

nr specjalny 2023

ISSN 1897-0389

Językoznawstwo

Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze



Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

nr specjalny 2023

ISSN 2391-5137

Językoznawstwo

Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze



Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Komitet redakcyjny

prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Kusal (redaktor naczelny)
dr Anna Fadecka (z-ca redaktora naczelnego)

Redaktorzy tematyczni

prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Kusal, dr Anna Fadecka

Redaktorzy językowi

Anna Fadecka (jęz. polski), Olga Majchrzak (jęz. angielski), Irina Kabyszewa (jęz. rosyjski)

Rada Naukowa

prof. dr hab. Diana Blagoeva (Instytut Języka Bułgarskiego, Bułgarska Akademia Nauk, Bułgaria)

prof. dr hab. Grażyna Habrajska (Uniwersytet Łódzki)

prof. dr hab. Eugene Ivanov (Mohylev State A. Kuleshov University, Białoruś)

dr Anna Kisiel (KU Leuven, Belgia)

prof. dr hab. Siya Kolkovska (Instytut Języka Bułgarskiego, Bułgarska Akademia Nauk, Bułgaria)

prof. dr hab. Elżbieta Laskowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

prof. nadzw. dr hab. Julia Mazurkiewicz-Sułkowska (Uniwersytet Łódzki)

prof. dr hab. Wolfgang Mieder (University of Vermont, USA)

prof. dr hab. Valerij Mокienko (Petersburski Uniwersytet Państwowy, Rosja)

prof. nadzw. dr hab. Joanna Satoła-Staśkowiak (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi)

prof. dr hab. Tatiana Shkapenko (Bałtycki Uniwersytet Federalny im. E. Kanta, Rosja)

prof. nadzw. dr hab. Andrzej Sitarski (UAM w Poznaniu)

dr Slávka Tomaščíková (Uniwersytet Pavla Jozefa Šafárika w Koszycach, Słowacja)

prof. dr hab. Harry Walter (Universität Greifswald, Niemcy)

prof. nadzw. dr hab. Włodzimierz Wysoczański (Uniwersytet Wrocławski)

Redaktor naukowy numeru

dr Anna Fadecka

Recenzenci numeru

dr Dorota Drużyłowska (Uniwersytet Wrocławski)

prof. dr hab. Gintautas Kundrotas (Vytautas Magnus University, Litwa)

prof. nadzw. dr hab. Aleksander Tsoi (Uniwersytet Łódzki)

prof. dr hab. Andrey Zaynuldinov (University of Barcelona, Hiszpania)

Redakcja „Językoznawstwa” Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Katedra Komunikacji Językowej

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26, pok. K315

tel. 42 29 95 676, e-mail: jezykoznawstwo@ahelodz.pl

www.jezzykoznawstwo.ahelodz.pl

© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Łódź 2023

e-ISSN 2391-5137

Numer specjalny ukazuje się tylko w wersji internetowej.

Skład DTP Monika Poradecka

Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26, tel. 42 63 15 908

e-mail: wydawnictwo@ahelodz.pl

www.wydawnictwo.ahelodz.pl

Spis treści

Wiesław Przybyła Językowy obraz podróży monotonnej jak albański upał albo bośniacki deszcz. O <i>Dzienniku</i> pisanym później Andrzeja Stasiuka	7
Zenon Weigt Die Lodzer Zeitung (1863–1915) – Vorläuferin der Lodzer Presse um die Jahrhundertwende	17
Joanna Satola-Staśkowiak O stałej marginalizacji słowników drukowanych jako nieodwracalnym zjawisku we współczesnej leksykografii	31
Natalia Piórczyńska-Krawczyńska Antropocentryzm, uprzedmiotowienie i animalizacja w języku polskim	43
Adam Bednarek Rewolucja cyfrowa: wyzwania dla badań językoznawczych i nauczania języków obcych	51
Adam Bednarek Building an effective team in multicultural and multiethnic communities	61
Ola Majchrzak Feedback practices in EFL writing instruction – the case of Polish secondary schools	69
Barbara Pastuszek-Lipińska Dweck's mindset theory and the teaching of foreign languages: Reflection from the language classroom	85
Agnieszka Borowiak Developing receptive, productive, and academic language skills in CLIL: A comprehensive multi-component perspective on linguistic growth	91
Anna Bielska Who is a better translator – AI or human? A viewer-based study on AVT	113
Michał Ledwosiński Nośniki kulturowe w przekładzie	125
Krzysztof Kusal Интерфероносный потенциал жаргонной лексики и фразеологии (на материале русского и польского языков)	131

Natalia Piórczyńska-Krawczyńska	
Prosty język w komunikacji Biblioteki Miejskiej w Łodzi w latach 2018–2020	141
Agnieszka Patalong	
Pragmatyka języka reklamy: różnice pokoleniowe w odbiorze reklam z lat 90. XX w. oraz współczesnych	149
Krzysztof Kusał	
Русско-польская межъязыковая омонимия в системе знаменательных частей речи (субстантивные параллели).....	161

List of Contents

Wiesław Przybyła	
A linguistic image of a journey as monotonous as the Albanian heat or the Bosnian rain. About Andrzej Stasiuk's <i>Dziennik pisany później</i>	7
Zenon Weigt	
"Łódźer Zeitung" (1863–1915) – a pioneer of the Łódź press at the turn of the 20th century	17
Joanna Satola-Staśkowiak	
On the constant marginalization of printed dictionaries as an irreversible phenomenon in contemporary lexicography.....	31
Natalia Piórczyńska-Krawczyńska	
Anthropocentrism, objectification, and the animalisation of humans in the Polish language	43
Adam Bednarek	
The digital revolution: Challenges for linguistics and foreign language education.....	51
Adam Bednarek	
Building an effective team in multicultural and multiethnic communities	61
Ola Majchrzak	
Feedback practices in EFL writing instruction – the case of Polish secondary schools	69
Barbara Pastuszek-Lipińska	
Dweck's mindset theory and the teaching of foreign languages: Reflection from the language classroom	85
Agnieszka Borowiak	
Developing receptive, productive, and academic language skills in CLIL: A comprehensive multi-component perspective on linguistic growth	91
Anna Bielska	
Who is a better translator – AI or human? A viewer-based study on AVT	113
Michał Ledwosiński	
Culture markers in translation	125

Krzysztof Kusal	
The interference potential of jargon lexicon and phraseology in Russian and Polish	131
Natalia Piórczyńska-Krawczyńska	
Plain language as a communication strategy of the Municipal Library in Łódź (2018–2020)	141
Agnieszka Patalong	
Pragmatics of advertising language: Generational differences in the reception of 1990s and contemporary advertisements	149
Krzysztof Kusal	
Russian–Polish interlingual homonymy within the system of content words (substantive parallels).....	161

Wiesław Przybyła  <https://orcid.org/0000-0003-0074-677X>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: wprzybyla@ahelodz.pl

Językowy obraz podróży monotonnej jak albański upał albo bośniacki deszcz. O *Dzienniku pisanym później* Andrzeja Stasiuka

Streszczenie

W artykule pokazano związek pomiędzy różnymi sposobami interpretowania świata przedstawionego w prozie podróżniczej Andrzeja Stasiuka i ukształtowaniem warstwy językowej w wybranych dziełach, ze szczególnym uwzględnieniem *Dziennika pisanego później*. Autor omawia relacje podróżującego narratora z wybranymi fragmentami rzeczywistości, skupiając się na implikacjach lingwistycznych, jakie wynikają z określonych strategii stylistycznych. W artykule opisano swoistą redundancję idiomu stylistycznego Stasiuka wobec powinności referencyjnych.

Słowa kluczowe: Andrzej Stasiuk, genologia lingwistyczna, styl, referencjalność

*Dlatego te Balkany są takie pociągające, bo tam jeszcze nie
wszystko jest na głowie postawione. Świat przypomina dawny
świat, który był, jaki był, ale była w nim większa godność.*

(Andrzej Stasiuk, Dorota Wodecka, *Życie to jednak strata jest*,
Warszawa 2015)

Podróżopisarstwo?

Narrator podróżniczych opowieści Andrzeja Stasiuka wymyka się tradycyjnym ujęciom i kategoryzacji człowieka podróżującego. Jego idiograficzność sama w sobie jest wartością godną rozważenia, a może i uznania. Stasiukowy podmiot nomadologiczny nie

przynależy bowiem do stypizowanych klas ludzi przemieszczających się. Nie odpowiada ani klasycznym modelom wędrowca, jakimi są m.in. obieżyświat, wagabunda, turysta, ani też badanym przez socjologów mobilności zbiorowym konstruktom nomadycznym, jak emigranci czy etnopielgrzymi.

Raz po raz narrator-wędrowiec w *Dzienniku pisanym później* zdobywa się na autokomentarz, w którym eksplikuje teleologiczną migotliwość włóczenia się po Bałkanach:

Znów dopadało mnie poczucie, że od wielu lat po prostu błąkam się po świecie bez żadnego planu i pomysłu. [...] Błąkałem się z nadzieją, że pomysł i plan odsłonią się w sposób naturalny. Że sens w końcu się objawi, ponieważ sens istnieje. Dlatego każdego roku wypuszczałem się w podróż coraz dalej i dalej. Na koniec kontynentu, żeby zostawał tylko powrót (DPP: 36)¹.

Ta opowieść jest żmudna. Nie ma w niej bałkańskiego żywiołu ani ostentacji. Przypomina rejestr. Będę ją ciągnął, dopóki nie skończą mi się zdarzenia, dopóki nie wyczerpią szczegóły (DPP: 75).

W Stasiukowym zapisywaniu zdarzeń i szczegółów z podróży po Bałkanach uderza wcale nieostentacyjna dekonstrukcja tradycyjnych sposobów opowiadania, a także demontaż stylu językowego. Stasiuk świadomie odziera swoje „itinerarium” z atrybutów referencjalności, aby – tak sądzę – realizować osobisty projekt antropologiczny. Taki zabieg spotyka się oczywiście z krytyką części odbiorców, postrzegających w samotnym „postjugo-wędrowcu” literackiego kuglarza epatującego symplifikacjami przebranymi za wnikliwą wiwisekcję Bałkanów. Trudno zgodzić się z tą oceną, zwłaszcza że bywa ona formułowana w oderwaniu od literackiego programu pisarza, urzeczywistnianego z podziwu godną konsekwencją – jeśli nawet nie w perspektywie całego dorobku, to na pewno w obrębie jego dzieł „podróżniczych”.

Program ten mocą głębokiego założenia pisarza ustawia się w poprzek kuglarstwa; wręcz odwrotnie – jest przepojony niespotykaną w postnowoczesności pryncypialną misyjnością: literacką, epistemologiczną czy antropologiczną. Świetnie ten rys pisarstwa Stasiuka wydobyl Adrian Gieł,:

Ale jest również literatura przestrzeni zapisu spotkania z nagłym i efemerycznym doświadczeniem epifanii, nieoczekiwanym, przemożnym poczuciem odnalezienia zasady (w) rzeczywistości. W tym właśnie poszukiwaniu, w tej ciągłej pogoni za wiatrem, w tym nastawieniu na to, co prawdziwe, jest Stasiuk niedoścignionym realistą i metafizykiem zarazem, wyczulonym na wszelki fałsz, udawanie, przywdziewane maski, dlatego nie zagości dłużej tam, gdzie „wszyscy naśladują własne wyobrażenia o świecie, który jest gdzie indziej” (Gieł, 2012: 88-89)².

Podróże Stasiuka to udawanie się do źródła lub – jak kto woli – kresu doświadczenia, dostrzeżenie cienia samowiedzy, rozpoznanie prawideł bytu i mechaniki świata. Spon-taniczność z wyboru i trudna abdykacja ze standardowych ról: przewodnika, klerka,

¹ A. Stasiuk, *Dziennik pisany później*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010. Wszystkie cytaty z utworu pochodzą z tego wydania i są oznaczone skrótem DPP.

² A. Gieł, *Po stykach, w szczelinach – żeby bardziej być. O metafizyczności „Wschodu” Andrzeja Stasiuka*, „Nowa Dekada Literacka” 2015, nr 6, s. 88–89.

reportażysty, analityka czy nawet steinbeckowskiego włóczęgi to warunek *sine qua non* „odysei ku niezdobytemu bytowi, próby sięgnięcia do najgłębszych pokładów własnej wrażliwości, do pierwotnych obrazów, które ugruntowały określone rozumienie tego, co Realne” (Gleń, 2012: 89)³.

W tej psychologii mobilności, rozumianej przede wszystkim w perspektywie geopoetyki, nie można pominąć figury graniczności. Granica naturalnie wpisana jest w akt podróży, ale rodzi u Stasiuka nieoczywiste konstatacje. Wiadomo, że Europa Środkowa czy – w odważniejszym spojrzeniu – Intermarium to istny kołtun granic: historycznych, teraźniejszych, tymczasowych, życzeniowych, nieuznawanych, projektowanych, zaniżających i przesuwanych. Michał Zając zwraca uwagę na psychotransgresyjny wymiar granicy w prozie Stasiuka i wywodzi stąd słuszny wniosek:

Transgresja wymaga, by granica była na tyle mocna, żeby sankcjonowała różnicę, a jednak na tyle słaba, aby dało się ją przekroczyć. Stasiuk buduje tożsamość opartą na transgresji: i to być może jest jedna z najważniejszych tez dotyczących autora z Wołowca (Zając, 2012: 764)⁴.

Językowy obraz podróży

Granica separuje, ale i otwiera na nowe doznania: materialne, emocjonalne, intelektualne, słowem – egzystencjalne. Wtedy pojawia się stan zdziwienia i zadziwienia, „że świat nie ma końca. Że wiele rzeczy można zacząć od początku. Tak. Że to jest coś w rodzaju nowego życia” (Stasiuk, 2012: 119)⁵. Zważywszy, że w tej części Europy żywot narodów był (i jest) od wieków permanentnie pograniczny, itineraria środkowoeuropejskie mają swój szczególnie transgresyjny sens – geograficzny, tożsamościowy i wyobraźniowy, a na końcu eschatologiczny (Gosk, 2012: 7)⁶. Podobnie rozszerzającym zabiegom poddaje Stasiuk sposoby literackiego wyśłowienia, wydobywając na przykład w języku *Dziennika pisanego później* pokłady języka pozaliterackiego, czasem knajackiego.

Jak słusznie zauważa Joanna Przyklenk, genologiczna specyfika podróżopisarstwa – dla mnie wiele utworów Stasiuka ma cechy „eseju w podróży” – zakłada jego

³ W podobnym duchu o teleologii Stasiukowych podróży pisze Zofia Zarębianka: „Wędrowka bohatera motywowana jest pragnieniem dotarcia do jakiegoś pra-początku, do samych źródeł istnienia, zasilających je przedustawnym sensem, przesłanianym przez materialność [...]” (Z. Zarębianka, *Podróż jako wieczny cykl życia. Duchowe wymiary podróży w prozie Andrzeja Stasiuka*, [w:] *Cykle i cykliczność. Prace dedykowane Pani Profesor Krystynie Jakowskiej*, red. A. Kiezuń, D. Kulesza, Trans Humana, Białystok 2010, s. 225).

⁴ M. Zając, *Pomiędzy geopoetyką a geopolityką. Andrzej Stasiuk i Ziemowit Szczęcha spojrzenie na Europę Środkową*, [w:] *O relacjach polsko-rumuńskich na przestrzeni wieków w stulecie odzyskania niepodległości Polski i Wielkiego Zjednoczenia Rumunii*, red. K. Stempel-Gancarczyk, E. Wieruszewska-Calistru, Związek Polaków w Rumunii, Suceava 2019, s. 764.

⁵ A. Stasiuk, *Osiółkiem*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2016, s. 119.

⁶ Hanna Gosk (*Wprowadzenie*, [w:] *Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, red. H. Gosk, Universitas, Kraków 2012, s. 7) pisze o rozmaitych postawach wobec sytuacji migracyjnej: „Migracja to wyzwanie i czynnik tożsamościotwórczy. Może „otworzyć” podmiot na nowe doznania, zainspirować go do działań kreacyjnych, może też „zamknąć” go w przestrzeni wyobrażonej i czasie przeszłym („tam – wtedy”), uniemożliwiając kontakt z nowym otoczeniem albo... pozostawić w stanie zawieszenia i niedookreślenia („pomiędzy”)”.

interdyscyplinarną plastyczność interpretacyjną. Wiele o dziełach podróżopisarskich mogą powiedzieć literaturoznawcy, psychologowie, medioznawcy, geografowie, a także językoznawcy, gdyż itinerarium wyrasta z określonych aktów mowy i strategii ich użycia (Przyklenk, 2023: 268)⁷. Słusznie zauważa Krzysztof Ćwikliński, nawiązując do ustaleń Janiny Abramowskiej:

Podróż jako typ doświadczenia, jako przeżycie i jego konsekwencje, w końcu jako potrzeba odmiany, przygody, doznania autentyzmu miejsc i prawdy czasu, a więc jako swego rodzaju atawizm, jako instynkt i pasja wędrowki, starsza od samej literatury, domagała się utrwalenia w słowie pisanym, którego charakter i przeznaczenie mogły być różne. Wtedy dopiero podróż może stać się faktem kulturowym. Ów fakt w swych rozmaitych realizacjach interesuje literaturoznawcę jako pewien typ wypowiedzi paraliterackiej, zaś badacza kultury jako źródło wiedzy o jakimś etapie procesu kulturowego (Ćwikliński, 2000: 8)⁸.

Język podróży powinien być bowiem gotów do migotliwego prezentowania zaskakujących (lub nie) referencjaliów. Język wędrowca – zwłaszcza tak skupionego na sobie jak narrator Stasiukowych itinerariów – ma również służyć jego egotycznemu odnajdywaniu się w przemijającej rzeczywistości. Innymi słowy – przekraczając wiele geograficznych granic, Stasiuk dba o lingwistyczne zabezpieczenie egotycznego pragnienia trafego opisu. Oto przykład wprost z Czarnogóry. Narrator suponuje tu, czyli na Bałkanach w ogóle, rozluźnienie związku między alegorią (zatem znakiem) a rzeczywistością (zatem desygnatem). Jeszcze inaczej rzecz ujmując, autor *Dziennika* pisze o rozpadzie referencjalnej funkcji języka jako grze nawiązującej do kryzysu semiologicznego w tej części świata.

Prezydent Czarnogóry wygląda tak, jakby porywał kobiety, kradł samochody, a potem kupował samolot transportowy od Ruskich i samochody wraz z kobietami wrzucał do morza. [...] Czarnogóra – państwo kierowców taksówek i cinkciarzy. Chcą być niepodlegli, żeby nie dzielić się z Serbami kasą robioną na przemyśle. Założą pirackie państewko nad Adriatykiem. Kurwy i ćpanie dla znudzonego Zachodu (DPP, 30).

Swoisty pakt referencjalny Stasiuka, nieco na podobieństwo gry językowo-podróżniczej Ryszarda Kapuścińskiego, zapewne wywieść należy z immanentnej autonomiczności literatury opartej na prawach niekonwencjonalnej organizacji językowej:

Nawet kiedy dzieło stawia sobie za cel „odzwierciedlenie” lub „naśladowanie” rzeczywistego przedmiotu – powiedzmy „opisanie go” – jest ono zmuszone nie tylko do przeprowadzenia „wyboru”, skoro nie wszystko daje się opisać, ale musi również poddać się prawom słownictwa i składni, jak również musi potem ułożyć wybrane elementy w porządku syntagmatycznym. Podczas gdy przedmiotu rzeczywistego doświadcza się w jego globalności i jednoczesności, przedmiot literacki „odeczytywany” jest jako zbiór powiązanych relacjami znaków. W ten sposób dzieło jest metodą organizowania

⁷ J. Przyklenk, *Międzywojenny reportaż podróżniczy jako gatunek mowy – na przykładzie twórczości Aleksandra Janty-Polczyńskiego*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 2023, Z. 79, s. 161. Zob. M. Wojtak, *Gatunki prasowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004, s. 268.

⁸ K. Ćwikliński, *Emigracyjne dzienniki podróży – próba rekonesansu*, [w:] *Archiwum Emigracji : studia, szkice, dokumenty*, red. S. Kossowska, M. Supruniuk, Z. 3 (2000), s. 8.

rzeczywistości w tym sensie, że konstytuując się jako struktura, wytwarza porządek będący zarazem porządkiem i podmiotu, i przedmiotu (Pagnini, 1987: 334-335)⁹.

Myśl Marcello Pagniniego odnieść można do językowego ukształtowania komunikatów podróżniczych autora z Beskidu Niskiego o tyle, że pod pozorem niekiedy rozbijającej i urzekającej referencjalności przekracza on granice podróżniczej eksperencji, tworzy nową warstwę pojęciową, wyrывa tym samym rzeczy (desygnaty) z ich codziennej zwyczajności i egzystencjalnego otępienia.

Pisarstwo Stasiuka nie przylega do prawideł reportażu podróżniczego, choćby z uwagi na dość nonszalancko traktowaną powinność wobec reporterskiego weryzmu, jak i odmienne intencje autora-narratora, zawierające się bardziej w zamiarze uprawiania auto-refleksji „na materiale podróżniczym” niż w pragnieniu zobiektywizowanej deskrypcji. Podróżopisarstwo autora *Grochowa* to realizacja swoistej środkowoeuropejskiej sztuki włóczęgi, ale bez aspektu istotnej więzi między włóczęgą a rzeczywistością oglądaną podczas wędrówki.

Artur Rejter, opierając się na bogatej literaturze przedmiotu, trafnie omawia poszczególne strategie w dyskursie podróżniczym, wynikające ze stosunku kultury wyjściowej, rodzimej do kultur innych. Zdaniem badacza pozwala to na wyłonienie trzech najważniejszych strategii dyskursywnych: asymilacji, egzotyzacji i neutralizacji (Rejter, 2022: 203)¹⁰. Każdy z wyróżnionych rodzajów relacji międzykulturowych ma bezpośredni wpływ na ukształtowanie tekstu o tematyce podróżniczej. Jak się wydaje, w przypadku itinerariów Stasiuka mamy do czynienia ze strategią neutralizacji. Polega ona na:

włączeniu danej kultury (kultury Innego) w orbitę zjawisk rozpoznawalnych przez odbiorcę, choć niezwiązanych bezpośrednio z jego tylko kulturą. Wspólnota doświadczeń różnych kręgów cywilizacyjnych, którą można wiązać chociażby z silną tendencją do globalizacji, znajomość lub świadomość pewnych czynników są źródłami oswojenia Innego przez działania inkluzywne w sferę już (w różnym stopniu) rozpoznaną, znaną, oswojoną. Można tę strategię potraktować jako pośrednią, „kompromisową” w zestawieniu z asymilacją i egzotyzacją. Dany, przedstawiany odbiorcy krąg kulturowy zostaje niejako oswojony przez osadzenie go na tle zjawisk przez niego identyfikowalnych (Rejter, 2022: 212)¹¹.

Oczywiście w spojrzeniu na odmienność bałkańską u Stasiuka zaznacza się niekiedy tendencja do egzotyzacji – głównie przestrzeni społecznych, odległych od narratorskiego postrzegania sposobów zachowań zbiorowych. Wtedy autor sięga do strategii narracji częściowo zobiektywizowanej, będącej funkcją oddalenia, również w sensie językowym, od kreślonych obrazów. Przykładem jest opis albańskiej prowincji, który w języku opowiadacza odwołuje się do zasobów leksyki obcości, pradawności, perseweracji, wreszcie zastęgnięcia w czasie:

⁹ M. Pagnini, *Referencja*, „Pamiętnik Literacki” 1987, nr 78/2, s. 334–335.

¹⁰ A. Rejter, *Strategie dyskursywne w obszarze onimicznym tekstu wobec wielokulturowości jako cechy współczesnego podróżopisarstwa*, „Onomastica” 2022, LXVI, s. 203.

¹¹ Tamże, s. 212.

W tamtych stronach nie było żadnych dróg, tylko ten prom. Ośle ścieżki prowadziły do ukrytych na skalistych wysokościach wsi, które składały się z kilku kamiennych czworokątnych wież, gdzie żyli ludzie połączeni wiekuistymi więzami krwi. [...] Te oddalone od siebie, samotne gospodarstwa miały w sobie coś z obojścia Robinsona Crusoe. [...] W ciemnych wnętrzach żyli dziadowie, synowie i córki ze swoimi mężami i żonami, zięciowie i synowie, wnuki i prawnuki. Od stu, od dwustu lat w tym samym miejscu. Jedząc z tych samych naczyń, to samo, w niezmiennych od pokoleń strojach, ze strzelbą albo karabinem pod ręką, bo złe czaiło się tuż za progiem domu, którego trzeba było przede wszystkim bronić przed obcym, a obce było wszystko poza rodziną i klanem (DPP, 11-14).

Język Stasiuka podróżnika bywa męski, choć niepozbawiony czułości, czasem nawet mistyki, ale jego zadaniem – bodaj najistotniejszym – jest ukazanie pewnego rodzaju beczasowości, unicestwienie diachronii. Doskonale tę cechę prozy i stylu pisarza zauważył Adam Adamczyk, pisząc, że my, czytelnicy dzieła Stasiuka, „znajdujemy się zawsze w jednym miejscu, on nie cofa się, nie idzie naprzód, ale jakby trwa. (Czy nie można by nazwać podróżniczych książek Andrzeja Stasiuka książkami o ciszy? Globalnej, kosmicznej, danej z zewnątrz ciszy? Jeżeli tak, to powtórzenie zawsze jest możliwe)” (Adamczyk, 2008: 122)¹². Badacz w innym miejscu pisze o swoistym idiomie stylistycznym, na który składają się „epifanie, rozmarzenia, pociąg do opisu powolnej destrukcji, admiracja dla tego, co odrzucone...” (Adamczyk, 2008: 119)¹³. Na marginesie można zauważyć, że idiolekt „epifaniczno-powolnościowy” okazał się dla samego laureata Nagrody Nike zbyt eksploatowany i mało produktywny, dlatego ustąpił miejsca innym sposobom kształtowania języka artystycznego¹⁴. Warto wrócić w tym miejscu do autowypowiedzi w jednej z ankiet literackich, gdzie autor *Murów Hebronu* dokonał swoistej hegemonizacji języka jako tworzywa ekspresji artystycznej:

Jeśli coś jest dobrze napisane, to ma wartość niezależnie od przedmiotu, którym się zajmuje. Od „co” bardziej interesuje mnie „jak”. [...] Te wszystkie sprawy jak sens, prawda czy właśnie wartości są produktami ubocznymi języka. Kto wie, czy nie są po prostu jego odpadami. A krytyka w swej przeważającej części z uporem wartym lepszej sprawy szuka w literaturze wskazań moralnych czy egzystencjalnych. Natomiast samą literaturą raczej się nie zajmuje (Stasiuk, 1996: 119)¹⁵.

Stasiuk wszedł do klasyków współczesnej literatury właśnie za sprawą nie tyle odświeżenia znaczeń, co odświeżenia stylu, służącego pisarzowi bardziej do formułowania

¹² A. Adamczyk, *Lube imitacje, niewczesne kalki. Na marginesie „Przezroczystości” Marka Bieńczyka*, „Tekstualia” 2008, nr 4, s. 122.

¹³ Tamże, s. 119.

¹⁴ Mariusz Cieślak nie szczędził krytyki po ukazaniu się *Wschodu* Stasiuka: „Prawdę mówiąc, miałem nadzieję, że Andrzej Stasiuk zarzuci pisanie swojej podróżnej prozy. Po *Jadąc do Babadag*, które miało poważne słabości, ale też wiele zalet, było z jakością tych tekstów coraz gorzej. Czasem odnosiło się wrażenie, że pisarz porusza się na granicy autoparodii, a nawet ją przekracza. Ale wciąż pojawiały się kolejne relacje z wypraw, a to w felietonach, a to w zbiorach; czasem były osiłą konstrukcyjną książek. Czy to dlatego, że *Jadąc do Babadag* stało się największym sukcesem w karierze Stasiuka [...] i twórca uwierzył, że znalazł pisarską metodę na wszystko?” (*Bezdroża stylu*, „Rzeczpospolita. Plus Minus” 2014, nr 237, P18).

¹⁵ A. Stasiuk, *Świadectwa*, „Teksty Drugie”, 1996, nr 5, s. 119.

własnego projektu życiowego, rzadziej do oceny innych projektów życiowych, a już najrzadziej do pełnienia funkcji klerka.

Nie możemy też tracić z pola widzenia ścisłego związku pomiędzy oryginalną (na owe czasy) i niełatwą do skodyfikowania formą gatunkową, jaką uprawia pisarz, a językową stroną jego dorobku literackiego. Gatunek delimituje zaś pewne struktury językowe, choć w epoce gatunkowego synkretyzmu nie jest to zależność oczywista i precyzyjnie opisywalna. Ewa Sławkowa zwraca uwagę, że u Stasiuka zasady genologii lingwistycznej, zwłaszcza na płaszczyźnie stylistycznej, znajdują swoje szczególne zastosowanie w obrębie segmentów opisowych (Sławkowa, 2017: 156)¹⁶. Teza, iż każdy z eksponentów gatunkowych może nabierać wartości stylotwórczej, pojawiająca się w pracach Marii Wojtak czy Bożeny Witosz¹⁷, daje się udowodnić z dużą łatwością na materiale językowym prozy Stasiuka.

