

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

**Języki obce w nowej europejskiej rzeczywistości
– od doświadczenia przeszłości
po perspektywę na przyszłość**

pod redakcją

Jarosława Gizy, Racheli Pazdan, Anny Cetnarowskiej,
Roberta Rogowskiego, Grzegorza Adama Ziętali

Nowy Sącz 2023

Redaktor Naukowy

dr Jarosław Giza, dr Rachel Pazdan, mgr Anna Cetnarowska,
dr Robert Rogowski, dr Grzegorz Adam Ziętała

Recenzje

prof. dr hab. Agnieszka Adamowicz-Pośpiech
dr hab. Ewa Dźwierżyńska, prof. UR

Redaktor Techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2023

ISBN 978-83-67661-19-5

Wydawca

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: sog@ans-ns.edu.pl
www.ans-ns.edu.pl

Adres redakcji

Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: wn@ans-ns.edu.pl, tbolanowska@ans-ns.edu.pl
wydawnictwo.ans-ns.edu.pl

Druk

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
ul. Lwowska 143, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 441 02 88, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp.....	5
Emocje jako czynnik wpływający na motywację w procesie uczenia się języka obcego we współczesnej dydaktyce (<i>Alicja Fyda</i>)	8
Powerful yet forgotten queens in British history: Boudica, Cartimandua: history and popular culture (<i>Jarosław Giza</i>).....	21
Assessment in interpreter training (<i>Joanna Janisz</i>).....	38
Indywidualne i społeczne aspekty gotowości komunikowania się w językach obcych – perspektywa studentów (<i>Julia Kłapa</i>)	49
Słowo – tekst – rytm. <i>Jedyne najwyższe drzewa na ziemi</i> Iwana Wyrupajewa jako głos w sprawie kryzysu humanizmu w XXI wieku (<i>Natalia Kurjački-Góra</i>)	67
Между осуждением и единством. Полемика Дмитрия Туптало и Филарета Дроздова со старообрядцами (<i>Mikołaj Mazuś</i>).....	78
Rosjanie wobec wojny na Ukrainie (<i>Michał Szeliga</i>).....	91
Skala znajomości skrótowców medycznych przez współczesnych użytkowników języka polskiego (<i>Edyta Woźniak</i>).....	104
Współczesny model komunikacji językowej w relacji lekarz – pacjent (<i>Edyta Woźniak</i>).....	112
Leksemy „kłamstwo” i „ложь” w Biblii – analiza kontrastywna tekstów w języku polskim i rosyjskim (<i>Grzegorz Adam Ziętała</i>)	120
Informacje o Autorach	141

Wstęp

Monografia składa się z 10 rozdziałów, w tym 7 w języku polskim, 2 w języku angielskim i 1 w języku rosyjskim. Autorzy reprezentują uczelnie polskie (Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie i Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie). Tematyka publikacji skoncentrowana jest wokół zagadnień z historii (zapomniane monarchie brytyjskie, staroobrzędowcy rosyjscy), dydaktyki języków obcych (proces uczenia się języka obcego), przekładoznawstwa (podstawy testowania podczas tłumaczeń ustnych), literaturoznawstwa (twórczość Iwana Wyrpajewa), realioznawstwa (reakcje Rosjan na wojnę w Ukrainie) oraz językoznawstwa (język medyczny, komunikacja językowa, analiza kontrastywna polsko-rosyjska). Odzwierciedlają one najnowsze tendencje w badaniach dotyczących języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego i rosyjskiego, uwzględniające realia zmieniającego się świata i jego wpływu na język, przekład oraz historię.

Celem rozdziału Alicji Fydy pt. *Emocje jako czynnik wpływający na motywację w procesie uczenia się języka obcego we współczesnej dydaktyce* jest zbadanie, czy emocje są czynnikiem wpływającym na motywację w procesie nauki języka obcego i w jaki sposób mogą to robić. Wyniki badania pokazują, że doświadczane emocje znacząco wpływają na motywację w tym procesie i poprzez nacechowanie pozytywne bądź negatywne mogą mieć na nią różne działanie.

Jarosław Giza w rozdziale zatytułowanym *Powerful yet forgotten queens in British history: Boudica, Cartimandua: history and popular culture* wskazuje i udowadnia, że w historii Wielkiej Brytanii istnieją monarchie, których obecność wydaje się być niemal całkowicie zapomniana, a których osiągnięcia polityczne i wojskowe były również znaczące. I pomimo ich pozornej nieobecności zarówno w krytyce naukowej, jak też ogólnej świadomości zwykłych ludzi, ich dokonania zostały uwiecznione w kulturze popularnej, a ich różnorodny wizerunek jest obecny w wielu dziedzinach kultury.

W rozdziale Joanny Janisz, noszącym tytuł *Assessment in interpreter training*, zaprezentowano teoretyczne podstawy testowania, ze szczególnym uwzględnieniem oceny tłumaczenia ustnego i ich praktyczne zastosowanie w procesie dydaktycznym. Tłumaczenie ustne jest procesem złożonym, a jego ocena jest trudna zarówno dla nauczyciela, jak i studentów, gdyż wiąże się z dużym stresem i wysiłkiem poznawczym. Celem tekstu jest zaproponowanie wskazówek, które pomogą nauczycielom przygotować własne, jasne kryteria oceny i punktację, a stosowane systematycznie, pozwolą zapewnić uczciwą ocenę.

Julia Kłapa w rozdziale *Indywidualne i społeczne aspekty gotowości komunikowania się w językach obcych – perspektywa studentów* analizuje gotowość studentów do komunikowania się w językach obcych w szerszej perspektywie teoretycznej i na tym tle prezentuje projekt badawczy dotyczący poziomu oraz warunków jej kształtowania w procesie kształcenia w uczelni. W swoim rozdziale opisuje też problematykę nauczania i uczenia się języków obcych. Jej wnioski z badań są wskazaniem do sformułowanych w opracowaniu rekomendacji dla praktyki akademickiej.

Natalia Kurjački-Góra w rozdziale pt. *Słowo – tekst – rytm. „Jedyne najwyższe drzewa na ziemi” Iwana Wyrypajewa jako głos w sprawie kryzysu humanizmu w XXI wieku* zastanawia się, jak współcześni rosyjscy dramatopisarze (Iwan Wyrypajew, Michaił Durnienkow, Julia Tupikina, Anastasija Bookreeva) świadomie budują swoje utwory z fragmentów i odniesień do cudzych tekstów, należących zarówno do tradycji literackiej, jak i historycznej, filozoficznej oraz psychologicznej. Autorka twierdzi, że podstawowym budulcem tekstu dramatycznego, który swoje ideowe oraz artystyczne walory ujawnia jednocześnie w praktyce teatralnej, jest słowo, nadające rytm i sens wypowiedzi oraz oddziałujące na emocje odbiorcy. Język bohaterów dramatów unaocznia powierzchowność kontaktów międzyludzkich, nieumiejętność porozumienia się i niemożność zbudowania głębszych relacji. Konsekwentnie stosowana przez artystów postmodernistyczna zasada łączenia motywów *sacrum* i *profanum*, miłości i śmierci, powagi i komizmu, brutalności i liryzmu sprawia, że ich dzieła układają się w wielogłosową opowieść o współczesnym świecie.

Celem rozdziału *Между осуждением и единством. Полемика Дмитрия Туптало и Филарета Дроздова со старообрядцами* Mikołaja Mazusia jest zaprezentowanie polemiki, jaką Dymitr Tuptało oraz Filaret Drozdow prowadzili ze staroobrzędowcami. W pierwszej kolejności autor podkreśla znaczenie schizmy w Cerkwi moskiewskiej dla życia kulturalnego, historycznego i społecznego państwa rosyjskiego. W dalszej kolejności zostają omówione piśmiennictwo polemiczne Dymitra Tuptały i jego poglądy na kwestie starego obrzędu. Następnie autor przybliży stanowisko Filareta Drozdowa wobec starowierów i jego spojrzenie na rozwiązanie spornych zagadnień. W konkluzji zostają porównane przekonania Dymitra Tuptały i Filareta Drozdowa odnośnie do zwolenników starego obrzędu.

Michał Szeliga w rozdziale pt. *Rosjanie wobec wojny na Ukrainie* przedstawia diametralnie różne reakcje Rosjan na fakt rozpoczęcia wojskowej agresji przeciwko sąsiadowi. Celem tekstu jest uświadomienie, że języka rosyjskiego nie używają wyłącznie ludzie popierający wojnę, ale również ci, którzy ją potępiają, nie zgadzają się z retoryką władz Federacji Rosyjskiej, mówią o tym głośno, ryzykując karierą, więzieniem, linczem publicznym, wychodzą na protesty i pikety, a nawet walczą po stronie Ukrainy przeciwko wojskom rosyjskich najeźdźców. Autor podjął próbę obiektywnego przedstawienia obrazu współczesnych Rosjan w kontekście toczącej się wojny. Stąd też znajdują się w nim informacje o skali poparcia społeczeństwa rosyjskiego dla działań reżimu kremlowskiego, nie zabrakło rzetelnej informacji o wystąpieniach popierających Władimira Putina czy też refleksji na temat fenomenu kłamliwej propagandy od lat wpajanej słuchaczom i widzom. Zawarte w tekście argumenty prowadzą do konkluzji, że w nowej europejskiej rzeczywistości stanowczo nie należy rezygnować z języka rosyjskiego (znanego i używanego w wielu krajach Europy i świata) jako środka komunikacji międzynarodowej.

W rozdziale Edyty Woźniak pt. *Skala znajomości skrótowców medycznych przez współczesnych użytkowników języka polskiego* dokonano analizy skrótowców funkcjonujących zarówno w mowie, jak również w piśmie w języku medycznym. Są one dość powszechną formą skracania wielowyrazowych terminów w celu uproszczenia przekazywanego komunikatu. Niemniej jednak dla medycznego laika mogą one wydawać się nieco zawile i trudne do odgadnięcia. Jako że język angielski stał się *lingua franca* medycyny, nie ulega wątpliwości, że użytkownicy języka polskiego chętnie zapożyczają nowe słowa lub wyrażenia. Ten sam fenomen dotyczy także wspomnianych skrótowców,

które są przykładem zapożyczenia leksykalnego (właściwego). Celem niniejszego rozdziału jest oszacowanie poziomu znajomości polskich oraz angielskich akronimów i zbadanie, czy ta znajomość jest wyraźnie uzależniona od wpływu języka angielskiego na język polski.

Edyta Woźniak w rozdziale noszącym tytuł *Współczesny model komunikacji językowej w relacji lekarz – pacjent* analizuje komunikację między lekarzem a pacjentem, która stanowi istotny element działania mającego na celu przywrócenie choremu zdrowia, a także wzrastające wymagania odnośnie do postawy specjalisty i jego umiejętności interpersonalnych. Przemiany zachodzące w systemie zdrowotnym, nowinki medyczne, coraz nowsze rozwiązania oraz metody leczenia obligują obydwie strony do owocnej współpracy. Niemniej jednak, język medyczny nie ułatwia przekazywania informacji ze względu na bogatą ilość terminów specjalistycznych, które mogą okazać się zbyt zawile i doprowadzić do nieścisłości, a samo zachowanie lekarzy może być postrzegane jako niekulturalne oraz nieempatyczne. Celem niniejszego rozdziału jest analiza filmów instruktażowych stworzonych przez Warszawski Uniwersytet Medyczny, które powstały zgodnie z procedurą SPIKES, a następnie wysunięcie wniosków dotyczących ich efektywności i użyteczności dla studentów kierunków medycznych w oparciu o modele relacji lekarz – pacjent. Co więcej, zakłada on też ocenę jakości wyżej wymienionych filmów instruktażowych na tle najnowszych badań i opinii respondentów.

Grzegorz Adam Ziętała w rozdziale pt. *Leksemy „kłamstwo” i „ложь” w Biblii – analiza kontrastywna tekstów w języku polskim i rosyjskim* dokonuje analizy kontrastywnej tekstów w języku polskim i rosyjskim, zawierających te dwa leksemy, a także zastanawia się, jak kłamstwo nabrało szczególnego znaczenia po agresji Rosji na Ukrainę.

Jarosław Giza
Rachela Pazdan
Anna Cetnarowska
Robert Rogowski
Grzegorz Adam Ziętała

EMOCJE JAKO CZYNNIK WPLYWAJĄCY NA MOTYWACJĘ W PROCESIE UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO WE WSPÓŁCZESNEJ DYDAKTYCE

(*Alicja Fyda*¹)

Streszczenie

Współczesna dydaktyka stanowi wyzwanie zarówno dla osoby uczącej się, jak również przekazującej wiedzę. Jest ona nastawiona na ucznia, którego postrzega się jako jednostkę indywidualną, posiadającą nie tylko intelekt, ale również emocje. Celem niniejszego rozdziału jest zbadanie, czy emocje są czynnikiem wpływającym na motywację w procesie nauki języka obcego i w jaki sposób mogą to robić. Wyniki badania pokazują, że doświadczane emocje znacząco wpływają na motywację w tym procesie i poprzez nacechowanie pozytywne bądź też negatywne mogą mieć na nią różne działanie.

Summary

Modern didactics is a challenge for both the learner and the person providing information (i.e. the teacher). Didactics is learner oriented. The learner is perceived as possessing not only the intellect but also emotions. The aim of the chapter is to examine whether emotions influence motivation in language learning process and how it can be done. The research results have shown that emotional experiences significantly influence motivation in the process and because of its characteristics either positive or negative, they can have different impact on motivation in language learning process.

Wprowadzenie

Współczesna dydaktyka nauczania i uczenia się języków obcych ukazuje osobę uczącą się jako decydującą i mającą wpływ na osiągnięte wyniki oraz przebieg procesu uczenia się (Chudak, 2011). Biorąc pod uwagę, że proces uczenia się jest związany z autonomią i świadomością, należy zwrócić uwagę, że uczeń nie powinien być postrzegany jako osoba posiadająca tylko intelekt, ale też emocje, które w znacznym stopniu mogą wpływać na motywację (Mendez Lopez, Aguilar, 2013).

Już pierwsze badania dotyczące motywacji w procesie uczenia się języka obcego pokazały, że afektywne czynniki we wspomnianym procesie są tak samo ważne jak predyspozycje, które posiada osoba ucząca się. R.C. Gardner oraz W.E. Lambert (1972) stwierdzili, że na motywację składają się trzy elementy: chęć osiągnięcia celu, włożony wysiłek i nastawienie. Według Gardniera (1985), te trzy komponenty są newralgiczne w osiągnięciu sukcesu i osoba ucząca się języka obcego może go osiągnąć tylko wtedy, gdy są zaimplementowane równocześnie.

Dotychczasowe badania czynników afektywnych skupiały się głównie na pewności siebie wśród uczniów oraz ich przekonaniach (Aragao, 2011). P. MacIntyre (2002), D.K. Meyer i J. Turner (2006) uważają, że istnieje potrzeba analizy motywacji z perspektywy afektywnej. W swoim artykule MacIntyre przedstawia motywację jako atrybut psychologiczny,

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

który prowadzi człowieka w stronę sukcesu. Uważa on, że poprzez odpowiednie ukierunkowanie zaangażowania i zachowania można osiągnąć zamierzony cel. Meyer i Turner twierdzą z kolei, że motywacja w procesie uczenia się języka obcego jest ważna w rozwoju ucznia i jego zachowaniu. Autorki podkreślają znaczenie relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem. Ich zdaniem, atmosfera na zajęciach i wsparcie ze strony nauczyciela powodują, że uczeń doświadcza pozytywnych emocji i tym samym chce to wykorzystać w zachowaniu samoregulującym, do którego można zaliczyć ustalenie celu oraz podjęcie samodzielnego działania. Wynika z tego, że zestawienie obok siebie emocji z motywacją może być czynnikiem odpowiedzialnym za sukces w nauce języka obcego albo za jego brak w tym procesie.

1. Emocje

Emocja jest złożonym fenomenem i występuje w prawie każdym momencie naszego życia. K. Strongman (2003) w swojej książce pt. *The Psychology of Emotion* przedstawia wiele teorii oraz definicji emocji, które kategoryzuje względem tego, co najbardziej podkreślają. Można tam znaleźć m.in. teorie wczesne, fenomenologiczne, behawioralne, fizjologiczne, kognitywne, rozwojowe czy też kliniczne oraz społeczne. Autor akcentuje ważność emocji, ponieważ dzięki nim nasze życie jest kompletne i stanowi całość. Jego zdaniem, funkcjonują one jako podtekst do naszych działań i do tego, co mówimy. Emocje są związane z naszym zachowaniem, pomagają nam wyrazić to, co czujemy i pomagają ludziom w interakcji. Strongman podkreśla też, że emocje są skoncentrowane wewnątrz i wraz z osobowością wpływają na samopoczucie oraz na uczucia.

K. Scherer (2005) jest kolejnym badaczem próbującym zdefiniować zjawisko emocji. Jego zdaniem, jest to epizod powiązanych ze sobą i zsynchronizowanych zmian, jakie zachodzą we wszystkich bądź w większości podsystemów organizmu w odpowiedzi na bodziec zewnętrzny lub wewnętrzny. Autor tej teorii podaje, że emocja składa się z pięciu komponentów: poznawczego, neurofizjologicznego, motywacyjnego, wyrażającego ekspresję motoryczną i subiektywnego uczucia. Według Scherera, uczucia i emocje przygotowują ludzi do działania – jeśli dana osoba działa w konkretny sposób, doświadczenie przez nią emocji i uczucia może wiązać się ze zmianą motywacji, a co za tym idzie – może ona zaprzestać konkretnego działania albo je kontynuować poprzez włożenie wysiłku w celu osiągnięcia postawionego sobie celu. Scherer rozumie przez to zmianę energii motywacji na pozytywną bądź negatywną. Według badacza, zależy to dużej mierze od wzajemnego oddziaływania emocji związanych z czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi.

Uczucia oraz emocje odczuwane przez uczniów są postrzegane jako ważne w rozumieniu procesu uczenia się, motywacji i efektywnego nauczania. Mogą być one również uważane za efekt oceny danej sytuacji w momencie uczenia się. Ocena ta z kolei jest podyktowana wpływem wcześniejszych doświadczeń, społecznego kontekstu i osobistych celów postawionych przez osobę uczącą się (Pekrun i in., 2002). Biorąc pod uwagę proces uczenia się języka obcego, należy zaznaczyć, że uczeń posiada wcześniejsze pozytywne bądź negatywne doświadczenia – niekoniecznie związane z uczeniem się języka, ale z nauką ogólnie. Nowe środowisko ucznia, różniące się znacznie od poprzedniego, może mieć wpływ na zaangażowanie się w proces uczenia języka obcego. Wzajemne oddziaływanie tych zmiennych podczas uczenia się może u każdego ucznia wywołać różne emocje, może mieć dla niego różne znaczenie i może

w zróżnicowany sposób wpływać na jego motywację (Do, Schallert, 2004). Doświadczenia emocjonalne z wcześniejszych etapów uczenia się stanowią bardzo ważny aspekt podczas decyzji o nauce języka obcego. Są one istotne nie tylko dla ucznia, ale i dla nauczyciela, gdyż zrozumienie ich pomaga dostosować metody oraz podejście do całego procesu. Niejednokrotnie zrozumienie emocji przyczynia się do obniżenia negatywnego ich wpływu na motywację ucznia i wspiera te emocje, które mogą aktywować bądź zwiększyć tę motywację (Schoaib, Dornyei, 2004).

Jedną z emocji najczęściej wymienianych i spotykanych podczas badań oraz analiz jakościowych i ilościowych wśród uczniów oraz studentów jest lęk (Pekrun i in., 2002; Dewaele, Alfawzan, 2018). Badania analizowane przez zespół badaczy pod kierownictwem R. Pekruna pokazują, że uczniowie podali taką samą ilość emocji pozytywnych oraz negatywnych w odniesieniu do nauki języka obcego. Stworzyli oni tym samym grupę występujących emocji, która okazała się być bardzo obszerna. Dzięki temu, istotnym rezultatem ich badań jest odkrycie roli, jaką mają meta emocje (uczucia na temat emocji) na proces zarządzania własnymi emocjami. Badacze sugerują, że uświadomienie uczniom, z jakimi emocjami się zmagają może być narzędziem dla nauczyciela, którego może użyć, aby pomóc uczniowi zmierzyć się i przezwyciężyć negatywne emocje oraz aby rozwijać i wspierać te pozytywne (Pekrun i in., 2002).

R. Pekrun jest także autorem modelu społeczno-poznawczego. Jest to pierwsza pełna koncepcja wyjaśniająca znaczenie emocji i ich roli w procesie uczenia się (Pekrun, 2006). Najważniejszym aspektem tego modelu są *achievement emotions*, czyli emocje osiągnięć i są one związane z działaniem poznawczym oraz jego efektami. Co ważne, model Pekruna nie odnosi się tylko do efektów końcowych całego procesu uczenia się, tak jak to bywało początkowo przy badaniach emocji, co można zauważyć np. u Weinerja. B. Weiner (1985) w swoich analizach skupia się na kontroli procesu uczenia się i na końcowym efekcie oraz emocjach z nim związanych. Według jego teorii atrybucji, umiejscowienie kontroli, jaką ma osoba ucząca się wpływa na przyczyny, którym następnie przypisuje się wyniki. Umiejscowienie kontroli odnosi się do tego, czy jednostka, czyli osoba ucząca się, przypisuje zdarzenia i ich efekty swoim własnym działaniom lub wyborom, czy też czynnikom zewnętrznym. Autor podkreśla, że emocje z tym związane są zróżnicowane w zależności od tego, czy dana osoba osiągnie swój cel (duma, radość) czy też uzna proces za niepowodzenie i porażkę (smutek, wstyd, złość).

R. Pekrun (2006) z kolei bierze pod uwagę także proces osiągania danego celu podczas uczenia się. Jego zdaniem, emocje temu towarzyszące, takie jak ekscytacja z powodu nabywania wiedzy, złość z powodu niepowodzenia czy znudzenie wynikające z monotoności, są niezbędne i stanowią ważny aspekt pośredniczący między zdarzeniami poprzedzającymi proces uczenia się, stan obecny tego procesu oraz jego efekty końcowe. I. Grzegorzewska (2012) zauważa, że emocje w procesie edukacji wpływają na trzy kluczowe aspekty: zainteresowanie, osiągnięcia i zaangażowanie jednostki w proces uczenia się. Zdaniem tej badaczki, emocje osiągnięć silnie wpływają na jakość zaangażowania się jednostki i efekty uczenia się. Emocje te pomagają uczniowi w jak najlepszy sposób wykorzystać zasoby poznawcze, zmotywować się do działania oraz wybrać skuteczne metody uczenia się. Tym sposobem stają się one integralną częścią całego procesu edukacji.

2. Motywacja

Motywacja jest jednym z najważniejszych pojęć, biorąc pod uwagę dydaktykę języków obcych. Podobnie jak emocja, jest to termin bardzo złożony, dlatego opracowano i nadal opracowuje się wiele teorii w celu jak najlepszego zrozumienia tego fenomenu i spojrzenia na niego z różnych perspektyw (Dornyei, 2001). Jedną z dostępnych definicji motywacji podaje H. Komorowska, polska pedagog i znawca glottodydaktyki. Jej definicja jest dość krótka – motywacja to „dążenie do osiągnięcia celu” (Komorowska, 1999, s. 127).

Według M. Horyśniak (2020), motywacja stanowi główną rolę w postawie osoby uczącej się oraz w pracy nauczyciela. Horyśniak wyróżnia dwa rodzaje motywacji w procesie uczenia się. Pierwszym z nich jest motyw poznawczy, charakteryzujący się wewnętrzną potrzebą nauki, ciekawością i czerpaniem z tego przyjemności. Poprzez zaangażowanie osoby uczącej się i podejmowanie własnej inicjatywy w procesie uczenia się osoba uzyskuje lepsze rezultaty. Drugim jest motyw instrumentalny, który łączy dwie rzeczy: naukę języka obcego z możliwością osiągnięcia innych korzyści, np. w życiu zawodowym. Problemem poruszonym przez autorkę jest również brak motywacji – wówczas mamy do czynienia z motywem przymusu. W tej sytuacji uczeń nie przejawia chęci nauki języków obcych, jednak w późniejszym okresie może on docenić zdobytą wiedzę w zakresie języków obcych i uznać ją za przydatną np. w swojej pracy.

Motywację często kojarzy się z sukcesem. Według M. Szałka (2004), ukierunkowanie procesu uczenia się tylko na sukces może być krótkotrwałe, ponieważ jeśli nauka języka obcego jest związana z wygraną w postaci nagrody czy wysokiej oceny, wtedy może to prowadzić do obniżenia motywacji w momencie, gdy sukces ten nie zostanie osiągnięty. Zdaniem autora, ważnym czynnikiem jest wzbudzenie u osoby uczącej się pozytywnych emocji, takich jak ciekawość i zainteresowanie, co przyczynia się do podejmowania różnych aktywności przez ucznia oraz rozwija jego zdolności intelektualne. Jest to proces długotrwały, ale stabilniejszy i przynoszący lepsze efekty.

Istotnymi teoriami dotyczącymi motywacji u osoby uczącej się języka obcego są: teoria wiary we własne możliwości (*self-efficacy theory*) zaprezentowana przez A. Bandurę (1997), teoria atrybucji (*attribution theory*) Weinerja (1992), teoria własnej wartości (*self-worth theory*) Covingtona (1998) i teoria samostanowienia (*self-determination theory*), którą opracowali Deci i Ryan (1985). A. Bandura (1997) twierdzi, że teoria wiary we własne możliwości skupia się na przekonaniach danej osoby na temat jej możliwości osiągnięcia wyznaczonych poziomów wydajności podczas wykonywania ćwiczeń czy wystąpienia, co ma wpływ na wydarzenia w życiu tej osoby. Są to przekonania, które kształtują to, jak ludzie się czują, myślą, jak się motywują i zachowują. Według tej teorii, ludzie o wysokim poziomie własnej wiary w siebie angażują się w zadania z przekonaniem, że posiadają odpowiednie zdolności potrzebne do osiągnięcia sukcesu, a osoby o niskim poziomie unikają tego typu zadań, nie angażują się i uciekają się do wewnętrznych słabości, aby usprawiedliwić brak włożonego wysiłku w realizację celu.

Teoria atrybucji zakłada, że ludzka motywacja jest efektem potrzeby poznania oraz zrozumienia przyczyny, z jakiej coś się stało, a co za tym idzie – atrybuty te można przypisać danej osobie albo czynnikom środowiskowym. Jeżeli uczeń miał złe doświadczenia w uczeniu się, które przypisuje brakowi zdolności, może nie chcieć uczestniczyć w kolejnej aktywności dotyczącej nabywania wiedzy, ponieważ uważa, że przyczyna niepowodzenia i złe doświadczenia są czymś, czego nie da się zmienić. Natomiast jeśli osoba ucząca się stwierdzi, że przyczyną porażki jest to, że nie włożyła zbyt dużego wysiłku w osiągnięcie

celu, wówczas być może będzie chciała spróbować ponownie, z przekonaniem, że tym razem włoży więcej wysiłku, aby rezultat był lepszy i aby osiągnąć sukces. B. Weiner (1992) podkreśla, że najistotniejszymi czynnikami wpływającymi na osiągnięcie wyznaczonego celu są zdolności i wysiłek w to włożony.

M.V. Covington (1998) w swojej teorii poczucia własnej wartości zakłada, że poszukiwanie akceptacji samego siebie jest największym ludzkim priorytetem. Jego zdaniem, to właśnie od samoakceptacji w środowisku szkolnym zależy zdolność osiągnięcia celu, jak również uważa, że ma to związek z konkurencyjnością i rywalizacją wśród uczniów. Zatem w szkole uczniowie są uważani za wartych tyle, na ile pozwalają im ich zdolności, co ma odzwierciedlenie w osiąganiu celów edukacyjnych postawionych przez szkołę oraz nauczycieli. Wynika z tego, że wartość ucznia mierzona jest tylko poprzez osiągnięcia szkolne. Przy takim założeniu uczniowie podejmują różne działania, które mają na celu chronić ich wizerunek pośród innych uczniów. Założenie, że zdolność równa się wartości w szkole powoduje, że uczniowie stosują strategie, takie jak oszukiwanie czy ściąganie, aby uchronić się przed negatywną oceną umiejętności przez rówieśników.

Teoria samostanowienia, którą opracowali Deci i Ryan, skupia się na badaniu wewnętrznych skłonności ludzi do rozwoju oraz psychologicznych potrzeb, które są podstawą do motywowania się i integracji osobowości. Naukowcy uważają, że idea motywacji mija się z prawdą w kwestii ciągłości samostanowienia, gdzie wszystko zaczyna się od braku motywacji, a następnie poprzez czynniki zewnętrzne, zidentyfikowane oraz zintegrowane regulacje dochodzi do motywacji wewnętrznej (Deci, Ryan, 1985). W latach późniejszych naukowcy dokładniej przyjrzeni się ostatniemu ogniwu tego łańcucha, czyli motywacji wewnętrznej. Według ich obserwacji, jest to wewnętrzna tendencja do poszukiwania nowych rzeczy i wyzwań w celu poszerzenia oraz wykorzystania swoich możliwości do odkrywania i uczenia się (Ryan, Deci, 2000). Aby utrzymać tego typu wewnętrzną motywację, naukowcy określili trzy konieczne czynniki: umiejętność, powiązanie i autonomia. Ich zdaniem, nie chodzi tylko o to, aby ludzie musieli czuć się wystarczająco kompetentni w różnych działaniach, jakie podejmują w życiu, ale aby mieli poczucie, że te działania są zainicjowane samodzielnie we wspierającym środowisku. Warunki podane przez naukowców odnoszą się również do potrzeby bycia zaakceptowanym przez innych ludzi oraz do bycia szanowanym i związanym z konkretnymi osobami w życiu społecznym. Podkreślają oni, że środowisko społeczne, w którym ludzie dorastają, jest kluczowym wyznacznikiem we wzmacnianiu i zwiększaniu wewnętrznej motywacji albo w jej osłabianiu.

Motywacja nie jest uwarunkowana tylko osobowością osoby uczącej się, ale także doświadczeniami, procesami poznawczymi i kontekstem społecznym. Zachowanie uczniów jest ukierunkowane potrzebą chronienia swojego wizerunku oraz swoich wartości i jest dotknięte wpływem innych osób oraz kontekstem społeczno-kulturowym. Wspomniane wcześniej czynniki zakładają szereg emocji i uczuć wzbudzanych w umyśle osoby oraz w relacjach międzyludzkich. Biorąc pod uwagę, że interakcje i kontekst społeczny są ważne w procesie kształtowania motywacji, można stwierdzić, że różnorodność doświadczonych emocji jest kluczowym aspektem wpływającym na zachowanie w kwestii motywacji przez osoby uczące się języka obcego.

3. Badanie

Badanie skupiło się na roli, jaką odgrywiają emocje i doświadczenia emocjonalne osób studiujących język obcy oraz jak wpływają one na motywację. Celem badania było uzyskanie odpowiedzi na poniższe pytania badawcze:

1. Jakie są doświadczenia studentów w nauce języka obcego po pierwszym roku studiów i czy mogą one wpływać na początkową motywację?
2. Jakie emocje mogą towarzyszyć studentom podczas pierwszego roku studiów oraz podczas jakich sytuacji?
3. Jakie mogą być reakcje studentów na emocje i sytuacje z nimi związane?
4. Czy towarzyszące emocje mogą wpłynąć na motywację do nauki języka obcego?
5. Czy reakcje na doświadczane emocje mają wpływ na motywację?
6. W jaki sposób student może poprawić swoją motywację oraz zdaniem studentów jest odpowiedzialny za motywowanie w procesie nauki języka obcego?
7. Jak studenci oceniają poziom swojej motywacji i jak myślą, z czego to wynika?

3.1. Uczestnicy badania

W badaniu udział wzięło 32 respondentów (25 kobiet i 6 mężczyzn). Wszyscy są studentami filologii angielskiej Wydziału Nauk Humanistycznych na Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Wszyscy respondenci ukończyli pierwszy rok studiów licencjackich.

3.2. Materiały i procedura badania

Badanie zostało wykonane na podstawie ankiety składającej się z 12 pytań otwartych. Pytania dotyczyły doświadczeń związanych z pierwszym rokiem studiów filologii angielskiej, emocji towarzyszących studentom i motywacji do nauki języka obcego. Ankieta została stworzona w wersji elektronicznej na platformie Google Forms (Załącznik 1) i w takiej formie została wysłana studentom, którzy ukończyli pierwszy rok studiów na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Ankieta była w pełni anonimowa, o czym studenci zostali poinformowani i zapoznani z jej celem.

3.3. Analiza i wyniki

Pierwsze pytanie dotyczyło opisanego swojego doświadczenia podczas uczenia się języka obcego w trakcie pierwszego roku studiów. Wśród odpowiedzi 8 osób uznało, że doświadczenie to było negatywne – było spowodowane stresem, szokiem, irytacją, niewielką poprawą umiejętności i sporą ilością zbędnego ich zdaniem materiału. Reszta badanych – 24 osoby – uznała, że było to doświadczenie pozytywne, ciekawe oraz rozwijające. Respondenci podkreślili, że zajęcia były w porządku, poznali wiele ciekawych i nowych form pracy, nie mieli większych problemów z opanowaniem materiałów i nauką języka oraz że nie było tak źle, jak się spodziewali.

Drugie pytanie odnosiło się do wpływu wspomnianych wcześniej doświadczeń na początkową motywację, jaka towarzyszyła studentom na samym początku studiów. W przypadku tego pytania 8 studentów stwierdziło, że doświadczenia te ich zdemotywowały, ich zdaniem obszerny zakres materiału z przedmiotów, takich jak literatura czy kultura krajów anglojęzycznych, sprawił, że zabrakło czasu na przedmioty praktyczne jak gramatyka czy poszerzenie słownictwa. Dla 4 osób motywacja pozostała na tym samym poziomie, ale zaznaczają one, że często ogrom nauki ich przerasta i demotywuje, lecz chęć ukończenia studiów oraz nabycia wiedzy są silniejsza i to ich motywuje. Pozostali studenci (20)

stwierdzili, że ich motywacja wzrosła, np. poprzez wymagające zajęcia, które zmusiły ich do sumiennej nauki. Respondenci zwrócili również uwagę na wykładowców, którzy swoim podejściem i zaangażowaniem wnieśli w nich chęć nauki oraz na to, że pokazanie studentom, co robią źle i nad czym oraz w jaki sposób należy popracować wpłynęło pozytywnie na ich motywację.

W pytaniu trzecim studenci zostali poproszeni o podanie i nazwanie emocji, jakie towarzyszyły im na pierwszym roku studiów. Najczęściej udzielaną odpowiedzią pośród innych emocji był stres – pojawił się on w odpowiedziach u 28 osób, z czego 4 osoby podały tylko stres, nie wymieniając innych emocji. U 3 osób pojawiły się tylko pozytywne emocje, takie jak radość oraz satysfakcja. W większości odpowiedzi były podzielone na emocje pozytywne i negatywne – takich odpowiedzi udzieliło 25 osób. Poza wcześniej wspomnianym stresem, wśród odpowiedzi o nacechowaniu negatywnym znalazły się również bezsilność, strach, obawa, obojętność, demotywacja, smutek, a nawet upokorzenie. W emocjach pozytywnych studenci wymieniali radość, satysfakcję, nowe możliwości, ciekawość, ekscytację i chęć zdobywania wiedzy (nie wszystkie z wymienionych to nazwy emocji, jednak ze względu na konkretne nacechowanie zostały ujęte w tym podziale).

Pytanie czwarte dotyczyło sytuacji, w których emocje wspomniane wcześniej przez respondentów im towarzyszyły. Przy emocjach negatywnych studenci wspominali o zaliczeniach i kolokwium (28 osób), egzaminach (25 osób), zajęciach, które były wymagające (4 osoby), wykładach i zajęciach, które zdaniem studentów były prowadzone przez wykładowców w sztywny i nudny sposób (5 osób). Przy emocjach pozytywnych studenci wspomnieli o zawieraniu nowych znajomości (7 osób), angażowaniu się w życie uczelni (2 osoby), ale również o nastawieniu wykładowców, którzy w ciekawy sposób przedstawiali swoje zajęcia, rozmawiali ze studentami i byli otwarci (14 osób).

Kolejne pytanie odnosiło się do zachowania studentów i ich reakcji na doświadczone sytuacje i emocje z nimi związane. 8 osób miało mieszane uczucia, część z nich wspomniała, że w sytuacjach pozytywnych czuli się szczęśliwi, jednak przy negatywnych czuli się zestresowani. Dla 16 osób zachowanie spokoju okazało się być najlepszym wyjściem, a 8 osób poprzez doświadczenie negatywnych emocji zastanawiało się nad rzuceniem studiów, myślały, że to nie dla nich, że nie dadzą rady opanować całego materiału i że przez brak czasu spowodowany innymi obowiązkami nie uczyły się wystarczająco i mają nienajlepsze oceny.

Pytanie szóste dotyczyło tego, czy doświadczone emocje w jakiś sposób wpłynęły na motywację do nauki języka obcego. Większość studentów (20) przyznała, że doświadczone emocje wpłynęły pozytywnie na motywację do nauki. Podają oni, że dzięki temu chcą się dalej uczyć i zaliczać przedmioty, a także mają chęć bycia lepszym na tle innych studentów i chcą mieć dobre wyniki. Emocje okazały się demotywujące dla 2 osób, a 10 osób stwierdziło, że to, czego doświadczyli w żaden sposób nie wpłynęło na ich motywację do nauki języka obcego. 3 osoby stwierdziły także, że po zaliczeniu kolokwium nie czują potrzeby pogłębienia wiedzy, ponieważ kluczowe jest to, że zaliczyły daną rzecz.

W pytaniu siódmym studenci zostali zapytani o to, czy uważają, że ich reakcja na doświadczone emocje była ważna w procesie uczenia się języka obcego i czy wpłynęła na motywację. Dla 15 osób reakcja okazała się być ważna, dla 8 osób nie było to zbyt ważne, 6 osób stwierdziło, że ma mieszane uczucia, ponieważ nie zawsze przymusowa nauka działa dobrze, a 3 osoby nie wiedzą, czy reakcja była ważna i czy w jakiś sposób wpłynęła na ich motywację.

Kolejne pytanie dotyczyło motywacji, a mianowicie tego, w jaki sposób student mógłby poprawić swoją motywację do nauki języka obcego. Przy tym pytaniu zakres odpowiedzi był bardzo szeroki, jednak najczęściej pojawiającymi się odpowiedziami były stwierdzenia, że należy pamiętać, że robi się to dla siebie, żeby śledzić postępy i zwracać uwagę na to, od jakiego poziomu zaczynało się naukę oraz że pomocne byłoby określenie zakresu, w którym ma się braki bądź w którym chce się być jeszcze lepszym. Pośród odpowiedzi padały też sformułowania, że motywacją jest odpoczynek i regeneracja jako ważna część procesu uczenia się i zrozumienie, że każdy jest jednostką indywidualną i potrzebuje swój określony czas na opanowanie materiału. 5 respondentów podało, że nie wie, w jaki sposób mogliby poprawić swoją motywację do nauki języka obcego.

Pytanie dziewiąte odnosiło się do tego, kto jest odpowiedzialny za motywowanie w procesie uczenia się języka obcego. Zdaniem 3 studentów odpowiedzialność ponosi tylko student. Dla 6 respondentów osobą odpowiedzialną jest wykładowca, a dla 23 osób zarówno student, jak i wykładowca.

W pytaniu dziesiątym studenci zostali zapytani o to, jak oceniają swoją motywację do nauki języka obcego. 16 osób napisało, że oceniają ją wysoko, 16 osób, że oceniają jako średnią. Żaden z respondentów nie określił swojej motywacji jako niskiej.

Pytanie jedenaste również skupiało się na motywacji – co sprawia, że motywacja studenta jest na takim poziomie, jaki określił we wcześniejszym pytaniu. Osoby, które podawały, że mają wysoki poziom motywacji wspominały o chęci osiągnięcia ustanowionych celów, że są zainteresowane danym przedmiotem, chcą przekazywać nabytą wiedzę i umiejętności innym w pracy, chcą, aby poziom ich wiedzy był wyższy oraz dzięki otaczającym ludziom chcą osiągnąć więcej. Respondenci, którzy określili swój poziom motywacji jako średni twierdzą, że jest to przez lenistwo – chcą się kształcić, jednak nie zawsze chce im się uczyć. Wspominają także o spoczywaniu na laurach po zaliczeniu kolokwium – sukces został osiągnięty, więc nie czują potrzeby dalszej nauki i aż do następnego kolokwium nie robią nic. Kolejnym aspektem, jaki poruszają, jest za duża ilość przedmiotów, brak czasu na opanowanie każdego w 100%, przez co się frustrują, gdyż chcieliby osiągnąć lepsze rezultaty.

Ostatnie pytanie dotyczyło tego, czy jakieś przekonania, które respondenci mieli przed studiami, zmieniły się podczas pierwszego roku. Zdaniem 8 osób nie zmieniły się, a pozostali (24) uznali, że są takie przekonania, które uległy zmianie. Pośród wymienianych przykładów znalazły się kwestie wymowy, która okazuje się istotna w procesie uczenia się języka obcego, a zdaniem niektórych studia filologiczne nie są tak łatwe jak się wydawało początkowo. Dodatkowo studenci wspominali o posiadanym zakresie wiedzy i umiejętności – przed rozpoczęciem studiów myśleli, że zakres ten jest wysoki, jednak zobaczyli, że muszą się jeszcze wiele nauczyć. Kolejną kwestią, jaka została poruszona, jest czas – respondenci nie sądzili, że uczenie się języka obcego i jego aspektów jest tak czasochłonnym i angażującym procesem.

Analiza odpowiedzi studentów pozwoliła na zaprezentowanie ich w czterech kategoriach: pozytywne efekty dotyczące doświadczania pozytywnych emocji, negatywne efekty doświadczania pozytywnych emocji, negatywne efekty doświadczania negatywnych emocji oraz pozytywne efekty doświadczania negatywnych emocji. Tabela 1 przedstawia efekty doświadczeń emocjonalnych na motywację uczenia się języka obcego.

Tabela 1

Efekty doświadczeń emocjonalnych na motywację uczenia się języka obcego

Efekty doświadczeń emocjonalnych na motywację uczenia się języka obcego			
Pozytywne efekty i pozytywne emocje	Negatywne efekty i pozytywne emocje	Negatywne efekty i negatywne emocje	Pozytywne efekty i negatywne emocje
<ul style="list-style-type: none"> • Poczucie własnej wartości • Wiara we własne możliwości • Zwiększenie motywacji • Radość • Szczęście • Ekscytacja • Środowisko uczelni 	<ul style="list-style-type: none"> • Spoczywanie na laurach 	<ul style="list-style-type: none"> • Stres • Strach • Zbyt duży zakres materiału • Irytacja • Niewielka poprawa umiejętności • Środowisko uczelni • Lenistwo 	<ul style="list-style-type: none"> • Świadomość uczenia się języka obcego • Strategie uczenia się • Odkrywanie strategii motywacyjnych

Analizując powyższą tabelę, można zauważyć, że studenci, doświadczając pozytywnych emocji, mogą odczuwać pozytywne efekty na motywację bądź negatywne. W przeprowadzonym badaniu jasno widać, że pozytywne efekty znacznie przeważają te negatywne. Wśród studentów odczuwa się pewność siebie i zwyczajną radość z tego, co osiągają swoją pracą na studiach i co jeszcze bardziej ich motywuje. Negatywnym efektem jest przysłowiowe spoczywanie na laurach, czyli następstwo osiągnięcia celu i sukcesu przez studenta. Osoba ta po osiągnięciu celu, nie robi już nic, aby poprawić coś w swoim procesie uczenia się, co jest czynnikiem, który mimo pozytywnych emocji źle wpływa na motywację uczącego się.

W dalszej części można zaobserwować, że wśród respondentów badania jest sporo negatywnych emocji, które negatywnie wpływają na motywację. Przez te negatywne emocje motywacja studentów może się zmniejszyć, jednak warto zauważyć, że żaden z respondentów nie napisał, że ma niski poziom motywacji. Ostatnią kategorią są pozytywne efekty doświadczania negatywnych emocji. Jak widać, negatywne emocje nie zawsze wiążą się z niską motywacją i mogą stanowić bodziec do zmian. Jednym z aspektów jest świadomość uczenia się języka obcego, czyli wspomniane przez respondentów pamiętanie o tym, że uczą się dla siebie, że chcą coś w życiu osiągnąć, chcą przekazywać wiedzę i umiejętności innym. Kolejnym czynnikiem są strategie uczenia się, czyli szukanie takich metod, które ułatwią studentowi zapamiętanie jak największej ilości materiału i okażą się dla niego skuteczne w procesie uczenia się języka obcego. Warto pamiętać, że metoda, która sprawdza się u większości nie zawsze okaże się skuteczna dla innych osób. Ostatnim aspektem jest odkrywanie strategii motywacyjnych. Jest to bardzo istotny czynnik w procesie uczenia się języka obcego. Zdaniem większości studentów, zarówno oni, jak i wykładowcy są odpowiedzialni za motywowanie w tym procesie (dlatego też środowisko uczelni, w tym wykładowcy, zostali umieszczeni w dwóch kategoriach w tabeli 1). Ich zdaniem, wykładowca jest osobą, która swoją postawą może zachęcić lub zniechęcić studenta do nauki. Respondenci zaznaczyli też, że wykładowca stanowi swego rodzaju bodziec wpływający na motywację, jednak chęci studenta oraz zaangażowanie są tak samo ważne w procesie uczenia się języków obcych.

Podsumowanie i dyskusja

Przeprowadzone badanie pozwoliło zobaczyć, że emocje mają bardzo duży wpływ na motywację w procesie uczenia się języka obcego. Analiza wyników pozwoliła uzyskać odpowiedzi na postawione problemy badawcze.

Jakie są doświadczenia studentów w nauce języka obcego po pierwszym roku studiów i czy mogą one wpływać na początkową motywację?

Znaczna większość studentów zaznacza, że doświadczenie te były pozytywne i wpłynęły na wzrost motywacji do uczenia się języka obcego. Część osób nie zaobserwowała takiego wzrostu i ich motywacja została na takim samym poziomie, natomiast są także osoby, które doświadczyły negatywnych emocji, a ich motywacja spadła.

Jakie emocje mogą towarzyszyć studentom podczas pierwszego roku studiów oraz podczas jakich sytuacji?

Emocji towarzyszących studentom jest cały szereg, jednak przy tym pytaniu studenci starali podać emocje zarówno negatywne, jak też pozytywne. Z negatywnych najczęściej wymieniany był stres związany z kolokwiami oraz egzaminami. Poza tym respondenci wymienili też szok, irytację, bezsilność, smutek. Do pozytywnych emocji studenci zaliczyli radość, satysfakcję, ekscytację, które towarzyszyły im np. podczas poznawania nowych osób czy zaliczenia kolokwiiów na dobre oceny.

Jakie mogą być reakcje studentów na emocje i sytuacje z nimi związane?

Odpowiedzią podawaną najczęściej przez studentów było zachowanie spokoju i pozytywnego nastawienia. Pojawiały się także odpowiedzi, że poprzez doświadczenie negatywnych emocji zastanawiali się nad rzuceniem studiów, myśleli, że to nie dla nich oraz że przez inne obowiązki nie mają wystarczająco dużo czasu na naukę.

Czy towarzyszące emocje mogą wpłynąć na motywację do nauki języka obcego?

Z analizy odpowiedzi respondentów wynika, że emocje mogą wpływać na motywację. Widać to u większości badanych, którzy stwierdzili, że pozytywne emocje wpłynęły na zwiększenie motywacji, a negatywne emocje również mogą wpływać na motywację – co jest także widoczne wśród badanych osób.

Czy reakcje na doświadczane emocje mają wpływ na motywację?

Podobnie jak wcześniej, reakcje na doświadczane emocje też mają wpływ na motywację, choć nie jest to tak oczywiste jak w przypadku samych emocji. Część studentów uznała, że nie jest pewna, czy ich reakcja wpłynęła na motywację, część jest pewna, że nie wpłynęła. Mniej niż połowa, gdyż tylko 15 osób, stwierdziła, że ich reakcja była ważna w procesie uczenia się języka i wpłynęła w sposób pozytywny na motywację.

W jaki sposób student może poprawić swoją motywację oraz kto zdaniem studentów jest odpowiedzialny za motywowanie w procesie nauki języka obcego?

W tym pytaniu studenci podali szereg sposobów na poprawę motywacji. Według nich, należy pamiętać, że robi się to dla siebie, że należy śledzić postępy i zwracać uwagę na to, od jakiego poziomu zaczynało się naukę, że należy szukać odpowiednich dla siebie strategii uczenia się, które przynoszą efekty. Zdaniem większości studentów, za motywowanie odpowiedzialny jest zarówno student, jak i wykładowca, gdyż to wykładowca stanowi swego rodzaju bodziec i może zachęcić albo zniechęcić do nauki, natomiast student, posiadając niską motywację, nie będzie w stanie osiągnąć sukcesu, dlatego ważne jest, by student znalazł taką strategię motywacyjną, która będzie utrzymywała jej poziom wysoko.

Jak studenci oceniają poziom swojej motywacji i jak myślą, z czego to wynika?

Optymistycznym jest stwierdzenie, że żaden z badanych nie określił poziomu swojej motywacji jako niski. Dokładnie połowa respondentów stwierdziła, że poziom ich motywacji jest wysoki i połowa, że średni. Dla osób o wysokim poziomie motywacji ważne jest dążenie do osiągnięcia wyznaczonego celu, chcą oni być lepsi, chcą posiadać wiedzę oraz umiejętności, które być może później przydadzą się im w pracy. Osoby o średnim poziomie motywacji twierdzą, że być może jest to kwestia ich lenistwa, zbyt dużego zakresu materiału do opanowania w krótkim czasie oraz ciągłego stresu, który im towarzyszy.

Bibliografia

- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3), 302-313.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman and Company.
- Chudak, S. (2011). Refleksja nad uczuciami i emocjami towarzyszącymi procesowi uczenia się a podręczniki do nauki języków obcych. *Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik*, 4, 251-265.
- Covington, M.V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Dewaele, J.-M., Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45.
- Do, S.L., Schallert, D.L. (2004). Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 619-634.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, UK, Edward Arnold.
- Gardner, R.C., Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Newbury House Publishers.
- Grzegorzewska, I. (2012). Emocje w procesie uczenia się i nauczania. *Teraźniejszość Człowiek Edukacja*, 1(57).
- Horyśniak, M. (2020). *Czynniki wpływające na motywację do nauki języków obcych w opinii uczących się*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- MacIntyre, P. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). Amsterdam, nl: John Benjamins Publishing.
- Méndez López, M.G., Aguilar, A.P. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 109-124.
- Meyer, D.K., Turner, J.C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(14), 377-390.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- QSR International. (2007). Nvivo: Qualitative data analysis software. Version 7.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Scherer, K.R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695-729.
- Shoaib, A., Dörnyei, Z. (2004). Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In: P. Benson, D. Nunan (eds.), *Learners' stories* (pp. 23-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Strongman, K. (2003). *The Psychology of Emotion*. West Sussex: Wiley.
- Szałek, M. (2004). *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: WARGOS.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park: Sage.

Załącznik 1.

Ankieta dotycząca emocji jako czynnika wpływającego na motywację do nauki języka obcego

1. Jak w kilku słowach opisałbyś/opisałabyś swój language learning experience podczas pierwszego roku studiów?
2. Czy to, czego doświadczyłeś/aś podczas tego roku studiów wpłynęło na początkową motywację, jaka Ci towarzyszyła na samym początku studiów? Jeśli tak, to w jaki sposób?
3. Czy możesz sobie przypomnieć i podać jakie emocje towarzyszyły Ci podczas tego pierwszego roku studiów?
4. W jakich sytuacjach te emocje Ci towarzyszyły?
5. Jak się zachowałeś/aś i jaka była Twoja reakcja na te sytuacje i na emocje z nimi związane?
6. Czy doświadczone emocje wpłynęły na Twoją motywację do nauki języka obcego? Jeśli tak, to w jaki sposób?
7. Czy uważasz, że Twoja reakcja na doświadczone emocje była ważna w procesie uczenia się języka obcego i wpłynęła na motywację?
8. W jaki sposób mogłabyś/mógłbyś poprawić swoją motywację do nauki języka obcego?
9. Kto Twoim zdaniem jest odpowiedzialny na motywowanie w procesie uczenia się języka obcego? Student czy wykładowca? Dlaczego?
10. Jak oceniasz swoją motywację do nauki języka obcego?
11. Co sprawia, że Twoja motywacja jest wysoka/średnia/niska? (Zgodnie z tym, co napisałeś/aś w poprzednim pytaniu)
12. Czy jakieś Twoje przekonania dotyczące nauki języka obcego (które miałeś/miałaś wcześniej) zmieniły się na pierwszym roku studiów? Jakie?

