

Dorota Muszyńska-Wolny

Uniwersytet Warszawski
e-mail: dhmuszyn@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0002-1705-9389

**„NASTĘPSTWA DZIAŁANIA PRAWA SYLAB OTWARTYCH”
JAKO TEMAT ZAJĘĆ Z PRZEDMIOTU HISTORIA JĘZYKA
ROSYJSKIEGO – Z DOŚWIADCZEŃ DYDAKTYKA**

ABSTRAKT

Niewielka liczba zajęć dydaktycznych z historii języka rosyjskiego w programie studiów oraz zerowy wyjściowy poziom znajomości języka sprawiają, że konieczność przyswojenia trudnego i obszernego materiału zawartego w podręcznikach napisanych po rosyjsku jest dla wielu studentów problemem nie tyle merytorycznym, ile językowym. Koniecznością dla wykładowcy staje się więc tworzenie własnych materiałów dydaktycznych, które w sposób zwarty pozwalają przekazać informacje i są jednocześnie pomocą przy ćwiczeniach. W niniejszej pracy przedstawiono przykład pomocy dydaktycznej wykorzystywanej przy omawianiu następstw działania prawa sylab otwartych na przedmiocie historia języka rosyjskiego prowadzonym na III roku studiów licencjackich na kierunku filologia rosyjska. Zaprezentowane są też wyniki końcowych ankiet studenckich dotyczące tego przedmiotu.

Słowa kluczowe: dydaktyka akademicka, historia języka rosyjskiego, języki słowiańskie, prawo sylab otwartych, procesy językowe

ABSTRACT

**“CONSEQUENCES OF THE APPLICATION OF THE LAW OF OPEN SYLLABLES”
AS THE TOPIC OF THE COURSE HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE
– FROM THE EXPERIENCES OF A LECTURER**

Many students experience problems with learning difficult and extensive Russian textbook material because of the small number of Russian language history classes in the study program, as well as a lack of prior knowledge of the language. It is more of a linguistic problem than one related to the content itself. Thus it becomes necessary for the

lecturer to develop their own teaching aids which convey information in a compact manner and are also helpful in completing exercises on a given topic. The article presents an example of such teaching assistance material, with exercises that students of Russian philology at the University of Warsaw receive for use during classes on issues related to the law of open syllables. The material is used during the *History of the Russian language* course taught in Russian to third year bachelor's degree students. The results of year-end student surveys are also presented here.

Keywords: academic didactics, history of the Russian language, the law of open syllables, linguistic processes, Slavic languages

1. Wprowadzenie

We współczesnej dydaktyce uniwersyteckiej jednym z większych wyzwań, jakie stają przed nauczycielem akademickim uczącym historii języka rosyjskiego, jest konieczność zmierzenia się z następującymi problemami:

- coraz mniejsza liczba godzin zajęć, co wymusza podejmowanie istotnych decyzji dotyczących selekcji materiału i poszukiwanie optymalnych rozwiązań dydaktycznych,
- niski startowy poziom znajomości języka rosyjskiego przez studentów,
- nikły zakres podstawowej wiedzy gramatycznej wyniesionej ze szkoły średniej i wiążąca się z tym zmiana możliwości percepcyjnych studentów,
- konieczność pokonania nastawienia studentów jedynie na poznawanie zagadnień związanych z językiem współczesnym, gdyż ich priorytetem jest uzyskanie wysokiej sprawności językowej i komunikacyjnej, czyli opanowanie umiejętności o charakterze praktycznym,
- uwzględnienie pokoleniowej charakterystyki współczesnych studentów urodzonych w erze rozwoju technologii cyfrowych, kultury obrazkowej i z reguły nieprzyzwyczajonych do żmudnego i skrupulatnego poszukiwania informacji.

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat sukcesywnie zmniejszała się liczba godzin dydaktycznych przeznaczonych na blok zajęć historycznojęzykowych. Jeszcze dwadzieścia lat temu na warszawskiej rusycystyce blok ten obejmował w sumie dwieście dziesięć godzin zajęć z przedmiotów: gramatyka języka staro-cerkiewno-słowiańskiego, gramatyka historyczna języka rosyjskiego i historia rosyjskiego języka literackiego. Dziś nie można już mówić o bloku zajęć, bo jedyny przedmiot z tego obszaru w programie studiów na warszawskiej filologii rosyjskiej to historia języka rosyjskiego w wymiarze sześćdziesięciu godzin (trzydzieści

godzin wykładu i trzydzieści godzin ćwiczeń). Przedmiot prowadzony jest na piątym semestrze studiów pierwszego stopnia. Oczywiście jest, że tak okrojony wymiar godzinowy powoduje wzrost stopnia trudności zajęć, które nawet w poprzednim – stosunkowo dużym – wymiarze uznawane były przez wielu studentów za niełatwe. Należy przy tym pamiętać, że ilość danych materiałowych do omówienia się nie zmniejszyła. Wszystko to zmusza do poszukiwania takiego modelu dydaktycznego, który byłby „dopasowany do liczby godzin zajęć, wiedzy i możliwości percepcyjnych studentów”¹.

