31. Tseitlyn R.M., Veчерка R., Blahova E. (eds) (1994). Staroslavianskiy slovar' (po rukopisyam X–XI vv.), Moskva, Russkiy yazyk (in Russ.).
32. van den Baar A.H. (1989). Nederlands-Russisch Woordenboek. – Denter, Antwerpen: Kluwer.
33. Vasmer M. (1964). Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka: V 4 t. – Moskva, Progress, t. 1 (in Russ.).
34. Wahrig G. (1981). Deutsches Wörterbuch. – S.l.: Mosaik.
35. Walde-Pokorny (1927–1930). Walde A. Vergleichendes Wörterbuch der indogermanischen Sprachen: in 2 B. Hrsg. und bearb. von J. Pokorny. – Berlin, Leipzig: Walter de Gruyter.

Зайченко Н.

к.ф.н., проф., Національна академія образотворчого мистецтва та архітектури (Україна)

Zaichenko N.

Csc., prof. National Academy of Arts and Architecture (Ukraine)

НАЦІОНАЛЬНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ XXI СТОЛІТТЯ

NATIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE CONTEXT OF THE LINGUO-DIDACTIC PARADIGM OF THE 21ST CENTURY

У статті розглядаються сучасні погляди на поняття “національно орієнтоване навчання іноземної мови”, представлені в лінгводидактичному дискурсі вітчизняних та зарубіжних учених останніх десятиліть. Виявлено та охарактеризовано зрушення в його розумінні як одного з основних понять лінгводидактики російської та української мови як іноземних. З’ясовано, що вони торкаються предметної віднесеності, змістового наповнення та операційного компонентів цього феномена. Відмічаються суттєві зміни в поглядах науковців на

можливість застосування принципу врахування рідної мови студентів у процесі навчання цих мов носіями різносистемних мов. Спостерігається зростаючий інтерес до дидактико-лінгвістичного опрацювання даних аналізу китайської та російської (української) мов і їх практичної реалізації. У змістовому плані пріоритет надається висвітленню культуроорієнтованих та етнопсихологічних аспектів оволодіння іноземними мовами у монокультурному та полікультурному освітньому середовищі. Інноваційність сучасного бачення аналізованої проблеми виявляється також у посиленні уваги дослідників до особливостей когнітивно-ментальної та навчально-пізнавальної діяльності китайськомовних студентів, сформованих національно-лінгвометодичною традицією, яка є кардинально відмінною від вітчизняної комунікативно-діяльнісної лінгводидактичної парадигми і потребує відповідної методичної корекції. Перспективи подальшого вивчення порушених у нашій розвідці питань пов'язані з розглядом низки "новітніх" терміносполучень у термінологічному полі базового поняття "національно орієнтоване навчання іноземної мови", в тому числі й з нормативно – кодифікаційного боку.

Ключові слова: лінгводидактична парадигма, національно орієнтоване навчання іноземної мови, російська та українська мови як іноземні, китайськомовні студенти, етнопсихологічні і культурні особливості.

The article deals with modern views on the concept of "nationally oriented foreign language teaching", presented in the linguo-didactic discourse of domestic and foreign scholars of the last decades. The author reveals and characterizes its evolution as one of the basic concepts of Russian and Ukrainian language education as foreign languages. It is found that they relate to the subject matter, content, and operational components of this phenomenon. There are significant changes in the views of scholars on taking into account students' native language in teaching these languages by speakers of languages with different systems. There is a growing interest in didactic and linguistic data processing of the analysis of Chinese and Russian (Ukrainian) languages and their practical implementation. In terms of content, priority is given to culturally oriented and ethno-psychological aspects of mastering foreign language in a monocultural and multicultural educational environment. The innovative approach to this issue is also manifested in the increasing attention of researchers to the peculiarities of cognitive, mental and educational activities of Chinese-speaking students, formed by the national linguistic and methodological tradition, which is radically different from the national communicative and active lingvodidactic paradigm and needs appropriate

methodological correction. Prospects for further study of the issues raised in our investigation are related to the research of a number of "new" terms in the terminological field of the basic concept of "nationally oriented foreign language learning", as well as from the normative and codification side.