POWERFUL YET FORGOTTEN QUEENS IN BRITISH HISTORY: BOUDICA, CARTIMANDUA: HISTORY AND POPULAR CULTURE

(Jarosław Giża¹)

Streszczenie

Kiedy spojrzymy globalnie na historię Wielkiej Brytanii, nietrudno zauważyć, że okresy historyczne naznaczone są mnogą obecnością potężnych monarchów płci męskiej wraz z nielicznymi przykładami wpływowych królowych, a wiele władczyń zostało zesłanych w historyczną pustkę, a wręcz nawet zapomnienie. Niezaprzeczalnie prawie każdy słyszał o tak autorytatywnych i znaczących monarchiniach, jak Elżbieta I, Wiktoria czy Elżbieta II, których różnorodne osiągnięcia zostały powszechnie docenione.

Celem niniejszego rozdziału nie jest jednak analiza dokonań tych trzech słynnych monarchiń, lecz wskazanie i udowodnienie, że oprócz wspomnianych królowych istnieją też takie, których obecność wydaje się być niemal całkowicie zapomniana, a których osiągnięcia polityczne i wojskowe były znaczące w meandrach historii Wielkiej Brytanii. I pomimo ich pozornej nieobecności zarówno w krytyce naukowej, jak i ogólnej świadomości zwykłych ludzi, ich dokonania zostały uwiecznione w kulturze popularnej, a ich różnorodny wizerunek jest obecny w wielu dziedzinach kultury.

Summary

When one looks globally at British history, it is not difficult to observe that historical periods are marked with presence of a plethora of powerful male monarchs along with a very few examples of influential queens, with many of the female rulers consigned to the shadows of time and almost historical void and oblivion. Undeniably, almost everyone has heard about such authoritative and significant female monarchs as Elizabeth I, Victoria or, most recently, Elizabeth II whose diverse achievements have universally been acclaimed and appreciated.

However, the objective of the given paper is not to analyse a plethora of achievements of those three renowned female monarchs but to indicate and prove that, apart from the above-mentioned queens, there are female monarchs whose presence seems to have been almost utterly forgotten but whose political and military accomplishments were likewise significant in the meanders of British history. And despite their seeming absence in both scientific criticism and general awareness of ordinary people, they have hopefully been immortalized in the popular culture, with their diverse portrayal present in many fields of culture.

Introduction

When one looks globally at British history, it is not difficult to observe that historical periods are marked with presence of a plethora of powerful male monarchs along with a very few examples of influential queens, with many of the female rulers consigned to the shadows of time and almost historical void and oblivion. Undeniably, almost everyone has heard about such authoritative and significant female monarchs as Elizabeth I, Victoria or, most recently, Elizabeth II whose diverse achievements have universally been acclaimed and appreciated.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Elizabeth I (1533-1603), known as the “Virgin Queen,” was a significant English Tudor monarch from 1558 to 1603. Her reign saw the establishment of religious stability through the Elizabethan Religious Settlement², the defeat of the Spanish Armada in 1588, a flourishing cultural Renaissance, an unprecedented growth of national literature (e.g. literary works by William Shakespeare), an economic growth strengthening the national identity, a diplomatic expertise, an encouragement of education, and a stable reign lasting 45 years. Her reign is therefore accurately called the Golden period in the history of England making an astounding progress in all fields of national life.

Queen Victoria (1819-1901) reigned from 1837 until her death, marking the Victorian era. Her reign was characterized by being the longest-reigning British monarch until 2015, the expansion of the British Empire, industrial and technological advancements, political stability, social and cultural achievements, the Great Exhibition of 1851³, an influence on fashion and etiquette, educational and philanthropic activities, and a lasting legacy.

Lastly, Elizabeth II (1926-2022) began her reign in 1952 and achieved numerous milestones, including being the longest-reigning British monarch, a steadfast dedication to duty, modernization of the monarchy, global goodwill ambassadorship, celebrating cultural diversity, guiding the Commonwealth, providing consolation and support during crises, philanthropic contributions, and maintaining public support and popularity.

However, the objective of the given paper is not to analyse a plethora of achievements of those three renowned female monarchs but to indicate and prove that, apart from the above-mentioned queens, there are female monarchs whose presence seems to have been almost utterly forgotten but whose political and military accomplishments were likewise significant in the meanders of British history. And despite their seeming absence in both scientific criticism and general awareness of ordinary people, they have hopefully been immortalized in the popular culture, with their diverse portrayal present in many fields of culture.

² “The Elizabethan Religious Settlement is the name given to the religious and political arrangements made for England during the reign of Elizabeth I (1558-1603). The settlement, implemented from 1559 to 1563, marked the end of the English Reformation. It permanently shaped the Church of England's doctrine and liturgy, laying the foundation for the unique identity of Anglicanism. When Elizabeth inherited the throne, England was bitterly divided between Catholics and Protestants as a result of various religious changes initiated by Henry VIII, Edward VI and Mary I. Henry VIII had broken from the Catholic Church and the authority of the Pope, becoming the supreme head of the Church of England. During Edward's reign, the Church of England adopted a Reformed theology and liturgy. In Mary's reign, these religious policies were reversed, England was re-united with the Catholic Church and Protestantism was suppressed. The Elizabethan Settlement was an attempt to end this religious turmoil. The Act of Supremacy of 1558 re-established the Church of England's independence from Rome. Parliament conferred on Elizabeth the title of Supreme Governor of the Church of England. The Act of Uniformity 1558 re-introduced the *Book of Common Prayer*, which contained the liturgical services of the church. Some modifications were made to appeal to Catholics and Lutherans, including giving individuals greater latitude concerning belief in the real presence of Christ in the Eucharist and permission to use traditional priestly vestments. In 1571, the Convocations of Canterbury and York adopted the Thirty-Nine Articles as a confessional statement for the church, and a *Book of Homilies* was issued outlining the church's reformed theology in greater detail. The settlement failed to end religious disputes. While most people conformed, a minority of recusants remained loyal Catholics. Within the Church of England, a Calvinist consensus developed among leading churchmen. Calvinists split between conformists and Puritans, who wanted to abolish what they considered papist abuses and replace episcopacy with a Presbyterian church government. After Elizabeth's death, a high church, Arminian party gained power in the reign of Charles I and challenged the Puritans” (Internet source 1).

³ “The Great Exhibition of the Works of Industry of All Nations, also known as the Great Exhibition or the Crystal Palace Exhibition (in reference to the temporary structure in which it was held), was an international exhibition that took place in Hyde Park, London, from 1 May to 15 October 1851. It was the first in a series of World's Fairs, exhibitions of culture and industry that became popular in the 19th century. The event was organised by Henry Cole and Prince Albert, husband of Victoria, Queen of the United Kingdom” (Internet source 2).

Despite the fact that, as asserted by Webster, “Boudica will always remain in the grey shadow of history, since all we know of her is to be found in two classical writers [Tacitus and Cassius Dio] who may have derived most of their material from the same original source” (2004, p. 15), she in truth one of the most formidable and influential queens who has left an indelible mark on British history. Cartimandua, although utterly different from Boudica, has likewise been regarded as a significant woman responsible for shaping and defending the territory of Britain. Comparing those two intrepid women Frénée-Hutchins affirms that:

Queen Cartimandua, whose name means ‘sleek filly’ in Celtic, has often been used as a convenient and negative sidekick to Boudica. Where Boudica is maternal, Cartimandua has no children (at least none are mentioned in the ancient records); where Boudica is chaste, Cartimandua exercises a voracious sexuality (she casts off her husband in order to marry his armour-bearer which eventually leads to the loss of her kingdom); where Boudica is brave and takes up arms, Cartimandua calls in the Roman legionaries to her aid and her only military prowess was shown in capturing Caratacus by a trick and betraying him to the Romans for Claudius’s triumph in Rome [...] [and although she was collaborating with Romans] she was a realist protecting her tribal interests against what was clearly a stronger and more powerful enemy: [...] she was free to make whatever military or trading alliances she thought were in the best interests of her tribe with whatever political entities she chose outside of her regional frontiers (2016, p. 204).

Therefore, despite differences between them, they are both powerful women whose stories deserve recognition and appreciation on account of their significance in the history of Britain. In this article, we delve into the lives and legacies of the forgotten yet influential female monarchs of British history, giving them the spotlight they deserve.

1. Queen Boudica

Queen Boudica, also spelled Boadicea or Boudicca, was a legendary Celtic warrior queen who led a bloody rebellion against the Roman occupation of Britain during the 1st century AD. She was “leader of the Iceni,” as claimed by Gillespie, who “joined with the Trinovantes and other allies in a swift revolt that reduced three sites to ash, destroyed part of a Roman legion, and caused the deaths of an untold number of Roman veterans, families, soldiers, and allied Britons”, 2018, p. ix). She remains an iconic figure in British history, symbolizing resistance, bravery, and the fight for freedom against oppressive forces. While there are limited historical records about her life, her legacy has been preserved through the accounts of two Roman historians: Tacitus and Cassius Dio, as well as archaeological discoveries.

Early Life and Background: Boudica was born around 30 AD into a noble family of the Iceni tribe, one of the Celtic tribes living in what is now eastern England. She likely grew up in the region of modern-day Norfolk. During her youth, she would have been exposed to the culture and traditions of her people, learning the arts of war and leadership that would later become essential in her struggle against the Romans.

Marriage and Tragedy: In 43 AD, the Roman Empire invaded Britain, and in the subsequent decades, they gradually extended their control over various territories, including the Iceni tribe's lands. As part of their strategy of appeasement, the Romans allowed some British kings to retain their titles and rule as client kings under Roman authority. Boudica's husband, Prasutagus, was one such king, ruling the Iceni tribe as a Roman ally.

However, in 60 AD, Prasutagus died, leaving behind a will that divided his kingdom between his daughters and the Roman Emperor Nero, believing that, as asserted by du Toit, by “bequeathing his kingdom to his daughters and and the Roman emperor, Prasutagus hoped to secure for his family continuation of power: possibly he hoped his daughters would be acceptable to the Romans as potential wives for client-kings who might be appointed to replace him” (1977, p. 151). However, in an act of blatant disrespect, the Romans ignored the will and seized the opportunity to annex the Iceni territory, treating the kingdom as if it were conquered rather than an allied state. Additionally, they subjected Boudica and her daughters to humiliation and abuse, sparking the flame of rebellion in the heart of the warrior queen. Vandrei asserts that “the effect of Prasutagus’ decision was the opposite of what he had intended: Roman soldiers plundered the whole of the Iceni kingdom, the King’s relatives were enslaved, his two children were raped, and his wife was publicly scourged” (2018, pp. 1-2).

The Revolt of Boudica: Enraged by the Roman’ actions and their mistreatment of her family and people, Boudica rallied the Iceni tribe, as well as other neighboring tribes like the Trinovantes, and inspired them to rise against Roman oppression. In 60 or 61 AD, a vast and formidable army of native Britons, led by Boudica, set out to confront the Roman forces occupying their lands.

The rebel forces quickly overwhelmed the Roman garrisons in Colchester (Camulodunum) and London (Londinium), dealing devastating blows to the occupying forces. The Roman historian Tacitus described the brutal and merciless nature of the revolt, with cities being burned, temples destroyed, and civilians slaughtered indiscriminately. The Iceni and their allies managed to unite under the leadership of Boudica, assuming the position of “the leader of a full-scale rebellion against the most formidable human power then on earth” bringing “its destructive force south to Londinium” (Vandrei, 2018, p. 2) and effectively turning the revolt into a significant threat to Roman control in Britain. The rebellion spread like wildfire across the southeastern region of the island.

However, despite their initial successes, Boudica's forces faced a significant challenge when they confronted the Roman governor Gaius Suetonius Paulinus and his disciplined Roman legions in a pitched battle. The decisive encounter took place in the West Midlands, likely in the area around present-day Birmingham.

Downfall and Legacy: In the climactic battle, the Roman forces managed to outmaneuver and crush the rebellion. Boudica's army suffered a devastating defeat, and the warrior queen herself is said to have died, either by poison or suicide, rather than face capture and humiliation at the hands of the Romans. After Boudica's rebellion, the Roman Empire tightened its control over Britain, and the dream of a united Celtic resistance against Roman rule faded away. Nevertheless, Queen Boudica's legacy lived on, and her story was preserved through oral traditions and later recorded by Roman historians.

As far as Boudica's achievements are taken into account it is important to assert that they were predominantly shaped by her strong leadership, bravery, and resilience, as well as her commitment to preserving her people's autonomy and challenging Roman rule. Her accomplishments can therefore be analysed in the following categories:

- leadership and unity: One of Boudica's most significant achievements was her ability to unite various Celtic tribes against a common enemy – the Roman Empire. After her husband, King Prasutagus of the Iceni, died, the Romans disregarded his will and annexed his kingdom, subjecting the Iceni to their rule and mistreatment. Boudica rallied not only her own tribe but also neighboring tribes like the Trinovantes to stand together in a rebellion against the Roman oppression. Her leadership skills were crucial in bringing these disparate groups together under a unified cause;
- military prowess: Boudica was not only a charismatic leader but also a capable military commander. She led her united Celtic forces in a series of well-planned and devastating attacks against Roman outposts and cities. One of her most notable victories was the sacking of Camulodunum (modern-day Colchester), a Roman colony, where her forces reportedly killed thousands of Roman settlers and soldiers. This success bolstered her army's morale and attracted more support from local tribes;
- symbol of resistance: Boudica, whose “position was semi-religious and connected to Druidism [known of its resistance to Rome]” (de Toit, 1977, p. 152) and on account of the fact that “the Druids were deeply involved, not only in planting this particular feature of British strategy, but probably also in actually inspiring the rebellion (153), she became a symbol of resistance and freedom for the Celtic people against the Roman invasion and tyranny. Her courage and determination inspired her troops to fight fiercely against the Romans, even when the odds were stacked against them. The spirit of rebellion she ignited continued to inspire subsequent generations of Britons who sought to resist foreign domination;
- international awareness: Boudica's rebellion and military successes garnered attention not only from the Roman Empire but also from other regions in the ancient world. Her defiance against one of the most powerful empires of the time resonated with people beyond Britain and left a lasting impact on historical narratives. Her name and exploits have survived through various accounts and historical records;
- Roman response and impact: Boudica's rebellion prompted a significant response from the Roman authorities. The Roman Governor Gaius Suetonius Paulinus gathered his forces to confront the Celtic uprising. In AD 61, the two forces clashed in the Battle of Watling Street. Despite putting up a valiant fight, Boudica's forces were ultimately defeated by the more disciplined Roman army. Nevertheless, her rebellion exposed vulnerabilities in Roman governance in Britain and influenced subsequent Roman policies towards the local population;
- cultural legacy: Boudica's legacy endured in the cultural memory of Britain. Over the centuries, she became a legendary figure in British folklore and literature, celebrated as a national hero embodying the spirit of the Celtic people's resistance against foreign oppression. Her story has been retold in numerous plays, poems, and novels, further solidifying her place in the historical narrative of Britain.

In conclusion, Queen Boudica's achievements were multifaceted and left a lasting impact on British history and cultural memory. Her leadership, military prowess, and determination to challenge the might of the Roman Empire rallied the Celtic tribes in a united front against oppression. While her rebellion ultimately faced defeat, Boudica's legacy as a symbol of resistance and bravery continued to inspire generations, ensuring her place as one of the most significant figures in ancient British history.

Over the centuries, Boudica's legend evolved into a symbol of British pride and defiance against oppressors, celebrated in poetry, literature, and art. Her courage and determination continue to inspire generations, symbolizing the spirit of resistance and the fight for freedom. Boudica's rebellion serves as a reminder of the resilience and strength of the ancient Celtic peoples and their refusal to be subjugated by foreign invaders. Her name remains etched in history, forever immortalizing the legacy of the indomitable Queen Boudica.

2. Queen Cartimandua

Similarly to Boudica, Queen Cartimandua, also known as Cartismandua, is a relatively unknown female ruler who “was,” in line with Armitage, “a central player in the drama of the Roman annexation of Britain in the first century AD” and who “kept her lands through skill and tact when many other Celtic rulers were forfeiting theirs in the aftermath of the invasion” (2020, p. 2). She was a powerful ruler and the leader of the Brigantes, one of the largest and most influential Celtic tribes in ancient Britain and “a client ruler of the Romans on the northern edge of the fledgling province” (Koch, 2006, p. 343). Although the exact dates of her reign are uncertain, it is believed to have been around 43 AD to 69 AD.

Early Life: Little is known about Cartimandua's early life or her origins. She was likely born into a noble family within the Brigantes tribe, which inhabited the region that roughly corresponds to present-day northern England.

Rise to Power: Cartimandua came to prominence when she married Venutius, a prominent warrior and leader within the Brigantes tribe. Their marriage alliance strengthened her position as the queen of the Brigantes and allowed her to wield significant influence over her people.

Leadership and Alliance with Rome: In line with Draycott, Cartimandua “sided with the Roman Empire and ruled with its interests in mind” (2023, p. 34). During her reign, the Roman Empire, under Emperor Claudius, invaded Britain in 43 AD. Instead of resisting the Roman forces like some other tribes, Cartimandua decided to form an alliance with the Romans. This strategic decision allowed her to maintain control over her kingdom and secure Roman support against internal rivals, including her own husband, Venutius.

Venutius and Rebellion: However, Cartimandua's alliance with the Romans was not without consequences. Her husband, Venutius, became increasingly dissatisfied with the growing Roman influence and his wife's cooperation with the invaders. Around 51 AD, Venutius led a rebellion against Cartimandua's rule, challenging her authority and attempting to break away from Roman influence.

The Roman Support: In response to the rebellion, Cartimandua called upon her Roman allies for assistance. Roman troops, under the command of Quintus Petillius Cerialis, were sent to aid Cartimandua and suppress the uprising. The Roman intervention was successful, and Cartimandua was able to maintain her position as queen, while Venutius retreated to continue resistance against Roman rule.

Later Reign: With the rebellion quelled, Cartimandua continued to rule the Brigantes for several more years, albeit under Roman protection and influence. During her later reign, she appears to have enjoyed a stable rule and favorable relations with the Romans, which likely contributed to the prosperity and relative peace of the Brigantian kingdom during that time.

Downfall and Legacy: However, Cartimandua's fortunes took a turn in 69 AD during the Year of the Four Emperors, a period of instability and civil war in the Roman Empire. The Roman governor of Britain, Quintus Petillius Cerialis, was called away to support Emperor Vespasian's bid for power, leaving Cartimandua vulnerable.

Seizing this opportunity, her former husband, Venutius, launched another rebellion against her rule. This time, Cartimandua did not receive the expected Roman support, and she was unable to withstand the uprising. She was eventually deposed by Venutius, and her fate after this event remains uncertain.

While information about her achievements is somewhat limited due to the lack of detailed contemporary records, historical sources and archaeological findings provide some insights into her reign and accomplishments:

- **political diplomacy:** One of Queen Cartimandua's most significant achievements was her adept political diplomacy. She managed to maintain a relatively peaceful relationship with the Roman Empire during a time of Roman expansion in Britain. By maintaining this alliance, she ensured the stability and prosperity of her tribe. This cooperation with the Romans allowed the Brigantes to continue their trading relationships and enjoy relative autonomy within their territory;
- **preservation of Brigantian autonomy:** Cartimandua's ability to navigate the Roman occupation without provoking conflict contributed to the preservation of her tribe's autonomy. Unlike some other Celtic tribes in Britain that resisted Roman rule, the Brigantes remained independent to a large extent, governing their own affairs and maintaining their cultural identity;
- **control over Brigantian territory:** although “the Brigantes,” as asserted by Chrystal, “were a confederacy of clans rather than one united tribe [leading] to tribal and family rivalries and many a power struggle” (2021, p. 15), Cartimandua was successful in consolidating her control over the Brigantian territory, which covered a vast area in the northern part of modern-day England. Her ability to manage such a large territory effectively demonstrates her administrative skills and leadership;
- **defense against tribal threats:** Under Cartimandua's leadership, the Brigantes were able to defend their territory against rival Celtic tribes and maintain their dominance in the region. Her military prowess and strategic decisions played a crucial role in protecting her people and their lands;
- **economic prosperity:** The peaceful relations with the Romans allowed for continued trade and economic prosperity within the Brigantian territory. The tribe benefited from access to Roman markets and goods, contributing to their overall wealth and development;
- **cultural impact:** As a female ruler in a patriarchal society, Cartimandua's reign had a cultural impact on her tribe and beyond. Her ability to command respect and authority as a queen likely challenged traditional gender roles and norms, setting an example for other women to assert themselves in leadership roles;

- legacy in historical accounts: Queen Cartimandua's reign left an impression significant enough to be mentioned in Roman historical accounts. Roman historians like Tacitus recorded her actions and decisions, which contributed to preserving her legacy and importance in the historical narrative.

It is essential to acknowledge that some historical accounts paint a more controversial picture of Queen Cartimandua. According to certain sources, her decision to hand over Caratacus, a prominent leader of a tribe in rebellion against the Romans, to the Roman authorities resulted in his capture and subsequent execution. This action was seen as betrayal by some of her own people and weakened her standing among certain factions.

Undeniably, Queen Cartimandua's achievements primarily revolve around her political diplomacy, the preservation of Brigantian autonomy, and her success in maintaining control over a large and diverse territory. Her reign was a period of relative stability and prosperity for the Brigantes, with her ability to navigate both internal and external challenges making her a notable historical figure in ancient Britain. As claimed by Armitage, “Cartimandua wanted to expand the wealth and influence of her realm, she wanted protection from her enemies, and she wanted to remain queen of Brigantia and rule alone” (2020, p. 15). However, the complexity of historical accounts underscores the need to approach her achievements with a critical and nuanced perspective.

The legacy of Queen Cartimandua is one of complex political maneuvering and alliances with the Roman occupiers to maintain her power. While she was able to secure her position for a considerable time and maintain relative stability within her kingdom, her ultimate downfall came from her reliance on the Romans, which left her exposed when their support waned. Her story also sheds light on the challenging dynamics between Celtic tribes and the Roman Empire during this pivotal period in Britain's history.

3. Boudica and Cartimandua in popular culture

It is worth mentioning that historical figures like Boudica and Cartimandua have invariably served as inspiration for various creative works (much more Boudica rather than Cartimandua), including historical fiction novels, documentaries, and even occasional appearances in fantasy or historical TV series. Queen Boudica's life and achievements have likewise inspired numerous works of art and literature throughout history. As asserted by Gillespie:

The dramatic story of Boudica's rebellion attracted the attention of two ancient authors, Tacitus and Cassius Dio, whose narratives constitute the only ancient literary sources for the existence of Boudica, and range from a sympathetic portrait of a mother to a fantastic image of a vengeful, savage barbarian. Their portraits have inspired numerous biographies, histories, novels, plays, film adaptations, children's stories, and artistic renderings. Our modern impression is influenced by Boudica's extensive afterlife, especially in her adoption as a symbol of Victory, nationalist icon, and figurehead of resistance. Boudica has been abstracted into a malleable idea, altered to suit a number of competing contexts (2018, p. ix).

Here are some examples of how this powerful Celtic queen has been depicted in popular culture, along with a brief analysis of those works and their impact.

4. Books

Boudica: Dreaming the Eagle (2003) by Manda Scott: this historical fiction novel is the first book in the *Boudica* series, which portrays Queen Boudica's life and her struggle against the Romans. The series highlights her leadership, determination, and the impact of her rebellion on Roman Britain. It combines historical accuracy with imaginative storytelling to bring Boudica's story to life.

The story is set in 33 AD and follows the early life of Boudica, a warrior queen of the Iceni tribe in Britannia (ancient Britain). The novel delves into her upbringing, training, and the events that shape her into the formidable leader she becomes. It explores her connection to the mystical and spiritual aspects of her culture, particularly her dreams and visions that play a significant role in her journey.

Throughout the book, Boudica experiences personal tragedies, including the death of her parents and the Roman invasion that changes her life and people forever. Her experiences with love, betrayal, loss, and vengeance drive her to seek justice and freedom for her tribe, leading her to unite various Celtic tribes in a rebellion against the oppressive Roman forces.

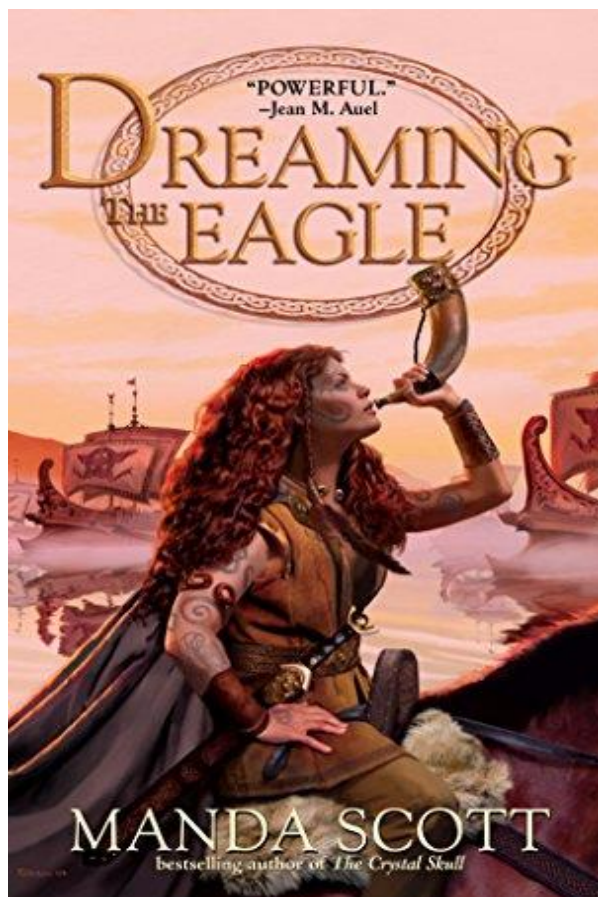


Figure 1. The cover of the book *Boudica: Dreaming the Eagle* (Internet source 1).

As for the queen Cartimandua, she episodically appears in the *Boudica: Dreaming the Bull* by Manda Scott. This historical fiction novel is the second book in the *Boudica* series, and while it mainly centers around Boudica, Queen Cartimandua is also a character in the story. The novel explores the relationships between the British tribes, including Cartimandua's alliance with the Romans.

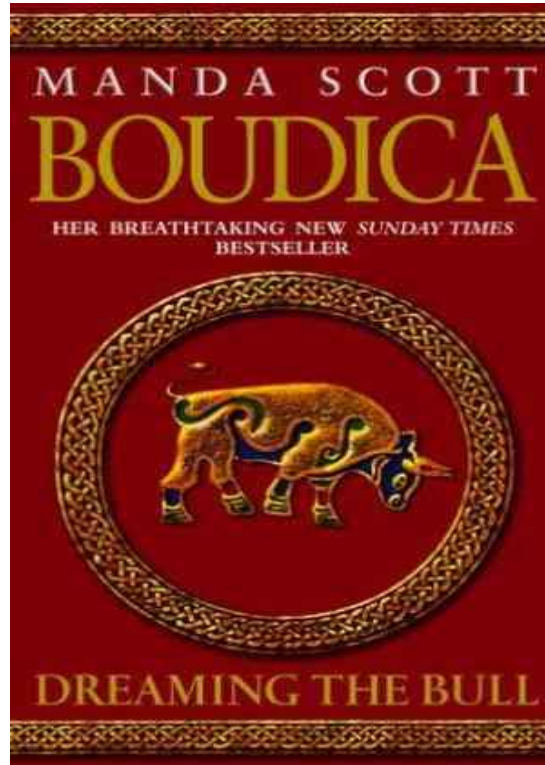


Figure 2. The cover of the book *Boudica: Dreaming the Bull* (Internet source 2).

5. Music

Boudica (2003) by Enya: Enya's instrumental track *Boudica* is inspired by the Celtic queen's legend. The music evokes a sense of strength and resilience, capturing the essence of Boudica's rebellion and her status as a symbol of Celtic resistance against Roman invaders.



Figure 3. Visualization of Boudica by Enya (Internet source 3).

6. Films

- *Boudica* (2003) directed by Bill Anderson is a historical drama film released in 2003, which tells the story of the legendary Queen Boudica of the Iceni tribe in ancient Britain. The film stars Alex Kingston as Boudica and Steven Waddington as Roman Governor Gaius Suetonius Paulinus. The film highlights the themes of female empowerment, historical injustice, and the clash of cultures between the Celtic tribes and the Roman Empire. The film is set in AD 60 or 61 during the Roman occupation of Britain. After her husband's death, Boudica becomes the Queen of the Iceni tribe. However, when the Roman forces disregard her husband's will and seize their land, they subject her and her daughters to harsh treatment, igniting a fierce desire for revenge within her. Boudica leads a rebellion against the Roman forces, uniting other Celtic tribes to fight for their freedom and independence. The film portrays her as a strong and courageous leader, who takes on the might of the Roman Empire to protect her people and their way of life;



Figure 4. Alex Kingston playing the role of Boudica (Internet source 4).

- *Centurion* (2010) directed by Neil Marshall is the 2010 historical action film directed by Neil Marshall, known for his work in the horror and thriller genres. The movie takes place during the Roman occupation of Britain and revolves around the infamous Ninth Legion, a Roman military unit that mysteriously disappeared in Caledonia (modern-day Scotland). The film's main focus is not entirely on Boudica herself, but she plays a significant role as a central antagonist. Her character is portrayed by actress Olga Kurylenko.

The plot follows the journey of Quintus Dias (played by Michael Fassbender), a Roman centurion and the only survivor of a brutal Pictish attack. He joins the legendary Ninth Legion, led by General Titus Flavius Virilus (played by Dominic West), on a mission to destroy the Pictish leader Gorlacon. However, the Ninth Legion finds itself ambushed and surrounded by the Picts, and most of the Roman soldiers are killed. Quintus and a small group of survivors, including the general's right-hand man, Macros (played by Liam Cunningham), are now trapped behind enemy lines in hostile territory. As they try to make their way back to Roman-controlled territory, they encounter several challenges, including Boudica and her tribe, who are also hunting them.

Boudica seeks vengeance against the Romans for the atrocities committed against her people by the Ninth Legion. She is depicted as a fierce and formidable warrior, leading a relentless pursuit of Quintus and his companions. The film showcases the intense and violent confrontations between the Roman survivors and Boudica's forces, emphasizing the brutality and complexities of war.

As the story progresses, *Centurion* explores themes of survival, loyalty, and the clash of cultures between the Roman invaders and the native Celtic tribes. It also raises questions about the moral ambiguity of war and the destructive consequences of imperialism. Though the film is not historically accurate in all aspects and takes creative liberties with the events and characters, it serves as an entertaining and action-packed adventure set against the backdrop of a fascinating period in history. The portrayal of Boudica as a powerful and influential historical figure adds depth and complexity to the narrative, making *Centurion* a compelling watch for fans of historical and action films.



Figure 5. Olga Kurylenko plying the role of Boudica (Internet source 5).

7. Paintings

John Opie's painting entitled *Boadicea Haranguing the Britons* (1793) is a significant historical painting that depicts a powerful and iconic moment in British history. In the painting, Opie portrays the legendary queen rallying her fellow Britons to fight against the Roman invaders. The painting's primary subject is Boadicea, standing atop a chariot or platform, delivering a passionate speech to her people. She is depicted as a heroic and charismatic leader, inspiring her followers to rise against their oppressors. Opie's composition skillfully captures the intensity of the moment. Boadicea is placed in the foreground, dominating the scene with her commanding presence. The Britons surrounding her form a dynamic group, with diverse expressions, showcasing their emotions ranging from determination to uncertainty. The painting carries symbolic elements, such as the drapery, weaponry, and banners, representing the Britons' unity and readiness to fight for their freedom. The depiction of Boadicea as a strong, female leader also conveys themes of empowerment and resistance.



Figure 6. Boadicea Haranguing the Britons (Internet source 6).

8. Sculptures

Boadicea and Her Daughters (1902) by Sir John Isaac Thornycroft: This sculpture is an iconic bronze sculpture located on the north side of Westminster Bridge in London, England. The sculpture was completed in 1902 and depicts Queen Boadicea in a chariot with her two daughters. The sculpture is a powerful and striking representation of female strength, courage, and determination. Boadicea is depicted standing tall in a chariot, brandishing a spear and holding the reins, while her daughters are at her side. The sculpture captures a moment of defiance and defiance against the Roman invaders. The monument is often interpreted as a celebration of national identity and resistance, with Boadicea symbolizing the spirit of Britain. The piece also celebrates the idea of female leadership and bravery in the face of adversity. Thornycroft's sculpture skillfully captures the dynamic movement of the horses, the flowing drapery of Boadicea's garments, and the fierce expressions on their faces. It is a masterful work of art that evokes a sense of national pride and historical significance.



Figure 7. Boadicea and Her Daughters (Internet source 7).

9. Theatre plays

Tristan Bernays is a British playwright known for his work in contemporary theater. One of his notable plays is *Boudica* that presents a fictionalized account of Queen Boudica's life and her rebellion, blending history with imaginative storytelling. The play, presented in the Globe Theatre in London in 2017 delves into themes such as resistance, power, gender roles, and the consequences of colonization. Queen Boudica is depicted as a strong, passionate, and determined leader who seeks to defend her people from Roman oppression. Bernays portrays her as a complex and multidimensional character, balancing her personal struggles and vulnerabilities with her fierce warrior persona. The play does not shy away from portraying the violence of war and its consequences. It shows the human toll of conflict and the devastating impact of Boudica's actions on both her enemies and her own people.



Figure 8. Gina McKee playing the role of Boudica (Internet source 8).

Concluding, Queen Boudica's portrayals in popular culture often emphasize her qualities as a strong, fearless, and inspiring leader who, in line with Goucher, "faced not only the obstacles that were in the form of armies and battles, but also those found within the gendered realms of Iceni and Roman society" (2022, p. 206). These depictions, in line with the subjective opinion of the author of the article, help to bring her historical significance to a broader audience and showcase her as a symbol of resistance and the fight against oppression. Boudica's presence in popular culture reflects her enduring status as a symbol of resistance, strength, and the fight for freedom. She is often portrayed as a courageous and heroic figure who stands up against oppression and injustice. In many of these works, she embodies the spirit of an intrepid leader and symbolizes the indomitable spirit of the Celtic people.

Besides, it is important to accentuate that by highlighting Boudica's story, these cultural works contribute to preserving and celebrating the historical achievements of women and marginalized groups, while, at the same time, shedding light on the clash of civilizations between the Celts and Romans during this critical period in British history. However, as with any portrayals of historical figures, it is essential to separate fact from fiction and understand that artistic liberties may be taken to enhance the storytelling and emotional impact of the works. It is essential to recognize that while Boudica's story serves as a source of inspiration, artistic portrayals may sometimes take creative liberties or romanticize historical events. This can lead to certain aspects of her life or the events of her rebellion being exaggerated or distorted. Therefore, it is crucial to approach these works with an understanding of their artistic context and to seek additional historical sources for a more accurate understanding of Queen Boudica and her significance in history.

The second female ruler analysed here is Cartimandua who was queen of the Brigantes tribe during the first century AD belonging to "British queens and royal females who were leading their peoples at this time" (Soren, 2018, p. 54). Like Boudica, she played a significant role during the Roman occupation of Britain. While she may not be as well-known as some other historical figures, she has been featured in popular culture as well, but to much smaller extent than Boudica. While Queen Cartimandua is not as widely represented in popular culture as some other historical figures, she has made appearances in literature and film, particularly in works that explore the Roman occupation of Britain and the interactions between the British tribes and the Roman Empire. As time goes on, more works might be created or discovered that feature her character, adding to her legacy in popular culture.

Bibliography

- Armitage, J. (2020). *Celtic Queen: The World of Cartimandua*. Stroud: Amberley Publishing.
- Chrystal, P. (2021). *A Historical Guide to Roman York*. Barnsley: Pen and Sword History.
- Draycott, J. (2023). *Cleopatra's Daughter: From Roman Prisoner to African Queen*. New York: Liveright Publishing.
- du Toit, L. A. "TACITUS AND THE REBELLION OF BOUDICCA." *Acta Classica*, 20, 149-58.
- Frénée-Hutchins, S. (2016). *Boudica's Odyssey in Early Modern England*. Abingdon: Routledge.
- Gillespie, C. (2018). *Boudica: Warrior Woman of Roman Britain*. Oxford: Oxford UP.
- Goucher, C. (ed.). (2022). *Women who changed the World: Their Lives, Challenges, and Accomplishments through History*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Kenyon, J.P. (1994). *The Wordsworth Dictionary of British History*. Ware: Wordsworth Editions Ltd.
- Koch, J. (2006). *Celtic Culture: A Historical Encyclopedia*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- McDowell, D. (1997). *An Illustrated History of Britain*. Harlow: Longman.
- Paterson, M. (2018). *A Brief History of the Private Life of Elizabeth II*. London: Little Brown Book Group.
- Soren, D. (2018). *Art, Popular Culture and the Classical Ideal in the 1930s: A Study of Roman Scandals and Christopher Strong*. Parkville: Midnight Marquee Press.

Vandrei, M. (2018). *Queen Boudica and Historical Culture in Britain: An Image of Truth*. Oxford: Oxford UP.

Webster, G. (2004). *Boudica: The British Revolt Against Rome AD 60*. London: Routledge.

<http://brianvsmovies.blogspot.com/2011/08/centurion.html>.

<https://alchetron.com/Boudica-%28film%29>.

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:BoadiceaStatue.jpg&oldid=733686393>.

https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Queen_Boudica_by_John_Opie.jpg&oldid=738411756.

<https://theartsdesk.com/theatre/boudica-shakespeares-globe-review-ancient-history-made-compellingly-contemporary>.

<https://www.99bookscart.com/book/9780553814071/boudica-dreaming-the-bull-boudica-2>.

<https://www.amazon.com/Dreaming-Eagle-Novel-Boudica-Warrior-ebook/dp/B000FBFNP6>.

<https://www.youtube.com/watch?v=wXUvSOwp9bU>.

ASSESSMENT IN INTERPRETER TRAINING

(*Joanna Janisz¹*)

Streszczenie

W rozdziale omówiono teoretyczne podstawy testowania, ze szczególnym uwzględnieniem oceny tłumaczenia ustnego i ich praktyczne zastosowanie w procesie dydaktycznym. Tłumaczenie ustne jest procesem złożonym, a jego ocena jest trudna zarówno dla nauczyciela, jak również studentów, ponieważ wiąże się z dużym stresem i wysiłkiem poznawczym. Celem poniższego rozdziału jest zaproponowanie wskazówek, które pomogą nauczycielom przygotować własne, jasne kryteria oceny i punktację, a stosowane systematycznie pozwolą zapewnić uczciwą ocenę.

Summary

The chapter discusses the theoretical foundations of testing, with particular emphasis on the assessment of interpretation, and their practical application in the teaching process. Interpreting is a complex process, and its assessment is difficult for both the teacher and students, as it involves a lot of stress and cognitive effort. The purpose of the following section is to offer some guidance to help teachers prepare their own clear evaluation criteria and scoring, which used systematically, ensure fair evaluation.

Introduction

Scholars agree that testing in interpreter training is both complex and very important. While Han (2022, p. 30) states that assessment of interpretation is a highly discussed issue among researchers, Kościałkowska-Okońska (2015, p. 289) explains that this is because of the wide variety of criteria employed by testers as well as because of the highly subjective nature of this kind of assessment. As with any didactic practice, the importance of good quality assessment in the course of interpreter education is unquestionable. So much so that Sawyer (2004, p. 95) claims that both curriculum and assessment should mutually complement and support each other. Various forms of testing are present throughout the whole process of training. Initially candidates for future interpreters are selected by means of a placement test (Sawyer, 2004, p. 109), or admission, or aptitude tests (Setton, Dawrant, 2016, p. 67). During the training formative assessment gives invaluable information about the students' progress both to the teacher and the students themselves. At the end, a course of studies usually finishes with a final exam, which is a form of summative assessment, indicating whether a student completed the educational process successfully and is ready to enter the conference interpreting market.

Since assessment is indispensable and its impact on the interpreter training so powerful, this article aims to investigate the topic. It will begin with a theoretical outline of some fundamental principles of testing in general and oral performance testing in particular, and then elaborate on such topics as varieties of test, qualities of good tests, guidelines for a test construction, and also assessment criteria, scoring guidelines and feedback. It will also look into aspects related to quality in interpretation as these are intrinsic to assessment.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

1. Definition and types of assessment

Any discussion of the topic of assessment should start with a definition of the term. Dictionaries of English² agree that assessment is a kind of judgement about someone or something. Brown (2004, p. 3) defines a test as a “method of measuring a person’s ability, knowledge or performance in a given domain”. The variety of terms used in the context of making judgements (such as, assessment, evaluation, test/testing, correction and grading), which are sometimes wrongly used interchangeably, may lead to confusion. Therefore, scholars and practitioners make a clear distinction between them. Ur (2000, p. 224) notes that *assessment* merely informs the learner about their performance, while *correction* aims to give them more specific information. It is also possible that a student is assessed (given a mark or percentage) without any correction (a comment on their performance). Sawyer (2004, p. 93) contrasts assessment with evaluation, stressing the fact that the former concentrates on the individual while the latter on the curriculum. He also advocates: an “integrated view of assessment (...) i.e., an approach that views assessment as providing feedback and guidance to the learner throughout the course of instruction”. He does not differentiate the terms *assessment* and *test*. Brown (2004, p. 4), in contrast, stresses the distinction between tests and assessment, stating that tests are ‘*administrative procedures*’, while assessment is ‘*an ongoing procedure*’, and the former is only a subset of the latter. Since a test is a form of assessment, for the purpose of this article both terms will be used interchangeably.

The typology of assessment is quite complex as well. Harmer (2007, p. 168) differentiates between discreet items which test only one element at a time, and integrative testing in which students are asked to use a variety of language and skills to complete the task successfully. In the light of this distinction oral interpretation assessment falls into the second category since a student needs not only a good command of language but also a wide variety of skills to perform the task. Another division distinguishes between informal and formal assessment (Brown, 2004, p. 5). Informal assessment is unplanned and takes place spontaneously, whenever the teacher/instructor comments, gives feedback on a student’s performance or offers any kind of advice or suggestion on how to cope with difficulties. Formal assessment, in turn, is a systematic, “planned sampling technique constructed to give teacher and student appraisal of student achievement” (2004, p. 6). In the process of the teaching of interpretation both formal and informal forms of assessment are used.

Depending on where assessment is placed in the curriculum it is referred to as formative or summative. Formative assessment aims to evaluate the student’s performance during the course of training, informing both the student and the teacher about the student’s progress, while the summative assessment takes place at the end of the educational process, usually in the form of an exam, showing how far the student managed to achieve the goals of the course. Brown (Ibidem) notices that, unfortunately, some students tend to treat formative assessment as summative, thinking that since some part of the material is already tested, the work is over for them and it can all be forgotten. To prevent such a situation, the teacher should try to give as much formative value to summative assessment as possible.

² Merriam-Webster Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Collins English Dictionary.

Sawyer (2004, p. 106) introduces ipsative assessment to this dichotomy, describing it as “self-reflection of the practitioner, reflection on learning”, including both teacher’s and peers’ feedback. Seeing the great educational value of this kind of assessment, he emphasises the fact that it should be present throughout the whole course of instruction. He also distinguishes between entry-level, intermediate and final assessment. Entry-level assessment may consist of off-campus testing, where a student sends back an assigned task for evaluation, and on-campus testing, where testing (be it oral or written) is carried out on the premises. These kinds of tests are sometimes referred to as admission or aptitude tests (Setton, Dawrant, 2016, p. 67) and the procedure may vary depending on the institution. Intermediate assessment is performed throughout the course of instruction and hence is formative, while the final assessment, usually in a form of final examination, is summative. Language teaching theory refers to these as progress and achievement tests respectively (Harmer, 2007, p. 166).

Still another distinction between test types, introduced by Brown (2004, p. 7), is between norm-referenced tests and criterion-referenced tests. The purpose of the first kind of test is to place a student along a mathematical continuum in rank order, while the second one is designed to give students some kind of feedback, usually in the form of grades. According to this dichotomy, assessment in interpretation is criterion-referenced.

There are also alternative forms of assessment, among which McMillan (1997, p. 199) lists authentic assessment, performance-based assessment, portfolios, exhibitions, demonstrations, journals, and other forms of assessment that required the active construction of meaning rather than the passive regurgitation of isolated facts. Adopting this perspective Sawyer (2004, p. 126) argues that oral interpretation testing is an alternative form of assessment. He suggests the use of a portfolio, where a student collects his or her work to document progress, as beneficial for both assessment and for the interpreter educational process. On the one hand, it has an ipsative value, on the other, it deflects criticism of interpretation assessment as being one-shot and shallow. Moreover, portfolios create the possibility of self-assessment. However, the implementation of this form of testing is time-consuming and requires “clear criteria and evaluation standards”.

Choi (2022, p. 277) introduces the concept of metacognition as crucial for self-assessment. He describes a Five-Stage Metacognitive Model, thanks to which students learn to assess their performance, their progress and to find solutions to problems encountered while performing interpretation. Metacognition seems to be valuable not only in the didactic process but also later on, when graduates enter the market and have only their clients’ opinion and own metacognition to rely on as far as assessment is concerned. Last but not least, a form of assessment present in the interpretation classroom is peer-assessment, which has ipsative value. Providing students are motivated and well-instructed, it is also beneficial for the teacher, helping his/her assessment to be less subjective.

In the assessment of interpretation we can also distinguish two models: product – oriented and process – oriented. In the former model, which is most frequent in interpreter training as Tyruk (2012, p. 49) suggests, evaluation is limited to mere enumeration or classification of mistakes and flaws in interpretation. The student does not get any comment, feedback or suggestions as to how they can improve their interpretation or solve the problems they face. Therefore, this form of assessment tends to be quite negative. Process – oriented assessment, however, seems to have more didactic and pedagogical value since the instructor not only points to mistakes in interpretation but also tries to analyse their source and suggest possible solutions. Consequently, this type of assessment is more diagnostic and prognostic.

2. Principles of assessment in interpretation

The theory of language teaching and interpretation agree that validity and reliability are the two most important characteristics of a good assessment. Brown (2004, pp. 19-30) completes this list with such qualities as: practicality, authenticity and washback.

The first criterion, validity, is quite complex. If a test is valid it means that it tests what it aims to assess. In other words, its results should show how well a student has mastered the material taught (can perform a specific type of interpretation). There are several distinct types of validity, namely, content, criterion, construct, consequential and face validity. A test meets the content-related criterion if the achievement that is being assessed by this test can be clearly identified. The scope of the test's content should be neither too broad nor too narrow when compared with the curriculum. Sawyer (2004, p. 96) observes that content validity is the "degree to which a test content represents the domain" which it aims to test (sight, consecutive or simultaneous interpretation). Criterion-related validity can be further divided into concurrent and predictive validity. The former one shows whether a student's results in, for example, a consecutive interpretation test are comparable with his or her ability to interpret in that mode outside the test situation. Predictive validity, as the name suggests, specifies whether a student is likely to succeed in the future, and consequently, it is crucial for all types of placement tests. Construct, as Brown (2004, p. 25) defines it, "is any theory, hypothesis, or model that attempts to explain observed phenomena in our universe of perception". Therefore, if, for example, a student's ability to interpret simultaneously is to be tested, ideally the measurement tool should test all the skills and abilities which are needed for this type of interpretation in everyday life situations. Consequential validity, which in literature on assessment is also referred to as washback, relates to all the consequences a test can have – its influence on the student's preparation or their motivation for further work, to mention just a few. Its value in the process of learning and teaching cannot be overestimated. In fact, Brown (2004, p. 29) claims that all tests should be designed in such a way that they become learning devices, which could be achieved, for example, by commenting on each performance generously. Finally, since face validity specifies whether a test appears valid to students, for example, whether the instructions are clear enough or the format of the test is familiar to them. Unfortunately, this criterion is quite subjective because while for one student the test may appear valid, while for another it may not.

Reliability is another important criterion, thanks to which the quality of a test can be evaluated. If a test is to meet the reliability requirement it should present the same result when given to the same student on a different occasion. Depending which aspect of the assessment process is being considered, there are four sub-criteria of reliability: student-related reliability, rater-reliability, test administration reliability, and test reliability.

Practicality of a test specifies whether it is feasible and economic in terms of finances and time spent on preparation, administration and scoring. Therefore, it is a very important criterion about which teachers of interpretation should remember. Over-long speeches for interpretation, too many students to be tested in the time available or criteria which are too complex may render a given form of assessment impractical.

Another principle of a good test is its authenticity. For a test to be authentic it needs to reflect the real-life situations as much as possible. Therefore, in the interpretation classroom this particular criterion can be met only to a limited extent. It is obvious that, for example, simultaneous interpretation assessment takes place in booths while consecutive assessment takes place in front of the classroom, standing next to the speaker, but either

way it is among their classmates that students are tested. Consequently, the stress connected with interpretation for a large international conference or the level of formality of a situation in consecutive (to mention just a few) are impossible to be imitated in classroom environment.

3. Quality assessment in interpretation

Quality of interpretation has been the subject of some discussion among scholars since the 1980s and a number of research studies have been carried out to find out which criteria are most vital for the evaluation of conference interpretation. The concept of quality in interpretation is as complex as the act of interpretation itself. The theorists of interpretation agree that it was Bühler who started research into quality criteria in the 1980s (Tyruk, 2007; Pöchacker, 2022; Kościalkowska-Okońska, 2015). In her study Bühler devised a questionnaire consisting of sixteen linguistic and extra-linguistic qualities of a good interpreter and asked interpreters (members of International Association of Conference Interpreters – AIIC) to rate them in the order of importance. The respondents arranged the qualities in the following order: sense consistency with the original message, logical cohesion, reliability, preparation, terminology, fluency, grammar, completeness, teamwork, pleasant voice, endurance, native accent, delegate's feedback, appropriate style, poise and appearance. This research inspired Kurtz to continue investigating into quality in interpretation. However, the findings of her research matched Bühler's only for sense consistency, logical cohesion and correct terminology (Pöchacker, 2022, p. 181), whereas other criteria, connected with delivery, received lower positions in the ratings. According to Tyruk (2007, p. 135), that situation led to a hypothesis being made that the same criteria for the interpretation assessment would be chosen by both interpreters and the receivers of interpretation. However, this hypothesis was not proved by subsequent research.

Wondering whether the same interpretation can be perceived differently, Kurtz (1993, p. 20) carried out research to find out which qualities were important for particular groups of respondents. For respondents she chose representatives of three professions: doctors, engineers and politicians. The research revealed that the criterion of fidelity was most important for all the recipients, except for politicians. For the latter, it was appropriate terminology that was the most important criterion. As for the other criteria included, there was no unity among the recipients either and the only place where they all agreed was with the least important criterion – the interpreter's voice.

In Poland the research on quality in interpretation was carried out by Kopczyński (1994). The findings proved that both for the speakers and recipients three qualities were most important. Namely, the first came the ability to convey the whole message (fidelity), then appropriate terminology and finally form. Another aim of the research was to investigate the speakers' and recipients' tolerance for mistakes that occurred in interpretation. Vagueness and inappropriate terminology appeared to be most irritating for the speakers, while for the recipients it was unfinished and ungrammatical sentences.

An interesting study on the influence of monotonous intonation in interpretation was carried out by Collados Ais (see Tyruk, (2007, p. 139). In this research the intonation in interpretation was manipulated purposefully and it appeared to have a very negative influence on the perception of interpretation. However, when interpretation was delivered with lively intonation the recipients did not even notice mistakes which had been incorporated into the interpretation on purpose. The study also revealed that monotonous intonation influenced the perception of other qualities as well, such as a native accent, nice

voice, fluency, cohesion, terminology, style and diction. Not surprisingly, the interpretation was evaluated differently by the participant of the conference than by interpreters themselves. Tyruk (Ibidem) concludes that the importance of the criteria suggested by Bühler changes depending on who the receivers of the interpretation are.

Gile was the first to notice the need for analysing the receivers' expectations as far as the assessment of conference interpretation is concerned. Through the findings of his research, he proved that the quality of interpretation is evaluated differently by interpreters and by receivers. Gile (2009, pp. 39-43) describes how five distinct participants of the process of interpretation view the concept of quality in interpretation. Namely, the Sender, the Receiver of the target-language text, the Client, the Translator, and Revisers. As for the Sender, even if, on rare occasions, they know the target language, their assessment of quality is not reliable since their level of concentration changes throughout the interpretation. What is more, in simultaneous interpretation the Sender does not hear the speech in the target language. Nor can the Receivers of simultaneous interpretation be relied on for a good assessment of the quality thereof. In consecutive interpretation, the Receivers are more able to judge the quality, providing they know the language. However, in contrast to interpreters, they do not take notes, so they may not be that likely to judge fidelity accurately. What is more, Tyruk (2007, p. 140) suggests that the receivers of interpretation, even if they are language teachers, are not able to assess the quality of interpretation because they are simply not aware of the techniques, norms and strategies of interpretation. As for the Client, since they are usually distinct from both the Sender and the Receiver, they rarely assess the quality of interpretation, relying mostly on the opinion of the Receiver or Translator. As far as the Translator (the Interpreter) is concerned, it is also difficult for them to judge the quality of their performance since the task of interpretation is so complex and usually performed under time pressure. In fact, they can only have a vague impression of how well or badly they have interpreted. Finally, as for Revisers, outside the classroom environment, interpretation is rarely assessed by them. Only on some rare occasions are they employed to verify the quality of other interpreters.