Pisarz zatem nie tyle nie realizuje obligatoryjnych reguł gatunkowych w sposób ścisły, bo takie działanie zdaniem genologów jest niemożliwe, ile w zauważalny sposób modyfikuje utrwalone w świadomości społecznej członków naszej wspólnoty kulturowej kanoniczne wzorce gatunkowe pisarstwa podróźniczego, nadając im niepowtarzalną, formalną i semantyczną postać. Można by więc o Stasiuku powiedzieć, że, uprawiając twórczość związaną z podróżowaniem, jest pisarzem intergatunkowym czy transgatunkowym, poruszającym się swobodnie poza władzą wzorców i norm gatunkowych, pozostając de facto w przestrzeni genologicznego niedookreślenia. Sytuacja ta pozostawia swój wyraźny ślad na stylistycznym kształcie poszczególnych utworów (Sławkowa, 2017: 157)¹⁸.

W warstwie mobilnościowej dominuje w *Dzienniku pisanym później*, ale i w innych dziełach podróźniczych Stasiuka, pierwiastek deskrypcyjno-rozważaniowy, by użyć sformułowania E. Sławkowej. Wydaje się, że z językową maestrią potrafi Stasiuk zajrzeć w szczeliny obcego istnienia, by zaraz potem dokonać błyskotliwego skrótu myślowego, sentencjonalizować percepcję, po swojemu nadpisywać rzeczywistość. Jak podczas nieśpiesznej i przesyconej postojami podróży do Tirany: „Ta forma podróży wydawała się bardzo ludzka. Żadnej paranoi, żadnego pośpiechu. W przydrożnych knajpach podawali najczęściej pilaw z ryżem. Podróż była dla człowieka, a nie człowieka dla podróży” (DPP, 23).

Czasem zatem narrator odnajduje (bo chyba nie szuka?) quantum egzotyki dopełniającej jego bądź pragnienia, bądź idiosynkrazje. Charakterystyczną właściwością stylu Stasiuka są bowiem liczne wzmocnienia, powtórzenia, paralele, które znamionują proces utrwalania deskrypcji albo zwielokrotnienia siły rozważań. Pierwszy z brzegu przykład, odwołujący się tym razem do wspólnotowego europejskiego odczucia wojny:

¹⁶ E. Sławkowa, *Andrzeja Stasiuka „dotyk świata”: z problemów struktury tekstu i stylu „Jadąc do Babadag”*, „Język Artystyczny” 2017, T. 16, s. 156.

¹⁷ Zob. M. Wojtak, *Wyznaczniki gatunku wypowiedzi na przykładzie tekstów modlitewnych*, „Stylistyka” VIII, 1999; M. Wojtak, *Genologia tekstów użytkowych*, „Postscriptum” 2004–2005, nr 2-1(48–49); B. Witosz, *Czy gatunek i styl są we współczesnej stylistyce pojęciami konkurencyjnymi?*, „Stylistyka” VIII, 1999.

¹⁸ E. Sławkowa, dz. cyt., s. 157.

Czułem strach. Wypalone domy z roślinnością w środku, starzy ludzie i wojna, wojna, wojna, chociaż od dziesięciu lat panował spokój. Ale bałem się. Chciałem rozmyślać o Andriciu, o herezji bogomilów, o zimowej olimpiadzie, o muzułmańskim kraju w środku Europy, ale widziałem nalane gęby wojskowych i polityków. Ta niedawna rzeź kojarzyła mi się z obżarstwem i pijaństwem. Mładić na zdjęciach wyglądał jak wieprz, Karadzić wyglądał jak wieprz, Tuđman wyglądał jak wieprz przebrany w ope-retkowy mundur. Milošević, zanim umarł, wyglądał jak wieprz, który chudnie. Opuchnięci, obżarci, otyli, otłuszczeni, w garniturach. Wieczorne obżarstwo, chłanie, smród brudnych skarpetek i belkot. Jechałem przez wojenny kraj i bałem się. Oni wszyscy umarli albo się ukrywali, ale czułem ten zapach w powietrzu. Skarpetki, spocone pachy, tłuszcz i gorzka. Wypalone dziury w obrusach, gdy przysypiali z papierosem. Prawdziwi mężczyźni (DPP, 49–50).

Powyższa cytata otwiera dyskurs pomiędzy fantazmatycznym podejściem zachodnich Europejczyków do współczesnego „bałkanizmu” jako znaku krwawego rozpadu, czasem zacofania i społecznej anomii (Zieliński, 2009: 15)¹⁹ a próbą dostrzeżenia w bałkańskiej nieoczywistej rzeczywistości wartości mimo wszystko konstruktywnych, antropologicznie nośnych i odnawiających.

Ja podróżujące

Narrator bałkańskich peregrynacji Stasiuka to poważny człowiek (poważny wobec czytelnika i niestosujący persyflazowej dezynwoltury), trochę melancholijny, nieco zbławizowany (choć bez upozowania), samotnik walczący z tutejszym „ocieractwem” (DPP: 33-34)²⁰, podróżnik czasem czuły, niekiedy szczerzo-zgryźliwy (DPP: 6)²¹. Nie epatuje bezprogramowością bałkańskich wycieczek, nie pracuje na łatkę rewelatora, nie zachęca do współdzielenia landszaftowych wzruszeń. Raczej pisze, tu zgadzam się w pełni z Zofią Zarębianką, swego rodzaju intymny dziennik z podróży (Zarębianka, 2010: 226)²². Potrafi być zarazem autotematyczny, jak i dociekliwie deskryptyczny wobec albańskich, bośniackich czy serbskich zdarzeń, przedmiotów i ludzi. Mam wrażenie, niepoparte żadnym literaturoznawczym czy innym „znawczym” argumentem, że Stasiuk w *Dzien-*

¹⁹ Bogusław Zieliński zwraca uwagę na kolonialny charakter takiego myślenia: „Polski dyskurs publiczny przejmując nominalizację wojny postjugosłowiańskiej jako wojny „bałkańskiej”, podkreślając powszechność dyskursu kolonialnego. Dyskurs kolonialny oznacza radykalizację okcydentalnego dyskursu definiującego Zachód i sytuowanie Zachodu w opozycji do Bałkanów. W tym dyskursie bałkańska rzeczywistość jest traumatyczna i niestabilna, generując dyskusje o dominacji i przemocy. „Bałkanizacja” podkreśla trwałość etnicznych klisz poznawczych i prezentuje określony stopień fragmentaryzacji, przy którym stosunek fragmentów wobec siebie jest wrogi i konfrontacyjny” (B. Zieliński, *Stereotypizacja Słowiańszczyzny południowej w polskim dyskursie publicznym III Rzeczypospolitej (po 1989 roku)*, „Południowosłowiańskie Zeszyty Naukowe, Język – Literatura – Kultura” 2009, nr 6, s. 15).

²⁰ „Chciałeś Bałkanów, to masz Bałkany. Trzeba wyjść, bo nie da się usiedzieć ani z otwartym oknem, ani z zamkniętym. Bałkany to wieczne ocieractwo, więc nie udawaj samotnika”.

²¹ „Osiemnaście lat wita się tak samo jak starzy, ale dodają do tego gesty zmałpowane z MTV lub NBA, cały ten skomplikowany, wynaleziony przez czarnych braci rytuał przybijania piątek. Ale tylko tym różnią się od swoich ojców. [...] Teraz widać, jak telewizyjne fantomy żyją i poruszają się w tej zamierzonej przestrzeni, w tym nowym kruchym czasie, który załamuje się i pęka niczym świeży lód”.

²² Z. Zarębianka, dz. cyt., s. 226.

niku pisanym później rozrachował się z pewnego rodzaju tromtadracją i rozbuchaniem stylistycznym pierwszych intymnych relacji podróżniczych (*Jadąc do Babadag, Fado, Taksim*), że świadomie osłabił kreacyjny wymiar podróży, stępił – co tu mówić – widoczny w *Jadąc do Babadag* realizm magiczny, tę „zdwojoną, potrojoną fikcję, krzywe zwierciadło, magiczną latarnię, fatamorganę, fantastykę i fantasmagorię” (Stasiuk, 2004: 20)²³.

Kluczowe dla zrozumienia jaźni podróżnika jest tu działanie okrucichowych doświadczeń, które na zasadzie sedymentacji gromadzą się – wedle reguł mutacji czy nawet palimpsestu – jako ciężkie, ale i dynamiczne złoża pamięci i wrażeniowości. Przepisując po kilkakroć prywatne Bałkany, Stasiuk ostrożnie, czasem wprost i buńczucznie oświetla własną tożsamość. Pyta o własny byt bytujący – w wymiarze osobistym, kulturowym, narodowym czy wreszcie słowiańsko-plemiennym (Mihailescu, 2003: 193)²⁴.

Doświadczenie podróżnika przekłada się na tekstowe struktury odzwierciedlające tropy odmiennej rzeczywistości. Proza wędrownicza Stasiuka bywa najczęściej zawieszona między poetyką mimesis a poetyką epifanii. Doświadczenie nie istnieje rzecz jasna poza relacją z rzeczywistością, ale rodzi się ono z chwilą zakomunikowania świata, oznaczenia tekstowego, figuratywnej przemiany w słowo (Kłoch, 2020: 283)²⁵. Stasiukowe doświadczenie nie tak dalekich światów staje się zatem funkcją określonych procedur tekstowych. Ich systemowe rozpoznanie w prozie Stasiuka wymaga z pewnością solidnej analizy naukowej z wykorzystaniem m.in. narzędzi językoznawczych i genologicznych, by sformułować prawa lingwistyki tekstów podróżniczych autora *Dukli*.

Bibliografia

Adamczyk A. (2008), *Lube imitacje, niewczesne kalki. Na marginesie „Przezroczyści” Marka Bieńczyka*, „Tekstualia” nr 4, s. 119–128.

Cieślak M. (2014), *Bezdroża stylu*, „Rzeczpospolita. Plus Minus”, nr 237, P18.

Ćwikliński K. (2000), *Emigracyjne dzienniki podróży – próba rekonesansu*, [w:] S. Kossowska, M. Supruniuk (red.), *Archiwum Emigracji: studia, szkice, dokumenty*, z. 3, s. 7–19.

Gleń A. (2015), *Po stykach, w szczelinach – żeby bardziej być. O metafizyczności „Wschodu” Andrzeja Stasiuka*, „Nowa Dekada Literacka”, nr 6, s. 88–99.

Gosk H. (2012), *Wprowadzenie*, [w:] H. Gosk (red.), *Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, Kraków, s. 7–14.

Kłoch Z. (2020), *Andrzej Stasiuk, tekstowe figury doświadczenia*, „Images”, vol. XXVII, no. 36, s. 281–288.

Mihailescu V. (2003), *Balkanizam duha*, [w:] D.I. Bjelić, O. Savić (red.) *Balkan kao metafora: između globalizacije i fragmentacije*, Beograd, s. 192–200.

Pagnini M. (1987), *Referencja*, „Pamiętnik Literacki”, nr 78/2, s. 325–336.

²³ A. Stasiuk, *Jadąc do Babadag*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2004, s. 20.

²⁴ Zob. V. Mihailescu, *Balkanizam duha*, [w:] *Balkan kao metafora: između globalizacije i fragmentacije*, red. D.I. Bjelić, O. Savić, Beograd 2003, s. 193.

²⁵ Zob. Z. Kłoch, *Andrzej Stasiuk, tekstowe figury doświadczenia*, „Images” 2020, vol. XXVII, no 36, s. 283.

Przyklenk J. (2023), *Mędzywojenny reportaż podróżniczy jako gatunek mowy – na przykładzie twórczości Aleksandra Janty-Polczyńskiego*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. 79, s. 161–174.

Rejter A. (2022), *Strategie dyskursywne w obszarze onimicznym tekstu wobec wielokulturowości jako cechy współczesnego podróżopisarstwa*, „Onomastica”, LXVI, s. 201–217.

Sławkowa E. (2017), *Andrzeja Stasiuka „dotyk świata”: z problemów struktury tekstu i stylu „Jadąc do Babadag”*, „Język Artystyczny”, t. 16, s. 155–166.

Stasiuk A. (1996), *Świadectwa*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 118–119.

Stasiuk A. (2004), *Jadąc do Babadag*, Wołowiec.

Stasiuk A. (2010), *Dziennik pisany później*, Wołowiec.

Stasiuk A. (2016), *Osiółkiem*, Wołowiec.

Witosz B. (1999), *Czy gatunek i styl są we współczesnej stylistyce pojęciami konkurencyjnymi?*, „Stylistyka”, t. VIII, s. 37–52.

Wojtak M. (1999), *Wyznaczniki gatunku wypowiedzi na przykładzie tekstów modlitewnych*, „Stylistyka”, t. VIII, s. 105–117.

Wojtak M. (2004), *Gatunki prasowe*, Lublin.

Wojtak M. (2004–2005), *Genologia tekstów użytkowych*, „Postscriptum”, nr 2-1(48–49), s. 156–171.

Zajac M. (2019), *Pomiędzy geopoetyką a geopolityką. Andrzej Stasiuka i Ziemowita Szczepka spojrzenie na Europę Środkową*, [w:] K. Stempel-Gancarczyk, E. Wieruszewska-Calistru (red.), *O relacjach polsko-rumuńskich na przestrzeni wieków w stulecie odzyskania niepodległości Polski i Wielkiego Zjednoczenia Rumunii*, Suceava, s. 762–774.

Zarebianka Z. (2010), *Podróż jako wieczny cykl życia. Duchowe wymiary podróży w prozie Andrzeja Stasiuka*, [w:] A. Kiezuń, D. Kulesza (red.), *Cykle i cykliczność. Prace dedykowane Pani Profesor Krystynie Jakowskiej*, Białystok, s. 223–231.

Zieliński B. (2009), *Stereotypizacja Słowiańszczyzny południowej w polskim dyskursie publicznym III Rzeczypospolitej (po 1989 roku)*, „Południowosłowiańskie Zeszyty Naukowe, Język – Literatura – Kultura”, nr 6, s. 11–23.

Abstract

A linguistic image of a journey as monotonous as the Albanian heat or the Bosnian rain. About Andrzej Stasiuk's *Dziennik pisany później*

This article explores the relationship between various interpretations of the world presented in Andrzej Stasiuk's travel fiction and the linguistic structure of selected works, with particular emphasis on *Dziennik pisany później*. The author discusses the traveling narrator's relationship with selected fragments of reality, focusing on the linguistic implications of specific stylistic strategies. The article describes the specific redundancy of Stasiuk's stylistic idiom in relation to referential obligations.

Keywords: Andrzej Stasiuk, linguistic genology, style, referentiality

Zenon Weigt  <https://orcid.org/0000-0002-0759-2163>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: zweig@ahe.lodz.pl

Die Lodzer Zeitung (1863–1915) – Vorläuferin der Lodzer Presse um die Jahrhundertwende

Abstract

Die Lodzer Zeitung war die erste Zeitung in Łódź und wurde zu Beginn der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründet. Sie entwickelte sich parallel zur Stadtentwicklung von einer kleinformigen, vierseitigen Zeitung zu einer großformatigen, achtseitigen, deutschsprachigen Zeitung. In dieser Zeit diente sie nicht nur als Medium zur Information von Unternehmern, Handwerkern und Kaufleuten über die wirtschaftliche Lage, sondern unterstützte auch die deutsche Gemeinschaft in Łódź in kultureller und nationaler Hinsicht. Dieser Artikel präsentiert die Ausgabe von 1899 (um die Jahrhundertwende) mit Textsorten und ausgewählten Themen zum alltäglichen Leben der Einwohner. Die Analyse konzentriert sich auf den Wortschatz von Anzeigen und Pressemitteilungen in seinen strukturellen und lexikalischen Dimensionen. Der Artikel leistet einen Beitrag zur weiteren wissenschaftlichen Erforschung historischer Pressetexte und regt dazu an.

Schlüsselbegriffe: Deutsche Zeitung, 19. Jahrhundert, Łódź, Pressetexte und deren Vokabular

Historischer und industrieller Hintergrund sowie Infrastruktur von Łódź – 1899

Ende des 19. Jahrhunderts war Łódź eine Metropole und eine der dynamischsten Städte im Königreich Polen, das nach drei Teilungen und dem Wiener Kongress 1815 zu Russland gehörte. Aus einem kleinen Bauerndorf¹ entwickelte es sich zu einem bedeutenden Zentrum der Textilindustrie in Europa und wurde in Presse und Literatur als „polnisches Manchester“ bezeichnet – analog zur Entwicklung und Bedeutung der

¹ Am 15. Juli 1423 erhielt Łódź von König Władysław Jagiełło die Stadtrechte.

Industriestadt Manchester in England. 1899 zählte die Stadt über 283.206² Einwohner und war eines der größten urbanen Zentren der Region. Historischen Quellen zufolge war Łódź in seiner demografischen und industriellen Entwicklung ein Beispiel für eine mitteleuropäische Stadt, deren technologische Fortschritte in der Textilindustrie jene der Industriestädte Westeuropas übertrafen (Vgl. Baranowski, Fijałek, Rosin, 1980). Die größten Textilfabriken gehörten renommierten Industriellenfamilien wie Karol Scheibler, Izrael Poznański und Ludwik Geyer. Die dynamische industrielle Entwicklung basierte auf ausländischen Investitionen und modernen Technologien, darunter Europas führender Maschinenpark mit Dampfmaschinen und mechanischen Webstühlen. Die Produktion war auf den Export in russische und andere europäische Länder ausgerichtet. Die Fabriken besaßen und entwickelten Fabrikkomplexe wie Księży Młyn, die in ihrer Verwaltung autark waren und über eigene Arbeitergebäude, Schulen, Kindergärten und Krankenhäuser verfügten.

Mit der industriellen Entwicklung veränderte sich auch das architektonische Stadtbild. Architekten wie Gustaw Landau-Gutenteger, Dawid Landé, Adolf Zeligson und Henryk Hirszenberg entwarfen Industrieanlagen, Mietshäuser und Fabrikantenpaläste. Bis 1899 verfügte Łódź über ein gut ausgebautes Eisenbahnnetz und vier elektrische Straßenbahnlinien, was den öffentlichen Nahverkehr deutlich verbesserte (*Atlas historyczny miasta Łodzi*, 2022). Stadtpläne aus dieser Zeit (ab 1897) zeigen zahlreiche geplante Treffpunkte und Erholungsflächen für die Einwohner von Łódź – Stadtparks. In Łódź gab es sowohl katholische als auch protestantische Sakralbauten, Gebetshäuser für die jüdische Bevölkerung und orthodoxe Kirchen. Die räumliche Entwicklung von Łódź und den umliegenden Städten Pabianice und Zgierz war beeindruckend.

Sozialer und kultureller Hintergrund

Der Großraum Łódź war eine multikulturelle Stadt. Polen stellten etwa 50–55 % der Bevölkerung, Juden 33–35 %, Deutsche 10–12 % und Russen etwa 2–3 % (Vgl. Janczak, 1991; Samuś, 1997; Bömelburg, 2022). Juden kamen hauptsächlich aus Russland und Preußen, Deutsche (v. a. aus Sachsen) siedelten sich ab den 1820er Jahren an³, und Russen kamen mit der Ankunft der zaristischen Verwaltung.

Die sozialen Gegensätze waren eklatant: Neben den Palästen der Industriellen lagen arme Arbeiterviertel⁴. 1899 gab es in Łódź Theater und das erste Kino im Königreich Polen, „Gabinet Iluzji“ („Kabinett der Illusionen“), wurde in Łódź in der Piotrkowska

² 283.206 – die Zahl der Einwohner von 1897 (Quelle: wikipedia.org/ludnosclodzi).

³ Der Zgierzer Vertrag vom 30.03.1821 war ein Schlüsseldokument für die industrielle Entwicklung von Zgierz. Er sah die Schaffung von Bedingungen für die Ansiedlung von Tuchmachern und den Erhalt von Privilegien im Zusammenhang mit ihren Tätigkeiten, sowie die Aufteilung von Grundstücken für neue Häuser und Gebäude für Handwerker vor.

⁴ Bömelburg (2022: 23) schreibt dazu Folgendes: „Etwa zwei Drittel der gesamten Beschäftigten der Stadt waren 1897 in der Textilindustrie tätig. Sie stammten aus wirtschaftlich beengten ländlichen Verhältnissen, oft nachgeborene Kinder in großen Familien, hatten Armut erlebt bzw. durchlitten und suchten in der Industriestadt Existenzchancen“.

Strasse 120 eröffnet, was von der wachsenden Bedeutung der Massenkultur zeugte. Eine mehrsprachige Presse und aktive Vereine⁵ florierten, obwohl der Zugang zu Kultur für die ärmsten Bevölkerungsschichten eingeschränkt war. Die Presse war mehrsprachig und spiegelte die ethnische Zusammensetzung der Stadt wider. Zu den bedeutendsten polnischen Zeitungen zählten der „Dziennik Łódzki“, der „Rozwój“, der „Goniec Łódzki“ und die „Gazeta Łódzka“. Die deutsche Gemeinde las u.a. die „Lodzer Zeitung“, das „Lodzer Tageblatt“ und die „Neue Lodzer Zeitung“. Die Russen hatten den „Łodzinskij Listok“, und die jüdische Gemeinde den „Najer Folksblat“ und den „Łodzier Togblat“. Zeitungen erfüllten eine informative, kulturelle und integrative Funktion, dienten aber auch als Medium für interethnische Rivalitäten. Die Vermischung der polnischen, deutschen, jiddischen und russischen Sprache in der Stadt trug zur Entwicklung der Lodzer Mundart bei. Diese Mehrsprachigkeit zeigte sich im öffentlichen Raum – Schilder, Plakate, Werbung aller Art und Zeitungen waren mehrsprachig.

Struktur der Lodzer Zeitung

Die „Lodzer Zeitung“ war die erste Zeitung im Industriegebiet Łódź und bis zur Gründung des „Dziennik Łódzki“ im Jahr 1884 die einzige. Sie wurde von Jan Petersilge, dem Inhaber einer Lithografiewerkstatt in Łódź, gegründet. Das Konzept der Zeitung wurde vom russischen Militärkommandanten von Łódź, Alexander von Broemsen, genehmigt. Die erste Ausgabe erschien am 2. Dezember (30. November) 1863 unter dem Titel „Łódźer Anzeiger – Łódzkie Ogłoszenia“. Anfangs erschien die Zeitung zweimal wöchentlich in kleinem Format mit vier Seiten, die hauptsächlich Bekanntmachungen der russischen Verwaltungsbehörden in polnischer und deutscher Sprache enthielten.

Es ist offensichtlich, dass sich Format und Struktur der Zeitung im Laufe der Zeit weiterentwickelten, und am 1. Januar 1865 wurde sie in *Lodzer Zeitung* umbenannt. Auch ihre Inhalte veränderten sich, parallel zu den Textformaten (über Bekanntmachungen und Pressemitteilungen hinaus) – von Berichten hin zu strukturell anspruchsvolleren Artikeln wie Reportagen, Rezensionen und Pressekommentaren (Vgl. Michoń, 2020), die das Leben der Stadtbewohner thematisierten und den Lesern globale Nachrichten boten. Von da an erschien die Zeitung dreimal wöchentlich und informierte über lokale Ereignisse, Handel, Industrie und Technologie, Wetterberichte, Wechselkursdaten und vieles mehr. Zu den ersten Abonnenten zählten neben Deutschen auch Polen und Juden, die den Handel und die Industrie von Łódź repräsentierten. Diese benötigten Informationen vom lokalen Markt und später auch international sowie technische Nachrichten mit Schwerpunkt auf der Textilindustrie, darunter Bekanntmachungen und Mitteilungen. Die weitere dynamische Entwicklung der Zeitung war eng mit der Entwicklung der Drucktechnologien

⁵ Łódź war zu dieser Zeit ein Schmelztiegel verschiedener Kulturen – polnischer, deutscher, jüdischer und russischer – und diese Vielfalt spiegelte sich auch in den Vereinen wider, z.B. Handels- und Industrievereine: *Die Lodzer Industrie- und Handelskammer*; Kulturelle und Bildungsvereine: *Das Towarzystwo Krzewienia Oświaty* (Gesellschaft zur Förderung der Bildung) setzte sich für die Alphabetisierung und kulturelle Entwicklung der Bevölkerung ein; Religiöse Vereine, Sportvereine, Musikvereine und viele andere.

und journalistischen Formate sowie dem Aufkommen konkurrierender polnischer und deutscher Tageszeitungen verbunden. Kaszubina (1968: 191) schreibt über die Entwicklung der Zeitung wie folgt⁶:

Z małej, dwustronicowej gazety, wychodzącej trzy razy tygodniowo, stała się dziennikiem ukazującym się dwa razy dziennie o coraz szerszym zakresie treściowym. Nie zalał też gazety pożar, który wybuchł 13 czerwca 1888 r. Spłonęła drukarnia „Lodzer Zeitung” przy ul. Piotrkowskiej 20 wraz z całym nakładem gazety. Do 15 lipca tegoż roku, by nie utracić ciągłości wydawnictwa, „Lodzer Zeitung” tłoczono w łacińskim alfabecie w drukarni „Dziennika Łódzkiego”⁷.

Nach dem Brand wurden Redaktion und Druckerei 1895 in das Gebäude in der Piotrkowska-Straße 86 verlegt, das noch heute existiert.

Die 36. Ausgabe der Lodzer Zeitung, die im Archiv aufbewahrt wird, markiert das Ende des 19. Jahrhunderts. Daher lohnt es sich, die Ausgabe aus dem letzten Jahr 1899 im Hinblick auf ihre Struktur und die Art der vertretenen Presstexte zu untersuchen. Um die Jahrhundertwende hatte die Lodzer Zeitung ein großformatiges, zeitungähnliches Layout und wurde im achtseitigen Frakturformat gedruckt. Für meine lexikalische und textuelle Analyse wählte ich verfügbare Ausgaben aus den letzten Monaten des Jahres aus.

Der Zeitungskopf blieb seit 1888 unverändert, und sowohl redaktionelle Informationen als auch Pressemitteilungen und Anzeigen wurden auf Deutsch gedruckt⁸. Letztere erschienen vereinzelt auch auf Polnisch, Russisch und Französisch. So erfahren wir beispielsweise aus der Information unter dem Zeitungskopf, dass sich Redaktion, Versandabteilung und Anzeigenannahme in der *Petrikauer Straße Nr. 86 (im eigenen Hause)* befinden. Anzeigen werden auch in Warschau, *Senatorska-Straße Nr. 32*, angenommen. In den Informationen zu den Abonnementpreisen findet sich die Formulierung *Vierteljährlicher pränumerando zahlbarer Abonnementspreis*, wobei das Lexem *pränumerando* im Sinne von *im Voraus (zu zahlen)* nur noch in einigen Wörterbüchern verzeichnet ist. Zu den interessanten lexikalischen Einträgen gehört auch das Lexem *Nonpareilzeile*, die in den analysierten Ausgaben dieses Jahres als Wortzusammensetzung mit einem einzigen „l“ geschrieben ist (z. B. Nr. 284), während sie im Jahrbuch von 1913, z. B. Nr. 536, die korrigierte Schreibweise *Nonpareillezeile*⁹ aufweist.

⁶ „Aus einer kleinen, zweiseitigen Zeitung, die dreimal wöchentlich erschien, wurde sie zu einer zweimal täglich erscheinenden Tageszeitung mit einem immer breiteren Themenspektrum. Die Zeitung überstand auch den Brand vom 13. Juni 1888. Die Druckerei der Lodzer Zeitung in der Piotrkowska-Straße 20 brannte nieder, und mit ihr die gesamte Auflage. Um die Kontinuität der Veröffentlichung zu gewährleisten, wurde die Lodzer Zeitung bis zum 15. Juli desselben Jahres in lateinischer Schrift in der Druckerei «Dziennik Łódzki» gedruckt.“ (Übers. ZW).

⁷ Die polnischen Anzeigentexte wurden in lateinischer Schrift, die deutschen in Fraktur gedruckt.

⁸ Anders als in den ersten Ausgaben der Zeitung, in denen die redaktionellen Informationen in zwei nebeneinanderliegenden Spalten auf Deutsch und Polnisch präsentiert werden. Diese Informationen umfassen die Redaktion, die Versandstelle (in der Konstantynowska-Straße 327) und die Abonnementpreise.

⁹ Aus dem Französischen: nonpareille: 1. schmales Band; 2. sehr feine Dragee; 3. Druck. nonparel bezieht sich auf die sehr kleine Druckschrift „nonpareille“. Siehe auch im Wörterbuch: Prof. K. Stadtmüller u. Ino. K. Stadtmüller „Technisches Wörterbuch“, S. 91: Nonpareille / nonparel, nonparejl, półcyccero (6-Punkt-Schriften/Halbceccero) (Druck.). Nonpareil-säge / piła poprzeczna (amerykańska) Distona (Distons (amerikanische) Querschnittsäge); -schrift / – Perlschrift. Die Schreibweise dieses Lexems ist unklar.

Die erste Seite jeder Ausgabe war hauptsächlich mit Anzeigen gefüllt, die entweder parallel in vier Spalten angeordnet oder horizontal über alle vier Spalten verteilt waren. Dies hing von der Platzierung innerhalb der Zeitung und dem Preis ab. Die kleinste Schriftgröße (6 Kopeken pro Zeile) kostete 15 Kopeken für Anzeigen auf der ersten Seite und 80 Kopeken pro Zeile für Anzeigen in anderen Formaten. Für ausländische Kunden kostete die kleinste Schriftgröße 20 Pfennig pro Zeile. Die untere Hälfte der ersten Seite enthielt Nachdrucke literarischer Werke wie Kurzgeschichten, Romane und anderer Texte, die auf die zweite Seite verschoben wurden, wenn die Anzeigen einen Großteil der ersten Seite einnahmen. Ab Ausgabe Nr. 308 wurde der Roman „Cirkusblut“ des deutschen Schriftstellers Heinrich Lee, genauer gesagt Heinrich Landsberger (1862–1919), gedruckt.

