komunikacyjne często bywa interpretowane przez nauczycieli języków obcych w taki sposób, że skupia się wyłącznie na mówieniu. To uproszczenie prowadzi do mylnej interpretacji założeń podejścia komunikacyjnego. Kształcenie językowe promowane przez prekursorów metody ma doprowadzić do tego, by użytkownik języka mógł komunikować się w języku obcym w sposób świadomy i kompetentny nie tylko w mowie, lecz również w piśmie. Niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie procesu dydaktycznego przebiegającego w Katedrze Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego w kontekście komunikacyjnego nauczania języka angielskiego.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczanie języków obcych, podejście komunikacyjne, CLT, kształcenie językowe, interakcja

For almost half a century, Communicative Language Teaching (CLT) has remained the most popular foreign language teaching model around the world. This is not surprising, as the modern world could not exist without communication which is no longer limited to the verbal face-to-face level, but also includes communication via modern devices, such as cell phones, chat rooms, tweets, emails, text messages, etc. However, CLT is often interpreted by language teachers as focused solely on speaking. This simplification leads to the misinterpretation of the Communicative Approach assumptions which focus primarily on all four language skills (speaking, writing, listening and reading) that should be equally trained in communicative contexts. This article aims to reflect on the didactic process used at the Department of Ukrainian Studies at the University of Warsaw in the context of foreign language teaching and learning.

KEY WORDS: communicative approach, communicative language teaching, communication-based activities, meaningful teaching

KOMUNIKATYWNE NAUCZANIE JĘZYKA – POCZĄTKI

Komunikatywne nauczanie języka (Communicative Language Teaching, CLT) jest metodą nauczania języka drugiego i obcego. Znana jest również jako komunikacyjne podejście (Communicative Approach) do nauczania języka obcego lub po prostu podejście komunikacyjne. CLT wywodzi się z Wielkiej Brytanii, gdzie w latach 60tych zastąpiła popularną wówczas metodę znaną jako Situational language teaching (SLT), która opierała się na strukturalnym ujęciu języka i miała charakter bardziej kliniczny, w niewielkim stopniu bazując na bezpośredniej komunikacji. Lingwiści stosujący SLT zaczęli wątpić w jej skuteczność, częściowo w odpowiedzi na spostrzeżenia Chomsky'ego dotyczące natury języka. Chomsky wykazał, że dominujące wówczas strukturalne teorie języka nie są w stanie wyjaśnić różnorodności występującej

w prawdziwej komunikacji.¹ Ponadto skrytykował założenia językoznawstwa strukturalnego, wskazując na ich wybiórczy charakter i zaproponował stworzenie parametrów, które byłyby w stanie wygenerować wszystkie możliwe zdania w języku. To właśnie teorie Noama Chomsky'ego, skupiające się na kompetencji i wydajności w nauce języka, dały początek komunikatywnemu nauczaniu języka.

Nowe idee akademickie przyspieszyły rozwój CLT. Lingwiści stosowani, tacy jak Christopher Candlin i Henry Widdowson, podkreślali, że dotychczasowy model nauki języka był nieskuteczny, gdyż skupiał się głównie wokół gramatyki. Widzieli potrzebę, aby uczniowie, oprócz opanowania struktur językowych, rozwijali umiejętność komunikacyjną i kompetencję funkcjonalną.² Konceptyjne podstawy CLT zostały stworzone w latach 70. tych przez lingwistów Michaela Hallidaya oraz Della Hymesa. Halliday skupił się na funkcjach językowych wyrażonych poprzez gramatykę, zaś Hymes zajął się kompetencją komunikacyjną, rozbudowując koncepcję Chomsky'ego dotyczącą kompetencji językowej rodzimego użytkownika języka.³

W 1966 roku Dell Hymes ogłosił koncepcję kompetencji komunikacyjnej, która na nowo zdefiniowała, co to znaczy „znać” język. Stwierdził iż, oprócz tego, że mówcy mają opanowane elementy strukturalne języka, muszą również być w stanie odpowiednio używać wspomnianych elementów strukturalnych w różnych domenach mowy: „Istnieją reguły użycia, bez których reguły gramatyki byłyby bezużyteczne.”⁴ Kolejni autorzy, zwłaszcza Michael Canale, powiązali tę koncepcję z nauczaniem języków obcych.⁵ W roku 1980 Canale i Swain zdefiniowali kompetencję

¹ W. Littlewood, *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press, 1981, s. 541-545.

² M. Canale, M. Swain, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* [w:] „Applied Linguistics” 1 (1980), s. 1-47.

³ Ibid.

⁴ S. Savignon, *Communicative competence : theory and classroom practice : texts and contexts in second language learning*, McGraw-Hill, 1997, s. 124.