Kurtz (2001, p. 405) defines quality as follows "*Quality = Actual Service – Expected Service*" but Pöchacker (2022, p. 184) notices the clients' expectations are not always realistic and when evaluating the quality one must always allow for the working conditions in which the interpretation was performed. In line with this argument Tyruk (Ibidem, p. 140) states that "as long as the interpretation is coherent, monolingual recipients will not notice that the interpreter has skipped, changed or added something"³. On the other hand, it may also happen that the interpreter, although striving to convey all the details, may lack in fluency or coherence because the input itself is not fluent or coherent.

Literature on the theory of interpretation presents quality as a concept which is both vastly complex and subjective at the same time (Kościałkowska-Okońska, 2018, p. 263). It is subjective because, as has been shown above, quality can be perceived from different perspectives and the evaluation of the same performance will vary depending on the recipients. Subjectivity of quality assessment in interpretation has also been proved by scientific study. Tyruk (2012, p. 46) notices that while Kopczyński's findings (1994) revealed that fidelity was the most important criterion for the recipients, a study carried

³ Translated by the author of this text.

out ten years later by Biernat showed that the recipients expected interpretation to be fluent in the first place and fidelity was the second criteria mentioned. Consequently, Tyruk suggests that the reception of quality in interpretation is also fluent and unstable, changing depending on circumstances and this fact should have a strong influence on assessment in the interpretation classroom. As for the complexity of quality in interpretation, Bühler started with a list of sixteen criteria of quality in the 1980s, whereas Florczak (2013, pp. 40-41) enumerates as many as twenty four macro and micro skills and competences that a good interpreter should possess. Therefore, an interpretation course instructor has an enormously challenging task when it comes to assessment of their students' performance.

4. Assessment criteria and scoring procedures

E. Kościałkowska-Okońska (2015, p. 297) criticises the approach of some interpretation teachers whose assessment of interpretation is carried out intuitively, due to the lack of research on formal assessment and assessment tools for the evaluation of interpretation. What is more, in rare cases teachers do not use any criteria at all, relying only on their subjective reception. Obviously, such situations should be avoided. As a solution she suggests an assessment format based on four distinct criteria together with percentages. Namely, linguistic competence to be worth 30% of the total mark, extra-linguistic competence (general knowledge, knowledge of culture) – 30%, the knowledge of the translator's tricks of the trade (ethics, interpretation procedures, presentation techniques, searching for information, and manner of speaking) – 20% and interpretation strategies (problem solving ability, the ability to assess the whole process as well as its parts) – 20%. She also notices that the criteria suggested are general and so should be elaborated on, for the benefit of the student and the whole assessment process (2015, p. 307). Indeed, the above criteria are quite vague and some of them (e.g. a student's ethics, or their ability to assess the process) would be difficult for the teacher to assess, especially in classroom environment. Also, a student's general knowledge or problem solving ability cannot be tested in every performance.

Another scholar who criticises some interpretation testing practices is Sawyer (2004, p. 105). In his view, the confusion with distinct measurement scales in this field has resulted in a "haphazard, intuitive (i.e., impressionistic) approach to grading that undermines the reliability of examinations and other assessment instruments". A measurement scale should be chosen in accordance with the nature of a specific test. For the purpose of interpreter assessment Sawyer distinguishes three types of scales: nominal, ordinal and interval. A nominal measurement scale cannot be averaged since "categories are not ordered in relation to one another" (for instance, 'pass / fail'). Another scale which also cannot be averaged is an ordinal scale where admittedly categories are "ordered with respect to each other" (for instance, 'better than, less than') but they are not "equidistant from one another". The only scale in which average can be calculated is the interval scale since "distances, or intervals between the levels are equal". According to Sawyer (Ibidem) it is nominal or ordinal scales that are most frequently used when assessing an interpretation.

Tyruk (2012, p. 48) notices that in summative, product – oriented assessment there are three most important criteria. Namely, faithfulness to the source language message, understandability (linguistic correctness of the target message) and fluency. She also points out to the differences between product – oriented and process – oriented assessment. Another

scholar who claims that scales in assessment should focus on process rather than on product is Kościółkowska-Okońska (2018, p. 268). Such scales are a prerequisite for the gradual and continual development of students' abilities. Unfortunately, as Tyruk (Ibidem) argues, in many interpretation courses formative assessment is product – oriented, which does not give students that valuable feedback and is not focused on progress. Therefore, she suggests a model of testing interpretation which differs substantially from the traditional one. First of all, this model is a tool for assessing how far a student has mastered skills, strategies and techniques. The first aspect in which it differs from traditional assessment is that quality is no longer absolute or universal but it is relative, and the teacher together with students decide about it, depending on the aim of the lesson. What is more, in this model students are given a lot of autonomy because they, together with the teacher, choose the tasks, as well as actively assess the performance of their colleagues. Not only mistakes and flaws are discussed but all the strengths are also appreciated. The evaluation sheet is descriptive and analytic. Since assessment in this model is personalised and process-oriented, student's motivation, metacognition and self-reflective ability are enhanced. Another advantage of this assessment model is that it prepares students for real life situations where they will have to be able to explain to their clients what the quality of their work is about and what factors it depends on.

A quite extensive review of scoring methods is presented by Han (2022, p. 39). The first method, itemized/atomistic analysis is the one where linguistic and paralinguistic errors are listed together with their analysis, frequency and influence on the quality of interpretation. This method is criticised for taking too much time and effort on the part of the rater and not being practical for larger groups of students. Another method is based on questionnaires with some criteria, for which the examiner assigns a number of points according to the quality of performance, together with a comment which later can serve as a form of feedback. Since in this method the scorer has to evaluate numerous seemingly similar criteria, it is also criticised for not being rater-friendly. The method which incorporates the two described above is called multi-methods scoring and it seems to be the most time consuming and hence not very practical. The method which has been gaining popularity is called rubric scoring. In this method each criterion is described at different levels of an interpreter's performance. However, for this method to be reliable the raters should write the descriptions very carefully and preferably undergo a training devoted to the topic. Another method, comparative judgement, is potentially effective, according to Han (Ibidem). In this method raters compare two similar performances and specify which one is better, then, based on the results of repeated comparisons, a *scaled rank order* is produced. However, it is rarely used in the classroom setting. Last but not least, Han (Ibidem) describes automatic assessment which is still being developed and draws from "automated assessment of L2 speaking performance".

A general but still comprehensive and quite practical scoring model is proposed by Lee (2014). It is used in the Mastery of Translation and Interpretation Programme of Macquarie University in Sydney. In this model only three criteria are listed: accuracy worth 40% of the total score, target language quality – worth 40% and delivery – worth 20%. Such division meets the practicality requirement of a test.

5. Practical implication and challenges of interpretation assessment

As Han (2022, pp. 40-41) notices there are several practical issues which should be considered before administering a test on interpretation. First of all, it should be decided whether the assessment will be based on visual material (the transcript of student's performance) or auditory material (the recording of student's performance). The former method of assessment is most frequently used in certified testing while the latter is used mainly for research purposes. Another decision is connected with the assessment of fidelity, namely, whether it should be based on source-language text or target-language text (an exemplary, perfect interpretation of source language speech, which has been prepared in advance). Still another distinction is between '*scoring in situ*' and '*scoring post-hoc*'. The former, usually used in the classroom setting, is quite strenuous for the rater and may be intimidating for the student. Post-hoc assessment is more frequent in certification assessment and for research purposes, as student's performance is recorded and can be listened to as many times as the scorer needs. Finally, the last distinction is between group and individual scoring where the evaluation is based on group or individual decisions respectively.

Since interpretation is assessed in different modes: sight, consecutive and simultaneous, the question arises whether the same criteria should be scored in the same way in all of them. From my pedagogic experience it is evident that in sight interpretation the source language interference seems to be the strongest and consequently the greater attention should be paid to linguistic appropriateness. However, in consecutive or simultaneous, the memory factor and fidelity are the most challenging for the interpreter and consequently these criteria should be assigned bigger number of points. Therefore, the teacher should make the decision about the number of points to be given to each criterion.

Literature on the subject stresses the importance of the role of the teacher in the assessment of interpretation (Kościałkowska-Okońska, 2018; Han, 2022; Tyruk, 2012). So much so that Han (Ibidem) claims that the quality of assessment largely depends on the scorer and lists six distinct characteristics of a perfect rater but at the same time he points out that in professional certification it is rarely possible to find a rater who meets all the criteria. The problem seems to be more evident in the context of the classroom since although instructors are usually active, professional interpreters, do rarely have enough of pedagogical training. The issue is also stressed by International Association of Conference Interpreters (AIIC). The Statutes of AIIC, whose Article 4 states that promotion of training is one of the most important goals of the organisation, so AIIC offers training for trainers where interpretation instructors can develop their teaching skills. Kościałkowska-Okońska (Ibidem) points out that the role of the teacher in interpreter training and assessment is crucial, because it is the teacher's responsibility to show to the student ways of solving the problems that occur during the process of instruction. Therefore, the teacher is both a guide and a mentor. For this to work there must be a relationship of mutual respect and trust between the teacher and the student. Therefore she agrees with Tyruk (Ibidem) in saying that both the teacher and the student are responsible for assessment in the didactic process. Tyruk even suggests that students should not only choose the tasks for interpretation training but they should also contribute to the assessment, providing feedback on their peers' performance.

Another practical aspect which should not be overlooked is the value of positive feedback throughout the process of interpreter training. Since teaching of interpretation is mainly based on performance assessment and it is mainly formative assessment, feedback (whether it is from the teacher or from the colleagues) is present all the time. The role of the teacher is to point out mistakes, suggesting their origin and ways of avoiding them in the future, but at the same time teachers should always remember that students are not professionals, and therefore their expectations of students should not be excessive. It is also worth remembering that feedback can motivate or demotivate students. It can encourage students to work even harder or, if the feedback is too critical and not constructive, it can even discourage them completely. If carried out properly, feedback evokes intrinsic motivation. Washback (the effect of testing on teaching) is always present in the didactic process and it can be either positive or negative. Positive washback gives the teacher important information about the students, helping the teacher to notice their educational needs and to modify the teaching accordingly.

Conclusions

The aim of this article was to outline some theoretical foundations of testing in general and testing of interpretation in particular as well as to present the practical implications of these on the didactic process. Assessment of interpretation is not only complex but also stressful for both the student and the teacher. For the student because interpreting is stressful in itself and the awareness that one is being assessed only intensifies that feeling. For the teacher because it demands from them a great deal of concentration and cognitive effort. Consequently, for fair judgement it is crucial that clear marking criteria and scoring are well-prepared in advance, known to the students, accepted by them, and applied systematically. Although interpretation assessment is not a topic frequently studied by scientific researchers (Lee, 2014; Kościółkowska-Okońska, 2015; Sawyer, 2004), the literature on the subject still presents some guidelines for the assessment of quality of interpretation. It is the teacher's responsibility to decide which quality aspects they are going to focus on and to create their own scoring rubrics.

Bibliography

- Borwn, D. (2004). *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Education.
- Choi, J. (2006). Metacognitive Evaluation Method in Consecutive Interpretation for Novice Learners. *Meta*, 51(2), 274-283.
- Collins English Dictionary. Retrieved from: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/assessment>.
- Florczak, J (2013). *Thumaczenia symultaniczne i konsekwtywne. Teoria i praktyka*. Wraszawa: C.H. Beck.
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Revised Edition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Han, C. (2022). *Interpreting testing and assessment: a state-of-the-art review*. Language Testing. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Chao-Han-8/publication/353713295_Interpreting_testing_and_assessment_A_state-of-the-art_review/links/610bdc93169a1a0103de83df/Interpreting-testing-and-assessment-A-state-of-the-art-review.pdf.

- Harmer, J. (2007). *How to teach English. New Edition*. Harlow: Pearson Education Limited.
- International Association of Conference Interpreters. Retrieved from: <https://aiic.org/site/world/about/profession/tpd/tot>.
- Kopczyński, A. (1994). Quality in Conference Interpreting; Some Pragmatic Problems. In: M. Snell-Horny, F. Pöchacker, K. Kaindl (eds.), *Translation Studies: An Interdiscipline: Selected papers from the Translation Studies Congress* (pp. 189-198). Vienna.
- Kościałkowska-Okońska, E. (2015). Ocenianie. In: A. Chmiel, P. Janikowski (eds.), *Dydaktyka tłumaczenia ustnego*. Katowice: Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych.
- Kościałkowska-Okońska, E. (2018). Tłumaczenie ustne: Jakość a skale oceny. *Rocznik Przekładowznawczy*, 18, 261-273.
- Kurtz, I. (1993). Conference Interpretation: Expectations of Different User Groups. *The Interpreters' Newsletter*, 5(2), 13-21.
- Lee, J. (2008). Rating Scales for Interpreting Performance Assessment. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(2), 165-184.
- Longman Dictionary of Contemporary English. Retrieved from: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/assessment>.
- McMillan, J. (1997). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Merriam-Webster Dictionary. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/assessment>.
- Pöchacker, F (2022). *Introducing Interpreting Studies*. Routledge: London.
- Sawyer, D. (2004). *Fundamental Aspects of Interpreter Education. Curriculum and Assessment*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Setton, R. Dawrant, A. (2016). *Conference Interpreting. A Complete Course*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tyruk, M. (2007). *Przekład Konferencyjny. Mity i rzeczywistość*. Warszawa: PWN.
- Tyruk, M. (2012). Ocena jakości w tłumaczeniu ustnym: konieczny etap kształcenia tłumaczy konferencyjnych. *Lingwistyka Stosowana*, 6, 45-55.
- Ur, P. (2000). *A Course in Language Teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

INDYWIDUALNE I SPOŁECZNE ASPEKTY GOTOWOŚCI KOMUNIKOWANIA SIĘ W JĘZYKACH OBCYCH – PERSPEKTYWA STUDENTÓW *(Julia Kłapa¹)*

Streszczenie

Rozdział dotyczy gotowości studentów do komunikowania się w językach obcych. Celem jest ukazanie zjawiska gotowości komunikacyjnej w szerszej perspektywie teoretycznej i na tym tle zaprezentowanie projektu badawczego dotyczącego poziomu i warunków jej kształtowania w procesie kształcenia w uczelni wyższej. W opracowaniu ujęto wybrane aspekty edukacji akademickiej, w tym problematykę nauczania i uczenia się języków obcych. Zaprezentowano założenia metodologiczne badań i analizę uzyskanych wyników. Wskazują one na wieloczynnikowy model gotowości komunikacyjnej studentów i rolę zajęć z języków obcych w doskonaleniu sprawności językowych. Wnioski z badań są wskazaniem do sformułowanych w rozdziale rekomendacji dla praktyki akademickiej.

Summary

The chapter concerns the readiness of students to communicate in foreign languages. The aim is to show the phenomenon of communication readiness in a broader theoretical perspective and, against this background, to present a research project on the level and conditions of its formation in the education process at a university. The study includes selected aspects of academic education, including the issues of teaching and learning foreign languages. The methodological assumptions of the research and the analysis of the obtained results are presented. They point to the multifactorial model of students' communication readiness and the role of foreign language classes in improving language skills. The conclusions from the research are an indication to the recommendations for academic practice formulated in the chapter.

Wprowadzenie

Kompetencje kluczowe, potrzebne każdej dorosłej jednostce do samorealizacji, zrównoważonego stylu życia, aktywności zawodowej i społecznej, są formułowane oraz aktualizowane przez Radę Unii Europejskiej. Najnowsza rekomendacja została opracowana w 2018 roku i uwzględnia: umiejętność czytania, pisania, liczenia, wielojęzyczność, umiejętności naukowe i inżynierskie, kompetencje cyfrowe i techniczne, umiejętności interpersonalne oraz zdolność do nabywania nowych kompetencji, aktywną postawę obywatelską, przedsiębiorczość, świadomość i ekspresję kulturalną². Za istotne należy uznać kompetencje budujące umiejętności ogólne (ang. *Generic skills*), niezależne od nauczanego przedmiotu, interdyscyplinarne, przekrojowe (ang. *Transversal competences*). Nie są one związane z żadną konkretną dyscypliną i mają zastosowanie w różnych obszarach tematycznych. Łatwość przenoszenia i elastyczność umiejętności ogólnych czynią je bezcennym narzędziem do radzenia sobie w sytuacjach nieprzewidywalnych,

¹ Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.

² <http://net.ifo.it/manpower-kcom/Documenti/KComEurydice%202002.pdf> (dostęp: sierpień 2019); <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:32006H0962> (dostęp: wrzesień 2021).

w których kompetencje przedmiotowe okazują się niewystraszające. Do najważniejszych umiejętności ogólnych zalicza się: umiejętność komunikacji (w języku ojczystym oraz obcym), rozwiązywania problemów, logicznego myślenia, przywództwo, kreatywność, motywację, umiejętność pracy w zespole oraz umiejętność uczenia się. Ta ostatnia jest istotna w kontekście kształcenia ustawicznego. A zatem kluczem do awansu osobistego oraz zawodowego jest intencjonalne uczenie się na wszystkich etapach życia. Cechą charakterystyczną jest inicjowanie tego procesu przez osobę zainteresowaną, świadomość siebie jako ucznia, wybór odpowiedniego środowiska edukacyjnego, form oraz metod kształcenia.

Znajomość języków obcych jest w tym zestawieniu szczególnie istotna. Odpowiada bowiem na jednostkowe i społeczne potrzeby, wynikające z procesów globalizacji oraz przemian społeczno-gospodarczych.

1. Edukacja na poziomie akademickim – perspektywa teoretyczna

W charakterystyce biegu życia czas studiów to okres wczesnej dorosłości odznaczający się m.in. na dobrą kondycją fizyczną i psychiczną organizmu, zdolnością do podejmowania wielu zadań i takich decyzji, które mogą skutkować przez całe życie, np. wybór drogi edukacyjnej oraz zawodowej (Brzezińska, Trempała, 2000, s. 163; Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2009, s. 99).

Studenci – młodzi dorośli – są uczestnikami edukacji formalnej (szkoła wyższa), pozaformalnej (pozaszkolnej) i nieformalnej (w codziennych sytuacjach). Edukacja realizowana jest zgodnie z koncepcją kształcenia powstałą w wyniku połączenia modeli pracy dydaktycznej (technologicznego, humanistycznego, krytycznego) lub wyboru spośród nich jednego, dominującego (Malewski, 2001, s. 125; Oleszak, 2011, s. 36-40). Z założenia model technologiczny jest realizowany w szkołach (edukacja formalna), humanistyczny w edukacji pozaformalnej, krytyczny w codziennych sytuacjach edukacyjnych charakterystycznych dla edukacji nieformalnej (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2009, s. 116-119). W modelu technologicznym przedmiotem procesu kształcenia są starannie dobrane treści nauczania, w tym umiejętności i nawyki uczniów. Nauczyciel nie różnicuje zadań, realizuje je w ramach określonych procedur. W modelu humanistycznym uczeń znajduje się w centrum działań, a jego potrzeby determinują w dużej mierze dobór treści kształcenia. Konwencja tego modelu zakłada dużą świadomość ucznia, jego wysoką motywację pozwalającą na podejmowanie wysiłku poznawczego, a także gotowość na partnerskie współdziałanie zarówno z nauczycielem, jak również z innymi uczestnikami kształcenia. Proces edukacyjny w modelu krytycznym ukierunkowany jest na kreowanie tożsamości ucznia, jak również budowanie przez niego własnej biografii (Malewski, 2001, s. 202).

W warunkach szkoły wyższej dominuje model technologiczny i w ograniczonym zakresie humanistyczny, i w tym względzie jest to kontynuacja modeli realizowanych na wcześniejszych etapach edukacji (Oleszak, 2011, s. 41). Tymczasem student jako osoba podejmująca edukację dobrowolnie, cechująca się odpowiednim poziomem motywacji do podjęcia trudu własnego rozwoju, może być uczestnikiem edukacji prowadzonej również z wykorzystaniem modelu humanistycznego. Ta kombinacja zwiększa szanse rozwoju w oparciu o wiedzę z określonej dziedziny, ale też może przygotować do samokształcenia, samodoskonalenia i samorealizacji. Model humanistyczny uważany jest za najkorzystniejszy w edukacji osób dorosłych, w tym studentów. W wymiarze

jednostkowym studiowanie jest istotnym elementem całonocnego uczenia się. Sprawia, że człowiek poznaje swoje możliwości i przygotowuje się do pełnienia ról społecznych charakterystycznych dla życia osobistego i zawodowego (Plewka, Taraszkiewicz, 2010, s. 76). W wymiarze społecznym podkreśla się potrzebę kształcenia dla potrzeb rynku pracy kreowanego przez gospodarkę wolnorynkową, przemysł, handel, usługi (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 10-12).

W promowaniu aktywnego podejścia do nauki, sukcesów edukacyjnych, ciekawości poznawczej i w motywowaniu do samokształcenia podkreśla się konieczność organizacji procesu kształcenia skoncentrowanego na studentach (ang. *Student Centered Learning*). W modelu SCL nauczyciel akademicki przyjmuje różne role. Jest facylitatorem tworzącym warunki do pracy, osobą instruującą, udzielającą informacji, angażującą studentów w planowanie i realizację zajęć oraz oceniającą, nagradzającą za postępy i poprawiającą błędy. W praktyce często postrzega się nauczyciela jako eksperta, organizatora, moderatora, innowatora, mentora i doradcę edukacyjnego kształtującego umiejętności samodoskonalenia, samooceny i samoewaluacji (Zawadzka-Bartnik, 2004, s. 245-247; Piotrowska, Saryusz-Wolski, 2019, s. 163). W formule SCL zmienia się też rola studentów. Odpowiedzialni są oni za proces kształcenia na równi z nauczycielami akademickimi. Do studentów należy rozwijanie swoich umiejętności, zdolności i predyspozycji, przy wykorzystaniu możliwości oferowanych podczas zajęć przez nauczycieli. Samodzielny, kreatywny oraz odpowiedzialny za postępy w nauce i swój rozwój student zna cele kształcenia i sposoby ich realizacji, rozumie interakcje zachodzące w procesie kształcenia, jest zmotywowany do poszukiwań i zdobywania samodzielnie wiedzy (Bugaj, 2010). Aktywne i odpowiedzialne uczenie się jest istotą autonomii studentów. Bazą dla kształtowania postaw autonomicznych studentów jest ich gotowość do pracy bez nadzoru, zdolność transferowania opanowanych umiejętności i elastyczność zachowań (Komorowska, 2012, s. 51-60), a także samowiedza dotycząca mocnych oraz słabych stron (Wilczyńska, 2001, s. 10-12). W działaniach autonomicznych studenci wykorzystują szereg cech natury kognitywnej i afektywnej. Akcentuje się dyspozycje emocjonalno-oceniające, takie jak wiara w siebie, satysfakcja i zadowolenie z sytuacji komunikowania się, a także społeczne – otwartość, współpraca, inicjowanie kontaktów (Wilczyńska, 2008, s. 7-11).

2. Kształcenie językowe w uczelni

Nabywanie kompetencji obcojęzycznych rozpoczyna się we wczesnych etapach edukacji i jest realizowane przez kolejne lata, w tym też w trakcie edukacji akademickiej. Proces nauczania/uczenia się języków obcych jest traktowany jako przygotowanie do komunikacji z ich użyciem i kształtowanie kompetencji komunikacyjnych. Realizacja tych funkcji odbywa się na bazie wiedzy oraz rekomendowanych dla praktyki metod i strategii (Jaroszevska, 2014, s. 59). Na etapie edukacji akademickiej zakres, wymiar godzin i zamierzone efekty kształcenia są określane w planach studiów opracowanych dla kierunku i specjalności³.

³ Podstawa prawna: art. 81 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2021 r., poz. 478 i 619).

W aspekcie teoretycznym kształcenie językowe bazuje na wielu opisanych oraz zweryfikowanych w praktyce teoriach. W objaśnianiu oraz profilowaniu procesu nauczania języków obcych w kontekście rekomendowanych kompetencji kluczowych warto przywołać koncepcję ekologii języka (Blackledge, 2008, s. 27-40; Pahl, 2008, s. 305-315), koncentrującą się na praktykach werbalnych oraz otoczeniu społecznym. Promowana w tym podejściu dydaktyka wielojęzyczności służy nie tylko akwizycji języków, ich nauczaniu jako drugiego czy kolejnego, ale także projektowaniu pożądanych relacji społecznych. Wpływa na zmianę postrzegania roli języka dominującego, jak też nauczanego jako drugi lub trzeci, przyczynia się do przekształceń w środowisku językowym – wzmożenia wzajemnych wpływów, kontaktów językowych, poszerzenia przestrzeni wspólnej (Steciąg, 2014, s. 58-60). Nie bez znaczenia w tym podejściu jest także założenie, że język jest jednym z filarów tożsamości. Nauka języka obcego, a następnie posługiwanie się nim dostarcza bowiem wiedzy o sobie. Pokazuje to w swoim ekolingwistycznym modelu glottodydaktycznym węgierski badacz, Z. Dörnyei (2009, s. 11-15). Autor uznaje, że podstawowym czynnikiem motywującym do podjęcia nauki bądź doskonalenia znajomości języka obcego jest „koncepcja siebie”, rozumiana jako wypadkowa samoświadomości i samowiedzy jednostki, która postrzega siebie w trzech wymiarach: 1) „ja realne”: jednostka uświadamia sobie określone dążenia i uważa je za możliwe do osiągnięcia; 2) „ja idealne” jako reprezentacja cech, które jednostka chciałaby posiadać; 3) „ja, jakim obawiam się stać”, czyli reprezentacja tych cech, które jednostka uważa za szkodliwe.

Z punktu widzenia efektywności kształcenia językowego osób dorosłych korzystna jest taka sytuacja, w której osiągnięcie biegłości w posługiwaniu się językiem obcym staje się jednym z elementów „ja idealnego”, zaś dążenie do zniwelowania rozbieżności między „ja idealnym” i „ja realnym” to podstawowy czynnik motywujący do nauki języków. Ważnym warunkiem uzyskiwania harmonii między „ja idealnym” oraz „ja realnym” jest też zgodność z obowiązującymi i powszechnie akceptowanymi normami (Dörnyei, 2009, s. 15). Na podkreślenie zasługuje też teza ekolingwistów zakładająca perspektywę translینگwalną w nauczaniu języków obcych w sposób zrównoważony, przebiegający w triadzie: język ojczysty – język globalny – drugi oraz kolejny język obcy (Puppel, Puppel, 2005, s. 55; Wiertelska, 2011, s. 145-147). Kształtuje ona stosunek do języka ojczystego oraz obcych, podkreślając wartość wielojęzyczności i własnego dziedzictwa językowego. Różnorodność językowa pozwala uwolnić się od nacjonalizmów, szowinizmów oraz ksenofobii na tle językowym. Dla dydaktyki wielojęzyczności istotne jest rozumienie języka jako swoistego fenomenu społecznego. Kształcenie językowe nie może więc opierać się nauce języka jako systemu reguł gramatycznych i leksykalnych, a nauczyciel nie może być „nauczycielem kodu”, lecz „nauczycielem znaczenia” (Steciąg, 2014, s. 60-61).

Założenia ekologicznej koncepcji języka, osadzone w formule SCL, są interesujące w kontekście pracy glottodydaktycznej ze studentami. Dają szansę na personalizację edukacji obcojęzycznej i uwrażliwiają na relacje języka z rzeczywistością realizującą się w sferze pozajęzykowej.

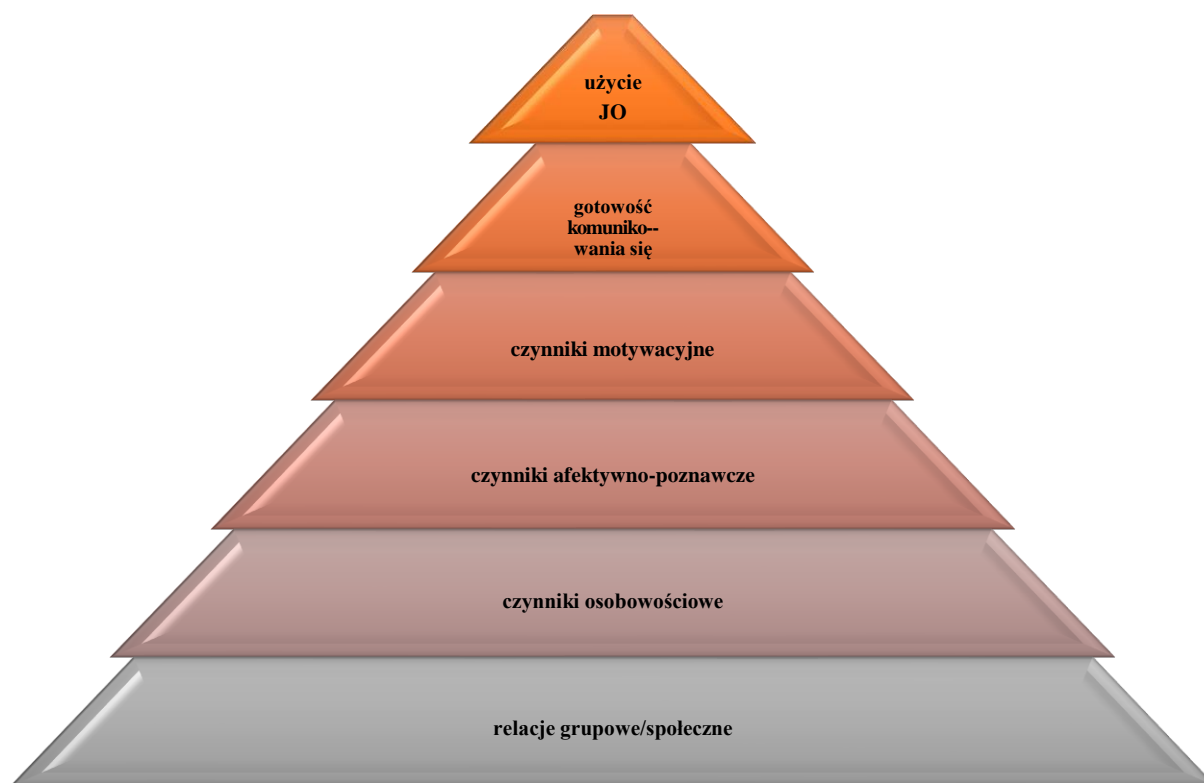
3. Intramentalne i intermentalne aspekty gotowości komunikowania się w językach obcych

Gotowość definiowana przez Słownik Języka Polskiego PWN (2022) oznacza stan pogotowia, stan należytego przygotowania do czegoś i zdecydowanie się na coś. Gotowość komunikacyjną (ang. *willingness to communicate*) w języku obcym określa się zazwyczaj jako wolicjonalną inklinację jednostki do aktywnego zaangażowania się w akty komunikacyjne w tym języku (Piechurska-Kuciel, 2014, s. 243) lub też jako stan psychicznej gotowości do użycia języka obcego, kiedy tylko pojawia się taka możliwość lub potrzeba (MacIntyre, 2007, s. 567). Jest to więc stan bezpośrednio poprzedzający zachowania komunikacyjne (MacIntyre, Clément, Dörnyei, Noels, 1998, s. 545-562).

Celem nauki języka obcego jest swobodne i płynne porozumiewanie się, a jednym z wyznaczników jego znajomości jest sprawne posługiwanie się JO (np. Dörnyei, 2005; MacIntyre, 2007; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015b). GK cechuje złożoność procesów decyzyjnych uwarunkowanych cechami oraz umiejętnościami uczącego się (poziom indywidualny) oraz specyfiką relacji komunikacyjnej (poziom społeczny), a rozpoczęcie komunikacji w języku obcym zależy zarówno od cech samej jednostki, jak również uwarunkowań sytuacyjnych, które spełnią jej oczekiwania (np. poczucie bezpieczeństwa, zainteresowania, ciekawość). W opinii badaczy (np. Dörnyei, 2005; Piechurska-Kuciel, 2011, 2014), zjawisko to jest wydarzeniem psychologicznym z istotnymi społecznymi konsekwencjami, ale też czynnikiem, który ułatwia naukę języka obcego lub skutecznie blokuje jej efektywność. GK wiąże się też z poziomem samooceny kompetencji użytkownika JO i jego motywacją do posługiwania się nim. Wysoki poziom samooceny w zakresie czterech podstawowych sprawności (mówienia, słuchania, czytania i pisanie) wyraźnie podnosi GK, a w przypadku uczniów wpływa również na poziom ich osiągnięć szkolnych (np. Yashima, 2002, s. 54-65; Piechurska-Kuciel, 2011, s. 235-250).

Badania nad gotowością komunikowania się w języku obcym, prowadzone na przełomie XX oraz XXI wieku (np. MacIntyre, Charos, 1996; Hashimoto, 2002; Cao, Philp, 2006; Yashima, Zenuk-Nishide, Shimizu, 2004; Mady, Arnott, 2010; Yu, Li, Gou, 2011; Cao, 2013), pozwalają na wyeksponowanie najsilniejszych jej predyktorów. Są to: cechy osobowościowe, motywacja, płeć, wiek, style uczenia się, potrzeby, samoświadomość, stosunek do społeczności międzynarodowej, postawa otwarta na różnice kulturowe, a także zmienne sytuacyjne (np. znajomość rozmówcy, orientacja w temacie rozmowy, autentyczność komunikacji, stosowane metody nauczania, atmosfera, w jakiej przebiega proces N/U JO). Badania dotyczyły przenikania różnorodnych systemów – relacji pomiędzy osobowością uczącego się a jego GK, samooceną własnych kompetencji, postawą wobec świata, ale też częstotliwością używania JO (MacIntyre, Charos, 1996; Hashimoto, 2002; Yashima, 2002). Badacze interesowali się również problematyką fluktuacji GK, zależnej od deklarowanych kompetencji komunikacyjnych oraz zmienności wymagań oraz oczekiwań w tym zakresie (MacIntyre, Legatto, 2011; Mystkowska-Wiertelak, Pawlak, 2014; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015a, 2015b; Zawodniak, Kruk, 2017).

Modelowe ujęcie czynników kształtujących GK przedstawia rycina 1.



Rycina 1. Model zmiennych kształtujących gotowość komunikacji obcojęzycznej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Engagement with language: „Interrogating a construct”, A. Svalberg, 2009, *Language Awareness*, 18(3-4), s. 242-258; „Poglądy na naukę języka obcego u osób z wysoką i niską gotowością komunikacyjną w języku angielskim”, E. Piechurska-Kuciel, 2014, *Neofilolog*, 42(2), s. 241-254; „Zmiany w gotowości komunikacyjnej w języku angielskim u studentów filologii angielskiej w Second Lifie”, J. Zawodniak, M. Kruk, 2017, *Konińskie Studia Językowe*, 5(2), s. 203-221.

W podstawie piramidy plasują się czynniki względnie stałe, związane z charakterem relacji społecznych, kulturą kontaktów, postawą jednostki, ciekawością i oczekiwaniami wobec sytuacji komunikowania się, radością oraz satysfakcją z komunikacji bądź też niezadowolonia i rozczarowania. Na kolejnych poziomach lokowane są czynniki osobowe i sytuacyjne, związane z motywacją i chęcią komunikowania się, pełnionymi rolami, samooceną oraz pewnością siebie, brakiem lęku i w konsekwencji poczuciem gotowości komunikacyjnej. W analizie czynników akcentuje się potrzeby jednostki (m.in. potrzeba sprawowania kontroli nad otoczeniem, wywierania pozytywnego wrażenia na interlokutorze i pożądanej lub oczekiwanej reakcji, potrzeba stymulacji mentalnej i afektywnej, potrzeba budowania i umocnienia własnej wartości, a także potrzeba wiedzy) i tzw. zaangażowanie językiem (ang. *engagement with language*), rozumiane jako poznawczy, afektywny oraz społeczny proces, w którym uczący się bierze czynny udział. Używa on języka jako narzędzia komunikacji, ale też jako przedmiotu analizy i refleksji. Jest to możliwe dzięki uwrażliwieniu na formalne cechy języka oraz refleksji nad jakością własnej produkcji językowej. Zaangażowanie językiem w aspekcie afektywnym odnosi się do chęci uczestniczenia w akcie komunikacji i pozytywnej postawie wobec języka oraz jego użytkowników. W aspekcie społecznym prowadzi do podejmowania i podtrzymywania rozmowy z zastosowaniem języka werbalnego oraz niewerbalnych środków przekazu (Svalberg, 2009; Zawodniak, Kruk, 2017, s. 203-221).

W polskim dorobku badawczym należy podkreślić badania E. Piechurskiej-Kuciel (2014) i M. Jaworskiej (2018), prowadzone w grupie uczniów liceum. Na podstawie badań stwierdzono, że uczniowie z wysokim stopniem gotowości do komunikacji obcojęzycznej darzą JO sympatią, a jego nauka daje im radość i satysfakcję. Swoje plany życiowe wiążą ze znajomością języka, co dodatkowo umacnia ich chęć komunikowania się w nim. Osoby z niskim poziomem GK traktują JO niechętnie, uznając go za przedmiot narzucony w programie nauczania i zadowolają się minimalnymi osiągnięciami. Używają oni języka obcego pod przymusem, a swojej przyszłości nigdy nie wiążą ze znajomością tego języka. Mają problemy z jego nauką, starają się więc unikać używania go. Wyniki badań wskazują, że elementem wspólnym dla obu grup jest afekt. Emocje pozytywne wiążące się z wysoką GK, łączą się z poczuciem bezpieczeństwa, chęcią osiągnięcia biegłości i satysfakcją. Pozwalają na postrzeganie siebie jako części wielojęzycznego świata. Z niską GK wiąże się negatywny kontekst emocjonalny – poczucie zagrożenia i zniechęcenia, przymus edukacyjny, niepowodzenia (Piechurska-Kuciel, 2014, s. 254). Istotna dla wyjaśnienia nastawienia do JO i GK jest także analiza indywidualnych profili uczniów, kształtowanych przez ich sprawność poznawczą (w tym strategię uczenia się) i emocjonalno-społeczną. Poziom GK jest zależny nie tylko od zasobu wiadomości oraz umiejętności w mówieniu, pisaniu, słuchaniu i czytaniu, ale również od umiejętności samokształcenia, doświadczeń własnych, cech i zachowań autonomicznych, a także umiejscowienia poczucia kontroli. Zdecydowana większość badanych uczniów ma niską świadomość swoich możliwości i ograniczeń, a także niewystarczającą wiedzę o sposobach autodiagnozy (w tym językowej kompetencji komunikacyjnej), technikach pracy umysłowej (w tym uczenia się polisensorycznego i treningu strategicznego), jak też o pozaszkolnych możliwościach doskonalenia kompetencji obcojęzycznych (Jaworska, 2018, s. 221-225).

Interesujące są także badania J. Zawodniak i M. Kruka (2017), prowadzone wśród studentów. Wskazują na możliwości wzmacniania umiejętności obcojęzycznych i GK poprzez światy wirtualne, które różnicują rodzaje interakcji społecznych i są przestrzenią dla spontanicznych spotkań i rozmów. Autorzy podkreślają, że wpływ na kształtowanie się GK mają zarówno czynniki intramentalne (indywidualne – postawy, potrzeby oraz oczekiwania studentów, ich zainteresowanie nawiązaniem i podtrzymywaniem kontaktu z obcojęzycznymi rozmówcami), jak i intermentalne (społeczne – postawy, oczekiwania i zainteresowania osób, z którymi studenci się porozumiewają, ich zainteresowania, przyjazna atmosfera towarzysząca rozmowom, poczucie ciągłości zapewnione przez stałych interlokutorów) (Zawodniak, Kruk, 2017, s. 203-221).

W kontekście omawianej problematyki należy także podkreślić postulaty autorów wskazujące na potrzebę redefiniowania roli nauczyciela JO jako osoby „zarażającej” fascynacją językiem oraz kulturą danego obszaru językowego, jednocześnie tworzącej przyjazny klimat, redukującej stres, zapewniającej wsparcie emocjonalne, będącej mentorem oraz doradcą (np. Zawadzka-Bartnik, 2004, s. 109-130; Piechurska-Kuciel, 2014, s. 253).

Istotna jest też modyfikacja warsztatu metodycznego, która pozwala na odejście od nauczania tradycyjnego (od postrzegania treści do wykonania ćwiczenia). Redukcji ulegają metody audiolingwalne oraz gramatyczno-tłumaczeniowe, a nacisk kładzie się na metody rozwijające GK, np.:

- metodę bezpośrednią (konwersacyjną), doskonalącą umiejętność prowadzenia rozmowy wspomaganą kontekstem sytuacyjnym (Nijakowska, 2016, s. 32-38);
- metodę komunikacyjną, promującą autentyczność interakcji językowych adekwatnych do zadania i sytuacji, budowanych na bazie poznanych form gramatycznych i wiedzy o funkcjach wypowiedzi; w metodzie dominują dialogi, symulacje, odgrywanie ról, gry językowe i komunikacyjne, zabawy, dyskusje (Jaroszevska, 2008, s. 157-166; Siek-Piskozub, 1997, s. 221-230);
- metodę naturalną, redukującą stres, bazującą na słuchaniu wypowiedzi obcojęzycznych (Komorowska, 2004, s. 116);
- metodę kognitywną, zakładającą innowacyjne posługiwanie się językiem, wykształcenie kompetencji językowych pozwalających na rozumienie oraz samodzielne tworzenie wypowiedzi (Grucza, 2012, s. 5-43);
- metodę eklektyczną, w której wykorzystuje się autentyczne materiały w celu doskonalenia recepcji i rozumienia języka (Piegzik, 2010, s. 40-49);
- inne, bazujące na pewnym stopniu opanowania języka, np. metoda CLL i CLIL, metoda Callana, Pomiar House, sugestopedia (Gałązka i in., 2017, s. 32-36).

Nowoczesną, postulowaną formą edukacji obcojęzycznej jest dialog dydaktyczny, którego funkcje są analizowane w trzech obszarach:

- kognitywnym, wzmacniającym abstrakcyjne myślenie, wdrażającym do samooceny i samoregulacji, uświadamiającym funkcjonowanie własnego „języka dydaktycznego”;
- samoświadomości poznawczej, umożliwiającej wgląd we własne procesy myślowe, ocenę skuteczności stosowanych strategii, analizę zasobów własnych;
- mediacji relacyjnej, budującej szczerą i zaufanie, pozwalającej na analizę trudności i wybór metod redukujących i kompensujących (Karpińska-Szaj, Sujecka-Zajac, 2019, s. 61-73).

Wśród wielu zalet dialogu dydaktycznego akcentuje się też wzmacnianie poczucia kontroli procesu uczenia się, oceny jego skuteczności i wzmacniania wewnętrznych mechanizmów sterowania, co jest możliwe poprzez uświadomienie uczącemu się jego funkcjonowania poznawczego: wgląd w stosowane sposoby uczenia się i komunikowania, ich rozwijanie i ewentualna modyfikacja (Sujecka-Zajac, 2016, s. 175).

4. Kształtowanie gotowości komunikowania się w językach obcych – założenia projektu badawczego i analiza wyników badań

4.1. Cele, przedmiot i problematyka badań

Celem badań jest określenie gotowości do komunikowania się w językach obcych deklarowanej przez studentów oraz czynników kształtujących i rozwijających tę gotowość. Przedmiotem analiz są wypowiedzi i deklaracje studentów. Przeprowadzone badania koncentrują się wokół następujących pytań badawczych: Jak studenci oceniają swoją gotowość do komunikowania się w językach obcych?, a także Co kształtuje ich gotowość do komunikowania się w językach obcych?

Badania mają charakter diagnostyczny i nie wymagają formułowania hipotez (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010, s. 20).

4.2. Metoda i techniki badawcze

Zamierzenia badawcze zrealizowano w module badań ilościowych, z wykorzystaniem metody sondażowej, w tym techniki ankiety. Anonimowa ankieta została przeprowadzona z wykorzystaniem kwestionariusza (narzędzie autorskie) zawierającego kafeterię zamkniętą jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru i pytanie otwarte, umożliwiające respondentom wyrażenie opinii i ocen. Poza danymi metryczkowymi kwestionariusz ankiety zawierał pytania dotyczące poziomu GK, czynników i okoliczności istotnych dla wzmacniania GK.

4.3. Teren badań i grupa badanych

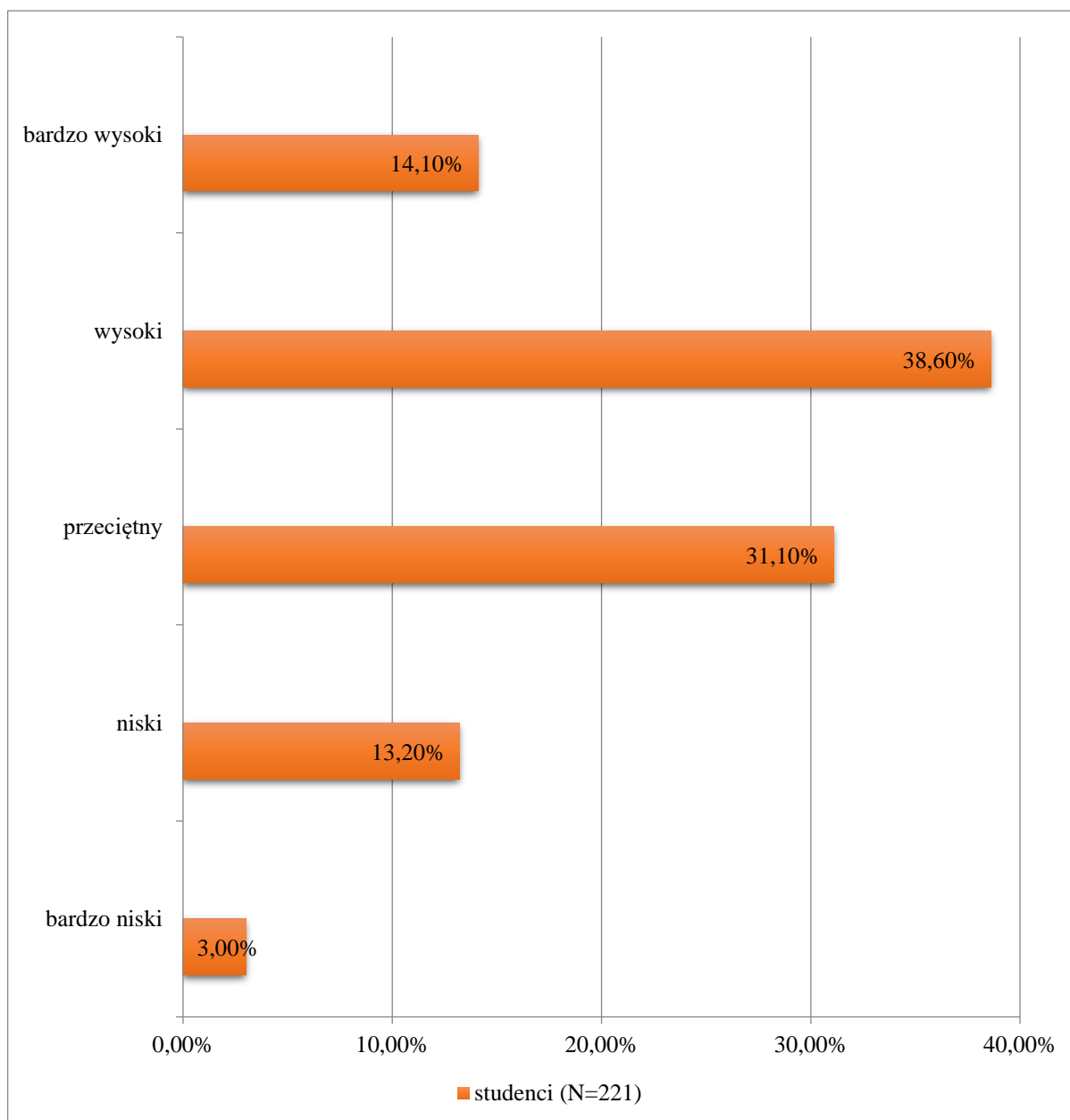
Badania prowadzono w grupie studentów wybranych uniwersytetów na terenie Krakowa (UEK, UP). Jest to grupa licząca 263 studentów studiów licencjackich lub jednolitych magisterskich, realizujących różne kierunki kształcenia, m.in. ekonomię, finanse i rachunkowość, analitykę gospodarczą, stosunki międzynarodowe, logistykę, pedagogikę społeczno-opiekuńczą, pedagogikę specjalną. Zastosowano dobór warstwowy (ostatni semestr realizacji lektoratów języka obcego) i losowy (studenci obecni na zajęciach w dniu badania). Do dalszych analiz zakwalifikowano ankiety wypełnione przez 221 studentów. Pozostali (42 osoby) zadeklarowali, że mają trudności dyslektyczne, a fakt ten stanowi istotną zmienną kształtującą gotowość komunikacyjną, należy zatem dokonywać oceny z uwzględnieniem tej dysfunkcji⁴. Badania prowadzono w okresie od czerwca do grudnia 2022 roku.

W grupie badanych przeważają mężczyźni (63,4%). Respondenci w nieznacznej większości deklarują znajomość m.in. dwóch języków obcych, z których jeden opanowali na poziomie B2, a drugi na poziomie A2 lub B1 – grupa ta stanowi 51,4% respondentów. Pozostali określają poziom swoich kompetencji obcojęzycznych jako przeciętny – deklarując znajomość na poziomie A1/A2 (36,7%), a niewielka grupa (11,9%) zna biegle dwa lub więcej JO. Wszyscy doceniają wagę umiejętności obcojęzycznych, a w procesie ich nabywania wskazują motywy zawodowe i osobiste.

4.4. Analiza, interpretacja i dyskusja wyników badań

Badani studenci właściwie rozumieją gotowość komunikowania się w językach obcych, określając ją najczęściej jako stan gotowości do użycia języka obcego (67,7%) i jako pozytywną samoocenę kompetencji i motywacji użytkownika języka (32,3%). Swoją GK w językach obcych oceniają w 5-stopniowej skali. Informacje z tego zakresu przedstawia wykres 1.

⁴ Analiza czynników kształtujących GK osób z dysleksją jest przedmiotem osobnego opracowania autorki *Gotowość do komunikowania się w języku obcym studentów z dysleksją* („Neofilolog”, 60/2, s. 380-396; planowana publikacja VI 2023 roku.).

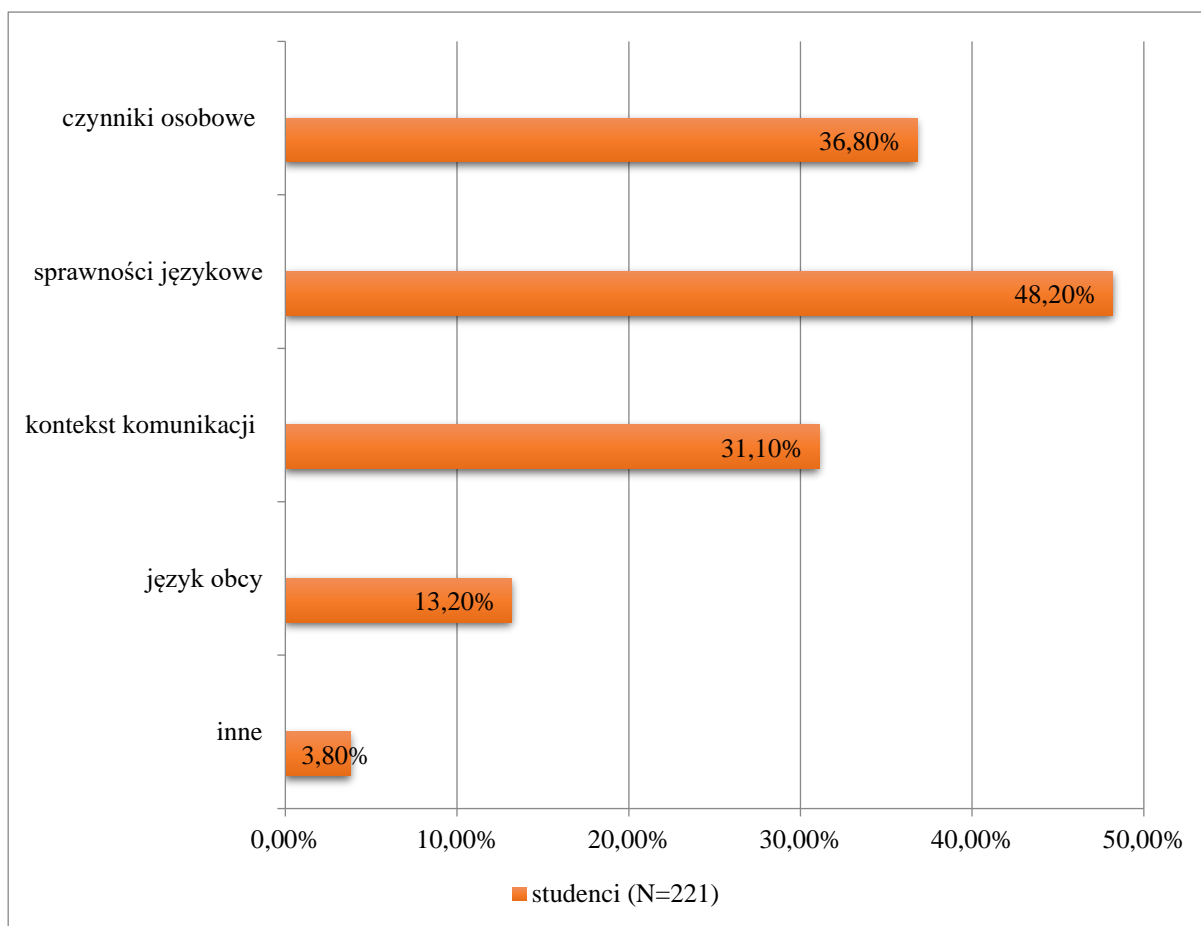


Wykres 1. Ocena poziomu gotowości komunikowania się w językach obcych.