Jeśli chodzi o selekcję materiału, to muszę przyznać, że największe „cięcia” dotyczą zagadnień związanych *stricte* z historią rosyjskiego języka literackiego. Nie ma już czasu na czytanie różnorodnych stylistycznie i językowo tekstów (to zostawiamy na przedmioty związane z historią literatury) czy szczegółowe omawianie różnic dialektalnych. Pozostaje jedynie wskazywanie na rolę języka cerkiewno-słowiańskiego i jego wpływ na kształtowanie się rosyjskiego języka literackiego. Nowy przedmiot obejmuje przede wszystkim zagadnienia dawnej gramatyki historycznej języka rosyjskiego, ale z uwzględnieniem okresu przedpiśmiennego, w tym okresu prasłowiańskiego i jego dziedzictwa.

Efektywna realizacja procesu nauczania wymaga także uwzględnienia poziomu znajomości języka rosyjskiego, w którym zajęcia są prowadzone. Od kilku lat największą grupę studentów rozpoczynających studia na warszawskiej rusycystyce stanowią osoby, których startowy poziom znajomości języka rosyjskiego jest zerowy lub podstawowy. Rozpoczynając piąty semestr studiów pierwszego stopnia, mają za sobą dwa lata intensywnej nauki języka rosyjskiego, co pozwala im na dość sprawne komunikowanie się w obszarach życia codziennego, czytanie beletrystyki, jednak nadal dużą trudnością jest dla nich przyswajanie treści tekstu specjalistycznego, szczególnie gdy jest on obszerny. Mam tu na myśli nie tylko jego warstwę formalną, a właściwie leksykalną, którą trzeba zrozumieć, a to da się w dzisiejszych czasach łatwo i szybko zrobić, chociażby korzystając z translatorów (z lepszym lub gorszym skutkiem), ale także warstwę treściową, materiałową, podlegającą rozumowemu przetworzeniu, przeanalizowaniu w celu „wyłowienia” informacji najistotniejszych, którymi następnie będzie można operować.

Jednym z ważnych celów nauczania historii języka (w danym przypadku historii języka rosyjskiego) jest uświadomienie studentom, że język się zmienia, ewoluuje, że zmiany te często mają charakter zmian przyczynowo-skutkowych, że proces ewolucji przebiega łańcuchowo, jedna zmiana powoduje następną i że nawet język współczesny, zarówno obcy, jak i ojczysty, nie jest statyczny, że stan

¹ M. Wojtak, *Historia języka w dydaktyce uniwersyteckiej*, [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, J. Bartmiński, M. Karwatowska (red.), Lublin 2000, s. 181.

współczesny jest jedynie jednym z etapów rozwoju, a zmiany studenci często są w stanie zaobserwować sami. By jednak uzyskać tego świadomość, studenci filologii muszą zaznajomić się z dziejami języka, który studiują.

W tym kontekście należy przekonywać ich, że studia filologiczne nie są jedynie lepszym kursem językowym połączonym ze znajomością najważniejszych dzieł literackich w danym języku oraz współczesnych zagadnień gramatycznych. Poprzez poznanie historii danego języka studenci uzyskują przecież wiedzę nie tylko o tym, jak się mówi, lecz także dlaczego tak się mówi, dlaczego pomiędzy pokrewnymi językami są takie czy inne różnice oraz że te różnice często mają charakter regularny. Oprócz konkretnej wiedzy studenci mogą uzyskać więc umiejętność objaśniania wielu zjawisk współczesnego języka czy nawet dwóch lub więcej języków w aspekcie porównawczym, uczą się myślenia diachronicznego.

W latach wcześniejszych, gdy godzin przeznaczonych na blok przedmiotów historycznojęzykowych było stosunkowo dużo, student miał możliwość pozyskania wiedzy teoretycznej z wykładów oraz z podręczników, zaś prowadzący ćwiczenia zazwyczaj uzupełniali tę bazę dodatkowymi materiałami. Od studenta, który miał zdaną maturę z języka rosyjskiego, a następnie studiował na filologii rosyjskiej jeszcze dwa lata, można było oczekiwać, że poradzi sobie ze zrozumieniem tekstu naukowego i będzie potrafił sam wyselekcjonować najistotniejsze informacje, zrobić na własne potrzeby konspekt i w ten sposób przyswajać materiał niezbędny do ćwiczeń. Z przykrością należy stwierdzić, że dziś jest nieco inaczej.