⁵ M. Canale, *op. cit.*, s. 1-47.

komunikacyjną w kategoriach trzech komponentów: kompetencji gramatycznej, kompetencji socjolingwistycznej i kompetencji strategicznej. Trzy lata później Canale udoskonalił ten model, wzbogacając go o kompetencję dyskursywną, która zawiera pojęcia spójności i koherencji.⁶

Prężny rozwój CLT był częściowo odpowiedzią na brak sukcesu tradycyjnych metod nauczania języków obcych. Wzrost zapotrzebowania na naukę języków obcych dodatkowo wzbudzał zainteresowanie CLT. Powołanie Jednolitego Rynku (*European Single Market, Internal Market* lub *Common Market*), ekonomicznego poprzednika Unii Europejskiej, w 1986, doprowadziło do migracji w Europie. Wzrosła liczba osób, które potrzebowały nauczyć się języka obcego z powodów zawodowych lub osobistych. W międzyczasie pojawiły się większe możliwości w europejskich szkołach podstawowych i średnich w zakresie wyboru języków obcych w ramach ogólnego trendu rozszerzania programu nauczania i modernizacji. W Wielkiej Brytanii wprowadzono tzw. *comprehensive schools*, które oferowały naukę języków obcych wszystkim dzieciom, a nie tylko nielicznym uczęszczającym do elitarnych *grammar schools*.⁷ Zawód nauczyciela języka obcego stał się zawodem pożądanym, a badania nad językiem i lingwistyką stosowaną zyskały dużą popularność.

Każdy większy ośrodek naukowy prowadził badania językowe, które miały wskazać optymalny model nauczania języków obcych. Badacze zwrócili uwagę, iż język jest tworzony przez jednostkę, często drogą prób i błędów. Płynność i akceptowalność języka jest głównym celem: dokładność, natomiast, badana jest w kontekście. Od uczniów zatem należało oczekiwać interakcji, stąd wprowadzono nowe techniki pracy - praca w parach i grupach. Nauczyciel nie decydował już o języku, którego używają uczniowie. Podejście komunikacyjne dało duże wsparcie uczniom w posługiwaniu się językiem docelowym w różnych kontekstach i funkcjach, gdyż

⁶ Ibid.

⁷ J. C. Richards, *Communicative language teaching today*, Cambridge University Press, 2005, s. 9-13.

jego głównym celem jest tworzenie znaczenia, a nie rozwijanie perfekcyjnych struktur gramatycznych czy nabywanie rodzimej wymowy. Oznacza to, że sukces w nauce języka obcego zaczął być postrzegany pod kątem tego, jak uczeń rozwinął swoją *kompetencję komunikacyjną*, definiowaną jako „zdolność do zastosowania wiedzy formalnej, jak również socjolingwistycznych aspektów języka na swoją biegłość w komunikowaniu się”⁸.

LEKCJA JĘZYKA OBCEGO WEDŁUG PODEJŚCIA CLT

Zgodnie z CLT, celem edukacji językowej jest komunikacja w języku docelowym. Języka uczymy się używając go w sytuacjach zbliżonych do tych, których doświadczają użytkownicy języka na co dzień w różnych rejestrach i kontekstach. W tym sensie CLT wyraźnie kontrastowało z wcześniejszymi poglądami, w których kompetencje gramatyczne były powszechnie traktowane jako priorytet. CLT pozycjonuje również nauczyciela jako facylitatora, a nie instruktora. Ponadto, CLT określało się jako systemem niemethodycznym, który nie wykorzystuje serii podręczników do nauczania języka docelowego, ale nade wszystko pracuje nad rozwojem solidnych umiejętności mówienia przed czytaniem i pisanie.

W roku 1991 David Nunan sformułował listę głównych założeń metody CLT⁹:

1) Rozumienie nowych treści językowych następuje poprzez aktywną interakcję uczniów w języku obcym. Uczniowie uczą się komunikacji w języku docelowym poprzez interakcję (praca w grupach, parach, odgrywanie ról, debaty, gry etc.).

2) Język docelowy prezentowany jest za pomocą autentycznych materiałów, które służą jako model językowy (ulotki, gazety, teksty piosenek, etc.).

3) Proces uczenia się jest ważny – zarówno nauczyciele jak i uczniowie mogą nim zarządzać (podział umiejętności językowych

⁸ Ibid.

⁹ D. Nunan, *Communicative Tasks and the Language Curriculum* [w:] „TESOL Quarterly” 25 (2), s. 279–295.

na produktywne/receptywne, różne techniki zapamiętywania materiału, etc.). Uczniowie nie tylko uczą się drugiego języka, ale także poznają strategie rozumienia materiału językowego.