Źródło: badania własne; odpowiedź na pytanie: *Jak oceniasz swoją gotowość do komunikowania się w językach obcych?*

Poziom wysoki lub bardzo wysoki prezentuje 52,2% badanych. Na poziomie przeciętnym ocenia swoją gotowość 31,1%. Oceny na poziomie niskim i bardzo niskim wskazuje nieco ponad 16%. Wyniki te należy analizować w kontekście etapu edukacji badanych. Studia to finalny etap edukacji formalnej, który zamyka wieloletni cykl kształcenia kompetencji obcojęzycznych. W tych okolicznościach można oceniać poziom deklarowanej gotowości jako niezadowolający.

GK jest wypadkową wielu czynników. Wykres 2 prezentuje wskazania badanych (wybór wielokrotny) informujące o czynnikach kształtujących GK, które badani uznają za istotne. Zawierają się one w następujących kategoriach: cechy osobowe, umiejętności językowe, sytuacja i kontekst komunikacji.

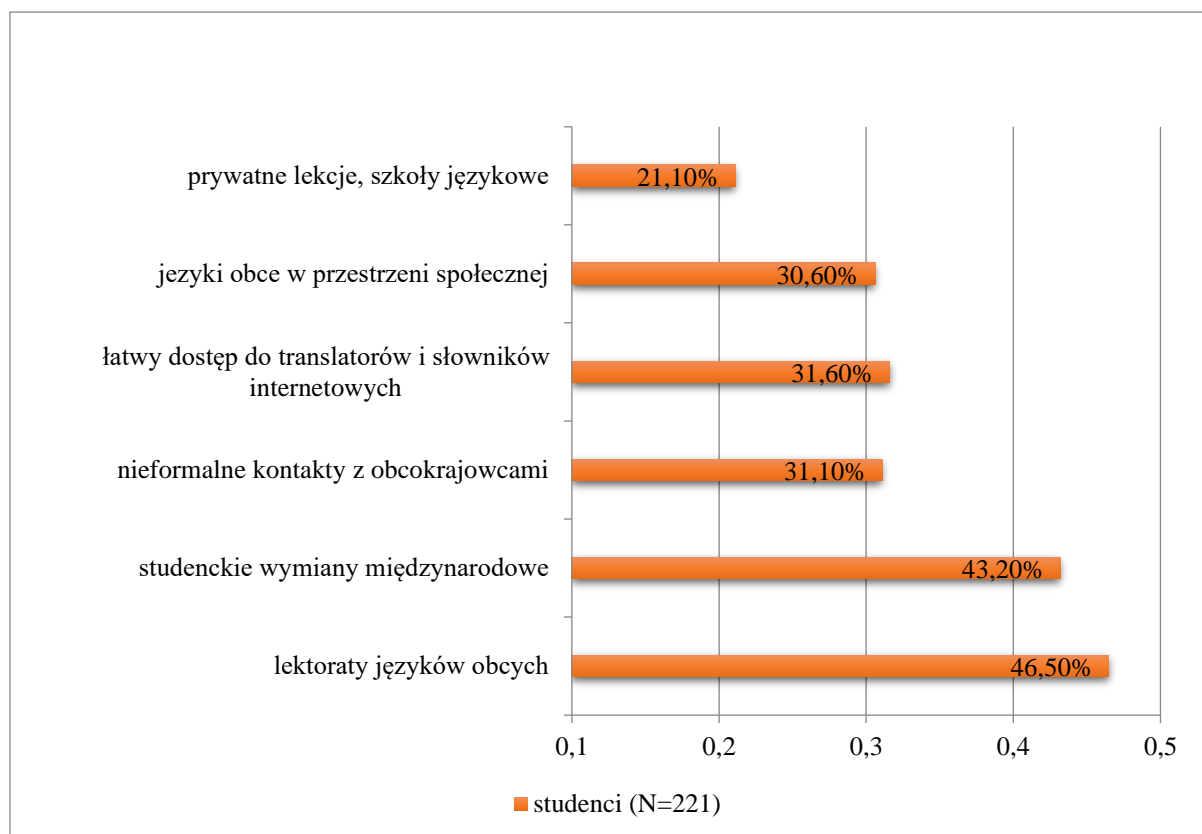


Wykres 2. Czynniki istotne dla kształtowania gotowości studentów do komunikowania się w językach obcych (wybór wielokrotny).

Źródło: badania własne; odpowiedź na pytanie: *Które spośród wymienionych czynników oceniasz jako istotne dla Twojej gotowości komunikowania się w językach obcych?*

Dla badanych istotnymi czynnikami wzmacniającymi gotowość komunikowania się są opanowane sprawności językowe (49,2%). W mówieniu wskazują na: zasób słownictwa, umiejętności budowania i swobody wypowiedzi. W słuchaniu podkreślają: rozumienie treści, orientację w tematyce tekstu, analizę i selekcję informacji oraz zdolność koncentracji uwagi. W czytaniu akcentują: technikę czytania, tempo pracy z tekstem oraz rozumienie treści. W pisaniu za istotne uznają: poprawność ortograficzną, poziom grafomotoryki i estetykę pisma. Istotne są też dla badanych uwarunkowania sytuacyjne i kontekst komunikacji, ze szczególnym uwzględnieniem znajomości rozmówcy i tematu rozmowy, sytuacji i miejsca, rodzaju zadania oraz możliwości skorzystania z pomocy. Również istotne dla studentów są czynniki związane z cechami osobowymi (pozytywnymi: wiara we własne siły, odwaga, chęć ryzykowania, a także negatywnymi: obawa przed ośmieszeniem, unikanie porażek, zawstydzienie, lęk komunikacyjny).

GK kształtowana w dotychczasowych etapach edukacji w formie instytucjonalnych działań (lekcje języków obcych w szkole, lektoraty w uczelniach) jest wzmacniana poprzez działania nieformalne, w których uczestniczą studenci lub są ich biernymi obserwatorami. Wykres 3 zawiera wskazania okoliczności, które w ich ocenie wzmacniają kompetencje obcojęzyczne i GK.



Wykres 3. Okoliczności wzmacniające gotowość komunikowania się w JO (wybór wielokrotny). Źródło: badania własne, odpowiedź na pytanie: *Jakie okoliczności wzmacniają Twoją gotowość komunikowania się w językach obcych?*

Badani, wskazując okoliczności wspomagające kształtowanie ich GK, wymieniają lektoraty języków obcych (ponad 46%), wymiany międzynarodowe umożliwiające formalne i nieformalne kontakty z obcokrajowcami (odpowiednio ponad 43% i 31%), obecność zwrotów obcojęzycznych w przestrzeni publicznej (ponad 30%), a także akcentują łatwy dostęp do zasobów internetowych i możliwość skorzystania z nich (ok. 31%). Niemała grupa (ok. 20%) deklaruje uczestnictwo w zajęciach z języka obcego poza uczelnią jako formę wzmacniania GK. Wybory te są naturalną konsekwencją realizowanego programu kształcenia, w którym nauka języka obcego lub języków obcych stanowi standard kształcenia i jest obowiązkowa. Z badań wynika, że najważniejszą formą doskonalenia sprawności językowych jest uczestnictwo w zajęciach z języków obcych i oferowane przez uczelnie programy wymiany międzynarodowej, dzięki którym studenci wyjeżdżają za granicę bądź też nawiązują relacje z obcokrajowcami przyjeżdżającymi do ich uczelni. W uzasadnieniu swoich ocen studenci pisali:

- *Dla mnie ważne są umiejętności mówienia i pisania w językach obcych. To też jest wymogiem współczesności, otwartego świata. Mam takie poczucie, że poradzę sobie w sytuacjach, gdy rozmawiam lub czytam coś w języku obcym. Dużo dają mi lektoraty.*
- *Zależy mi na dobrych ocenach, na stypendium. Głównie to mnie motywuje do nauki języka obcego. Ale też dobrze wiem, że te umiejętności są potrzebne w pracy, pracodawca docenia, są potrzebne tak ogólnie w życiu. Staram się mówić w języku obcym i czytać. Nie mam jednak pewności, że poradzę sobie w każdej sytuacji i w zadaniu.*

- *U mnie dużo zależy od sytuacji. Na zajęciach raczej jest ok, ale na egzaminach już gorzej. Denerwuje się i wtedy dużo zapominam. Czasem robię tak głupie błędy, że sama się dziwię jak można było się tak pomylić. Nie lubię zaskoczenia, chcę być wcześniej przygotowana. Raczej nie jestem pewna swoich możliwości tak spontanicznie.*

W literaturze polskiej i obcojęzycznej znajdujemy opracowania dotyczące GK, choć trudno jest znaleźć odniesienia do wyników badania GK w grupie młodych dorosłych. Na wieloczynnikowy model kształtowania GK u uczniów zwraca uwagę wielu autorów (np. Dörnyei, 2005; Svalberg, 2009; Piechurska-Kuciel, 2014; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015b; Zawodniak, Kruk, 2017; Jaworska, 2018). Proces doskonalenia oraz wzmocnienia GK, który dokonuje się na etapie edukacji akademickiej, także bazuje na wielu czynnikach. Badania własne opisane w opracowaniu wykazały, że dla studentów są istotne głównie sprawności językowe i w tym zakresie ta grupa wiekowa różni się w swoich preferencjach od uczniów. Badani podkreślają, że ich GK jest w dużym stopniu uwarunkowana sprawnością w mówieniu, słuchaniu, czytaniu i pisaniu. Uczniowie często ufają swojej intuicji i kreatywności (Jaworska, 2018, s. 183-215), co nie jest zjawiskiem wyraźnie charakteryzującym studentów. Rozbieżność widoczna jest też w gotowości do komunikowania się w tych językach, które uczniowie oceniają jako lubiane lub lubiani są nauczyciele (Piechurska-Kuciel, 2014, s. 245-251), natomiast dla studentów nie jest to istotna kategoria, raczej starają się oni ocenić przydatność JO w swojej przyszłej aktywności zawodowej lub prywatnych relacjach obcojęzycznych.

4.5. Wnioski z badań. Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

Zakres i charakter badań oraz dokonane analizy w ograniczonym zakresie pozwalają na generalizowanie wniosków i odniesienie ich do szerszej populacji. Wyraźnie potwierdzają jednak wieloczynnikowy model GK. Ukazują też specyfikę kształcenia językowego na poziomie akademickim, w której zaznacza się rola lektoratów z języków obcych jako ważnej formy doskonalenia kompetencji obcojęzycznych.

Studenci w nieznacznej większości (52,2%) oceniają własną gotowość do komunikowania się w językach obcych jako wysoką. Duża grupa (31,1%) deklaruje, że poziom ich GK jest przeciętny. Jako niską ocenia ją ok. 16,2% badanych. Nie jest to wynik zadowalający z uwagi na wieloletni okres edukacji obcojęzycznej, jaki mają za sobą studenci oraz na fakt, że sami dokonują wyboru, jakiego języka uczą się w trakcie studiów. Ponadto są to osoby, u których następuje finalizowanie instytucjonalnego, formalnego procesu kształcenia, w tym również edukacji obcojęzycznej.

Dla studentów gotowość komunikowania się w językach obcych jest uwarunkowana głównie ich umiejętnościami językowymi (wskazuje na to 48,2%). Są one wzmacniane przez takie cechy osobowe, jak odwaga w relacjach interpersonalnych, poczucie humoru i dystans do własnych niepowodzeń. Pomocna okazuje się też znajomość rozmówcy i orientacja w temacie rozmowy, a także możliwość skorzystania z pomocy. Poczucie gotowości istotnie obniża obawa przed ośmieszeniem, unikanie porażek, zawstydzenie oraz świadomość własnych trudności językowych. Ich źródłem jest niewystarczający zasób słownictwa, kłopoty z zapamiętywaniem, poprawnością gramatyczną i ortograficzną, biegłością w czytaniu i mówieniu, a także stres odczuwany w sytuacjach nowych, do których nie można się wcześniej przygotować, ale też w trakcie egzaminu. Bez większego znaczenia natomiast jest sam język i stosunek emocjonalny do niego.

Wśród okoliczności wspomagających GK jest uczestnictwo w lektoratach JO, które są w ofercie edukacyjnej uczelni wyższych i stanowią istotny element standardu kształcenia akademickiego (takiego wyboru dokonuje 46,5%). Pomocne są też słowniki i translatory, z których można korzystać w zasadzie bez ograniczeń. Nie bez znaczenia jest również codzienne obcowanie ze zwrotami obcojęzycznymi w reklamach, nazwach, napisach, języku młodzieżowym itp. Studenci podkreślają też rolę międzynarodowej wymiany oraz kontaktów prywatnych.

Badania ukazały, jak ważne dla kształtowania GK studentów są te elementy procesu N/U JO, które bezpośrednio doskonalą sprawności językowe. Badani podkreślają, że wyższy poziom tych sprawności zapewnia im poczucie bezpieczeństwa w kontaktach obcojęzycznych i wzmacnia pewność siebie. Doceniają wzbogacanie zajęć elementami sprzyjającymi obniżeniu poziomu stresu przy jednoczesnym podniesieniu poziomu chęci do zabrania głosu czy aktywnego udziału w danej aktywności. Wielu badanych zwraca uwagę na przydatność i zasadność udzielanych z wyprzedzeniem (np. tygodniowym) instrukcji i precyzyjnych poleceń dotyczących kolejnych modułów. Umożliwia im to solidne przygotowanie się do ćwiczeń, a tym samym eliminuje poziom niepewności. Uznaniem cieszą się również elementy związane z gamifikacją, wprowadzanie gier, inscenizacji i zabaw dydaktycznych.

Na podstawie powyższych wniosków można wskazać takie rekomendacje dla praktyki edukacyjnej, które uwzględniają potrzeby uczących się, a także mieszczą się w strukturze i specyfice kształcenia akademickiego. Odnoszą się one do pracy własnej studentów i realizacji procesu kształcenia przez nauczycieli akademickich:

- rozpoznanie oraz określenie (lub jego aktualizacja) profilu uczenia się języków obcych i zasobów własnych studenta (autodiagnoza wspierana wskazówkami nauczyciela akademickiego); dostęp do narzędzi autodiagnozy, możliwość skonsultowania uzyskanych wyników z nauczycielem akademickim lub doradcą edukacyjnym. W procesie autodiagnozy można wykorzystać m.in.: profil inteligencji wielorakich dla studenta, kwestionariusz preferencji sensorycznych, kwestionariusz strategii uczenia się języków obcych, kwestionariusz gotowości komunikacyjnej;
- wzmacnianie czynników personalizujących kształcenie kompetencji obcojęzycznych na poziomie opanowania oraz doskonalenia sprawności językowych i na poziomie ich oceny, realizacja idei autonomii kształcenia oraz dialogu dydaktycznego, stosowanie tych elementów systemu SCL, które wzmacniają odpowiedzialność za własną edukację, motywują studenta, uczą konsekwencji i systematyczności oraz racjonalnej organizacji pracy;
- stosowanie aktywnych metod glottodydaktycznych, doskonalących sprawności językowe w formie gier językowych, symulacji, projektów. Interesującą propozycją jest tworzenie przez studentów własnego portfolio językowego, będącego swoistą dokumentacją umiejętności porozumiewania się w językach obcych. Portfolio składa się z trzech części: paszportu, biografii oraz dossier. Pozwala na ocenę kompetencji językowych w oparciu o poziomy biegłości językowej ESOKJ, umożliwia dokumentowanie postępów, motywuje i stymuluje do nauki, zachęca do przejmowania odpowiedzialności za naukę języka obcego;

- zapewnienie łatwego dostępu do materiałów dydaktycznych (tradycyjnych i wykorzystujących nowe technologie) dla studentów oraz nauczycieli akademickich;
- zachęcanie i motywowanie do inicjowania oraz rozwijania kontaktów obcojęzycznych (np. przez tradycyjne wymiany międzynarodowe i kontakty niesformalizowane), które doskonalą kompetencje komunikowania się w warunkach naturalnych oraz w większym stopniu umożliwiają kontakt z JO;
- dbałość o higienę i komfort pracy umysłowej studentów poprzez stosowanie treningu strategicznego, instruktażu wyboru technik uczenia się języków obcych, w tym poszerzania zasobu słownictwa i umiejętności gramatycznych. Zasadność tego postulatu jest wzmocniona przez fakt, że studia są ostatnim etapem edukacji formalnej, w którym zwraca się uwagę nie tylko na doskonalenie sprawności językowych, ale również przygotowanie studentów do procesu samokształcenia i całościowej autoedukacji.
- rozbudowa i sprecyzowanie form pomocy studentom, którzy z różnych powodów (m.in. rozwojowych, zdrowotnych, edukacyjnych) nie osiągają adekwatnego do swoich możliwości poziomu GK.

Podsumowanie

Wraz z analizą dotychczasowych osiągnięć w zakresie teorii oraz praktyki glottodydaktycznej pojawiają się wskazania dotyczące dalszych badań, precyzują się potrzeby i zainteresowania poznawcze. Kształtowanie i wzmacnianie GK u młodych dorosłych zajmuje ważne miejsce. Dalsze badania i analizy mogą ukazać problematykę kształcenia kompetencji obcojęzycznych w powiązaniu z psychiczną i językową gotowością do ich użycia, a także, poprzez wgląd w dotychczasowy przebieg edukacji, nakreślić obraz i efektywność procesu N/U JO realizowanego w kolejnych etapach i formach kształcenia. Jest to interdyscyplinarny zakres badań prowadzonych w populacji młodych dorosłych, w których komponent układu glottodydaktycznego współwystępuje z aspektem psycholingwistycznym i andragogicznym.

Gotowość komunikowania się w językach obcych jest niezbędnym warunkiem aktywności podejmowanej w relacjach społecznych, w tym zawodowych, do których są przygotowywani studenci. Sfera publiczna jest obecnie sprofilowana jako przestrzeń wielopłaszczyznowej komunikacji z rozbudowanymi tradycyjnymi i nowoczesnymi jej formami, a rynek pracy, w swej globalnej specyfice i dążeniu do wielojęzyczności, weryfikuje pozytywnie te osoby, które swoje kompetencje zawodowe uzupełniają o umiejętność sprawnej, płynnej, podejmowanej spontanicznie komunikacji w języku obcym.

Bibliografia

- Baker, S.C., MacIntyre, P.D. (2000). The effects of gender and immersion on communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-347.
- Blackledge, A. (2008). Language Ecology and Language Ideology. W: A. Creese, P. Martin, N.H. Hornberger (red.), *Language and Ecology* (s. 27-40). New York.

- Brzezińska, A., Trempała, J. (2000). *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia* (t. I, s. 229-283). Gdańsk: GWP.
- Bugaj, J. (2010). *Kształcenie skoncentrowane na studentach tzw. Student Centered Learning (SCL): co się za tym kryje*. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/280877709_Kształcenie_skoncentrowane_na_studentach_tzw_Student_Centered_Learning_SCL_co_sie_za_tym_kryje.
- Cao, Y. (2013). Exploring dynamism in willingness to communicate: A longitudinal case study. *Australian Review of Applied Linguistic*, 36, 160-176.
- Cao, Y., Philp, J. (2006). Interactional context and Willingness to Communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34, 480-493.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. W: Z. Dörnyei, E. Ushioda (red.), *Language Identities and the L2 Self* (s. 9-42). Bristol-Buffalo-Toronto.
- Gałązka, A., Gębska-Suska, A., Suska, C. (2017). *Autonomia ucznia. Teoria w pigułce*. Pobrane z: www.ore.edu.pl.
- Grucza, F. (2012). Antropocentryczna a paradygmataczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana). *Lingwistyka Stosowana*, 6, 5-43.
- Grzymała-Moszczyńska, J., Kwiecień, K., Rataj, A., Barzykowski, K. (2013). Stan wdrożenia modelu nauczania skoncentrowanego na studentkach i studentach na polskich uczelniach wyższych. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(42), 32-49.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20, 29-70.
- Jaroszewska, A. (2008). Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości. W: A. Surdyk, J.Z. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym. „Homo Communicativus: Filozofia – komunikacja – język – kultura”* (s. 157-166). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Jaroszewska, A. (2014). O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków. *Języki Obce w Szkole*, 4, 52-66.
- Jaworska, M. (2018). *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karpińska-Szaj, K. (2015). Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej. *Neofilolog*, 45(2), 187-201.
- Karpińska-Szaj, K., Sujecka-Zajac, J. (2019). Dialog dydaktyczny w uczeniu się języka obcego. *Neofilolog*, 52(1), 61-73.
- Komorowska, H. (2004). *Metodyka nauczania języków obcych w szkole*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2012). Learner autonomy and its implications for the EPOSTL. W: D. Newby (red.), *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (s. 51-82). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- Li, H., Hamel, C.M. (2003). Writing Issues in College Students with Learning Disabilities: A Synthesis of the Literature from 1990 to 2000. *Learning Disability Quarterly*, 26, 29-46.
- MacIntyre, P.D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91, 564-576.
- MacIntyre, P.D., Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.
- MacIntyre, P.D., Dörnyei, Z., Clément, R., Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-62.
- MacIntyre, P.D., Legatto, J.J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149-171.
- Mady, C., Arnott, S. (2010). Exploring the 'situation' of situational willingness to communicate: A volunteer youth exchange perspective. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13, 1-26.
- Malewski, M. (2001). Modele pracy edukacyjnej z dorosłymi. W: W. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje* (s. 289-302). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H. (2009). *Dorośli uczą się inaczej*. Toruń: Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- Mystkowska-Wiertelak, A., Pawlak, M. (2014). Fluctuations in learners' willingness to communicate during communicative task performance: Conditions and tendencies. *Research in Language*, 12(3), 245-260.
- Nijakowska, J. (2016). Nauczyciel języka obcego wobec specyficznych trudności w uczeniu się. *Języki Obce w Szkole*, 4, 32-38.
- Oleszak, W. (2011). *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. General and Professional Education*, 1, 35-42.
- Pahl, K. (2008). The ecology of literacy and language: discourses, identities, and practices in homes, schools and communities. W: A. Creese, P. Martin, N.H. Hornberger (red.), *Language and Ecology* (s. 305-316). New York.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. (2015a). Investigating the dynamic nature of L2 learners' willingness to communicate. *System*, 50, 1-9.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. (2015b). Gotowość komunikacyjna w przebiegu zajęć z mówienia w języku obcym: Wyniki badań. *Neofilolog*, 45(2), 157-172.
- Piechurska-Kuciel, E. (2011). Willingness to communicate in L2 and self-perceived level of FL skills in Polish adolescents. W: J. Arabski, A. Wojtaszek (red.), *Aspects of culture in second language acquisition foreign language learning* (s. 235-250). Berlin: Springer.
- Piechurska-Kuciel, E. (2014). Poglądy na naukę języka obcego u osób z wysoką i niską gotowością komunikacyjną w języku angielskim. *Neofilolog*, 42/2, 241-254.
- Piegzik, W. (2010). Kompetencja uczenia się, czyli co to znaczy umieć się uczyć. *Edukacja i Dialog*, 1(2), 40-49.
- Piotrowska, D., Saryusz-Wolski, T. (2019). Innowacyjne metody kształcenia problem based learning, design thinking i ich zastosowanie w Centrum Kształcenia Międzynarodowego Politechniki Łódzkiej. W: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia* (s. 163-169). Warszawa: OW Politechniki Warszawskiej.
- Plewka, Cz., Taraszkiewicz, M. (2010). *Uczymy się uczyć*. Szczecin: Wydawnictwo TWP.

- Puppel, S., Puppel, J. (2005). Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni na przykładzie triady: język polski – język angielski – język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii. *Scripta Neophilologica Poznaniensa*, VII, 55-95.
- Siek-Piskozub, T. (1997). *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Steciąg, M. (2014). Glottodydaktyka w ujęciu ekolingwistycznym. *Acta Universitatis Lodzianis: Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 21, 51-64.
- Sujecka-Zajac, J. (2016). *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wstęp do glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin-Warszawa: Werset/Instytut Romanistyki UW.
- Svalberg, A. (2009). Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3-4), 242-258.
- Wiertelka, J. (2011). Translingwalne nauczanie języka angielskiego w triadzie: język ojczysty – język globalizujący – inny język obcy: podejście ekolingwistyczne. W: S. Puppel (red.), *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej* (t. III, s. 145-157). Poznań.
- Wilczyńska, W. (2001). Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych. *Neofilolog*, 20, 6-12.
- Wilczyńska, W. (2008). Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej. *Języki Obce w Szkole*, 6, 5-15.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Avalon.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.
- Yu, H., Li, H., Gou, X. (2011). The personality-based variables and their correlations underlying willingness to communicate. *Asian Social Science*, 7, 253-257.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zawodniak, J., Kruk, M. (2017). Zmiany w gotowości komunikacyjnej w języku angielskim u studentów filologii angielskiej w Second Lifie. *Konińskie Studia Językowe*, 5(2), 203-221.

SŁOWO – TEKST – RYTM. *JEDYNE NAJWYŻSZE DRZEWA NA ZIEMI* IWANA WYRYPAJEWA JAKO GŁOS W SPRAWIE KRYZYSU HUMANIZMU W XXI WIEKU (Natalia Kurjački-Góra¹)

Streszczenie

Współcześni rosyjscy dramatopisarze (Iwan Wyrypajew, Michaił Durnienkow, Julia Tupikina, Anastasija Bookreeva) świadomie budują swoje utwory z fragmentów i odniesień do cudzych tekstów, należących zarówno do tradycji literackiej, jak też historycznej, filozoficznej oraz psychologicznej. Autorka twierdzi, że podstawowym budulcem tekstu dramatycznego, który swoje ideowe i artystyczne walory ujawnia jednocześnie w praktyce teatralnej, jest słowo, nadające rytm i sens wypowiedzi oraz oddziałujące na emocje odbiorcy. Język bohaterów dramatów unaocznia powierzchowność kontaktów międzyludzkich, nieumiejętność porozumienia się oraz niemożność zbudowania głębszych relacji. Konsekwentnie stosowana przez artystów postmodernistyczna zasada łączenia motywów *sacrum* i *profanum*, miłości i śmierci, powagi i komizmu, brutalności i liryzmu sprawia, że ich dzieła układają się w wielogłosową opowieść o współczesnym świecie.

Summary

Contemporary Russian playwrights (Ivan Vyrypaev, Mikhail Durnenkov, Yulia Tupikina, Anastasija Bookreeva) consciously build their works from fragments and references to other people's texts, belonging to the literary as well as historical, philosophical and psychological tradition. The author claims that the basic building block of a dramatic text, which reveals its ideological and artistic values at the same time in theatrical practice, is the word, which gives the rhythm and meaning of the utterance and affects the recipient's emotions. The language of the characters in the dramas reveals the superficiality of interpersonal contacts, the inability to communicate and the inability to build deeper relationships. The postmodern principle of combining sacred and profane motifs, love and death, seriousness and comedy, brutality and lyricism, consistently applied by the artists, makes their works form a multi-voiced story about the modern world.

Wprowadzenie

O kryzysie humanizmu rozumianym jako stan, w którym jednostka staje się coraz bardziej pozbawiona empatii, zrozumienia i zainteresowania drugim człowiekiem rozprawia w swoim najnowszym dramacie *Jedynie najwyższe drzewa na ziemi*, 2022 (*Единственные самые высокие деревья на земле*)², rosyjski dramatopisarz, reżyser teatralny i filmowy, producent, aktor, Iwan Wyrypajew. We współczesnym zsekularyzowanym świecie w miejscu troski o dobro ogółu, jak podkreśla artysta, narasta egoizm i indywidualizm, a więzi społeczne tracą na znaczeniu, co prowadzi do alienacji, pustki emocjonalnej i braku autentycznego porozumienia między ludźmi. Wyrypajew ukazuje tę sytuację jako

¹ Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie.

² W artykule korzystam z wersji opublikowanej na stronie internetowej Iwana Wyrypajewa: https://vyrypaev.com/plays/the_only_tallest_trees_on_earth/ru/ (dostęp: 22.05.2023).

niebezpieczną dla ludzkiej natury i przypomina o potrzebie podjęcia działań w celu przywrócenia równowagi i harmonii w relacjach międzyludzkich. Co ciekawe, wraz z kryzysem humanizmu, Wyrypajew widzi również możliwość narodzin nowej epoki rozwoju duchowego. Poprzez poszukiwanie głębi i sensu życia, bohaterowie jego utworu odkrywają wewnętrzną siłę i wartość. To jest moment, w którym jednostka zaczyna rozwijać swoją duchowość, odnajduje autentyczną tożsamość i staje się bardziej świadoma swojego miejsca w świecie. Wyrypajew podkreśla wagę introspekcji, medytacji oraz otwarcia na zmiany jako drogi do odkrycia własnego potencjału i realizacji duchowego rozwoju.

1. Tradycja literacka i kulturowa

Uniwersalność pisarstwa Wyrypajewa uwidacznia się w odwołaniach do ogólnych wydarzeń zachodzących we współczesnym świecie – nierówności społeczno-ekonomicznej, wzrostu ekstremizmu politycznego, religijnego i ideologicznego, konfliktów zbrojnych, zmian klimatycznych, kryzysu humanitarnego, bezpieczeństwa cybernetycznego. W wielu utworach można dostrzec nawiązania do twórczości wybitnych pisarzy areny międzynarodowej, myślicieli Wschodu, świętych chrześcijańskich, często pojawiają się też odniesienia do popkultury – świata muzyki, filmu czy znanych seriali. Bohaterowie jego sztuk stają się w coraz większym stopniu obywatelami świata, o czym świadczą ich imiona i miejsce zamieszkania, na przykład Emma Schmidt-Poulsen z Danii, Emily Wenser z Australii, Shirin Shirazi z Iranu. Podobnie jest w jego najnowszym utworze *Jedynie najwyższe drzewa...*, gdzie występują Amerykanie: Sandy, Dorothy i Butch. Wyrypajew opatrzył ten dramat passusem z twórczości Chalila Dżubrana, arabskiego poety, malarza i filozofa pochodzenia libańskiego: „Деревьѧ – это стихи, что пишет земля на небе. Мы валим их и превращаем в бумагу, чтоб записать на ней свою пустоту”. Widnieje także dedykacja, dla jego córki Mai, gdy ta dorosła.

Twórczość Iwana Wyrypajewa koresponduje z dziełami innych pisarzy, czego potwierdzeniem mogą być stosowane przez niego liczne nawiązania intertekstualne. Intertekstualność, jak podaje *Słownik terminów literackich*³, występuje w różnych formach – jako relacja między częstkami i poziomami tekstowymi wewnątrz dzieła, np. między tekstem właściwym a metatekstem, a także jako parafraza, polemika, odwołanie, collage. Intertekstualność można dostrzec w odniesieniach intersemiotycznych, istniejących między tekstami słownymi a tekstami reprezentującymi inne systemy znakowe. W utworze *Jedynie najwyższe drzewa...* Wyrypajew nawiązuje do amerykańskich pisarzy: Jacka Londona, w którego twórczości często pojawia się motyw osamotnionej walki człowieka z panującym porządkiem społecznym i siłami przyrody czy Kurta Vonneguta rozprawiającym w swoich tekstach o naturze czasu, a także powtarzalności naszego życia. Dramaturg parafrazuje też słowa Hamleta: „Может вот такой нам нужно задать себе вопрос, – хотим ли мы хотеть ложь?! Не «быть или не быть» как этот ебанутый Гамлет заебал целые поколения тупым своим вопросом, а – хотим ли мы хотеть свою ложь?! Хотим ли мы хотеть свою ложь – вот в чем вопрос” (s. 7). Warto dodać, że odwoływanie się do twórczości Williama Szekspira jest częstym zabiegiem stosowanym przez Wyrypajewa, by wspomnieć takie dramaty jak *Irańska Konferencja*, *Niepokój* czy *Entertainment*. Artysta

³ *Słownik terminów literackich*, M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, 2002, Wrocław: Ossolineum, hasło: „intertekstualność”, s. 218-219.

oдwoлyje сe тaкжe o aктуaлнeй aмeрыкaнскeй сцeнy пoлитычнeй, рзaдoв Дoнaлдa Трaмпa, Joе Bideнa. Sięgа рoвниeж o пoпкyльтyрy, o oднeгo з нaйпoпyлaрнeйшyх нa шwiцeи пoдcтoв Joе Rogaнa, aмeрыкaнскeгo кoмикa, stаnd-upпeрa, кoмeнтaтoрa спoртoвeгo oрaз o мyзыкi брытyжскeгo пiosenkаrзa Eda Sheerаnа. Dрaмaтoписaрз, пoдoбнe як we wczеisнeйшyх oтworаch, oднoси swoжe рoзwажaнiа o рoзнyх рeлиги: бyддызмy, прыwoлyжaк Дaлajлaмe („Дaлaj-Лaмa [...] oн типa в пoрядкe, врoдe. Хoтjа тoжe зaчeм-тo нoсит этoт крaснo-жeлтый хaлaт, мoжeт чтoбы прятaтьсjа зa ним oт вceх eгo eбнyтyх нa вcю гoлoвy фaнaтoв?“ s. 19), hиndyизмy, wымeниajак рoстaк Шiwу („дoбрoвoльнo прeдoстaвляю свoй нeдoрaзвитый мoзг длjа тoгo, чтoбы eгo выeбaл oгрoмный хyй Шiwы“, s. 5), czy islamy, рiсzак o Allаhу („дaвaйтe aлкoгoль кaк-тo лeгaлизyем в глaзax Allахa, s. 13). Nawiązania do twórczości innych pisarzy są formą dialogu i intelektualnej gry z tradycją literacką i jednocześnie próbą uniwersalizacji poruszanej problematyki. W tym utworze pojawiają się także często, co stanowi swego rodzaju novum w jego dramaturgii, zapożyczenia z języka angielskiego: „фрики” (s. 4), „йога-тичер” (s. 6), „булшит” (s. 12), „треш” (s. 13).

2. Jedyne najwyższe drzewa na ziemi

W warstwie fabularnej poznajemy bohaterki Dorothy i Sandy, rozprawiające na temat ich wspólnego znajomego Butcha, który co sobotę chodzi do parku w Waszyngtonie by, znajdując się u stóp drzewa Sama, prosić o wybaczenie za to, że on przeżył, a jego syn utonął w rzece. Jak okazuje się w dalszej konwersacji kobiet, śmierć dziecka była nieszczęśliwym wypadkiem:

СЭНДИ. Он просит прощение за то, что река забрала его маленького сына, а он сам остался жив. ДОРОТИ. Да, этот страшный случай, о Господи! Но ведь, там, кажется, никто не был виноват? Просто какое чудовищное стечение обстоятельств (s. 1).

To wydarzenie jest pretekstem do rozmowy o bardzo ważkich sprawach – o roli człowieka w społeczeństwie, sensie samotności, cierpienia i śmierci. Pokazana zostaje hipokryzja człowieka, który o istnieniu Absolutu przypomina sobie wtedy, gdy wydarza się w jego życiu jakaś tragedia. Bóg natomiast przedstawiony jest jako cyniczny i mściwy:

ДОРОТИ. Интересно, что чувствуют родители, когда их маленький сын, на их глазах тонет в реке? Когда его уносит течение реки? И родители, такие бегут вдоль берега и умоляют Бога, в которого до этого они никогда не верили, чтобы он спас их ребенка, а Бог, именно потому что они в него до этого не верили, очень цинично смотрит на все это дело и как бы говорит всей своей рекой, – раз вы в меня не верили, то и вашему сыну, сейчас пиздец (s. 1).

W twórczości Wyrypajewa powtarzają się pytania dotyczące istnienia Boga, przejawów jego działania w świecie. Bohaterowie dramatów są obdarzeni metafizycznym pragnieniem zgłębiania istoty Absolutu, ważne staje się dla nich już samo poszukiwanie Boga⁴. Jak podkreślają badacze literatury rosyjskiej, Birgit Beumers i Mark Lipowiecki,

⁴ Por. K. Wasińczuk, „Новая драма” и (новая) духовность. Проблема духовных исканий в русской и белорусской драматургии XXI в. (на примере избранных произведений), *Studia Białorusinistyczne*, 12, s. 160.

Wyrypajew nie tyle doшвядча współczesnego świata z jego przemocą i wulgarnością, ile odczuwa Boga przez przyzmat warunków dzisiejszej речывистоці⁵. W dramacie *Jedynе najwyzsze drzewa...* bohaterki ironizują z osób, które wierzą w istnienie kochającego, miłościwego, wyrozumiałego, umiającego przebaczać Boga: „бог которого нет, любит их ха ха ха” (s. 5), „Группа хуевых чувачков верят в одного супер заибистого чувачка и молятся ему, чтобы он научил их прощать”. W dramacie pada jakże знаmienне pytanie – czy istnieje na świecie ktoś, kto mógłby rozgrzeszyć człowieka z tego, jak bardzo potrafi być on okrutny; z tego, czego dopuszczają się teraz Rosjanie „выползших из своего мерзкого фашистского ада русских, которые на глазах у всего мира опустились еще ниже, чем дно самого хуевого дна” (s. 6) czy Chińczycy „простит нас за Китай, который насилует тибетцев и уйгуров” (s. 6).

W pewnym momencie do rozmowy dołącza Butch, który przychodzi do Dorothy i Sandy, ponieważ chce się z nimi pożegnać. Okazuje się, że mężczyzna w niedługim czasie wraz ze swoją nową rodziną wyjeżdża za granicę, do Francji. Ta sytuacja jest аsumptem do podzielenia się z bohaterkami swoimi przemyśleniami o życiu – mówi, że kiedyś wierzył w to, że sensem życia człowieka jest jego ciągły rozwój „я стал верить, что смысл жизни человека в том, чтобы постоянно улучшать эту жизнь”, jednak w konfrontacji z речывистоціą okazało się to ułudą. Butch w swojej wypowiedzi odnosi się także do charakteru i zachowania swoich koleżanek, podkreślając tym samym, że choć wiedzą i widzą one więcej niż przeciętna osoba, to nie sprawia, że ich życie staje się bardziej wartościowe, а one same szczęśliwsze:

Вы умны, вы ироничны, вы развиты, самокритичны, вы, как бы, всегда чуть-чуть выше всех этих обывателей, всех этих участников соцсетей не говоря уже о тех, кто смотрит телевизор [...] вы такие красивые, неповторимые, уникальные и очень трагические, скрывшись за масками снобок и маргиналок [...] неожиданные, неординарные, умные (s. 14).

Bohater porusza też zagadnienia dotyczące kultury, sztuki, tradycji, indywidualizmu i racjonalizmu, które wprawdzie otworzyły przed człowiekiem świat idei, myśli, ale sprawiły, że stał się on tylko wytworem, funkcją tejsze kultury:

Потому вся эта наша человеческая культура, загрузила нас в свою абсолютно фальшивую систему всех этих надуманных человеческих пиздец каких гуманистических важных ценностей, которые в одно мгновение были погребены под развалами разбомбленных домов, потому что эта культура погрузила нас, блядь, в абсолютно надуманный, искусственный мир идей, мыслей, проекций и мечтаний, чтобы в конце концов, превратить человека в то, чем он сейчас и является, – машиной по производству пластиковых окон для дома (s. 7).

⁵ „Бог – это кровь”. Театр и кинематограф Ивана Вырыпаева, Б. Боймерс, М. Липовецкий, pobrane z: <http://www.kinozapiski.ru/data/home/articles/attache/192-247bojmers-lipovetskij.pdf> (dostęp: 21.05.2023).

Ponadto podkreśla on, że ta pieczołowicie pielęgnowana wielowiekowa spuścizna kulturowa, zabytki literatury, malarstwo, rzeźba, znikną z powierzchni ziemi, gdy dojdzie do wybuchu wojny atomowej:

эта абсолютно ебнутая международная культурная программа, частью которой мы все являемся, как однажды появилась, так однажды и исчезнет, разлетевшись на куски от сброшенной каким-нибудь сморщенным параноидальным уебком-карликом, атомной бомбы. Гнойный уебок сбросит нам на головы парочку своих атомных бомб и закроет весь этот неудавшийся культурный проект. И тогда от всей этой ебнутой мировой культуры в одну секунду не останется никаких ни литературных памятников, ни предметов глубокой древности, ни произведений для эстетического наслаждения, ни пленок, ни масок, ни красок, ни книг и ни холстов, ничего (s. 12).

Butch przychodzi do bohaterek z pewnym bardzo ważnym dla siebie przesłaniem, którym chce się z nimi podzielić. Używając metaforycznego języka, obwieszcza im, że sensem ludzkiego życia jest zrozumienie, że jedyne najwyższe drzewa na ziemi znajdują się w człowieku („Единственные Самые Высокие Деревья на Земле находятся внутри нас, они начинаются в наших ступнях и потом поднимаются вверх своими корнями уходя в копчик, а уже из копчика выходят на свет и тянутся вверх вдоль позвоночного столба до самой макушки уходя своими кронами в небо, s. 16-17).

Jest to, jak można przypuszczać, wyraz zarówno unikatowości jednostki, jak też potrzeby jedności z innymi bytami. Co ciekawe, w kulturze drzewo symbolizuje mądrość płynącą z człowieka, cykl natury i wiecznego odradzania się oraz nieśmiertelność. Zdaniem bohatera wszyscy ludzie tworzą jeden sad, którego wspólnym mianownikiem jest miłość: „Укрепляйте свою веру в то, что все эти деревья, которыми мы являемся, в свою очередь являются одним общим садом. Садом нашей всегда новой и никогда не меняющейся любви” (s. 17). Jednakże, aby tej jedności i miłości doświadczyć, należy się w niej zanurzyć, zatopić, gdyż miłość to rzeka, w której trzeba faktycznie być, a nie tylko bywać, czyli przepływać z jednego krańca na drugi: „любовь это река, и не нужно ее переплывать с одного берега на другой. Нужно просто утонуть в ней” (s. 17). Wydaje się, że ta optyka i perspektywa rozumowania sensu życia uzmysławia odbiorcom, że szczęście człowieka nie jest związane ani z rozwojem technologicznym, substancjami psychoaktywnymi czy obcymi mu kulturowo praktykami duchowymi:

И теперь я хочу поделиться с вами этим Знанием, которое, если его правильно услышать и верно понять, может очень сильно сэкономить ваши финансы и уберечь от растраты, чтобы вы уже понапрасну, не тратили такие огромные деньги на все эти космические экспедиции, микродозинг и бихрам йогу свой бюджет (s. 15).

Można zatem koncytować, że skoro zarówno założenia humanizmu, jak również posthumanizmu już się wyczerpały, zdewaluowały, to prawdopodobnym staje się tzw. kwantowa koncepcja człowieka „уже не гуманизм и даже не трансгуманизм, а это такое уже квантовое какое-то понимания человека и того куда он пришел” (s. 19). To pojęcie odnosi się do idei, że człowiek jest powiązany z innymi istotami, naturą czy otoczeniem w sposób, który przekracza tradycyjne rozumienie relacji między jednostkami.

3. Slovo – tekst – rytм

Warto zauważyć, że slovo jest fundamentalnym budulcem i podstawowym spoiwem tekstów dramatycznych Wyrypajewa⁶ – właśnie w nim zawiera się idea dramatu⁷, pozwalająca na sformułowanie zasadniczych pytań, dotyczących miłości, śmierci, cierpienia, przemijania. Artysta wierzy w nastanie takiej rечывистоци, w której przestaną istnieć fabuły i zostanie tylko slovo, przywołujące wszystkie sensy i wzbudzające doznania emocjonalne i estetyczne u odbiorcy: „Наступит такое время, когда умрут/сюжеты, и затихнут голоса/рассказчиков, и одни только/буквы будут владеть вниманием/читающего”⁸. W swoich wypowiedziach na temat językowej płaszczyzny utworów dramaturg podkreśla, że nie jest w stanie stworzyć całkiem nowego języka, może jedynie „budować” język z już istniejących słów i wyrażeń⁹. Punkt ciężkości zostaje przesunięty z akcji, z „dziania się”, na wewnętrzne monologi bohaterów, które przeradzają się w ich wyznania i refleksje. Postaci dramatu *Jedynie najwyższe...* zgodnie konkludują, że: „мы ведь все равно узнаем про себя, что мы только разговоры обо всем этом и ничего больше кроме слов” (s. 9), „мало ведь, на самом деле, людей на свете, которым по-настоящему, есть что сказать другим” (s. 4). Ich język, odzwierciedlający sytuację życiową, sposób myślenia i relacje ze światem, składa się z dwóch wzajemnie uzupełniających się warstw. Pozorna przypadkowość słów i uproszczonych konstrukcji gramatycznych przeplata się ze słownictwem abstrakcyjnym. Na obu poziomach wypowiedzi językowych bohaterów da się zauważyć wyraźną obecność autora.

Wyrypajew stosuje różnorodne środki stylistyczne, wśród których jednymi z najciekawszych wydają się paralelizmy leksykalne, składniowe i kompozycyjne, które są wprowadzeniem w ciąg wypowiedzi elementów „podobnie zbudowanych, realizujących wspólny schemat, równoległych pod względem formalnym lub znaczeniowym”¹⁰. Powtórzenia słów, wyrażeń, fraz bądź zdań w obrębie tego samego tekstu, stały się wyróżnikiem techniki pisarskiej Wyrypajewa i można je odnaleźć we wszystkich jego dramatach. Doskonale obrazują to poniższe przykłady, w których powtarzają się metaforyczne określenia „nieskończoności bez powrotu”: „Бог наказывает всех нас своей рекой, которая уносит нас в **бесконечность**¹¹ **невозвращения назад. Бесконечность невозвращения назад. Понимаем ли мы все, что это означает – бесконечность невозвращения назад?**” (s. 4) czy słowa „wielkość” i „śmierć”:

БОНЧ. **Величие**, вы это о чем, если честно? Разве кому-то из вас знакомо это чувство собственного **величия**? А каком **величии** может идти речь, когда нет никого, кто был бы готов обнаружить в себе это самое **величие**. [...]

ДОРОТИ. А о чем ты говоришь, Бонч, прости я что-то так и не поняла?

⁶ „Przypowieści z refrenem. O dramatach Iwana Wyrypajewa”, H. Mazurek, 2008, *Rusycystyczne Studia Literaturoznawcze*, 20, s. 88.

⁷ „Иван Вырыпаев. „Сгорел дом а в доме две собаки””, П. Руднев, 2017, *Новый мир*, 5, pobrane z: https://magazines.gorky.media/novi_mi/2017/5/ivan-vyrypaev-sgorel-dom-a-v-do-me-dve-sobaki.html (dostęp: 13.05.2023).

⁸ „Текст nr 7. „Наступит такое время...””, И. Вырыпаев, 2005, w: Idem, *13 текстов, написанных осенью*, Moskwa, s. 37.

⁹ *Правила драматурга: Иван Вырыпаев*, Е. Мельников, <http://newslab.ru/article/596138> (dostęp: 30.05.2023).

¹⁰ *Słownik terminów literackich*, М. Гłowiński, Т. Kostkiewiczowa, А. Okopeń-Sławińska, J. Sławiński, 2002, Wrocław: Ossolineum, hasło: „paralelizm”, s. 372.

¹¹ Wszystkie podkreślenia w tekście moje.

БОНЧ. Ну, как это о чем?! **О величии**, которое приходит к только к тому, кто по-настоящему **велик** (s. 9).

СЭНДИ. А если не получится, то значит, просто на просто, **смерть?**

ДОРОТИ. Да.

СЭНДИ. Там, где заканчивается красота всех наших слов и начинается стремление придумывать слова, там просто **смерть?!**

ДОРОТИ. Да, да и да!! Там, просто **смерть!!**

СЭНДИ. Там просто **смерть.**

ДОРОТИ. Да, там просто **смерть.**

СЭНДИ. Там просто на просто **смерть.**

ДОРОТИ. Да, там просто **смерть.**

СЭНДИ. Просто **смерть** (s. 19).

Częstym zabiegiem literackim jest także zamiana miejsc tych samych konstruktów składniowych czy stylistycznych: „вашему сыну, сейчас пиздец [...] и пиздец вашему сыну (s. 2). Takie celowe zaburzenia szyku zdaniowego ma zrytmizować tekst, upodabniając go do utworu muzycznego. Chwytem artystycznym, na który również warto zwrócić uwagę jest ironiczne zwielokrotnienie spójników: „**Пускай** во всем этом будет хоть какой-то смысл. [...] **пускай**, очень ужасными, **пускай** очень жестокими [...]. **Пускай** самыми безжалостными” (s. 3), „Прости нас! **За** наши фамилии! **За** все наши, безнадежные фамилии и расы, **за** цвета нашей кожи, **за** политические убеждения” (s. 4); „**за** религию, **за** цвет кожи, **за** расу и **за** всякую хуйню типа «я говорю на другом языке» **за** всю эту чудовищную бойню, [...], **за** этих блядь клоунов арабских шейхов, [...], **за** их отношения к женщинам, кто простит нас?” (s. 6); „не останется никаких **ни** литературных памятников, **ни** предметов глубокой древности, **ни** произведений для эстетического наслаждения, **ни** пленок, **ни** масок, **ни** красок, **ни** книг и **ни** холстов, ничего” (s. 12). Powtórzenia te nie tylko dynamizują tekst i odczytywać je możemy jako próbę poszerzenia granic gatunku dramatu, lecz stanowią także rodzaj gry z odbiorcą na poziomie emocji. Taką funkcję pełnią również powtórzenia, oparte na wyliczeniach: „что мы глупы, бессмысленны, не осознанны, зависимы, одержимы, фальшивы” (s. 4); „Ну ты и лиса, Бонч! Хитрая, рыженькая, ебучая лисичка” (s. 11); „Отсталые, ординарные, серые не интересные людишки” (s. 14).

Paralelizmy pojawiające się w warstwie brzmieniowej tekstu sprowadzają się do rytmu, który stanowi „na stale przyporządkowany tekstowi poetyckiemu prozodyczny element ozdobny, narzucający mu określoną strukturę składniowo-semantyczną”¹². W dramaturgii Wyrypajewa, podobnie jak w utworach poetyckich, rytm nie tylko wpływa na poziom ekspresywności tekstu, lecz bezpośrednio oddziałuje na odbiorcę, zmusza „głos wewnętrzny (...) do porzucenia zwykłego tonu i sposobu mówienia na rzecz całkiem innego sposobu, (...) innego rytmu”¹³. Dzięki zrytmizowanej strukturze, licznym powtórzeniom, instrumentacji głoskowej i frazom przypominającym refren dramatu I. Wyrypajewa upodabniają się do utworu muzycznego, wywołując tym samym określony

¹² *Słownik terminów teatralnych*, P. Pavis, 2002, przeł. S. Świontek, Wrocław: Ossolineum, s. 441.

¹³ *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*, P.H. Meschonnic, 1982, Lagrasse. Cyt. za: *Słownik dramatu nowoczesnego i najnowszego*, J.-P. Sarrazac, 2007, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 147.

nastrój u odbiorcy¹⁴. Także powtórzenia wątków (zamknięcia w ciasnej przestrzeni, zdrady małżeńskiej, ucieczki), motywów (miłości, Boga, samotności, śmierci), postaci (kompozycje sobowtórowe) rytmizują tekst dramatów i łączą je w jeden muzyczny hipertekst. Często bohaterami jego utworów są trzy postaci, by wspomnieć: Walentynę, Katię, Walentyna z *Dnia Walentego*, Elenę-Sarę, Marka-Roberta, Josefa-Donalda z dramatu *Letnie osy kłusują nas nawet w listopadzie*, Monikę, Rachelę i Morgana z dramatu *Badania ściśle tajne „New Constructive Ethics”*, czy właśnie z analizowanego dramatu: Sandy, Dorothy i Butch.