Key words: *lingvodidactic paradigm, nationally oriented foreign language teaching, Russian / Ukrainian as a foreign language, Chinese language students, ethno-psychological and cultural features, ethnomethodics.*

Проблеми національномовної орієнтації навчання іноземної мови і, зокрема, врахування в цьому процесі рідної мови студентів належать до числа чи не найбільш дискутованих у вітчизняній методиці, починаючи з 50-х років минулого століття. Початок нового століття ознаменований зрослою увагою науковців до цих питань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналітичний огляд досліджень вітчизняних та зарубіжних лінгводидактів, представлених у дисертаціях, монографіях та науково-методичних статтях останніх двох десятиліть, свідчить про суттєві зміни поняття “національно орієнтоване навчання іноземної мови” щодо його предметної віднесеності, змістового та операційного компонентів (І.Акімова, І.Аміантова, Т.Балихіна, Г.Бітєхтіна, М.Всєволодова, А.Дем’янюк, А.Кашєєва, І.Крєстинський, І.Кушнір, О.Митрофанова, А.Моргун, О.Орлова, І.Пугачов, А.Рогова, С.Суворова, О.Тарєва, Н.Ушакова, С.Хавроніна, І.Халєєва, О.Цветаєва, Н.Цісар, К.Чуваєва, ФуЯнцзе, ЧжаоЮйцзянь та ін.).

У сучасному лінгводидактичному дискурсі традиційне терміносполучення “національно орієнтована методика навчання” функціонує паралельно з новими компонентами ”лінгвоорієнтоване“, ”культуроорієнтоване“, ”етноорієнтоване“ і т.п., часом поступаючись їм у частотності вживання. Така множинність найменувань потребує, певна річ, глибшого осмислення провідних тенденцій в інтерпретації вказаного лінгводидактичного феномена та можливостей його практичного застосування. Між тим, наскільки нам відомо, ці питання не були дотепер предметом спеціального розгляду.

Актуальність теми статті визначається, відтак, важливістю об'єкта дослідження як особливої стратегії навчання іноземної мови в умовах інтенсивних інтеграційних процесів у сучасному комунікативному та освітньому просторі, а також необхідністю у зв'язку з цим відповідної корекції методології, методики та змісту навчання української (російської) мови як іноземної носіїв неспоріднених мов.

Об'єкт дослідження – національно орієнтоване навчання української (російської) мови як іноземної (ширше – іноземних мов) у національно однорідній /неоднорідній аудиторії. Предмет розвідки – інтерпретація понять “національно орієнтоване навчання іноземних мов” у сучасному лінгводидактичному дискурсі. Мета роботи – систематизація та узагальнення існуючих умовній практиці фахівців інтерпретацій об'єкта дослідження в контексті новітніх лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм. Завдання статті: 1. Визначити роль різних факторів у побудові національно орієнтованої парадигми навчання іноземної мови. 2. Здійснити аналітичний огляд функціонування у лінгводидактичному дискурсі “базового” поняття “національно орієнтоване навчання” та його сучасних модифікацій. 3. З'ясувати й охарактеризувати особливості застосування вказаної моделі до навчання слов'янських (української / російської) мов носіїв типологічно різноструктурних мов.

Виклад основних результатів дослідження. Багатовікова історія практичного оволодіння іноземною мовою свідчить, що вплив рідної мови при цьому завжди був відчутним, незалежно від ступеня його усвідомлення чи теоретичного осмислення. Уведення в науковий обіг поняття “національно орієнтована методика навчання іноземної мови” пов'язується з ім'ям В.М.Вагнер, яка послідовно реалізувала її основні принципи у своїй багаторічній (з 1960 року) практиці навчання російської мови як іноземної носіїв словацької, англійської та французької мов. Згодом цей досвід знайшов теоретичне обґрунтування як одна з методологічних та методичних концепцій у її кандидатській (1970) і докторській (1997) дисертаціях. Основні положення запропонованої методики торкалися

принципу врахування рідної мови студентів і пов'язаного з ним використання зіставного аспекту у педагогічній практиці (Л.Булаховський, Л.Щерба). “Нерідко, – зауважує В.Вагнер, – проголошуються лише загальні заклики до використання зіставлення без визначення випадків необхідності і конкретних форм його використання. Відсутність єдності поглядів перешкоджає розвитку й удосконаленню національно орієнтованої методики в теоретичному і практичному плані” [Vagner 1988: 70].