4) W procesie nauki języka obcego znaczenie mają osobiste doświadczenia i sytuacje uczniów, które są uważane za nieoceniony wkład w treść lekcji. Zadaniem nauczyciela jest wzmacnianie pozytywnych doświadczeń uczącego się, utrwalenie roli zewnętrznej/wewnętrznej motywacji w procesie nauki, etc.

5) Używanie języka w niesprawdzonych kontekstach stwarza dodatkowe możliwości uczenia się poza klasą. Nauczyciel zachęca oraz pokazuje możliwości korzystania z języka docelowego poza klasą (wskazanie literatury w języku docelowym zgodnej z zainteresowaniami uczniów, inicjacja wymiany korespondencji mailowej z rówieśnikami z krajów anglojęzycznych, etc.).

Lista Nunana niejako uporządkowała dotychczasowe „intuicyjne” praktykowanie CLT oraz sprawiła, że rozwój kompetencji komunikacyjnej w praktycznych i użytkowych kontekstach zaczął być uważany za nadrzędny cel nauczania. Ogromną wagę przywiązuje się do pracy w parach/grupach, gdzie uczestnicy są zobowiązani do dyskusji i wspólnego, skutecznego rozwiązania problemów. Promuje się działania oparte na płynności, które zachęcają do rozwijania pewności siebie, odgrywania ról, w których można ćwiczyć i rozwijać funkcje językowe oraz rozsądnego stosowania gramatyki i działań skoncentrowanych na wymowie. Uczniowie ćwiczą język docelowy poprzez interakcje ze sobą i instruktorem, bazując na autentycznych materiałach językowych. Uczestnicy kursu rozmawiają o osobistych doświadczeniach, a nauczyciele podejmują różnorodne tematy, zachęcając uczących się do włączenia ich osobistych doświadczeń do środowiska uczenia się języka.

W klasie, w której stosuje się metodę CLT, większość rozmów prowadzą uczniowie. Dzięki temu uczniowie mogą ćwiczyć komunikację w języku angielskim, stale rozmawiając ze sobą, a nie słuchając wykładu nauczyciela. Nauczyciele CLT zachęcają słuchaczy do interakcji przy minimalnej bezpośredniej korekcie ze strony nauczyciela, gdyż intencją komunikatywnego podejścia jest to, by

uczniowie ćwiczyli język docelowy bez obawy o niezręczność lub popełnianie błędów. Ewentualna korekta lub informacja zwrotna ze strony nauczyciela ma miejsce pod koniec lekcji i służy doskonaleniu komunikacji.¹⁰

Interakcja w CLT zakłada szeroką grę indywidualizowanych działań i zadań, które mają miejsce w klasie. Przykładowo, uczniowie mogą odgrywać role w oparciu o scenariusze z życia wzięte, np. hobby, negocjowanie cen podczas zakupów lub opisywanie fabuły książki lub filmu, który im się ostatnio podobał. Nacisk kładzie się na wykorzystanie potencjału sytuacji z życia wziętych (*real life situations*), aby uczniowie mogli ćwiczyć używanie języka w kontekście, zamiast uczyć się suchych reguł gramatycznych i struktur.

Podejście komunikacyjne kładzie nacisk nie tylko na mówienie, lecz również na pozostałe sprawności językowe: czytanie, pisanie i słuchanie. Instruktorzy stosujący podejście CLT włączają również do zajęć materiały dotyczące czytania, pisania i słuchania, ponieważ są równie istotne w procesie posługiwania się językiem obcym.¹¹ Przykładowo nauczyciel może poprosić uczniów o obejrzenie filmu (słuchanie ze zrozumieniem), zamieszczenie swojej opinii na jego temat w sekcji komentarzy (pisanie) i przeczytanie opinii innych osób z sekcji komentarzy (czytanie ze zrozumieniem). Zatem działania integrujące wiele umiejętności językowych w prawdziwych kontekstach i z wykorzystaniem autentycznych materiałów to cechą charakterystyczną CLT, która pozwala zarówno uczniom jak i nauczycielom przełamać rutynę zajęć językowych oraz wzmocnić poziom motywacji w procesie nauczania języka obcego.

¹⁰ Ibid.

¹¹ R. Mitchell, *Communicative Language Teaching in Practice*. Great Britain: Centre for Information on Language Teaching and Research, London 1980, s. 23–24.