2. Metodologia nauczania

Niska startowa znajomość języka rosyjskiego, a także krótki czas na przyswojenie obszernego materiału spowodowały, że – aby zoptymalizować proces nauczania (i uczenia się) – podjęłam decyzję o zastosowaniu na wykładzie innej formy podawczej materiału. Dla moich studentów przygotowałam podręczne materiały teoretyczne, przedstawione zazwyczaj w postaci tablic zawierających hasłowe opisy poszczególnych zjawisk i procesów wraz z pojedynczymi przykładami. Materiały te otrzymują oni zarówno w formie elektronicznej, jak i papierowej i korzystają z nich podczas wykładu i ćwiczeń. Nie muszą więc robić obszernych notatek w trakcie wykładu, mogą się skupić na samej jego treści. Mają oczywiście wskazane podręczniki, z których mogą samodzielnie korzystać², jednak jestem

² Zob. I. Galster, *Zarys gramatyki historycznej języka rosyjskiego*, Warszawa 2012; К.В. Горшкова, Г.А. Хабургаев, *Историческая грамматика русского языка*, Москва 1981; L. Moszyński, *Wstęp do filologii słowiańskiej*, Warszawa 1984; М.А. Ремнева, *Старославянский язык*, Москва 2004.

realistką i zdaję sobie sprawę z tego, jak dużym problemem jest dla nich wyselekcjonowanie tego, co najważniejsze, w dość obszernym i niełatwym tekście. Poprzez podanie studentom podręcznego materiału w postaci tablic zyskuję czas na ćwiczenia, mogę wprowadzić więcej treści do wykładu, nie chcę bowiem rezygnować z omówienia okresu prasłowiańskiego ani z możliwości przedstawienia studentom historii języka rosyjskiego również w aspekcie porównawczym, uwzględniając dane języka staro-cerkiewno-słowiańskiego czy języka polskiego. Muszę też przyznać, że prowadzony przeze mnie wykład rzadko jest „czystym” wykładem w tradycyjnym rozumieniu tego słowa. Nazwałabym go raczej wykładem konwersatoryjnym, bo staram się wciągać studentów do dyskusji o omawianych zagadnieniach, do poszukiwania własnych przykładów odzwierciedlających omawiane procesy.

Spośród wielu tematów omawianych na zajęciach z historii języka rosyjskiego zagadnienie działania prawa sylab otwartych i jego następstw jest tym, które dotyczy jednego z kamieni milowych w ewolucji języka prasłowiańskiego i ogólnie języków słowiańskich, a przy tym jego rezultaty łatwo zaobserwować zarówno we współczesnym języku rosyjskim, jak i polskim. Po wyjaśnieniu studentom samego znaczenia terminu „prawo sylab otwartych” (закон открытого слога) przechodzę do omówienia poszczególnych procesów będących następstwem działania tego prawa i wtedy przydatna jest opracowana przeze mnie tablica. Niezbędny materiał starałam się zawrzeć na jednej stronie formatu A4, by całość podstawowych informacji mogła być nieustannie przed oczami studentów i by łatwo im było z nich korzystać podczas omawiania kolejnych zagadnień cząstkowych. Posiadana pomoc dydaktyczna systematyzująca wiedzę pomaga im zrozumieć trudne problemy i zauważyć powiązania pomiędzy poszczególnymi zjawiskami. Karta (opracowana na podstawie źródeł wymienionych w przypisie 2 oraz innych) wygląda jak na ilustracji na str. 177.

Jak widać, przedstawienie następstw w formie schodkowej pokazuje ciąg przyczynowo-skutkowy następstw bezpośrednich i pośrednich, sekwencję faktów językowych. Procesy bezpośrednio otwierające sylabę wymienione są w wersach przylegających do lewego marginesu. W wersach odsuniętych w prawo wymienione są następstwa pośrednie, wynikające z tych umieszczonych w wersie wyższym. Poszczególne zjawiska omawiam kolejno, podając oczywiście więcej przykładów, a następnie proponując studentom samodzielne rozwiązanie związanych z danym zagadnieniem zadań, których przykłady omawiam poniżej.