Подальша еволюція поглядів на аналізовану проблему стимулювалася зростом у 80-90-і роки інтересом учених до лінгвістичних основ методики викладання російської мови як іноземної (Г.Рожкова); здійснення педагогічно орієнтованих зіставних досліджень споріднених (переважно) мов (К.Бабов, В.Вагнер, М.Всєволодова, В.Гак, Ю.Жлуктенко, М.Рогаль, С.Сятковський, М.Шанський та ін.), що зрештою завершилося виокремленням нової галузі мовознавства – педагогічної лінгвістики (М.Всєволодова, В.Костомаров, Н.Кулібіна, О.Митрофанова, В.Морковкін). У цей час активно досліджуються проблеми, пов'язані з навчанням іншомовного мовлення паралельно з освоєнням національнокультурного компонента мовних одиниць цільової мови (Є.Верещагін, М.Костомаров, Н.Кулібіна та ін.). Необхідно наголосити, що саме на цьому тлі з початком дев'яностих відбувалося становлення лінгводидактики української мови як іноземної. Одним із її пріоритетних напрямків став функціонально-семантичний та семантико-синтаксичний опис української мови як науково вивіреної бази для зіставлення її з рідною мовою студентів і подальшого використання його результатів у національно орієнтованій моделі навчання [Zaychenko, Prysyzhnyuk 1993].

Кінець ХХ –початок ХХІст. ознаменувався кардинальними змінами у світовому освітньому просторі, зумовленими глобалізаційними та інтеграційними чинниками, і як наслідок, переорієнтацією комунікативних потреб різних категорій іноземців. Зміна освітньої ситуації й нові вимоги до оволодіння іноземною мовою потребували, своєю чергою, “мобільної

плюралістичної моделі навчання різних контингентів іноземних здобувачів вищої освіти у навчальних закладах України“ [Kushnir 2019]. Нові підходи до викладання іноземних, у т.ч. російської та української мов, зумовлені, передусім, сучасними тенденціями розвитку функціонально-комунікативної лінгвістики, психолінгвістики, когнітології та етнопсихології. Про зміну лінгводидактичних орієнтирів свідчить, зокрема, корекція кінцевої мети оволодіння іноземною мовою. Воно відбувається “в руслі вивчення людини як носія мови, усвідомлення її як мовної особистості, що несе в собі особливості національного мислення, сформованого способом життя народу” [Mitrofanova 1999, 346]. Таке розуміння суб'єкта навчання знайшло своє відображення у зміні акцентів у формулюванні кінцевого результату цього процесу: “навчання іноземної мови; навчання іноземної мови як засобу спілкування; навчання спілкування іноземною мовою” [Mitrofanova 1999: 346]. Висування наперед слова “спілкування” підкреслює, передусім, роль того, хто навчається і кого навчають: іноземний студент, виступаючи суб'єктом і об'єктом навчання, одночасно стає повноправним суб'єктом міжкультурної комунікації в діалозі “викладач–студент”.

Показовим щодо цього є дальший розвиток поглядів фахівців на лінгвокраїнознавчий та лінгвокультурологічний аспекти вивчення іноземної мови. Їх увага переміщується з розгляду національнокультурного компонента різнорівневих одиниць цільової (української чи російської) мови на їх зіставне дослідження з відповідними фактами рідної культури іномовних студентів. Інноваційність такого підходу полягає, на нашу думку, в закономірному подоланні однобічної спрямованості науково-методичних досліджень. Об'єктивним стимулом до подібних змін є, безумовно, розширення контингенту іноземних студентів за рахунок носіїв мов, кардинально відмінних від слов'янських за своїми структурними і типолого-культурними характеристиками. Крім того, подібні тенденції є визнанням того, що “дві культури, які взаємодіють, являють собою