Auf den Abschnitt mit den Anzeigen auf der Titelseite und den Nachdrucken folgten Abschnitte mit Artikeln, Berichten und Nachrichten aus Polen und dem Ausland (in einigen Ausgaben enthielt auch dieser Abschnitt Anzeigen). Die Ausgabe Nr. 310 beginnt mit Berichten aus dem Inland im Abschnitt *Inland*. Die Berichte stammen aus St. Petersburg, Odessa, Poti und Kislyar und umfassen Meldungen und Informationen von Ministerien sowie Neuigkeiten aus dem Alltag in den genannten Städten, Wasserkatastrophen und die feierliche Eröffnung des Instituts für Orientalische Sprachen in Wladiwostok. Ein wichtiger Bestandteil des Berichts- und Informationsteils ist die Rubrik *Aus der russischen Presse*, die in dieser Ausgabe einen gekürzten Nachdruck eines Textes aus der Zeitung *Birzhevyje Vedomosti* (1880–1917) mit dem Titel „Deutschland und Russland die Monarchenzusammenkunft in Potsdam“ enthält. Für detailliertere und aktuellere politische Nachrichten findet der Leser vor allem die Kolumne *Politische Übersicht*. Diese Ausgabe widmet den Buren und ihrer Kampfweise (unter dem in diesen Ausgaben bekannten Titel *Kriegsschauplatz*) viel Raum. Die zitierten Nachrichtenfragmente stammen von Generälen, Offizieren, Kommandeuren usw. oder aus Berichten einer bestimmten Zeitung oder ihres Korrespondenten, meist ohne Nennung der Initialen oder des Namens des Autors. Eine interessante regelmäßige Kolumne für die Leser war *Was hört man Neues?* (S. 3). Die thematische Vielfalt dieser Kolumne ist beeindruckend, doch ihre thematischen Unterüberschriften beginnen in der Regel mit *Behördlichen Bekanntmachungen*, in denen Ämter oder deren Vertreter über eine bestimmte Verwaltungs- oder Rechtsvorschrift berichten und diese anhand von Beispielen für Gesetzesverstöße veranschaulichen, um sicherzustellen, dass das endgültige Handeln eines Stadtbewohners dem Gesetz entspricht, z. B. *Der Herr Stadtpräsident macht Folgendes bekannt: ...*, z. B. *Vom Finanzministerium: Von der Einkommensteuer*.¹⁰ ... Die nächste Unterüberschrift dieser Spalte, *Eingesandt*, enthält zugesandte Texte oder Auszüge daraus von anderen Redaktionen zu einem bestimmten Thema, oft in Form von Übersetzungen. Darauf folgen *Gerichtliches* mit Fällen von Gesetzesverstößen und Gerichtsverfahren sowie *Vermischtes*. Regelmäßige Unterspalten

¹⁰ Die beschriebenen Texte sind in deutscher Sprache, aber in einigen Ausgaben sind auch russische Texte zu finden, entweder im Abschnitt „Behördliche Bekanntmachung“ oder auf einer der Seiten mit Bekanntmachungen, zum Beispiel in der Ausgabe Nr. 302 auf der ersten Seite, wo unter der Überschrift „ОФИЦИАЛЬНЫЙ ОТДѢЛЪ“ (Abteilung) eine Bekanntmachung des Vorstands/der Kommission/des Polizeichefs/des Magistrats/der Magistratskanzlei usw. der Stadt Łódź zu finden ist, dass ...; Unterzeichnet vom Bürgermeister der Stadt Łódź, St. Pieńkowski, oder einem rangniedrigeren Beamten, wie zum Beispiel dem Leiter des Post- und Telegraphenamtes – Baumgartner.

in diesem Abschnitt sind außerdem *Letzte Post* und *Telegramme* mit Nachrichten aus aller Welt (meist aus verschiedenen Zeitungen) zu Ereignissen unterschiedlicher Themen. Weiterhin enthält diese Rubrik *Kunstnachrichten*, *Theater und Musik* mit Vorschauen auf Repertoires der Theater von Łódź (Victoria=Theater und Thalia=Theater¹¹) und Informationen über Konzerte, Recitals usw. sowie zu Kunstausstellungen¹² (Nr. 302, S. 3):

Deutsche Kunst in Rußland. Infolge einer Vereinbarung zwischen der deutschen und der russischen Regierung ist, wie die „Tägl. Rundschau“ erfährt, auf Betreiben unserer Regierung ein Consortium deutscher Maler, an dessen Spitze Anton von Werner steht, zusammenberufen, um eine große Anzahl bester deutscher Bilder auszusuchen. Diese Bilder sollen durch Vermittlung der russischen Regierung dem russischen Publikum vorgeführt und vorerst in Petersburg, dann in Moskau und vielleicht noch in anderen größeren Städten Russlands ausgestellt werden. Die Ausstellung beginnt in Petersburg in den Wochen vor Weihnachten. Dieses Vorgehen wird naturgemäß überall mit großer Genugtuung aufgenommen. Wir hoffen, daß auch Łódź dabei nicht übergangen werden wird. Hoffentlich nimmt sich eine der hiesigen Kunst-Ausstellungen der Sache an.¹³

Eine Neuheit in den Textsorten der Lodzer Zeitung waren die kurzen, eher allgemeinen Rezensionen der für den jeweiligen Tag geplanten Theateraufführungen, ganz ohne Nennung des Autors. Es war die Rede vom Inhalt des Stückes, oder Informationen über den Autor, oder aber auch Aussagen über die Schauspieler usw. Andere Untertitel, wie etwa *Vermischtes*, wurden je nach Thema der Nachricht/Information spontan formuliert, z. B. *Dilettantenabend*. Die Lektüre dieser kurzen Texte verdeutlicht auch die semantischen Unterschiede beim Wort *Dilettant*¹⁴ zwischen damals und heute. Nachrichten aus dem Alltag der Städte rund um Łódź, wie Pabianice, Zgierz, Konstantynów, Aleksandrów, Ozorków und Tomaszów, waren für die Einwohner von Łódź ebenfalls wichtig. Obwohl diese rein informativ waren, verliehen sie der Kolumne mitunter einen gewissen kleinstädtischen Charme, ein wenig Neugierde auf den Alltag und oft auch Neuigkeiten. Erwähnenswert ist auch, dass fast jede Ausgabe der Lodzer Zeitung kurze Berichte über alltägliche Themen in Warschau enthielt. Auf Seite vier der besprochenen Ausgabe befanden sich für die Einwohner von Łódź offizielle Informationen: die *Zivilstandsnachrichten* (*Mittheilung aus der evang. = lutherischen St. Trinitatis = Gemeinde in Lodz in der Woche*

¹¹ Neben diesen Theatern wurden auch Informationen über aktuelle Aufführungen des M. Wołowski-Theaters bereitgestellt.

¹² Ausstellung „Deutsche Kunst in Rußland“: „Sztuka niemiecka w Rosji. Na skutek porozumienia między rządem niemieckim a rosyjskim, jak podaje „Tägl. Rundschau“, z inicjatywy naszego rządu zwołano konsorcjum niemieckich malarzy, na którego czele stoi Anton von Werner, aby wybrać dużą liczbę najlepszych niemieckich obrazów. Obrazy te mają zostać, za pośrednictwem rządu rosyjskiego, zaprezentowane rosyjskiej publiczności i wystawione najpierw w Petersburgu, następnie w Moskwie, a być może także w innych większych miastach Rosji. Wystawa rozpocznie się w Petersburgu w tygodniach poprzedzających Boże Narodzenie. Ten zamiar spotyka się wszędzie z wielką satysfakcją. Mamy nadzieję, że również Łódź nie zostanie pominięta. Miejmy nadzieję, że jedna z miejscowych wystaw sztuki zajmie się tą sprawą“. (Übers. ZW).

¹³ Rechtschreibung wie im Original beibehalten.

¹⁴ Im heutigen Sprachgebrauch bezeichnet man als Dilettanten jemanden, der über ein Thema spricht oder sich in einem Bereich engagiert, ohne über ausreichendes Wissen, Erfahrung oder eine entsprechende Ausbildung zu verfügen, und hat daher eine abwertende Bedeutung. Historisch gesehen bezeichnete der Begriff einen Mißling, amator, der aus Leidenschaft handelte.

vom 29. Oktober bis 4. November 1899). Diese enthielten statistische Daten zu Taufen, Trauungen und Todesfällen (mit Namen und Alter der Verstorbenen), Totgeburten und Bekanntmachungen (ebenfalls mit Vor- und Nachnamen). Ähnliche Informationen wurden von den Gemeinden der umliegenden Städte bereitgestellt, was die Verbreitung der für die alltägliche Kommunikation notwendigen Informationen erleichterte. Darüber hinaus erhielten die Leser in den *Kirchlichen Nachrichten* die notwendigen Informationen zu Gottesdiensten, einschließlich der Kirche und der Uhrzeit des jeweiligen Gottesdienstes in polnischer Sprache: *In der St. Johannis = Kirche: ... Am Mittwoch, den 1. November, Vormittags um 10 Uhr, Gottesdienst in p o l n i s c h e r Sprache, Herr Pastor Angerstein. “ Abends um 8 Uhr, Bibelstunde, Herr Pastor = Diakonus Manitus* (296/4), auch Zusammenkünfte der Gläubigen zu biblischen Lehren, Kindergottesdiensten oder allen Arten von kirchlichen Kreisen mit Angabe des genauen Ortes und der Zeit sowie des Namens und Nachnamens des leitenden oder teilnehmenden Pastors. Der vorliegende Abschnitt schließt mit kurzen Texten/Hinweisen wie *Verzeichniß der eingelaufenen Briefsendungen, die wegen mangelhafter Adresse oder aus anderen Gründen ihren Adressaten nicht zugestellt werden konnten*, wobei die Initialen sowohl für *offene* als auch für *geschlossene Briefe/eingeschriebene Briefe/banderolirte Sendungen*¹⁵ angegeben sind. Vor- und Nachname sowie der Absenderort wurden ebenfalls aufgeführt, was den Einwohnern von Łódź sicherlich in vielen Fällen half, unzustellbare Post im In- und Ausland wiederzufinden. Zur Information veröffentlichte die Redaktion außerdem die *Unbestellbaren Telegramme* mit Namen des Absenders/Empfängers. Das Grand Hotel, das Hotel Victoria und das Hotel Polski veröffentlichten ihre *Fremdenlisten*, Listen von Gästen von außerhalb Łódź mit Namen und Ankunftsort. Der Informationsteil schloss mit drei Texten: *Witterungs = Bericht (nach der Beobachtung des Optikers Diering)*, *Cours = Bericht* (aktueller Rubel-Mark-Wechselkurs) und *Vom Geldmarkt* (Geldmarkt aus Berlin) mit Informationen zu privaten Discountern und Wechselstuben in London und Paris. Letztere beiden Informationen waren für Kaufleute, Handwerker, Händler und Hersteller in Łódź, die damals mit ausländischen Geschäftspartnern kooperierten, von Bedeutung.

Der fortwährende Kontakt der Zeitung zu ihren Lesern wird in einigen Ausgaben durch Texte im Informationsteil mit dem Titel *Briefkasten der Redaktion*,¹⁶ belegt. Meinungsseiten, auf denen Leser auf Veröffentlichungen früherer Ausgaben Bezug nehmen und ihre positiven und negativen Meinungen zu deren Inhalt äußern, eigene Ergänzungen hinzufügen und öffentliche Anfragen stellen.

Anzeigen

Alle Abschnitte von Seite vier (unten) bis Seite acht enthalten Anzeigentexte, die für interessierte Bevölkerungsgruppen – vom Durchschnittsbürger bis zum Fabrikbesitzer – von

¹⁵ Anders *Briefmarkensendungen*, z.B. in der Ausgabe Nr. 302.

¹⁶ Auch hier gibt es keine Erklärung für die Verwendung der lateinischen Schriftart im Titel und der Fraktura-Schriftart im folgenden Text.

Bedeutung waren. Diese Anzeigen sind durch eine dicke Linie vom Haupttext abgetrennt. Zur Veranschaulichung der Anzeigen habe ich die oben genannten Zeitungsausgaben aus dem Jahr 1899 ausgewählt; ein Stichprobenvergleich in dieser Ausgabe der Zeitung ergibt insgesamt 125 deutsche Anzeigen, 6 polnische, 4 russische und 1 französische Anzeige.

Die Textsorte *Zeitungsanzeige* bilden ein interessantes Forschungsobjekt nicht nur für einen Linguisten, sondern auch für Soziologen, Marketingfachleute oder Historiker, da sie sowohl sprachliche Veränderungen aufzeichnen, als auch unter bestimmten sozial- (im Fall der Lodzer Zeitung auch national-) und wirtschaftsgeschichtlichen Gesichtspunkten behandelt werden. Interessant sind dabei auch Fragen nach Form, grafischer Gestaltung und dem Inhalt der Anzeigen, außerdem auch nach sprachlichen Mitteln (insbesondere deshalb, da sie historische Texte sind), mit welchen die Anzeigen gestaltet wurden. Sylvia Bendel (1998: 53) definierte eine Zeitungsanzeige als: „...das Resultat einer schriftlich vollzogenen sprachlichen Handlung, welche lautet: Einer größeren Zahl von Empfängern ein Produkt anbieten ... zum Kauf desselben zu bewegen.“ Diese Basisdefinition gilt eigentlich bis heute. Unter allen Textsorten der Lodzer Zeitung zeichnen sich die Anzeigen durch ihre lexikalische Ebene, ihre anspruchsvolle, kundenfreundliche Sprache, die grafische Vielfalt in Schriftarten und Grafiken, grammatikalische und orthografische Unterschiede (oft unbeabsichtigt, bedingt durch Satzfehler oder mangelnde Sprachkenntnisse des Autors) sowie den vom Herausgeber verwendeten Sprachstil aus. Man muss Olga Wolińska (1987: 7) zustimmen, dass die Presse des 19. Jahrhunderts zahlreiche Veränderungen und Umbrüche in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft widerspiegelte.

Die Anzeigen in allen analysierten Texten unterscheiden sich hinsichtlich Schriftart, Druckqualität und grafischer Gestaltung deutlich von zeitgenössischen Anzeigen, erfüllten aber erfolgreich ihre informative und persuasive Funktion. Die Texte historischer Presseanzeigen lassen sich nach verschiedenen Kriterien klassifizieren, beispielsweise nach den Merkmalen des Werbetreibenden, dem Inhalt der Anzeige, ihrem Format und ihrer Platzierung, typografischen Modifikationen usw.

Die Thematik der Anzeigen

Die Anzeigen dieser Ausgabe können zunächst nach gewerblichen und privaten Anzeigen klassifiziert werden, die entweder einen Allgemeincharakter haben oder sich auf eine bestimmte Adressaten-/Beschäftigungsgruppe beschränken, besonders dann, wenn sie direkt in der Aufschrift oder im laufenden Text der Anzeige genannt werden: *Wichtig für die Herren Fabrikanten u. Industriellen!; Gebrauche nur den rein holländischen Cacao Leestemaker. Der Verkauf befindet sich in den Drogen = Handlungen der Herren: ...; Ein Lehrling mit guter Handschrift findet sofort Stellung. Offerten sub C.B an die Exped. des Blattes erbeten; Potrzebna bona, znająca się dobrze na szyciu, do dwuletniego dziecka. Oferty pod „U.L” przyjmuje eksp. nin. pisma* (310/6, 7).

Es gibt im Allgemeinen keine thematische Einteilung der Anzeigen etwa verlorene/ gefundene Gegenstände, Beschäftigung/Stelle finden, Berufe/Dienstleistungen, Lebensmittel/Waren usw. Sie erscheinen ordnungslos nacheinander, ohne Angabe der Thema-

tik, bzw. der Interessengruppe. Man kann sie oft durch die Semantik der angewandten Verben, bzw. durch ihre grammatische Form oder substantivische Verbphrasen intuitiv einstufen, oder auch nach dem einleitenden Wort – meist ist es ein Substantiv, wie es in den nachfolgenden Beispielen gezeigt wird. Sie sind in Form, Inhalt und in grafischer Aufmachung, durch Groß- und Kleinschreibung, Fettdruck, kleine Abbildungen u.ä., heterogen und ziehen die Aufmerksamkeit des Lesers an:

- *kaufen: (Kaufe eine hypothekarische Forderung bis 8000 Rubel, welche in ½ Jahren rückzahlbar ist. Gefl. Off. sub O.S. an die Exp. d. Bl. erbeten. – 310/6),*
- *suchen: (Suche einen Lageristen, der die Tuchbranche versteht u. einen Buchhalter (Israelit) mit deutsch-Russischer Correspondenz per sofort für mein Fabrikationsgeschäft. Off. unter K.H., an die Exped. ds. Blattes zu richten. – 310/6),*
- *empfehlen: (Zur Saison! ... Ferner empfehlen wir in bester Qualität Krautschneidemaschinen mit 4 und 6 Messern „Bavaria“ und „Silesia“. Original amerikanische Wringmaschinen „Empire“ ... – 310/5),*
- *sich empfehlen: (Die Warschauer Friseur Balbina Łudzki, Długastraße Nr. 27, empfiehlt sich den geehrten Damen zum Frisiren nach der neueste Mode. Reelle Bedienung, günstige Preise – 308/6; 310/7),*
- *haben/sein abzugeben: (Wir haben einen Victoria – Streckapparat für Mohair = Garne billig abzugeben und empfehlen dieselben Interessenten. Eduard Tögel&Co, Mikolajewskastr. 67. – 310/7),*
- *zu haben sein: (Täglich frische Tafel-Butter von den Gütern Krasne und Osmolice des Grafen Krasinski ist zu haben in der Bäckerei W. Kopczyński, Petrikauer Str. Nr. 93 und in den Filialen: Cegelnianastr. 38, Widzewskastr. 158. – 310/7),*
- *kann sich melden: (Ein Lehrling der die Wollweberei erlernen will, kann sich melden. Milsch = Straße 60. – 310/7),*
- *zu verkaufen/vermiethen (sein): (Einige Hundert mittelstarke Erlenstämme sind preiswert zu verkaufen bei J. Meißner, Zarzewskastr. 167. – 310/6),*
- *(Zu vermieten per 1. Juli 1900, Petrikauer = Straße 89. im 1. Stock: 3 Zimmer und Küche im Vorderhause und weitere 3 Zimmer und Küche, welche von den ersten nur durch eine kleine Treppenflur getrennt sind, mit Wasserleitung und Ausguß. Näheres dortselbst beim Hauswirth, Wohnung 3. – 310/6),*
- *suchen: (Junger Mann, der polnischen, deutschen, russischen und französischen Sprache in Wort und Schrift mächtig, sucht irgend eine Stellung für Comptoirarbeiten oder Fabrikscomptoir. Gefl. Off. unter „Deutsch“ an die Exp. für Bl. erbeten. – 310/7),*
- *gesucht: (Eine tüchtige Bufetowa zum sofortigen Antritt gesucht. Zu melden im Restaurant, Konstantiner Straße Nr. 7 – 310/6),*
- *Gefunden wurden am Dienstag auf der Wulczanska 3 Coupons in deer Höhe von Rbl. 16.50 und verschiedene russ. Briefmarken. Der rechtmäßige Eigenthümer kann dieselben gegen Erstattung der Insertionskosten bei Franz Hölzer, Długastr. 141, abholen – 310/7),*
- *poszukiwać: (Dyplomowana nauczycielka Gustawa Kaliska poszukuje lekcyi. Specjalność matematyka. Zachodnia Nr 66, przy pensyi Weller. – 310/7),*

- zu vergeben sein: (6000 Rubel sind per sofort auf sichere Hypothek zu vergeben. Vermittler ausgeschlossen. Wo, sagt die Exp. ds. Bls. – 310/7),
- Unterricht ertheilen: (Unterricht in Gesang, Klavierspiel, Theorie und Komposition ertheilt K. Danysz, vormals Direktor der Akademie für Musik in Berlin, Mikolajewskastr. Nr. 34, W. 30 – 310/4).
- verloren gehen: (Eine rote Kuh ist vor 4 Wochen, auf dem Wege von Łeczyce nach Lodz verloren gegangen. Der ehrliche Finder wird höfl. gesucht, dieselben an Herrn Wolff Wahlmann, Nowo Alexandrowska Str. 24 abzugeben – 308/7).

Darüber hinaus gibt es auch ein Paar andere, seltene, lexikalische Möglichkeiten, eine Aktivität sprachlich herauszuheben, z.B. die Suche nach einer neuen Stelle:

- wünscht sich zu verändern, wie in der folgenden Anzeige: Ein tüchtiger Zwirnmeister, der mit d. Montage der glatten und Effekt=Zwirnmaschinen anvertraut ist, ..., wünscht sich zu verändern. Gefl. Off. unter „Zwirnmeister“ an Exp. ds. Bl. erbeten. – 310/6),
- substantivisch/verbale Überschrift: (Potrzebna panna kompletnie uzdolniona w hafcie, na maszynie „Ronnely“, na wyjazd do Warszawy. Wiadomość w kantorze służących E. Olszewskiej, ul. Piotrkowska Nr. 128 – 308/6),
- adjektivische Überschrift: (Ukończony słuchacz Wyższej Szkoły Rzemieślniczej Łódzkiej pragnie dawać korepetycje. H. Laszkiewicz, Widzewska 33 – 307/8).

Außer den kommerziellen und privaten Anzeigen gibt es im Inseratenteil der Zeitung auch Todesanzeigen: Freitag, den 10. November, Mittags 1 Uhr, verschied sanft im Herrn, nach kurzem schwerem Leide, unsere liebe Mutter, Schwieger = und Großmutter Dorothea Schink, geb. Thüm, im Alter von 81 Jahren. Die Beerdigung findet Sonntag, den 12. d. Mts., Nachmittags 2 Uhr, vom Trauerhause, Benediktenstr. Nr. 18, aus statt, wozu alle Verwandten, Freunde und Bekannten eingeladen werden. Die tiefbetrübten Hinterbliebenen. (310/6). Zu beachten ist bei diesen Anzeigen, dass sie nach Rechtschreibregeln und editorisch sauberer verfasst sind, auch wenn es um die richtige Interpunktion geht. Ihre Form und lexikalische Ausgestaltung gehören zu den Standardtexten, die bis heute geltend sind¹⁷.

¹⁷ In der Ausgabe Nr. 294 vom 14. (26.) October 1899, S. 3, in der Rubrik *Was hört man Neues?*, unter dem Titel *Nekrolog* wurde folgende Nachricht übermittelt: „Abermals hat der unerbittliche Tod ein Menschenleben dahingerafft, daß, in der Blüthe seiner Jahre stehend, zu den schönsten Hoffnungen berechnigte. Gestern früh verschied nach längerem Leiden Herr Jan Petersilge; Sohn des Herausgebers unserer Zeitung; im Alter von 38 Jahren. Der Verbliehene, der unserem Blatte sehr nahe gestanden, hat mehrfach als Vertreter des Redacteurs und Herausgebers die „Lodzer Zeitung“ verantwortlich gezeichnet, wobei er der Redaction stets mit Rath und That an die Hand gegangen war ...“. In derselben Nummer der Zeitung wurde über die Hälfte der Seite, auf einem gesonderten Blatt, die folgende Todesanzeige beigelegt: *Vom tiefsten Schmerz gebeugt, machen wir hiermit die Mittheilung, dass es Gott dem Allmächtigen gefallen hat, am Mittwoch, den 25. October, unseren inniggeliebten Sohn, Bruder, Schwager, Onkel und Neffen Jan Petersilge im Alter von 38 Jahren von seinem langen schweren Leiden durch einen sanften Tod zu erlösen. Die Beerdigung des theuren Dahingeschiedenen findet am Sonnabend, d. 28. October, Nachmittags 2 Uhr, vom Trauerhause, Petrikauer Str. Nr. 54 (Ecke Zielna), aus statt. Um stilles Beileid bittet die tiefbetrübte Familie.* Die nächste Todesanzeige wurde halbseitig in der Ausgabe Nr. 296 vom 16. (28.) October 1899, S. 6, auf Russisch und auf Deutsch (lat. gedruckt: *Am Sonnabend, den 28. October, Vormittags 10 Uhr, wird in der Alexander Newski-Kirche für den verewigten Jan Petersilge eine Trauerandacht abgehalten. Die Beisetzung der irdischen Hülle des Verstorbenen findet Nachmittags, präcise 2 Uhr, von der Alexander Newski-Kirche aus nach dem orthodoxen Kirchhof statt. Die trauernde Familie.*)

Die kommerziellen Annoncen unterscheiden sich von den privaten am meisten durch den Wortschatz, der in manchen Fällen recht fachsprachlich ist. Dies illustriert das folgende Beispiel: *Wichtig für die Herren Fabrikanten u. Industriellen! Das erste warnende Kommissionsbüro Lodz, Petrikauer Straße Nr. 1 – Telefon 391, hat zur Platcierung angewandte und mit guten Zeugnissen versehene: Webmeister, Spinnmeister, Färbermeister, Appreturmeister, sowie routinierte Verwalter, Fabrikverwalter (завѣдующіи), Correspondenten, Buchhalter, Kassirer, Inkassenten, Reisende, Magazineure, Mechaniker, Techniker u.s.w. (310/7).* In dieser Anzeige wurde das Fachwort *Fabrikverwalter*, für ein besseres Verständnis eines russischen Lesers, in Klammern ins Russische übersetzt (завѣдующій), was von einer Aufmerksamkeit der Redaktion, bzw. des Anzeigenaufgebers zeugt.

Sprachlich wäre auch die seltsame Anwendung des Lexems *momentalny* in der nachfolgenden polnischen Anzeige anzumerken: *Pierwszorządny „Bar Amerykański“ Warszawa, ul. Senatorska 27. Otwarty od 10 rano do 1-iej w nocy. Wykwintne urządzenie¹⁸. Ciągłe świeże potrawy i przekąski, 6 gatunków piwa(zagraniczne i Stri z k ego¹⁹). Piwo o właściwej temperaturze. Wódki krajowe i zagraniczne. Potrawy z rusztu ze specjalnej kuchni momentalnej „Lucullus”. Ceny umiarkowane (310/6).* In *Słownik ilustrowany języka polskiego* von Michał Arct (1916) hat das Lexem *momentalny* folgende Bedeutung: „*Momentalny, łć., trwający przez moment, szybki, chwilowy, błyskawiczny; m-a fotografia = zdjęcie fotograficzne za pomocą przyrządu migawkowego*“ und in *Słownik języka polskiego* (Doroszewski, o.J.) sind die Bedeutungen: 1. *szybki, natychmiastowy*, 2. *przeznaczony do trwania przez moment, chwilowy, krótkotrwały* zu finden. Laut *glosbe.com* (Glosbe, o.J.) bedeutet es heute: *natychmiastowy, migawkowy, błyskawiczny, niezwłoczny, bezzwłoczny, nie cierpiący zwłoki, bardzo szybki, taki, który ma miejsce, wydarza się bez żadnej zwłoki*. Daher kann man annehmen, dass sich der Anzeigenaufgeber auf die Bezeichnung *szybka (ekspresowa) kuchnia z rusztu* bezog, aber die Besonderheit der Küche im Ausdruck *ze specjalnej²⁰ kuchni* könnte darauf hindeuten, dass er auch besondere Gerichte meinte. Das Lexem *manipulant* kommt in der Anzeige *Suche Stellung als Manipulant in einer Wattefabrik. Habe gründliche Kenntnisse im Watten- und Fließherstellen, sowie im Leimen und Färben derselben. G.fl. Offerten an Johann Bladec, Manipulant, Warnsdorf Nr. 937 VII Bz erbeten – 302/6* in der heutigen Bedeutung nicht als *osoba, która wpływa na innych dla własnych korzyści, naginając fakty lub stosując podstępne taktyki* mit Synonymen wie *intrygant* und *manipulator*, sondern in der alten Bedeutung, die sich im Wörterbuch von Doroszewski findet: „*manipulant: człowiek wykonujący czynności ręczne, manipulację; np. Byłem dobrym majstrem, potem manipulantem*“. Es bezeichnete außerdem *niższy rangą urzędnik w biurze*. Das Problem der grafischen und phonetischen Entsprechung, verbunden mit einer semantischen Diskrepanz (Tautonym), wird als „falsche Freunde des Übersetzers“ bezeichnet, und wenn dieses Phänomen in einem Sprachpaar auftritt, führt es zu Übersetzungsfehlern. Wie ein Vergleich der Bedeutung dieses Wortes in Vergangenheit

¹⁸ „3. «wyposażenie danego pomieszczenia; ogół sprzętów, umeblowanie» (Doroszewski, o.J.). WSJP gibt diese Bedeutung nicht an (WSJP, o.J.)

¹⁹ Wie im Original.

²⁰ Rechtschreibung wie im Original.

und Gegenwart zeigt, könnte es jedoch bei der Perzeption eines historischen Textes zu Missverständnissen²¹ führen.

Zusammenfassung

Die Lodzer Zeitung war die erste deutsche Zeitung in Łódź im 19. Jahrhundert und eine Vorläuferin der Lodzer Presse im Allgemeinen. Mit der Industrialisierung und der dynamischen Entwicklung von Łódź wandelte sie sich im Laufe ihres Bestehens von einer kleinformatigen, vierseitigen Zeitung mit polnischen, deutschen und russischen Bekanntmachungen und Mitteilungen der zaristischen Behörden zu einer für die damalige Zeit modernen deutschsprachigen Zeitung in einer Industriemetropole. Die analysierten Ausgaben repräsentieren alle gängigen Arten von Presstexten, die sich systematisch weiterentwickeln. Dies gilt in geringerem Maße für die Texte von Presseanzeigen, deren Grafikdesign und Werbekategorien weitgehend unverändert geblieben sind. Ihre Sprache kann jedoch auf lexikalischer Ebene mit ihren Veränderungen in Wortsemantik und Rechtschreibung ein Hindernis für das Verständnis historischer Texte darstellen – sie sind aber stets in vielerlei Hinsicht eine interessante Forschungsquelle für Linguisten.