SPECYFIKA KATEDRY UKRAINISTYKI UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO

W Katedrze Ukrainistyki w latach akademickich 19/20, 20/21, 21/22 na studia licencjackie zostali przyjęci studenci o narodowości polskiej, ukraińskiej oraz jedna osoba z Wielkiej Brytanii i jedna osoba z Bułgarii. W roku akademickim 20/21 oraz 22/23 roku wzrosła liczba studentów z Ukrainy w porównaniu z liczbą studentów z Polski: w roku akademickim 19/20 przyjęto 87% Polaków i 13% Ukraińców, w roku 20/21 – 58% Polaków i 42% Ukraińców, natomiast w roku 21/22 – 86% Polaków i 14% Ukraińców, i w końcu w roku 22/23 – 60% Polaków i 40% Ukraińców. Należy podkreślić, że Uniwersytet Warszawski prowadził odrębną rekrutację dla Ukraińców w roku 2022/2023, która zostanie przeprowadzona ponownie na rok akademicki 2023/2024. Na studiach magisterskich liczba studentów z Polski i Ukrainy jest podobna (w roku akademickim 19/20 przyjęto 38% Polaków i 62% Ukraińców, w roku 20/21 – 56% Polaków i 44% Ukraińców, w roku 21/22 – 50% Polaków i 50% Ukraińców, a w roku 22/23 – 46% Polaków i 54% Ukraińców). Absolwentami kierunku na studiach licencjackich w roku 19/20 byli Polacy (100%), natomiast na studiach magisterskich w roku 19/20 – Ukraińcy (62%) i Polacy (38%) oraz w roku 20/21 – 50% Polaków i 50% Ukraińców. Należy dodać, że absolwenci na studiach licencjackich wybrali specjalizację literaturoznawczą (50% osób) i językoznawczą (50% osób), natomiast na studiach magisterskich absolwenci z roku 19/20 wybrali specjalizację językoznawczą (75% studentów) i literaturoznawczą (25%), a absolwenci z roku 20/21 – literaturoznawczą (50% studentów) oraz językoznawczą (50% studentów).

W zakresie tematów prac dyplomowych należy podkreślić szerokie zainteresowanie badawcze studentów kulturą i literaturą ukraińską oraz aspektów porównawczych języków, przede wszystkim języka polskiego i ukraińskiego, ale nie tylko. W wielu tematach prac pojawiają się również zagadnienia dotyczące terminologii życia codziennego, na przykład piłki nożnej,

motoryzacji, nazw krajów i narodowości, neurologii, psychiatrii czy mediów.

NAUCZANIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO W KATEDRZE UKRAINISTYKI UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO

Nauczanie języka angielskiego obejmuje wszystkie umiejętności językowe, studenci podnoszą swój poziom posługiwania się językiem w zakresie pisania, czytania, słuchania i mówienia w kontekście CLT. Prowadzący proponują studentom korzystanie z podręcznika kursowego, a ponadto z autentycznych materiałów językowych (teksty pisane, wypowiedzi ustne). Warto podkreślić, że wspólne projekty realizowane przez studentów, takie jak praca nad opracowaniem przewodnika po Warszawie dla studentów z Kanady, czy oprowadzenie gości Katedry po Warszawie sprzyja nie tylko kształtowaniu umiejętności miękkich takich jak praca w grupie, czy skuteczna komunikacja, ale przede wszystkim wykorzystania nabytych umiejętności językowych w praktyce, w sytuacjach codziennych.

Nauczanie języka angielskiego realizowane jest w stosunkowo małych grupach (najczęściej liczących około 15 osób) w ramach Praktycznej Nauki Języka Angielskiego, Warsztatów Tłumaczeniowych Angielsko-Polskich i Polsko-Angielskich oraz kursów Języka Angielskiego w Komunikacji Społecznej, Praktycznej Nauki Języka Angielskiego – język turystyki i Praktycznej Nauki Języka Angielskiego – język biznesu. W zakresie warsztatów studenci poznają słownictwo z różnych dziedzin oraz tłumaczą pisemnie i ustnie teksty o różnej tematyce i funkcji. Są to między innymi teksty perswazyjne, takie jak przemówienia polityczne czy ulotki oraz teksty biznesowe (m.in. fragmenty sprawozdań spółek) i prawnicze (umowy nienazwane, wezwania do zapłaty czy postanowienia sądu). Nie brakuje również tekstów z zakresu historii, ochrony środowiska czy psychologii.

Podczas zajęć warsztatów tłumaczeniowych studenci przekładają oryginalne teksty powstałe w językach źródłowych,

zapoznając się uprzednio ze słownictwem charakterystycznym dla określonej dziedziny wiedzy. Studenci opracowują najbardziej trafną wersję tłumaczenia, pracując w grupach i korzystając z tekstów równoległych oraz źródeł internetowych. Każda z grup przygotowuje wersję w języku docelowym obejmującą fragment docelowego tekstu, co sprawia, że studenci uczą się konsekwentnie stosować ustalone wcześniej wspólnie ekwiwalenty dla określonych elementów tekstu źródłowego (jak ma to miejsce w pracy tłumacza pracującego w zespole). Ponadto studenci często sami oferują do pracy podczas zajęć teksty, które tłumaczą na co dzień w swoich miejscach pracy lub teksty, z których przekładem spotkali się w życiu codziennym. Podczas pracy w domu odbywa się samodzielny przekład fragmentów tekstów tego typu, który były tłumaczone wspólnie w sali, co pozwala na weryfikację własnych umiejętności tłumaczeniowych.