рівнозначні цінності для учнів; у взаємному перехресненні вони підтримують одна одну, щодозволяє вибудувати справжній діалог культур“ [Tareva 2015]. Провідною тенденцією у формуванні “системи культуровідповідних (культуросообразных – в оригіналі) підходів до навчання є подальша інтеграція лінгвістичних і культурологічних досліджень та їх дидактико-методичне опрацювання. Звертає на себе увагу поява в лінгводидактичному дискурсі таких понять, як “міжкультурна лінгводидактика”, “лінгводидактична культурологія“, “міжкультурно орієнтоване навчання”, “культуровідповідна лінгводидактична парадигма“ тощо. Певного перегляду зазнає також саме поняття “культурологія“, висловлюється, зокрема, думка “про необхідність виділення з культурології її педагогічно орієнтованої частини – культурознавства, в центрі якої людина, носій певної мови, культури, його фонові знання і норми поведінки“ [Mitrofanova 2015: 719]. Можна, звичайно, дискутувати щодо принципової відмінності двох термінів, проте зазначена вище думка уповні відповідає загальній тенденції до всеохопноголінгводидактичного опису рідної і цільової мов.

У руслі міжкультурно орієнтованого навчання такий підхід потребує активізації порівняльно-типологічних досліджень різноструктурних мов, що контактують у процесі навчання, для виділення потенційних зон “культурної“ інтерференції [Zaychenko, Palamarchuk 2009]. Доречно в цьому зв’язку нагадати, що поняття “інтерференція“ спершу застосовувалося лише для мов, які мають спільні мовні характеристики [Vagner 1988: 73]. За нашими спостереженнями, останнім часом під впливом нових педагогічно-освітніх реалій його предметна віднесеність розширилася на інші рівні лінгводидактичних досліджень – лінгвокогнітивний, психолінгвістичний, етнопсихологічний та ін.

Змістова багатоаспектність атрибутивного компонента базового терміносполучення “національно орієнтований“ конкретизується в його актуальних (відповідно до нинішньої ситуації) смислах. Зазначимо, до

слова, що перша термінологічна “модифікація” усталеного з середини минулого століття поняття належить його авторові В.Вагнер. Саме вона запропонувала замінити терміносполучення “національно орієнтована методика навчання” новим – “лінгвоорієнтована методика навчання”: цей термін “краще виражає сутність раніше використовуваного терміна “національно орієнтована методика”, оскільки враховує існування у людини внутрішньої мовної системи і усвідомлення вихідної мови, які здійснюють вплив на сприйняття і засвоєння цільової мови з урахуванням національномовного сприйняття й засвоєння” [Vagner 2002: 61].

На нинішньому етапі розвитку лінгводидактичної думки поява робочого термінонайменування “етноорієнтоване навчання”, як і розглянутого вище “культуроорієнтоване навчання”, – є закономірним явищем. Інтерес науковців до висвітлення різних аспектів етноорієнтованої методики української / російської мов як іноземних, визначається, передусім, необхідністю осмислення нових вимог сучасного освітнього середовища. Детальний аналіз різних модифікацій етноорієнтованого навчання – етнолінгвістичних, етнокультурних, етноосвітніх, етнопедагогічних та под. – здійснено в монографії І.Пугачова [Pugachev 2011]. Викладені в ній положення привертають увагу, зокрема, обґрунтуванням можливості застосування етноорієнтованого підходу до навчання не лише в національно однорідній, але й у національно неоднорідній (культурно-типологічно й мовно-типологічно) аудиторії. Ці, певною мірою, дискусійні узагальнення автор монографії робить на прикладі навчання російської фонетики, вірніше, формування слухово-вимовних навичок у носіїв французької та китайської мов. Не вдаючись до аналізу висловлених автором поглядів, не можна не погодитися з тим, що “тенденції до прояву тих чи інших особливостей етносу реально існують і мають скласти основу етноорієнтованої моделі навчання” [Pugachev 2011, 109]. Одним із таких проявів є, безперечно, кардинальні відмінності когнітивно-мисленнєвого та