Die deutsche Sprache wurde vom bedeutenden Teil der Bevölkerung von Łódź in einer Sprachinsel²² gesprochen und gepflegt; sie unterschied sich in ihren systemischen Grundlagen nicht wesentlich von der im Deutschen Reich. Dies gilt auch für die Lodzer Zeitung als deutsche Zeitung, die gleichzeitig kulturelle Bedürfnisse befriedigte; sie hatte nunmehr auch die Aufgabe, das Deutschtum der deutschen Bevölkerung von Łódź zu erhalten. Sie war eine Wissensquelle über Europa und die Welt, eine wichtige Informationsquelle für Hersteller, Handwerker und Händler, erleichterte die Kommunikation mit den städtischen Behörden und bot ein Forum für Diskussionen über wichtige Fragen des Alltagslebens in Łódź und in den Nachbarstädten – und spiegelte damit zugleich das Leben in der Textilmetropole zu Beginn des 20. Jahrhunderts wider. Weitere Forschungen werden zeigen, ob und welche Veränderungen sich nach der Jahrhundertwende bei der Lodzer Zeitung vollzogen haben.

Inhaltsverzeichnis

Arct M. (1916), *Słownik ilustrowany języka polskiego*, Warszawa.

Atlas historyczny miasta Łodzi (2022), <https://atlas-ltn.uni.lodz.pl/> [Zugriff am: 11.06.2023].

Baranowski B., Fijałek J., Rosin R. (1980), *Łódź. Dzieje miasta. Tom I: Do 1918 r.*, Warszawa–Łódź.

²¹ Ähnliches Problem gibt es mit der damaligen und der heutigen Bedeutung des Lexems *Thermophor* im Titel eines Rubriktextes (283/4) und in der Anzeige der Ausgabe 309/8.

²² Siehe dazu Michoń (2020: 6, 80).

Bieńkowska D. (1995), *Głosy prasy o polszczyźnie Łodzian z przełomu XIX i XX wieku*, [In:] D. Bieńkowska (Hrsg.), *Wielkie miasto. Czynniki integrujące i dezintegrujące*, Vol. 2, Łódź, S. 186–193.

Bömelburg H.-J. (2022), *Lodz. Geschichte einer multikulturellen Industriestadt im 20. Jahrhundert*, Paderborn.

Doroszewski W. (Hrsg.), (o.J.), *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/5512375.html> [Zugriff am: 11.06.2023].

Glosbe (o.J.), <https://glosbe.com/> [Zugriff am: 11.06.2023].

Janczak J.K. (1991), *Ludność Łodzi przemysłowej 1820–1914*, Łódź.

Kaszubina W. (1970), *Czasopiśmiennictwo łódzkie w latach 1863–1914*, Łódź.

Kobjek G. (1994), *Ex navicula navis. Kalendarium łódzkie (do 1914 r.)*, Łódź.

Lodzer Zeitung, Staatsarchiv Łódź, Sig. Cz-166R.

Michoń M. (2020), *Berichterstattung deutschsprachiger Lokalzeitungen an der Wende des 19. und 20. Jahrhunderts – die Lodzer Zeitung und der Gießener Anzeiger im Vergleich*, Łódź–Kraków.

Samuś P. (Hrsg.) (1997), *Polacy, Niemcy, Żydzi w Łodzi w XIX–XX*, [In:] *Sąsiedzi dalecy i bliscy*, Łódź.

Stadtmüller K.J., Stadtmüller K.L. (1923), *Technisches Wörterbuch*, Warschau.

Weigt Z. (2002), *Polsko-niemieckie teksty ogłoszeń w niemieckojęzycznej prasie XIX-wiecznej Łodzi*, [In:] K. Michalewski (Hrsg.), *Tekst w mediach*, Łódź, S. 352–362.

Wojalski M.Z. (1997), *Kieszonkowa kronika dziejów Łodzi*, Łódź.

Wolińska O. (1987), *Język XIX-wiecznych wiadomości prasowych*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 892.

WSJP (n.d.), <https://wsjp.pl/> [Zugriff am: 11.06.2023].

Streszczenie

„Lodzer Zeitung” (1863–1915) – prekursorka łódzkiej prasy na przełomie XIX i XX wieku

„Lodzer Zeitung” była pierwszą gazetą wydawaną w Łodzi, powstała na początku drugiej połowy XIX wieku. Rozwijiała się wraz z miastem – od czterostronicowego pisma w małym formacie do pełnowymiarowej, ośmiostronicowej gazety ukazującej się w języku niemieckim. W tym czasie pełniła swoją funkcję nie tylko jako medium informujące przedsiębiorców, rzemieślników i kupców o sytuacji gospodarczej, lecz także wspierała łódzką społeczność niemiecką w wymiarze kulturowym i narodowym. Artykuł prezentuje wydanie z 1899 roku (na przełomie XIX i XX wieku) wraz z typami tekstów i wybranymi tematami dotyczącymi życia codziennego. Analiza koncentruje się na słownictwie ogłoszeń i anonsów prasowych, w wymiarze strukturalnym i leksykalnym. Publikacja stanowi wkład w badania nad historycznymi tekstami prasowymi oraz zachęca do ich dalszej eksploracji naukowej.

Słowa kluczowe: prasa niemieckojęzyczna, XIX wiek, Łódź, teksty prasowe i ich słownictwo

Abstract

“Lodzer Zeitung” (1863–1915) – a pioneer of the Łódź press at the turn of the 20th century

The Lodzer Zeitung was the first newspaper in Łódź, established at the beginning of the second half of the 19th century. It developed alongside Łódź, from a small-format four-page newspaper to a full-size, eight-page newspaper published in German. During this time, it fulfilled its role not only as a medium for informing entrepreneurs, craftsmen, and merchants about the economic situation, but also supported the German community of Łódź in cultural and national dimensions. This article presents the 1899 edition (at the turn of the 20th century) with text types and selected topics related to everyday life. The analysis focused on the vocabulary of advertisements and press announcements, in their structural and lexical dimensions. The article contributes to and encourages further scholarly exploration of historical press texts.

Keywords: German newspaper, 19th century, Łódź, press texts and their vocabulary

Joanna Satoła-Staśkowiak  <https://orcid.org/0000-0002-8821-2379>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: jstaskowiak@ahelodz.pl

O stałej marginalizacji słowników drukowanych jako nieodwracalnym zjawisku we współczesnej leksykografii

Streszczenie

Dynamiczny rozwój technologii cyfrowych w XXI wieku doprowadził do zasadniczej transformacji leksykografii. Tradycyjne słowniki drukowane, przez wieki uznawane za podstawowe i prestiżowe niegdyś źródła wiedzy o języku, zostały stopniowo zmarginalizowane na rzecz rozwiązań elektronicznych. Wypieranie słowników drukowanych przez elektroniczne nie stanowi sensacji. Na uwagę zasługuje jednak tempo tej przemiany. W ciągu naszego życia nastąpiło pełne przejście z papieru do środowiska cyfrowego.

Artykuł omawia czynniki społeczne, technologiczne i edukacyjne warunkujące ten proces. Analizowane są zalety słowników elektronicznych - ich aktualność, edytowalność, dostępność i interaktywność oraz wskazywane zagrożenia, takie jak brak spójnych standardów redakcyjnych czy ryzyko upowszechniania wiedzy niezwyfikowanej. Wspomina się także o istotnej roli korpusów językowych w procesie tworzenia współczesnych słowników cyfrowych. Podstawą analiz jest zarówno literatura przedmiotu, jak i wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów kierunków filologicznych i niefilologicznych.

Słowa kluczowe: słowniki elektroniczne i internetowe, słowniki drukowane, korpusy językowe, leksykografia cyfrowa, technologia, edukacja językowa

Wstęp

W ciągu ostatnich dwóch dekad obserwujemy gwałtowną zmianę w sposobach dostępu do wiedzy językowej. Słowniki drukowane, które przez wieki pełniły funkcję podstawowych źródeł informacji o normach językowych, utraciły na naszych oczach swój uprzywilejowany status na rzecz wszechobecnych słowników elektronicznych umieszczonych w Internecie. Zmiana ta nie jest wielkim zaskoczeniem, dała się obserwować w kolejnych

latach, jest jednak stała i wiadomo dziś, że słowniki drukowane nie będą pełniły tak ważnej roli jak miało to miejsce w przeszłości. Sympatia użytkowników do słowników elektronicznych obecnych w Internecie nie jest jedynie kwestią wygody czy ekonomii. Ma ona głębokie podstawy w zmianach społecznych, technologicznych i edukacyjnych.

Wypieranie słowników drukowanych przez elektroniczne nie stanowi sensacji. Na uwagę zasługuje jednak tempo tej przemiany. W ciągu naszego życia nastąpiło pełne przejście z papieru do środowiska cyfrowego. Analogicznie, współczesne procesy językowe – obejmujące wszystkie warstwy systemu – nie rozgrywają się już pokoleniami, lecz kumulują się i zwielokrotniają w ramach jednego pokolenia, osiągając skalę zmian niespotykaną wcześniej.

W niniejszym artykule omówiono proces stopniowej marginalizacji słowników papierowych, a także przedstawiono słowniki elektroniczne i korpusy językowe jako następców słowników drukowanych. Wszystko to w kontekście ich dostępności, edytowalności, funkcjonalności oraz wpływu na kształtowanie kompetencji językowych współczesnych użytkowników języków (Atkins & Rundell, 2008; Béjoint, 2010).

Rozwój technologii informacyjnych doprowadził do zasadniczych zmian w sposobach przetwarzania, przechowywania, przeszukiwania danych językowych (patrz: korpusy językowe) i przyswajania wiedzy, szczególnie w obszarze leksykografii. Przyczyniły się do tego zarówno możliwości związane z prezentacją danych cyfrowych, jak i coraz bardziej dostępne korpusy językowe. Słowniki zatem, będące nieodłącznym elementem edukacji językowej oraz badań i analiz językoznawczych, przeszły ogromną transformację – od klasycznych źródeł wiedzy pisanych przez badaczy języka do interaktywnych narzędzi cyfrowych, których autorami mogą być zwyczajni użytkownicy.

Podstawą opisywanych tu tendencji są wyniki ankiety przeprowadzonej w 2023 r. wśród 200 studentów polskich uczelni (100 studentów kierunków filologicznych i 100 niefilologicznych, w wieku 20-26 lat). Kwestionariusz zawierał pytania zamknięte dotyczące częstotliwości korzystania ze słowników oraz preferowanych ich typów.

Wyniki wskazują wyraźne różnice między obiema grupami. Wśród studentów niefilologicznych jedynie 10% deklaruje regularne korzystanie ze słowników, a po słowniki drukowane sięga zaledwie 3%. W grupie filologów połowa badanych korzysta ze słowników regularnie, a 30% okazjonalnie. 85% wszystkich studentów korzystających ze słowników wskazało, że używa wyłącznie słowników elektronicznych online, a jedynie 5% z nich sięga po słowniki drukowane, nawet jeśli zostały zdigitalizowane (np. *Słownik staropolski PAN*¹ czy *Słownik terminów literackich*²). Dane te wskazują na trwałą marginalizację słowników drukowanych i potwierdzają tezy obecne w literaturze (Lew, 2012; Rundell, 2017). Te i inne dane, związane z ekscerpcją słowników, nie są bez znaczenia, utwierdzają co roku decyzje leksykografów przy projektowaniu kolejnych elektronicznych słowników jedno-, dwu- i wielojęzycznych.

¹ <https://pjs.ijpan.pl/sstp.html>. Kiedyś *Słownik staropolski* pod red. prof. Stanisława Urbańczyka ukazywał się w latach 1953–2002.

² <https://www.scribd.com/document/548569563/Janusz-S%C5%82awi%C5%84ski-S%C5%82ownik-Terminow-Literackich> pod redakcją Janusza Sławińskiego.

Słowniki drukowane i okres ich dominacji

Aż po koniec XX wieku słowniki papierowe stanowiły podstawowe źródło wiedzy o języku. Dzieła takie jak *Oxford English Dictionary* (pierwsze wydanie: 1884–1928), a na gruncie polskim jak *Słownik etymologiczny języka polskiego* pod redakcją Aleksandra Brücknera (1927), *Słownik frazeologiczny PWN* pod redakcją Stanisława Skorupki (1967) *Słownik języka polskiego PAN* pod redakcją Witolda Doroszewskiego³ (1958–1969), który na wiele lat zdefiniował standardy polskiej leksykografii, *Uniwersalny słownik języka polskiego* pod redakcją Stanisława Dubisza⁴ (2003), *Wielki słownik ortograficzny PWN* pod redakcją Edwarda Polańskiego⁵ (2003), *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN* pod redakcją Andrzeja Markowskiego⁶ (2004–2022) i wiele innych należały do kanonu i były cytowane w badaniach naukowych w większości prac językoznawczych. Od początku XXI wieku coś wyraźnie się zmieniło, z każdym rokiem w polskiej (i rzecz jasna światowej leksykografii) pojawia się coraz większa liczba słowników elektronicznych i znikoma grupa ludzi, która ze zjawiskiem elektronizacji leksykonów czy słowników w ogóle polemizuje⁷. Przewaga słowników online (przede wszystkim możliwość szybkiego wyszukiwania i integracji z innymi zasobami) sprawiła, że zjawisko elektronizacji słowników stało się procesem globalnym i nieodwracalnym (Atkins, Rundell, 2008).

Nie sposób nie dostrzec zalet słowników elektronicznych: błyskawicznego przeszukiwania i dostępu do wielu źródeł w jednym miejscu – w Internecie. O wartości, jaką proponują słowniki elektroniczne pisaliśmy w kilku artykułach, np. „The Need for an Electronic Multilingual Dictionary” autorstwa Anny Kisiel, Joanny Satoły-Stąskowiak i Wojciecha Sosnowskiego, opublikowanym w czasopiśmie „Cognitive Studies | Études Cognitives” (nr 14, 2014), analizując wyzwania związane z tworzeniem adekwatnych ekwiwalentów w słownikach wielojęzycznych oraz proponując rozwiązania możliwe do realizacji w formie elektronicznej. Omawialiśmy też ograniczenia słowników drukowanych, na przykład brak możliwości prezentacji złożonych relacji międzyjęzykowych, co utrudnia dokładne oddanie niuansów znaczeniowych. Artykuł podkreślał znaczenie tworzenia słowników elektronicznych jako narzędzi lepiej dostosowanych do potrzeb użytkowników w kontekście wielojęzyczności i dynamicznie zmieniającego się języka.

Wtedy wydawało się nam, mając już pewne doświadczenie w tworzeniu dwujęzycznych słowników, że należy o pozytywnych cechach wersji elektronicznych pisać i je wyraźnie rekomendować. Dziś nie ma powodu kogokolwiek do słowników elektronicznych przekonywać. Wciąż powiększająca się liczba słowników elektronicznych jest normą, warto

³ Liczy 11 tomów i zawiera około 125 tys. haseł. Obejmuje dwa wieki rozwoju polszczyzny – od połowy XVIII do połowy XX stulecia.

⁴ 4 tomy, których podstawą był Korpus Języka Polskiego PWN.

⁵ Największy słownik ortograficzny PWN, obejmujący ponad 140 000 haseł.

⁶ 30 000 haseł, w tym słownictwo współczesne, wyrazy dawne (występujące jeszcze we frazeologizmach i przysłówkach), regionalizmy, słownictwo środowiskowe i potoczne; 26 000 komentarzy normatywnych; dwie normy językowe: oficjalną i potoczną.

⁷ Początkowo słowniki drukowane w wielu środowiskach uchodziły za rzetelne, te cyfrowe traktowano (szczególnie wśród niektórych, starszych badaczy) jako mniej poważne, na których lepiej nie opierać językoznawczych analiz.

jednak wspomnieć, że w zjawisku powstawania elektronicznych słowników, o których mowa w punkcie 3., rolę nie do przecenienia odgrywały i odgrywają **korpusy językowe**.

O korpusach językowych badacze napisali już naprawdę wiele (por. np. Przepiórkowski, A., Bańko, M., Górski, R.L., Lewandowska-Tomaszczyk, B. 2012; Satoła-Staškowiak J. 2014, 2015, 2016a, 2017; Janus, D., Przepiórkowski, A. 2007; Górski, R.L. 2010), ale rola tych ogromnych, cyfrowych, tematycznych baz językowych na przestrzeni ostatnich kilkadziesiąt lat zmieniła się jeszcze bardziej zauważalnie. Przede wszystkim z korpusów korzysta dziś znaczna grupa językoznawców, coraz częściej sięgają po nie także studenci. Nie zawsze tak było. W latach 2011-2017 w Instytucie Sławistyki PAN w Warszawie, w ramach pracy zespołu naukowego, opracowywaliśmy *Równoległy korpus polsko-bułgarsko-rosyjski*⁸. Stał się on później podstawą licznych artykułów naukowych, a także fundamentem *Współczesnego słownika bułgarsko-polskiego*⁹ autorstwa Joanny Satoły-Staškowiak i Violetty Koseskiej-Toszewej (2014). W tamtym czasie korpusy językowe, zwłaszcza wielojęzyczne, nie cieszyły się jeszcze dużą popularnością wśród szerokiego grona językoznawców, bo nie dla wszystkich były rzetelnym źródłem wiedzy o języku. Próba wyjaśniania metod ich tworzenia badaczom niekorzystającym z narzędzi korpusowych bywała karkołomna.

Choć korpusy językowe nie są głównym tematem niniejszego artykułu, czuję obowiązek wspomnieć o nich w kontekście powstawania coraz liczniejszych słowników elektronicznych. Dziś bowiem korpusy odgrywają kluczową rolę w badaniach językowych: stanowią nieodzowny element analizy, fundament nowoczesnych słowników elektronicznych i punkt wyjścia dla coraz liczniejszych projektów naukowych, w których badacze sięgają po ich zasoby. W ostatnich latach, poza od dawna istniejącym, *Narodowym Korpusem Języka Polskiego*, powstały chociażby takie korpusy jak: *SpenK - Korpus polskich tekstów specjalistycznych Uniwersytetu Rzeszowskiego*, *Korpus Języka Mówionego (KJM) Instytutu Języka Polskiego PAN*, *Korpus Dyskursu Parlamentarnego Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Warszawskiego*¹⁰. Nie do przecenienia jest także platforma wspomnianego przeze mnie w przypisie nr 8 konsorcjum naukowego CLARIN-PL, która oferuje zasoby i narzędzia do tworzenia korpusów, słowników itd. oraz ich deponowania. Badacze pracujący na rzecz Clarin-PL tworzą infrastrukturę naukowo-technologiczną udostępniającą zasoby językowe oraz elektroniczne narzędzia do automatycznego przetwarzania języka naturalnego¹¹. Korpusy omawiane są dziś powszechnie wśród studentów i doktorantów. Stanowią odrębny akademicki przedmiot na wielu uczelniach.

⁸ Od roku 2013 Równoległy korpus polsko-bułgarsko-rosyjski powstaje w ramach europejskiego projektu CLARIN (Common Language Resources and Technology Infrastructure).

⁹ J. Satoła-Staškowiak, V. Koseska-Toszewa, *Współczesny słownik bułgarsko-polski. Zeszyt I*, Warszawa: Instytut Sławistyki Polskiej Akademii Nauk; Fundacja Sławistyczna, 2014, 336, ISBN: 978-83-64031-12-0.

¹⁰ Oczywiście nie wszystkie dostępne dziś korpusy, co jest ich najsłabszym elementem, są korpusami publicznymi.

¹¹ <https://clarin-pl.eu/about>. Link do zasobów: <https://clarin-pl.eu/catalog/resources>

Rewolucja cyfrowa i transformacja leksykografii

Przejście od słowników drukowanych do dynamicznych baz danych

Ponieważ wraz z popularyzacją komputerów osobistych, a później Internetu i urządzeń mobilnych, leksykografia wkroczyła w fazę transformacji cyfrowej, tradycyjny słownik został przekształcony w narzędzie cyfrowe, które jest wielowarstwowe, przeszukiwalne, edytowalne i otwarte na interakcję z użytkownikiem, bo stale jest online. Jak zauważa Rundell (2017), użytkownik przestał być biernym odbiorcą norm językowych, a zaczął pełnić funkcję aktywnego eksploratora i twórcy wiedzy językowej.

Dyskusja [wśród specjalistów językowych] opiera się na możliwych kierunkach działań związanych ze współczesną wiedzą ogólnie, a w szczególności w leksykografii. [...] jak bazy danych mogą służyć jako podstawa dla kilku słowników; w jaki sposób słowniki mogą dostarczać dane dostosowane do różnych typów użytkowników; w jaki sposób użytkownicy mogą personalizować słowniki; oraz w jaki sposób leksykografowie mogą oferować użytkownikom różne sposoby dostępu do danych leksykograficznych (Nielsen, 2022).

Modele słowników elektronicznych online

Współczesne słowniki cyfrowe występują w różnych formach:

1. Aplikacje mobilne (np. Oxford Learner's Dictionary App, PONS, Diki),
2. Słowniki internetowe z interfejsem webowym (np. Cambridge Dictionary Online, Glosbe, Linguee),
3. Słowniki wbudowane w przeglądarki, komunikatory czy platformy edukacyjne (np. DeepL, WordReference, Grammarly),
4. Platformy społecznościowe z komponentem leksykograficznym (np. Wiktionary – jako słownik tworzony i edytowany przez społeczność)

Zalety słowników elektronicznych w stosunku do papierowych – podsumowanie znanych faktów

3.3.1. Edytowalność i aktualność

Jedną z najważniejszych cech słowników elektronicznych jest możliwość ich stałego aktualizowania. Dane leksykalne są modyfikowane na bieżąco w odpowiedzi na zmiany językowe (neologizmy, skróty internetowe, zapożyczenia kulturowe). Odpowiada to współczesnemu rozumieniu języka jako tworu dynamicznego i ewolucyjnego (Béjoint, 2010, Satoła-Staśkowiak 2016a, 2016b).

Wielowarstwowość informacji i interfejs użytkownika

Słowniki cyfrowe mogą zawierać dodatkowe komponenty: nagrania wymowy, animacje, przykłady w kontekście, odnośniki do korpusów językowych, tłumaczenia w czasie rzeczywistym oraz dane statystyczne (częstotliwość użycia, kolokacje). Interfejsy użytkownika umożliwiają szybkie wyszukiwanie, filtrowanie wyników oraz dostosowanie widoku do indywidualnych potrzeb.

Mobilność i uniwersalność dostępu

Użytkownicy mają dostęp do słowników elektronicznych z dowolnego miejsca. Współczesne słowniki funkcjonują w trybie offline i online, integrując się z systemami operacyjnymi, edytorami tekstów czy tłumaczami maszynowymi.

Integracja z procesami edukacyjnymi

Aplikacje słownikowe stają się komponentem dydaktycznym: oferują quizy, fiszki, statystyki uczenia się, analizy błędów. Mogą też wspierać rozwój kompetencji translacyjnych, fonetycznych i stylistycznych.

Wady słowników elektronicznych – obawy specjalistów

W rozważaniach o wpływie technologii na leksykografię pojawia się również krytyczny ton. Nie jest skierowany wobec słowników w ogóle, jednak autorzy, na przykład Rundell (2017), Lew, Schryver (2014) ostrzegają przed brakiem jednolitych standardów redakcyjnych czy ryzykiem tworzenia treści przez użytkowników bez odpowiedniej wiedzy (Lew, 2011; Białek, 2022). Dostrzegają, że w cyfrowym środowisku zwyczajni użytkownicy zaczynają pełnić bardziej zaangażowaną rolę, stając się nie tylko odbiorcami, lecz także współtwórcami (pomagają w tym takie funkcje jak crowdsourcing¹² – model społecznościowy, umożliwiający edytowanie upublicznionych treści, itd.). Zdaniem badaczy „w erze informacji zmienia się status słownika, a wraz z nim wzorce zachowań użytkowników, a wyszukiwarki internetowe wkraczają na teren tradycyjnie zarezerwowany dla zapytań leksykograficznych”, por. Lew, Schryver (2014: 341)

Nie przesądza to jednak o mniejszej popularności słowników elektronicznych wśród studentów i innych użytkowników, mimo że wśród badaczy stawiane są pytania o wiarygodność takich treści.

Słowniki elektroniczne online, platformy i serwisy językowe wykorzystywane przez studentów.

Wśród wymienianych przez studentów słowników dwujęzycznych lub zawierających więcej niż jeden język najczęściej przywoływany jest *Diki* (www.Diki.pl) – słownik internetowy przeznaczony głównie dla osób uczących się języka angielskiego. Zawiera autorskie nagrania wymowy, kontekstowe przykłady zdań oraz interfejs przyjazny dla uczniów. Również popularną propozycją jest słownik/narzędzie *Bab.la*. Tak jak *Diki*, pozwala na tłumaczenie na angielski i inne języki. Istnieje także możliwość odsłuchania otrzymanych wyników. *Bab.la*., co jest bardzo pomocne, prezentuje hasło w kontekście, głównie w zdaniu. Kwestię odmiany czasowników można ustalić w zakładce „koniugacja”.

¹² Angażowanie się szerokiej grupy ludzi do wykonywania zadań i proponowania rozwiązań, aby zrealizować konkretne cele redaktora/autora. Jest wykorzystywany przez firmy, instytucje publiczne oraz organizacje non-profit, którym crowdsourcing zastępuje tradycyjnych pracowników.

W rozmowach ze studentami często jako pomoc wymieniane są także *Cambridge Dictionary Online* (<https://dictionary.cambridge.org/>) i *Oxford Learner's Dictionary* (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>). To anglojęzyczne słowniki specjalizujące się w dostarczaniu treści edukacyjnych dla uczących się języka angielskiego jako obcego. Oferują przykłady zdań, porady gramatyczne, funkcje interaktywne oraz testy czy platformy typu *Google Translate* i *DeepL*. Oba narzędzia wykorzystują tłumaczenie maszynowe z elementami sztucznej inteligencji. Ich zaletą jest natychmiastowość i możliwość przetwarzania całych tekstów, a nie tylko pojedynczych haseł. *DeepL* oferuje dodatkowo bardziej dopracowane pod względem składniowym i semantycznym propozycje tłumaczeń. Wymieniany jest także zdecydowanie mniej precyzyjny niż redagowane profesjonalnie słowniki, choć oparty na modelu crowdsourcingu, *Wiktory* (www.wiktory.org). Zauważany jest także *Słownik synonimów* (www.synonimy.net), którym znajduje się ponad 600 tys. synonimów do prawie 150 tys. słów, a także *Dobry słownik* (www.dobrysloownik.pl), normatywny, stale aktualizowany przez językoznawców i korektorów spis. Zawiera definicje, kwalifikacje stylistyczne, dane fleksyjne, pochodzenie słów, błędy językowe. Znajdują się w nim też także komentarze, cytaty i przykłady z NKJP oraz Internetu. Dostęp do tego słownika jest płatny (abonament). Za to *Słownik kolokacji języka polskiego* (<https://collocations.pl>) utworzony jest na podstawie danych z Narodowego Korpusu Języka Polskiego (NKJP: www.nkjp.pl). Pokazuje typowe połączenia leksykalne słów (kolokacje), które bezwarunkowo przydatne są filologom, tłumaczom i wszystkim uczącym się języka.

Innym słownikiem, którego powinna używać spora ilość uczniów, jest *Słownik terminów literackich PWN* (<https://sjp.pwn.pl/sloownik/S%C5%82ownik-termin%C3%B3w-literackich.html>), który korzysta z NKJP lub *Słownik terminów literackich* (<https://stl.lekturki.pl/>). Jest to miejsce, w którym znajdują się definicje wszystkich terminów, jakich znajomość jest wymagana na szkolnych zajęciach z języka polskiego.

Wielki słownik języka polskiego PAN online

Źródłem wiedzy o polszczyźnie w wersji cyfrowej jest dziś przede wszystkim *Wielki słownik języka polskiego PAN* (www.wsjp.pl), który zastąpił kultowy i drukowany *Słownik języka polskiego PAN* pod redakcją Witolda Doroszewskiego (wydawany w latach 1958–1969 i będący jednym z najwybitniejszych dzieł polskiej leksykografii). *Wielki słownik języka polskiego* tworzony jest pod redakcją Piotra Źmigrodzkiego.

Słownik ten, opisując polszczyznę, pozostaje od początku do końca słownikiem elektronicznym sensu stricto, tzn. zaplanowanym jako słownik elektroniczny, nie zaś przeniesieniem do elektronicznej postaci słownika drukowanego, jak ma to miejsce na przykład z wersją elektroniczną *Słownika języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego¹³:

¹³ Wydawnictwo Naukowe PWN w latach 1996-1997 wydało jego wznowienie w wersji tradycyjnej, a w 2000 roku przedruk elektroniczny. Obecne, internetowe wydanie umożliwia korzystanie ze słownika wszystkim zainteresowanym. Nie zostały w nim poczynione żadne zmiany w stosunku do wydania książkowego. Hasła prezentowane są jako obrazy (skany) fragmentów stron papierowej wersji słownika, por.: <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/wstep>

<https://sjp.pwn.pl/doroszewski/>, czy z *Wielkim słownikiem ortograficznym* pod redakcją Edwarda Polańskiego¹⁴. *Wielki słownik języka polskiego*, będąc od razu słownikiem elektronicznym, może stosować taką strukturę hasła i taką postać jej prezentacji, która nie kontynuuje, a wręcz zrywa z ograniczeniami typowymi dla słowników papierowych. Ponadto słownik może być na bieżąco aktualizowany i codziennie wzbogacać się o nowe hasła. Nieistnienie wersji drukowanej tego największego słownika polszczyzny jest tu symbolem przejścia słowników z ery papierowej do ery cyfrowej i internetowej.