Teksty z zakresu psychologii to przede wszystkim teksty naukowe oraz kwestionariusze osobowości czy też opinie psychiatryczno-psychologiczne przygotowane dla postępowania w sądzie. Każdy z trzech wspomnianych typów tekstów wymaga stosowania specjalistycznego słownictwa w zakresie psychologii, a ponadto poznania zasad przekładu kwestionariuszy do badań w zakresie psychologii czy też nazewnictwa pojawiającego się w opinii sądowej biegłych.

Podczas każdych zajęć przekazywana jest również wiedza dotycząca teorii przekładu na język angielski i na język polski w zakresie przekładu nazw własnych, fałszywych przyjaciół tłumacza, tytułów i nagłówków, powiedzeń i czasowników frazowych. Omawiane są również struktury gramatyczne charakterystyczne dla języka angielskiego i polskiego oraz ich zalecane ekwiwalenty w tłumaczeniu na język docelowy. Ponadto studenci przyswajają wiedzę o technikach przekładowych czy strategiach tłumaczeniowych stosowanych podczas tłumaczenia elementów nacechowanych kulturowo i rozpoznają je oraz oceniają ich trafność podczas analizy tekstów równoległych.

Podczas realizacji kursów Języka Angielskiego w Komunikacji Społecznej, Praktycznej Nauki Języka Angielskiego – język

turystyki i Praktycznej Nauki Języka Angielskiego – język biznesu studenci zapoznają się ze słownictwem specjalistycznym, którym posługują się eksperci we wspomnianych dziedzinach oraz ćwiczą stosowanie terminów specjalistycznych w praktyce, poznając przy okazji znaczenie terminologii charakterystycznej dla mediów, turystyki oraz biznesu. Dla przykładu, podczas nauki terminologii z zakresu biznesu studenci uzyskują szeroką wiedzę dotyczącą wszystkich form prawnych prowadzenia działalności w Polsce oraz Zjednoczonym Królestwie (powstania, działania i rozwiązywania spółek osobowych i kapitałowych) czy też przeprowadzania fuzji i przejęć w spółkach, podwyższenia kapitału zakładowego spółki, uchwał podejmowanych przez zgromadzenia właścicielskie spółek. Należy podkreślić, że studenci pracują głównie za pomocą tekstów oryginalnych, funkcjonujących w obrocie gospodarczym. Na podstawie tekstów ćwiczą rozumienie tekstu, budują dialogi oraz omawiają struktury gramatyczne, które w nim występują. Często zadaniem studentów jest praca nad glosariuszami obejmującymi słownictwo z danej dziedziny, w dokładniej mówiąc definicję terminu, jego możliwe ekwiwalenty oraz wymowę.

PODSUMOWANIE

W kontekście nauczania języków obcych CLT od lat pozostaje najbardziej popularną metodą, gdyż promuje komunikację w języku obcym, zwiększa płynność wypowiedzi oraz, co za tym idzie, pewność siebie uczących się. Komunikacyjna metoda nauczania zakłada, że języka obcego studenci uczą się efektywniej i zapamiętują go na dłużej, jeżeli są aktywizowani do praktycznego zastosowania przekazywanej wiedzy (komunikacji). Autorki niniejszego artykułu są przekonane, że efektywna komunikacja to nadrzędny cel nauki języka obcego. W Katedrze Ukrainistyki Uniwersytetu Warszawskiego język angielski od lat jest językiem kierunkowym. Zajęcia są prowadzone w taki sposób, by studenci mogli komunikować się w języku angielskim, ćwicząc wszystkie sprawności językowe – pisanie, słuchanie, czytanie i mówienie. Takie podejście przynosi bardzo zadowalające efekty, co jest potwierdzone

w formie komentarzy studentów, którzy zauważają szybki postęp właśnie w kontekście komunikacji.