Dramaty Wyrypajewa są swego rodzaju *tekstami do mówienia*, charakteryzującymi się bogactwem środków stylistycznych i wewnętrzną dynamiką tekstu¹⁵. Autor często wykorzystuje w swojej twórczości zwroty potoczne, nie stroni także od nienormatywnej leksyki: „Еб твою мать” (s. 1, 2, 3, 5) „долбанное телешоу” (s. 2), „блядь” (s. 2, 3, 4, 6, 7, 8), „охуевших от страха” (s. 2), „мудак” (s. 4, 7, 20), „чувак” (s. 5), „долбанный фейсбук” (s. 5)”, „пиздец” (s. 2, 5, 7, 8). Stylizowany na mowę potoczną język postaci jest pełen niedopowiedzeń, urwanych zdań, błędów stylistycznych, uproszczeń, wyrażen kolokwialnych: „бабло” (s. 4, 5), „трахается” (s. 19), „телочка” (s. 4), wyrażen dźwiękonaśladowczych: „ха ха ха” (s. 5), „Ай! Яй!” (s. 8), „Ярым псом! Сэнди... ой [...] Ярым псом, ай, ай!!! Что ты со мною делаешь, Сэнди, я сейчас умру. Ой, ей ей!!!” (s. 10), „Ой... меня тошнит. Фу!” (s. 17), „Ой еее” (s. 18), niewybrednych epitetów: „Гнойный уебок” (s. 12), „абсолютный кал!” (s. 5), „белая сучка” (s. 5), „благословенное дерьмо” (s. 6), określeń tautologicznych: „говнистое говно” (s. 18). Pojawiają się w teście także powiedzenia: „не дай бог” (s. 19), „и слава богу” (s. 5) czy zdrobnienia: „Представитель всего этого обывательского мирка” (s. 14), „первой звоночек” (s. 17), „Присмотрит за ребятишками” (s. 19), „приносим мы сынишку нашего” (s. 4), a także aluzje do literatury rosyjskiej – określenie „хождение по субботам” (s. 3), przywołuje zarówno zabytek literatury staroruskiej *Хождение Богородицы по мукам* (*Chożdienije Bogorodicy po mukam*), jak i utwór Aleksieja Tołstoja pt. *Хождение по мукам* (*Droga przez mękę*). W dramacie obecne są pytania retoryczne imitujące mowę potoczną: „Ну, и?” (s. 20), „Кто?! [...] Кто это выдержит?! Кто эти люди?! Кто они?” (s. 2), „пытаемся ли мы быть хотя бы чуть-чуть повзрослее или ни хуя уже??” (s. 6), „о чем я?” (s. 19), „Ну с хуя ли это? [...] Ну и что?!” (s. 7). Gry językowe, oparte na prowokacjach semantycznych i stylistycznych, ukazują głęboki kryzys komunikacji międzyludzkiej, zanik umiejętności porozumienia, przypadkowość i powierzchowność ludzkich relacji. Postaci nie tylko posługują się językiem, ale żyją w języku: udziwnionym, operującym wulgaryzmami, niepoprawnym artystycznie, przepełnionym tautologiami i powtórzeniami. Mowa odzwierciedla to, co zachodzi w ich sferze duchowej, opisuje ich hierarchię wartości, podlegającą nieustannej destrukcji.

Podsumowanie

W miarę jak społeczeństwo staje się coraz bardziej złożone i globalne, ludzie zaczynają uświadamiać sobie, że jednostka nie może istnieć oddzielnie od reszty świata. Wszyscy jesteśmy ze sobą powiązani i nasze działania wpływają na innych, a także na planetę jako całość. W tym kontekście narodziny nowej ery rozwoju duchowego oznaczają powrót do idei humanizmu, ale z większym uwzględnieniem kontekstu ekologicznego,

¹⁴ Por. „Słowo i rytm w teatrze Iwana Wyrypajewa”, B. Popczyk-Szczęсна, *Litteraria Copernicana*, 29, s. 122.

¹⁵ Por. „Библейские реминисценции в пьесах Ивана Вырыпаева Июль и Бытие № 2”, E. Курант, 2013, *Juvenilia Philologorum Cracoviensium*, 6, s. 219-230.

kulturowego i społecznego. Rozwój duchowy oznacza poszukiwanie głębszego sensu i celu w życiu oraz realizację pełnego potencjału człowieka. W tym podejściu człowiek postrzegany jest jako integralna część wszechświata, a jego dobrostan jest związany z równowagą pomiędzy ciałem, umysłem i duchem. Związane jest to także z rozwojem empatii i zrozumienia dla innych ludzi oraz przyrody, gdyż społeczna odpowiedzialność staje się integralną częścią rozwoju duchowego.

Można wysnuć wniosek, że ta wielostylowość¹⁶, połączenie dwóch wymiarów: sacrum i profanum, wysokiego i niskiego, ducha i materii, wzniosłości i pospolitości, patosu i liryzmu z leksyką slangową i niecenzuralną są nie tylko wyrazem poszukiwań artystycznych w obrębie formy, ale także przejawem wyobrażenia Wyrypajewa o sztuce jako grze znaczeń, o dramacie jako dziele otwartym¹⁷. Jak się wydaje, oryginalność i atrakcyjność stylu pisarstwa I. Wyrypajewa wynikają z jego zdolności do tworzenia tekstów, które angażują czytelnika na emocjonalnym i intelektualnym poziomie. Jego niekonwencjonalne podejście do języka, nieustanne poszukiwanie nowej, interesującej formy¹⁸, kontrowersyjne tematy i głęboka refleksja nad kondycją człowieka sprawiają, że jego teksty przykuwają uwagę odbiorcy, pobudzają go do refleksji i angażują w dialog społeczny.

Bibliografia

- Bachtin, M. (1983). *Dialog. Język. Literatura*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Eco, U. (2008). *Dzieło otwarte: Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Przeł. J. Gałuszka, L. Eustachiewicz, A. Kreisberg, M. Oleksiuk. Warszawa: Wydawnictwo: W.A.B.
- Gadamer, H.-G. (2000). *Rozum, słowo, dzieje*. Przeł. M. Łukasiewicz, K. Michalski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Głowiński, M., Kostkiewiczowa, T., Okopeń-Sławińska, A., Sławiński, J. (2002). *Słownik terminów literackich*. Wrocław: Ossolineum.
- Kopaliński, W. (1990). *Słownik symboli*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kopciński, J. (2012). Przejście. Dramaturgia końca XX wieku. W: *Trans/formacja. Dramat polski po 1998 roku. Antologia* (t. I). Warszawa.
- Maciejewski, Ł. *Zjawisko: Iwan Wyrypajew*. Pobrane z: <http://www.tarnow.pl/Kultura/Aktualnoscikulturalne/>.

¹⁶ Zob. *Zjawisko: Iwan Wyrypajew*, Ł. Maciejewski, pobrane z: <http://www.tarnow.pl/Kultura/Aktualnoscikulturalne/> (dostęp: 03.05.2023).

¹⁷ *Dzieło otwarte: Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, U. Eco, 2008, przeł. J. Gałuszka, L. Eustachiewicz, A. Kreisberg, M. Oleksiuk, Warszawa: W.A.B. Dzieło otwarte według koncepcji Umberto Eco zakłada szczególnie aktywny udział odbiorcy, dopuszcza konkretyzację i wielość równouprawnionych interpretacji. Podobną myśl formułował R. Ingarden, który w swoich rozważaniach estetycznych koncentrował się na miejscach niedookreślenia, które czytelnik sam wypełnia w procesie konkretyzacji. Również Hans-Georg Gadamer twierdził, że sens dzieła rodzi się w wyniku dialogu utworu z odbiorcą.

¹⁸ Por. „Gry z przeszłością”, K. Osińska, *Dialog*, 7, s. 176-185.

- Mazurek, H. (2000). Gra, mistyfikacja i żart w najnowszej dramaturgii rosyjskiej. W: H. Mazurek (red.), *Dramat rosyjski. Klasyka i współczesność* (s. 216-227). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mazurek, H. (2008). Przypowieści z refrenem. O dramatach Iwana Wyrypajewa. *Rusycystyczne Studia Literaturoznawcze*, 20, 84-95.
- Mięsowska, L., Pawletko, B. (2011). Biblia w obrazkach. Iwana Wyrypajewa gra z pop(kulturą). *Studia Pragmalingwistyczne*, 3, 371-382.
- Osińska, K. (2004). Gry z przeszłością. *Dialog*, 7, 176-185.
- Pavis, P. (2002). *Słownik terminów teatralnych*. Wrocław: Ossolineum.
- Pieczynski, M. (2016). Духовность в драматургии Ивана Вырыпаева. *Annales Neophilologiarum*, 10, 144.
- Pieczynski, M. (2021). *Modele dialogu z tradycją w najnowszej dramaturgii rosyjskiej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Popczyk-Szczęсна, B. (2008). Słowo i rytm w teatrze Iwana Wyrypajewa. *Litteraria Copernicana*, 29, 119-130.
- Sarrazac, J.-P. (2007). *Słownik dramatu nowoczesnego i najnowszego*. Przeł. M. Borowski, M. Sugiera. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Sławińska, I. (1988). Czytanie dramatu. W: I. Sławińska, *Odczytywanie dramatu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszka, J. *Paroles, paroles, paroles...* Pobrane z: <http://teatralny.pl/recenzje/paroles-paroles-paroles,1202.html>.
- Wakar, J. *Zagadki Iwana Wyrypajewa*. Pobrane z: <http://kultura.gazetaprawna.pl/artykuly/884884,zagadki-iwana-wyrypajewa.html>.
- Wasińczuk, K. (2018). „Новая драма” и (новая) духовность. Проблема духовных исканий в русской и белорусской драматургии XXI в. (на примере избранных произведений). *Studia Białorusinistyczne*, 12.
- Wąchocka, E. (1999). *Autor i dramat*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Абаулин, Д., *Музыка и танцующий текст*. Pobrane z: <http://www.arteria.ru/1.htm>.
- Безруков, А. (2005). *Поэтика интертекстуальности*. Бирск.
- Боймерс, Б., Липовецкий, М. „Бог – это кровь”. *Театр и кинематограф Ивана Вырыпаева*. Pobrane z: <http://www.kinozapiski.ru/data/home/articles/attache/192-247bojmers-lipovetskij.pdf>.
- Вырыпаев, И. (2005). Текст nr 7. „Наступит такое время...”. W: И. Вырыпаев, *13 текстов, написанных осенью*. Moskwa.
- Вырыпаев, И. *Единственные самые высокие деревья на земле*. Pobrane z: https://vyrypaev.com/plays/the_only_tallest_trees_on_earth/ru/.
- Давыдова, М. *Не хочу показаться сумасшедшим, но я жду эпоху Возрождения*. Pobrane z: <https://iz.ru/news/316882>.
- Журчева, О. (2001). *Жанровые и стилевые тенденции в драматургии XX века. Учебное пособие*. Самара.
- Забалуев, В., Зензинов, А. (2003). Между медитацией и „ноу хау”. Российская новая драма в поисках самой себя. *Современная драматургия*, 4, 142-168.
- Курант, Е. (2013). Библиейские реминисценции в пьесах Ивана Вырыпаева Июль и Бытие № 2. *Iuvenilia Philologorum Cracoviensium*, 6, 219-230.

- Липовецкий, М., Боймерс, Б. (2012). *Перформансы насилия: Литературные и театральные эксперименты „Новой драмы”*. Москва.
- Липовецкий, М. (2008). Перформансы насилия: „новая драма” и границы литературоведения. *Новое литературное обозрение*, 89, 192-200.
- Мельников, Е. *Правила драматурга: Иван Вырыпаев*. Pobrane z: <http://newslab.ru/article/596138>.
- Руднев, П. (2017). *Драма памяти. Очерки истории российской драматургии от Розова до наших дней*. Москва.
- Руднев, П. (2017). Иван Вырыпаев. „Сгорел дом а в доме две собаки”. *Новый мир*, 5. Pobrane z: https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2017/5/ivan-vyrypaev-sgorel-dom-a-v-do-me-dve-sobaki.html.
- Сидорова, С. *Иван Вырыпаев: „Все должно быть наполнено любовью”*. Pobrane z: <http://seasons-project.ru/life/life-people/ivan-vyrypaev-vse-dolzno-byit-napolneno-lyubovyu-2>.

МЕЖДУ ОСУЖДЕНИЕМ И ЕДИНСТВОМ. ПОЛЕМИКА ДМИТРИЯ ТУПТАЛО И ФИЛАРЕТА ДРОЗДОВА СО СТАРООБРЯДЦАМИ *(Mikołaj Mazur¹)*

Streszczenie

Celem rozdziału jest zaprezentowanie polemiki, jaką Dymitr Tuptało i Filaret Drozdow prowadzili ze staroobrzędowcami. W pierwszej kolejności autor podkreśla znaczenie schizmy w Cerkwii moskiewskiej dla życia kulturalnego, historycznego i społecznego państwa rosyjskiego. W dalszej kolejności zostają omówione piśmiennictwo polemiczne Dymitra Tuptały i jego poglądy na kwestie starego obrzędu. Następnie autor przybliży stanowisko Filareta Drozdowa wobec starowierów i jego spojrzenie na rozwiązanie spornych zagadnień. W konkluzji zostają porównane przekonania Dymitra Tuptały i Filareta Drozdowa odnośnie do zwolenników starego obrzędu.

Summary

The aim of the chapter is to present the polemics that Dmitry Tuptala and Philaret Drozdov conducted with the Old Believers. First, the author emphasizes the importance of the Moscow schism for the cultural, historical and social life of the Russian state. Next, the polemical writings of Dmitry Tuptala and his views on the issues of the old rite are discussed. Then, the author presents the position of Philaret Drozdov towards the Old Believers and his perspective on the solution of the disputed issues. In conclusion, the beliefs of Dmitry Tuptala and Philaret Drozdov regarding the supporters of the old rite are compared.

Вступление

Старообрядчество – одно из важнейших явлений в духовной, культурной и исторической жизни Московской Руси и России. Церковный раскол XVII века повлиял на дальнейшее развитие страны, в том числе и на культурные изменения времен царя Алексея Михайловича, и ознаменовал реформы Петра I (Геллер, 1997, с. 404)². Введение новых церковных порядков патриархом Никоном было началом глубоких перемен в русской культуре и зарождением новой духовно-культурной парадигмы. Во второй половине XVII века в итоге церковных преобразований русская культура, а также русская духовность, встали на новый путь формирования, о чем пишет Михаил Геллер, затрагивающий вопрос выбора между древнерусским укладом жизни и новым пониманием реальности, сложившейся при Алексее:

Одно из важнейших событий XVII в. [церковный раскол], последствия которого продолжают жить в конце XX в., было вызвано множеством религиозных, политических, психологических проблем. В нем отразились главные вопросы русской жизни: место и характер веры, отношения между церковью и государством, роль русского православия, борьба старого и нового, отношение к науке и искусству (Геллер, 1997, с. 357).

¹ Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie.

² Михаил Геллер назвал подраздел, посвященный последним годам Московской Руси – времени церковного раскола, именно *В ожидании Петра* – см. *История Российской Империи* (с. 404), М. Геллер, 1997, Москва: МИК.

Смена культурной парадигмы не была бы возможна без изменений в способе понимания окружающего мира. Польская исследовательница Ханна Ковальска-Стус, проводя анализ трансформации культурных ценностей на Руси XVI-XVII веков, делает вывод, что характерное для восточного христианства синтетическое восприятие реальности перешло в аналитическое, свойственное, в свою очередь, западному христианству. Этот процесс был последствием перемен в духовной жизни Западной Руси (нынешние Украина и Беларусь), достигших апогея при Петре Могиле (киевский митрополит в 1633-1647 гг.) (Kowalska-Stus, 2007, с. 83-85).

Воспитанники Киево-Могилянской академии оказали помощь патриарху Никону³ в исправлении московских церковных книг, поэтому их влияние на формирование духовной жизни Московской Руси было значимо. Комментируя отношения между царем Алексеем и протопопом Аввакумом, российский литературовед замечает: «Но царь и боярская верхушка вовсе не собирались отказываться от церковной реформы, поскольку она была необходимым звеном в необратимом процессе европеизации России» (Панченко 1985, с. 377)⁴. Вышеприведенные слова указывают на факт перехода от древней Московской Руси к новой имперской России; в данном процессе важную роль сыграли украинские и белорусские церковные деятели, оказавшиеся в Москве в итоге исторических событий. Одним из факторов, способствующим церковным изменениям, был захват восточной Украины Россией в результате войны с Речью Посполитой и желание построить всеправославную империю во главе с русским царем (Бубнов, 1995, с. 86)⁵.

Упомянутое нами преобразование московской духовной культуры было тесно связано с реинтерпретацией идеи Москва – III Рим, а также с отказом от постановлений Стоглавного собора (1551 г.)⁶. В понимании староверов реформа XVII века уничтожила Святую Русь (Панченко, 1985, с. 382; Przybył, 1999, с. 70, с. 101), ведь фундаментом Руси для «защитников старой веры» было представление о Москве как о III Риме – царстве Христа, что подтвердил Стоглавный собор. Однако, не только староверы, но и «никониане» ссылались на концепцию Москва – III Рим, хотя они толковали ее иначе, на что обращает внимание российский историк:

Удар, нанесенный расколом идее Третьего Рима, не разрушил ее, но трансформировал. Пророчество Филофея, ставшее идеологическим обоснованием тесного союза между государством и церковью, было благотворно для обоих, способствовало их возвеличению. Государство

³ До сих пор идут споры, кто был инициатором реформы Московской Церкви: Никон или Алексей – см. *Русское старообрядчество. Духовные движения семнадцатого века*, С. Зеньковский, 1995, Москва: Церковь. О влиянии украинского духовенства на Московскую Церковь – см. *Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь*, К. Харлампович, 1914, Казань: издание Книжного магазина М.А. Голубева.

⁴ Исследователи подчеркивают значимость XVII века в культурной жизни Московской Руси как переломной эпохи – см. *Развитие русской литературы X-XVII веков* (с. 138-139, 207-211), Д. Лихачев, 1973, Ленинград: Наука; *Поэтика древнерусской литературы* (с. 331), Д. Лихачев, 1971, Ленинград: Художественная литература.

⁵ Как отмечает Михаил Геллер, старообрядцы понимали русское государство не как империю, а как царство Христа, поэтому они никаким образом не поддерживали стремление правительства построить всеправославную империю – см. *История Российской...* (с. 364), М. Геллер, 1997, Москва: МИК.

⁶ Старообрядцы, для которых постановления Стоглавного собора были основой их мировоззрения, относились к Московскому собору 1666-1667 гг., одобрявшему церковную реформу, как к очередному еретическому собранию наравне с Флорентийским собором 1439 г. – см. *Старообрядческая книга...* (с. 96), Н. Бубнов, 1995, Санкт-Петербург: отдел Библиотеки Российской Академии наук.

извлекло из союза с церковью все возможности, какие давало сотрудничество, а когда партнер ослаб, отвело ему служебную функцию. В начале следующего века Московское государство станет официально Российской империей. Москва уступит место новой столице Третьего Рима – Санкт-Петербургу (Геллер, 1997, с. 369).

Как указано выше, тему раскола можно анализировать как историческое, политическое, а также духовное явление. Неотъемлемой частью дискурса о старообрядчестве является полемика представителей официальной Церкви с «защитниками старой веры». Уже через несколько лет после введения новых церковных порядков появились первые полемические трактаты, сочиненные духовными лицами, в том числе Дмитрием Тупталом (1651-1709), известным как св. Дмитрий Ростовский (Бубнов 1995, 16). Именно Дмитрий Туптало был тем иерархом, который вступил в полемику со староверами в начале XVIII века – тогда, когда вопрос церковной реформы все же еще был довольно новым феноменом. С этим же вопросом пришлось разобраться многим другим церковным деятелям, среди которых особо выделяется Филарет Дроздов (1782-1867) – митрополит московский в 1825-1867 гг. (с 1821 г. в сане архиепископа Москвы и Коломны). Как Дмитрий Туптало, так и Филарет Дроздов, причислены к лику святых Русской Православной Церкви. Они оба были выдающимися богословами, писателями, мыслителями, деятелями; значение их наследия неоспоримо. Несмотря на то, что они родились в разные эпохи, оба столкнулись с проблемой церковного раскола.

В настоящей статье представлена попытка сравнить полемические письма обоих иерархов и их вклад в дискуссию с «защитниками старой веры». Учитывая тот факт, что св. Дмитрий и св. Филарет почитаемы Церковью, а их труды до сих пор оказывают влияние на духовную жизнь русского православия, наш выбор, по всей вероятности, оправдан.

1. Дмитрий Туптало и старообрядчество

Дмитрий Туптало был родом с Западной Руси, он родился недалеко от Киева в семье сотника киевского полка. По этой причине тема церковного раскола была ему чужда⁷, что он сам отмечает в своем полемическом труде под заглавием *Розыск о раскольнической брынской вере, о учении их, о делах их и изъявление, яко вера их неправа, учение их душевредно и дела их не Богоугодна*:

Не от себе же предложим, аз бо смиренный не в сих странах рожден и воспитан, ниже слышах когда о расколах, в стране сей обретающихся, ни о лесах Брынских, ни о скитах, ни о разнствии вер их, ни о делах их; но уже зде, по Божию изволению и по указу Государеву жити начен, уведах слухом от многих доношений (Туптало, 1885, с. 566).

⁷ Церковная реформа митрополита Петра Могилы была одобрена украинским и белорусским обществами без всяких протестов или бунтов, в отличие от реформы Никона в России – см. *История Российской Империи* (с. 362-363), М. Геллер, 1997, Москва: МИК.

В вышеприведенном фрагменте св. Дмитрий свидетельствует о прибытии на Московскую землю в 1701 году, а год спустя он был назначен на кафедру митрополита ростовского в Ростове Великом, где и скончался. Приехав в Ростов, Дмитрий Туптало сразу же столкнулся со староверами, обитающими в так называемых Брынских лесах, находящихся в пределах ростовской епархии. Св. Дмитрий осознавал необходимость ведения полемики с «защитниками старой веры», ибо они угрожали единству Церкви. Иерарх отправлял послания к своей пастве, ездил по епархии и читал проповеди, говорил об угрозе со стороны старообрядчества. Позиция ростовского митрополита по отношению к старообрядцам была такой же, как у всей официальной Церкви. В итоге миссионерских действий Дмитрий Туптало в 1709 г. сочинил, ранее упомянутый, полемический трактат – его главный труд против «старой веры», который мы анализируем.

Произведение состоит из трех основных частей: веры, учения и дел старообрядцев. Св. Дмитрий подробно толкует тематику богословия, философии, а также уклада жизни. Несмотря на то, что трактат затрагивает трудные вопросы, он написан довольно простым языком, так как автор хотел, чтобы был он понятен всем (Туптало, 1885, IV).

Розыск построен по образцу катехизиса с вопросами и длинными, подробными ответами. Автор подкрепляет свои аргументы доводами из Священного Писания, Священного Предания, трудов Святых Отцов, истории и собственного опыта. Благодаря такому подходу, произведение св. Дмитрия – это солидная, продуманная конструкция и отличный инструмент в интеллектуальной борьбе с приверженцами старины.

Точкой исхода рассуждений ростовского митрополита является вопрос старой и новой веры. Ссылаясь на отрывок из *Послания к евреям* (Евр. 11:1)⁸, автор трактата делает вывод, что староверы по сути дела веруют в то, что они видят, что осязают (двоеперстие, форма иконы, число просфор и поклонов и т. п.), поэтому их вера не старая, а новая, не правая, а ложная (Туптало, 1885, с. 6-12). Зато официальная Церковь идет по правильному пути старой, апостольской веры и учения:

Наша же истинная Христианская вера, еяже не от Брынских заколодников, простых мужиков научихомся, но от самого Христа Спаса нашего, во святых Евангелиях ны учащего, и от святых Его Апостолов ю прияхом, и седми вселенскими Соборами в ней утвердихомся: та верует во единого невидимого Бога, в веществах же видимых и осязаемых Божества не ищет (Туптало, 1885, с. 12-13)

В приведенной выше цитате обнаруживается вопрос вселенских соборов, а тем самым вопрос Церкви. Автор *Розыска* понимал Церковь как мистическое Тело Христа, отмечая с одной стороны ее универсальность и единство, а с другой – ее непреодолимость и непогрешимость (Туптало, 1885, с. 124, 273, 403). Дмитрий Туптало изложил православную экклезиологию, которая учит о Церкви как о Теле

⁸ Цитаты из Библии, переведенные на русский язык, приводятся в доступном издании: *Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета*, 2013, Минск.

Христа, едином, святом, соборном, основанном на фундаменте апостолов⁹. Именно апостольский фундамент св. Дмитрий приводил в доказательство против убеждений «защитников старой веры» об избранности Московской Церкви. Ростовский митрополит вопреки их учению высказывал мнение о том, что точкой отчета и духовной столицей Православной Церкви является Константинополь (Туптало, 1885, с. 567). Иерарх таким образом выступал против этноцентризма старообрядцев¹⁰.

Стоит заметить, что Дмитрий Туптало в своем произведении описал Церковь как живой организм, внешняя форма которого эволюционирует. Относясь к проблеме изменений в литургии, св. Дмитрий делает вывод: «не подобает, что приложить к догматом веры, ниже, что от них отставить: а же к церковных чинов и уставов исправлению и ко умножению хвалы Божия, подобает и должность надлежит, якоже и Давид к Богу вещает: ‘приложу (рече) на всяку похвалу Твою’ (Пс. 70: 14)» (Туптало, 1885, с. 35). Из данной цитаты вытекает, что веру (сущность Церкви) нельзя исправлять, зато литургию можно реформировать, при условии эволюционного характера реформ, проведенных с целью умножения Божьей хвалы¹¹. Ростовский митрополит приводит примеры перемен в истории Церкви. Пишет о том, что в древней Церкви женщины служили в сане диаконис. Припоминает о том, что до времен св. Иоанна Златоуста верующие причащались непосредственно от чаши, а не лжицей. Обращает также внимание на факт, что есть церковные обряды, которые были введены в Церковь еретиками, и, несмотря на это, они до сих пор совершаются (Туптало, 1885, с. 31-33). Св. Дмитрий так отвечает «защитникам старой веры», утверждающим, что реформа лишила Церковь Божьей благодати: «Зде вопрошаю: егда оная древняя обыкновения святии отцы отставили, пременили ли старую православную веру? Никакоже; ино бо суть обыкновения исправляемая и пременяемая, а ино вера, непременно в церкви Христовой пребывающая» (Туптало, 1885, с. 32).

Суть Церкви заключается в таинстве Евхаристии (Евдокимов, 2002, с. 275-276). Дмитрий Туптало толковал таинство Тела и Крови Христа как «воспоминание преждебывшего убийства и смерти его [Христа]» (Туптало, 1885, с. 519) и «жертву Богу Отцу за грехи всего мира» (Туптало 1885, с. 510). Архиерей был убежден в том, что Евхаристия дает возможность реального общения с Христом, тем самым он замечал необходимость причащения Святых Даров. Он осуждал староверов за то, что они добровольно лишили себя святой чаши:

Аще вы, вне православной церкви сущии, общения Христова бегающии, тела и крови Христовы, аки некия мерзости, гнушающиися, хвастаете, яко в вас живет Христос Бог; кольми паче мы, внутрь святой его церкви сущии, выну ему причащением пречистого тела его и животворящая крови его общающиися (Туптало, 1885, с. 270).

⁹ Подробнее на тему православной экклезиологии – см., *Православие* (с. 173-241), П. Евдокимов, пер. С. Гриб, 2002, Москва: Библийско-Богословский Институт св. апостола Андрея.; *Церковь Духа Святого*, Н. Афанасьев, 2010, Киев: Quo Vadis.

¹⁰ В другом фрагменте св. Дмитрий припоминает о том, что все языки происходят от Бога, поэтому русский язык вовсе не уникален – см. *Розыск о раскольнической брынской вере, о учении их, о делах их и изъявление, яко вера их неправда, учение их душевредно и дела их не Богоугодна* (с. 446), Д. Туптало, 1885, Москва: Синодальная Типография.

¹¹ Николай Афанасьев толкует Церковь как непрерывающуюся Пятидесятницу. Церковь – это место постоянного действия Святого Духа, поэтому Церковь развивается и эволюционирует, меняя форму, но не изменяя веры – основы Церкви – см. *Церковь Духа Святого* (с. 425-427), Н. Афанасьев, 2010, Киев: Quo Vadis.

Дмитрий Туптало приводил отсутствие Евхаристии у староверов (представители так называемого беспоповства жили в Брынских лесах) в доказательство того, что их учение на самом деле основано на протестантских идеях (Туптало, 1885, с. 517)¹². Ростовский митрополит был уверен в том, что благодаря Телу и Крови Христа Церковь наполнена Божьей благодатью, и, согласно отрывку из Библии (Мф. 16: 18), она свободна от всякой ереси (Туптало, 1885, с. 530)¹³.

По мнению св. Дмитрия, старообрядцы остались без благодати, поэтому их дела, даже если они вроде бы хорошие, душевной пользы не приносят. Иерарх проводит параллель с Ноевым ковчегом – пробразом Церкви: все, кто находился в ковчеге – спаслись, а те, кто не послушал Ноя – погибли. То же самое касается народа Нового Завета: только те, кто окрещен и причащается Святых Тайн в Православной Церкви, могут спастись, а остальные, в том числе и «защитники старой веры», такой возможности лишены (Туптало, 1885, с. 556-557). Точка зрения ростовского архиерея вызывает сегодня непонимание и сопротивление среди сторонников экуменизма, но следует учесть менталитет людей начала XVIII века. В те времена и на Западе также учили о том, что только в Католической Церкви благодать и спасение. Этот взгляд был отражен в девизе *Extra Ecclesiam nulla salus*.

Важным аспектом полемики со староверами был вопрос антихриста. Некоторые группы старообрядцев веровали в так называемого духовного антихриста – противника Христа, которого нужно понимать духовно, а не чувственно. Концепция духовного антихриста была особо популярна среди беспоповцев, зато поповцы придерживались теории о чувственном антихристе (Cierniak, 1997, с. 106). Дискуссия о противнике Христа привела к расколу между «защитниками старой веры» еще при жизни протопопа Аввакума (Cierniak, 1997, с. 102)¹⁴, который, в свою очередь, не одобрял идею духовного антихриста (Jakubowski, 1972, с. 104). Св. Дмитрий относился к понятию духовного антихриста крайне отрицательно. Автор *Розыска* писал о чувственном антихристе как о православной концепции противника Христа, ссылаясь на авторитет Отцов Церкви (Туптало, 1885, с. 108-109). Согласно мнению архиерея, в будущем наступит время реального антихриста, который будет происходить из колена Данова (Туптало, 1885, с. 109).

Дмитрий Туптало приводил цитаты из трудов вышеупомянутого протопопа Аввакума, которого упрекал в ереси тритеизма, а также в клевете на Святую Троицу (Туптало, 1885, с. 51-52)¹⁵, с целью доказать неправильное толкование доктрины протопопом. В общем ростовский архиерей считал старообрядцев людьми

¹² В другом месте ростовский иерарх приводит пример отказа от таинства миропомазания, что для св. Дмитрия было очередным доказательством того, что старообрядцы на самом деле следуют концепциям протестантов – см. *Розыск о раскольнической брынской вере, о учении их, о делах их и изъявлении, яко вера их неправа, учение их душевредно и дела их не Богоугодна* (с. 388), Д. Туптало, 1885, Москва: Синодальная Типография.

¹³ Георгий Флоровский отмечает, что для староверов обряд дороже таинства, в том числе и Евхаристии – см. *Пути русского богословия* (с. 70-71), Г. Флоровский 1991, Вильнюс: Вильгис. В свою очередь, беспоповцы убеждены в том, что в итоге реформы Никона верующие могут причащаться только духовно – см. <https://staroprawosla.wie.pl/czym-jest-cerkiew> (доступ: 28.06.2022). Сайт доступен на польском, русском, чешском, английском и немецком языках.

¹⁴ Дмитрий Туптало обращал внимание на факт раздробленности старообрядческих сект и толков как на признак их ложной веры и учения – см. *Розыск о раскольнической брынской вере, о учении их, о делах их и изъявлении, яко вера их неправа, учение их душевредно и дела их не Богоугодна* (с. 565), Д. Туптало, 1885, Москва: Синодальная Типография.

¹⁵ Виктор Якубовски пишет о непонимании протопопом Аввакумом православной доктрины о Святой Троице – см. *Żywot protopopa Awwakuma przez niego samego nakreślony i wybór innych pism* (с. 51), Jakubowski, 1972, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1972.

необразованными, а тем самым неподготовленными к проповедованию¹⁶. Он утверждал, что «старая вера» ведет к богословским заблуждениям и суеверию (Туптало, 1885, с. 591). Именно в качестве недоразумения и суеверности св. Дмитрий понимал непризнание старообрядцами троеперстия, исправленных книг, четвероконечного креста, измененного варианта имени Иисуса, реформированного канона иконы¹⁷ (Туптало, 1885, с. 36-37, 41-48, 173-175, 434-435); он также осуждал «защитников старой веры» за отказ от брадобрития и практику самосожжения (Туптало, 1885, с. 298-299, 610)¹⁸. Ростовский митрополит полагал, что единственным путем спасения для старообрядцев является признание ими своих идей ложными и обращение к официальной Церкви. Дмитрий Туптало не противился тому, чтобы староверов, которые твердо придерживались своих убеждений, подвергали наказаниям, а также смертной казни (Туптало, 1885, с. 632).

Резкие суждения о «старой вере» Дмитрия Туптало имели последствия после его смерти. В 1766 г. группа старообрядцев пыталась осквернить мощи св. Дмитрия, что им в конечном итоге не удалось¹⁹.

Ростовский митрополит по сути дела выступал против старообрядчества и обличал его. Иерархом, который также диспутировал с приверженцами «старого обряда», был Филарет Дроздов.

2. Филарет Дроздов и старообрядчество

В отличие от Дмитрия Туптало московский архиерей родился и вырос в России, поэтому тема раскола была ему близка. Будучи митрополитом Москвы и Коломны, он вел миссионерскую деятельность среди старообрядцев (Снычев, 1994, с. 278). Св. Филарет поднимал вопрос старообрядчества в разных проповедях и беседах.

Московский иерарх, равно как и св. Дмитрий, обращал внимание на апостольский фундамент Церкви. В одной из проповедей св. Филарет говорит о том, что нынешняя, соборная Церковь – это Церковь апостолов (Дроздов, 1885, с. 373-374). Толкуя фрагмент из Евангелия о встрече Христа с двумя учениками в Эммаусе, московский митрополит в том же слове замечает:

Будучи верен своим обетованиям, не престал Он [Христос] и ныне пребывать с верующими в Него, с любящими Его, с благоговеющими перед Ним, с отвращающими очи от суеты, и готов явиться если не оку их, то их сердцу, возжигая в нем огонь благодатного утешения, подобно как некогда в сердцах Луки и Клеопы; но конечно явится Он на пути души, стремящейся к Нему, а не на распутии суеты (Дроздов, 1885, с. 372-373).

¹⁶ На самом деле многие староверы были образованными людьми – см. *Старообрядческая книга...* (с. 74, 300), Н. Бубнов, 1995, Санкт-Петербург: отдел Библиотеки Российской Академии наук.

¹⁷ Отказ от нового канона иконы св. Дмитрий считал проявлением протестантского учения у староверов – см. *Розыск о раскольнической брынской вере, о учении их, о делах их и изъявлении, яко вера их неправа, учение их душевредно и дела их не Богоугодна* (с. 173-175), Д. Туптало, 1885, Москва: Синодальная Типография. Подробнее на тему иконы у старообрядцев – см. *W cieniu Antychrysta. Idee staroobrzędowców w XVII w.* (с. 126-136), Е. Przybył, 1999, Kraków: Nomos.

¹⁸ Св. Дмитрий выступал против решения Стоглавного собора, который запрещал стричь бороды. Ростовский митрополит доказывает, что ни один вселенский собор не высказывался на тему бород *Розыск о раскольнической брынской вере, о учении их, о делах их и изъявлении, яко вера их неправа, учение их душевредно и дела их не Богоугодна* (с. 319-322), Д. Туптало, 1885, Москва: Синодальная Типография.

¹⁹ См. *Життєписи великих українців* (с. 299), І. Огієнко, 1999, Київ: Либідь.

Из вышесказанного следует, что Христос по-прежнему встречается с человеком. Местом, где можно увидеть Господа духовными глазами, является именно Церковь, так как в ней действует Святой Дух, что архиерей выделяет в одной из проповедей: „Без первоначального чудесного движения и блистания огненного, Святые Апостолы продолжали преподавать тот же дар Святого Духа, в тихом изложении рук, которое друг-другоприимательно простирается и до нынешних священноначальственных тайнодействий в наших святилищах” (Дроздов, 1882, с. 164).

Филарет Дроздов считает именно дар Святого Духа опорой Церкви. Благодаря пребыванию Святого Духа Церковь – это настоящее собрание учеников с Христом вокруг Святых Даров Тела и Крови на Тайной вечери, которая совершается за каждой Божественной литургией (Дроздов, 1882, с. 163-166). Московский архипастырь доказывает, что Православная Церковь и поныне наполнена благодатью Святого Духа. Однако необходимо принимать ее не чувственно, а духовно:

По той мере, как Божественная вера на земле распространялась, чудесное дарование языков сокращалось; и следственно сокрытие сего дарования не есть оскудение благодати, но прекращение нужды. Господь не одобряет в верующих никаких очевидных, удостоверяющих знамений; но приписывает особенное достоинство вере, которая их не требует (Дроздов, 1882, с. 164).

В приведенной выше цитате поднимается вопрос веры, которую св. Филарет понимал также, как Дмитрий Туптало – «Вера же есть осуществление ожидаемого и уверенность в невидимом» (Евр. 11:1). Как раннее было сказано, св. Дмитрий проповедовал, что старообрядцы воспринимают веру, как нечто осязаемое; такой же была позиция московского митрополита по отношению к староверам. Если «защитники старой веры» находились вне Церкви, они были лишены Божьей благодати. Филарет Дроздов был глубоко убежден в том, что существует только одна Церковь Иисуса Христа – Православная. Московский митрополит призывал всех инославных христиан, а также старообрядцев, обратиться к православию, «вернуться в лоно истинной Церкви» (Дроздов, 1994, с. 321-324).

Дело староверов было для св. Филарета особо важным. Он пытался разными способами присоединить хотя бы некоторые группы староверов к официальной Церкви. По этой причине его заботила деятельность так называемой Белокриницкой старообрядческой Церкви. По мнению архиерея она угрожала единству Церкви и попыткам компромисса со староверами, поэтому он призывал правительство принимать меры против именно этого проявления старообрядчества (Снычев, 1994, с. 320). Филарет Дроздов не просто воспринимал «защитников старой веры» как еретиков и врагов православия, но его правда беспокоил вопрос их спасения, поэтому он искал возможности примирения.

Идея соглашения со старообрядцами отразилась в концепции единоверия, суть которой заключалась в том, что старооверы подчинятся Святейшему Правительствующему Синоду с правом совершать богослужения по старым книгам и соблюдать собственные традиции. Идея единоверия зародилась в 1800 г. и, несмотря на небольшой успех, она была важной попыткой заключить некий компромисс с «защитниками старой веры» (Jakubowski, 1972, с. 112).

Св. Филарет всеми своими силами поддерживал движение единоверцев. Как отмечает Иоанн Снычев, благодаря усилиям московского митрополита число единоверцев в его епархии увеличилось (Снычев 1994, с. 280). Архиерей помог единоверцам построить собственный храм. Во время посещения этой церкви Филарет Дроздов прочитал проповедь, в которой выразил мнение о том, что внешняя форма богослужений не влияет на доктрину. Догмат – это сущность Церкви, который надо защищать всяким способом, зато обряд, либо до Никона, либо «никонианский», не имеет особого значения (Дроздов, 1882, с. 134-135). Иерарх уточнил свой взгляд:

Кто размыслит о сказанном теперь, внимательно и беспристрастно: тот, надеюсь, ясно увидит, как и ныне Святая Церковь согласна сама с собою, когда к искренне желающим быть чадами послушания снисходительно простирает свои матерния объятия, и, твердо держа свои общие древние обряды и благочестивые обычаи, не поставляет однако же в преграду единоверию некоторых частных старого времени обрядов, при уверенности в единстве догматов, таинств и священноначалия (Дроздов, 1882, с. 136).

Из вышеприведенного фрагмента вытекает суть рассуждений св. Филарета на тему старообрядчества. В одном из произведений московский архипастырь повторил идею единой веры и разных обрядов, сравнивая Церковь с единым ковчегом спасения. В дополнение иерарх призвал к единству, приводя слова Христа «Да будут все едино, как Ты, Отче, во Мне, и Я в Тебе, так и они да будут в Нас едино, – да уверует мир, что Ты послал Меня.» (Ин. 17:21) (Дроздов, 1885, с. 379). Филарет Дроздов как православный богослов считал Иисуса Христа Единым Главой Церкви и ее Первосвященником, поэтому Христос – истинный Пастырь всей полноты Церкви, как «никониан», так и единоверцев (Дроздов, 1885, с. 580).

Как было изложено выше, московский архиерей был озабочен делом спасения староверов. С целью преодоления влияния старообрядчества он не только обращался к царскому правительству с просьбой укреплять позицию православия и бороться с сектами (Дроздов, 1994, с. 317-321), но и сочинял труды по теме церковного раскола. В 1834 г. он начал писать цикл произведений под общим названием *Беседа к глаголемому старообрядцу* (Снычев, 1994, с. 278). В одной из бесед св. Филарет затронул вопрос Стоглавного собора (Дроздов, 1855)²⁰. Иерарх представляет проблему, кого слушать для спасения души. Филарет Дроздов делает следующий вывод:

Я утверждаю, что, для познания истины и для спасения души, должно слушать, во-первых, Священного Писания, Пророческого и Апостольского; во-вторых, святых древних вселенских и поместных Соборов; и в третьих, Святых отцов, в их писаниях, и в достоверных о них преданиях (Дроздов, 1855, с. 1).

Дальше московский митрополит подчеркивает то, что официальная Церковь слушает не Никона, а Христа. Таким образом иерарх отбрасывает аргумент «защитников старой веры» якобы Церковь чтит Никона и была подчинена его постановлениям (Дроздов, 1855, с. 2).

²⁰ См. Произведение доступно на сайте: https://azbyka.ru/otechnik/Filaret_Moskovskij/beseda-k-glagolemomu-staroorbrjadtsu/ (02.07.2022). Произведение в распечатанном варианте находится у автора статьи.

Беря за основу высказывания протопопа Аввакума, св. Филарет, подобно как раньше Дмитрий Туптало, отмечает, что старообрядческий учитель проповедал ересь тритеизма. В общем, московский архиерей называет староверов неучеными и в таком же духе относится к Стоглавному собору (Дроздов, 1855, с. 2)²¹. Филарет Дроздов акцентирует факт, что участники церковного собрания XVI в. из-за незнания еврейского языка не понимали слово *аллилуйя*, поэтому приказали петь его дважды, а не трижды. Мало того, иерарх приводит аргументы в пользу тройного *аллилуйя*, исходя из отрывка Книги Пророка Исаии (Ис. 6:3) (Дроздов, 1855, с. 5-6). Архиерей доказывает, что решения Стоглавного собора не действительны, так как поместный собор не может решать о том, как креститься или петь *аллилуйя*; это прерогативы всеправославного собрания. Московский архипастырь уверен в том, что Стоглавный собор ссылался на ложные источники, поэтому он не заслуживает даже имя церковного собора (Дроздов, 1855, с. 6-7). Что интересно, Филарет Дроздов, подобно как Дмитрий Туптало, выступает против резолюции собора, запрещающей бранобритие. Помимо осуждения Стоглавного собора, св. Филарет защищает канонический статус митрополита московского Макария и других духовных, принимавших участие в этом собрании, ибо заблуждения собора не влияют на их позицию и значение в Церкви (Дроздов, 1855, с. 6-7)²².

В анализируемом произведении Филарет Дроздов дискутирует с мнением старообрядцев о том, что нельзя опираться на греческий обряд, так как греки во время реформы Никона находились под властью османских турков, что могло нарушить их церковные порядки. Однако иерарх замечает, что неоднократно в истории Русская Церковь обращалась то в Константинополь, то в Иерусалим, уже находящиеся под владичеством иноверных, напр. константинопольский патриарх Иеремия учредил патриаршество Русской Церкви в 1589 г., а ведь тогда Константинополь уже был столицей Османской империи (Дроздов, 1855, с. 7).

Московский митрополит в своем труде высказывается также на тему единоверия. Он отмечает, что внешняя форма богослужения не имеет значения, ибо обряд не искажает доктрину – суть церковной жизни (Дроздов, 1855, с. 9). Св. Филарет повторяет здесь аргумент, встречаемый в ранее упомянутых проповедях.

Заключение

Подводя итоги нашего исследования, мы можем прийти к заключению, что, несмотря на разные эпохи, в которые пришлось жить Дмитрию Туптало и Филарету Дроздову, и на их разное происхождение, оба иерарха ответили на требования времени очень выразительно и плодотворно.

Изучая наследие архипастырей, мы обращаем внимание на то, что импульсом к действию для обоих была забота, с одной стороны о своей пастве, а с другой – о спасении старообрядцев. С этой целью архиереи вступили в диспут со староверами и сочинили полемические труды.

²¹ См. «Если бы не простота и неведение, Стоглавный собор нашел бы в самом Священном Писании пособие к разрешению вопроса о правильном образе славословия» – так Филарет Дроздов высказался о Стоглавном соборе – там же, с. 5.

²² См. Св. Филарет утверждает, что митрополит Макарий не подписал соборные документы – см. там же, с. 10.

Отталкиваясь от вышесказанного, можно определить сходные точки их полемики. Во-первых, они оба исходили от темы веры, которую понимали, согласно словам автора *Послания к евреям* (Евр. 11:1), как уверенность в невидимом. По этой причине они обвиняли «защитников старой веры» в том, что те относятся к обряду как к предмету веры, который на самом деле таким не является, ибо церемонии, книги, форма иконы, церковные обычаи – это все осязаемая вещь.

Во-вторых, как св. Дмитрий, так и св. Филарет, убеждали староверов в том, что официальная Церковь – это Церковь не Никона, а Иисуса Христа. Они упрекали старообрядцев в неправильном понимании Церкви. По мнению иерархов, староверы воспринимали Церковь как общину, основанную на постановлениях Стоглавного собора, поэтому оба архипастыря доказывали заблуждения в учении собрания XVI века.

В-третьих, архиереи определяли официальную Церковь как мистическое Тело Христа, образованное на фундаменте апостолов и наполненное Святым Духом. Те, кто отлучен от Церкви, лишены благодати. По словам Дмитрия Туптало и Филарета Дроздова, Евхаристия как таинство причащения Тела и Крови Христа духовно созидает Церковь, дает ей жизнь и возможность спасения ее верным чадам, поэтому старообрядцы должны обратиться к официальной Церкви, чтобы причащаться Святых Тайн и не утратить Божьей благодати и милости.

Стоит заметить разницу в подходе св. Дмитрия и св. Филарета к приверженцам «старой веры». Основное расхождение заключается в том, что ростовский митрополит и московский митрополит предлагали разнообразные пути обращения староверов в официальную Церковь. Дмитрий Туптало был сторонником непосредственного перехода старообрядцев в «никонианскую» общину без всяких компромиссов. Именно в таком духе он написал свой трактат. Зато Филарет Дроздов искал примирения и консенсуса, хотя только на основе подчинения староверов Синоду. Московский иерарх призывал относиться к старообрядцам, нежелающим признать власть Синода, как к сектантам (Jakubowski, 1972, с. 115). Он поддерживал движение единоверцев как компромиссное решение проблемы раскола. Правда, в эпоху св. Дмитрия ни один церковный иерарх и деятель Церкви даже не думал о заключении какого-либо компромисса со староверами; взгляд ростовского архиерея в таком случае был свойственен тому времени. Идея единоверия зародилась только на рубеже XVIII-XIX веков и свидетельствовала о некоем изменении позиции по отношению к «защитникам старой веры», однако, как уже было упомянуто, представители Церкви требовали от старообрядцев признания авторитета Синода.

Без всякого сомнения можно сказать, что полемические труды св. Дмитрия и св. Филарета внесли значимый вклад в дискуссию со старообрядцами. Они являются примером церковной письменности, характеризующей те времена, когда вопрос раскола действительно вызывал споры и недоразумение в российском обществе. Они указывают также на некую эволюцию в подходе к делу старообрядчества. Произведения Дмитрия Туптало и Филарета Дроздова заслуживают внимания всех тех, кто изучает вопрос последствий церковной реформы XVII века.

Bibliografia

- Afanas'yev, N. (2010). *Tserkov' Dukha Svyatogo*. Kiyev: Quo Vadis. [Афанасьев, Н. (2010). *Церковь Духа Святого*. Киев: Quo Vadis.]
- Bubnov, N. (1995). *Staroobryadcheskaya kniga v Rossii vo vtoroy polovine XVII v.* Sankt-Peterburg: Otdel biblioteki Rossiyskoy Akademii nauk. [Бубнов, Н. (1995). *Старообрядческая книга в России во второй половине XVII в.* Санкт-Петербург: отдел Библиотеки Российской Академии наук.]
- Cierniak, U. (1997). *Literacki wymiar kultury religijnej staroobrzędowców*. Częstochowa: WSP w Częstochowie.
- Czym jest Cerkiew?* Скачано с: <https://staroprawoslawie.pl/czym-je-st-cerkiew/>.
- Drozdov, F. (1855). *Beseda k glagolemtomu staroobryadtsu o Stoglavnom sobore i o istinnom soglasii s Pravoslavnoy Tserkov'yu*. [Дроздов, Ф. (1855). *Беседа к глаголемому старообрядцу о Стоглавном соборе и о истинном согласии с Православной Церковью*. Скачано с: https://azbyka.ru/otechnik/Filaret_Moskovskij/beseda-k-glagolemtomu-starobryadtsu/.]
- Drozdov, F. (1882). *Sochineniya Filareta, mitropolita moskovskogo i kolomenskogo* (t. IV). Moskva: Tipografiya I. Mamontova. [Дроздов, Ф. (1882). *Сочинения Филарета, митрополита московского и коломенского* (т. IV). Москва: Типография А.И. Мамонтова.]
- Drozdov, F. (1885). *Sochineniya Filareta, mitropolita moskovskogo i kolomenskogo* (t. V). Moskva: Tipografiya I. Mamontova. [Дроздов, Ф. (1885). *Сочинения Филарета, митрополита московского и коломенского* (т. V). Москва: Типография А.И. Мамонтова.]
- Drozdov, F. (1994). *Filareta, mitropolita moskovskogo i kolomenskogo, tvoreniya*. Moskva: Otchiy dom. [Дроздов, Ф. (1994). *Записка о последствиях стеснения сект и снисхождения к ним, в: Филарета, митрополита московского и коломенского, творения*. Москва: Отчий дом.]
- Florovskiy, G. (1991). *Puti russkogo bogosloviya*. Vil'nyus: Vilt'is. [Флоровский, Г. (1991). *Пути русского богословия*. Вильнюс: Вильтис.]
- Geller, M. (1997). *Istoriya Rossiyskoy Imperii* (t. I). Moskva: MIK. [Геллер, М. *История Российской Империи* (т. I). Москва: МИК.]
- Jakubowski, W. (1972). Wstęp. W: R. Łużny (red.), *Żywot protopopa Awwakuma przez niego samego nakreślony i wybór innych pism*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kharlampovich, K. (1914). *Malorossiyskoye vliyaniye na velikoruskuyu tserkovnuyu zhizn'* (t. I). Kazan': izdaniye Knizhnogo magazina M. A. Golubeva. [Харлампович, К. (1914). *Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь* (т. I). Казань: издание Книжного магазина М. А. Голубева.]
- Kowalska-Stus, H. (2007). *Kultura i eschatologia. Moskwa wieku XVII*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Likhachev, D. (1971). *Poetika drevnerusskoy literatury*. Leningrad: Khudozhestvennaya literatura. [Лихачев, Д. (1971). *Поэтика древнерусской литературы*. Ленинград: Художественная литература.]
- Likhachev, D. (1973). *Razvitiye russkoy literatury X-XVII vekov*. Leningrad: Nauka. [Лихачев, Д. (1973). *Развитие русской литературы X-XVII веков*. Ленинград: Наука.]
- Ohiyenko, I. (1999). *Zhyttyepysy velykykh ukrayintiv*. Kyuyiv: Lybid'. [Огієнко, І. (1999). *Життєписи великих українців*. Київ: Либідь.]

- Panchenko, A. (1985). Literatura vtoroy poloviny XVII veka. W: D. Likhachev (red.), *Istoriya russkoy literatury XI-XVII vekov*. Moskva: Prosveshcheniye. [Панченко, А. (1985). Литература второй половины XVII века. В: Д. Лихачев (ред.), *История русской литературы XI-XVII веков*. Москва: Просвещение.]
- Przybył, E. (1999). *W cieniu Antychrysta. Idee staroobrzędowców w XVII w.* Kraków: Nomos.
- Snychev, I. (1994). *Zhizn' i deyatel'nost' Filareta, mitropolita moskovskogo*. Tula: Russkiy leksikon. [Снычев, И. (1994). *Жизнь и деятельность Филарета, митрополита московского*. Тула: Русский лексикон.]
- Svyashchennoye Pisaniye Vetkhogo i Novogo zaveta v sinodal'nom perevode*. [Священное Писание Ветхого и Нового завета в синодальном переводе. Скачано с: <https://azbyka.ru/biblia/>.]
- Tuptalo, D. (1855). *Rozysk o raskol'nicheskoy brynskoj vere, o uchenii ikh, o delakh ikh i iz'yavleniye, yako vera ikh neprava, ucheniye ikh dushevredno i dela ikh ne Bogougodna*. Moskva: Sinodal'naya Tipografiya. [Туптало, Д. (1885). *Розыск о раскольнической брынской вере, о учении их, о делах их и изъявление, яко вера их неправа, учение их душевредно и дела их не Богоугодна*. Москва: Синодальная Типография.]
- Yevdokimov, P. (2002). *Pravoslaviye*. Perevod S. Grib. Moskva: Bibleysko-Bogoslovskiy Institut sv. apostola Andreyu. [Евдокимов, П. (2002). *Православие*. Перевод С. Гриб. Москва: Библейско-Богословский Институт св. апостола Андрея.]
- Zen'kovskiy, S. (1995). *Russkoye staroobryadchestvo. Dukhovnyye dvizheniya semnadtsatogo veka*. Moskva: Tserkov'. [Зеньковский, С. (1995). *Русское старообрядчество. Духовные движения семнадцатого века*. Москва: Церковь.]