навчально-пізнавального плану у представників, умовно кажучи, “європейської” та “східної” культур (цивілізацій). Осмислення вказаних проблем набуває актуальності у зв’язку із залученням до навчання китайськомовних студентів. Етнопсихологічні особливості цього навчального контингенту, як зазначають спеціалісти (Т.Балихіна, О.Бикова, І.Бобришева, І.Пугачов, Ван Гохун, Чжао Юйцзянь та ін.), потребують урахування в практиці навчання не лише можливих інтерференційних проявів мовно-мовленнєвого чи лінгвокультурологічного плану, але й відповідної корекції загальновизнаних принципів комунікативно-діяльнісної лінгводидактичної парадигми – аж до формування спеціального відгалуження методики – етнометодики, з особливою увагою до її соціокультурної складової. Відтак, аналітичний огляд сучасних інтерпретацій важливого лінгводидактичного феномена поняття “національно орієнтоване навчання іноземної мови” свідчить про певні зміни в розумінні всіх його компонентів – предметної віднесеності, змістового наповнення і дидактико-методичної організації процесу навчання. Еволюція в поглядах науковців на різні аспекти національно орієнтованої методики навчання іноземної мови спричинила появу численних “термінонайменувань”, що є цілком природним і закономірним явищем. “Множинний і варіативний характер предметної галузі лінгводидактики, – слушно зауважує О.Орлова, – одночасно припускає і передбачає багатоаспектність її *робочих термінів*(виділення наше – Н.З.), які до того ж зберігають експліцитні зв’язки з однойменними термінами інших наук, об’єктом котрих є мовленнєва діяльність” [Orlova 2013: 367]. Розглянуті в нашій статті варіації усталеного терміносполучення “національно орієнтована методика (навчання) іноземної мови” у переважній більшості можна кваліфікувати саме як “робочі” терміни. З цього погляду, вони можуть привернути увагу фахівців і як “нова” сукупність у системі лінгводидактичних понять, і як компоненти окремої

термінологічної системи, що потребують “на етапі гармонізації” [Turkevich 2014] упорядкування в рамках поняттєво-термінологічного апарату, а також відповідного унормування та кодифікації.

Основні висновки і перспективи дослідження. Провідною тенденцією сучасної наукової парадигми гуманітарного знання є співвіднесеність і взаємозв'язок функціонально-комунікативної, когнітивно-комунікативної і когнітивно-міжкультурної парадигми в лінгвістиці та лінгводидактиці, що, зрештою, визначає і напрями зрушень в інтерпретації об'єкта нашого дослідження.

У лінгводидактичній парадигмі XXI ст. поняття “національно орієнтоване навчання іноземної мови (української та російської як іноземних)” розглядається у єдності всіх його вимірів – лінгвістичного, психолінгвістичного й методичного. Кардинальні зміни у світовому освітньому просторі, розширення контингенту іноземних студентів, які вивчають слов'янські мови, за рахунок носіїв різноструктурних мов і типологічно відмінних культур, визначили пріоритетні аспекти наукових досліджень та їх дидактико-методичне опрацювання.

Здійснений аналіз наукових і науково-методичних праць вітчизняних і зарубіжних фахівців останніх двох десятиліть демонструє зростаючу увагу до висвітлення проблем, пов'язаних з етнокультурними, етнопсихологічними, етнопсихолінгвістичними, етнопедагогічними, етнометодичними та іншими факторами, і, як наслідок, появу низки робочих найменувань термінологічного характеру. Множинність функціонуючих на сьогодні терміносполучень об'єктивно зумовлена різноаспектністю предметної галузі лінгводидактики загалом і її важливої складової – національно орієнтованої парадигми навчання зокрема.

Перспективними для подальшого дослідження є проблеми, пов'язані з термінологічним упорядкуванням інноваційних найменувань в аспекті їх стандартизації, кодифікації й унормування.