BIBLIOGRAFIA/REFERENCES

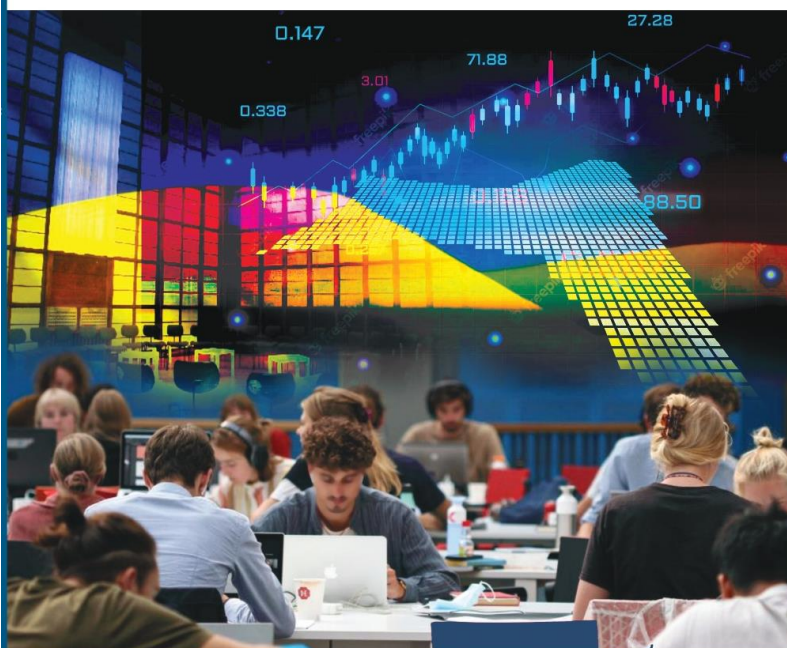
- Canale M., Swain, Michael. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* [w:] „*Applied Linguistics*” 1 (1980), s. 1-47.
- Littlewood W., *Communicative language teaching: An introduction*, Cambridge 1981.
- Mitchell R., *Communicative Language Teaching in Practice*. Great Britain: *Centre for Information on Language Teaching and Research*, London 1988.
- Nunan D., *Communicative Tasks and the Language Curriculum* [w:] „*TESOL Quarterly*” 25 (2)/1991, s. 279–295.
- Richards J., *Communicative language teaching today*, Cambridge 2005.
- Savignon S., *Communicative competence : theory and classroom practice : texts and contexts in second language learning*, McGraw-Hill 1997.

**PODREČZNIKI
AKADEMICKIE WYDANE
W KATEDRZE
UKRAINISTYKI
UNIwersYTETU
WARSZAWSKIEGO**

**S. Romaniuk, L. Kolibaba, *Українська мова бізнесу*,
Warszawa 2023.**

Світлана Романюк Лариса Колібаба

Українська мова в **БІЗНЕСІ**



Підручник для студентів
Рівень C2



**К. Якубовська-Кравчик, С. Ковпик, М. Замбжицька,
*Розмовляємо про літературу. Підручник із
завданнями, Siedlce 2022.***