Podsumowania i wnioski

Dziś w fachowej literaturze znaleźć można wiele wskazówek, jak krok po kroku zbudować słownik elektroniczny. Opracowali je doświadczeni leksykografowie, na przykład Atkins, Rundell (2008) przeprowadzają czytelników przez procesy projektowania, gromadzenia i adnotacji korpusu tekstów. Pokazują, jak analizować dane w celu wyodrębnienia istotnych informacji, a nawet demonstrują, jak te ustalenia są łączone w komponentach semantycznych, gramatycznych i pedagogicznych, które składają się na hasło. Autorzy wyjaśniają znaczenie i zastosowanie najnowszych teorii lingwistycznych, takich jak teoria prototypów i semantyka ram, oraz opisują rolę oprogramowania w manipulowaniu danymi i kompilacji haseł. Zatem obraz siedzącego w bibliotece wśród książek leksykografa, zniknął raz na zawsze, zastąpił go fachowiec posiadający znaczną wiedzę językową i informatyczną. Równorzędnie pojawił się (co bywa w środowiskach leksykografów niepokojące) zwyczajny użytkownik języka, chcący stać się autorem słownikowego hasła, bazujący na przygotowanych przez fachowców narzędziach słownikowych. Sytuacja tworzenia słowników przez przypadkowych autorów jest w XXI wieku nowym zjawiskiem.

Rola słowników drukowanych w kontekście współczesnych potrzeb komunikacyjnych, edukacyjnych i kulturowych została zredukowana do funkcji archiwalnej, historycznej, sentymentalnej czy kolekcjonerskiej. Słowniki elektroniczne nie tylko przejęły funkcje słowników drukowanych, ale też znacząco je rozszerzyły, integrując się z codziennym życiem użytkowników języka. Ich sukces opiera się, jak wspomniano wyżej, na: mobilności, interaktywności, edytowalności i otwartości na zmiany. Współczesne słowniki stanowią nie tylko pomoc językową, ale są dostosowane do aktualnych potrzeb użytkowników, szczególnie tych młodszych.

Słowniki cyfrowe są potężnym i wspianiałym narzędziem. Najlepiej wykorzystają je świadomi użytkownicy, niepozbawieni krytycznego myślenia.

¹⁴ <https://sjp.pwn.pl/so/lista/a#wielki-slownik-ortograficzny-wiecej>

Bibliografia

- Atkins B.T.S., Rundell M. (2008), *The Oxford guide to practical lexicography*, Oxford.
- Béjoint H. (2010), *The Lexicography of English: From Origins to Present*, Oxford.
- Białek E. (2022), *Wyzwania XXI wieku na kartach leksykografii*, „Przegląd Rusycystyczny”, nr 3(179), s. 27–43.
- Górski R.L. (2010), *Recent developments in the National Corpus of Polish*, <https://www.academia.edu/125644299> [dostęp: 3.03.2023].
- Hartmann R.R.K. (2001), *Teaching and researching lexicography*, London, New York.
- Janus D., Przepiórkowski A. (2007), *Poliquarp: An open source corpus indexer and search engine with syntactic extensions*, <https://www.researchgate.net/publication/221605628> [dostęp: 3.03.2023].
- Kisiel A., Satoła-Staśkowiak J., Sosnowski W. (2014), *The Need for an Electronic Multilingual Dictionary*, „Cognitive Studies/Études Cognitives”, t. 14, s. 55–64.
- Lew R. (2011), *Online Dictionaries of English, e-Lexicography* [w:] P.A. Fuertes-Olivera, H. Bergenholtz (eds.), *The Internet, Digital Initiatives and Lexicography*, London.
- Lew R. (2012), *How Can We Make Electronic Dictionaries More Effective?*, S. Granger, M. Paquot (red.), *Electronic Lexicography*, Oxford, <http://hdl.handle.net/10593/2423> [dostęp: 3.03.2023].
- Lew R., Schryver G-M. (2014), *Dictionary Users in the Digital Revolution*, „*International Journal of Lexicography*”, vol. 27, s. 341–359, <https://doi.org/10.1093/ijl/ecu011> [dostęp: 3.03.2023].
- Nielsen S. (2022), *The future of dictionaries, dictionaries of the future* [w:] H. Jackson (red.), *The Bloomsbury Handbook of Lexicography*, Bloomsbury, https://www.researchgate.net/publication/365946473_The_future_of_dictionaries_dictionaries_of_the_future [dostęp: 3.03.2023].
- Przepiórkowski A., Bańko M., Górski R.L., Lewandowska-Tomaszczyk B. (2012), *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, Warszawa, <https://nkjp.pl> [dostęp: 3.03.2023].
- Rundell M. (2013), *Printed versus digital dictionaries*, „English teaching professional”, vol. 86, s. 17–18.
- Rundell M. (2017), *Dictionaries and crowdsourcing, wikis and user-generated content*, [w:] *International Handbook of Modern Lexis and Lexicography*, Berlin–Heidelberg, http://doi.org/10.1007/978-3-642-45369-4_26-1
- Satoła-Staśkowiak J., Koseska-Toszeva V. (2014), *Współczesny słownik bułgarsko-polski. Zeszyt I*, Warszawa.
- Satoła-Staśkowiak J. (2014), *Edukacja przyszłych tłumaczy w oparciu o korpusy językowe*, „*Прикладна лінгвістика та лінгвістичні технології*”, Kiev, s. 211–223.
- Satoła-Staśkowiak J. (2015), *On the benefits of foreign language learning based on parallel language corpus*, „Cognitive Studies/Études Cognitives”, t. 15, s. 57–65.
- Satoła-Staśkowiak J. (2016a), *Korpusy językowe i wyszukiwarki korpusowe a badania nad współczesnymi tendencjami języków słowiańskich*, [w:] V. Cvrček, J. Šimandl, J. Štěpánová (red.), *Slovanská lexikografie: současný stav a výzvy*, Praga, s. 363–370.

Satoła-Staśkowiak J. (2016b), *Współczesna polsko-bułgarska i bułgarsko-polska leksykografia (na podstawie prac nad Słownikiem polsko-bułgarskich neologizmów)*, [w:] *Лексикографиям в началото на XXI в.*, Sofia, s. 523–529.

Satoła-Staśkowiak J. (2016c), *O anglizowaniu wymowy w polskich i bułgarskich wypowiedziach młodych ludzi*, [w:] D. Blagoeva, S. Kolkovska (red.), *За словото – нови търсения и подходи. Юбилеен сборник в чест на чл.-кор. проф. д.ф.н. Емилия Пернишка*, Sofia, s. 180–184.

Satoła-Staśkowiak J. (2017), *Badania nad najmłodsza leksyką słowiańską w oparciu o korpusy językowe*, [w:] *Българско-Полски Стыдиум*, Sofia, s. 32–45.

Schryver G.-M. (2023), *Generative AI and lexicography: The current state of the art using ChatGPT*, „International Journal of Lexicography”, vol. 36(4), s. 355–387, <https://doi.org/10.1093/ijl/ecad021>

Słowniki:

Brückner A. (1927), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, <https://polona.pl/preview/90cf9d-78-76a3-4a32-9fc3-e1dafd0756b8> [dostęp: 3.03.2023].

Cambridge Dictionary Online (b.r.), <https://dictionary.cambridge.org/> [dostęp: 3.03.2023].

Diki (b.r.), <https://www.diki.pl/> [dostęp: 3.03.2023].

Dobry słownik (b.r.), <https://www.dobrysłownik.pl/> [dostęp: 3.03.2023].

Doroszewski W. (red.) (1958–1969), *Słownik języka polskiego PAN*, <https://doroszewski.pwn.pl/> [dostęp: 3.03.2023].

Dubisz S. (red.) (2003), *Uniwersalny słownik języka polskiego, Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, Warszawa.

Linde S.B. (1807–1814), *Słownik języka polskiego*, <https://kpbc.umk.pl/dlibra/publication/8173> [dostęp: 3.03.2023].

Markowski A. (2004–2022), *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa.

Oxford English Dictionary (pierwsze wydanie: 1884–1928), Oxford, <https://nla.gov.au/nla.obj-3208552393/view?partId=nla.obj-3208554289#page/n2/mode/1up> [dostęp: 3.03.2023].

Oxford Learner's Dictionary (b.r.), <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> [dostęp: 3.03.2023].

Polański E. (red.) (2003), *Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji (program na komputery PC)*, Warszawa.

Skorupka S. (1967–1968), *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa.

Sławiński J. (red.) (1976), *Słownik terminów literackich*, Wrocław, <https://www.scribd.com/document/548569563/Janusz-S%C5%82awi%C5%84ski-S%C5%82ownik-Terminow-Literackich> [dostęp: 3.03.2023].

Słownik synonimów, <https://synonim.net/> [dostęp: 3.03.2023].

Urbańczyk S. (red.) (1953–2002), *Słownik staropolski* <https://pjs.ijppan.pl/Sstp/t1.pdf>, później *Słownik staropolski PAN*, <https://pjs.ijppan.pl/sstp.html> [dostęp: 3.03.2023].

Wiktionary (b.r.), <https://www.wiktionary.org/> [dostęp: 3.03.2023].

Abstract

On the constant marginalization of printed dictionaries as an irreversible phenomenon in contemporary lexicography

The dynamic development of digital technologies in the 21st century has led to a fundamental transformation of lexicography. Traditional printed dictionaries, once considered fundamental and prestigious sources of linguistic knowledge for centuries, have been gradually marginalized in favor of electronic solutions. The displacement of printed dictionaries by electronic ones is not a sensation. However, the pace of this transformation is noteworthy. In our lifetimes, a complete transition from paper to the digital environment has occurred. This article discusses the social, technological, and educational factors that determine this process. The advantages of electronic dictionaries – their timeliness, editability, accessibility, and interactivity – are analyzed, along with threats such as the lack of consistent editorial standards and the risk of disseminating unverified knowledge. The crucial role of linguistic corpora in the creation of contemporary digital dictionaries is also discussed. The analysis is based on both the literature on the subject and the results of surveys conducted among students of philological and non-philological fields.

Keywords: electronic and online dictionaries, printed dictionaries, linguistic corpora, digital lexicography, technology, language education.

Natalia Piórczyńska-Krawczyńska  <https://orcid.org/0000-0003-0296-1326>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: npiorczynska@ahe.lodz.pl

Antropocentryzm, uprzedmiotowienie i animalizacja w języku polskim

Streszczenie

Tematem artykułu są przejawy antropocentrycznych przekonań na temat statusu zwierząt oraz metafory i porównania animalizujące ludzi. Odwołano się w nim do koncepcji językowego obrazu świata Jerzego Bartmińskiego, kategorii uprzedmiotowienia w ujęciu Marty Nussbaum oraz badań nad dehumanizacją i pokazano, w jaki sposób język odzwierciedla wartościowanie i wyraża status przypisywany zwierzętom i ludziom. Wskazano przykłady odmawiania podmiotowości zwierzętom oraz dewaluowania ludzi poprzez metafory i porównania sugerujące ich zwierzęcość. Omówiono przykłady z języka potocznego wskazujące na ewolucję społecznej wrażliwości oraz postulaty obiektywnego odzwierciedlania w języku faktów dotyczących zwierząt. Konkluzje podkreślają znaczenie refleksji nad rolą języka w kształtowaniu postaw etycznych i jego potencjał w procesie redefiniowania wspólnoty moralnej.

Słowa kluczowe: język, antropocentryzm, dyskryminacja zwierząt w języku, dehumanizacja, wspólnota moralna

Przekonania na temat zwierząt

Język odzwierciedla, ale również kształtuje to, jak myślimy o zwierzętach. Tematem artykułu są metafory, derywacje i opozycje, które wzmacniają przekonania o ich podrzędnym statusie w stosunku do ludzi. Zwierzętom odmawia się często wielu cech przypisywanych człowiekowi, m.in. inteligencji, zachowań społecznych i altruistycznych oraz zdolności komunikowania się. Ten sposób myślenia od wieków kształtowała myśl Zachodu – zarówno teologiczna, jak i filozoficzna. Istotny wkład miał w tym względzie Augustyn, Tomasz z Akwinu i nauka Kościoła w ogóle, a także Kartezjusz. Myślenia w tych kategoriach nie podważał również główny nurt renesansowego humanizmu, który

przeciwstawiał wyjątkowość człowieka kierowanej instynktem zwierzęcości. Zgodnie z tą tradycją zwierzęta są istotami stojącymi niżej w hierarchii bytów od ludzi. Przekonania o tym, że są pozbawionymi duszy, zdolności myślenia i odczuwania automatami, legitymizowały prawo do wykorzystywania zwierząt zgodnie z ludzkim interesem. Chociaż argument o posiadaniu duszy stracił na sile oddziaływania, zastąpiły go inne, związane z wolnością, moralnością i intelektem. Współcześnie wiadomo, że zwierzęta odczuwają ból i przyjemność, a przynajmniej część z nich ma złożone funkcje poznawcze, zachowania społeczne i inne kojarzone tradycyjnie wyłącznie z ludźmi właściwości. Wydawałoby się, że te argumenty są wystarczająco przekonujące, aby znacząco zmienić się zarówno sposób postrzegania, jak i traktowania zwierząt. Tak jednak nie jest.

Antropocentryczny obraz świata

Jerzy Bartmiński definiował językowy obraz świata (JOS) jako utrwaloną w języku interpretację rzeczywistości, będącą odbiciem społecznych systemów wartości, przekonań i stereotypów. Znamienne, że JOS jest silnie antropocentryczny i zakorzeniony w kulturze użytkowników języka, a ponadto bliżej mu do wiedzy potocznej niż naukowej (Bartmiński, 2012: 11–21). Jak pisze Anna Pajdzińska, w JOS „kategoria zwierząt nie tylko ma inny zakres niż w obrazie naukowym, ale również jest wyraźnie skontrastowana z kategorią ludzi” (Pajdzińska, 2017: 139). Człowieczeństwo i to, co ludzkie jest wartościowane zazwyczaj dodatnio i stoi w opozycji do tego, co zwierzęce. Jeśli zatem postępujemy wobec innych etycznie i wykazujemy się empatią, zgodnie ze zwyczajem językowym zachowujemy się *po ludzku* albo *jak człowiek*. Natomiast prymitywne i dewiacyjne zachowanie będzie wyrazem *zezwierzęcenia*, okrucieństwo zaś przejawem *bestialstwa*. Anna Pajdzińska zwraca uwagę, że derywaty utworzone od hiponimów słowa *zwierzę*, takich jak *bestia* czy *bydlę* wyrażają jeszcze silniejszą dezaprobatę (Pajdzińska, 2017: 140).

W większości przypadków nazywanie innych ludzi, ich właściwości albo działań w sposób odwołujący się do konkretnych nazw lub cech zwierząt ma charakter obraźliwy i dewaluujący. Język polski obfituje w takie określenia. Nazywając kogoś *osłem* albo *baranem*, sugerujemy, że jest głupi. Określenie młodej kobiety *gąską* wydaje się bardziej pobłażliwe, ale ma też seksistowskie i audultystyczne zabarwienie, co pokazują niektóre przykłady z Narodowego Korpusu Języka Polskiego. Negatywne sądy o moralności innych ludzi bywają wyrażane za pomocą metafor, takich jak na przykład *świnia*, *hiena* czy *zmija*. Użytkownik języka, dokonując wyboru konkretnego wyrazu z tego zestawu, może doprecyzować, na czym polega niedoskonałość natury osoby, o której się wypowiada, podkreślając na przykład jej skłonność do *żerowania* na cudzym nieszczęściu. *Żerować* i *żreć* to z kolei przykłady czasowników stosowanych tylko w odniesieniu do zwierząt oraz ludzi, którzy z różnych względów są oceniani negatywnie. Jeśli intencją wypowiedzi nie jest obrażenie albo zdeprecjonowanie innej osoby, mówi się, że człowiek *je*. Czynności, stany, ale i części ciała to kategorie leksykalno-semantyczne, które nazywa się w wielu przypadkach odmiennie w zależności od gatunku i statusu przypisywanego konkretnej istocie. Zwierzęta mają *lby*, *pyski*, *mordy*, *lapy*, a ludzie – *głowy*, *twarze*,

ręce i nogi. Zwierzę szczeka, wyje, koci się i zdycha. Człowiek mówi, krzyczy, płacze, rodzi się i umiera.

Uprzedmiotowienie

Peter Singer upatruje w uprzedmiotowieniu zwierząt głównej przyczyny, dla której współczesna cywilizacja eksploatuje je na przemysłową skalę (Singer, 2004: 94). Katarzyna Środa-Więckowska pisze o tym zjawisku w odniesieniu do języka, odwołując się do JOS w rozumieniu Jerzego Bartmińskiego. Sugeruje natomiast, że stosowanie słownictwa kojarzonego ze zwierzęcością nie ogranicza się do utrwalania stereotypów językowych (Środa-Więckowska, 2021).

Badaczka odwołuje się do koncepcji Marty Nussbaum, która wyróżniła czynniki prowadzące do uprzedmiotowienia jako przejawu dyskryminacji ludzi, zwłaszcza kobiet. Polska autorka wykorzystuje te kategorie w odniesieniu do zwierząt, w myśl twierdzenia, że „przedmiotem jest każdy byt, który ludzie świadomie lub nie uznają za przedmiot” (Środa-Więckowska, 2021: 62).

W ujęciu Nussbaum uprzedmiotowienie oznacza instrumentalne traktowanie istoty, przekonanie o możliwości jej posiadania oraz postrzeganie jej jako wymiennej wobec innych bytów tego samego rodzaju. Istocie takiej odmawia się autonomii i zdolności decydowania o sobie, sprawczości oraz integralności jej własnych granic. Istota uprzedmiotowiona postrzegana jest jako bierna. Akceptuje się możliwość jej skrzywdzenia lub zniszczenia i odmawia jej ekspresji (Por. też: Haslam, 2006: 453).

Środa-Więckowska wskazuje także przejawy uprzedmiotowienia, opisane przez Rae Langton. Jakkolwiek odnosiły się pierwotnie do kobiet, dotyczą zjawisk obecnych również w postrzeganiu zwierząt. Polegają one na utożsamianiu uprzedmiotawianej istoty z jej ciałem lub jego częścią „(np. pierś, udko, tusza, karkówka)” oraz z tym, jak wygląda i jak jest percypowana przez zmysły „(np. cuchnąca świnia, uroczy piesek)”. W tym ujęciu uprzedmiotowienie oznacza też uciszanie, tj. „traktowanie istoty, jak gdyby była niema, niezdolna do komunikowania się i wyrażania własnych uczuć (np. negowanie faktu, że także zwierzęta pozaludzkie czują ból, smutek, strach oraz całe spektrum innych emocji)” (Środa-Więckowska, 2021: 62).

Język nie jest neutralny

Uprzedmiotawianie zwierząt przyczynia się do ich dyskryminacji i niepoczucia się do obowiązków moralnych w stosunku do nich. Konwencja językowa może utrwaląć takie przekonania. Może także je kształtować w stosunku do ludzi. Kiedy porównania, metafory i język przypisujący zwierzęce cechy są stosowane do negowania człowieczeństwa określonych osób i grup, jest to przejaw dehumanizacji, odmiana mowy nienawiści. Dehumanizacja wyraża pogardę i legitymizuje przemoc wobec tych, którzy są jej celem. Wzmacnia też społeczną polaryzację, wprowadzając binarny podział oparty na opozycji

„my” i „oni” (Domagała, 2021: 253). Częsty kontakt z dehumanizującymi wypowiedziami powoduje u odbiorców odwrócenie na nienawistne treści i sprzyja intensyfikacji uprzedzeń wobec atakowanych w ten sposób grup (Soral i in., 2018). Podkreślam, że nie mówię tu o jakimś rzadko spotykanym zjawisku, bo dehumanizacja występuje bardzo często w komentarzach publikowanych na portalach internetowych, zwłaszcza tych o tematyce politycznej, oraz w mediach społecznościowych. Nie jest należycie stygmatyzowana, o czym przekonał się każdy, kto ma zwyczaj zgłaszać nienawistne treści administratorom.

Mechanizmy związane z negowaniem człowieczeństwa były od wieków wykorzystywane do usprawiedliwiania przemocy wobec innych ludzi. Jak pisze Joanna Hańderek, „moment, w którym którąś z grup etnicznych czy społecznych zrównano ze zwierzętami, otwierał niehumanitarne traktowanie ludzi” (Hańderek, 2022: 61). Nick Haslam w przeglądowym artykule poświęconym dehumanizacji wyróżnia dwie formy tego zjawiska: zwierzęcą i mechanistyczną (Haslam, 2006). Pierwsza polega na odmawianiu unikalnych ludzkich cech i przedstawianiu dehumanizowanych grup lub osób jako podobnych do zwierząt, druga na odmawianiu im ludzkiej natury i przedstawianiu ich jako przedmioty albo automaty. W tym ujęciu dehumanizacja nie manifestuje się wyłącznie w kontekście konfliktu, skrajnie negatywnego wartościowania i relacji międzygrupowych. Stanowi zjawisko bardziej złożone i jest zakorzeniona w procesach zarówno społecznych, jak i poznawczych. Wyszczególnię niektóre z jej przejawów opisanych przez Haslama.

Historycznie udokumentowana dehumanizacja, która była motywowana rasizmem, obejmowała m.in. porównania Afrykanów do małp. Inne grupy przyrównywane były do psów, świń, szczurów, pasożytów oraz insektów. Ten ostatni rodzaj porównań Arkadiusz Domagała określa jako „insektyzację, którą, ze względu na skojarzenia związane z eliminacją (odwszawianiem, dezynsekcją itd.) należy traktować jako wyjątkowo nienawistną formę dehumanizacji” (Domagała, 2021: 460). Taka forma dehumanizacji jest często analizowana w kontekście aktów ludobójstwa.

Haslam pisze również o animalizacji i uprzedmiotowieniu kobiet, posługując się m.in. wymienionymi w tym tekście wcześniej kategoriami Marty Nussbaum. Zwraca uwagę na towarzyszące niektórym przejawom uprzedmiotawiania kobiet łączenie kobiecości z naturą i zwierzęcością oraz niższym porządkiem istnienia w ogóle. Osoby z niepełnosprawnościami określano za pomocą organicznych metafor i porównywano do pasożytów infekujących organizm społeczny. Odmawiano im wrażliwości na ból oraz przypisywano instynktową naturę, łączono je z rzekomo szczególnie wysokimi wskaźnikami prokreacji oraz sugerowano skłonność do niemoralnych i przestępczych zachowań. W tym kontekście warto mieć na uwadze, że XX-wieczna przemoc motywowana rasizmem i ableizmem, miała korzenie w antropologii ras (Morawiec, 2018).

Przekonanie o istnieniu hierarchii bytów, wśród których te znajdujące się niżej traktowane są instrumentalnie i pozbawiane podmiotowości nadal jest głęboko ugruntowane. Przesuwa się jedynie granica oddzielająca grupę, która jest dyskryminowana, od reszty. Zwierzęta są wyłączone ze wspólnoty moralnej, tak jak kiedyś nie należały do niej kobiety, osoby z niepełnosprawnościami, ludzie o odmiennym pochodzeniu etnicznym, robotnicy i chłopci. Mechanizm rozszerzania się praw na poszczególne grupy, które były wcześniej wykluczone, nie zmienił się od czasu, kiedy opisywał go w wydanej anonimowo broszurze

Vindication of the Rights of Brutes Charles Taylor w 1792 roku (Anker, 2004). Jego tekst był ironiczną odpowiedzią na pisma Mary Wollstonecraft: *Vindication of the Rights of Men* (1790) i *Vindication of the Rights of Woman* (1792), w których uzasadniała nadanie praw wszystkim ludziom – w tym kobietom. Taylor te idee starał się sprowadzić do absurdu, argumentując, że skoro prawa miałyby otrzymać nawet kobiety, to racjonalną konsekwencją będzie rozszerzenie ich także na zwierzęta. Współcześnie przekonanie o absurdalności tego toku rozumowania jest mniej powszechne.

Ewolucja języka

Anna Pajdzińska pisze, że jakkolwiek polszczyzna determinuje „nasz sposób postrzegania zwierząt, utwierdza nas w przekonaniu, że się od nich zasadniczo różnimy, że jesteśmy od nich lepsi i mądrzejsi, nie skłania do zastanowienia, jakie są przesłanki, by tak sądzić” (Pajdzińska, 2017: 146). Wrażliwość użytkowników języka jednak ewoluuje i nie jest jednakowa, dlatego część z nich razi zwłaszcza określanie zwierzęcej śmierci mianem *zdychania*. Katarzyna Środa-Więckowska dostrzega, że „[p]rzejawem zmian w dyskursie publicznym i codziennej komunikacji są określenia funkcjonujące dotychczas głównie na gruncie filozoficzno-etycznym”, które pokazują upowszechnianie się świadomości tego, „że zwierzęta również cierpią psychicznie czy mają swoje niezbywalne prawa” (Środa-Więckowska, 2021: 61). Zakładam, że to zjawisko wynika raczej z doświadczeń osób mających kontakt ze zwierzętami albo zaznajomionych z treściami publikowanymi na temat zwierząt w mediach niż rosnącego zainteresowania etyką. Tę hipotezę warto jednak zweryfikować badawczo. Sądzę, że istotnie dokonuje się pewna ewolucja, czego przykładem jest choćby to, że sposób, w jaki Jerzy Bartmiński definiuje potoczne rozumienie słowa *świnia*, niezupełnie odzwierciedla przekonania dominujące w postindustrialnych społeczeństwach:

Świnia dla przeciętnego użytkownika języka to raczej „zwierzę domowe, hodowane na mięso i tłuszcz, żywione byle czym, także odpadkami z gospodarstwa, o skórze różowej z rzadką szczecinią, lubiące ryc w ziemi i tarzać się w błocie, stąd zwykle brudne” itd. (Bartmiński, 2012: 36).

Po pierwsze świnie współcześnie żyją najczęściej w warunkach hodowli przemysłowej. Po drugie badania naukowe dowodzą, że świnie są inteligentne, wykazują zachowania społeczne i mają złożoną osobowość (Gieling i in., 2011, Rekiel i in., 2023). Ta wiedza jest popularyzowana, nie tylko przez organizacje zajmujące się dobrostanem zwierząt¹, ale choćby i portale rolnicze².

Katarzyna Środa-Więckowska podaje przykłady zmian w języku potocznym, które upodmiotawiają zwierzęta. Chociaż część z nich w istocie stosuje się rzadko, wpisują się

¹ Na przykład na portalu Otwartych Klatek, por. 6 rzeczy, których nie wiesz o świniach, <https://www.otwarte-klatki.pl/blog/6-rzeczy-ktorych-nie-wiesz-o-swiniach>.

² Por. portal Rolnik Info, *Świnie bystrzejsze od psów? Popularne zwierzęta, które skrywają wiele tajemnic*, <https://rolnikinfo.pl/swinie-070221-mw-zwierzeta>.

w postulat odzwierciedlania w języku faktów dotyczących zwierząt w sposób niepozostawiający miejsca na niedopowiedzenia i eufemizowanie.

Badaczka wyszczególnia m.in. zastępowanie *zdychania* – *umieraniem*, określeń *właściciel/pan/pani* – *opiekunem*, *przygarniania* – *adoptowaniem* zwierząt. Wymienia też zwyczaj nazywania *uboju* i *hodowli przemysłowej* zwierząt *masowym zabijaniem*, *rzezią*, *zagładą* lub *holokaustem*. Określenia dotyczące hodowli przemysłowej i uboju nie są raczej powszechnie stosowane, dotyczy to zwłaszcza porównań do Holokaustu. Dowodzą tego przywoływane przez samą autorkę bardzo krytyczne reakcje na wpis Sylwii Spurek udostępniony na Twitterze w 2020 roku, który zawierał grafikę Jo Federiks przedstawiającą „krowy w więziennych pasiakach z gwiazdą Dawida” (Środa-Więckowska, 2021: 65). Analogie między przemysłowym zabijaniem zwierząt i ludzi nie są jednak całkowicie tabuizowane, skoro pisze o nich nawet asocjowany z konserwatywnym poglądem Szymon Hołownia (Hołownia, 2019: 257)³. Ewolucji języka potocznego według Katarzyny Środy-Więckowskiej ma dowodzić także stosowanie sformułowań *zwierzęta pozaludzkie*, *nie-ludzie*, *stworzenia*, *istoty*, *nie-ludzcy krewni*, *bracia mniejsi*, *nasi sąsiedzi*, spośród których dwa pierwsze są jednak bardzo rzadko używane w tekstach nienaukowych (Narodowy Korpus Języka Polskiego wskazuje kilka użyć, a jedynie pojedyncze z nich nie pochodzą z literatury pięknej albo filozoficznej).

Joanna Hańderek zauważa, że określenia *zwierzęta pozaludzkie* i *zwierzęta ludzkie* są oparte na „opozycji człowiek-zwierzę” i wyakcentowują, „że mamy do czynienia ze zwierzętami będącymi poza człowiekiem”. Dostrzega jednak potrzebę mówienia o zwierzętach nowym językiem, który będzie odpowiadał współczesnemu stanowi wiedzy na temat ich doznań i świadomości. Dlatego bardziej przekonuje ją termin zaproponowany przez Dariusza Gzyrę: *sentienci* na określenie wszystkich odczuwających istot (Hańderek, 2022: 65–66)⁴.