утрата конечных согласных:			*selōd > sel, *kōstf > kost		
	изменения в структуре изменяемого слова:	преобразование трехчленной структуры в двухчленную: тематический суффикс становится окончанием или частью окончания (*kōstfīsū >) *kōstf <u>ku</u> > kost <u>bx</u>			
	возникновение форм местоимений с начальным «Н»	*vъn jęgo > vъ n'ęgo, *kъn jęmu > kъ n'ęmu, *sъn jįmъ > sъ n'įmъ (то же в глаголе jęti: *sъnjęti > sъnjęti)			
изменение границы слога:			im-en-e > i-me-ne, *dad-mъ > *da-dmъ (>...), *dad-ťъ > *da-dťъ (>...)		
изменения в группах согласных, оказавшихся в одном слоге:					
упрощение (обычно утрата первого согласного в группе / но: bv > b/):			1) *da-dmъ > da-mъ, *sъpnъ > sъpn (pn, bn > n/sfn > sn и др.) 2) *kt', *gt' > š't' (юг) / č' (вост.) / c' (зап.); tl, dl > l (юг, вост.) 3) *obvolko > oblako		
ассимиляция (уподобление):			*da-dťъ > *da-ftъ (>...)		
диссимиляция (расподобление):			*da-ftъ > da-sťъ, *plettej > plesti		
МОНОФОНГИЗАЦИЯ ДИФТОНГОВ:		перед согласными и в конце слова:	оу, ау, > u еу > ju/'u ој, ај > ѓ₂ (i₂) еј > i₂	*koujom > kujq *beydo > *bjudo > bl'udo *pojtej > pēti (рус. петь) (i₂ – И.п. мн.ч. м.р. / 2–3 л. ед.ч. пов. накл.) *vejtej > viti	
		перед гласными:	оу, ау > ov, av еу > ev ој, ај > oj, aj еј > ej, bj	*kouatej > kovati *plejatej > plevati *pojom > pojq (рус. пою) *vejjom > vjq (рус. вью)	
	2-ая палатализация	k	+ ѓ₂, i₂ >	c'	*kajna > kēna > c'ēna
		g		з' (> z' (юг и восток))	*nogaј > nogē > noz'ē
		x		s' (юг и восток) š' (запад)	*xaiqr > xēqr > s'ērъ (рус. серый) *xaiqr > xēqr > š'ērъ (поль. szary)
			юг и восток: изменения в группах: kvē-, gvē-	*kvojtъ > kvēťъ > c'vēt *gvoјzda > gvēzda > z'vēzda	
ВОЗНИКНОВЕНИЕ НОСОВЫХ ГЛАСНЫХ:		гласный переднего ряда + m/n > (ę) Ѧ Ѧ (юс малый) (перед согласными и в конце слова)			*imen > imę, *menta > męta, *dadintъ > dadęťъ
		гласный непереднего ряда + m/n > (q) Ѣ Ѣ (юс большой) (перед согласными и в конце слова)			*ranka > rąka,
ВОЗНИКНОВЕНИЕ НОВЫХ СОНАНТОВ (СЛОГОВЫХ ПЛАВНЫХ):		tr > r', / bl > l' br > r', / bl > l'	*tręqr > tręqr, (ст.-сл. тръqr) / *vъna > vъna, (ст.-сл. вьна) *pręstъ > pręstъ (ст.-сл. пръстъ) / *vъlkъ > vъlkъ (ст.-сл. вьлкъ)		
	3-я палатализация: (непоследовательная) прогрессивная	i, e, ě, ę, b, r' +	k	>	c' (*ōfikōs >) *otъkъ > otъc'ъ, *ovъka > ovъc'a
			g		з' (> z' – юг и вост.) (*kūningōs > *kъningъs) *kъnęqrъ > kъnęz'ъ
			x		s' (юг и восток): *vъxъ > vъs'ъ š' (запад): *vъxъ > vъš'ъ (wszystek)
		Переход многих слов из твердого варианта склонения в мягкий *otъkъ > otъcъ			
преобразование групп *ōrT-, *ōlT- в начале слова перед согласным: /T – любой согласный/		под интонацией акутовой (восходящей):	везде: *ōr- > ra, *ōl- > la	*ōrdlo > ralo // запад: radlo *ōlkomъ > lakomъ	
		под интонацией циркумфлексной (нисходящей):	юг:	*ōr- > ra- *ōl- > la-	*ōrbota > rabota *ōlkbъ > lakъbъ
			восток и запад:	*ōr- > ro- *ōl- > lo-	*ōrbota > robota *ōlkbъ > lokъbъ (пол. łokieć)
преобразование в группах *TōrT-, *TōlT-, *TerT-, *TelT- /T – любой согласный/:					
прасл.	юг (+ чешский и словацкий)		восток		запад
*TōrT (TārT?)	TraT	*storna > strana	ToroT	*storna > storona	TroT *storna > strona
*TōlT (TālT?)	TlaT	*bolto > blato	ToloT	*bolto > boloto	TloT *bolto > bloto
*TerT	TrēT	*dervo > drēvo	TereT	*dervo > derevo	TreT *dervo > dr'evo (drzewo)
*TelT	Tlēt	*melko > mlēko	ToloT	*melko > moloko	TleT *melko > mleko
		метатеза и удлинение гласного	полногласие		метатеза (перестановка) гласного