REFERENCES:

1. Akimova, I.I. (2017). O sootnoshenii metodiki I lingvodidaktiki I neobkhodimosti natsional'nooriyentirovannykh grammaticheskikh opisaniy russkogo yazyka kak inostrannogo. In: Mezhdunarodnyy nauchno – issledovatel'skiy zhurnal. Seriya «Filologicheskienauki», 7 (73), 135-138.
2. Amiantova I.E., Vsevolodova M.V., Bitechtina G.A., Klobukova L.P. (2001). Funktsional'no – kommunikativnaya lingvodidakticheskaya model' yazyka kak sostavlyayushchaya sovremennoy lingvisticheskoy paradigmy. In: Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya. №6.
3. Vagner, V.N. (1988). Natsional'nooriyentirovannaya metodika v deystvii. In: Russkiy yazyk za rubezhom. 1988. №1, 70 – 75.
4. Vagner V.N. (2002). Lingvooriyentirovannaya metodika prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo. In: Traditsii I novatsii v professional'noy deyatel'nosti prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. Uchebnaya monografiya, 60 – 74.
5. Zaychenko N.F., Prisyazhnyuk N.K. (1993). Aktual'ni problemy opysu y vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi. In: Ukrayins'ka mova u vyshchykh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny. Tematichnyy zbirnyk naukovykh prats'. 72 – 77.
6. Zaychenko N.F., Palamarchuk O.L. (2009). Uchoot osobennostey rodnogo yazyka studentov pri obuchenii ikh slavyanskim yazykam. In: Kul'tura narodov Prichernomor'ya. Nauchnyy zhurnal, №168, t.I, 283 – 285.
7. Kashcheyeva A.V. (2011). Sovremennyye podkhody k modelirovaniyu protsessa ovladeniya inostrannym yazykom. In: Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. 11 (103), 117 – 122.
8. Krestinskiy I.S. (2019). Smena paradigm v lingvodidaktike: Prichinyitendentsii. In: Vestnik TvGU. Seriya: Pedagogika I psikhologiya (4), 226 – 233.
9. Kushnir I. (2019). Suchasna lnhvodydaktyka ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi: dosyahnennya, problemy, perspektyvy. In: Vykladannya mov u vyshchykh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'yazky. №34, 93 – 99.
10. Mitrofanova O.D. (1999). Lingvodidakticheskiye uroki i prognozy kontsa XX veka. In: Materialy IX Kongressa MAPRYAL. Doklady i soobshcheniya rossiyskikh uchonykh, 345 – 363.
11. Mitrofanova O.D., Khavronina S.A. (2015). Novyye metodicheskiye resheniya i poiski v nyneshney lingvodidakticheskoy situatsii. In: Russkiy yazyk i literatura v

- prostranstve mirovoy kul'tury. Materialy XIII Kongressa MAPRYAL v 15 tomakh. Tom 10. Napravleniye 9. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo, rodnoho i nerodnoho, 717 – 722.
12. Orlova Ye.S. (2013). Sovremennyye paradigmy lingvodidaktiki. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo, 4 (2), 366 – 372.
13. Pugachev I.A. (2011). Etnooriyentirovannyye metody v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: Monografiya. 284 s. (in Rus).
14. Tareva Ye.G. (2015). Sistema kul'turosoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku.
15. Turkevych O. (2014). Terminy ukrayins'koyi linhvodydaktyky na etapi harmonizatsiyi. In: Visnyk Natsional'noho universytetu «L'vivs'ka politekhnika». Seriya «Problemy ukrayins'koyi terminolohiyi» №791, 32 – 35.

Henon-Aйдачич Л.

*к.ф.н., доц., Національний університет «Києво-Могилянська академія»
(Україна)*

Нероп-Айдачых L.

PhD, Docent, National University of „Kyiv-Mohyla Academy” (Ukraine)

СИМВОЛІКА КВІТІВ У ПОЛЬСЬКІЙ МОВІ ТА КУЛЬТУРІ

SYMBOLISM OF FLOWERS IN POLISH LANGUAGE AND CULTURE

Автор досліджує символіку квітів у польській мові й культурі. На підставі статей «Словника народних стереотипів і символів» („Słownik stereotypów i symboli ludowych”) (том «Квіти» („Kwiaty”)) визначено, які символічні значення надаються квітці взагалі й окремим видам квітів, в яких жанрах фольклору ці значення реалізуються, що стало підставою для виникнення таких значень. Для реконструкції символічних значень використовуються як польські власне мовні, так і позамовні відомості, які засвідчують функціонування відповідного концепту в