Precyzyjny opis rzeczywistości wymaga niekiedy złamania konwencji językowej niezależnie od ewolucji przekonań. Przykładem jest badanie opublikowane w 2022 roku, z którego wynika, że ryby z gatunku *labroides dimidiatus* (wargatek sanitarnik, czyściciel) najprawdopodobniej rozpoznają swoje odbicie w lustrze i mają mentalny obraz twarzy, podobnie jak ludzie⁵. Używam słowa *twarz*, bo w oryginale jego autorzy stosują termin *face* i *self-face recognition*, ale nie jest to jedyny powód. Istotę ich eksperymentu stanowi badanie funkcji poznawczej polegającej na rozpoznawaniu własnego oblicza – właściwej ludziom i niektórym zwierzętom, stąd *twarz* w tym wypadku jest najodpowiedniejszym słowem.

³ Sz. Hołownia, *Boskie zwierzęta*, Kraków 2019, s. 257.

⁴ Joanna Hańderek odwołuje się do referatu Dariusza Gzyry *Od wyzwolenia zwierząt do sentiokracji. Wybrane propozycje interwencji językowych* wygłoszonego podczas konferencji „Kultura wykluczenia? VII Odsłona: Zwierzaki” w 2019 roku.

⁵ M. Kohda, R. Bshary, N. Kubo, S. Awata, W. Sowersby, K. Kawasaki, T. Kobayashi, S. Sogawa, *Cleaner Fish Recognize Self in a Mirror via Self-Face Recognition like Humans*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)” 120, no. 7 (2023): e2208420120, <https://doi.org/10.1073/pnas.2208420120>

Zakończenie

Język, który odzwierciedla głęboko zakorzenione przekonania o wyższości człowieka nad zwierzętami, nie jest neutralnym i obiektywnym narzędziem opisu rzeczywistości. W artykule przedstawiono przykłady utrwalonych konwencją językową określeń, które odzwierciedlają ten hierarchiczny porządek. Uprzedmiotowienie, negowanie, zdolności odczuwania i myślenia, odmawianie autonomii i utożsamianie z fizycznością legitymizuje przemoc wobec zwierząt. Godne uwagi, że podobne konstrukcje myślowe dostrzegalne są także w nienawistnych narracjach, które dehumanizują ludzi, legitymizując wykluczenie i agresję.

Jednocześnie dostrzegalna jest pewna ewolucja języka, która wynika zarówno ze zmieniającej się wrażliwości społecznej, jak i z popularyzacji wiedzy na temat zwierząt. To zjawisko stwarza przestrzeń do dalszych badań nad tym, jak praktyki językowe mogą wspierać lub ograniczać etyczne oraz inkluzywne postrzeganie innych istot. Refleksja nad językiem jest istotna nie tylko w odniesieniu do jego funkcji opisowej, ale również normatywnej i stanowi istotny element debat o sprawiedliwości gatunkowej i granicach wspólnoty moralnej.

Bibliografia

- Anker P. (2004), *A Vindication of the Rights of Brutes*, „Philosophy & Geography”, 7(2).
- Bartmiński J. (2012), *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.
- Domagała A. (2021), *Dehumanizacja w komentarzach internetowych w polskich portalach informacyjnych. Identyfikacja i klasyfikacja zjawiska na przykładzie odbioru Fransa Timmermansa*, „Zarządzanie Mediami”, 9(3), <https://doi.org/10.4467/23540214ZM.21.024.13755>
- Gieling E.T., Nordquist R.E., van der Staay F.J. (2011), *Assessing learning and memory in pigs*, „Animal Cognition”, 14(2), s. 151–173, <https://doi.org/10.1007/s1007101003643>
- Gzyra D. (2019), *Od wyzwolenia zwierząt do sentiokracji. Wybrane propozycje interwencji językowych*, referat wygłoszony podczas konferencji Kultura wykluczenia? VII Odsłona: Zwierzaki, Poznań, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 27–29 czerwca 2019.
- Hańderek J. (2022), *Trudna droga do podmiotowości: od zwierząt do sentientów*, [w:] H. Mamzer (red.), *Jedno zdrowie. Ludzie i inne gatunki*, Wrocław.
- Haslam N. (2006), *Dehumanization: an integrative review*, „Personality and Social Psychology Review”, 10(3), https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003_4
- Hołownia Sz. (2019), *Boskie zwierzęta*, Kraków.
- Kohda M., Bshary R., Kubo N., Awata S., Sowersby W., Kawasaki K., Kobayashi T., Sogawa S. (2023), *Cleaner Fish Recognize Self in a Mirror via SelfFace Recognition like Humans*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)”, 120(7), <https://doi.org/10.1073/pnas.2208420120>
- Lejman J. (2015), *O zmyślności zwierząt. Rozważania wokół etyki zróżnicowanych natur*, [w:] D. Gzyra i in. (red.), *Filozofia wobec świata zwierząt*, Warszawa.

Morawiec A. (2018), *Literatura polska wobec ludobójstwa. Rekonesans*, Łódź.

Pajdzińska A. (2017), *Śmiercią jakby płytszą nie umierają, ale zdychają zwierzęta. Obraz zwierząt w polszczyźnie na tle ustaleń nauk przyrodniczych*, „Etnolingwistyka”, 29, <https://doi.org/10.17951/et.2017.29.135>

Rekiel A., Wieczorek M., Więcek J. (2023), *Procesy poznawcze, zachowanie i inteligencja świń*, „Roczniki Naukowe Zootechniki”, 50(2), <https://doi.org/10.58146/kgdacv04>

Singer P. (2004), *Wyzwolenie zwierząt*, przeł. A. Alichniewicz, A. Szczęsna, Warszawa.

Soral W., Bilewicz M., Winiewski M. (2018), *Exposure to hate speech increases prejudice through desensitization*, „Aggressive Behavior”, <https://doi.org/10.1002/ab.21737>

Środa-Więckowska K. (2021), *Przejawy upodmiotowienia zwierząt w języku potocznym i debacie publicznej*, [w:] H. Mamzer (red.), *Dobre dla zwierząt. Pozytywne przemiany w relacjach ludzko-ludzkich*, Wrocław.

*6 rzeczy, których nie wiesz o świnia*ch, <https://www.otwarteklatki.pl/blog/6-rzeczy-ktorych-nie-wiesz-o-swiniach> [dostęp: 29.07.2023].

Świnie bystrzejsze od psów? Popularne zwierzęta, które skrywają wiele tajemnic, <https://rolnikinfo.pl/swinie-070221-mw-zwierzeta> [dostęp: 29.07.2023].

Abstract

Anthropocentrism, objectification, and the animalisation of humans in the Polish language

This article examines manifestations of anthropocentric beliefs about the status of animals as well as metaphors and comparisons that animalise human beings. It draws on Jerzy Bartmiński's concept of the linguistic worldview, Martha Nussbaum's notion of objectification, and research on dehumanisation to show how language reflects systems of values and conveys the status ascribed to both animals and humans. The paper highlights instances in which animals are denied subjectivity and humans are devalued through metaphors and comparisons that associate them with animality. It also discusses examples from everyday language that indicate a gradual evolution of social sensitivity, along with proposals to render facts about animals in language more accurately and objectively. The conclusions underscore the significance of reflecting on the role of language in shaping ethical attitudes and its potential to contribute to a redefinition of the moral community.

Keywords: language, anthropocentrism, linguistic discrimination against animals, dehumanisation, moral community

Adam Bednarek  <https://orcid.org/0000-0002-1563-4968>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: adam.bednarek@ahe.email

Rewolucja cyfrowa: wyzwania dla badań językoznawczych i nauczania języków obcych

Streszczenie

W artykule sformułowano interdyscyplinarną refleksję nad wpływem rewolucji cyfrowej na badania językoznawcze oraz nauczanie języków obcych. W pierwszej części autor przybliży historyczne i współczesne definicje sztucznej inteligencji (AI), od Turingowskiego pytania „Czy maszyny mogą myśleć?”, przez podział na wąską (ANI) i szeroką (AGI/ASI) AI, aż po najnowsze osiągnięcia w obszarze generatywnych modeli językowych (LLM). Omówiono także krytyczne stanowisko Johna Searle’a i eksperyment Chińskiego Pokoju jako kontrapunkt wobec tezy o świadomości maszyn. Druga część tekstu poświęcona jest praktycznym wyzwaniom wdrożenia technologii rozszerzonej rzeczywistości (XR) w edukacji językowej. Przedstawiono klasyfikację trzech poziomów immersji (w pełni immersyjne VR, pół-immersyjne MR oraz nieimmersyjne AR), a także zalety takich rozwiązań, m.in. naturalną interakcję z wirtualnymi obiektami czy wspomaganie procesu uczenia poprzez multimodalne treści. Zidentyfikowano główne bariery: brak inter-operacyjnych standardów, ograniczoną dostępność materiałów oraz wyzwania adaptacyjnych systemów nauczania. W kontekście polskim omówiono ramy prawne wspierające cyfrową edukację, a także przykłady krajowych inicjatyw.

Słowa kluczowe: sztuczna inteligencja (AI), duże modele językowe (LLM), wirtualna, rozszerzona i mieszana rzeczywistość (VR/AR/MR), nauczanie języków obcych, immersyjne technologie edukacyjne

Chociaż termin sztuczna inteligencja (ang. *artificial intelligence*, AI) został zdefiniowany na kilka sposobów w ciągu ostatnich kilku dekad, esej Alana Turinga *Computing Machinery and Intelligence* z 1950 roku jest uznawany za początek debaty na temat sztucznej inteligencji. Główne pytanie postawione przez Turinga, nazywanego „ojcem

informatyki”, brzmi: „Czy maszyny mogą myśleć?”. Stuart Russell i Peter Norvig (2016) omawiają cztery możliwe cele lub definicje sztucznej inteligencji (AI), która wyróżnia systemy komputerowe na podstawie ich rozumowania i zdolności do myślenia, a nie tylko działania. W przeszłości generatywna sztuczna inteligencja była istotna dla postępów w technologii komputerowej, które doprowadziły do przełomów (statystyka i statystyczny Internet); tym razem prym wiedzie przetwarzanie języka naturalnego. Modele mogą nie tylko uczyć się struktury naturalnych obrazów, kodu oprogramowania i szerokiej gamy innych danych, ale mogą również uczyć się gramatyki języka.

Rozwój technologii w kontekście badań akademickich

Aby zrozumieć, jak to działa, musimy wprowadzić pojęcie sztucznych sieci neuronowych, które są prawdziwym składnikiem głębokiego uczenia się, reprezentującym biologiczną sieć neuronową, jaką posiadają czujące istoty. W głębokim uczeniu sieć neuronowa z więcej niż trzema warstwami – które obejmowałyby warstwę wejściową i wyjściową – jest określana jako „głęboka” w kontekście tej techniki. Chociaż nie zawsze jest to konieczne, „głębokie” uczenie maszynowe może wykorzystywać zestawy danych do kierowania swoim algorytmem. Może automatycznie ustalić hierarchię cech, które odróżniają od siebie różne typy danych. Może również przyjmować nieustrukturyzowany materiał w jego surowej formie, takiej jak tekst i zdjęcia. Staje się więc rodzajem rachunku „możliwości” zamiast „prawdopodobieństwa”. W zamkniętym systemie wyniki nakładają się na siebie, dlatego algorytm uczy się rozpoznawać wzorce i przewidywać rozwiązania.

Teraz musimy rozróżnić dwa rodzaje sztucznej inteligencji. Wąska sztuczna inteligencja (ang. *Artificial Narrow Intelligence*, ANI) to sztuczna inteligencja, która została przeszkolona i ukierunkowana na wykonywanie określonych zadań. Większość sztucznej inteligencji, z którą mamy dziś do czynienia, jest zasilana przez słabą sztuczną inteligencję, taką jak *Alexa*, *Siri* i kilka bardzo potężnych aplikacji, w tym bardzo popularny GPT lub *Generative Pre-Trained Transformer*. Dlatego GPT jest niczym więcej niż modelem. Modele te są trenowane na dużych ilościach nieoznakowanych danych, które wymagają niewielkiego dostrojenia, mogą być wykorzystywane do różnych zadań i są modelami potencjalnych wyników. Szeroka sztuczna inteligencja zastępuje wąską sztuczną inteligencję, ucząc się szerzej i stosując swoje możliwości w szerszym zakresie zagadnień i tematów, które obecnie prowadzą nas do następnego etapu, jakim jest silna sztuczna inteligencja. Dwa składniki silnej sztucznej inteligencji to sztuczna superinteligencja (ang. *Artificial Superintelligence*, ASI) i sztuczna inteligencja ogólna (ang. *Artificial General Intelligence*, AGI).

Komputer o inteligencji porównywalnej z ludzką byłby nazywany sztuczną inteligencją ogólną (AGI). Byłby on zdolny do rozwiązywania problemów, uczenia się i planowania przyszłości, funkcjonując w ten sposób na równi z ludzkim mózgiem. I do tego właśnie zmierzają obecne innowacje. Rok 2023 przyniósł ogromną poprawę wydajności AI, a jej wartość dla przedsiębiorstw wynika z pojawienia się dużych modeli językowych lub LLM (*Large Language Models*), takich jak ChatGPT. Modele głębokiego uczenia mogą

być wstępnie wytrenowane na ogromnych ilościach nieoznakowanych, nieprzetworzonych danych. Celem przyświecającym takim działaniom jest uniknięcie zafałszowania wyników na skutek wprowadzenia wstępnie błędnych danych lub specjalnego ich przygotowania w celu osiągnięcia potencjalnego wyniku. Socjolingwiści mogliby nazwać taki model językiem *wernakularnym*, czyli tym, którego używamy wiedząc, że nie jesteśmy obserwowani. Celem jest umożliwienie modelowi samodzielnego uczenia się, podobnie jak wszyscy uczymy się w naszym środowisku. Jest to najbardziej niebezpieczny aspekt tej nowej rzeczywistości, ponieważ dane wejściowe mogą być manipulowane w celu osiągnięcia wyników.

Rozwój sztucznej inteligencji stwarza ogromny potencjał dla rozwoju naukowego i akademickiego. Widzieliśmy już postępy w humanistyce stosowanej, dzięki przetwarzaniu języka naturalnego, które umożliwiło innowacyjne podejścia w wielu dziedzinach badania i używania języka. Rozpoznawanie mowy, automatyczne tłumaczenie, analiza sentymentalna czy eksploracja argumentów to tylko niektóre z możliwości, które pozwalają nam pracować na dużych zbiorach danych. Sztuczna inteligencja staje się zatem narzędziem badawczym: asystentem, a nie ostatecznym źródłem wiedzy. Jest to kluczowy wniosek: narzędzie jest tylko tak dobre, jak zbiór danych, na którym zostało przeszkolone. Innymi słowy, jeśli model jest uszkodzony przez fałszywe dane, to dostarczy fałszywych odpowiedzi. Na tym etapie naszym akademickim obowiązkiem jest weryfikacja przewidywań AI, ale nie kwestionowanie jej istnienia ani przydatności w badaniach akademickich.

Język jako narzędzie opisu rzeczywistości

W tej sekcji wracamy do rozważań nad językiem jako narzędziem opisu rzeczywistości i nad jego wpływem na postrzeganie świata. John Searle zaproponował eksperyment myślowy znany jako „chiński pokój”. Jego wnioski stanowią o tym, że niezależnie od tego, jak zaawansowany i podobny do człowieka będzie program sterujący zachowaniem komputera, nie wytworzy on świadomości (*conscientia*). W proponowanym eksperymencie program komputerowy tworzy chińskie znaki z danych wejściowych i przedstawia je jako dane wyjściowe, podobnie jak ma to miejsce w dzisiejszych rozwiązaniach do automatycznego tłumaczenia. Searle zastanawia się, czy maszyna naprawdę rozumie język chiński, czy tylko go symuluje. Pierwsze stanowisko nazywa „silną sztuczną inteligencją”, a drugie „słabą sztuczną inteligencją”. Maszyna przechodzi test Turinga, przekonując człowieka mówiącego po chińsku, że jest żywym Chińczykiem, choć w rzeczywistości nim nie jest.

Hasan Çağatay (2019) ponownie analizuje eksperyment myślowy Searle’a, twierdząc, że Searle nie docenia roli, jaką w prawdziwym rozumieniu odgrywają procesy uczenia się i rozpoznawania wzorców. Wprowadzając swą „uczciwą wersję chińskiego pokoju” (ang. *Fair Version of the Chinese Room*, FVCR), Çağatay pokazuje, że przy wystarczającej ilości czasu i dostępie do danych sensorycznych, nawet osoba początkowo nieznająca języka mogłaby osiągnąć autentyczne zrozumienie poprzez iteracyjne kojarzenie i wykrywanie wzorców. Podważa to tezę Searle’a, jakoby sama manipulacja składnią nie była w stanie wygenerować znaczenia semantycznego. Autor dochodzi do wniosku, że argument

Searle'a nie obala silnej sztucznej inteligencji, ponieważ pomija możliwości zaawansowanych algorytmów w naśladowaniu procesów poznawczych, takich jak formowanie pojęć czy intencjonalność, kluczowych dla ludzkiego rozumienia.

W literaturze przedmiotu test Turinga bywa często zestawiany z filmową adaptacją próby wykrycia sztucznej inteligencji, jaką Ridley Scott przedstawił w *Łowcy androidów* (*Blade Runner*, 1982). Podczas gdy Alan Turing postulował w 1950 roku kryterium lingwistycznej nieodróżnialności maszyny od człowieka, Voight-Kampff – fikcyjny test psychofizjologiczny – operuje na poziomie emocjonalnym i empatycznym, mierząc reakcje biologiczne badanej jednostki na prowokacyjne pytania. Po pierwsze, konfrontacja językowa (Turing) kontra konfrontacja emocjonalna (Voight-Kampff) wskazuje na odmienną ontologię obu prób: test Turinga zakłada, że wystarczającą przesłanką „człowieczeństwa” jest zdolność przekonującej rozmowy, podczas gdy w filmie Scott – korzystając z wizualnych i *performatywnych* środków – akcentuje rolę empatii i subtelnych, mimowolnych sygnałów (zmiana rytmu oddechu, mikro-drżenia żrenic). Scena z Raechel, w której Deckard zadaje pytania mające wywołać silną reakcję uczuciową, ilustruje granice podejścia Turinga: nawet perfekcyjna imitacja mowy nie musi iść w parze z odtwarzaniem bogactwa ludzkiego świata wewnętrznego. Wizualizacja tego procesu podkreśla wymiar materialności i obecności ciała: w *Łowcy androidów* widzimy, jak maszyna (android) zbliża się do biomorficznych granic „człowieczeństwa” – jej skóra, spojrzenie i gesty są niemal nieodróżnialne od ludzkich, lecz to właśnie zmienne somatyczne reakcje odsłaniają jej syntetyczne pochodzenie. W ten sposób Scott tworzy narracyjny kontrapunkt do abstrakcyjnej, „papierowej” procedury Turinga, akcentując, że sprawa identyfikacji inteligentnych bytów wymaga uwzględnienia nie tylko semantycznych kompetencji, ale również fenomenologii przeżycia emocjonalnego.

Wreszcie zestawienie obu testów otwiera pole do dyskusji nad etycznymi i ontologicznymi konsekwencjami tworzenia maszyn „zdolnych do” lub „udających” uczucia. Podobnie jak eksperyment „chińskiego pokoju” Searle'a demaskuje lukę między symbolami a świadomością, Voight-Kampff wskazuje na istotę tzw. „kwalitatywnej różnicy” – nawet gdy maszyna pomyślnie przejdzie Turingowski dialog po chińsku, może jej zabraknąć autentycznego zakorzenienia w ludzkiej kondycji, co film Scotta ukazuje z wyjątkową siłą wizualnej alegorii.

Być może rozwiązanie jest przechowywane głęboko w nas, jednak postrzegamy elementy takie jak składnia czy zmienność leksykalna jako odmiany systemów komunikacyjnych i kończymy w tym samym miejscu – w kolejnym zamkniętym systemie, w którym symboliczne odniesienia muszą wskazywać znaczenie dla myśli, wyrażonej poprzez język. Nasze postrzeganie rzeczywistości (zgodnie z hipotezą Sapira-Whorfa, która na pewien czas została odrzucona przez teoretyków strukturalizmu) sugeruje, że to język determinuje nasz sposób myślenia, a każda kultura opiera swoje rozumowanie na pozytywach i negatywach, podobnie jak cały nasz postęp technologiczny opiera się na systemie zero-jedynkowym.

Francesco De Carolis (2018) analizuje hipotezę Sapira-Whorfa, rozróżniając jej silny (deterministyczny) i bardziej umiarkowany wariant. Umieszcza ją w szerszym kontekście intelektualnym, przywołując dorobek Humboldta, Cassirera i Boasa, by podkreślić spo-

łeczno-kulturowe aspekty języka. Praca ukazuje zarówno uniwersalność i różnorodność wszystkich języków zwracaną przez Sapira, jak i obserwacje Whorfa o językach spoza rodziny indoeuropejskiej (np. Hopi), demonstrując wpływ struktur językowych na postrzeganie pojęć, takich jak rzeczywistość czy czas w różnych kulturach. Autor krytycznie odnosi się do wąsko pojętych eurocentrycznych podejść oraz opowiada się za interdyscyplinarnymi badaniami łączącymi lingwistykę z filozofią, psychologią i antropologią. W podsumowaniu zaś podkreśla, że zróżnicowanie językowe ma zasadniczy wpływ zarówno na procesy myślowe jednostek, jak i na organizację nauki. Lingwiści opowiadają się za conceptualnymi kategoriami poznania, wskazując, że znaczenie wywodzi się ze społecznie i kulturowo podzielanych praktyk i norm, jednak modele językowe, które stanowią rdzeń istniejących rozwiązań AI, wskazują na algorytmiczną naturę języka. I tutaj możemy rozwinąć nasze rozumienie filozofii inteligencji.

Technologia immersyjna w nauczaniu

W ostatnich latach obserwujemy gwałtowny rozwój technologii cyfrowych i ich zastosowań w życiu codziennym oraz w procesie nauczania, co sprawia, że badacze często gubią się w definiowaniu technologii związanych z rozszerzoną rzeczywistością (*Extended Reality*, XR) i zastanawiają się, w jaki sposób można je wykorzystać w kształceniu językowym. Naukowcy spodziewają się kolejnej fali rozwoju XR w latach dwudziestych XXI wieku. Trudność w jednoznacznym określeniu technologii immersyjnych, takich jak XR, nie jest zjawiskiem wyjątkowym. Aby w raporcie wprowadzić klarowną terminologię, należy wyróżnić trzy podstawowe formy: wirtualną rzeczywistość (*Virtual Reality*, VR), rzeczywistość rozszerzoną (*Augmented Reality*, AR) oraz rzeczywistość mieszaną (*Mixed Reality*, MR). Równocześnie, dzięki powszechności smartfonów i postępowi technologicznemu, dynamicznie rozwija się mobilne wspomaganie nauki języków (*Mobile-Assisted Language Learning*, MALL). Badania empiryczne nad MALL (np. Rosell-Aguilar, 2017) oraz promowanie przez naukowców wykorzystania mobilnych aplikacji – w tym komunikatorów *instant messaging* – w nauczaniu języka angielskiego potwierdzają rosnące znaczenie tych narzędzi w edukacji.

Istnieją trzy rodzaje immersji oferowane przez technologie XR: w pełni immersyjne, półimmersyjne i nieimmersyjne. W pełni immersyjne treści wymagają użycia specjalnych urządzeń, takich jak VR HMD (wyświetlacze montowane na głowie), które pozwalają użytkownikom zanurzyć się w wirtualnym środowisku, blokując wszystkie informacje zewnętrzne. Treści nieimmersyjne nie wymagają żadnych specjalnych urządzeń do interakcji z użytkownikiem; wykorzystują ekrany mobilne i stacjonarne; są uważane za najniższy poziom immersji. Treści półimmersyjne mieszczą się pomiędzy dwoma wspomnianymi typami. Wykorzystują rzeczywiste środowisko lub sprzęt, który jest kompatybilny i podłączony do ekranu komputera stacjonarnego, aby zwiększyć poziom immersji bez odcinania wszystkich informacji zewnętrznych (Alqahtani i in., 2017).

Jedną z głównych zalet narzędzi XR jest to, że zapewniają one wciągające doświadczenia, które pozwalają użytkownikom na interakcję z wirtualnymi obiektami w sposób,

który wydaje się naturalny i intuicyjny. VR pozwala wejść do w pełni wciągającego środowiska, które może symulować praktycznie każde środowisko. Z drugiej strony AR nakłada informacje cyfrowe na świat rzeczywisty, umożliwiając tworzenie interaktywnych doświadczeń, które poprawiają rzeczywiste sytuacje. Na przykład mechanik mógłby użyć okularów AR, aby wyświetlić cyfrowe nakładki silnika, podkreślając różne części i dostarczając informacji o tym, jak je naprawić. AR może być wykorzystywana w edukacji, aby ożywić podręczniki, umożliwiając uczniom odkrywanie modeli 3D złożonych koncepcji. Jak sama nazwa wskazuje, MR łączy w sobie elementy VR i AR i zapewnia bardziej angażujące wrażenia. Użytkownicy mogą wchodzić w interakcje z wirtualnymi obiektami, które są płynnie zintegrowane ze światem rzeczywistym za pomocą MR, umożliwiając poziom interakcji, który nie jest możliwy w przypadku tradycyjnych interfejsów opartych na ekranie.

Tworzenie interaktywnych materiałów edukacyjnych będzie wiązało się z wyzwaniami. Kluczową kwestią są tutaj adaptacyjne lub inteligentne systemy nauczania. Wielu nauczycieli zgłasza obawy, ponieważ mają bardzo ograniczoną dostępność projektów instruktażowych (Obeidat et al., 2017). Odnosi się to do ograniczonej ilości materiałów dostępnych w VR/AR, które nie dają pewności, że spełnią potrzeby uczniów. Ponadto interoperacyjność treści VR na różnych platformach jest trudna do osiągnięcia, więc VR jest często dostarczana jako zastrzeżone rozwiązanie, będące własnością organizacji lub osoby fizycznej (Alalvan i in., 2020). Opublikowano wiele badań i przeglądów dotyczących wykorzystania technologii XR w edukacji, jednak większość z nich, jeśli nie wszystkie, nie ma na celu pokazania, jakie podejścia są dostępne dla przeciętnego nauczyciela tworzącego materiały dydaktyczne w VR. W jednym z badań przeanalizowano rynek VR dla edukacji i szkoleń w kilku dziedzinach w latach 2019–2021, wykorzystując dane ze sklepu internetowego jednego z głównych producentów headsetów VR HMD firmy Oculus. Odkrycia ujawniły, że ponad połowa aplikacji jest dostępna bezpłatnie, większość w języku angielskim. Najlepiej oceniane aplikacje pochodzą z dziedzin przyrody, astronomii, medycyny, sztuki i historii.

Polska, podobnie jak wiele innych krajów europejskich, nie jest obca firmom i start-upom oferującym rozwiązania XR. Przykładowo firma 3WAY Monika Mitoraj prowadziła prace badawczo-rozwojowe w ramach grantu z Kujawsko-Pomorskiej Agencji Innowacji w programie Fundusz Badań i Wdrożeń. Celem prac było opracowanie elementu metodyki prowadzenia zajęć językowych w obszarze VR/AR i stworzenie prototypów systemów. 3WAY opracował pierwsze na rynku polskim i europejskim narzędzie do nauczania języków obcych w przestrzeni VR, w którym nauczyciel i uczeń lub grupa uczniów spotykają się na zajęciach w czasie rzeczywistym. Seria testów potwierdziła, że wybrana ścieżka jest najlepsza dalszego rozwoju projektu. Stworzony przez firmę prototyp wzbudził duże zainteresowanie. Narzędzia w aplikacji, takie jak modele 3D, tablica, możliwość rysowania 3D czy zamieszczone grafiki, pomagają prowadzić zajęcia, nadają im kontekst i wprowadzają nowość, która zwiększa ich atrakcyjność w konkretnym środowisku edukacyjnym (*VR/AR – nowoczesne metody nauczania języków obcych*, 2021).

Wyzwanie stanowi także rozwój „edukacji w chmurze”. Jest to system zarządzania nauczaniem, w skrócie LMS (od ang. *Learning Management System*), czyli wielofunkcyjne

narzędzie wspierające organizację szkoleń i rozwój pracowników. Cały proces nauki może być w pełni zautomatyzowany i obsługiwany za pomocą jednej platformy. Podstawowymi zadaniami LMS są optymalizacja procesów, dostarczanie szkoleń i umożliwianie tworzenia kursów. Automatyzację można wykorzystać na przykład do zapewniania nowym pracownikom odpowiednich materiałów szkoleniowych natychmiast po tym, jak dołączą do struktury organizacyjnej firmy. Jeśli będą potrzebowali powtórzyć szkolenie, system powiadomi ich o tym w odpowiednim czasie, bez konieczności angażowania w to innych pracowników. Materiały szkoleniowe są bezpiecznie przechowywane w bibliotece na platformie LMS. Skuteczny system archiwizacji umożliwia szybkie wyszukiwanie danych, rozszerzanie bazy wiedzy i dostęp do materiałów z dowolnego miejsca i w dowolnym czasie (Wesoła, 2022).

Najbliższe lata przyniosą ogromną poprawę wydajności AI. Jej wartość dla przedsiębiorstw wynika z pojawienia się dużych modeli językowych (*Large Language Models*, LLM) takich jak ChatGPT. Modele głębokiego uczenia mogą być wstępnie wytrenowane na ogromnych ilościach nieoznakowanych, nieprzetworzonych danych; celem przyświecającym takim działaniom jest uniknięcie zafałszowania wyników na skutek wprowadzenia wstępnie błędnych danych lub specjalnego ich przygotowania w celu osiągnięcia potencjalnego wyniku. Zatem uczelnie mogą tworzyć własne modele, które opierają się na badaniach własnych pracowników oraz prac magisterskich by stworzyć narzędzia badawcze AI wspomagające rozwój studentów oraz pracowników.