Катажина Якубовська-Кравчик
Світлана Ковпик
Марта Замбжицька

РОЗМОВЛЯЄМО ПРО ЛІТЕРАТУРУ



**М. Замбжицька, О. Новікова, С. Романюк К. Яку-
бовська-Кравчик *Українська культура на щодень*
ч. 2, Мюнхен 2022.**

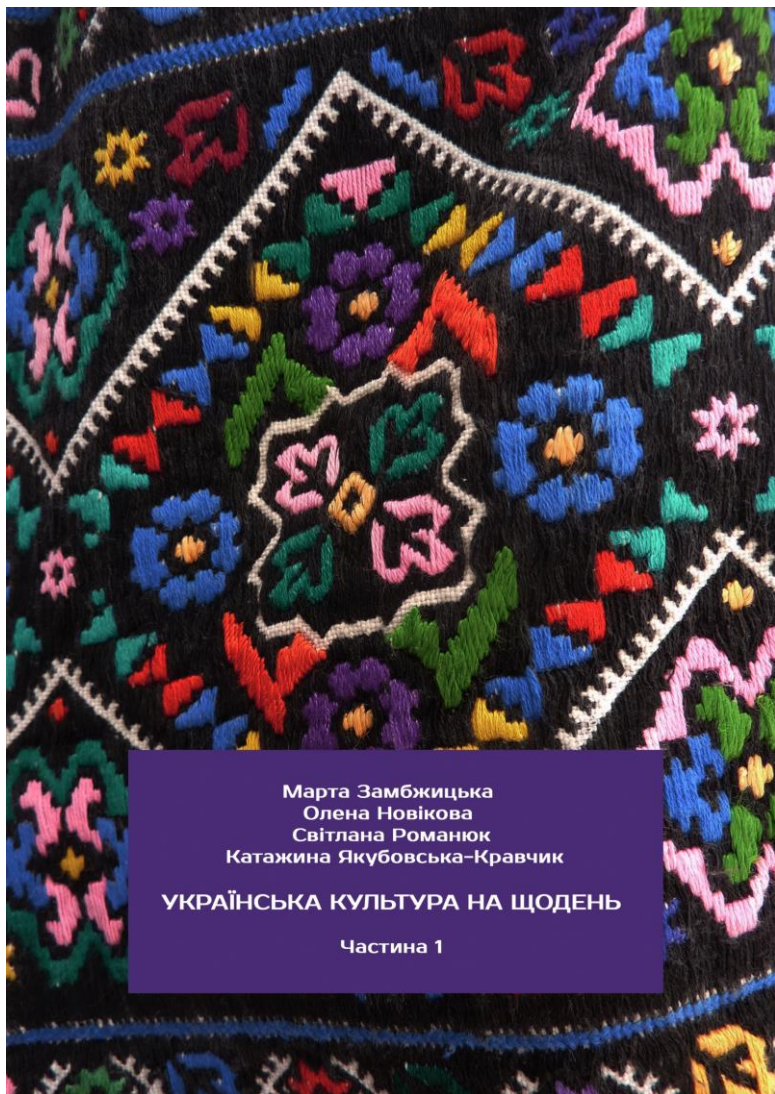


Марта Замбжицька
Олена Новікова
Світлана Романюк
Катажина Якубовська-Кравчик

УКРАЇНСЬКА КУЛЬТУРА НА ЩОДЕНЬ

Частина 2

**М. Замбжицька, О. Новікова, С. Романюк
К. Якубовська-Кравчик, *Українська культура на
щодень* ч. 1, Мюнхен 2021.**



Марта Замбжицька
Олена Новікова
Світлана Романюк
Катажина Якубовська-Кравчик

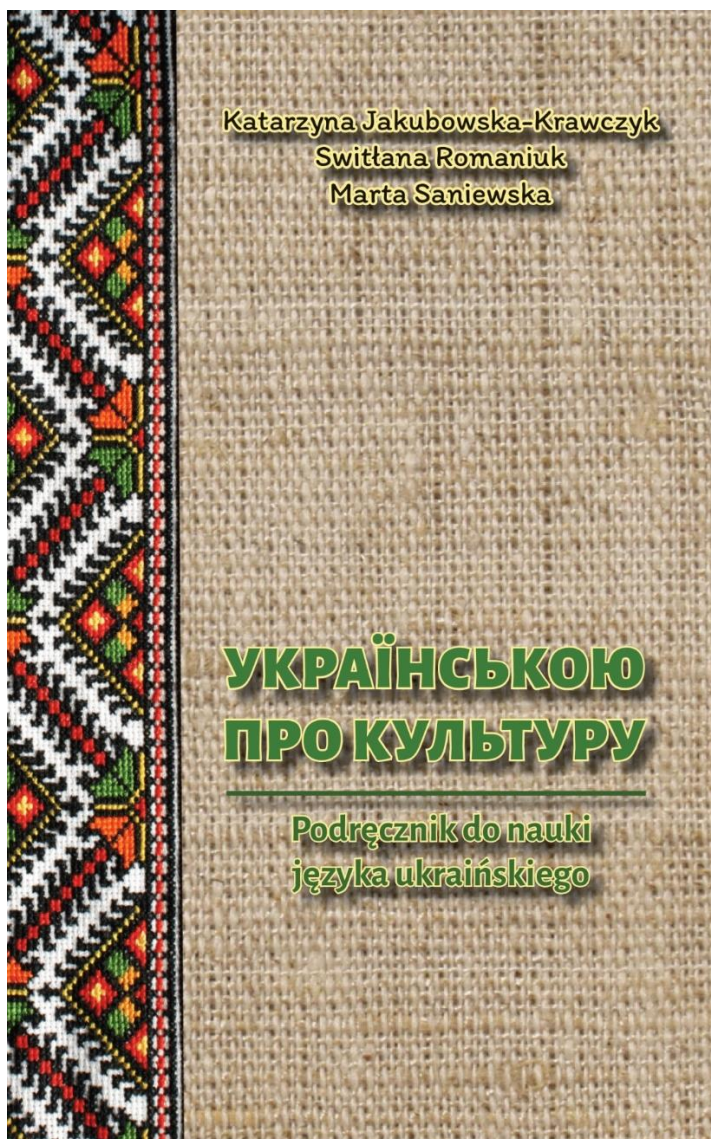
УКРАЇНСЬКА КУЛЬТУРА НА ЩОДЕНЬ

Частина 1

К. Jakubowska-Krawczyk, S. Romaniuk, M. Zambrzycka,
*Культура і традиції Українців: з минулого
в сучасність, Warszawa 2018.*



**С. Романюк, М. Саневська, К. Якубовська-Кравчик,
Українською про культуру, Варшава 2018.**



С. Романюк, М. Саневська, *Українською без табу*,
Варшава 2017.