Pierwszym omawianym bezpośrednim sposobem otwierania sylaby jest zanik końcowych spółgłosek (утрата конечных согласных), jednak proces ten był przyczyną kolejnych zmian, w tym bardzo istotnych dla systemu morfologicznego: zmienił strukturę prasłowiańskiego słowa, co miało ogromny wpływ na fleksję, poza tym spowodował na przykład przesunięcie głoski *n* z przyimka do zaimka wskazującego. Fakt ten wyjaśnia istnienie we współczesnych formach zaimka 3. osoby obocznych form rdzenia z nagłosową głoską [n'] obecną dziś zarówno w języku rosyjskim, jak i języku polskim, więc omówienie tych przykładów wprowadza studenta w obszar bardziej znany. Jako ciekawostkę dodaję także informację, że przekształcenia te były przyczyną powstania w języku polskim rzadko już dziś spotykanego słówka *weń*, np. *Wpatrywała się weń z wielką uwagą*, które powstało z dwóch wyrazów – dawnego przyimka **vъn* i dawnej formy biernika zaimka, czyli **jъ*. Takie połączenie [**vъn jъ*] > [*vъ nъ*] wymawiano łącznie, czyli jako zestrój akcentowy, a po utracie końcowej samogłoski, czyli jera miękkiego w zaimku, oraz wokalizacji jera twardego (w [e]) w przyimku powstał zachowany w języku polskim jeden wyraz niebędący zestrojem akcentowym, ale odrębnym wyrazem graficznym.

Kolejne bezpośrednie następstwo działania prawa sylab otwartych, czyli zmiana granicy sylaby (изменение границы слога), było z kolei przyczyną zmian w grupach spółgłoskowych – uproszczenia, asymilacji i dysymilacji. Przy omawianiu tego procesu studenci zachęceni są do wskazywania współczesnych rosyjskich i polskich słów, w których można znaleźć ślady takich przemian w postaci alternacji, jak choćby w formach bezokolicznikowych:

- na *-сти*, *-ть* w języku rosyjskim i *-ść* w języku polskim: *блюсти* – *блюду* – *блюдишь*, *брести* – *бреду* – *бредишь*, *вести* – *веду* – *ведишь*, *впасть* – *впаду* – *впадешь*, *гнести* – *гнету* – *гнешь*, *красть* – *краду* – *крадешь*, *прясть* – *пряду* – *прядешь*; *плёść* – *plotę*, *pleciesz*, *prząść* – *przędę* i inne;
- na *-чь* w języku rosyjskim i *-c* w języku polskim: *беречь* – *берегу* – *бережешь*, *запрячь* – *запрягу* – *запряжешь*, *мочь* – *могу* – *можешь*, *сечь* – *секу* – *сечишь*, *стричь* – *стригу* – *стрижешь*, *течь* – *теку* – *течишь*; *тёс* – *тогę*, *можешь*, *strzyc* – *strzyгę*, *strzyżesz*, *strzec* – *strzegę*, *strzeżesz*, *piec* – *piekę*, *pieciesz* i inne.

Rezultatem procesu monoftongizacji dyftongów (монофтонгизация дифтонгов) są alternacje w rdzeniach choćby takich czasowników, jak: *петь* – *пою*, *поешь*, *плевать* – *плюю*, *плюешь*, *рисовать* – *рисую*, *рисуешь*, ale też zwiększenie się liczby wystąpień głosek przedniojęzykowych [ɛ], [i], które wywołały kolejne zmiany nazywane procesem drugiej palatalizacji spółgłosek tylnojęzykowych. W tym przypadku doskonałego materiału ćwiczeniowego dostarczają

przykłady form rzeczownikowych z alternacjami w języku polskim: *noga* – *nodze*, *ręka* – *ręce*, *mucha* – *musze*, gdyż w języku rosyjskim alternacje w tych pozycjach zanikły.

Kolejnym z omawianych sposobów otworzenia sylab było powstanie samogłosek nosowych (возникновение носовых гласных), co stało się przyczyną zmian choćby w paradygmacie tzw. słów na *-мя*, które stanowią osobne zagadnienie gramatyczne podczas zajęć z praktycznej nauki języka rosyjskiego na wcześniejszych latach studiów. Teraz studenci poznają historyczne uzasadnienie tego zjawiska. Oczywiście jest to też dobry moment, by omówić dalszą historię samogłosek nosowych w obu językach. Na podstawie znajomości współczesnego języka rosyjskiego studenci mogą zrekonstruować prasłowiańskie formy polskich słów zawierających alternujące samogłoski nosowe, jak np. pol. *wiązać* – *więzy*, ros. *вязать*, czyli prsł. **vęzatei*, pol. *dąb* – *dębu*, ros. *дуб*, czyli prsł. **dǫbъ* i inne.