Rekomendacje

Wnioski płynące z analiz wskazują na konieczność kompleksowej modernizacji przestrzeni edukacyjnych, w tym adaptacji klasycznej sali lekcyjnej do wymogów technologii XR. Transformacja tradycyjnego układu ławek i tablicy powinna uwzględniać instalację interaktywnych paneli, systemów śledzenia ruchu oraz stref pracy zespołowej, co pozwoli nauczycielom i studentom na płynne przejście między trybem rzeczywistym a wirtualnym. Taka „nowoczesna klasa” nie tylko zwiększy zaangażowanie uczniów, lecz także stworzy elastyczne środowisko, w którym treści dydaktyczne mogą być prezentowane w formie immersyjnej, sprzyjając głębszemu zrozumieniu i utrwalaniu wiedzy.

Drugim istotnym elementem jest aktywne wsparcie firm i startupów specjalizujących się w tworzeniu zasobów XR, opartych na wypracowanych „dobrych praktykach”. Z uwagi na dynamiczny rozwój technologii immersyjnych niezbędne jest sformułowanie standardów jakości oraz katalogu efektywnych scenariuszy dydaktycznych, które będą wykorzystywane przy produkcji materiałów edukacyjnych. Współpraca instytucji naukowych z sektorem prywatnym powinna obejmować testowanie i walidację prototypów, a także iteracyjne doskonalenie narzędzi, co przyczyni się do szybkiego wdrażania innowacyjnych rozwiązań w systemie oświaty.

Trzecim rekomendowanym kierunkiem działań jest rozwój modelu „szkoły w chmurze” opartej na platformach LMS, dostosowanej zarówno do potrzeb osób wykluczonych społecznie, jak i poszukujących alternatywnych form kształcenia. Wdrożenie rozwiązań

chmurowych umożliwi dostęp do kursów XR z dowolnego miejsca i o każdej porze, eliminując bariery geograficzne i ekonomiczne. Kluczowe będzie opracowanie mechanizmów wsparcia technicznego oraz programów szkoleniowych dla nauczycieli, które zapewnią efektywne korzystanie z zasobów online i uwzględnią specyfikę pracy z uczniami o różnych poziomach kompetencji cyfrowych.

Ostatnia rekomendacja dotyczy finansowania projektów badawczo-rozwojowych skoncentrowanych na tworzeniu instytucjonalnych modeli językowych, wykorzystywanych następnie do budowy wirtualnych asystentów edukacyjnych. Granty powinny wspierać rozwój algorytmów opartych na zasobach lingwistycznych i dydaktycznych poszczególnych uczelni i szkół, co pozwoli na generowanie spersonalizowanych interakcji, adaptujących się do potrzeb użytkownika. Dzięki temu narzędzia XR zyskają funkcje kreatywnego wspomagania procesu nauczania, umożliwiając dynamiczne dostosowanie treści i stylu prezentacji do indywidualnych preferencji i celów edukacyjnych.

Zakończenie

Rewolucja cyfrowa, która zdominowała ostatnie dekady, stawia przed badaczami językoznawstwa i dydaktykami języków obcych zarówno wyjątkowe możliwości, jak i poważne wyzwania. Wykorzystanie sztucznej inteligencji – od wąskich algorytmów po duże modele językowe – umożliwia analizę ogromnych korpusów tekstów i kreowanie spersonalizowanych narzędzi wspomagających proces nauczania. Z kolei technologie XR oferują zupełnie nowe sposoby angażowania uczących się poprzez immersyjne środowiska, w których semantyka języka splata się z doświadczeniem wizualno-przestrzennym.

Jednak pełne zaadaptowanie tych innowacji wymaga systemowego podejścia: modernizacji przestrzeni edukacyjnych (tworzenia „nowoczesnych klas” XR), ustandaryzowania i współtworzenia zasobów dydaktycznych wraz z branżą technologiczną oraz rozwinięcia platform chmurowych dostępnych dla różnych grup użytkowników. Niezbędne są także instrumenty finansowe – granty na rozwój instytucjonalnych modeli językowych oraz wsparcie dla startupów pracujących nad materiałami XR – aby konsekwentnie wdrażać „cyfrowe dobre praktyki” i zwiększać interoperacyjność rozwiązań.

W dłuższej perspektywie kluczowa okaże się interdyscyplinarna współpraca: językoznawców, pedagogów, informatyków i psychologów, którzy wspólnie zdefiniują standardy jakości danych, etyczne ramy wykorzystania AI oraz kryteria efektywności narzędzi immersyjnych. Tylko w ten sposób rewolucja cyfrowa może stać się prawdziwym impulsem do pogłębienia rozumienia języka – zarówno jako systemu znaków, jak i środka kształtującego nasze sposoby myślenia i poznawania świata.

Bibliografia

- Alalwan N., Cheng L., Al-Samarraie H., Yousef R., Alzahrani A. I., Sarsam S. (2020), *Challenges and prospects of virtual reality and augmented reality utilization among primary school teachers: A developing country perspective*, „Studies in Educational Evaluation”, vol. 66, 100876, <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100876>
- Alqahtani A. S., Daghestani L. F., Ibrahim L. F. (2017), *Environments and system types of virtual reality technology in STEM: A survey*, „International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA)”, vol. 8, s. 77–89, <http://doi.org/10.14569/IJACSA.2017.080610>
- Çağatay H. (2019), *A Fair Version of the Chinese Room*, „Problemös”, vol. 96, s. 121–133, <https://doi.org/10.15388/Problemös.96.10>
- de Carolis F. (2018), *Edward Sapir and Benjamin Lee Whorf: Perspectives and Concepts*, „Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philologia”, vol. 63(3), <http://doi.org/10.24193/subbphi-lo.2018.3.15>
- Obeidat H., Meccawy M., Blanchfield P. (2009), *Authoring for Adaptive Web-Based Learning Systems: A Case Study*, „International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)”, vol. 4(2), pp. 27–31, <http://doi.org/10.3991/ijet.v4i2.920>
- Rosell-Aguilar F. (2017), *State of the app: a taxonomy and framework for evaluating language learning mobile applications*, „CALICO Journal”, vol. 34(2), s. 243–258, <http://doi.org/10.1558/cj.27623>
- Russell S., Norvig P. (2016), *Artificial Intelligence: A Modern Approach*, London.
- Turing A. (1950), *Computing Machinery and Intelligence*, „Mind”, vol. LIX(236), s. 433–460, <http://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- VR/AR – nowoczesne metody nauczania języków obcych (2021), <https://www.123way.pl/vr-ar-nowoczesne-metody-nauczania-jezykow-obcych/> [dostęp: 3.03.2023].
- Wesoła B. (2022), *Edukacja w Polsce wymaga zmian. Ekspert proponuje rozwiązania. Sama zdawalność to za mało, nie każdy uczeń musi mieć wyższe wykształcenie*, <https://strefaedukacji.pl/edukacja-w-polsce-wymaga-zmian-ekspert-proponuje-rozwiazania-sama-zdawalnosc-to-za-malo-nie-kazdy-uczen-musi-miec-wyzsze-ar/c5-16953779> [dostęp: 10.03.2023].

Abstract

The digital revolution: Challenges for linguistics and foreign language education

The article offers an interdisciplinary reflection on the impact of the digital revolution on linguistic research and foreign language education. In the first section, the author surveys both historical and contemporary definitions of artificial intelligence (AI), tracing the evolution from Turing’s foundational question, “Can machines think?”, through the classification of AI into narrow (ANI) and general/superintelligent (AGI/ASI) forms, to the most recent developments in the domain of large language models (LLMs). The analysis also addresses John Searle’s critical perspective and the Chinese Room argument as a philosophical counterpoint to claims regarding machine consciousness. The second section is devoted to the practical challenges associated with the integration of extended reality (XR) technologies into language education. It outlines a typology of three immersion levels – fully immersive virtual reality (VR), semi-immersive mixed reality (MR), and non-immersive augmented reality (AR) – and highlights the pedagogical benefits of these approaches, such as natural interaction with virtual objects and the enhancement of learning through multimodal content. The discussion identifies key

obstacles, including the absence of interoperable standards, limited availability of educational resources, and the complexities of implementing adaptive learning systems. Within the Polish context, the article examines the legal frameworks that support digital education, alongside examples of national initiatives.

Keywords: artificial intelligence (AI), large language models (LLMs), virtual, augmented and mixed reality (VR/AR/MR), foreign language teaching, immersive educational technologies

Adam Bednarek  <https://orcid.org/0000-0002-1563-4968>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: adam.bednarek@ahe.email

Building an effective team in multicultural and multiethnic communities

Abstract

The paper examines team building in multicultural and multiethnic work environments – particularly in NGOs – by linking classic accounts of effective teams with sociolinguistic and socio-emotional perspectives. It conceptualises workplace teams as speech communities in which members share, negotiate, and sometimes contest linguistic norms, expectations, and emotional display rules. Drawing on management and organisational studies, the text outlines key structural conditions for effective teams, including clear goals, appropriate leadership, resource allocation, and mechanisms for accountability and cooperation. These insights are then integrated with research on emotions, culture, and communication, which highlights the role of emotional attachment, trust, and creative problem-solving in sustaining team cohesion. The paper argues that effective team building in such contexts requires not only formal structures but also deliberate cultivation of shared communicative practices and affective climates that support participation, innovation, and mutual understanding across cultural and linguistic differences.

Keywords: multicultural teams, organizational communication, sociolinguistics in teamwork, emotions and trust in teams, non-governmental organizations

Introduction

In contemporary organisations, and particularly in non-governmental organisations (NGOs), team-based work has become a dominant mode of organising activity and delivering services. Multicultural and multiethnic teams are no longer a marginal phenomenon but a structural feature of many workplaces, shaped by global mobility, migration, and increasingly diverse local communities (Katzenbach, Smith, 1993; Fapohunda, 2013). While such teams can be highly innovative and responsive, they also face specific challenges related to communication, trust, emotional climate, and the negotiation of cultural

norms. These challenges are especially visible in NGOs, where cooperation, value-driven engagement, and relational work with beneficiaries are central to organisational missions. In this context, understanding how to build effective teams is not merely a matter of administrative efficiency, but a precondition for sustainable, ethically responsible, and socially impactful action. This article approaches team building in multicultural and multiethnic environments from a sociolinguistic and socio-emotional perspective. Drawing on Stubbs' (1983) classic work on speech communities and communicative behaviour, it conceptualises workplaces as communities in which members share, negotiate, and sometimes contest linguistic norms, interpretative frames, and emotional expectations.

Stubbs' classic sociolinguistic approaches to communities

Stubbs (1983) emphasizes that a linguist preparing to undertake research in a particular community cannot rely solely on abstract theory or decontextualised data. Instead, the researcher must draw on their "intuitive knowledge of the system of communicative behaviour to work out its structure" (*Ibid.*, p. 239). This intuitive knowledge is not understood as mere subjective impression, but rather as a systematically developed sensitivity to how meanings are negotiated in everyday interaction, how participants orient to one another, and how language is embedded in local practices. It allows the linguist to recognise patterns of turn-taking, politeness, and genre, and to identify the subtle cues that distinguish, for instance, casual conversation from institutional discourse. In this sense, Stubbs treats linguistic intuition as an indispensable methodological resource that complements empirical observation, enabling the researcher to formulate hypotheses about the underlying organisation of communicative behaviour in a given speech community.

However, this reliance on intuitive knowledge faces an immediate complication: different people may react differently, depending on the situation and on the specific demands of everyday behaviour. Even within a single community, interlocutors constantly shift between styles, registers, and identities, and what counts as appropriate or "normal" language use is contingent on factors such as social role, power relations, or the emotional tone of the encounter. Consequently, Stubbs reminds us that "there are no single-style speakers" (*Ibid.*, p. 221). Individual speakers command a repertoire of linguistic resources, and they select from this repertoire in highly context-sensitive ways. For the linguist, this means that intuitive knowledge must be carefully calibrated: it involves not only recognising what is said, but also understanding why a particular form is chosen in a particular interactional context, and how that choice indexes social meanings such as formality, intimacy, or distance.

Because of this complexity, miscommunication becomes a central object of inquiry rather than a mere obstacle to be avoided. When everyday interaction does not proceed smoothly, and when interlocutors misunderstand one another's intentions or emotional stances, the researcher is confronted with evidence that calls for explanation. As Stubbs

observes, a scientist who has encountered such difficulty during his or her study “may be forced to examine the reasons for and the effects of miscommunication” (*Ibid.*, pp. 240–241). Investigating these breakdowns can reveal mismatched expectations about norms of politeness, divergent interpretations of contextual cues, or conflicting assumptions about the status of different language varieties. In turn, such analysis illuminates how members of a community orient to shared conventions and where the limits of that sharedness lie. Miscommunication thus becomes a productive site for exploring the boundaries of communicative competence and the dynamics of social meaning in interaction.

Underlying these considerations is the broader question of how speech communities are conceptualised. A central concern is that members of the same speech community are presumed to share linguistic norms: they share understandings, values, and attitudes about the language varieties present in their environment, even if they do not all use them in the same way or to the same extent. While the exact definition of “speech community” is contested, there is wide agreement that the concept remains crucial for the study of language variation and change, precisely because it foregrounds shared evaluative frameworks and patterned differences. Linguists have therefore argued for conceptual categories of cognition that link meaning to socially and culturally shared practice and norms, implying that interpretation itself has a social origin. From this perspective, understanding and emotion are not purely internal states but are shaped by culturally specific ways of talking, feeling, and reacting. At the same time, recent investigations suggest that, within a cross-cultural framework, certain aspects of processing emotions remain remarkably stable (Schrauf, Sanchez, 2004). This tension between universal cognitive tendencies and culturally mediated interpretive practices underscores the importance of integrating sociolinguistic, cognitive, and anthropological insights when analysing communicative behaviour in any given community.

Building on these insights, work environments can be seen as prototypical speech communities, in which employees share, negotiate, and sometimes challenge linguistic norms, interpretative frames, and emotional expectations. If, as Stubbs argues, the linguist must rely on “intuitive knowledge of the system of communicative behaviour” to uncover its structure (Stubbs, 1983: 239), then participation in workplace interaction likewise presupposes such intuitive competence: workers must learn how to speak, when to remain silent, how explicitly to express disagreement, and how to display or withhold emotion in ways that fit local norms. The fact that “there are no single-style speakers” (*Ibid.*, p. 221) is particularly visible in organisational contexts, where individuals continuously shift style between meetings, informal conversations, and written communication, aligning their behaviour with institutional hierarchies, peer expectations, and task demands. At the same time, the possibility of miscommunication in these settings – misaligned interpretations of politeness, criticism, or emotional tone – obliges the analyst to investigate how shared norms are constituted and where they break down (*Ibid.*, pp. 240–241). In this sense, workplaces exemplify the claim that meaning and interpretation have a social origin and that, despite potential cross-cultural stability in basic emotional processing (Schrauf, Sanchez, 2004), how emotions and intentions are encoded, decoded, and evaluated are deeply shaped by the specific speech community of the organisation.

Team building

Team building is a crucial aspect in today's NGO landscape, as organizations seek to enhance productivity, profitability, and service quality through team-based structures, and it is a skill that requires both creativity and entrepreneurial ability. This approach involves viewing employees as members of interdependent teams rather than individuals. Team building activities aim to improve team performance, fostering self-development, positive communication, leadership skills, and problem-solving abilities. By uniting employees around a common goal, team building generates greater productivity. The use of team-based structures has grown since the 1980s, replacing formalized and departmentalized structures. Strong and effective teams are believed to lead to higher performance and job satisfaction. The role of a team builder is essential in leading the team towards cohesiveness and productivity. In a team-oriented environment, individuals work together to achieve overall organizational objectives. Teamwork is fostered through respect, encouragement, and care for people, rather than exploiting or dictating to them. Ultimately, great teams emerge when individuals decide to work together for a shared purpose. According to Katzenbach and Smith (1993), effective teams should have a small number of members, complementary skills, a meaningful purpose, specific goals, a clear approach to work, mutual accountability, and appropriate leadership structure (Fapohunda, 2013).

To build effective teams, one must focus on the importance of finding time, selecting team members, empowering them, providing relevant training, developing shared goals, and facilitating team functioning, especially in the early stages. Furthermore, essential dynamics for team success include team membership, team relationships, team problem-solving, team leadership, and the organizational environment. To summarize the major components of effective team building, Fapohunda (2013) suggests the following:

- **Clarity of expectations and objectives:** Teams must have specific, measurable, achievable, and relevant goals, with input from all members. Clear communication and understanding of the reasons for team creation are crucial.
- **Perspective:** Team members must understand their role within the organization and how their team's strategy aligns with the overall mission and vision.
- **Dedication:** Team members should be dedicated to the team's mission and vision, with a shared sense of enthusiasm and commitment to achieving goals.
- **Capability:** Teams should have the necessary skills and knowledge to address their assigned issues or access the required support and training.
- **Contract:** Teams should define and communicate their goals, timelines, and evaluation methods for both outcomes and processes.
- **Resources and power:** Teams need access to resources, empowerment, and authority to make decisions.
- **Cooperation:** Effective teamwork depends on team members understanding group processes, roles, and responsibilities, and effectively collaborating in problem-solving and goal-setting.
- **Communication:** Open and honest communication, including feedback, is essential for effective team building.

- **Creative improvement:** Teams should encourage creative thinking, new ideas, and reasonable risk-taking to stimulate innovation and improvements.
- **Responsibility and accountability:** Team members must feel responsible and accountable for team achievements, and recognition and rewards should be given accordingly.
- **Harmonization:** Teams should be synchronized by a central leadership team to ensure coordination and proper allocation of resources across departments.
- **Cultural change:** Organizations need to cultivate a culture that supports teamwork and collaboration, adapting systems and practices accordingly.

As presented in Adriansyah, Prastika, Muhliansyah (2023) achieving emotional attachment between team members is challenging, and the lack of strong ties can lead to a decrease in cooperation and cohesiveness within the team. This, in turn, affects the sense of comfort and security among members. The discomfort may result in a lack of trust between team members, and when trust diminishes, individuals may be less motivated to voluntarily contribute to the organization's goals and may hesitate to continue working or being part of the team. Team building training can be an effective way to improve cohesiveness and trust among team members (Riisla et al., 2021; Ganotice et al., 2022). The authors also indicate that Achieving emotional attachment between team members is challenging, and the absence of strong ties can lead to a decrease in cooperation and cohesiveness within the team. This lack of trust and discomfort may result in decreased motivation to continue working or being part of the team. Effective interpersonal communication plays a crucial role in increasing work motivation and bonding relationships between team members. On the other hand, poor internal communication can lead to disinterest in the group and may cause members to withdraw from the organization. Cohesiveness is essential for a group to achieve its goals as it fosters a sense of interest, dependence, and familiarity among members, encouraging them to work together effectively. Cohesiveness is related to various factors, such as interaction, communication, empathy, and interest, which contribute to individuals' desire to contribute to the group's goals. Building team cohesiveness through training and creating a supportive team environment is crucial for enhancing overall team effectiveness (Adriansyah, Prastika, Muhliansyah, 2023).

Furthermore, one needs to focus on the context of emotional behaviour and how that affects interaction between members of the team. Bednarek (2017) emphasizes the role of emotions in shaping meaning and interpretation within culturally shared practices and norms. A study in intercultural environments highlights that the processing of emotions remains consistent across cultures, but the manifestation of emotions is influenced by socio-cultural contexts and cognitive typologies. The interpretation of events is thus conditioned by emotions and culturally and socially shaped interpretative schemas. In relatively closed social systems with unrestricted communication among members, the overall system tends to converge over time towards greater cultural uniformity (*Ibid.*). The discussion of emotions within psychological, social, and linguistic frameworks has led to conflicting results in different disciplines. Scholars like Picard (2000), Scherer (2001), Norman (2004), and Niedenthal (2005) have contributed to this area. Some emphasize

emotions as integral to cognition and interaction with the world, while others see emotions as hindering rational perception of reality and categorize them as aesthetic or utilitarian.

Bednarek (2016) also refers to Hofstede's model of cultural dimensions, highlighting the complexity of culture and how it influences human behavior. The concept of self and one's place within a group (social categorization) plays a role in understanding interrelations within that group. Emotions also play a significant role in cultural and societal interpretation, influenced by social and cultural contexts. Proper understanding of culture involves considering affective phenomena and social schemas, making culture a multi-layered and intricate concept (Bednarek, 2016). Communication Accommodation (CA) theory, proposed by Giles and Ogay (2007), is noteworthy. It posits that individuals naturally adapt their behavior in response to changing environments to manage differences between themselves and others. This adaptation can take the form of convergence or divergence and is integrated into the communication context. CA evolved from Giles's accent mobility model and gave rise to the Speech Accommodation (SA) theory, which aims to illustrate how speakers modify their speech styles in specific social situations. Through these theories, researchers have acknowledged the significance of social identity and how interpretation is influenced by one's self-perception. This requires team members to have a complete understanding of emotional states, intercultural differences, personality traits, and the impact of proper communication.

Effective communication is essential in any team setting. To ensure a positive and constructive atmosphere, it is crucial to treat everyone with respect and politeness, fostering a sense of mutual understanding and consideration. When engaging in discussions, strive to speak with good intent, maintaining a positive tone, and avoiding any harmful or negative language. Curiosity should guide your approach to asking questions, rather than cynicism, as this encourages open dialogue and a genuine desire to understand others' perspectives. It's important to openly express disagreements when they arise, but do so in a respectful manner that promotes healthy debate and problem-solving.

Attributions should be avoided, as making assumptions about others' motivations or intentions can lead to misunderstandings and unnecessary conflicts. Instead, facilitate the group process by encouraging open and honest communication without judgment. Rushing to decisions too quickly can result in overlooking valuable insights or disregarding important considerations, so take the time to thoroughly discuss and weigh different options. Respecting confidentiality is paramount in building trust within the team. Ensuring that sensitive information remains private allows team members to feel safe sharing their thoughts and concerns. Additionally, when expressing opinions or making statements, provide examples to clarify your position and help others understand your perspective more effectively. Finally, demonstrate openness and acceptance of others' viewpoints, recognizing that their feelings and perspectives are valid. Embrace the diversity of ideas within the team, as it fosters a richer and more comprehensive decision-making process. By following these guidelines, the team can establish a healthy and supportive communication environment that promotes cooperation, understanding, and collaborative success.

Conclusion

In conclusion, viewing multicultural and multiethnic work environments as speech communities foregrounds the fundamentally communicative and socio-emotional nature of team building in NGOs. Effective teams do not emerge solely from formal structures, clear procedures, or well-designed job descriptions, but from shared norms of speaking, listening, and feeling that are continuously negotiated in everyday interaction. By integrating insights from discourse analysis, organisational studies, and emotion research, the article has argued that trust, cohesion, and motivation are grounded in locally meaningful ways of framing problems, giving feedback, expressing disagreement, and managing affect. At the same time, miscommunication, conflict, and disengagement can be understood as signs of misaligned norms and expectations within the workplace speech community, rather than as individual failures alone. For practitioners, this perspective suggests that interventions aimed at strengthening teams must explicitly address communicative practices and emotional climates – through training, reflexive dialogue, and participatory design of norms – rather than focusing exclusively on structural or procedural reforms. For researchers and educators, it points to the necessity of interdisciplinary approaches that attend simultaneously to language, culture, and emotion when analysing organisational life and preparing professionals to work in increasingly diverse teams.

References

- Adriansyah M.A., Prastika N.D., Muhliansyah M. (2023), *We are Team: Effectiveness of Team Building Training to Improve Cohesiveness*, “International Journal of Professional Business Review”, vol. 8(5), <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i5.1898>
- Bednarek A. (2016), *Reinvention: a Functional-Pragmatic Approach to Achieving a Cultural Discursive Effect in Website Translation*, “Dyskursy o Kulturze”, nr 5, pp. 39–47.
- Bednarek A. (2017), *Multilingual Families: A Sociolinguistic Model for Retaining Language Ability and Cultural Heritage*, “Journal of Intercultural Management”, vol. 9(4), pp. 5–19, <http://dx.doi.org/10.1515/joim-2017-0017>
- Fapohunda T.M. (2013), *Towards Effective Team Building in the Workplace*, “International Journal of Education and Research”, vol 1, pp. 1–12.
- Ganotice F.A., Chan L., Shen X., Lam A.H.Y., Wong G.H.Y., Liu R.K.W., Tipoe G.L. (2022), *Team cohesiveness and collective efficacy explain outcomes in interprofessional education*, “BMC Medical Education”, vol. 22(1), pp. 1–9.
- Katzenbach J.R., Smith D.K. (1993), *The Wisdom of Teams*, McKinsey & Company, New York.
- Niedenthal P.M., Barsalou L.W., Winkielman P., Krauth-Gruber S., Ric F. (2005), “Embodiment in Attitudes, Social Perception and Emotion”, “Personality and Social Psychology Review”, vol. 9, pp. 184–221.
- Norman D.A. (2004), *Emotional Design: Why We Love (or Hate) Everyday Things*, New York.
- Picard R.W. (2000), *Toward Agents that Recognize Emotion*, “Vivek”, vol. 13, no.1, pp. 3–13.

Riisla K., Wendt H., Babalola M.T., Euwema M. (2021), *Building cohesive teams – the role of leaders' bottom-line mentality and behavior*, "Sustainability (Switzerland)", vol. 13(14), article 8047, <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i5.1898>

Scherer K.R. (2001), *Appraisal Considered as Process of Multi-Level Sequential Checking*, [in:] T. Johnstone, K.R. Scherer, A. Schorr, *Appraisal Process in Emotion: Theory Methods, Research*, New York and Oxford.

Schrauf R.W., Sanchez J. (2004), *The preponderance of negative emotion words in the emotion lexicon: A cross-generational and cross-linguistic study*, "Journal of Multilingual and Multicultural Development", vol. 25(2–3), pp. 266–284.

Stubbs M. (1983), *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*, Oxford and Chicago, pp. 221–241.

Streszczenie

Budowanie efektywnego zespołu w społecznościach wielokulturowych i wieloetnicznych

Artykuł analizuje budowanie zespołów w wielokulturowych i wieloetnicznych środowiskach pracy – w szczególności w organizacjach pozarządowych – łącząc klasyczne ujęcia efektywnego funkcjonowania zespołów z perspektywą socjolingwistyczną i socio-emocjonalną. Zespoły pracownicze ujmowane są jako wspólnoty komunikacyjne, w których członkowie współdzielą, negocjują i niekiedy kwestionują normy językowe, oczekiwania oraz reguły okazywania emocji. Odwołując się do badań z zakresu zarządzania i nauk o organizacji, tekst wskazuje kluczowe warunki strukturalne efektywnego działania zespołów, takie jak jasno określone cele, odpowiedni styl przywództwa, właściwy podział zasobów oraz mechanizmy rozliczalności i współpracy (m.in. u Katzenbacha i Smitha, Fapohundy). Wnioski te zostają następnie powiązane z badaniami nad emocjami, kulturą i komunikacją, które podkreślają rolę więzi emocjonalnej, zaufania i kreatywnego rozwiązywania problemów w podtrzymywaniu spójności zespołu. Artykuł dowodzi, że skuteczne budowanie zespołów w takich kontekstach wymaga nie tylko odpowiednich struktur formalnych, lecz również świadomego kształtowania wspólnych praktyk komunikacyjnych i klimatu afektywnego sprzyjających partycypacji, innowacyjności oraz wzajemnemu zrozumieniu ponad różnicami kulturowymi i językowymi.

Słowa kluczowe: wielokulturowe zespoły, komunikacja w organizacjach, socjolingwistyka w pracy zespołowej, emocje i zaufanie w zespole, organizacje pozarządowe

Ola Majchrzak  <https://orcid.org/0000-0003-2161-3909>
University of Humanities and Economics in Lodz
e-mail: omajchrzak@ahe.lodz.pl

Feedback practices in EFL writing instruction – the case of Polish secondary schools

Abstract

The present paper addresses the problem of feedback in L2 writing instruction. Its main objective is to present the outcomes of a study identifying trends concerning the provision of feedback in Polish comprehensive high schools during English lessons. The data was gathered with the use of a questionnaire, mostly based on a Likert scale. It was distributed among first-year students of English Studies at a private university in Poland, who graduated from various high schools in Poland. The results show that students often obtain feedback from their teachers on their L2 texts; however, the feedback focuses mostly on accuracy; also, only half of the students surveyed found the feedback to be motivating; the students never prepare more than one draft of their L2 text; the students perceive the role of their L2 teachers as the one of a proofreader; peer feedback is used very seldom in L2 writing instruction. The data gathered in the study show that there is a great discrepancy between what is expected from valuable feedback on L2 writing and how feedback is provided in Polish secondary schools. Hence, there exists a need for educators to change their feedback practices to make them more effective, motivating and engaging for students.

Keywords: EFL writing instruction, EFL writing practices, secondary school, feedback, teacher feedback

The role of feedback in developing students' L2 writing skills

Feedback, understood as *input from a reader to a writer with the effect of providing information to the writer for revision* (Keh, 1990: 294), plays a crucial role in the development of second language writing skills. It does not only help learners notice and correct language errors, but also supports the development of more complex writing strategies, such

as organizing ideas, maintaining coherence, and adjusting tone or register (Ferris, 2003; Hyland, 2003). Depending on the type, clarity, and tone, feedback influences students' confidence and motivation (Hyland, Hyland, 2006). Supportive, constructive comments can build a sense of competence and progress, while vague or overly critical feedback may discourage further effort (*Ibid.*). Apart from being motivating, feedback should be timely, specific, and interactive (Lee, 2017). By interactive it is meant that students are invited to reflect and respond to the feedback they have received. Also, the very focus of feedback should depend on what the students are expected to practise and which draft they are working on, starting from more general, content-related issues, and finishing with polishing their texts' linguistic accuracy (Ferris, 2010). The teacher's role, therefore, should not be limited to correction: the L2 writing teacher should assist students in their development as L2 writers by providing them with constant and regular help during the writing process, together with emotional encouragement (Hyland, 2003). In this way, feedback does not only shape students' performance, but also influences their long-term attitudes toward writing in a second language.