ROSJANIE WOBEC WOJNY NA UKRAINIE *(Michał Szeliگا¹)*

Streszczenie

W obecnych czasach język rosyjski ze względu na krwawą wojnę toczoną przez Federację Rosyjską z Ukrainą bardzo stracił na popularności. Naturalną konsekwencją tego procesu jest spadek zainteresowania i rezygnacja z kontynuacji nauki na kierunku filologia rosyjska, a nawet przeświadczenie, że posługiwanie się językiem rosyjskim jest złem.

W rozdziale opisane zostały diametralnie różne reakcje Rosjan na fakt rozpoczęcia wojskowej agresji przeciwko sąsiadowi. Celem tekstu jest uświadomienie, że języka rosyjskiego nie używają tylko i wyłącznie ludzie popierający wojnę, ale również ci, którzy ją potępiają, nie zgadzają się z retoryką władz Federacji Rosyjskiej, mówią o tym głośno, ryzykując karierą, więzieniem, linczem publicznym, wychodzą na protesty oraz pikety, a nawet walczą po stronie Ukrainy przeciwko wojskom rosyjskich najeźdźców.

W rozdziale podjęta została próba obiektywnego przedstawienia obrazu współczesnych Rosjan w kontekście toczącej się wojny. Stąd też znajdują się w nim informacje o skali poparcia społeczeństwa rosyjskiego dla działań reżimu kremłowskiego, nie zabrakło rzetelnej informacji o wystąpieniach popierających Władimira Putina czy też refleksji na temat fenomenu kłamliwej propagandy od lat wpajanej słuchaczom i widzom.

Zawarte w rozdziale argumenty prowadzą do konkluzji, że w nowej europejskiej rzeczywistości stanowczo nie należy rezygnować z języka rosyjskiego (znanego i używanego w wielu krajach Europy i świata) jako środka komunikacji międzynarodowej.

Summary

The article describes the diametrically opposed reactions of Russians to the fact of the start of military aggression against a neighbour. The purpose of the article is to realize that the Russian language is not used only by people who support the war, but also by those who condemn it, disagree with the rhetoric of the authorities of the Russian Federation, speak out about it, risking career, prison, public lynching, go out to protests and pickets, and even fight on the side of Ukraine against the troops of the Russian invaders.

The chapter tries to objectively present a picture of modern Russians in the context of the ongoing war. Therefore, there will be information about the scale of Russian society's support for the actions of the Kremlin regime, there is no lack of reliable information about speeches supporting Putin, or reflections on the phenomenon of lying propaganda for years implanted in listeners and viewers.

The arguments contained in the text lead to the conclusion that in the new European reality we should definitely not give up on the Russian language (known and used in many countries of Europe and the world) as a means of international communication.

Wprowadzenie

Agresja Federacji Rosyjskiej na Ukrainę, która rozpoczęła się 24 lutego 2022 roku², była szokiem dla nas wszystkich. Wywołała ostre reakcje sprzeciwu wobec Rosji na całym świecie, doprowadziła do nałożenia największego w historii pakietu sankcji (nawet sankcje nałożone na Hitlera były mniejsze od tych, które nałożono na FR; wystarczy dodać, że nawet wiecznie neutralna Szwajcaria włączyła się do polityki sankcyjnej),

¹ Uniwersytet Rzeszowski.

² Mowa oczywiście o agresji na pełną skalę. Wojna Ukrainy z Rosją toczy się w rzeczywistości już od 2014 roku.

mobilizacji społeczeństw Wolnego Świata, wsparcia humanitarnego oraz militarnego udzielanego do tej pory walczącej Ukrainie. Zdecydowana większość obywateli państw Zachodu, ale też innych części świata potępiła agresję rosyjską. Nasuwa się jednak pytanie, jak zareagowali na nią sami obywatele Mordoru³?

W rozdziale podejęta została próba przekazania tego, co myślą i mówią obywatele Rosji w kwestii ataku zbrojnego na niepodległą Ukrainę, z uwzględnieniem poszczególnych grup społecznych: naukowców, ludzi kultury, publicystów, polityków oraz zwykłych obywateli. Jest to temat bardzo złożony, brakuje bezstronnych danych statystycznych, większość sondaży przeprowadzanych na terenie kraju agresora jest zamówiona przez Kreml, a więc co do ich prawdziwości można mieć poważne wątpliwości. Wiele jednak można wywnioskować z internetowych wpisów choćby w serwisie Telegram, niezwykle popularnym wśród Rosjan, gdzie, ze względu na bardzo ograniczoną możliwość infiltracji, wypowiadają się w sposób nieskrępowany.

1. Postawa Rosjan wobec wojny w Ukrainie

Reakcje Rosjan na wieść o wybuchu wojny przeciwko Ukrainie były bardzo różne – od optymizmu, poparcia działań reżimu Putina, publikacji postów w mediach społecznościowych z symbolami Z i V, które śmiało można nazwać współczesnym swastykami, naklejania tych symboli na samochody, wywieszanie flag, hejt na Ukrainę oraz ukraińskich blogerów w internecie; poprzez milczenie lub publikację treści typu „МИР У МИР” – Pokój dla Świata (oczywiście bez nazywania agresora, co jest równoznaczne ze zrównaniem kata i ofiary) lub zamieszczenie informacji: „Jest teraz tak dużo fejków, nie wiadomo komu wierzyć, Ukraina również prowadzi wojnę informacyjną” (<https://www.t-invariant.org/2022/02/we-are-against-war/>, dostęp: 20.11.2022) aż do skrajnego potępienia, protestów, samospaleń, jednoosobowych pikiet, opuszczania kraju, włączania się w prace wolontariuszy na rzecz poszkodowanych obywateli Ukrainy czy nawet walka w Armii Ukraińskiej pod biało-niebiesko-białą flagą⁴ przeciw wojskom Putina, które napadły na niepodległą Ukrainę.

2. Reakcja naukowców

Publicyści w Federacji Rosyjskiej podzielili się na dwa obozy: prowłaśnyj, czyli popierający władzę i jej działania (jego członkowie są w dużej mierze opłacani przez Kreml), a także opozycyjny, który pozostaje wierny swoim przekonaniom i prezentuje je mniej lub bardziej wyraźnie w przestrzeni publicznej. Naukowcy podzielili się w podobny sposób. Wielu z nich opowiedziało się po stronie Ukrainy i wyraziło swój sprzeciw w odniesieniu do agresji zbrojnej. Przykładem takich działań jest list otwarty naukowców i dziennikarzy do Władimira Putina, podpisany przez 150 sygnatariuszy, a opublikowany 24 lutego 2022 roku na stronie gazety internetowej „Troickij Wariant – Nauka” (<http://www.colta.ru/news/29610-rossiyskie-uchenye-i-nauchnye-zhurnalisty-vystupili-protiv-voyny-s-ukrainoy>, dostęp: 20.11.2022).

³ Tę nazwę otrzymała Rosja z chwilą ataku na Ukrainę, używają jej Ukraińcy, aby podkreślić, że walczą z imperium zła. Żołnierzy rosyjskich nazywa się orkami, natomiast prezydent Zelenski jest porównywany z Frodo, a wszystkie te określenia nawiązują do bestselleru „Władca pierścieni”.

⁴ Biało-niebiesko-biała flaga to flaga zjednoczonej opozycji rosyjskiej. Kolorystyka tej flagi nawiązuje do flagi wolnej Białorusi, a poza tym przyjmuje się, że jest flagą Rosji „ze zmytą krwią” – usunięto bowiem czerwone pasmo w dole flagi (<https://meduza.io/en/feature/2022/03/16/a-new-symbol-of-russia-s-anti-war-movement>, dostęp: 24.11.2022).

Do protestu dołączyło się ponad 8 tys. naukowców oraz dziennikarzy z Rosji, podpisując się na stronach internetowych, gdzie list był udostępniony i rozprzestrzeniany. Możemy tam przeczytać m.in.:

My, rosyjscy naukowcy i dziennikarze, wyrażamy swój stanowczy protest przeciwko działaniom wojennym, rozpoczętym przez siły zbrojne naszego kraju na terytorium Ukrainy. To fatalne posunięcie niesie za sobą wiele ludzkich ofiar i niszczy podstawy ustalonego systemu bezpieczeństwa międzynarodowego. Odpowiedzialność za rozpętanie nowej wojny w Europie spoczywa całkowicie na Rosji. Nie ma żadnego usprawiedliwienia dla tej wojny. Próby wykorzystania sytuacji w Donbasie jako rzekomej przyczyny przeprowadzenia operacji wojskowej nie są prawdziwe. Nie mamy żadnych wątpliwości co do tego, że Ukraina nie stanowi zagrożenia dla naszego kraju. Wojna z nią jest niesprawiedliwa i bezsensowna. [...] Akceptujemy ukraińską państwowość, która opiera się na właściwie działających instytucjach demokratycznych. [...] Żądamy niezwłocznego zatrzymania działań wojennych, skierowanych przeciwko Ukrainie. Żądamy zachowania niepodległości i integralności terytorialnej państwa ukraińskiego. Żądamy pokoju dla naszych krajów. Zajmujmy się nauką, a nie wojną! (<https://news.doxajournal.ru/novosti/bolee-8-tysyach-rossijskih-uchenyh-i-nauchnyh-zhurnalystov-podpisali-pismo-protiv-voyny/>) (dostęp: 20.11.2022).

Wykładowcy, abiturienti i studenci Moskiewskiego Państwowego Instytutu Stosunków Międzynarodowych opublikowali oświadczenie potępiające rosyjską inwazję na Ukrainę. Czytamy w nim: „Uważamy za niemoralne milczenie, podczas gdy w sąsiednim kraju umierają niewinni ludzie. Umierają z powodu tych, którzy woleli broń od pokojowej dyplomacji” (<https://zn.ua/WORLD/studenty-i-prepodavатели-mhimo-zapisali-obrashchenie-k-putinu-protiv-voyny-s-ukrainoj.html>, dostęp: 20.11.2022).

Wojnę potępił także członek Międzynarodowego Związku Rosyjskojęzycznych Naukowców (RASA) (<https://meduza.io/feature/2022/02/25/v-rezultate-etih-bezumnyh-deystviy-rossiya-obrechena-na-izolyatsiyu>, dostęp: 20.11.2022).

Niestety, niemała część środowiska naukowego poparła działania władzy rosyjskiej, nie widząc niczego złego w jej poczynaniach. Przykładowo, Związek Rektorów w Rosji wyraził swoje wsparcie dla inwazji na Ukrainę, wydając pisemne oświadczenie, podpisane przez aż 143 rektorów z uczelni w Rosji. Czytamy w nim: „To bardzo ważne, aby w tych dniach wesprzeć nasz kraj, naszą armię, która broni naszego bezpieczeństwa, wesprzeć naszego Prezydenta, który podjął, być może najtrudniejszą decyzję w swoim życiu, okupioną cierpieniem, lecz konieczną” (<https://zn.ua/WORLD/rossijskij-sojuz-rektorov-podderzhal-voynu-rf-protiv-ukrainy-tspd.html>, dostęp: 20.11.2022).

Podobnie pracownicy oraz studenci Rosyjskiego naukowo-badawczego Instytutu Dziedzictwa Kulturalnego i Przyrodniczego im. D.S. Lichaczewa w Moskwie, popierając działania Putina, napisali:

Będziemy przecież odpowiadać za swoje czyny i słowa! Szczególnie teraz, gdy cały „cywilizowany świat” odwrócił się od „niecywilizowanej Rosji”, – ojczyzny Suworowa i Kutuzowa, Puszkina i Dostojewskiego, Glinki i Rachmaninowa, Kałasznikowa i Gagarina! Wzywamy rosyjskie społeczeństwo

„w trudnym czasie próby” do zaufania naszemu Prezydentowi, naszemu Wojskom, które ponownie poświęcają się za pokój i bezpieczeństwo na ziemi ruskiej (<https://vz.ru/news/2022/3/2/1146662.html>, dostęp: 20.11.2022).

3. Reakcja publicystów

Wielu spośród znanych publicystów rosyjskich potępiło agresję Federacji Rosyjskiej na niewinnego sąsiada. Jurij Dud’ w dość wyważonych słowach, ale jednoznacznie opowiedział się przeciwko władzy kremlowskiej i inwazji (Telegram):

Putin wtargnął na terytorium niezależnego państwa i prowadzi tam wojnę. [...] Ministerstwo Obrony Rosji twierdzi, że przy użyciu odpowiedniej broni niszczy jedynie obiekty wojskowe przeciwnika. Tymczasem według danych ONZ w Ukrainie jest już ponad 100 ofiar cywilnych, setki rannych oraz ponad 350 000 uchodźców i nie wiadomo jak wiele tysięcy znajduje się w schronach (<https://t.me/yurydud/69>, dostęp: 20.11.2022) (tekst ukazał się 28.02.2022 roku).

Dalej nawiązał też do najważniejszego „argumentu” rosyjskich władz i propagandy, używanego do usprawiedliwiania swoich działań – „Gdzie wy byli 8 lat, kiedy bombardowali Donbas?!” („Gdzie byliście przez 8 lat, kiedy był bombardowany (przez Ukraińców) Donbas?”). Wskazał dosyć ostrożnie, że gdyby nie działania Rosji, to prawdopodobnie nie doszłoby tam do żadnych tragedii. Uznał również, że część odpowiedzialności za to, co się dzieje na Donbasie, ponosi Ukraina, z czym się nie zgadzam, ale jest to osobny temat.

Ksenia Sobczak w dniu wybuchu wojny na Instagramie wypowiedziała się następująco:

Dzisiaj obudzono mnie o szóstej rano. Nie na naszej ziemi – tak. Z naszymi ludźmi – tak. Wszystkie moje prognozy poszły się je*ać. Wszyscy jesteście teraz zamknięci w tej sytuacji. Nie ma wyjścia. My, Rosjanie, jeszcze długo będziemy żłopać następstwa dzisiejszego dnia. Od teraz będę wierzyć tylko w najgorsze scenariusze. Chociaż zawsze byłam optymistką. Chociaż wszyscy, każdy kto został w Rosji, to teraz optymiści. Pesymiści już dawno wyjechali. NIE DLA WOJNY (https://www.instagram.com/xenia_sobchak/, dostęp: 20.11.2022).

Podobnie i Katerina Gordiejewa, popularna blogerka i publicystka, potępiła agresję przeciwko Ukrainie:

Dziś dowiedzieliśmy się, jak to jest – żyć w kraju, który wypowiada innym wojnę. [...] Zawsze nam mówiono i my to zapamiętaliśmy: żeby tylko nie było wojny. Lecz dzisiaj tuż po piątej rano moi bliscy, moi przyjaciele w Kijowie, Odessie, Charkowie i Mariupolu zostali obudzeni przez wybuchy i dowiedzieli się, że mój kraj napadł na ich ojczyznę. I nie trzeba tu kłamać i chować się za sprytnymi sformułowaniami, bo ludność cywilną wcale nie chronią ataki rakietowe i naloty. To jest wojna. [...] Wiem, że ja nie jestem moim krajem, ja nie napadałam. Nie chcę wojny i uważam, że to najpodlejsza i najohydniejsza metoda ze wszystkich, dzięki którym

przechodzi się do historii. Lecz prawda jest właśnie taka: wczesnym rankiem 24 lutego 2022 roku zaczęła się wojna. Ani ja, ani nikt inny z tych, którzy byli jej przeciwni, nie potrafił jej zapobiec lub ją zatrzymać. Ta wojna się zaczęła i teraz to także część mojej historii (https://www.instagram.com/p/CahVbY_Lfda/, dostęp: 20.11.2022).

Oprócz publicystów kojarzonych z antykremlowskimi przekonaniami, jest wielu takich, którzy wspierają politykę reżimu. Wystarczy wymienić czołowych przedstawicieli propagandy: Władimira Sołowiowa, Margaritę Simonjan, Olgę Skabiejewą. To właśnie oni przygotowywali medialny grunt do ataku na Ukrainę, sieją nienawiść wśród słuchaczy i telewidzów, straszą Zachód wojną jądrową, obrażają i poniżają wszystkich prezentujących inny punkt widzenia, nierzadko uciekając się do wulgarnych, niecenzuralnych słów.

Przykładem wypowiedzi Władimira Sołowiowa niech będą słowa, którymi zwrócił się do krajów bałtyckich: „Naruszacie prawa mniejszości narodowych. Za chwilę wyślemy wojska do obrony ludności rosyjskojęzycznej... Czy Berlin, Paryż, Londyn i Bruksela są gotowe płonąć od naszych rakiet? A jeżeli będzie trzeba – od uderzenia taktycznej broni jądrowej? (...) Nam ich ni ch*ja nie szkoda” (<https://focus.ua/world/525701-nam-ih-nahr-n-ne-zhalko-solovev-prigrozil-es-i-nato-yadernym-oruzhiem-video>, dostęp: 22.11.2022).

A oto słynny cytat Margarity Simonian: „Rozumieliśmy, że w gorącej wojnie pokonamy Ukrainę w ciągu dwóch dni... Co tu jest do pokonywania? No jakaś tam Ukraina, Boże mój...” (<https://www.youtube.com/watch?v=UVpnnVrpG60>, dostęp: 22.11.2022).

Olga Skabiejewa niejednokrotnie broniła Władimira Putina:

Decyzja o rozpoczęciu specjalnej operacji wojskowej była trudna dla Putina. Nie miał jednak innego wyboru. Z tego powodu, że ludzie w Donbasie to nie są bezpieczne kundle, i patrzeć na to jak ich mordują ukraińscy naziści Rosja dłużej nie mogła. Putin podkreślał, że Rosja próbowała rozwiązać konflikt pokojowo. Trzeba było przecież pozwolić ludziom rozmawiać w swoim języku, a władza nacjonalistów urządziła blokadę (<https://hromadske.ua/ru/posts/prishli-osvobozhdat-ot-nacikov-chto-na-rossijskom-televidenii-govoryat-o-vojne-s-ukrainoj>, dostęp: 24.11.2022).

Niżej zacytujemy jedną z wypowiedzi mniej znanego publicysty, który jednak też całkowicie popiera działania Rosji, a o rozpętanie wojny obwinia Zachód. Chodzi tutaj o Dmitrija Kulikowa, który w kwietniu 2022 roku powiedział: „Europa wie bardzo dobrze, że poza strukturą kolonialnych grabieży jest niekonkurencyjna. Przy czym jej konkurencyjność była przez wieki budowana na możliwości grabienia i mordowania” (<https://www.vesti.ru/article/2717912>, dostęp: 24.11.2022). Wspomniał również, że Zachód podjął decyzję o zniszczeniu Rosji już w 2012 roku, a pierwszym krokiem był Majdan w Ukrainie w 2014 roku.

4. Reakcja polityków

Rosyjscy politycy, zdominowani przez reżimową i kontrolowaną przez dyktatora partię „Jedna Rosja”, w zdecydowanej większości poparłi atak na Ukrainę. Prowojenne są i inne partie, jak np.: KPFR (Kommunističeskaja Partija Rossijskoj Federacii – Komunistyczna Partia Federacji Rosyjskiej), SR (Sprawiedliwaja Rossija – Sprawiedliwa Rosja), LDPR (Liberalno-Demokraticeskaja Partija Rossii – Liberalno-Demokratyczna

Partia Rosji), założona i kierowana przez bardzo kontrowersyjnego Żyrynowskiego (zmarłego w kwietniu 2022 roku). Wszystkie partie mające reprezentacje w Dumie Państwowej poparły agresję zbrojną. Nieliczne są ugrupowania polityczne przeciwne toczącej się wojnie. Należy do nich ugrupowanie Aleksieja Nawalnego z więzionym liderem partii Jabłoko itp. Nieparlamentarna opozycja rozpoczęła działania wyrażające sprzeciw wobec wojny już na początku lutego, gdy informacje o tym, że Władimir Putin planuje napaść na Ukrainę, nabierały rozmachu i stawały się coraz głośniejsze.

Partia Jabłoko na miesiąc przed rozpoczęciem pełnowymiarowej inwazji zwróciła się do politycznego kierownictwa Rosji z potępieniem jego działań zmierzających do konfliktu. W ich liście zatytułowanym „NIE DLA WOJNY” czytamy:

Demonstracyjne przerzuty wojsk, koncentracja sił na zachodniej granicy, artykuły Władimira Putina i Dmitrija Miedwiediewa, w których poddaje się w wątpliwość państwowość Ukrainy i jej wybór historyczny, postawienie USA i NATO ultimatum z żądaniami, które z założenia nie mogą być zrealizowane – to znaki świadczące o tym, że kierownictwo Rosji traci kontakt z rzeczywistością. [...] Uznajemy projekt wniosku Dumy Państwowej o uznanie niepodległości DRL (tzw. Doniecka Republika Ludowa) i ŁRL (tzw. Ługańska Republika Ludowa) za prowokację i podżeganie do wojny. Partia Jabłoko żąda natychmiastowego zaprzestania rozpętywania nienawiści w stosunku do Ukrainy i propagandy wojny. [...]

Partia Jabłoko uznaje wojnę z Ukrainą za najtragiczniejsze przestępstwo oraz wyraża kategorię protest przeciwko rozpoczętym działaniom zbrojnym na terytorium Ukrainy. Ta wojna jest wojną Rosji z obiektywnym biegiem historii, wojną z czasem, tragiczną utratą związku z rzeczywistością współczesnego świata. Następstwa tej wojny będą trwać bardzo długo, lecz teraz w pierwszej kolejności jest to tragedia, cierpienie i śmierć ludzi i tego już nigdy nie uda się naprawić. A przyczynami tej tragedii są: fałsz, okrucieństwo i całkowita obojętność władz Rosji w stosunku do ludzi. [...] Każdy z nas, każdy obywatel Rosji ponosi część odpowiedzialności za to, co się stało z naszym krajem i za tę wojnę również. [...] Jabłoko żąda od prezydenta Putina natychmiastowego zatrzymania działań wojennych i rozpoczęcia nadzwyczajnych rozmów pokojowych z udziałem pośrednictwa międzynarodowego (https://www.yabloko.ru/reshenija_politicheskogo_komitet/2022/02/24, dostęp: 28.11.2022).

W podobnym duchu jest napisane oświadczenie innej opozycyjnej partii, Partii Wolności Narodu (PARNAS):

Dziś, 24 lutego wcześniej rano, Putin ogłosił rozpoczęcie „specjalnej operacji wojskowej w Ukrainie” i wydał rozkaz wszczęcia masowych ostrzałów raketowych, wojsko przekroczyło granicę państwową. Putin zażądał od Ukraińców zaprzestania oporu i złożenia broni. Rosja przyniosła na ziemię ukraińską krew i śmierć. [...]

Potępiamy poczynania władz rosyjskich i żądamy zaprzestania działań wojennych i wyprowadzenia wszystkich wojsk z terytorium Ukrainy. Wzywamy obywateli, aby nie wierzyli w propagandowe kłamstwa, które są przytaczane przez władzę jako przyczyny agresji. Wzywamy obywateli do uświadomienia sobie naszej wspólnej odpowiedzialności za przestępstwa naszego kraju, naszej odpowiedzialności za ich następstwa. Mówimy i wzywamy obywateli naszego państwa do wypowiedzenia zdecydowanego „Nie dla wojny! Ręce precz od Ukrainy!” (<https://parnasparty.ru/news/601>, dostęp: 28.11.2022).

Znajdujący się w więzieniu i przesłuchiwany dnia 24 lutego 2022 roku, Aliksiej Nawalny powiedział: „Wysoki Sądzie, chcę oficjalnie oświadczyć: jestem przeciwko tej wojnie! Uważam ją za niemoralną, bratobójczą i przestępczą. Rozpętała ją kremlowska banda, żeby było im łatwiej kraść. Zabijają, aby kraść” (https://www.instagram.com/navalny/?utm_source=ig_embed&ig_id=18f8b374-04a0-4258-94a1-5fa88045310c&ig_mid=1353C CD5-4BF2-4329-A3E6-9F27D287765E&hl=am-et, dostęp: 28.11.2022).

Partia Nowyje Liudi wchodząca w skład Parlamentu FR stanowi tę część opozycji, która w rzeczywistości jest również sterowana przez Kreml i jemu podporządkowana. Lider jej frakcji w parlamencie, Aliksiej Nieczajew, wyraził swoje poparcie dla wojny na Ukrainie. Oświadczył m.in., że jego partia zgadza się z prezydentem Federacji Rosyjskiej, Władimirem Putinem, co do tego, że Rosja wyczerpała wszystkie możliwości zapewnienia swojego bezpieczeństwa drogą pokojową. Według deputowanego działania Zachodu są sprzeczne z interesami Rosji, a broń NATO znajduje się już u jej granic (<https://rg.ru/2022/02/24/novye-liudi-soglasny-cto-mirom-problemu-s-ukrainoj-ne-reshit.html>, dostęp: 28.11.2022).

Kolejnym prowojennym ugrupowaniem jest partia LDPR z Leonidem Słuckim na czele. Po wybuchu wojny członkowie partii odpowiedzialność za całe to zło przerzucili na USA, sugerując, że to właśnie one doprowadziły do jej wybuchu, nastawiając Ukrainę przeciwko Rosji. Stwierdzili, że bezpośrednia wojna USA i Rosji nie opłaca się Ameryce. Z tego powodu więc doprowadziła ona do niniejszej wojny, w której walczyć będzie Ukraina ze wsparciem Stanów Zjednoczonych. Ukraina była więc pożytecznym idiotą, który poszedł za piękną bajką i z radością zgadzał się na każdą prowokację ze strony Rosji (<https://tass.ru/politika/13940019>, dostęp: 28.11.2022). Były lider tej partii, Władimir Żyrynowski, od początku wzywał do ataku na Ukrainę. Wypowiadał się na ten temat publicznie, nawołując do ataku już pierwszego stycznia o 4. rano, gdy wszyscy będą pijani lub będą spać po świętowaniu nowego roku.

Z kolei szef partii Sprawiedliwaja Rossija – za prawdę, odpowiedzialnością za sytuację na Ukrainie obarczył prezydenta Zeleńskiego. Według niego dalsza antyrosyjska polityka Kijowa przy wsparciu Zachodu jest bezpośrednim zagrożeniem dla interesów Rosji. Partia ta całkowicie popiera prezydenta.

Przede wszystkim chciałbym powiedzieć, że odpowiedzialność za to, co się dzieje na Ukrainie, spoczywa na panu Zeleńskim i tej banderowskiej klicy, która doszła do władzy na Ukrainie osiem lat temu w wyniku przewrotu państwowego. Rusofobia już dawno stała się oficjalną ideologią i polityką władz kijowskich, a ludność braterskiego dla nas kraju została faktycznie zakładnikiem grupki agresywnych nacjonalistów (<https://ria.ru/20220224/ukraina-1774684349.html>, dostęp: 28.11.2022).

Komunistyczna Partia Federacji Rosyjskiej oficjalnie poparła atak na Ukrainę. Zwierzchnik partii, Giennadij Ziuganow, oświadczył, wcześniej nazywając rząd Ukrainy nazistowsko-banderowskim reżimem, że jego partia rozumie zaniepokojenie prezydenta Władimira Putina i popiera jego decyzję co do rozpoczęcia Specjalnej Operacji Wojskowej – jak rosyjska propaganda i Władimir Putin nazywają wojnę na Ukrainie (<https://kprf-rd.ru/novosty/zayavlenie-g-a-zyuganova-o-spetsialnoj-voennoj-operatsii-v-donbasse-24-02-2022>, dostęp: 28.11.2022). W przypadku tej partii nie wszystko jest jednak tak jednoznaczne. Od samego początku „specjalnej operacji” w Ukrainie deputowani frakcji KPFR (Komunistyczna Partia Federacji Rosyjskiej) parlamentów regionalnych oraz tzw. Komsomolcy występują przeciw wojnie, nazywają ją imperialistyczną i zaprzeczającą marksistowsko-leninowskiemu ideałom. Niektórzy na znak protestu sami opuszczają partię, a inni są wykreśleni za naruszenie „dyscypliny partyjnej”. Przykładowo, w Primorskiej Radzie Ustawodawczej z frakcji KPFR zostało wykluczonych dwóch posłów w związku z ich antywojennymi wystąpieniami. Kilka dni po wybuchu wojny, 27 lutego 2022 roku, została nawet zorganizowana akcja w mediach społecznościowych „Deputowani KPFR przeciw wojnie” (<https://meduza.io/feature/2022/06/03/odno-delo-zaschita-donbassa-drugoe-bombit-kiev>, dostęp: 30.11.2022).

Partia Jedna Rosja jest partią Władimira Putina, partią reżimową i rządzącą, jej stosunek do wojny nie musi być więc dogłębnie omawiany. Przytoczymy cytat z oficjalnego oświadczenia zwierzchnika frakcji parlamentarnej Władimira Wasiliewa:

Prezydent FR poprzez swoją decyzję broni nie tylko naszych obywateli i rodaków, ale też likwiduje potencjalne zagrożenie dla bezpieczeństwa naszego kraju. [...] Rosja ma duże doświadczenie w przymuszaniu do pokoju: operacje w Syrii i Osetii Południowej to najlepsze potwierdzenie tego faktu. [...] Ataki, które są teraz przeprowadzane z użyciem ultracelnej broni, mają na celu zniszczenie tylko infrastruktury wojskowej i nie są skierowane na obiekty cywilne. Mamy obowiązek bronić ludzi i zakończyć tę wieloletnią rzeź. Bezwarunkowo popieramy decyzję, którą podjął nasz lider Władimir Putin (<http://duma.gov.ru/news/53535/>, dostęp: 30.11.2022).

5. Reakcja artystów i ludzi kultury

Wśród artystów i ludzi kultury znalazło się wielu, którzy nie omieszkali wyrazić swojej krytyki ataku na niepodległe państwo i mordowania niewinnych ludzi. Wyrażali oni swój sprzeciw wprost lub w sposób zawoalowany.

Zacniemy od bardzo znanego w Rosji i w innych krajach kontrowersyjnego rapera Morgenshterna. W klipie do swojej piosenki pt.: „12” umieścił cytat słynnego ukraińskiego dziennikarza Dmitrija Gordona: „Wypierdala*cie stąd do ch*ja, je*ane ped*ły!”. Te słowa zostały wypowiedziane na żywo w rosyjskiej telewizji opozycyjnej i były skierowane do żołnierzy rosyjskich, którzy zaatakowali Ukrainę. Również tekst piosenki wskazuje na to, że autor jest przeciwny wojnie i potępia tych, którzy wysyłają ludzi na śmierć, nie licząc się z nimi (Большие дяди отправят на войну. Дядям всегда было по*уй. – Ważni faceci wyślą na wojnę. Oni zawsze mieli wyje*ane.).

Iwan Urgant – bardzo popularny w Rosji i za granicą dziennikarz, prowadzący jeden z najpopularniejszych programów rozrywkowych w Rosji, w dniu wybuchu wojny dodał tylko krótki, jednoznaczny post w swoim Instagramie: „Strach i ból. NIE DLA WOJNY”. Opuścił też Rosję.

Nastia Iwliejewa, popularna blogerka młodzieżowa, chwilę po rozpoczęciu inwazji wezwała do przerywania działań wojennych, ale bojąc się o swoją karierę i przyszłość, wybrała milczenie i nieangażowanie się publicznie w wypowiedzi dotyczące tej wojny. Opisała to w swoim poście na Instagramie, gdzie za wszystko przeprosiła i zasugerowała, że jej samej jest źle z tym, że musi milczeć, myśląc o sobie.

Bardzo piękną postawę zaprezentował Maksim Galkin, cieszący się ogromną popularnością rosyjski komik, prowadzący wiele programów rozrywkowych, mąż Ałły Pugaczowej. Od samego początku w ostrych słowach krytykował wojnę, opuścił kraj, potępiał ataki na ludność cywilną, a pieniądze z wielu swoich koncertów przeznaczył na pomoc humanitarną dla Ukrainy. Już 24 lutego 2022 roku w poście na Instagramie napisał: „Od rana jestem w kontakcie z krewnymi i przyjaciółmi z Ukrainy. Nie da się opisać słowami tego, co czuję! Jak to wszystko może być możliwe! Nie może być usprawiedliwienia dla wojny! Nie dla wojny!” (<https://www.instagram.com/maxgalkinru/>, dostęp: 25.11.2022). Za takie słowa i działalność rosyjska propaganda uznała go za zdrajcę i „agenta obcego kraju”.

Ałła Pugaczowa z Maksimem Galkinem i dziećmi opuściła Rosję. Po rozpoczęciu inwazji nie wypowiadała się w mediach, tylko oświadczyła, że w jej imieniu mówi jej mąż. Po tym, jak sąd rosyjski nadał jej mężowi status „obcego agenta”, przerwała milczenie, zwracając się do władz Rosji z prośbą o przyznanie jej tego samego statusu, ponieważ, jak napisała, jest solidarna ze swoim mężem, który życzy ojczyźnie wszystkiego co najlepsze, w tym zakończenia wysyłania na śmierć rosyjskich chłopaków za iluzoryczne cele, utrudniające życie obywateli (<https://meduza.io/feature/2022/09/19/vosstanie-pugachevoy-privedet-k-padeniyu-rezhima>, dostęp: 30.11.2022).

Rosyjski raper Face też ostro skrytykował decyzję władz Rosji. Podczas koncertu w Warszawie klęknął przed ukraińską publicznością, prosząc o wybaczenie za zbrodnie dokonywane przez Rosjan na Ukrainie: „Jestem wściekły przez to, co się dzieje. Jest mi wstyd i czuję ból. Zrobię wszystko, żeby w telewizji w Rosji nie było propagandy i Rosjanie w końcu się opamiętali. Jeszcze dziesiątki lub setki lat będziemy przepraszać Ukraińców” (https://pikabu.ru/story/ryeper_face_vstal_na_koleni_i_publichno_izvinilsya_pered_u_kraintsami_za_voynu_8981384, dostęp: 30.11.2022).

Wspomnimy o wywiadzie przeprowadzonym przez Katerinę Gordjiejewą z Lią Aheďżakową, słynną rosyjską aktorką teatralną. W wywiadzie, trwającym ponad 40 min, potępiała ona wojnę, wspomniała o ofiarach wśród ludności cywilnej, bombardowaniu porodówki, o cierpiących przyjaciółach, była zachwycona postawą prezydenta Wołodymyra Zełenskigo:

Gdy ja teraz widzę, jak płonie Charków, jak idą czołgi – ja nie mogę... nie mogę tego znieść... Pałaj Charków! To są takie straszne kadry, że miałam wrażenie, iż takie rzeczy mogą być tylko w jakimś filmie SF. [...] Krym. Nie było nic lepszego w moim życiu, bo wtedy była ta żelazna kurtyna. [...] To najlepsze co mogło być... K*rwy... Krzyż Pański... [...] Tam nie było nienawiści do Rosjan. A teraz ją będziemy mieli. To coś straszego! Napadliśmy na naszą kochaną Ukrainę! Napadliśmy na Kijów! Ja zapomnieć nie mogę tego Kijowa! Przepiękne, szczęśliwe miasto! [...] I gdy pokazują płonący Charków! Zbombardowali porodówkę! I pokazali panie rodzące w piwnicy! W piwnicy! Jakiejś ciemnej i strasznej piwnicy! Ludzie giną! Dzieci giną! (<https://www.youtube.com/watch?v=kamoil6ifrl&t=4s>, dostęp: 30.11.2022).

Aktorka potępiła też milczących artystów.

Oprócz wyżej wymienionych wojnę na Ukrainie potępił, m.in.: Jurii Szewczuk, Sergej Łazariew, Walerij Miladze, Iwan Dorn, Maniża; aktorzy: Danila Kozłowski, Irina Starszenbaym, Marina Zydina, Katerina Szpica, Daria Powerennowa, Alika Smiechowa; pisarze: Alesandr Cypkin, Boris Akunin, komicy: Aleksandr Dołgopopow, Denis Czuzoj.

Agresję Władimira Putina na Ukrainę poparli: Nikołaj Lebediew (aktor), Zachar Prilepin (pisarz), Wiktor Zacharczenko (kierownik Państwowego Akademickiego Kubańskiego Chóru Kozackiego), Anatolij Poletajew (dyrygent i reżyser), Wasilij Liwanow (aktor), Nikołaj Baskow, Filipp Kirkorow, Olga Buzowa (piosenkarze).

Ukraińcy utworzyli stronę internetową ze spisem znanych osób z Rosji, którzy czynnie lub biernie wsparli agresję. Znajdziemy tam ok. 200 „gwiazd”. Strona nosi nazwę They love war (https://theylovewar.com/#brand_type_id_3, dostęp: 30.11.2022).

6. Reakcja zwykłych ludzi

Reakcje tzw. zwykłych ludzi były bardzo podzielone. W większości jednak ludność, otumaniona przez sączącą się od wielu lat propagandę, poparła decyzję Władimira Putina o rozpoczęciu „specjalnej operacji wojskowej na Ukrainie”, wierząc w bzdury o nazistach, którzy przejęli władzę na Ukrainie, mordując zwykłych Ukraińców, szczególnie tych rosyjskojęzycznych. Część ludzi, korzystających z innych źródeł informacji niż reżimowa telewizja i państwowe strony internetowe, wie, co naprawdę dzieje się na Ukrainie i wyraża swój protest lub ma negatywne zdanie na temat działań władz rosyjskich, lecz tego nie upublicznia. Rozmawialiśmy z trójką znajomych młodych Rosjan, którzy wyrazili swoje zdanie w następujący sposób:

Wśród Rosjan są ludzie umiejący trzeźwo myśleć, ale, niestety, wszyscy się boją i ja również. Wszyscy ludzie z mojego otoczenia są przeciw wojnie. Starsze pokolenie, pokolenie mojej babci popiera Putina, ale są przeciw wojnie. Są też „Z-fanatycy”. Szczerze mówiąc, nie wiem, ale nie wydaje mi się, żeby znaczna większość popierała to, co się teraz dzieje. Ja tak tego nie odczuwam.

Tak bardzo się zmęczyłam przekonywaniem i rozmawianiem... Staram się wyjaśnić wszystko z innej perspektywy, ale tam jest tylko „Naprzód Rosja!” „Zachodowi jest to potrzebne”. – To piszą moi przyjaciele i krewni. Wydaje mi się, że wszystkiemu winne jest nierozumienie polityki i nieświadomość. Ludzie łatwo ulegają propagandzie, bo nie mają alternatywnych źródeł informacji. Wszyscy siedzą w swojej bańce mydlanej. 80% ludzi nie ma nawet paszportu!

To lekcja dla wszystkich narodów. Moi rodzice dopuścili go (Władimira Putina) do władzy, a my nie obaliliśmy. Dlatego uważam, że odpowiedzialność spoczywa nie tylko na nim, ale i na nas.

Odezwę Władimira Putina do narodu znajomi Rosjanie nazywają Gebbelsowską retoryką albo czystym faszyzmem.

W dniu 5 marca 2022 roku ukazały się wyniki sondażu przeprowadzonego przez Wszechrosyjskie Centrum Badania Opinii Publicznej. Stwierdzono, że ponad 70% Rosjan popiera decyzję o przeprowadzeniu „specjalnej operacji wojskowej Rosji na Ukrainie.

Decyzję o przeprowadzeniu Specjalnej Operacji Wojskowej Rosji na Ukrainie popiera 71% Rosjan, a co piąty raczej nie popiera (21%). Trudności z odpowiedzią miało 8% badanych – wynika z materiałów sondażu.

Poza tym 70% respondentów uważa, że w operacji wojskowej zwyciężają Rosjanie. Co do tego, że operacja przebiega raczej bez sukcesów, jest przekonanych 14% osób, zaś 16% nie ma zdania w tej kwestii.

Prawie połowa (46%) respondentów uważa, że celem specjalnej operacji wojskowej na Ukrainie jest obrona Rosji i niedopuszczenie do rozmieszczenia baz NATO na terytorium Ukrainy. Co piąty uważa, że operacja jest prowadzona po to, aby zmienić kierunek polityczny Ukrainy (19%). 18% odpowiedziało, że celem operacji jest ochrona ludności rosyjskojęzycznej DRL i ŁRL, zaś 5% – okupacja Ukrainy i włączenie jej do granic FR (<https://tass.ru/obschestvo/13983101>, dostęp: 30.11.2022).

7. Stosunek Rosjan wobec użycia siły przeciwko Ukrainie

Według sondażu opublikowanego 23 lutego 2023 roku, przeprowadzonego na zlecenie CNN w dniach 7-15 lutego (tylko online), połowa Rosjan uznała, że użycie sił zbrojnych w celu powstrzymania Ukrainy przed członkostwem w NATO byłoby właściwą decyzją. Przeciwnego zdania było 25%.

Jednocześnie 46% osób uznało, że użycie siły wojskowej w celu zjednoczenia obu państw nie byłoby słuszne, a 36% zadeklarowało odmienną opinię. Pokrywa się to z wynikami sondażu Centrum Lewady z grudnia 2021 roku, według którego wśród obywateli dominowało przekonanie, że Rosja i Ukraina powinny być odrębnymi państwami.

Zgodnie z sondażem dla CNN tylko 13% Rosjan przed atakiem z 24 lutego wierzyło, że Kreml może rozpocząć operację militarną przeciwko Ukrainie, podczas gdy dwie trzecie oczekiwało pokojowego rozwiązania tego konfliktu. Najprawdopodobniej stanowiło to bezpośredni rezultat oddziaływania przekazu kremlowskiej propagandy, że Moskwa nie zamierza atakować sąsiada.

Według sondażu z końca sierpnia 2022 roku, 76% Rosjan popiera działania armii rosyjskiej, która rozpoczęła krwawą wojnę na Ukrainie (Sondaż Centrum Lewady).

Okazało się również, że 46% obywateli FR zdecydowanie popiera działania Sił Zbrojnych Rosji, a 30% raczej je popiera. Według wyników sondażu, największe poparcie dla działań armii rosyjskiej na Ukrainie obserwuje się wśród osób starszych – aż 85% seniorów. Tylko 17% respondentów nie popiera działań wojennych.

W odpowiedzi na pytanie, czy należy kontynuować działania zbrojne, czy przejść do negocjacji, społeczeństwo rosyjskie wydaje się być podzielone niemal równo: ok. połowa Rosjan (48%) uważa, że konieczne jest kontynuowanie działań wojennych, a nieco mniej osób (44%), że powinny się rozpocząć rozmowy pokojowe. Pytani o to, czy czują się moralnie współodpowiedzialni wraz z wojskiem za śmierć cywilów i zniszczenia na Ukrainie, 10% respondentów uważa, że zdecydowanie tak, 23% odpowiedziało, że w pewnym stopniu tak, a 60% respondentów jest przeciwnego zdania.

8. Kolejne sondaże z niezależnych źródeł

Kolejne sondaże wskazują, że poparcie rosyjskiego społeczeństwa dla specjalnej operacji wojskowej na Ukrainie znacząco spada. Szczególnie od czasu „częściowej mobilizacji” z września 2022 roku. Brytyjski resort obrony w codziennej aktualizacji wywiadowczej poinformował, że według danych, zebranych na użytek wewnętrzny przez Federalną Służbę Ochrony i przywoływanych przez niezależne rosyjskie media, 55% Rosjan opowiada się za rozmowami pokojowymi z Ukrainą, a tylko 25% twierdzi, że popiera kontynuowanie konfliktu. Dodano, że wyniki te są zbieżne z innym sondażem z października, w którym 57% respondentów mówiło, że jest za rozmowami, podczas gdy w kwietniu tego roku ponad 70% Rosjan twierdziło, że popiera operację. Jak ocenia brytyjski MON, mimo wysiłków władz rosyjskich, mających na celu wymuszenie wszechobecnej kontroli środowiska medialnego, konflikt stał się coraz bardziej namacalny dla wielu Rosjan właśnie od momentu „częściowej mobilizacji” z września 2022 roku.

W sytuacji, gdy Rosja zapewne nie osiągnie większych sukcesów na polu walki w ciągu najbliższych miesięcy, utrzymanie nawet milczącej aprobaty dla wojny wśród społeczeństwa będzie prawdopodobnie coraz trudniejsze dla Kremla – oceniło brytyjskie ministerstwo obrony https://wydarzenia.interia.pl/raporty/raport-ukraina-rosja/aktualnosci/news-brytyjskie-ministerstwo-obrony-poparcie-rosjan-dla-wojny-spa,nId,6452090?fbclid=IwAR2cfTAQhidw5_zKisogROJMupxyeOqylinblHcKD1AqZ_t2IcwBI-LB2OA (dostęp: 04.12.2022).

Podsumowanie

Podsumowując, należy stwierdzić, że reakcje w Rosji na inwazję rozpoczętą przez armię rosyjską 24 lutego 2022 roku były różne. Przedstawiciele niektórych grup społecznych wyrażali swoje poparcie dla tej wojny. Znaleźli się jednak i tacy, którzy nie bali się otwarcie sprzeciwić, wyjść na ulicę, opublikować oświadczenie potępiające zbrodnię, jaką była i jest wojna. Wielu światłych, mądrych ludzi, którzy zwiedzili wiele krajów świata i wiedzą, jak wygląda życie poza Rosją, sprzeciwili się krwawym poczynaniom Rosji. Z drugiej strony jednak inni obywatele Federacji Rosyjskiej, posiadający taki sam dostęp do zróżnicowanych źródeł informacji, jak ci wspomniani wyżej, wierzą Władimirowi Putinowi. Zauważamy spadek poparcia dla wojny. To dobra tendencja, lecz w mojej ocenie nie wynika ona z pobudek humanitarnych. Rosjanie chcą zakończenia „operacji”, gdyż boją się, że zostaną wezwani do wojska! To „częściowa mobilizacja” nakłoniła ich do zmiany zdania, a nie troska o los sąsiadów, ich życie i zdrowie.

Bibliografia

<http://duma.gov.ru/news/53535/>.

<http://www.colta.ru/news/29610-rossiyskie-uchenye-i-nauchnye-zhurnalisty-vystupili-protiv-voyny-s-ukrainoy>.

<https://focus.ua/world/525701-nam-ih-nahr-n-ne-zhalko-solovev-prigrozil-es-i-nato-yadernym-oruzhiem-video>.

<https://hromadske.ua/ru/posts/prishli-osvobozhdatt-ot-nacikov-chto-na-rossijskom-televidenii-govoryat-o-vojne-s-ukrainoj>.

<https://kprf-rd.ru/novosty/zayavlenie-g-a-zyuganova-o-spetsialnoj-voennoj-operatsii-v-donbasse-24-02-2022>.

<https://meduza.io/en/feature/2022/03/16/a-new-symbol-of-russia-s-anti-war-movement>.

<https://meduza.io/feature/2022/02/25/v-rezultate-etih-bezumnyh-deystviy-rossiya-obrechenana-izolyatsiyu>.

<https://meduza.io/feature/2022/06/03/odno-delo-zaschita-donbassa-drugoe-bombit-kiev>.

<https://meduza.io/feature/2022/09/19/vosstanie-pugachevoy-privedet-k-padeniyu-rezhima>.

<https://news.doxajournal.ru/novosti/bolee-8-tysyach-rossijskih-uchenyh-i-nauchnyh-zhurnalistov-podpisali-pismo-protiv-vojny/>.

<https://parnasparty.ru/news/601>.

https://pikabu.ru/story/ryeper_face_vstal_na_koleni_i_publichno_izvinilsya_pered_ukraintsam_i_za_voynu_8981384.

<https://rg.ru/2022/02/24/novye-liudi-soglasny-chto-mirom-problemu-s-ukrainoj-ne-reshit.html>.

<https://ria.ru/20220224/ukraina-1774684349.html>.

<https://t.me/yurydud/69>.

<https://tass.ru/obschestvo/13983101>.

<https://tass.ru/politika/13940019>.

https://theylovewar.com/#brand_type_id_3.

<https://vz.ru/news/2022/3/2/1146662.html>.

<https://www.instagram.com/maxgalkinru/>.

https://www.instagram.com/navalny/?utm_source=ig_embed&ig_rid=18f8b374-04a0-4258-94a1-5fa88045310c&ig_mid=1353CCD5-4BF2-4329-A3E6-9F27D287765E&hl=am-et.

https://www.instagram.com/p/CahVbY_Lfda/.

https://www.instagram.com/xenia_sobchak/.

<https://www.vesti.ru/article/2717912>.

https://www.yabloko.ru/resheniya_politicheskogo_komiteta/2022/02/24.

<https://www.youtube.com/watch?v=kamoil6ifrI&t=4s>.

<https://www.youtube.com/watch?v=UVpnnVrpG60>.

https://wydarzenia.interia.pl/raporty/raport-ukraina-rosja/aktualnosci/news-brytyjskie-ministerstwo-obrony-poparcie-rosjan-dla-wojny-spa,nId,6452090?fbclid=IwAR2cfTAQhidw5_zKisogROJMupxyeOqylinbIHcKD1AqZ_t2IcwBI-LB2OA.

<https://zn.ua/WORLD/rossijskij-sojuz-rektorov-podderzhal-vojnu-rf-protiv-ukrainy-tspd.html>.

<https://zn.ua/WORLD/studenty-i-prepodavateli-mhimo-zapisali-obrashchenie-k-putinu-protiv-vojny-s-ukrainoj.html>.

SKALA ZNAJOMOŚCI SKRÓTOWCÓW MEDYCZNYCH PRZEZ WSPÓŁCZESNYCH UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKA POLSKIEGO (Edyta Woźniak¹)

Streszczenie

Jedną z cech charakterystycznych polskiego języka medycznego są skrótownice funkcjonujące zarówno w mowie, jak i piśmie. Są one dość powszechną formą skracania wielowyrzowych terminów w celu uproszczenia przekazywanego komunikatu. Niemniej jednak dla medycznego laika mogą one wydawać się nieco zawile i trudne do odgadnięcia. Jako że język angielski stał się *lingua franca* medycyny, nie ulega wątpliwości, że użytkownicy języka polskiego chętnie zapożyczają nowe słowa bądź też wyrażenia. Ten sam fenomen dotyczy także wspomnianych skrótownic, które są przykładem zapożyczenia leksykalnego (właściwego).

Celem niniejszego rozdziału jest oszacowanie poziomu znajomości polskich i angielskich akronimów oraz zbadanie, czy ta znajomość jest wyraźnie uzależniona od wpływu języka angielskiego na język polski.

Summary

One of the main characteristic traits of Polish medical language is the usage of acronyms. They are very common, either in written or spoken form, as they are created from multi-word terms and facilitate the process of communication amid medical specialists. There is no denying, however, that for an average language user, they might seem to be ambiguous. As English has become *lingua franca* for the language of medicine, Polish has a strong tendency to borrow new words and phrases. The same happens with acronyms.

The aim of the chapter is to estimate the level of command of English and Polish acronyms among the group of 106 respondents and draw conclusions whether the English language may have an influence on that knowledge.

Wprowadzenie

Problemy zdrowotne, pandemie, choroby współczesnego świata, fenomen bólu i śmierci towarzyszą istotom żywym od początku istnienia, dlatego też medycyna, która powstała po to, aby się z nimi uporać, jest obecnie tak bardzo doceniana. Język medyczny, używany przez lekarzy i personel medyczny, jest postrzegany jako jeden z najstarszych technolektów na świecie, jednak wydaje się on być wyjątkowo trudny do zdefiniowania. A. Danecka-Chwals, D. Pukas-Palimąka i M. Chłopicka (1979) postrzegały język medyczny jako zestawienie języka technicznego o naukowego (Danecka-Chwals i in., 1979, s. 74-75). Według J. Pieńkosa, „język specjalistyczny stanowi zbiór środków i zasobów odznaczających się wieloma stylami, rejestrami, poziomami i właściwościami leksykalnymi” (2003, s. 264). M. Magajewska twierdzi z kolei, że język medyczny to odłam języka specjalistycznego, obfitujący w neologizmy oraz typowo branżową terminologię (2016, s. 203). Nie jest on jednak zupełnie abstrakcyjny, ale wzbogacony o elementy języka charakterystycznego dla nauk ścisłych i humanistycznych (Doroszewski, 2011, s. 1-2).