Jeśli chodzi o problem nowych sonantów (возникновение новых сонантов), to w zadaniu polegającym na rozpoznawaniu wyrazów, w których wcześniej był sonant, podaję wyraz w zapisie staro-cerkiewno-słowiańskim (gdzie zasadą był zapis sonantu jako dwuznak: spółgłoski płynnej z następującym jerem twardym lub miękkim) i na podstawie znajomości odpowiedniego wyrazu rosyjskiego i miejsca samogłoski, która może poprzedzać spółgłoskę płynną lub po niej następować, studenci rekonstruują prasłowiańską formę rdzenia, np. w *врѣхъ* (ros. *верх*) – „рѣ” oznacza obecność sonantu, a w *крѣстъ* (ros. *крест*) – „рѣ” oznacza dwie głoski.

Powstanie samogłosek nosowych oraz sonantycznego wibrantu miękkiego przyczyniło się do uzupełnienia grupy głosek wywołujących trzecią palatalizację spółgłosek tylnojęzykowych, a to z kolei spowodowało zmianę paradygmatów wielu rzeczowników. Ich przykłady podaję na zajęciach, przy czym jednym z ciekawszych jest paradygmat słowa *omeu* (<**otьkъ*), w którym w wołaczach można znaleźć ślad dawnej przynależności do twardego typu deklinacyjnego. Ponieważ studenci znają już trzy palatalizacje spółgłosek tylnojęzykowych, można zadawać im do wyjaśnienia bardziej złożone alternacje w rdzeniach, jak na przykład *князь* – *княгини* – *княжеский* i inne.

Znaczące możliwości odwołania się do danych ze współczesnych języków daje omawianie procesu otwierania sylab zakończonych spółgłoskami płynnymi (преобразование групп **ǫrT-*, **ǫlT-* i преобразование в группах **TǫrT-*, **TǫlT-*). Studenci otrzymują lub sami przytaczają przykłady rosyjskich wyrazów z pełnogłosem i ich polskich ekwiwalentów, np.: *дорога* – *droga*, *дорогой* – *drogi*, *голова* – *głowa*, *горох* – *groch*, *колода* – *kłoda*, *молот* – *młot*, *огород* – *ogród*, *серебро* – *srebro*, *волос* – *włos*, *здоровье* – *zdrowie*, *золото* – *zloto*, *молодежь* – *młodzież*, *борода* – *broda*, *молоть* – *mleć*, *просię* – *porosёнок* (daw. *порося*), *порох* – *proch*. Porównanie

współczesnych form polskich i rosyjskich daje możliwość podjęcia prób rekonstrukcji form prasłowiańskich, co studenci też z powodzeniem wykonują, choć ćwiczenia takie są traktowane bardziej jako urozmaicenie.

Kolejnym ważnym zadaniem jest wskazanie na wpływ języka cerkiewnosłowiańskiego na przykładzie słów pokrewnych zawierających rdzeń z pełnogłosem lub bez niego we współczesnym języku rosyjskim: *огород* – *ограда*, *здоровый* – *здравый* (*смысл*), *молочный* – *Млечный* (*путь*), *голова* – *глава*, *город* – *град* (*Волгоград*, *Калининград*), *колодец* – *кладезь* (*премудрости*), *молодой* – *младший*, *дорогой* – *драгоценный*, *холод* – *прохлада*, *хладнокровие*, *голос* – *глас* (*вопящего в пустыне*), *волосы* – *власяница* i inne. Uświadomienie sobie istnienia takich zależności oraz umiejętność rekonstrukcji form prasłowiańskich pozwala też studentom odpowiedzieć na przykład na pytanie, czy takie wyrazy rosyjskie, jak *брат*, *трава*, *слава*, *правда*, *страх*, *слабый* zawierają grupy *pa*, *la* pochodzenia południowosłowiańskiego, czy też w tych rdzeniach już w języku prasłowiańskim były takie grupy głosek i nie uległy one zmianie, bo sylaby te były już pierwotnie otwarte. Odpowiadając na to pytanie, wykorzystują znajomość języka polskiego. Z kolei dobrym tekstem, w którym studenci mogą wyszukiwać cerkiewizmy, jest wiersz A.S. Puszkina *Воспоминания в Царском Селе*³.

Jak już było powiedziane, w przypadku wielu zadań niezwykle przydatna okazuje się znajomość języka polskiego. Wiele z nich daje też okazję do wprowadzenia informacji o historii języka polskiego, jak to ma miejsce na przykład przy omawianiu par *дерево* – *drzewo* czy *голод* – *głód*, gdzie można wyjaśnić pochodzenie *rz* oraz *o*⁴. Za jeden ze sposobów podwyższenia jakości nauczania i efektywności uczenia się uznaje bowiem równoległą orientację na język polski. Muszę przyznać, że to pobudza zaciekawienie wielu studentów oraz podnosi ich zaangażowanie, gdyż w tym obszarze czują się zdecydowanie pewniej i sprawia im przyjemność odkrywanie tajemnic języka ojczystego. Jednocześnie przekonują się, że oba języki nie funkcjonowały w oderwaniu, w izolacji, lecz wiele je łączyło i łączy. Podwyższone poczucie pewności siebie sprawia, że wzrasta ciekawość poznawcza osób uczestniczących w zajęciach, dyskusja staje się bardziej ożywiona, aktywiują się studenci wcześniej bierni, wręcz obojętni, a nawet niechętni, same zaś języki stają się obiektem pogłębionej refleksji choćby o tym, jak przeszłość rzutuje na teraźniejszość.