УКРАЇНСЬКОЮ

без табу

Podręcznik do nauki
języka ukraińskiego

Switłana Romaniuk
Marta Saniewska



O. Borys, M. Jeż, I. Mytnik, *Ukraiński język prawny i prawniczy* cz. 1., Warszawa 2016.

Oksana Borys, Magdalena Jeż, Irena Mytnik

UKRAIŃSKI JĘZYK PRAWNY I PRAWNICZY

Z ukraińskim na ty

Podręcznik do nauki języka ukraińskiego

Poziom zaawansowany wyższy



Część **1**

**O. Antoniów, S. Romaniuk, O. Synczak, *Україна*
– *Польща. Dialog kultur*, Warszawa 2014.**

OŁEKSANDRA ANTONIÓW

SWIŁĘŁANA ROMANIUK

OŁENA SYNCZAK



S. Delura, M. Jeż, I. Kononenko, I. Mytnik, S. Romaniuk,
A. Samadowa, M. Saniewska, E. Wasiak, M. Zambrzycka,
*Z ukraińskim na ty. Podręcznik do nauki języka
ukraińskiego cz.2., Warszawa 2014.*



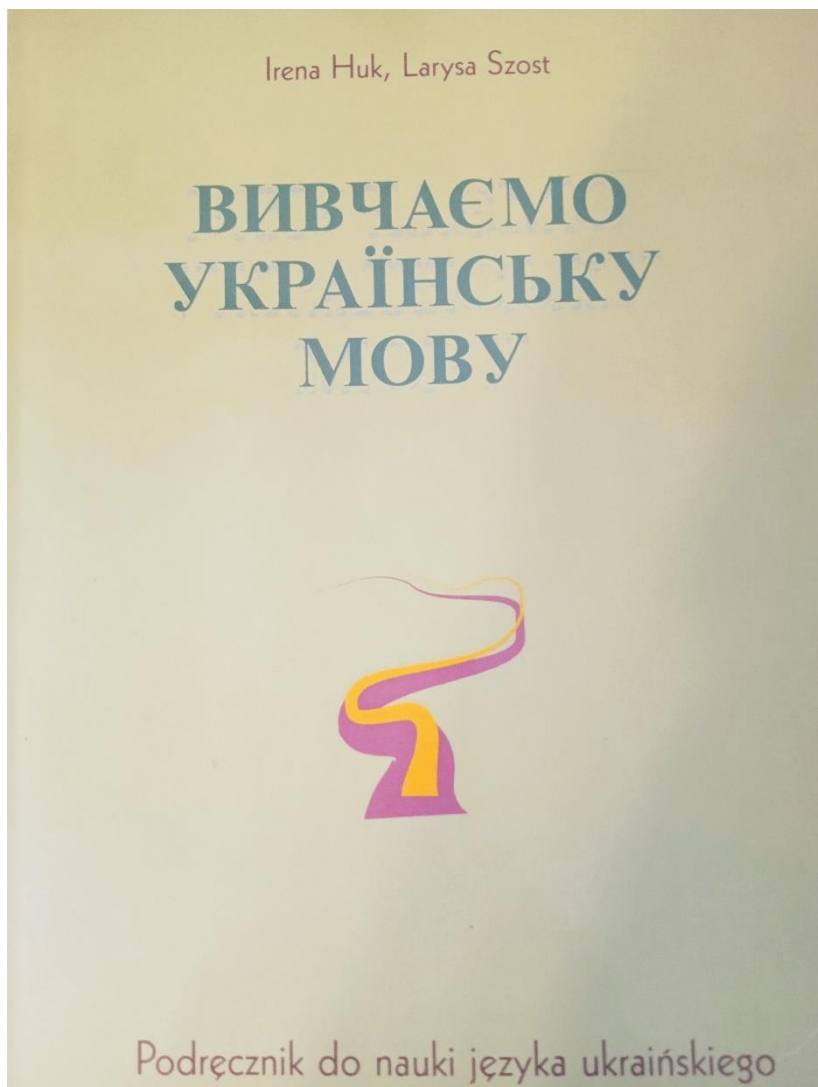
S. Delura, U. Drobiszewska, I. Kononenko, I. Mytnik,
S. Romaniuk, M. Saniewska, E. Wasiak, M. Zambrzycka,
*Z ukraińskim na ty. Podręcznik do nauki języka
ukraińskiego cz.1., Warszawa 2013.*



W. Sobol, *Не будьмо тінями зникомими.*
Навчальний посібник для студентів філологічних
факультетів вузів, 2006.



Irena Huk (Mytnik), Larysa Szost, *Вивчаємо українську мову* – podręcznik do nauki języka ukraińskiego dla średniozaawansowanych, Warszawa 1997.



Irena Huk (Mytnik), Larysa Szost, *Вивчаємо українську мову* – podręcznik do nauki języka ukraińskiego dla średniozaawansowanych, Warszawa 1997.

IRENA HUK, MIROSŁAWA KAWECKA

ВИВЧАЄМО УКРАЇНСЬКУ МОВУ

**PODRĘCZNIK DO NAUKI
JĘZYKA UKRAIŃSKIEGO**