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

W związku z faktem, że język angielski uzyskał rangę języka międzynarodowego, który jest rozumiany i używany przez większość ludzi na świecie (Lewandowska, Polok, 2019, s. 128-129; Baethge, 2008, s. 37; Karwacka, 2020, s. 107), nie ulega wątpliwości, że oddziałuje on też w dużym stopniu na sferę językową polskiego języka medycznego. Można w nim zaobserwować dużą liczbę zapożyczeń terminologicznych, typowych dla języka angielskiego sformułowań, eponimów, a nawet prefiksów i sufiksów biorących udział w procesie tworzenia wyrazu lub frazy.

Jedną z głównych cech charakterystycznych języka medycznego jest też stosowanie terminów wielowyrazowych, a także tych skracanych do jednostek brachygraficznych, których przykładem mogą być skrótowce (Karwacka, 2020, s. 112). Według *Wielkiego Słownika Języka Polskiego*, skrótowiec to „wyraz powstały z pierwszych liter, głosek, sylab lub początkowych części wyrazów tworzących nazwę czegoś” (<https://wsjp.pl/haslo/podglad/52485/skrotowiec>, dostęp: 25.05.2023) i jest traktowany jako wyraz pochodny, ze względu na skrócenie wielowyrazowej nazwy. Od skrótu różni się głównie tym, że funkcjonuje zarówno w mowie, jak i w piśmie (<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Skrot-a-skrotowiec;17273.html>, dostęp: 25.05.2023). Skrótowiec może występować pod inną, coraz częściej stosowaną, nazwą ‘akronim’ (ang. *acronym*) ze względu na jego angielski odpowiednik.

Jako że polski język medyczny bardzo chętnie zapożycza angielskie skrótowce (Badziński, 2018, s. 69-70), ale tworzy też swoje własne akronimy od wielowyrazowych terminów, narasta pytanie, czy są one w równym stopniu rozpoznawane przez dzisiejszych użytkowników języka polskiego spoza branży medycznej oraz czy istnieje widoczna zależność pomiędzy znajomością angielskich i polskich skrótowców, a także jakie mogą być potencjalne czynniki, które mogą mieć wpływ na taką znajomość.

Celem niniejszego rozdziału jest więc wykazanie, w jakim stopniu wiedza na temat akronimów występujących w polskim języku medycznym jest znana respondentom i czy jest ona wyraźnie uzależniona od wpływu języka angielskiego na polski język medyczny.

1. Materiał i metody

Badanie zostało przeprowadzone za pomocą autorskiej ankiety, stworzonej za pomocą formularza Google Forms, która zawierała pytania dotyczące rozpoznawalności skrótowców. W badaniu wzięło udział 106 respondentów. Udział był dobrowolny oraz gwarantował pełną anonimowość. Kwestionariusz ankiety został rozpowszechniony przez portale społecznościowe, takie jak Facebook, Instagram, Twitter; oraz komunikatory WhatsApp oraz Messenger; i składał z dwóch części. W pierwszej z nich zebrano informacje na temat cech socjodemograficznych respondentów (płeć, wiek, wykształcenie). Druga część była poświęcona znajomości skrótowców. Dane gromadzono w okresie od 1 czerwca do 31 lipca, po czym poddano analizie. W celu zbadania wpływu języka angielskiego na znajomość skrótowców każde pytanie ankietowe zawierało po jednym skrótowcu funkcjonującym w języku angielskim i polskim:

1. Który z terminów medycznych jest Pani/Panu bardziej znany?
 - a. OIOM
 - b. SARS
 - c. oba
 - d. żaden

2. Który z terminów medycznych jest Pani/Panu bardziej znany?
 - a. HIV
 - b. KKCz
 - c. oba
 - d. żaden
3. Który z terminów medycznych jest Pani/Panu bardziej znany?
 - a. MCV
 - b. POChP
 - c. oba
 - d. żaden
4. Który z terminów medycznych jest Pani/Panu bardziej znany?
 - a. AIDS
 - b. OUN
 - c. oba
 - d. żaden
5. Który z terminów medycznych jest Pani/Panu bardziej znany?
 - a. COVID
 - b. pzo
 - c. oba
 - d. żaden
6. Który z terminów medycznych jest Pani/Panu bardziej znany?
 - a. SM
 - b. RZM
 - c. oba
 - d. żaden

2. Charakterystyka badań

W grupie badanych, 57,5%, czyli 61 osób stanowiły kobiety, a 42,5%, czyli 45 osób – mężczyźni. Najwięcej respondentów zadeklarowało średnie wykształcenie (55,8%) i wyższe magisterskie (24%). 14,4% przebadanych posiadało wykształcenie zawodowe, a 5,8% licencjackie. Jeśli chodzi o przedział wiekowy, największa liczba badanych znajdowała się w wieku poniżej 18. roku życia (29,2%) i pomiędzy 18. a 26. rokiem życia (25,5%). Pozostałe grupy stanowiły kolejno przedział między 27. a 35. rokiem życia (19,8%), między 36. a 45. rokiem życia (14,2%) i powyżej 45. roku życia (11,3%).

3. Analiza i rezultaty

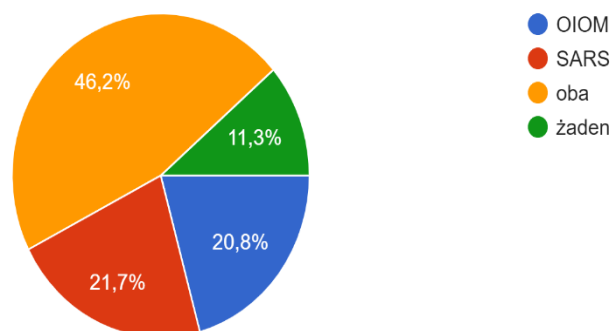
Zebrane dane ilościowe zostały przeanalizowane z pomocą formularza Google Forms, który posłużył również jako metoda badawcza.

3.1. Znajomość skrótowców OIOM i SARS

Pytanie ankietowe nr 1 dotyczyło znajomości dwóch skrótowców: OIOM i SARS. OIOM to skrótowiec od polskiego terminu wielowyrazowego ‘Oddział intensywnej opieki medycznej’, który w mowie potocznej może też występować pod nazwą ‘OJOM’. Jego angielski odpowiednik to akronim ICU (*intensive care unit*), stąd nazwa OIOM jest zarezerwowana dla języka polskiego. Skrótowiec SARS powstał od angielskich słów *Severe Acute Respiratory Syndrome*, co w tłumaczeniu będzie miało znaczenie ‘zespół ciężkiej niewydolności oddechowej’. Wykres 1 ukazuje stopień znajomości ww. akronimów.

Który z terminów medycznych jest Pani/Panu bardziej znany ?

106 odpowiedzi



Wykres 1. Procentowe zestawienie odpowiedzi dotyczącej znajomości skrótowców SARS oraz OIOM.

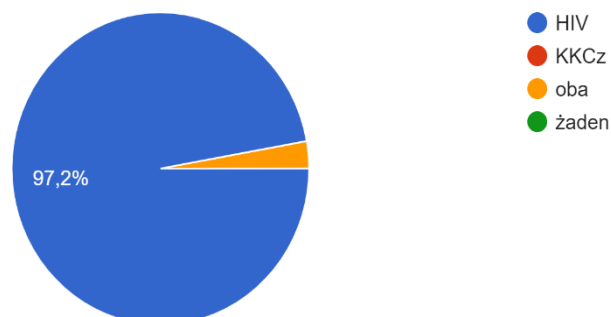
Zgodnie z wykresem 1, 46, 2% respondentów wykazała, że jest zaznajomiona ze skrótowcami OIOM i SARS. W pozostałej grupie badanych zauważono równowagę pomiędzy znajomością obu akronimów – 21,7% zna skrótowiec SARS, a 20,8% OIOM. 11,3% badanych stwierdziła brak znajomości obydwu terminów.

3.2. Znajomość skrótowców HIV i KKCz

Pytanie ankietowe nr 2 dotyczyło znajomości dwóch akronimów: HIV i KKCz. Skrótowiec KKCz powstał od wielowyrazowego polskiego terminu ‘Koncentrat Krwinek Czerwonych’. Jego angielski odpowiednik to *packed blood cells*. Akronim HIV to skrótowiec angielskiego terminu *human immunodeficiency virus*, co w języku polskim referuje do ‘ludzkiego wirusa niedoboru odporności’ lub ‘wirusa HIV’. Wykres 2 ukazuje stopień znajomości ww. skrótowców.

Który z terminów medycznych jest Pani/Panu bardziej znany ?

106 odpowiedzi



Wykres 2. Procentowe zestawienie odpowiedzi dotyczącej znajomości skrótowców HIV oraz KKCz.

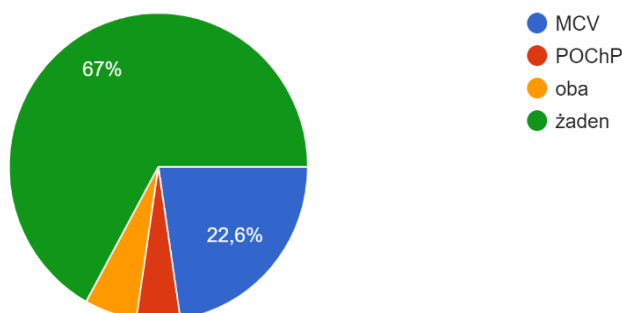
Wykres 2 prezentuje znaczną przewagę w znajomości akronimu HIV nad KKCz (97,2%) wśród badanych. Żaden z respondentów nie wykazał znajomości skrótowca KKCz, a 2,8% deklaruje znajomość obu tych terminów.

3.3. Znajomość skrótowców MCV i POChP

Pytanie ankietowe nr 3 dotyczyło znajomości akronimów MCV i POChP. Skrótowiec POChP powstał od wielowyrazowego polskiego terminu ‘przewlekła obturacyjna choroba płuc’. Jego angielskie odpowiedniki również istnieją w języku angielskim w postaci skrótowców COPD *chronic obstructive pulmonary disease* lub COAD *chronic obstructive airway disease*. Akronim MIV to skrót od angielskiego terminu *mean corpuscular volume*, który w języku polskim ma znaczenie ‘wskaźnik średniej objętości krwinki czerwonej’. Wykres 3 prezentuje stopień znajomości ww. skrótowców.

Który z terminów medycznych jest Pani/Panu bardziej znany ?

106 odpowiedzi



Wykres 3. Procentowy wykaz odpowiedzi dotyczącej znajomości skrótowców MCV oraz POChP.

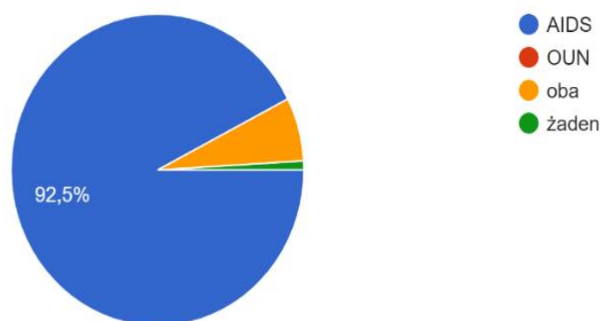
Wykres 3 wyraźnie wskazuje, że poziom znajomości skrótowców MCV i POChP jest bardzo mały – 67% ankietowanych przyznało się do braku wiedzy temat ich istnienia. Tylko 22,6 % wykazuje się znajomością skrótowca MCV, a 4,7% potwierdziło znajomość akronimu POChP. 5,7% respondentów wskazało na znajomość obydwu.

3.4. Znajomość skrótowców AIDS i OUN

Pytanie ankietowe nr 4 dotyczyło znajomości skrótowców AIDS i OUN. Akronim OUN powstał od polskiego terminu wielowyrazowego ‘Obwodowy układ nerwowy’. Jego angielski odpowiednik to *peripheral nervous system*. Akronim AIDS to angielski termin pochodzący od *Acquired Immune Deficiency Syndrome*, co w języku polskim rozumiane jest jako ‘zespół nabytego niedoboru odpornościowego’. Wykres 4 przedstawia stopień znajomości wymienionych akronimów wśród respondentów.

Który z terminów medycznych jest Pani/Panu bardziej znany ?

106 odpowiedzi



Wykres 4. Procentowy wykaz odpowiedzi dotyczącej znajomości skrótowców HIV i OUN.

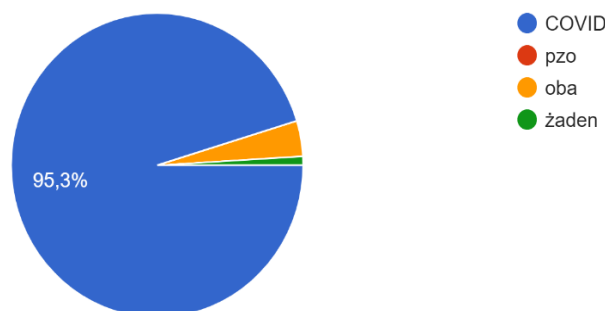
Na podstawie wykresu 4 można stwierdzić, że przeważająca grupa respondentów zna akronim HIV (92,5%). 6,6% ankietowanych potwierdziła znajomość obu, a 0,9% wykazało brak znajomości obydwu skrótowców.

3.5. Znajomość skrótowców COVID i pzo

Pytanie ankietowe nr 5 dotyczyło znajomości akronimów COVID i pzo. Skrótowiec pzo powstał od polskiego terminu medycznego ‘przewlekłe zapalenie oskrzeli’. Jego angielski odpowiednik istnieje pod nazwą *chronic bronchitis*. Skrótowiec COVID pochodzi od angielskiego terminu *coronavirus disease*. W języku polskim funkcjonuje pod nazwami ‘COVID’, ‘COVID-19’, ‘Covid’ lub jako ‘choroba wywołana przez koronawirusa’. Wykres 5 przedstawia znajomość tych akronimów.

Który z terminów medycznych jest Pani/Panu bardziej znany ?

106 odpowiedzi



Wykres 5. Procentowy wykaz odpowiedzi dotyczącej znajomości skrótowców COVID i pzo.

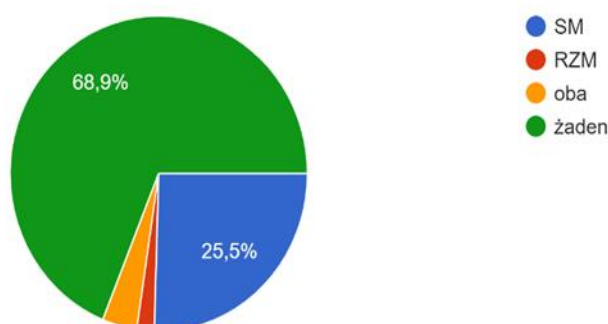
Na podstawie wykresu 5 można zauważyć, że 95,3% respondentów wykazuje się znajomością akronimu COVID. 3,8% stwierdziło, że zna obydwa terminy medyczne. Ponadto 0,9% badanych nie przyznaje się do znajomości żadnego z nich.

3.6. Znajomość skrótowców SM (lub M.S.) i RZM

Pytanie ankietowe nr 6 dotyczyło znajomości akronimów SM i RZM. Skrótowiec RZM powstał od polskiego terminu wielowyrazowego ‘rytm zatokowy miarowy’ albo ‘rejestr zdarzeń medycznych’. Jego angielskie odpowiedniki to *regular sinus rhythm* lub *medical record*. Akronim SM (lub M.S.) to skrótowiec, który wziął nazwę od łac. *sclerosis multiplex*, w języku angielskim funkcjonuje jako *multiple sclerosis*, co w języku polskim nawiązuje do choroby zwanej ‘stwardnienie rozsiane’. Wykres 6 przedstawia stopień znajomości każdego z nich.

Który z terminów medycznych jest Pani/Panu bardziej znany ?

106 odpowiedzi



Wykres 6. Procentowy wykaz odpowiedzi dotyczącej znajomości skrótowców SM oraz RZM.

Wykres 6 wyraźnie wskazuje na brak znajomości akronimów SM i RZM przez 68,9% badanych. Niemniej jednak 25,5% przyznało, że akronim SM jest dla nich bardziej znany. 3,8% respondentów przyznaje się do znajomości obu, a 1,9% zna akronim RZM.

Podsumowanie

Na podstawie analizy ilościowej odpowiedzi respondentów można zauważyć, że wiedza na temat skrótowców występujących w polskim języku medycznym jest znikoma, a znajomość niektórych z nich prawdopodobnie zależy od ich powszechności w mediach, portalach społecznościowych czy artykułach popularnonaukowych. Ponadto, akronimy takie jak HIV, AIDS czy COVID to te, które funkcjonują we współczesnym świecie jako choroby cywilizacyjne lub pandemiczne, których wiele osób doświadczyło lub doświadcza w swoim życiu. W związku z rozwojem medycyny, której *lingua franca* obecnie stanowi język angielski, a także dominującą rolą języka angielskiego jako obcego w Polsce, powszechniejsze są skrótowce zapożyczone z tego języka, które z biegiem czasu pełnią rolę internacjonalizmów rozpoznawanych na całym świecie.

Bibliografia

- Badziński, A. (2018). Collocations, equivalence and untranslatability as selected critical aspects in medical translation. *Towards Understanding Medical Translation and Interpreting*, 67-83.
- Baethge, C. (2008). The Languages of Medicine. *Deutsches Ärzteblatt International*, 105(3), 37-40.
- Danecka-Chwals, A., Pukas-Palimąka, D., Chłopicka, M. (1979). Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych). *Przegląd Polonijny*, V(4), 73-82.
- Doroszewski, J. (2011). *Semantyczny model wiedzy medycznej*. Pobrane z: <https://www.mim.uw.edu.pl/semantyczny-model-wiedzy-medycznej-0>.
- Karwacka, W. (2020). Wybrane cechy języka medycznego – terminologia, normalizacja, gatunki tekstów medycznych i relacje międzygatunkowe. *Języki specjalistyczne w komunikacji interkulturowej*, 105-118.
- Magajewska, M. (2016). Specjalistyczny język medyczny w multimedialny kurs języka zawodowego dla pielęgniarek. *Acta Uniuersitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 23, 199-213.
- Pieńkos, J. (2003). *Podstawy przekładoznawstwa od teorii do praktyki*. Kraków: Zakamycze.
- Polok, K., Lewandowska, E. (2019). Nauczanie Lingua Franca English – nauczanie niemożliwego? *Linguodidactica*, 23, 127-145.
- Słownik Języka Polskiego PWN*. Pobrane z: <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Skrot-a-skrotowiec;17273.html>.
- Wielki Słownik Języka Polskiego*. Pobrane z: <https://wsjp.pl/haslo/podglad/52485/skrotowiec>.

WSPÓŁCZESNY MODEL KOMUNIKACJI JĘZYKOWEJ W RELACJI LEKARZ – PACJENT *(Edyta Woźniak¹)*

Streszczenie

Ponieważ komunikacja między lekarzem a pacjentem stanowi istotny element działania, który ma na celu przywrócenie choremu zdrowia, wzrastają wymagania odnośnie do postawy specjalisty i jego umiejętności interpersonalnych. Przemiany zachodzące w systemie zdrowotnym, nowinki medyczne, coraz nowsze rozwiązania i metody leczenia obligują obie strony do owocnej współpracy. Niemniej jednak, język medyczny nie ułatwia przekazywania informacji ze względu na bogatą ilość terminów specjalistycznych, które mogą okazać się zbyt zawiłe i doprowadzić do nieścisłości, a samo zachowanie lekarzy może być postrzegane jako niekulturalne i nieempatyczne.

Celem niniejszego rozdziału jest analiza filmów instruktażowych stworzonych przez Warszawski Uniwersytet Medyczny, które powstały zgodnie z procedurą SPIKES i wysunięcie wniosków dotyczących ich efektywności i użyteczności dla studentów kierunków medycznych w oparciu o modele relacji lekarz – pacjent. Co więcej, ten rozdział zakłada też ocenę jakości wyżej wymienionych filmów instruktażowych na tle najnowszych badań i opinii respondentów.

Summary

There is no denying that the process of communication occurring between a doctor and a patient plays a crucial role in the modern world. Due to technological changes, medical novices and some new methods of treatment, the expectations of the ill towards specialists are increasing. In addition, medical language which is both very professional and strict fails to facilitate passing the message appropriately as it abounds in specialized medical terms. What is more, the behavior of medical staff may sometimes be perceived as impolite and artificial, and as a result, it may provoke in a patient the feeling of not being treated seriously.

The aim of the chapter is the analysis of instructional films created by Medical University in Warsaw in accordance with the procedure called SPIKES and the evaluation of their effectiveness and usefulness on the basis of doctor-patient relationship models for the future students of medicine. What is more, the assumption of the chapter is to draw conclusions about the quality of those films referring to the latest researches.

Wprowadzenie

Pojęcie „komunikacja” (z łac. *communicare* „uczynić wspólnym”; *communicatio* „wymiana, łączność, rozmowa”) (Chwieralska, Witt, 2018, s. 11) może występować w wielu kontekstach i znaczeniach. W kolokacji z przymiotnikiem „medyczna” ma na celu określenie istoty relacji, która zachodzi pomiędzy lekarzem a pacjentem. J. Doroszewski (2007) definiuje ją w dwojaki sposób: jako porozumienie lekarza z pacjentem w celu świadczenia usług medycznych (Kulus i in., 2019d, s. 26) lub jako wymianę środków językowych i pozajęzykowych, która ułatwia wzajemne zrozumienie pomiędzy lekarzem a pacjentem i przebiega w zgodzie z etycznymi oraz psychologicznymi czynnikami opieki medycznej (Doroszewski, 2007, s. 46). Według autorów podręcznika *Komunikacja medyczna dla studentów i lekarzy*, komunikacja medyczna może występować w charakterze „werbalnych wokalnych i niewerbalnych sygnałów podejmowanych w określonym kontekście w celu

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

osiągnięcia lepszego współdziałania” (Chwieralska, Witt, 2018, s. 11), stąd też można wnioskować, że całość zachowania i aparycja powinna zostać zaliczona do swego rodzaju komunikatu. Wszystko jednak uwarunkowane jest tym, w jaki sposób ten komunikat zostanie przekazany, a jak odebrany i zinterpretowany.

W ówczesnym świecie komunikacja pomiędzy lekarzem a pacjentem odgrywa jedną z głównych ról w procesie leczenia, w którym głównym założeniem jest wyleczenie pacjenta. Obie strony są więc w pełni świadome, że proces leczenia, a także diagnostyki nie jest łatwym zadaniem, stąd też każdy element dialogu lekarza z pacjentem staje się istotny (Doroszewski, 2014, s. 15-16). Nowoczesna medycyna przyniosła wiele zmian, które w bezpośredni sposób wpłynęły na ukształtowanie się tej relacji. W starożytnej Grecji dominowała przyjaźń lekarska, ponieważ Hipokrates postrzegał pacjentów holistycznie i zdroworozsądkowo diagnozował chorego po jego skrupulatnej obserwacji. W XX wieku natomiast lekarz skupiał się przede wszystkim na przyczynach choroby, pomijając inne czynniki chorobotwórcze. Dopiero Światowa Organizacja Zdrowia w 1946 roku powróciła do koncepcji Hipokratesa i zaczęła doceniać wartość spojrzenia całościowego na chorego pacjenta (Zembala, 2015, s. 36).

W obecnej sytuacji narasta zatem pytanie, jak wygląda obecna sytuacja w relacji doktor-pacjent oraz czy opieka zdrowotna dąży do uniwersalizacji modelu interakcji. Godnym zastanowienia staje się też fakt, czy choremu bardziej zależy na modelu partnerskim, w którym pełni rolę równego partnera i jest współodpowiedzialny za wszelakie skutki leczenia (Makara-Studzińska, 2012, s. 66-67) czy modelu paternalistycznym, który obarcza odpowiedzialnością lekarza, kierując się jego autorytetem i wiedzą medyczną (Jarosz i in., 2012, 2016). A może ukierunkowuje się bardziej w stronę modelu systemowo-partnerskiego, gdzie dominuje postrzeganie holistyczne, w którym bierze się pod uwagę wszystkie czynniki środowiskowe, emocjonalne, psychologiczne oraz społeczne (Jarosz i in., 2012, s. 2016). Warto też zwrócić uwagę na inne modele komunikacyjne, czyli te, w których kryterium staje się poziom aktywności lekarza i pacjenta w przebiegu leczenia (Szasz, Hollender, 1987, s. 165-177); te, które za kryterium przyjmują zainteresowania lekarza i ich znaczenie w uzyskaniu pozytywnej relacji z chorym (Kuczyńska, 2001, s. 201-212) czy też te, które wspierają się na psychologicznych aspektach człowieka (Zembala, 2015, s. 45).

Celem niniejszego rozdziału jest opis i analiza filmów instruktażowych stworzonych zgodnie z wytycznymi procedury SPIKES² udostępnionych na portalu www.youtube.com przez Centrum Symulacji Medycznych Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego, które mają posłużyć jako wzór dla studentów kierunków medycznych w oparciu o modele relacji lekarz – pacjent i mają za zadanie podnieść skuteczność oraz jakość praktycznego nauczania. Drugim celem jest ocena jakości tych filmów instruktażowych na podstawie ostatnich badań dotyczących oceny relacji lekarz – pacjent.

² Protokół SPIKES realizowany jest według sześciu punktów: „S – SETTING (usiądźmy). Zaprosz pacjentkę, poproś, aby usiadła, upewnij się, że w rozmowie biorą udział te osoby, na których zależy pacjentce; P – PERCEPTION (percepcja i perspektywa). Zapytaj, co pacjentka już wie o swoim stanie i swojej chorobie, co o tym sądzi; I – INVITATION (zaproszenie). Zapytaj, czy pacjentka chce i czy jest gotowa, abyś omówiła wyniki badań, diagnozę, podzieliła się rozpoznaniem; K – KNOWLEDGE (wiedza, informacja). Przekaż informację o tym, co wiesz, powiedz, co mówią wyniki badania, przedstaw diagnozę, wyjaśnij, upewnij się, czy pacjentka nie potrzebuje, by coś dopowiedzieć, wyjaśnić lub powtórzyć; E – EMOTIONS (emocje). Zadbaj o rezonans emocjonalny, dostrzeż emocje pacjentki, zapytaj, czego najbardziej się obawia, powiedz, że jest ci przykro i że żałujesz, że masz złe wieści; S – STRATEGY (strategia, plan działania). Powiedz, co w tej sytuacji można zrobić, zaproponuj działania, podaj proste instrukcje (<https://www.gov.pl/web/rpp/przekazywanie-informacji-o-niekorzystnym-rokowaniu>).

1. Opis i analiza filmów instruktażowych

Opis i analiza zostały stworzone na podstawie filmów instruktażowych udostępnionych na stronie internetowej www.youtube.com przez Centrum Symulacji Medycznych Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego oraz wytycznych procedury SPIKES opublikowanych przez Rzecznika Praw Pacjenta (<https://www.gov.pl/web/rpp/przeka-zywanie-informacji-o-niekorzystnym-rokowaniu>, dostęp: 25.05.2023). Głównym czynnikiem decydującym o selekcji materiału była chęć scharakteryzowania dwóch etapów wizyty lekarskiej, tj. wywiad lekarski i przekazywanie diagnozy.

1.1. Film instruktażowy pt. „Wywiad lekarski”

Film instruktażowy pt. „Wywiad lekarski” (<https://www.youtube.com/watch?v=0snjsnTajPI&t=207s>, dostęp: 25.05.2023) przedstawia wizytę pacjentki (45-latki, aktywnej zawodowo) z objawami bólu brzucha i wzrostu masy ciała u lekarza podstawowej opieki zdrowotnej. Pani doktor ubrana jest w typowy dla lekarza strój lekarski. Wizyta rozpoczyna się od otwarcia drzwi do gabinetu lekarskiego przez lekarza, przywitania pacjentki w pozycji stojącej oraz prawdopodobnie przedstawienia się, co może być uznawane za objaw szacunku ze strony specjalisty. Już na samym początku pada też zwrot grzecznościowy „w czym mogę Pani dzisiaj pomóc?”, który wyraża wstępne zainteresowanie pacjentem. W odpowiedzi na pytanie, chora opisuje w generalny sposób dolegliwości, które obrazują jej stan zdrowotny. Istotnym elementem ze strony lekarza staje się jego empatyczna reakcja, wyrażona w postaci słów „rzeczywiście musi to być dla Pani uciążliwe, postaram się Pani pomóc”, która wyraża troskę o zdrowie pacjenta. Takie empatyczne stwierdzenia pojawiają się jeszcze wielokrotnie podczas wywiadu lekarskiego. Po wstępnym opisie objawów choroby udzielonych przez pacjenta, lekarz podsumowuje zebrane informacje. Kolejnym krokiem jest przeprowadzenie wywiadu lekarskiego, co zostaje jasno zakomunikowane pacjentowi. Podzielony jest on na dwa etapy. Pierwszy polega na zadawaniu szczegółowych pytań otwartych i zamkniętych, dotyczących choroby pacjenta, tj. ram czasowych, opisu bólu i jego nasilenia, czynników wpływających na intensywność dolegliwości, częstości występowania symptomów, inne dodatkowe objawy oraz przyjmowaniu i dawkowaniu leków. Na tym etapie lekarz bierze również pod uwagę uwarunkowania środowiskowe, społeczne, rodzinne, emocjonalność oraz odczucia chorego. Drugi etap polega na zadawaniu pytań ogólnych, dotyczących przebytych chorób, operacji, pobytów w szpitalu; wizyt lekarskich, leków na stałe, alergii czy chorób występujących w rodzinie. Wszelkie wątpliwości ze strony pacjenta w trakcie wywiadu są zawsze poparte odpowiednią argumentacją i uzasadnieniem ze strony lekarza, który daje nadzieję na wyzdrowienie. Element ten będzie bardziej rozwinięty w części omawiania diagnozy (patrz sekcja 2.2)

Podsumowując, w filmie instruktażowym „Wywiad lekarski” lekarz wydaje się być profesjonalistą. Jest odpowiednio ubrany, notuje każde spostrzeżenia pacjenta. Wykazuje się kulturą osobistą oraz bardzo dużym szacunkiem i empatią w stosunku do chorego. Zdarza mu się powtarzać, że rozumie, w jakiej ciężkiej sytuacji może znajdować się pacjent w danym momencie. Nie jest zdystansowany i chłodny, ale uśmiecha się oraz utrzymuje kontakt wzrokowy. W pewnym momencie można mieć wrażenie, że rozmowa przeprowadzona jest między dwojgiem przyjaciół za względu na dosyć duże zainteresowanie emocjonalnością oraz odczuciami chorego, co jest typowe dla przyjacielskiego modelu relacji lekarza z pacjentem. Język, którego używa specjalista, wydaje się być w pełni

rozumiały dla pacjenta. W razie wątpliwości, niejasny termin medyczny zostaje bardzo szybko zdefiniowany z pomocą języka potocznego w postaci zdań oznajmujących. Czas wizyty przeznaczony na wywiad jest dostosowany do potrzeb pacjenta. Należy również dodać, że lekarz w trakcie wizyty przestrzega procedury SPIKES, biorąc pod uwagę *setting* ('usiądźmy') oraz *perception* ('percepcja i perspektywa'). Inne punkty procedury nie zostały zrealizowane ze względu na to, że wizyta obejmuje tylko elementy wstępne wizyty lekarskiej.

Model przedstawiony w filmie instruktażowym zupełnie odbiega od modelu paternalistycznego. Jedynie jego umiarkowana odmiana może być zauważalna w dwustronnym przekazie informacji. Cechy modelu partnerskiego ujawniają się w dostosowaniu leczenia do potrzeb pacjenta (złe samopoczucie dotyczące wzrostu masy ciała chorej), emocjonalnej bliskości, dokładności lekarza w trakcie przeprowadzania wywiadu oraz w pełnieniu roli aktywnego słuchacza. Stąd jasno można wywnioskować, że obszar zainteresowania lekarza jest charakterystyczny dla podejścia ogólnego, tzn. skupiającej się na sytuacji życiowej pacjenta i znaczeniu choroby, która wystąpiła w jego życiu. W tym przypadku pacjent również jest traktowany całościowo, tzn. pod względem biologicznym, psychicznym i społecznym. Model systemowo-partnerski w trakcie wizyty pacjentki u lekarza podstawowej opieki zdrowotnej jest wyraźnie zauważalny głównie w sferze indywidualnego traktowania chorej, zwracaniu uwagi na okoliczności środowiskowe i problemy emocjonalne, które mogą wpływać na chorobę. Rola rodziny jako instytucji wspierającej i będącej w przyjacielskich relacjach z lekarzem została w tym przypadku pominięta.

1.2. Film instruktażowy pt. „Przekazywanie niepomyślnej diagnozy”

Film instruktażowy pt. „Przekazywanie niepomyślnej diagnozy” (<https://www.youtube.com/watch?v=GTLtpZ6-dBM>, dostęp: 25.05.2023) obrazuje sytuację, w której pacjent (41-letni mężczyzna) jest już po pierwszej wizycie w poradni endokrynologicznej, badaniu USG oraz biopsji cienkoigłowej i odwiedza swojego lekarza w celu konsultacji wyników badań. Doktor ubrany jest w strój lekarski i wita pacjenta uśmiechem w pozycji stojącej. Prawdopodobnie nie przedstawia się ze względu na to, że nie jest to pierwsza wizyta chorego, ale zadaje pytanie o samopoczucie pacjenta i powód jego wizyty. Istotną częścią rozmowy wstępnej staje się zapytanie ze strony endokrynologa odnośnie do wsparcia rodzinnego „czy chciałby Pan, aby ktoś bliski towarzyszył Panu przy naszej rozmowie?”. Następnie podsumowuje dotychczasowy stan zdrowia pacjenta oraz ilość przebytych badań i przechodzi do diagnostyki. Zadaje też pytanie o ilość szczegółowych informacji, które pacjent chciałby uzyskać i przekazuje, w tym przypadku, niepomyślną diagnozę, włącznie z uzasadnieniem. Lekarz sprawia wrażenie przejętego stanem pacjenta i wykazuje się wyrozumiałością w stosunku do niego. W trakcie omawiania przypadku zostawia pacjentowi nadzieję na wyzdrowienie i przechodzi do zaleceń, tj. dalszych form leczenia, lekoterapii, badań kontrolnych pooperacyjnych, leczenia uzupełniającego, dodatkowych dolegliwościach i potencjalnych powikłań. Język lekarza wydaje się zrozumiały, stanowczy i perswazyjny, ale jego ton głosu troskliwy. Zaskakującym staje się fakt, że lekarz proponuje pacjentowi wizytę rodzinną, w trakcie której zamierza udzielić niezbędnych informacji jej członkom odnośnie do choroby pacjenta. W końcowej fazie rozmowy lekarz wypisuje skierowanie niezbędne w procesie dalszego leczenia i prosi pacjenta o podsumowanie rozmowy.

Na podstawie filmu instruktażowego pt. „Przekazywanie niepomyślniej diagnozy” można stwierdzić, że lekarz-endokrynolog zachowuje się profesjonalnie – ma odpowiedni strój, jest kulturalny, szanuje swojego pacjenta oraz okazuje mu wsparcie emocjonalne. Wielokrotnie pyta chorego, czy rozumie przekazywane informacje odnośnie do leczenia, utrzymując jednocześnie kontakt wzrokowy. Nie okazuje dystansu, ale pełni rolę doradcy-opiekuna, a nawet przewodnika, który pragnie zaangażować w przebieg leczenia rodzinę pacjenta. Jednocześnie jego ton głosu ma charakter perswazyjny, co świadczy o pewności w podejmowaniu decyzji w kwestii leczenia i utwierdza pacjenta w przekonaniu o jego wysokich kwalifikacjach oraz obszernej wiedzy medycznej. Czas wizyty przeznaczony na omówienie diagnozy i dalszej opieki medycznej wydaje się być dostosowany do wymagań chorego. Istotnym staje się tutaj spełnienie wszystkich wytycznych procedury SPIKES: *setting* (‘usiądźmy’), *perception* (‘percepcja i perspektywa’), *invitation* (‘zaproszenie’), *knowledge* (‘wiedza, informacje’), *emotions* (‘emocje’) i *strategy* (‘strategia, plan działania’).

Model przedstawiony w filmie instruktażowym praktycznie w zupełności wpisuje się w obraz modelu partnerskiego, który prawdopodobnie ulegnie zmianie w model systemowo-partnerski w ciągu dalszego leczenia, ponieważ rola rodziny pacjenta jest wyraźnie podkreślona, a jej członkowie będą zapewne uczestniczyć w tym procesie. Zastanawiające jest jedynie zachowanie lekarza dotyczące samego procesu leczenia. Sprawia on wrażenie zaniepokojonego stanem zdrowia i emocjonalnością pacjenta, ale jego zalecenia są bardzo stanowcze i przekonujące. Wydaje się, że chory nie ma tutaj pola do polemiki i jest zmuszony do podporządkowania się. Taka cecha wpisuje się w model kierownictwo-współpraca.

2. Najnowsze badania dotyczące relacji lekarz – pacjent

Badania, prowadzone w Szpitalu Klinicznym Uniwersyteckiego Centrum Medycznego w Gdańsku przez A. Sulkowską, S. Milewskiego i K. Kaczorowską-Bray (2018), miały na celu zapoznanie się z opinią wyselekcjonowanej grupy pacjentów na temat relacji lekarz – pacjent, a wykazały, że przebieg rozmowy lekarza z pacjentem może wpłynąć pozytywnie na proces leczenia i sprzyja budowaniu zaufania. Poświęcenie odpowiedniej ilości czasu uznano natomiast za jeden z najważniejszych czynników. Niemniej jednak, większość respondentów (51,9%) uznała, że nawiązanie relacji z lekarzem nie jest możliwe do spełnienia, a nawet nie jest rekomendowane, ponieważ to lekarz jest zobowiązany do podjęcia decyzji odnośnie do leczenia i pełni funkcję autorytetu, którego wskazówek i metod leczenia należy przestrzegać. Jeśli chodzi o przekazywanie tzw. „złych wieści”, badani podkreślali, że w takim przypadku pozostawienie nadziei na dalsze leczenie i przedstawienie możliwych do wyboru metod lub form kuracji jest bardzo istotnym elementem (Sulkowska i in., 2018, s. 9-12).

Badania przeprowadzone przez A. Gędek, M. Maternę i M. Gędek (2021) za pomocą ankiety udostępnionej na portalach społecznościowych miały na celu ewaluację stopnia zadowolenia pacjentów z wizyty lekarskiej i oceny czynników wpływających na sposób komunikacji między lekarzem a chorym. Wyniki końcowe różnią się jednak nieco w porównaniu z poprzednio omawianymi badaniami. W tym przypadku, według ankietowanych (65,8%), czas wizyty powinien być ograniczony do 15 min, a istotnym elementem determinującym poziom satysfakcji z usług medycznych staje się zainteresowanie pacjentem i współpartnerstwo w wyborze formy leczenia (50,4%). Ważnymi czynnikami

okazały się też być: zastosowanie języka medycznego zrozumiałego dla odbiorcy, kontakt wzrokowy i profesjonalny strój lekarski (ważny – 39,1%, bardzo ważny – 33,8%) (Gędek i in., 2021, s. 128-138).

Badania przeprowadzone przez K. Krot i I. Rudawską (2013) dotyczyły koncepcji zaufania w relacji lekarz – pacjent i przeprowadzone zostały w formie analizy internetowych forów między rokiem 2008 a 2012, z których wyraźnie wynika, że pacjenci stawiają na relację partnerską ze swym lekarzem, tłumacząc się głównie świadomością podejmowanego ryzyka, jak też wystarczającą wiedzą na temat swojego przypadku chorobowego, np.:

Mam cudownych lekarzy, z którymi współpracuję – często na zasadach tak partnerskich, żebyś się zdziwił. Ale niestety czasem trafiam na mniej cudownego, któremu muszę od początku tłumaczyć i udowadniać, że jestem świadoma podejmowanego ryzyka i swoje pomysły na moje życie może zachować dla siebie. Nie można mówić o współpracy tam, gdzie komuś się wydaje, że współpraca jest bezmyślnym podporządkowaniem się decyzjom mającym niewiele wspólnego z aktualnym stanem wiedzy medycznej, za to wiele wspólnego z poczuciem boskości i nieomyślności lekarza (wypowiedź kobiety) (Krot, Rudawska, 2013, s. 386).

Podkreślają też istotę czynników takich, jak zaangażowanie lekarza w proces leczenia, okazywanie szacunku i empatii czy poświęcenie wystarczającej ilości czasu pacjentowi. Takie podejście specjalisty ma za zadanie usprawnić przebieg wizyty lekarskiej i wywołać większą chęć podporządkowania się zaleceniom (Krot, Rudawska, 2013, s. 388). Badani podkreślali też ważność przekazywania informacji na temat swojego stanu zdrowia na poszczególnych etapach leczenia, co wyrażone zostało w jednej z wypowiedzi na forum internetowym: „Kazał dzwonić, jak coś będzie mnie niepokoić i bez problemu dzwonię do Niego na komórkę, jak coś potrzebuję na receptę, albo mam pytanie” (daglezj) (Krot, Rudawska, 2013, s. 389).

3. Analiza badań

W oparciu o przegląd najnowszych badań istotnym staje się wymienienie kluczowych elementów, które według badanych powinny znaleźć się w relacji lekarz – pacjent. Jest to przede wszystkim zaangażowanie specjalisty w powierzone mu obowiązki, które daje pewność, że osoba chora jest objęta pełnowartościową opieką, zaś sam lekarz jest zdeterminowany do zrobienia co w jego mocy, aby osiągnąć zamierzony cel. Dodatkowo, badani stawiają na zainteresowanie, które ma przejawiać się nie tylko w sferze biologicznej, ale także społecznej i emocjonalnej. Odczucia chorego powinny zostać brane pod uwagę i nie lekceważone. A więc, z jednej strony lekarz powinien być osobą troskliwą i otaczać opieką, ale z drugiej strony ma być też wysoko wykwalifikowaną osobą z bogatą wiedzą medyczną i bagażem doświadczeń. Taki stan rzeczy wywołuje głęboki poziom zaufania wśród pacjentów, którzy chętnie podporządkowują się woli lekarskiej. Z przeprowadzonych badań wyraźnie wynika też, że proces leczenia powinien być uzależniony od obopólnej decyzji zarówno lekarza, jak i pacjenta, ponieważ zdarza się, że osoba chora ma duży zasób wiedzy medycznej na temat swojego przypadku. Część badanych podkreśliła jednak charakter autorytarny, zwłaszcza specjalisty, w podejmowanych działaniach. Istotnym

staje się również wspomnienie o języku stosowanym przez doktora, który w jasny sposób powinien przekazywać komunikaty oraz dostosowywać terminy medyczne do poziomu zaawansowania wiedzy medycznej pacjenta.

Podsumowanie

Oba przeanalizowane filmy instruktażowe wpisują się w pełni w charakter zanalizowanych badań respondentów i w większości spełniają oczekiwania chorych. Jeśli chodzi o model relacji lekarz – pacjent, z całą pewnością nie wpisują się jednak jednoznacznie w jeden wybrany, ale zachowują wyraźny balans pomiędzy nimi, czerpiąc najlepsze rozwiązania. Stąd można wysunąć wniosek, że są one wartościowe nie tylko dla studentów kierunków lekarskich, ale również pracowników służby zdrowia i z całym przekonaniem mogą posłużyć jako wzór w komunikacji na linii lekarz – pacjent. Wydaje się również, że postępowanie według wytycznych procedury SPIKES nieco ułatwia aktywność lekarską i można postrzegać ją jako uniwersalną oraz ponadczasową.

Bibliografia

- Chwieralska, B., Witt, M. (2018). Podstawy komunikacji z pacjentem. *Komunikacja medyczna dla studentów i lekarzy*, 11.
- Doroszewski, J. (2007). Komunikacja pacjenta z lekarzem – literatura, stanowiska, problemy. *Językowe, psychologiczne i etyczne aspekty komunikacji lekarza z pacjentem*, 41-61.
- Film instruktażowy pt. „Przekazywanie niepomyślnej diagnozy”. Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=GTLtpZ6-dBM>.
- Film instruktażowy pt. „Wywiad lekarski”. Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=0snjsnTajPI&t=207s>
- Gędek, A., Materna, M., Gędek, M. (2021). Czynniki wpływające na komunikację w relacji lekarz – pacjent. *Rozprawy Społeczne*, 15(2), 126-139.
- Jarosz, M.J., Kawczyńska-Butrym, Z., Włoszczak-Szubzda, A. (2012). Modele komunikacyjne relacji lekarz – pacjent-rodzina. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 18(3), 212-218.
- Krot, K., Rudawska, I. (2013). Koncepcja zaufania w relacji lekarz – pacjentów świetle badań jakościowych. *Zeszyty Naukowe SGGW, Polityki Europejskie, Finanse i Marketing*, 10(59), 381-393.
- Kuczyńska, A. (2001). Modele kontaktu lekarza z pacjentem. *Elementy psychologii zdrowia*, 201-212.
- Kulus, M., Doroszewska, A., Chojnacka-Kuraś M. (2019d). Komunikacja medyczna w literaturze przedmiotu. Problemy definicyjne i terminologiczne z perspektywy językoznawczej. *Językowe, prawne i dydaktyczne aspekty porozumiewania się z pacjentem*, 23-39.
- Makara-Studzińska, M. (2012). *Komunikacja z pacjentem*. Lublin: Czelej.
- Małecki, Ł., Nowina-Konopka, M., Feleszka W. (2018). *Komunikacja medyczna dla studentów i lekarzy*. Kraków: Medycyna Praktyczna.
- Markowski, A., Doroszewski, J., Kulus, M. (2014). *Porozumienie z pacjentem. Relacje i komunikacja*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Poradnik dobrej komunikacji*. Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/rpp/przekazywanie-informacji-o-niekorzystnym-rokowaniu>.

- Sulkowska, A., Milewski, S., Kaczorowska-Bray, K. (2018). Komunikacja lekarz – pacjent w opinii pacjentów. *Logopedia Silesiana*, 7, 36-55.
- Szasz, T.S., Hollender, M.H. (1987). A Contribution to the Philosophy of Medicine: The Basic Model of the Doctor-Patient Relationship. *Encounters between Patients and Doctors: an Anthology*, 165-177.
- Zembala, A. (2015). Modele komunikacyjne w relacjach lekarz – pacjent. *Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ Nauki Ścisłe*, 11, 35-50.

LEKSEMY „KŁAMSTWO” I „ЛОЖЬ” W BIBLI – ANALIZA KONTRASTYWNA TEKSTÓW W JĘZYKU POLSKIM I ROSYJSKIM (Grzegorz Adam Ziętala¹)

„Nie mów fałszywego świadectwa przeciw bliźniemu swemu” (Wj 20:16)
„Не произноси ложного свидетельства на ближнего твоего” (Исх. 20:16)

Streszczenie

Kłamstwo nabrało szczególnego znaczenia po agresji Rosji na Ukrainę. Warto zastanowić się, w jaki sposób „kłamstwo” i jego odpowiednik rosyjski „ложь” są przekazane w Biblii. W niniejszym rozdziale dokonujemy analizy kontrastywnej tych leksemów, co może być ważne nie tylko dla językoznawców, specjalistów z zakresu lingwistyki kulturowej, ale też tłumaczy.

Summary

The lie gained particular importance after Russia's aggression against Ukraine. It is worth considering how the “lie” and its equivalent, the Russian “ложь”, are transmitted in the Bible. In this chapter, we perform a contrastive analysis of these lexemes, which may be important not only for linguists, specialists in cultural linguistics, but also for translators.

Wprowadzenie

Kłamstwo w każdej kulturze jest grzechem. Są jednak w kulturach specyficzne wyjątki, gdy można to kłamstwo stosować. W religii jednoznacznie kłamstwo to grzech. Wielu duchownych prawosławnych jednak również dopuszcza stosowanie kłamstwa. Wyrazistym przykładem jest tutaj patriarcha Cyryl I, który na usługach Kremla kłamie na temat tzw. operacji specjalnej w Ukrainie, a także historii Ukrainy i Rosji, usprawiedliwiając władze rosyjskie i zachęcając do walki. Sam Cyryl I również reprezentuje dualistyczne podejście wobec kłamstwa. 28 lutego 2012 r. podczas kazania stwierdził:

Jeśli mówimy i czynimy kłamstwo, to niszczymy tkankę relacji społecznych i osobistych, będziemy ukarani nie tylko w przyszłości, ale koszmarami w naszym życiu ludzkim, czy to rodzinnym, czy społecznym (...).

Kłamstwo to uczynek diabelski. Jeśli mówimy i czynimy nieprawdę, to stajemy w jednym szeregu z diabłem i jego aniołami, bo on jest kłamcą i ojcem kłamstwa (...).

Jeszcze jako dziecko rozmawiałem ze swoim świętej pamięci ojcem i zapytałem go: „Tato, jak można przeżyć życie i nie mówić nieprawdy?”. Ojciec odpowiedział mi coś, co do dziś przechowuję w swym sercu jako przykazanie, i sądzę, że to Boskie przykazanie. Powiedział proste słowa: „Synku, nigdy nie mów nieprawdy, ale kto cię ciągnie za język mówić całą prawdę?”. Myślę, że to najlepsza zasada, gdy słowa prawdy mogą zaszkodzić nam samym, albo otoczeniu (*Святейший патриарх...*, 2012)².

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

² w całym tekście tłum. wł. – GZ.

3 maja 2022 r. na kazaniu patriarcha znów skłamał:

My nie chcemy z nikim walczyć, Rosja nigdy na nikogo nie napadła. To dziwne, bo ten wielki i wspaniały kraj nigdy nie napadał na nikogo, tylko bronił swoich granic. Daj Boże, żeby do końca świata nasz kraj był taki – silny, potężny i jednocześnie umiłowany przez Boga (*Патриарх Кирилл...*, 2022).

Tego rodzaju kłamliwych wypowiedzi, sprzecznych z przykazaniami wiary, jest pełno w ustach głowy Rosyjskiego Kościoła Prawosławnego. Może to być materiał na oddzielną analizę. W tym miejscu warto się jednak zastanowić, czym jest kłamstwo w Biblii, jak jest wyrażane i jakie ma znaczenie.

Jeden ze świętych kościoła prawosławnego – Mikołaj Serbski – pisał:

Od Boga oddziela nas kłamstwo i tylko kłamstwo. Powiedzieć, że od Boga oddziela nas prawda, to to samo, co od Boga oddziela nas Bóg. Kłamliwe myśli, kłamliwe słowa, kłamliwe pragnienia to istota kłamstwa, która prowadzi nas do niebytu, odsunięcia od Boga (*О лжи*, 2014).

Protojerej Wiaczesław również dopuszcza kłamstwo w pewnych sytuacjach:

Niestety, nie zawsze możemy ludziom mówić prawdę: nie wszyscy jej chcą lub są gotowi ją wysłuchać; nie zawsze prawda jest dobra: czasami można nią bardzo zranić (...). Osobie prawosławnej jest łatwiej: mamy spowiedź, możemy pokajać się przed Bogiem, pozostawiając w niewiedzy bliskich. Ranić bliską osobę pokajaniem³ nie trzeba (*Анатомия лжи*, 2019).

1. Stosunek Boga do kłamstwa

W jaki sposób Bóg odnosi się do kłamstwa? Kłamstwo jest grzechem uniwersalnym. Kłamstwo to grzech, który cechuje całą ludzkość:

[1]

Od łona matki występni zeszli na bezdroża, od urodzenia zbłądzili głosiciele kłamstwa (Ps 58(57),4).

С самого рождения отступили нечестивые, от утробы матери заблуждаются, говоря ложь (Пс. 57:4).

³ W teologii prawosławnej „pokajanie” (tak nazywana jest też spowiedź) to nie jest napad wyrzutów sumienia czy uzalanie się nad sobą, ale nawrócenie się i ponowne ukierunkowanie życia. Św. Jan Klimak mówi, że „Pokajanie jest córką nadziei i odrzuceniem rozpacz”. Jak przeczytałem na jednej z prawosławnych stron internetowych, „Kajać się – znaczy patrzeć w górę, na miłość Bożą, a nie w dół na swoje wady i przewinienia, nie wstecz z wyrzutami do samego siebie, ale wprzód z ufnością. Czynić pokutę, to widzieć nie to, kim się stałem, ale kim przez łaskę Chrystusa mogę się ciągle jeszcze stać. Takie pozytywne rozumienie pokajania nie sprowadza się do pojedynczego czynu, lecz oznacza ciągłą postawę, bezustanną pracę nad swoim życiem duchowym”. W jednym z prawosławnych tekstów liturgicznych czytamy: „Zajaśniała wiosna postu – kwiat pokajania zaczął się rozwijać”. W „pokajaniu” nie chodzi więc o – jeśli można tak powiedzieć – „świeckie” upokorzenie. To raczej „nowe otwarcie”, początek nowego życia, którego jednak nie da się podjąć bez bolesnego pożegnania ze starym żywotem. Bo – jak pisał ks. Wujek – „Grzech, który przez pokutę nie jest oczyszczony, drugie grzechy wnet za sobą ciągnie”. I nie chodzi tutaj tylko o pokutę zadaną na spowiedzi, ale o całe duszy naszej i ciała pokajanie (Draguła, 2017).