³ А.С. Пушкин, *Воспоминания в Царском Селе*, [в:] А.С. Пушкин, *Избранные сочинения*, 1, Москва 1989, с. 70–74.

⁴ K. Długosz-Kurczabowa, S. Dubisz, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 2001, s. 126, 128–129, 131, 146.

3. Studencka ewaluacja zajęć

Przedstawiony powyżej przykład zajęć dotyczy ważnej części programu przedmiotu. Przy pozostałych zagadnieniach również stosuję opisaną formę podawczą materiału przy jednoczesnym szczegółowym jego omawianiu i ćwiczeniu. Istotna jest jednak weryfikacja uzyskanych efektów kształcenia. To sprawdzam podczas ćwiczeń oraz kilku kolokwiiów częściowych i egzaminu. Wyniki kolokwiiów mają wpływ na ostateczną ocenę z przedmiotu, dlatego też większość studentów – regularnie przygotowując się do nich – systematycznie i stopniowo przyswaja wiedzę, co daje dobre efekty. Warto podkreślić, że frekwencja na zajęciach obu typów corocznie jest bardzo wysoka, co z pewnością również ma wpływ na uzyskiwanie przez studentów pozytywnych wyników z egzaminu.

Bardzo ważna jest dla mnie możliwość zapoznania się z opiniami studentów i studentek, wyrażanymi w końcowych ankietach ewaluacyjnych. Zawarte są w nich m.in. dwa pytania otwarte. Na te pytania można, ale nie trzeba odpowiadać. Pierwsze z nich to: „Co najbardziej podobało się panu/pani w tych zajęciach i w stosunku osoby prowadzącej do osób w nich uczestniczących?”. W semestrze zimowym roku akademickiego 2023/2024 spośród 28 uczestników zajęć jedynie sześć osób udzieliło odpowiedzi na to pytanie w odniesieniu do wykładu i pięć osób w odniesieniu do ćwiczeń (być może były to te same osoby). Drugie pytanie otwarte z ankiety, na które udzieliły odpowiedzi tylko trzy osoby, brzmiało: „Co Pana/Pani zdaniem powinno się zmienić w tych zajęciach lub czego w nich brakowało? Co powinno się zmienić w stosunku osoby prowadzącej zajęcia do osób w nich uczestniczących?”. Odpowiedzi na te pytania nie będę przytaczać w całości, gdyż ich część dotyczy mnie jako osoby prowadzącej, a więc – choć są dla mnie satysfakcjonujące – nie odnoszą się do głównego wątku niniejszych rozważań. Dlatego też pominę niektóre z nich lub ich fragmenty, chyba że wypowiedź taka łączy się bezpośrednio z oceną kursu.

Oto odpowiedzi, w których wyrażona jest pozytywna ocena zajęć:

Pytanie 1:

- Bardzo ciekawe zajęcia.
- Zajęcia, mimo trudnej tematyki, zawsze były ciekawe, klarowne i zmuszały do myślenia. Mielśmy okazję odczytywać dokumenty prawne, co pozwoliło nam zobaczyć omawiane na zajęciach procesy w praktyce. [...]
- Zajęcia [...] ciekawe i zajmujące.
- Bardzo pozytywna atmosfera, sposób prowadzenia zajęć i przekazywania wiedzy sprawił, że zajęcia były dla mnie bardzo interesujące.
- Mój ulubiony przedmiot [...].

- Poukładany tryb zajęć.
- [...] Studenci mieli dostęp do wszystkich potrzebnych materiałów. [Prowadzący] angażował w uczestnictwo w zajęciach w sposób [...] motywujący do myślenia.

Pytanie 2:

- Myślę, że osobiście nie zmieniałbym w nich nic. Na zajęcia zawsze przychodziłam z wielką chęcią.

Są też negatywne wypowiedzi o samym przedmiocie:

Pytanie 1:

- [...] ale sam przedmiot jest zupełnie niepotrzebny i zbyt abstrakcyjny dla studentów. W jego miejsce powinno się umieścić dodatkowe zajęcia z praktycznej nauki języka rosyjskiego.
- [...] zajęcia same w sobie nudne i bezsensowne.

Pytanie 2:

- Uważam, że te zajęcia są mało potrzebne.
- Najgorszym aspektem tych zajęć jest niewystarczająca liczba godzin, aby w pełni móc zrozumieć wszystkie procesy.

W większości pozytywny odbiór zajęć potwierdzają odpowiedzi, w których studenci wyrażają swoją opinię nie opisowo, lecz w skali punktowej, gdzie najniższa ocena to -2 (minus 2), a najwyższa to (plus) 2 punkty. Ankietę w tej części wypełniło 10 osób. Poniżej podaję pytania oraz uzyskane punkty wyrażone jako średnia oraz mediana:

- Sposób prowadzenia zajęć: nieinteresujący – interesujący: średnia 1,70, mediana 2,0.
- Sposób prowadzenia zajęć: chaotyczny – uporządkowany: średnia 1,90, mediana 2,0.
- Sposób prowadzenia zajęć: niemotywuujący do nauki – motywujący do nauki: średnia 1,90, mediana 2,0.
- Sposób prowadzenia zajęć: niesklaniający do myślenia – skłaniający do myślenia: średnia 1,90, mediana 2,0.
- Proszę ocenić zaangażowanie osoby prowadzącej zajęcia w to, by przekazywane treści były zrozumiane przez osoby uczestniczące w zajęciach: średnia 1,90, mediana 2,0.
- Proszę wskazać, w jakim stopniu zgadza się Pan/Pani z następującym stwierdzeniem: Zajęcia podniosły moje kompetencje w zakresie objętym kursem: średnia 1,90, mediana 2,0.

4. Wnioski

Dydaktykę uniwersytecką w zakresie historii języka rozumiem nie tylko jako przedstawianie studentom wiedzy o przeszłości i suchych faktach, ale także jako zachęcanie ich do samodzielnego poszukiwania w znanym/znanych studentom i studentkom języku/językach odzwierciedlenia tych zjawisk i procesów, o których mówi się na zajęciach. O gramatyce historycznej w odniesieniu do języka polskiego słusznie pisały Antonina Grybosiowa i Krystyna Kleszczowa, że ma ona „ugruntować rozumienie procesu językowego, pojęcie zmiany, ma prowadzić w ten sposób do historii języka – z jednej strony, z drugiej zaś – do współczesności, która także nie jest statyczna. [...] W cyklu historycznym jest miejsce na uzmysłowienie studentom faktu, że spojrzenie synchroniczne obejmuje zjawiska jakby „zatrzymane w kadrze”, że istotą języka jest ruch, dynamika”⁵. Moim celem jest też uświadomienie studentom, że wiedza ta jest ważną częścią wykształcenia filologicznego i szerzej – humanistycznego, uczy naukowej metody poznania, inspirowa do obserwacji językowych i własnych przemyśleń, daje podstawy do świadomego, a może nawet i sprawniejszego posługiwania się językiem.

Niezmiernie satysfakcjonujące jest dla mnie to, że w ankietach większość studentów i studentek uznaje zajęcia za interesujące i w wysokim stopniu skłaniające do myślenia. Cieszy też to, że znacząca większość z nich uznaje, że zajęcia podniosły ich kompetencje. Niestety, jak pokazują niektóre odpowiedzi na pytania otwarte, sukces nie jest stuprocentowy, bo pojedynczych osób nie udało mi się przekonać do myślenia mniej pragmatycznego. Z drugiej strony te opinie nie pozwalają mi osiąść na laurach i skłaniają do większego wysiłku i poszukiwania nowych rozwiązań dydaktycznych oraz podejmowania starań, by w przyszłości takich osób było jak najmniej.

BIBLIOGRAFIA

- Długosz-Kurczabowa K., Dubisz S., *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 2001.
Galster I., *Zarys gramatyki historycznej języka rosyjskiego*, Warszawa 2012.
Gorškova K.V., Haburgaev G.A., *Istoričeskââ grammatika russkogo âzyka*, Moskva 1981.

⁵ A. Grybosiowa, K. Kleszczowa, *Czy i dlaczego należy utrzymać przedmioty historycznojęzykowe na wyższych uczelniach?*, [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, J. Bartmiński, M. Karwatowska (red.), Lublin 2000, s. 209–210.

Grybosiowa A., Kleszczowa K., *Czy i dlaczego należy utrzymać przedmioty historycznojęzykowe na wyższych uczelniach?*, [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, J. Bartmiński, M. Karwatowska (red.), Lublin 2000, s. 207–217.

Moszyński L., *Wstęp do filologii słowiańskiej*, Warszawa 1984.

Puškin A.S., *Vospominaniâ v Carskom Sele*, [v:] A.S. Puškin, *Izbrannye sočineniâ*, 1, Moskva 1989, s. 70–74.

Remneva M.L., *Staroslavânskij âzyk*, Moskva 2004.

Wojtak M., *Historia języka w dydaktyce uniwersyteckiej*, [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, J. Bartmiński, M. Karwatowska (red.), Lublin 2000, s. 177–190.