Stosunek Boga do kłamstwa jest identyczny w Starym i Nowym Testamencie (*Ложь в свете Библии*), Bóg zawsze nienawidzi kłamstwa:

[2]

Tych sześć rzeczy w nienawiści ma Pan, a siedem budzi u Niego odrazę: wyniosłe oczy, kłamliwy język, ręce, co krew niewinną wylały, serce knujące złe plany, nogi, co biegną prędko do zbrodni, świadek fałszywy, co kłamie, i ten, kto wznieca kłótnie wśród braci (Prz 6, 16-19).

Вот шесть, что ненавидит Господь, даже семь, что мерзость душе Его: глаза гордые, язык лживый и руки, проливающие кровь невинную, сердце, кующее злые замыслы, ноги, быстро бегущие к злодейству, лжесвидетель, наговаривающий ложь и сеющий раздор между братьями (Притч. 6:16-19).

[3]

Wstrętne dla Pana są usta kłamliwe, lecz w prawdomównych ma upodobanie (Prz 12,22).

Мерзость пред Господом – уста лживые, а говорящие истину благоугодны Ему (Притч. 12:22).

Kłamstwo jest grzechem, a więc kara za nie musi być surowa:

- kłamcę czeka zagłada:

[4]

Człowiekiem nikczemnym jest i nicponiem: kto chodzi z kłamstwem na ustach, oczyma strzela, szurga nogami, palcami swymi wskazuje; a w sercu podstęp ukrywa, stale przemyśliwa zło, jest podniecią do kłótni. Dlatego nagle zagłada nań przyjdzie: w mgnieniu oka zniszczony – i nieodwracalnie (Prz 6, 12-15).

Человек лукавый, человек нечестивый ходит со лживыми устами, мигает глазами своими, говорит ногами своими, дает знаки пальцами своими; коварство в сердце его: он умышляет зло во всякое время, сеет раздоры. Зато внезапно придет погибель его, вдруг будет разбит – без исцеления (Притч. 6:12-15).

- kłamcy nie wejdą do Królestwa Bożego:

[5]

A nic nieczystego do niego nie wejdzie, ani ten, co popełnia ohydę i kłamstwo, lecz tylko zapisani w księdze życia Baranka (Ap 21,27).

И не войдет в него [в Небесный Иерусалим] ничто нечистое и никто преданный мерзости и лжи, а только те, которые написаны у Агнца в книге жизни (Откр. 21:27).

[6]

Włogosławieni, którzy płuczą swe szaty, aby władza nad drzewem życia do nich należała i aby bramami wchodzili do Miasta. Na zewnątrz są psy, guślarze, rozpustnicy, zabójcy, bałwochwalcy i każdy, kto kłamstwo kocha i nim żyje (Ap 22, 14-15).

Блаженны те, которые соблюдают заповеди Его, чтобы иметь им право на древо жизни и войти в город воротами. А вне – псы и чародеи, и любодее, и убийцы, и идолослужители, и всякий любящий и делающий неправду (Откр. 22:14-15).

- kłamcy będą strąceni do jeziora gorejącego:

[7]

A dla tchórzów, niewiernych, obmierzłych, zabójców, rozpustników, guślarzy, bałwochwalców i wszelkich kłamców: udział w jeziorze gorejącym ogniem i siarką. To jest śmierć druga (Ps 21,8).

Боязливых же и неверных, и скверных и убийц, и любодеев и чародеев, и идолослужителей и всех лжецов участь в озере, горящем огнем и серою. Это смерть вторая (Откр. 21:8).

- kłamców czeka zguba:

[8]

Zsyłasz zgubę na wszystkich, co mówią kłamliwie. Mężem krwawym i podstępym brzydzi się Pan (Ps 5,7).

Ты погубишь говорящих ложь; кровожадного и коварного гнушается Господь (Пс. 5:7).

- fałszywi świadkowie nie unikną kary:

[9]

Fałszywy świadek nie ujdzie karania, kto kłamstwem oddycha, nie zdoła się wymknąć (Prz 19,5).

Лжесвидетель не останется ненаказанным, и кто говорит ложь, не спасется (Притч. 19:5).

- kłamca nie będzie mógł ujrzeć Boga:

[10]

Kto wstąpi na górę Pana, kto stanie w Jego świętym miejscu? Człowiek o rękach nieskalanych i o czystym sercu, który nie skłonił swej duszy ku marnościom i nie przysięgał fałszywie. Taki otrzyma błogosławieństwo od Pana i zapłatę od Boga, Zbawiciela swego (Ps 24(23), 3-5).

Кто взойдет на гору Господню, или кто станет на святом месте Его? Тот, у которого руки неповинны и сердце чисто, кто не клялся душою своею напрасно и не божился ложно, – тот получит благословение от Господа и милость от Бога, Спасителя своего (Пс. 23:3-5).

W religii kłamstwo może być uczynione myślą, słowem lub życiem, a jego źródłem jest diabeł:

[11]

Wy macie diabła za ojca i chcecie spełniać pożądanja waszego ojca. Od początku był on zabójcą i w prawdzie nie wytrwał, bo prawdy w nim nie ma. Kiedy mówi kłamstwo, od siebie mówi, bo jest kłamcą i ojcem kłamstwa (J 8,44).

Ваш отец диавол; и вы хотите исполнять похоти отца вашего. Он был человекоубийца от начала и не устоял в истине, ибо нет в нем истины. Когда говорит он ложь, говорит свое, ибо он лжец и отец лжи (Ин. 8:44).

2. Analiza kontrastywna konceptu „kłamstwo” i „ложь” w tekście Biblii

Słowu „kłamstwo” (<https://wbiblii.pl/szukaj/klamstwo>, dostęp: 15.10.2022) w Biblii w języku polskim w zdecydowanej większości przypadków odpowiada rosyjski (https://azbyka.ru/biblia/search?q=ложь&lang=2&page=1&search_type=0 (dostęp: 15.10.2022) ekwiwalent „ложь”. Trzeba jednak zauważyć, że czasami zostaje ono przetłumaczone inaczej i nie zawsze numeracja ksiąg lub rozdziałów oraz ich zapis w obu wersjach Biblii jest identyczna, co przedstawiamy poniżej:

1. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada rzeczownik „ложь” w obu wariantach tekstów:

[12].

Czy nie tak? Któż kłamstwo wykaże? Któż mowę moją zniweczy?» (Hi 24,25)

Если это не так, – кто обличит меня во лжи и в ничто обратит речь мою? (Иов. 24:25)

[13]

Miłujesz bardziej zło niż dobro, bardziej kłamstwo niż mowę sprawiedliwą (Ps 52,5)

[14]

ты любишь больше зло, нежели добро, больше ложь, нежели говорить правду (Пс. 51:5)

[15]

Czy Boga złem osłonicie? Wszechmogącego obronicie kłamstwem? (Hi 13,7)

Надлежало ли вам ради Бога говорить неправду и для Него говорить ложь? (Иов. 13:7)

[16]

Świadek prawdomówny ratuje ludzi, oszustwo rozszerza kłamstwa (Prz 14,25)

Верный свидетель не лжет, а свидетель ложный наговорит много лжи (Притч. 14:25)

[17]

Kłamstwo jest złym nawykiem człowieka i jest ono stale na ustach ludzi źle wychowanych (Syr 20,24)

Злой порок в человеке – ложь; в устах невежд она – всегда (Сир. 20:24)

[18]

Nienawidzę i wstręt czuję do kłamstwa, a Prawo Twoje miłuję (Ps 119,163)

Ненавижу ложь и гнушаюсь ею; закон же Твой люблю (Пс. 118:163)

[19]

Przepowiadają wam bowiem kłamstwo, by was przez to wygnać z waszej ziemi, abym was musiał wypędzić i abyście wyginęli (Jr 27,10)

Ибо они пророчествуют вам ложь, чтобы удалить вас из земли вашей и чтобы Я изгнал вас и вы погибли (Иер. 27:10)

[20]

Nie słuchajcie też słów proroków, mówiących do was: „Nie będziecie służyć królowi babilońskiemu”. Prorokują wam bowiem kłamstwo (Jr 27,14)

И вы не слушайте своих пророков и своих гадателей, и своих сновидцев, и своих волшебников, и своих звездочетов, которые говорят вам: «не будете служить царю Вавилонскому». Ибо они пророчествуют вам ложь, чтобы удалить вас из земли вашей, и чтобы Я изгнал вас и вы погибли (Иер. 27:9-10)

[21]

Dlatego odrzuciwszy kłamstwo: niech każdy z was mówi prawdę do bliźniego*, bo jesteście nawzajem dla siebie członkami (Ef 4,25)

Покончим же со всякой ложью! Будем каждый говорить истину ближнему своему, ведь все мы связаны друг с другом как части одного тела (Эфес. 4:25)

[22]

Grób Mu wyznaczono między bezbożnymi, i w śmierci swej był [na równi] z bogaczem*, chociaż nikomu nie wyrządził krzywdy i w Jego ustach kłamstwo nie powstało (Iz 53,9)

Ему назначали гроб со злодеями, но Он погребён у богатого, потому что не сделал греха, и не было лжи в устах Его (Ис. 53:9)

[23]

Niby łuk napinają swój język; kłamstwo, a nie prawda panuje w kraju. Albowiem kroczą od przewrotności do przewrotności, a nie uznają Pana (Jr 9,2)

Как лук, напрягают язык свой для лжи, усиливаются на земле неправдою; ибо переходят от одного зла к другому, и Меня не знают, говорит Господь (Иер. 9:3)

[24]

Pan moją siłą, moją twierdzą, moją ucieczką w dniu ucisku. Do Ciebie przyjdą narody z krańców ziemi i powiedzą: «Przodkowie nasi odziedziczyli tylko kłamstwo – nicość pozbawioną jakiegokolwiek mocy» (Jr 16,19)

Господи, сила моя и крепость моя и прибежище мое в день скорби! к Тебе придут народы от краев земли и скажут: "только ложь наследовали наши отцы, пустоту и то, в чем никакой нет пользы" (Иер. 16:9)

[25]

Obaj zaś królowie, mając serca skłonne ku złemu, przy jednym stole będą mówić kłamstwo, nie osiągną jednak nic, ponieważ nie nadszedł jeszcze kres ustalonego czasu (Dn 11,27)

У обоих царей сих на сердце будет коварство, и за одним столом будут говорить ложь, но успеха не будет, потому что конец еще отложен до времени (Дан. 11:27)

[26]

A nic nieczystego do niego nie wejdzie ani ten, co popełnia ohydę i kłamstwo, lecz tylko zapisani w księdze życia Baranka (Ap 21,27)

И не войдет в него ничто нечистое и никто преданный мерзости и лжи, а только те, которые написаны у Агнца в книге жизни (Откр. 21:27)

[27]

Mężowie, dokąd będziecie sercem ociężali? Czemu kochacie marność i szukacie kłamstwa? (Ps 4,3)

Сыны мужей! доколе слава моя будет в поругании? доколе будете любить суету и искать лжи? (Пс. 4:3)

[28]

Od łona matki występni zeszli na bezdroża, od urodzenia zbłądzili głosiciele kłamstwa (Ps 58,4)

С самого рождения отступили нечестивые, от утробы матери заблуждаются, говоря ложь (Пс. 57:4)

[29]

Droge kłamstwa odwracaj ode mnie, daj mi zaś łaskę Twojego Prawa! (Ps 119,29)

Удали от меня путь лжи, и закон Твой даруй мне (Пс. 118:29)

[30]

Prawdę Bożą przemienili oni w kłamstwo i stworzeniu oddawali cześć, i służyli jemu, zamiast służyć Stwórcy, który jest błogosławiony na wieki. Amen (Rz 1,25)

Они заменили истину Божию ложью, и поклонялись, и служили твари вместо Творца, Который благословен во веки, аминь (Рим. 1:25)

[31]

Fałszywy świadek nie ujdzie karania, kto kłamstwem oddycha, nie zdoła się wymknąć (Prz 19,5)

Лжесвидетель не останется ненаказанным, и кто говорит ложь, не спасется (Притч. 19:5)

[32]

Lepszy złodziej niż ten, co stale kłamstwem się posługuje, obydwaj zaś zgubę odziedziczą w spadku (Syr 20,25)

Лучше вор, нежели постоянно говорящий ложь; но оба они наследуют погибель (Сир. 20:25)

[33]

Wstyďte się przed ojcem i matką – nierządu, przed księciem i władcą – kłamstwa (Syr 41,17)

Стыдитесь пред отцом и матерью блуда, пред начальником и властелином – лжи (Сир. 41:21)

[34]

Przeciw bratu nie uprawiaj kłamstwa ani nie czyń podobnie wobec przyjaciela (Syr 7,12)

Не выдумывай лжи на брата твоего, и не делай того же против друга (Сир. 7:12)

[35]

Nie mów żadnego kłamstwa, albowiem trwanie w nim wcale nie prowadzi do dobrego (Syr 7,13)

Не желай говорить какую бы то ни было ложь; ибо повторение ее не послужит ко благу (Сир. 7:13)

[36]

Dlatego Bóg dopuszcza działanie na nich oszustwa, tak iż uwierzą kłamstwu (2 Tes 2,11)

И за сие пошлет им Бог действие заблуждения, так что они будут верить лжи (2 Фес. 2:11)

[37]

Na to odpowiedział Achior, wódz wszystkich Ammonitów: «Niechaj posłucha pan mój mowy z ust sługi swego, a opowiem ci prawdę o tym narodzie, który zamieszkuje te góry blisko ciebie. Nie wyjdzie z ust sługi twego żadne kłamstwo (Jdt 5,5)

Ахиор, предводитель всех сынов Аммона, сказал ему: выслушай, господин мой, слово из уст раба твоего; я скажу тебе истину об этом народе, живущем близ тебя в этой нагорной стране, и не выйдет лжи из уст раба твоего (Иудифь. 5:5)

[38]

ponieważ podporą i pomocnikiem stałeś się dla mnie. Ochroniłeś ciało moje od zguby, od sieci oszczerczego języka i od warg wypowiadających kłamstwo; a wobec przeciwników stałeś się pomocnikiem i wybawiłeś mnie (Syr 51,2)

ибо Ты был мне покровителем и помощником и избавил тело мое от погибели и от сети клеветнического языка, от уст сплетающих ложь; и против восставших на меня Ты был мне помощником и избавил меня (Сир. 51:2-4)

[39]

Nikt nie skarży się do sądu według słuszności i nikt tam szczerze sprawy nie dochodzi: byleby się oprzeć na fałszu i powiedzieć kłamstwo, byle uknuć podstęp i spłodzić niegodziwość (Iz 59,4)

Никто не возвышает голоса за правду, и никто не вступает за истину; надеются на пустое и говорят ложь, зачинают зло и рождают злодейство (Ис. 59:4)

[40]

Do kapłanów zaś i do tego ludu powiedziałem, co następuje: To mówi Pan: «Nie słuchajcie słów waszych proroków, przepowiadających wam: "Oto naczynia domu Pańskiego* wrócą z Babilonu, teraz, natychmiast". Prorokują wam bowiem kłamstwo (Jr 27,16)

И священникам и всему народу сему я говорил: так говорит Господь: не слушайте слов пророков ваших, которые пророчествуют вам и говорят: "вот, скоро возвращены будут из Вавилона сосуды дома Господня "; ибо они пророчествуют вам ложь (Иер. 27:16)

[41]

To mówi Pan Zastępów, Bóg Izraela, do Achaba, syna Kolajasza, i do Sidkijasza, syna Maasejasza, którzy prorokowali wam kłamstwo w moje imię: Oto wydam ich w ręce Nabuchodonozora, króla babilońskiego, który zabije ich na waszych oczach (Jr 29,21)

так говорит Господь Саваоф, Бог Израилев, об Ахаве, сыне Колии, и о Седекии, сыне Маасеи, которые пророчествуют вам именем Моим ложь: вот, Я предам их в руки Навуходоносора, царя Вавилонского, и он умертвит их пред вашими глазами (Иер. 29:21)

[42]

Oto dlatego Pan dał teraz ducha kłamstwa w usta tych twoich proroków. Pan bowiem zawyrokował twoją zgubę (2 Krn 18,22)

И теперь, вот попустил Господь духу лжи войти в уста сих пророков твоих, но Господь изрек о тебе недоброе (2 Пар. 18:22)

[43]

Szczęśliwy mąż, który złożył swą nadzieję w Panu, a nie idzie za pyszałkami i za zwolennikami kłamstwa (Ps 40,5)

Блажен человек, который на Господа возлагает надежду свою и не обращается к гордым и к уклоняющимся ко лжи (Пс. 39:5)

[44]

Nie będzie mieszkał w moim domu ten, kto podstęp knuje. Ten, który kłamstwa rozgłasza, nie ostoi się przed moimi oczami (Ps 101,7)

Не будет жить в доме моем поступающий коварно; говорящий ложь не останется пред глазами моими (Пс. 100:7)

[45]

I wezmę sobie prawo za miarę, a sprawiedliwość za pion. Ale grad zmiecie schronisko kłamstwa, a wody zaleją kryjówkę (Iz 28,17)

И поставлю суд мерилом и правду весами; и градом истребитя убежище лжи, и воды потопят место укрывательства (Ис. 28:17)

[46]

Bo krwią splamione są wasze dłonie, a palce wasze – zbrodnią. Wasze wargi wypowiadają kłamstwa, a przewrotności szepce wasz język (Iz 59,3)

Ибо руки ваши осквернены кровью и персты ваши – беззаконием; уста ваши говорят ложь, язык ваш произносит неправду (Ис. 59:3)

[47]

Jeden zwodzi drugiego, nie mówiąc prawdy; przyzwyczaili swój język do kłamstwa, postępują przewrotnie (Jr 9,4)

Каждый обманывает своего друга, и правды не говорят: приучили язык свой говорить ложь, лукавствуют до усталости (Иер. 9:5)

[48]

Poślij do wszystkich uprowadzonych do niewoli następujące słowa: To mówi Pan do Szemajasza Nechelamity: Ponieważ Szemejasz prorokował wam, mimo że go nie powołałem, i utwierdzał waszą ufność w kłamstwo, (Jr 29,31)

пошли ко всем переселенцам сказать: так говорит Господь о Шемаии Нехеламитянине: за то, что Шемаия у вас пророчествует, а Я не посылал его, и обнадеживает вас ложно, (Иер. 39:31)

[49]

Grzech na ich ustach: to słowo ich warg. Niech spęta ich własna pycha, za złorzeczenia i kłamstwa, które rozgłaszają (Ps 59,13)

Слово языка их есть грех уст их, да уловятся они в гордости своей за клятву и ложь, которую произносят (Пс. 58:13)

[50]

Dlaczego uprawiacie zło, zbieracie nieprawość i spozywacie owoce kłamstwa? Ponieważ nadzieję złożyłeś w twych rydwanach i mnóstwie twoich wojowników – (Oz 10,13)

Вы возделывали нечестие, пожинаете беззаконие, едите плод лжи, потому что ты надеялся на путь твой, на множество ратников твоих (Ос. 10:13)

[51]

Efraim otoczył Mnie kłamstwem, oszustwem – dom Izraela, lecz Juda zna jeszcze Boga i nazywa się ludem Świętego (Oz 12,1)

Окружил Меня Ефрем ложью и дом Израилев лукавством; Иуда держался ещё Бога и верен был со святыми (Ос. 11:12)

[52]

przez które bogacze jego pełni są zdzierstwa, a mieszkańcy jego wypowiadają kłamstwa <i język w ich ustach jest zdradliwy?> (Mi 6,12)

Так как богачи его исполнены неправды, и жители его говорят ложь, и язык их есть обман в устах их, (Мих. 6:12)

[53]

Co do krętacza, to złe są jego kręactwa; knuje on podstępne sposoby, by zgubić biednych słowami kłamstwa, chociaż ubogi udowodni swe prawo (Iz 32,7)

У коварного и действия гибельные: он замышляет ковы, чтобы погубить бедного словами лжи, хотя бы бедный был и прав (Ис. 32:7)

[54]

Ograniczony pozostaje każdy człowiek bez wiedzy, wstydzić się musi każdy złotnik z powodu bożka. Utoczył bowiem podobizny, które są kłamstwem i nie ma w nich [życiodajnego] tchnienia (Jr 10,14)

Безумствует всякий человек в своем знании, срамит себя всякий плавильщик истуканом своим, ибо выплавленное им есть ложь, и нет в нем духа (Иер. 10:14)

[55]

Taki jest twój los, zapłata ode Mnie za twój bunt – wyrocznia Pana – za to, że o Mnie zapomniałeś, a zaufałeś Kłamstwu (Jr 13,25)

Вот жребий твой, отмеренная тебе от Меня часть, говорит Господь, потому что ты забыла Меня и надеялась на ложь (Иер. 13:25)

[56]

Nierozumny pozostaje każdy człowiek bez wiedzy; wstydić się musi bożka każdy złotnik, bo podobizny, jakie odlał, są kłamstwem i nie ma w nich tchnienia (Jr 51,17)

Безумствует всякий человек в своем знании, срамит себя всякий плавильщик истуканом своим, ибо истукан его есть ложь, и нет в нем духа (Иер. 51:17)

[57]

Oglądają rzeczy zwodnicze i prorokują kłamstwa ci, którzy mawiają: "Wyrocznia Pana". Pan ich nie posłał, a mimo to oczekują spełnienia słowa (Ez 13,6)

Они видят пустое и предвещают ложь, говоря: «Господь сказал»; а Господь не посылал их; и обнадеживают, что слово сбудется (Иез. 13:6)

[58]

Ponieważ zasmucałyście kłamstwem serce sprawiedliwego, chociaż Ja go nie zasmucałem, i ponieważ wzmacniałyście ręce bezbożnego, aby nie zawrócił ze swe drogi złej i żył, (Ez 13,22)

За то, что вы ложью опечаливаете сердце праведника, которое Я не хотел опечаливать, и поддерживаете руки беззаконника, чтобы он не обратился от порочного пути своего и не сохранил жизни своей, – (Иез. 13:22)

[59]

Efraim pasie się wiatrem, za wichrem wschodnim wciąż biega; pomnaża kłamstwa i gwałty, zawiera przymierze z Asyrią, a do Egiptu wywozi oliwę (Oz 12,2)

Ефрем пасет ветер и гоняется за восточным ветром, каждый день умножает ложь и разорение; заключают они союз с Ассуром, и в Египет отвозится елей (Ос. 12:1)

[60]

mianowicie, że jeśli nie wyjawicie mi snu, jeden może was tylko spotkać wyrok – i że zmówiliście się opowiadać wobec mnie kłamstwo i oszustwo, dopóki się czasy nie zmienią. Dlatego oznajmijcie mi sen, bym się przekonał, iż możecie wyjawić mi jego znaczenie. (Dn 2,9)

Так как вы не объявляете мне сновидения, то у вас один умысел: вы собираетесь сказать мне ложь и обман, пока минет время; итак расскажите мне сон, и тогда я узнаю, что вы можете объяснить мне и значение его (Дан. 2:9)

[61]

Mówicie: «Zawarliśmy przymierze ze Śmiercią, i z Szeolem zrobiliśmy układ. Gdy się rozleje powódź [wrogów], nas nie dosięgnie, bo z kłamstwa uczyniliśmy sobie schronisko i skryliśmy się pod fałszem» (Iz 28,15)

Так как вы говорите: «мы заключили союз со смертью и с преисподнею сделали договор: когда всепоражающий бич будет проходить, он не дойдет до нас, – потому что ложь сделали мы убежищем для себя, и обманом прикроем себя» (Ис. 28:15).

[62]

A wśród proroków Jerozolimy widziałem obrzydliwość: cudzołóstwo, zatwardziałość w kłamstwie i popieranie złoczyńców, przy czym nikt się nie nawraca ze swej niegodziwości. Stali się oni wszyscy dla Mnie jakby Sodoma, a mieszkańcy ich jakby Gomorą (Jr 23,14)

Но в пророках Иерусалима вижу ужасное: они прелюбодействуют и ходят во лжи, поддерживают руки злодеев, чтобы никто не обращался от своего нечестия; все они предо Мною – как Содом, и жители его – как Гоморра (Иер. 23:14)

[63]

ponieważ postępowali haniebnie w Izraelu, cudzołożąc z żonami swoich bliźnich i głosząc w moje imię słowa kłamstwa, czego im nie zleciłem. Ja wiem o tym i jestem świadkiem – wyrocznia Pana (Jr 29,23)

за то, что они делали гнусное в Израиле: прелюбодействовали с женами ближних своих и именем Моим говорили ложь, чего Я не повелевал им; Я знаю это, и Я свидетель, говорит Господь (Иер. 29:23)

[64]

Ręka moja dotknie proroków, którzy widzą rzeczy zwodnicze i przepowiadają kłamstwa. Nie będą oni należeć do społeczności mego ludu i nie zostaną wpisani w poczet pokoleń izraelskich, nie wejdą do ziemi Izraela, abyście poznali, że Ja jestem Pan Bóg (Ez 13,9)

И будет рука Моя против этих пророков, видящих пустое и предвещающих ложь; в совете народа Моего они не будут, и в список дома Израилева не впишутся, и в землю Израилеву не войдут; и узнаете, что Я Господь Бог (Иез. 13:9).

[65]

A jeśli wystąpi ktoś jako prorok, wówczas ojciec i matka, rodzice jego, powiedzą mu: «Nie możesz pozostać przy życiu, bo głosisz kłamstwa w imię Pana». I ojciec z matką, jego rodzice, przebiją go, gdyby prorokował (Za 13,3)

Тогда, если кто будет прорицать, то отец его и мать его, родившие его, скажут ему: тебе не должно жить, потому что ты ложь говоришь во имя Господа; и поразят его отец его и мать его, родившие его, когда он будет прорицать (Зах. 13:3)

[66]

przez które bogacze jego pełni są zdzierstwa, a mieszkańcy jego wypowiadają kłamstwa <i język w ich ustach jest zdradliwy?> (Mi 6,12)

Так как богачи его исполнены неправды, и жители его говорят ложь, и язык их есть обман в устах их, (Мих. 6:12)

2. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada rzeczownik „суета” [marność, próżność], a rzeczownikowi „fałsz” – rzeczownik „ложь”

[67]

Kłamstwo i fałsz oddalaj ode mnie, nie dawaj mi bogactwa ni nędzy, żyw mnie chlebem niezbędnym (Prz 30,8)

суету i ложь удали от меня, нищеты и богатства не давай мне, питай меня насущным хлебом, (Притч. 30:8)

3. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada przymiotnik „суетный” [marny, próżny]

[68]

W Gileadzie panuje nieprawość i kłamstwo się gnieździ; w Gilgal składają ofiary cielcom, dlatego ołtarze ich będą jak stos kamieni pośród bruzd na polach (Oz 12,12)

Если Галаад сделался Авенном, то они стали суетны, в Галгалах заколали в жертву тельцов, и жертвенники их стояли как груды камней на межах поля (Ос. 12:11).

4. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada rzeczownik „неправда” [nieprawda]:

[69]

Na zewnątrz są psy, guślarze, rozpustnicy, zabójcy, bałwochwalcy i każdy, kto kłamstwo kocha i nim żyje (Ap 22,15)

А вне – псы и чародеи, и любодееи, и убийцы, и идолослужители, и всякий любящий и делающий неправду (Ап. 22:15)

[70]

Godoliasz, syn Achikama, powiedział do Jochanana, syna Kareacha: «Nie możesz popełnić takiego czynu, bo to, co mówisz o Izmaelu, jest kłamstwem» (Jr 40,16)

Но Годолия, сын Ахикама, сказал Иоанану, сыну Карея: не делай этого, ибо ты неправду говоришь об Исмаиле (Иер. 40:16)

[71]

Reszta Izraela nie będzie czynić nieprawości ani mówić kłamstwa. I nie znajdzie się w ich ustach zwodniczy język, gdy paść się będą i wylegiwać, a nie będzie nikogo, kto by [ich] przestraszył (So 3,13)

Остатки Израиля не будут делать неправды, не станут говорить лжи, и не найдется в устах их языка коварного, ибо сами будут пастись и покоиться, и никто не потревожит их (Соф. 3:13)

[72]

rzekli Azariasz, syn Hoszajasza, i Jochanan, syn Kareacha, oraz wszyscy ludzie zuchwali do Jeremiasza: «Kłamstwo głosisz! Nie posłał cię Pan, nasz Bóg, byś mówił: „Nie chodźcie do Egiptu, by się tam osiedlić!” (Jr 43,2)

тогда сказал Азария, сын Осаии, и Иоанан, сын Карея, и все дерзкие люди сказали Иеремии: неправду ты говоришь, не посылал тебя Господь Бог наш сказать: "не ходите в Египет, чтобы жить там"; (Иер. 43:2)

5. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada przymiotnik „ложный” [kłamliwy]

[73]

Nie będziesz mówił przeciw bliźniemu twemu kłamstwa jako świadek (Wj 20,16).

Не произноси ложного свидетельства на ближнего твоего (Исх. 20:16)

[74]

Jako świadek nie będziesz mówił przeciw bliźniemu twemu kłamstwa
(Pwt 5,20)

Не произноси ложного свидетельства на ближнего твоего
(Втор. 5:20)

[75]

Jeżeli władca zważa na kłamstwa, to wszyscy dworzanie nieprawą
(Prz 29,12)

Если правитель слушает ложные речи, то и все служащие у него
нечестивы (Притч. 29:12)

[76]

Co można oczyścić rzeczą nieczystą? Z kłamstwa jakaż może
wyjść prawda? (Syr 34,4)

От нечистого что может быть чистого, и от ложного что может
быть истинного? (Сир. 34:4)

6. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada przymiotnik „лживый” [kłamliwy]:

[77]

On zaś odrzekł: "Wyjdę i stanę się duchem kłamstwa w ustach
wszystkich jego proroków". Wówczas rzekł: "Możesz zwieść, to ci się
uda. Idź i tak uczyn!". Dał więc Pan teraz ducha kłamstwa w usta tych
wszystkich twoich proroków. A na ciebie Pan ma zesłać nieszczęście"
(1 Krl 22,22-23).

Он сказал: я выйду и сделаюсь духом лживым в устах всех
пророков его. *Господь* сказал: ты склонишь его и выполнишь это; пойд
и сделай так. И вот, теперь попустил Господь духа лживого в уста
всех сих пророков твоих; но Господь изрёк о тебе недоброе (3Цар.
22:22-23).

7. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada rzeczownik „обман” [oszustwo]

[78]

Prawo wypełni się bez kłamstwa, a mądrość jest wypełnieniem tego,
co mówią usta godne zaufania (Syr 34,8)

Закон исполняется без обмана, и мудрость в устах верных
совершается (Сир. 34:8)

[79]

Dlaczego więc buntuje się ten lud [jerozolimski] i trwa bez końca
w odstępstwie? Trzyma się kurczowo kłamstwa i nie chce się nawrócić?
(Jr 8,5)

Для чего этот народ, Иерусалим, находится в упорном
отступничестве? они крепко держатся обмана и не хотят обратиться
(Иер. 8:5)

8. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada rzeczownik „неверность” [niewierność]
[80]

Ale jeżeli przez moje kłamstwo prawda Boża tym więcej się uwydatnia ku Jego chwale, jakim prawem jeszcze i ja mam być sądzony jako grzesznik? (Rz 3,7)

Ибо, если верность Божия возвышается моею неверностью к славе Божией, за что еще меня же судить, как грешника? (Рим. 3:7)

9. Czasownikowi „nie kłamać” odpowiada czasownik „не лгать” [nie kłamać], a jednocześnie rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada rzeczownik „ложь” i przymiotnikowi „fałszywy” – przymiotnik „ложный”

[81]

Prawdomówny świadek nie kłamie, kłamstwa szerzy świadek fałszywy (Prz 14,5)

Верный свидетель не лжет, а свидетель ложный наговорит много лжи (Притч. 14:5)

10. Związkowi wyrazowemu „fałszywy świadek” odpowiada rzeczownik „лжесвидетель”, a jednocześnie rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada rzeczownik „ложь”

[82]

Fałszywy świadek nie ujdzie karania, zginie – kto kłamstwem oddycha (Prz 19,9)

Лжесвидетель не останется ненаказанным, и кто говорит ложь, погибнет (Притч. 19:9)

[83]

Tymczasem arcykapłani i cała Wysoka Rada szukali fałszywego świadectwa przeciw Jezusowi, aby Go zgładzić. Lecz nie znaleźli, jakkolwiek występowało wielu fałszywych świadków. W końcu stanęli dwaj i zeznali: jakkolwiek występowało wielu fałszywych świadków. W końcu stanęli dwaj... (Mt 26, 59-60).

Первосвященники и старейшины и весь синедрион искали лжесвидетельства против Иисуса, чтобы предать Его смерти, и не находили; и, хотя много лжесвидетелей приходило, не нашли. Но наконец пришли два лжесвидетеля... (Мф. 26:59-60)

11. Związkowi wyrazowemu „fałszywi prorocy” odpowiada rzeczownik „лжепророки”
[84]

Znaleźli się jednak fałszywi prorocy wśród ludu tak samo, jak wśród was będą fałszywi nauczyciele, którzy wprowadzą wśród was zgubne herezje. Wyprą się oni Władcy, który ich nabył, a sprowadzą na siebie rychłą zgubę. A wielu pójdzie za ich rozpustą, przez nich zaś droga prawdy będzie obrzucona błuźnierstwami; (2P 2, 1-2)

Были и лжепророки в народе, как и у вас будут лжеучители, которые введут пагубные ереси и, отвергаясь искупившего их Господа, навлекут сами на себя скорую погибель (2Пет. 2:1-2).

12. Związkowi wyrazowemu „hołdować kłamstwu” odpowiada „действовать лживо”

[85]

Dlatego dam ich żony innym, ich pola zdobywcom. Albowiem od najmniejszego do największego wszyscy są chciwi zysku. Od proroka do kapłana – wszyscy hołdują kłamstwu (Jr 8,10)

За то жен их отдам другим, поля их – иным владетелям; потому что все они, от малого до большого, предались корыстолюбию; от пророка до священника – все действуют лживо (Иер. 8:10)

13. Związkowi wyrazowemu „fałszywi prorocy” odpowiada rzeczownik „лжепророку”

[86]

Strzeżcie się fałszywych proroków, którzy przychodzą do was w owczej skórze, a wewnątrz są drapieżnymi wilkami (Mt 7,15).

Берегитесь лжепророков, которые приходят к вам в овечьей одежде, а внутри суть волки хищные (Мф. 7:15)

14. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada rzeczownik „лукавство”

[87]

a w ustach ich kłamstwa nie znaleziono: są nienaganni (Ap 14,5)

и в устах их нет лукавства; они непорочны пред престолом Божиим (Ап. 14:5)

15. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada rzeczownik „ложь”, a jednocześnie przymiotnikowi „kłamliwy” odpowiada przymiotnik „лживый”

[88]

Jak możecie mówić: „Jesteśmy mądrzy i mamy Prawo Pańskie?” Prawda, lecz w kłamstwo je obróciło kłamliwe pióro pisarzy (Jr 8,8)

Как вы говорите: «мы мудры, и закон Господень у нас»? А вот, лживая трость книжников и его превращает в ложь (Иер. 8:8)

[89]

Człowiekiem nikczemnym jest i nicponiem: kto chodzi z kłamstwem na ustach (Prz 6,12)

Человек лукавый, человек нечестивый ходит со лживыми устами (Притч. 6:12)

16. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada rzeczownik „ложь”, a jednocześnie przymiotnikowi „kłamliwy” odpowiada przymiotnik „ложный”

[90]

I rzekł Pan do mnie: «Prorocy ci głoszą kłamstwo w moje imię. Nie posłałem ich, nie dawałem poleceń ani nie przemówiłem do nich. Kłamliwe widzenia, zmyślane przepowiednie, urojenia swych serc – oto co wam przepowiadają (Jr 14,14)

И сказал мне Господь: пророки пророчествуют ложное именем Моим; Я не посылал их и не давал им повеления, и не говорил им; они возвещают вам видения ложные и гадания, и пустое и мечты сердца своего (Иер. 14:14)

17. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada rzeczownik „ложь”, a jednocześnie rzeczownikowi „kłamca” odpowiada rzeczownik „лжец”

[91]

Wy macie diabła za ojca i chcecie spełniać požądania waszego ojca. Od początku był on zabójcą i w prawdzie nie wytrzymał, bo prawdy w nim nie ma. Kiedy mówi kłamstwo, od siebie mówi, bo jest kłamcą i ojcem kłamstwa (J 8,44)

От дьявола вы, и он ваш отец: его желания исполняете вы охотно. Убийца он от начала жизни на земле. С истиной нет у него ничего общего – чужда она ему. Говоря ложь, он делает то, что ему свойственно, потому что по сути своей он лжец и отец лжи (Ин. 8:44)

18. Związkowi wyrazowemu „nauczyciel kłamstwa” odpowiada rzeczownik „лжеучитель”

[92]

<Starszy i dostojnik – to głowa; a ogon to prorok i nauczyciel kłamstwa> (Iz 9,14)

старец и знатный, – это голова; а пророк – лжеучитель есть хвост (Ис. 9:15)

19. Związkowi wyrazowemu „miasto kłamstwa” odpowiada „этот город должен быть наказан” [powinien być ukarany]

[93]

Bo to mówi Pan Zastępów: «Zetnijcie jej drzewa i usypcie wał dokoła Jerozolimy, bo to miasto kłamstwa, sama w nim nieprawość (Jr 6,6)

Ибо так говорит Господь Саваоф: рубите деревья и делайте насыпь против Иерусалима: этот город должен быть наказан; в нем всякое угнетение (Иер. 6:6)

20. Związkowi wyrazowemu „fałszywi bracia” odpowiada rzeczownik „лжебратия”

[94]

Często w podrózach, w niebezpieczeństwach na rzekach, w niebezpieczeństwach od zbójców, w niebezpieczeństwach od własnego narodu, w niebezpieczeństwach od pogan, w niebezpieczeństwach w mieście, w niebezpieczeństwach na pustkowiu, w niebezpieczeństwach na morzu, w niebezpieczeństwach od fałszywych braci (2 Kor 11,26)

много раз был в путешествиях, в опасностях на реках, в опасностях от разбойников, в опасностях от единоплеменников, в опасностях от язычников, в опасностях в городе, в опасностях в пустыне, в опасностях на море, в опасностях между лжебратиями,... (2 Кор. 11:26)

21. Przymiotnikowi „kłamliwy” odpowiada przymiotnik „ложный” i rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada rzeczownik „обман” [oszustwo]

[95]

Oto się zwrócę przeciw tym, którzy prorokują sny kłamliwe – wyroczenia Pana – opowiadają je i zwodzą mój lud kłamstwami i chełpliwością. Nie posłałem ich ani nie dawałem polecenia; w niczym też nie są użyteczni dla tego narodu – wyroczenia Pana (Jr 23,32)

Вот, Я – на пророков ложных снов, говорит Господь, которые рассказывают их и вводят народ Мой в заблуждение своими обманами и обольщением, тогда как Я не посылал их и не повелевал им, и они никакой пользы не приносят народу сему, говорит Господь (Иер. 23:32)

22. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada rzeczownik „ложь” i czasownikowi „okłamywać” odpowiada czasownik „обманывать” [oszukiwać]

[96]

Bezceścicie Mnie przed ludem moim dla garści jęczmienia i kęsa chleba, zabijając dusze, które nie powinny umrzeć, a oszczędzając dusze, które nie powinny żyć, gdy okłamujecie mój lud, który chętnie słucha kłamstwa (Ez 13,19)

И бесславите Меня пред народом Моим за горсти ячменя и за куски хлеба, умерщвляя души, которые не должны умереть, и оставляя жизнь душам, которые не должны жить, обманывая народ, который слушает ложь (Иез. 13:19)

23. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada związek wyrazowy „делать забаву” [robić sobie zabawę]

[97]

I przychodzą do ciebie jak na zebranie ludowe, siadają przed tobą i słuchają twoich słów; jednakże według nich nie postępują, bo kłamstwa są w ich ustach, według nich oni postępują, a serce ich ciągnie ich do zysku (Ez 33,31)

И они приходят к тебе, как на народное сходбище, и садятся перед лицом твоим народ Мой, и слушают слова твои, но не исполняют их; ибо они в устах своих делают из этого забаву, сердце их увлекается за корыстью их (Иез. 33:31)

24. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada przymiotnik „ложный” i przymiotnikowi „złudny” odpowiada przymiotnik „лживый” [kłamliwy]

[98]

Posążki bóstw natomiast mówią tylko brednie, wróżbici widzą tylko kłamstwa, i złudne są sny, które wyjaśniają, pocieszają zwodniczo. Dlatego pójdą dalej, podobni do trzody błędzącej ciągle, bo nie ma pasterza (Za 10,2)

Ибо терафимы говорят пустое, и вещуны видят ложное и рассказывают сны лживые; они утешают пустотою; поэтому они бродят как овцы, бедствуют, потому что нет пастыря (Зах. 10:2)

25. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada przysłówek „неложно” [niekłamliwie]
[99]

Co do was, to namaszczenie, które otrzymaliście od Niego, trwa w was i nie potrzebujecie pouczenia od nikogo, ponieważ Jego namaszczenie poucza was o wszystkim. Ono jest prawdziwe i nie jest kłamstwem. Toteż trwajcie w nim tak, jak was nauczył (1 J 2,27)

Впрочем, помазание, которое вы получили от Него, в вас пребывает, и вы не имеете нужды, чтобы кто учил вас; но как самое сие помазание учит вас всему, и оно истинно и неложно, то, чему оно научило вас, в том пребывайте (1Ин. 2:27)

26. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada związek wyrazowy „не лгать” [nie kłamać]

[100]

Natomiast jeżeli żywicie w sercach waszych gorzką zazdrość i skłonność do kłótni, to nie przechwalajcie się i nie sprzeciwiajcie się kłamstwem prawdzie! (Jk 3,14)

Но если в вашем сердце вы имеете горькую зависть и сварливость, то не хвалитесь и не лгите на истину (Иак. 3:14)

27. Związkowi wyrazowemu „przysięgać przewrotnie na kłamstwo” odpowiada „ложно кляться”

[101]

Ale przyjdzie na nich kara słuszną za jedno i drugie, że źle myśleli o Bogu, trzymając się bożków, i że gardząc uczciwością, przysięgali przewrotnie na kłamstwo (Mdr 14,30)

Но за то и другое придет на них осуждение, и за то, что нечестиво мыслили о Боге, обращаясь к идолам, и за то, что ложно клялись, коварно презирая святое (Прем. 14:30)

28. Związkowi wyrazowemu „fałszywi apostołowie” odpowiada rzeczownik „лжеапостолы”

[102]

Ci fałszywi apostołowie to podstępni działacze, udający apostołów Chrystusa. I nic dziwnego. Sam bowiem szatan podaje się za anioła światłości. Nic przeto wielkiego, że i jego słudzy podszywają się pod sprawiedliwość. Ale skończą według swoich uczynków (2 Kor 11,13-15)

Ибо таковые лжеапостолы, лукавые делатели, принимают вид Апостолов Христовых. И неудивительно: потому что сам сатана принимает вид Ангела света, а потому не великое дело, если и служители его принимают вид служителей правды; но конец их будет по делам их (2Кор. 11:13-15).

29. Związkowi wyrazowemu „falszywi mesjasze” odpowiada rzeczownik „лжехристы” [103]

Powstaną bowiem falszywi mesjasze i fałszywi prorocy i działać będą wielkie znaki i cuda, by w błąd wprowadzić, jeśli to możliwe, także wybranych (Mt 24,24).

Ибо восстанут лжехристы и лжепророки, и дадут великие знамения и чудеса, чтобы прельстить, если возможно, и избранных (Мф. 24:24)

30. Rzeczownikowi „kłamstwo” odpowiada przysłówek „несправедливо” [niesprawiedliwie]

[104]

Wszystkie przykazania Twoje są wierne; gdy kłamstwem mnie prześladują – pomóż mi! (Ps 119,86)

Все заповеди Твои – истина; несправедливо преследуют меня: помоги мне; (Пс. 118:86)

31. Czasownikowi „okłamywać” odpowiada czasownik „говорить ложь” [105]

Nie okłamujcie się nawzajem, boście zwlekli z siebie dawnego człowieka z jego uczynkami (Kol 3,9)

не говорите лжи друг другу, совлекись ветхого человека с делами его (Кол. 3:9)

Podsumowanie

Kłamanie we współczesnym świecie stało się normą. Kultura czasami wymaga kłamania i usprawiedliwia je. Religia potępia kłamstwo, co zostało przedstawione w licznych cytatach z Biblii. Biblia wskazuje, czym jest kłamstwo, jakie może być, do czego może doprowadzić człowieka. Te same wątki występują w tekstach w języku polskim i rosyjskim.

Analizując oba teksty, widzimy zbieżność – w większości przypadków polskiemu leksemowi „kłamstwo” odpowiada rosyjski leksem „ложь”. Zdarzają się inne sposoby tłumaczenia za pomocą innych leksemów, form gramatycznych. Podana analiza może być przydatna również dla tłumaczy języka rosyjskiego.

Bibliografia

- Draguła, A. (2017). „*Kwiat pokajania*”, czyli o wielkopostnej pokucie. Pobrane z: <https://wiesz.pl/2017/03/10/kwiat-pokajania-czyli-o-wielkopostnej-pokucie/>.
- Анатомия лжи*. (2019). Pobrane z: <https://pravlife.org/ru/content/anatomiya-lzhivosti>.
- Ложь в свете Библии*. Pobrane z: http://uspenie-kamishin.prihod.ru/tak_govorit_biblija/vie/w/id/1153989.
- О лжи*. (2014). Pobrane z: <https://www.pravoslavie.ru/74423.html>.
- Патриарх Кирилл на Радоницу призвал молиться о «неприступности священных рубежей» России*. (2022). Pobrane z: <https://tass.ru/obschestvo/14538407>.
- Святейший патриарх Кирилл: ложь – это дьявольское дело*. (2012). Pobrane z: <https://www.pravoslavie.ru/51917.html>.

Spis skrótów

- 1 J (1 List św. Jana Apostoła) – 1 Ин. (Первое послание Иоанна)
2 Krl (1 Księga Królewska) – 1 Цар. (Первая книга Царств)
2 Kor – 2 list do Koryntian – 2 Кор. (Второе послание к коринфянам)
2 Krl (2 Księga Królewska) – 2 Цар. (Вторая книга Царств)
2 Krn (2 Księga Kronik) – 2 Пар. (Вторая книга Паралипоменон (Хроник))
2 P (2 List św. Piotra) – 2 Пет. (Второе послание Петра)
2 Tes. (2 List św. Pawła Apostoła do Tesaloniczan – 2 Фес. (Второе послание к фессалоникийцам)
Ap (Apokalipsa św. Jana) – Ап. (Апокалипсис Иоанна Богослова)/Откр. (Откровение Иоанна Богослова)
Dn (Księga Daniela) – Дан. (Книга пророка Даниила)
Ef (List do Efezjan) – Ефес. (Послание к ефесянам)
Ez (Księga Ezechiela) – Иез. (Книга пророка Иезекииля)
Hi (Księga Hioba) – Иов. (Книга Иова)
Iz (Księga Izajasza) – Ис. (Книга прорка Исайи)
J (Ewangelia wg św. Jana) – Ин. (Евангелие от Иоанна)
Jdt (Księga Judyty) – Иудифь. (Книга Иудифи)
Jk (List św. Jakuba Apostoła) – Иак. (Послание Иакова)
Jr (Księga Jeremiasza) – Иер. (Книга пророка Иеремии)
Kol. (List do Kolosan) – Кол. (Апостола Павла послание к колоссянам)
Mdr (Księga Mądrości) – Прем. (Книга премудрости Соломона)
Mi (Księga Micheasza) – Мих. (Послание пророка Михея)
Mt (Ewangelia wg św. Mateusza) – Мф. (Евангелие от Матфея)
Oz (Księga Ozeasza) – Ос. (Книга пророка Осии)
Prz (Księga Przysłów) – Притч. (Книга притчей Соломоновых)
Ps (Księga Psalmów) – Пс. (Псалтирь)
Pwt (Księga Powtórzonego Prawa) – Втор. (Второзаконие)
Rz (List św. Pawła Apostoła do Rzymian) – Рим. (Послание к римлянам)
So (Księga Sofoniasza) – Соф. (Книга пророка Софонии)
Syr. (Mądrość Syracha) – Сир. (Книга премудрости Иисуса, сына Сирахова)
Wj (Księga Wyjścia) – Исх. (Книга Исход)
Za (Księga Zachariasza) – Зах. (Книга пророка Захарии)

Informacje o Autorach

Alicja FYDA, magister, absolwentka filologii angielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim, wykładowca na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Interesuje się językoznawstwem, gramatyką języka angielskiego oraz języka polskiego, a także przekładem.

Jarosław GIZA, doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, anglista, adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, kierownik Katedry Lingwistyki, członek Senatu Akademii Nauk Stosowanych, absolwent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu oraz Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego. W 2011 roku obronił rozprawę doktorską na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej pt. *The Archetype of Evil Genius. A Comparative Study: John Milton, Joseph Conrad, Fyodor Dostoevsky*. Brał udział w międzynarodowych konferencjach naukowych. Jest autorem kilkunastu artykułów naukowych z zakresu literaturoznawstwa.

Joanna JANISZ, magister, absolwentka filologii angielskiej ze specjalizacją nauczycielską na Uniwersytecie Jagiellońskim, wykładowczyni na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. W 2017 roku ukończyła podyplomowe studia w Wyższej Szkole Europejskiej na kierunku Tłumaczenia przysięgłe i specjalistyczne. W centrum jej zainteresowań naukowych leżą głównie: teoria tłumaczeń ustnych oraz metodyka nauczania języków obcych.

Julia KLAPA, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, magister filologii rosyjskiej i pedagogiki. Absolwentka studiów zawodowych z języka niemieckiego oraz podyplomowych z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego. Zatrudniona w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie na stanowisku starszego wykładowcy języków rosyjskiego i polskiego jako obcego. Jej zainteresowania naukowe wiążą się z glottodydaktyką oraz nauczaniem języków obcych studentów z dysleksją, a także kształtowaniem się lęku komunikacyjnego u osób z trudnościami w nauce.

Natalia KURJAČKI-GÓRA, doktor nauk humanistycznych, rusycystka, polonistka, literaturoznawczyni. W swoich badaniach naukowych zajmuje się współczesnym dramatem i teatrem rosyjskim, a także historią literatury rosyjskiej XX i XXI wieku. Interesuje się zjawiskami z pogranicza literatury, teatru, kultury oraz psychologii. Autorka publikacji i wykładów popularyzatorskich na ten temat. Pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, w Katedrze Przekładoznawstwa i Literatury Rosyjskiej.

Mikołaj MAZUŚ, doktor nauk humanistycznych; adiunkt w Katedrze Przekładoznawstwa i Literatury Rosyjskiej, Instytut Neofilologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie. Zainteresowania badawcze: wschodniosłowiańska myśl duchowa, teologia prawosławna, piśmiennictwo Filareta Drozdowa, dzieje Europy Wschodniej, recepcja filozofii bizantyjskiej na gruncie wschodniosłowiańskim.

Michał SZELIGA, magister, absolwent Uniwersytetu Rzeszowskiego na kierunku Filologia rosyjska, ze specjalnością tłumaczeniową. Interesuje się językoznawstwem, napisał pracę licencjacką pt. *Wołacz we współczesnym języku rosyjskim*, pracę magisterską: *Zwroty adresatywne jako element etykiety językowej, na materiale seriali*. Kwestię wołacza w języku rosyjskim podejmował jeszcze na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Galicia Studies in Linguistic, Literature and Culture: the students' voices 11” w Rzeszowie, wygłaszając referat pt. *Nowy wołacz we współczesnym języku rosyjskim (wyniki badania ankietowego)*, który został przyjęty do druku, a także na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Globalne problemy” w Warszawie, gdzie wygłosił referat pt. *Wołacz w języku rosyjskim – historia i przyczyny zaniknięcia, relikty we współczesnym języku*. W ciągu 5 lat studiów był aktywnym członkiem Sławistycznego Koła Naukowego, a przez ostatnie 2 lata pełnił funkcję jego wiceprezesa.

Edyta WOŹNIAK, magister, absolwentka filologii angielskiej na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, wykładowca na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Interesuje się językoznawstwem, głównie zapożyczeniami angielskimi w języku polskim, językiem medycznym, metodyką języka angielskiego oraz eksperymentami pedagogicznymi.

Grzegorz Adam ZIĘTALA, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego, absolwent Rosyjskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Sankt Petersburgu (kierunek język rosyjski i literatura). W latach 1996-2017 pracował na Uniwersytecie Rzeszowskim, a od 2013 roku związany jest z Akademią Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Autor ponad 100 publikacji naukowych z zakresu rosyjskiego języka biznesu, metodyki nauczania języków obcych, marki handlowej, korespondencji handlowej, geografii gospodarczej, historii, jak również kultury krajów wschodniosłowiańskich. Kierownik Katedry Glottodydaktyki na Wydziale Nauk Humanistycznych i członek Senatu Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.