In the context of L2 writing instruction, feedback has both formative and summative purposes. Formative feedback helps students improve their drafts by offering suggestions, highlighting strengths, and drawing attention to problematic issues. In this way, students become more conscious of the learning process, more autonomous in their learning and more motivated (Nicol, Macfarlane-Dick, 2006). At the same time, they tend to experience less anxiety as they know that the goal of feedback is to help them perform better (Choroszczyńska, Kossakowska, 2007). What is more, formative feedback helps build better relationship between teachers and students as the teacher does not only assess their performance but guides them in their development (*Ibid.*). This approach helps students understand writing as a process of constant revision and self-expression, and not just as a one-time product (Hyland, 2003).

The main goal of summative feedback is to assess students' performance, in this case written text, with the use of a grade, scores, percentages or a written comment. Hence, the goal here is to grade the ready product performed by the student rather than help them develop it (Brown, 2004). It may be understandable in case of final exams, for which the students have been preparing themselves for a longer period of time. However, on a regular basis summative assessment discourages students from engaging with the feedback they receive as they are aware that the grade is final and that the teacher does not expect them to introduce any corrections in their texts (Lee, 2017). What is more, knowing that they have only one opportunity to write their texts contributes to experiencing higher anxiety levels by the students (Hyland, 2003).

It should be mentioned, though, that a teacher is not the only source of feedback on students' L2 texts. Classmates may provide valuable information on other students' texts too if guided appropriately. Peer feedback is believed to be beneficial not only for the writer of the text but also, if not mostly, for the reader (Lundstrom, Baker, 2009). By analyzing and commenting on somebody else's text, one has the opportunity to compare their own texts with the texts of others and to reflect on the necessary changes to be introduced.

Apart from the class peers, artificial intelligence has a great potential of helping students improve their L2 texts (Barrot, 2023; Escalante, Pack, Barrett, 2023). When prompted adequately, it may provide students with very detailed feedback on their texts, concerning both the global as well as local issues. The undisputable benefit of AI in providing feedback is its positive tone, 24/7 availability, and infinite patience for the students' questions and corrections.

Feedback in the Polish context: a review of selected studies

The present section will focus on five studies conducted in Poland. Their goal was to investigate L2 writing practices present at the level of Polish secondary schools. The focus, though, will be on the area of feedback provision, as this is the focus of the present study.

Reichelt's research (2005) provides an in-depth analysis of English-language writing instruction in Polish primary, secondary, and university settings. Through interviews with teachers and classroom observations, Reichelt concluded that Polish EFL writing instruction is heavily influenced by high-stakes exams, such as the *Matura exam*, which impact teaching approaches and limit opportunities for creative and process-oriented writing. L2 writing instruction focuses largely on vocabulary, grammar, and exam formats rather than on critical thinking, creativity, or broader language functions. As a result, writing is often seen as a task where students are evaluated primarily on adherence to prescribed formats rather than on actual communicative skills.

Concerning feedback practices, Reichelt observed that, as assessing writing is a very time-consuming process for L2 teachers, Polish teachers of English try to minimize the amount of it. As she describes,

Because of their heavy workloads, the teachers [...] utilize techniques for teaching writing that make responding to student writing more manageable. Students often work in groups to write short pieces during class, drawing on vocabulary and/or grammar the teacher has introduced. Students often read their writing aloud or copy it onto the chalkboard, receiving feedback during class. When students write individual pieces at home, teachers sometimes give feedback orally to the entire class, focusing on common problem areas, rather than responding to papers individually (Reichelt, 2005: 221).

How students respond to teacher feedback and how motivating it is for them to further work on their L2 texts was verified in the study by Lipińska (2021). Specifically, the goal of her study was to determine how Polish high school learners perceive teacher written corrective feedback and how it influences their motivation to write in French as L2. The study used a questionnaire that included both closed and open-ended questions, allowing students to share their preferences, experiences, and emotional responses to various types of feedback. The types of feedback that the respondents were expected to assess were the following: error correction by the teacher, error indication without correction, descriptive assessment, class discussion of written work, and individual discussion with the teacher on written work. The most preferred type of feedback indicated

by the respondents was individual discussion with the teacher on written work (mean score 3.9), error correction by the teacher (mean score 3.7), and descriptive assessment (mean score 3.4). The least preferred type of feedback was error indication without correction (mean score 1.8). The students appreciated having their mistakes indicated in their L2 works by the teacher. They, however, criticized pointing out the errors without correcting them as it did not help them understand and improve what they did wrong. As one respondent observed, “The mere fact of highlighting students’ errors won’t guide them on how to improve. Furthermore, the grade itself and the red lines on the work can only stress the student out, rather than motivate them to improve” (Lipińska, 2021: 47). Also, many respondents indicated that descriptive comment was too general and it did not provide precise explanations of the mistakes. Discussing the written texts in front of the classroom raised both positive as well as negative comments. Some of the respondents saw it as an opportunity to see how they perform in relation to the whole class and how the text should have been written. On the other hand, some students perceived such form of feedback as too general as it did not concern the problem areas of every student; finally, pointing out errors in front of others was perceived as embarrassing. Individual consultations with the teacher were ranked highly, with students appreciating individual feedback provided one-to-one, which minimized the level of anxiety. 79% of the students reported that receiving detailed feedback from their teachers motivate them to further work. What is most motivating for them is the opportunity to fully understand the mistakes they have made in their texts. They also mentioned that negative comments have a discouraging effect. On the other hand, seeing the teacher being engaged in their L2 writing development is very motivating for them.

The study shows that teacher written corrective feedback is appreciated by the students. However, what matters is its form and the way it is delivered to the students. Students would like to be supported in their L2 writing development and not just assessed for their performance. What seemed very important for them was the individual approach: being able to consult their work with the teacher individually and receive feedback that focuses on their work. This shows that there is a need not only for formative assessment among secondary school students but also for more individual attention being paid to students in class.

The topic of formative assessment was also researched in the study by Baran-Łucarz (2019). The goal of the study was to estimate to what extent formative assessment is used in Polish secondary schools in English as a foreign language classes. The author checked how students, former secondary schools graduates, assess the application and frequency of formative comments on both L2 skills (speaking, writing, reading, listening) and subskills (grammar, vocabulary, pronunciation). Concerning L2 writing, it was found that the respondents received summative assessment on their L2 texts mostly once or twice a month and two or three times a semester. The general tendency shows that this type of assessment was provided rather often than seldom. There in no clear tendency, however, in case of formative assessment. The respondents were divided in their opinions concerning the frequency of receiving this type of assessment on their L2 texts, with the final results being split in half between often and seldom (a considerable group of respondents was provided formative comments once or twice a month and a similar

number of respondents claimed they did not remember receiving such comments on their L2 texts). The respondents later reported that “writing was only assessed by a credit, which didn’t tell me anything about my weaknesses and how to deal with them” (p. 324). It was also found that feedback that was not constructive, clear and fair influenced the way in which the teacher was perceived by the student. The study generally showed that formative assessment is not often used at the level of secondary schools in Poland, both when developing L2 writing and other language skills.

The last two studies described in this section focus on determining whether feedback on L2 texts represents process or product approach. The first study by Hryniuk (2018) focused on Polish EFL learners’ perceptions of writing instruction tailored to high-stakes exams, particularly the Matura exam. Concerning feedback, the respondents, Polish secondary school graduates and first-year students of English studies, reported that in secondary schools teachers focused primarily on vocabulary and grammar (41%), with occasional attention paid to content and organization. Peer reviewing was largely absent from these classrooms, with 49% of students never participating in it. Similarly, multiple drafts of their L2 texts were rarely encouraged, with 51% of students never submitting more than one version of their texts. This shows that L2 writing in secondary schools is mostly taught within the product approach.

The second study that examined whether L2 writing is taught within the process or product approach was conducted by Potocka and Adams-Tukiendorf (2023). Specifically, it examined the nature of feedback provided by secondary schools teachers in Poland on students’ English writing. Data were gathered through questionnaires and interviews. In order to investigate the approach towards writing, the two areas were mainly looked at: what feedback concentrates on and how interactive it is. The findings indicate that teachers rarely adopt a process-oriented approach to writing instruction. Concerning the focus of feedback, the teachers provide comments that usually concentrate on the problematic areas concerning the content, language and organization, while error-free texts usually receive very limited feedback. When giving feedback, 50% of the teachers concentrated on content, 40% on the language and 10% on the organization. However, 75% of the teachers found the content to be the most important aspect of their learners’ texts. During individual interviews, the teachers reported that when giving feedback on students’ texts, their comments mostly regarded “problem areas, errors/mistakes and lapses in writing” (p. 77), which were first marked in the text by the teacher, corrected and discussed later with a student. All the teachers reported that “the most common method of assessing learner texts involved carefully marking errors and providing extra comments on language, content, and / or organization” (p. 75).

In case of interactivity of feedback, feedback transpired to be in no way interactive, as students were not given an opportunity to rewrite their text on the basis of the teacher’s comments. This very often leads to the situation when teachers feel that their students ignore their suggestions for improving their writing as they expect their learners to “use them [their comments] in future writing tasks or make-up assignments” (p. 78). However, most often students are not expected to rewrite their texts. Students are usually required to produce a single draft of their work, which is reviewed by the teacher only once. They

are allowed to rewrite their texts only when the grade is negative. The teachers explained that they did not use multiple draft approach to writing due to a large number of learners and a limited time devoted to teaching writing. In their opinion, it was simply “unrealistic to work on multiple drafts and multiple extensive comments” (p. 77). This study, just like the previous one, shows that L2 writing in Polish secondary schools is taught within the product approach.

Summary of findings

On the basis of the aforementioned studies, it can be concluded that in Poland in secondary schools:

- L2 writing is taught mainly within the product approach;
- summative feedback dominates; however, formative feedback is expected by the students.
- feedback is not interactive, as students are not asked to prepare more than one draft of their work;
- feedback mostly focuses on linguistic issues, namely vocabulary and grammar;
- feedback focuses on problem areas rather than strengths of the work;
- students find feedback motivating when it is individualized, personal, offers guidelines concerning future improvements, and is kind;
- students do not want to be corrected in front of the whole class;
- teacher feedback dominates; peer feedback is almost never used.

The study

The following section describes the study conducted by the present Author within the area of feedback practices in Polish secondary schools. Inspired by the five studies described in the previous section, the present study aims at answering the following research questions:

RQ1: *How often do students receive teacher feedback on their L2 texts?*

RQ2: *What does teacher feedback focus on?*

RQ3: *Do students use the teacher feedback they receive? (Do they work on multiple drafts?)*

RQ4: *Does teacher feedback motivate them to further work? Why?*

RQ5: *How do students perceive the role of the teacher in developing their L2 writing skills?*

RQ6: *Is peer feedback used?*

On the basis of the results of the studies reviewed in the previous section, the following hypotheses have been formulated:

H1: *Students often receive feedback on their L2 texts from teachers. Whenever they write something, it is commented on.*

H2: *Teacher feedback focuses mostly on linguistic issues; however, it may also focus on content.*

H3: *The students do not have many opportunities to use teacher feedback as product approach towards writing dominates in L2 writing instruction. Students are not asked to write more than one draft of their texts.*

H4: *Teacher feedback does not motivate students to work more on their texts. The reasons behind this may be: too general comments, feedback in the form of a grade, no guidelines concerning how to improve one's work.*

H5: *Students see teachers as those who correct their texts, pointing out mistakes mostly. They do not perceive teachers as the ones who guide them throughout the writing process or inspire them in terms of what or how to write.*

H6: *Peer feedback is inexistent in Polish secondary schools in L2 writing instruction.*

Participants

80 students participated in the study. They were doing their first year of B.A. studies at the faculty of English studies at one of the private universities in central Poland, both full-time (31%) and part-time (69%). The students were mostly aged between 18 and 20 (65%); 26% were slightly older, namely between 21 and 23 years old. However, there were also few students (9%) who were more than 23 years old. The study group consisted of both women (60%) and men (40%). Most of the students (57.5%) assessed their level of English proficiency as B2. 17.5% saw their English competence as B1 and the same number of students as C1. There were 4 students who believed their English proficiency was lower than most of the students (namely on A2 level) and there were 2 students who indicated C2 level. The majority of the respondents (69%) graduated from high school, while the remaining 31% from technical secondary school.

Instrumentation and procedure

The present study is a part of a larger project that focused on developing L2 writing skills in Polish secondary schools. It was carried out in the winter semester 2022/2023 during the creative writing course, which is conducted by the author of the present article. The students were asked to fill in an anonymous, online questionnaire. It was prepared and distributed in the Polish language.

This study focuses on the seven questions from the questionnaire that centred upon feedback in L2 writing instruction in secondary schools. Five of them included Likert scale, one required the respondents to choose from two options (*yes* or *no*) and one questions was an open-ended one, asking the respondents to justify their answer from the previous question. The remaining five questions focused on personal information concerning the respondents, such as gender, age, level of L2 proficiency, the type of secondary school a student graduated from and course of studies.

The students were asked to fill in the online questionnaire during the class. The questionnaire was prepared in Google documents. The moment the students filled it in, the results were automatically saved and could be viewed and analyzed by the researcher.

Results

The results in this section will be presented with respect to the earlier formulated research questions.

The frequency of teacher feedback on students' L2 writing

The following table presents the respondents' answers concerning the frequency of receiving teacher feedback on their L2 texts.

Tab. 1. How often did you receive feedback from your teacher concerning your L2 text?

Frequency	Percent of students
always	12.5
very often	22.5
often	21.5
rarely	22.5
very rarely	16.0
never	5.0
Mean score:	3.78 (often)

Source: own elaboration.

The results indicate a moderately positive trend, with 12.5% of students stating they received comments "always", 22.5% reporting "very often", and 21.5% "often". This implies that more than a half of the respondents often received feedback from their teachers, which is essential for developing their writing skills. However, the data also reveal a significant concern: 38.5% of students reported receiving feedback "rarely" or "very rarely", and 5% claimed they never received comments on their work. This, in turn, shows that almost half of the students did not receive regular feedback on their texts from their teachers.

The focus of teacher feedback

The following table presents the respondents' answers concerning the areas that teacher feedback in L2 writing instruction focused on in secondary schools.

Tab. 2. How often did teacher feedback focus on the following aspects?

Focus of teacher feedback	Mean score	Response
accuracy	4.79	very often
content	4.00	often
vocabulary	3.98	often
text organization	3.96	often
grammar structures	3.79	often
originality	2.75	seldom

Source: own elaboration.

The results regarding the focus of teacher comments on various aspects of student writing show that there is a strong emphasis on accuracy (mean score 4.79), which indicates that teachers prioritize correct language use in their students' L2 texts. Content, vocabulary, text organization, and grammar structures also receive considerable attention and are often addressed in teachers' comments. However, originality appears to be significantly less emphasized (mean score 2.75). This suggests that while teachers may be scrupulous in addressing aspects such as accuracy and content, they may be missing an opportunity in encouraging students to develop their unique voices and creative ideas in writing.

Interactivity of feedback

The following table presents the responses of the students concerning their experience in writing multiple drafts of the same L2 paper. In this way, the Author wanted to check whether a student has a chance to include teacher feedback in later drafts of the same work.

Tab. 3. How often did you work on multiple drafts of the same paper?

Frequency	Percent of students
always	1
very often	0
often	1
rarely	5
very rarely	9
never	84
Mean score:	1.29 (never)

Source: own elaboration.

The students reported that they never (mean score: 1.29) had to prepare more than one draft of their text. This implies that in Polish secondary schools L2 writing is seen as a one-time activity.

Teacher feedback as motivator for further work

The table below presents the respondents' opinions concerning whether teacher feedback motivated them to work further on their L2 texts.

Tab. 4. Did teacher feedback motivate you to work further on your L2 text?

Students' answers	Percent of students
yes	44
no	56

Source: own elaboration.

56% of the students indicated that they did not feel motivated by the comments they received from their teachers. The reasons they provided were similar to the ones mentioned by the respondents in Lipińska's (2021) study. Namely, they found the comments being vague or overly general (*You can do better*), focusing mostly on grammar and mistakes (*The teacher only pointed out errors without showing how to improve*), and lacking any positive reinforcement. Also, many students reported that there was no teacher feedback whatsoever (*I never got any real comments – just grades*).

On the other hand, 44% of students reported feeling motivated by comments they received from their teachers. The respondents emphasized that teacher feedback was constructive and specific, offering suggestions for improvement (*I knew exactly what I could improve.*), included praise and recognition (*Positive feedback always motivated me – especially when the teacher noticed my effort and ideas*), and was expressed in a kind and motivating tone. These answers are in line with Lipińska's (2021) findings.

The role of the teacher in developing students' L2 writing skills

The six roles of the L2 writing teacher were named in the questionnaire:

- **coordinator**: organizes activities, manages time, creates work space;
- **model**: presents the examples of well written texts and writing techniques;
- **motivator**: encourages to write;
- **guide**: offers feedback and support;
- **language consultant**: advises in terms of language;
- **proofreader**: corrects the mistakes.

The table below presents the results concerning the perceived role of the teacher in developing students' L2 writing skills.

Tab. 5. How do you perceive the role of your English teacher in developing your L2 writing skills?

The role of the teacher in developing L2 writing skills	Mean score	Response
Proofreader	4.68	yes
Language consultant	4.11	rather yes
Guide	4.00	rather yes
Coordinator	3.80	rather yes
Model	3.73	rather yes
Motivator	3.33	rather no

Source: own elaboration.

The students indicated that the role that their L2 teachers most frequently adopted when teaching L2 writing was the one of a proofreader (mean score 4.68). Then there was language consultant (mean score 4.11), guide (4.0), coordinator (3.8), and model (3.73). The students did not feel that their teachers took the role of the motivator (mean score 3.33). It is visible that students mostly see their secondary school teachers as the ones who corrected their works and not as those who motivate and encourage the student to write in L2.

Peer reviewing

The table below presents the respondents' experiences concerning the frequency of having their L2 papers peer reviewed.

Tab. 6. How often was peer reviewing used by the teacher?

Students' answers	Percent of students
always	0.0
very often	1.0
often	7.5
rarely	12.5
very rarely	20.0
never	59.0
Mean score:	1.73 (very seldom)

Source: own elaboration.

The results regarding the frequency of peer reviewing in L2 writing instruction in Polish secondary schools show that it was very rarely used (mean score 1.73). Peer reviewing is a valuable educational tool, both for the student commenting as well as the one receiving comments. It does not only help students in developing their writing skills through providing and receiving constructive feedback but also fosters a sense of community and collaboration among students. This lack of peer feedback opportunities suggests a significant gap in collaborative learning experiences within the classroom. Bearing in mind

that providing feedback is extremely time-consuming for teachers, peer reviewing seems to be a practical option, which would not only relieve the teachers but, most importantly, make students more autonomous in their search for valuable feedback on their L2 texts. At the same time, collaboration would be promoted when students realize that there are other sources they can turn to in order to receive valuable feedback on their L2 texts.

Summary of findings and implications for providing feedback in L2 writing

With reference to the research questions, the findings clearly show that:

RQ1: How often do students receive teacher feedback on their L2 texts?

The respondents often receive feedback on their L2 texts from their teachers. This means that not every text they work on is commented on. Providing students with regular and detailed feedback is time-consuming. However, the teacher is not the only source of feedback the students may turn to. Self-assessment, peer review or using tools based on AI may all prove useful when introduced reasonably, step-by-step into L2 writing instruction.

RQ2: What does the teacher feedback focus on?

Teacher feedback focuses most often on accuracy and least often on creativity of students' L2 texts. Constant focus on mistakes may result in students experiencing anxiety towards L2 writing. Students know that what matters for their teachers is how correct they will be in their essays and not what they have to say in their texts. In order to reverse this trend and let students see writing as a process in which they have space to communicate their thoughts, it is advisable to introduce free writing exercises in regular L2 writing practice. In this way, students will be given space to express themselves without worrying about mistakes they might make in the process. Apart from exercises that prioritize content over form, it would be beneficial to provide students with feedback on their consecutive drafts that focuses on one particular area at a time instead of all of them at once. Such a solution will allow them to work on a particular element of their text, such as organization, punctuation etc. The overall feedback should be given on the final draft of a student's work.

RQ3: Do students use the teacher feedback they receive? (Do they work on multiple drafts?)

The students never prepare more than one draft of their text. This practice has important consequences concerning feedback: students do not see a point in analyzing teacher feedback, and teachers get frustrated because students do not read their comments. Indeed, teachers often have a feeling that students ignore their comments, as observed by Potocka and Adams-Tukiendorf (2023). This can be changed when product approach towards writing is replaced with process approach. When students work on multiple versions of the same text, there is time and real need to search for feedback, which will help improve next versions of their work. Also teachers will have a chance to see their role in a more positive light: students will seek for their feedback on the drafts of their L2 texts.

RQ4: Does teacher feedback motivate students to further work?

56% of the respondents did not find the feedback they received from their secondary school teachers motivating, while 44% was motivated by the comments they got.

As mentioned by the respondents in the present study (but also in other studies described in this article), feedback that students receive from their teachers is often demotivating as it is too vague, general, rather negative (concentrating on the problem areas in their writing), and without tips concerning how the mistakes could be improved. According to the students' expectations, feedback should be formative and process-oriented. Hence, teachers should rethink the feedback they usually provide to their students and adhere it to the students' expectations. They should try to make their comments constructive and include specific guidelines concerning possible improvements in text. Their feedback should not only focus on the problem areas but also on the strengths of their students' papers. The tone of feedback should be kind and supportive as students value when their teachers appreciate their efforts and notice progress they have made. Last but not least, in order for the students to have a real need to use the feedback they get, teachers should create an opportunity to use the feedback they have provided their students with. Lastly, seeing teachers engaged in the process of their students' L2 writing development was the greatest motivation for the students to work on their L2 writing skills. Hence, it is worth including individual consultations as a regular feedback practice in L2 writing instruction.

RQ5: How do students perceive the role of the teacher in developing students' L2 writing skills?

The students perceive the role of their L2 teachers as the one of a proofreader. However, as known from other studies, the students' expectations are different concerning the teacher's role in developing their L2 writing skills. Students would like their teachers to support them in their L2 writing development, appreciate their efforts and creativity (Lipińska, 2021). They do expect corrections on their works (*Ibid.*), however, what matters most to them is that the teacher guides them in the learning process. Focusing too much on errors does not allow teachers to focus on the bigger picture. Instead of observing the learners in the process, helping them build on their strengths and work on the areas that need improvement, teachers correct mistakes, which is not what students expect and which has a detrimental effect on their well-being. Teachers should be guides, who show the way to development, design the steps on the way, and show various opportunities, also concerning receiving feedback. In this way the students will feel that their teachers are close to them, ready to help whenever needed or show resources they may use on the way. This will not only make the students more autonomous but will also unburden the teachers allowing them to focus on what is truly important. Following these changes will enable Polish secondary school teachers to turn from summative to formative feedback.

RQ6: Is peer feedback used?

Peer feedback is used very seldom. This shows that feedback comes almost always from the teacher in L2 writing instruction. On the one hand, teachers report that feedback is time-consuming. On the other hand, they do not recommend other sources of feedback to their students. It concerns not only peer feedback but also self-assessment or tools based on AI. Peer feedback does not only allow to unburden the teacher. It allows students

to have access to a variety of texts, which helps them see their own texts in a wider context and get inspired by texts of other students. At the same time, students provide comments on these texts, which help their authors revise them. Hence, it is worth introducing peer review as a regular L2 writing practice.

Conclusions

The results of the present study clearly show that there is a great discrepancy between what is expected from valuable feedback and how it is provided in Polish secondary schools. Feedback provided in English classes can be described as summative. In order to make it closer to formative, the introduction of other forms of feedback may be needed. These may include:

- **peer review** activities, which enhance student engagement, promote critical thinking, and ultimately improve writing proficiency. Encouraging peer feedback could also increase students' confidence in sharing their work, which is still a challenge for them;
- **self-assessment** based on pre-prepared rubrics;
- **AI-based tools**, such as chatGPT, Grammarly and others.

All of the above mentioned solutions present many benefits both for the students as well as the teachers. **The students** will undoubtedly become more autonomous in developing their L2 writing skills, as they will become aware that they can obtain feedback from elsewhere than only from the teacher. As tools based on AI are available 24/7, students have an opportunity to be given feedback whenever in need. In this way, every piece of writing a student produces may be commented on. Depending on the instruction provided to the tool, the feedback may be more general or more specific. Still, it will undoubtedly be delivered in a kind and appreciative voice, which will motivate the student to work on their drafts. On the basis of the received comment, a student may introduce necessary corrections, further discussing them with an AI tool if needed. In this way, L2 writing becomes process-oriented as student not only writes but also rewrites their texts with the use of feedback received.

The teacher, on the other hand, will have the first drafts of their students commented on by other sources, which will not only result in receiving better versions of the final papers but, most importantly, on having more time to focus on the global issues, such as content, organization, and possible ways of improving students' works in longer perspective. Hence, the teacher will be given more time to perform the role of a motivator, rather than a proofreader, a role that both a peer and an AI tool may now successfully adopt. In this way, assessment will be seen as "the process of seeking and interpreting evidence for learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go, and how to best get there" (Radford, 2015: 9).

Acknowledgements

I am deeply grateful to prof. Katarzyna Hryniuk, dr Małgorzata Adams-Tukiendorf and dr Agnieszka Borowiak for sharing their time and expertise in reviewing the questionnaire used in this study.

References

- Baran-Łucarz M. (2019), *Formative assessment in the English as a foreign language classroom in secondary schools in Poland. Report on a mixed-method study*, "Journal of Education Culture and Society", vol. 10(2), pp. 309–327, <https://doi.org/10.15503/jecs20192.309.327>
- Barrot J.S. (2023), *Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials*, "Assessing Writing", vol. 57, pp. 1–6.
- Brown H.D. (2004), *Language assessment: principles and classroom practices*, New York.
- Choroszczyńska M., Kossakowska B. (2007), *Czy doświadczenia polskie w zakresie wdrażania oceniania kształtującego są OK?*, [in:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (eds.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów. XIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*. Łomża, 5-7.10.2007, Kraków.
- Escalante J., Pack A., Barrett A. (2023), *AI-generated feedback on writing: insights into efficacy and ENL student preference*, "International Journal of Educational Technology in Higher Education", vol. 20, article 57, <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2>
- Ferris D. (2003), *Response to student writing: Implications for second language students*, Mahwah.
- Ferris D. (2010), *Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA*, "Studies in Second Language Acquisition", vol. 32, pp. 181–201.
- Hryniuk K. (2018), *Polish EFL Learners' Perceptions of Learning Writing for High-Stakes Secondary School Graduation Examinations*, "Acta Philologica", vol. 53, pp. 5–16.
- Hyland K. (2003), *Second Language Writing*, Cambridge.
- Hyland K., Hyland F. (2006), *Feedback on second language students' writing*, "Language Teaching", vol. 39, pp. 83–101, <https://doi.org/10.1017/S0261444806003399>
- Keh C.L. (1990), *Feedback in the writing process: A model and methods for implementation*, "ELT Journal", vol. 44(4), pp. 294–304.
- Lee I. (2017), *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*, London.
- Lipińska J. (2021), *Le feedback est-il toujours motivant ? Les attitudes des bacheliers polono-phones de classes bilingues envers la rétroaction corrective écrite*, "Neofilolog", vol. 56(1), pp. 39–54, <https://doi.org/10.14746/n.2021.56.1.4>.
- Lundstrom K., Baker W. (2009), *To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing*, "Journal of Second Language Writing", vol. 18(1), pp. 30–43.
- Nicol D., Macfarlane-Dick D. (2006), *Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice*, "Studies in Higher Education", vol. 31, pp. 199–218, <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572090>

Potocka K., Adams-Tukiendorf M. (2023), *Teacher Feedback to Writing of Secondary School Learners of English in the Polish Classroom Context*, [in:] M. Baran-Lucarz, A. Czura, M. Jedynak, A. Klimas, A. Słowik-Krogulec (eds.), *Contemporary Issues in Foreign Language Education*, London, pp. 67–86.

Radford B.W. (2015), *The effect of formative assessment on language performance*, Provo.

Reichelt M. (2005), *English-language writing instruction in Poland*, "Journal of Second Language Writing", vol. 14, pp. 215–232.

Streszczenie

Informacja zwrotna w pisaniu w języku angielskim jako obcym w polskich szkołach średnich

Niniejszy artykuł podejmuje problem informacji zwrotnej (feedbacku) w nauczaniu pisania w języku obcym. Jego głównym celem jest przedstawienie wyników badania identyfikującego tendencje dotyczące udzielania informacji zwrotnej w polskich szkołach ponadpodstawowych podczas lekcji języka angielskiego. Dane zebrano za pomocą kwestionariusza opartego głównie na skali Likerta. Kwestionariusz został udostępniony studentom pierwszego roku filologii angielskiej na prywatnej uczelni w Polsce, którzy ukończyli różne szkoły ponadpodstawowe na terenie kraju.

Wyniki pokazują, że uczniowie często otrzymują od nauczycieli informację zwrotną na temat swoich tekstów w języku obcym, jednak feedback koncentruje się głównie na poprawności językowej. Ponadto tylko połowa badanych uznała informację zwrotną za motywującą. Uczniowie nigdy nie przygotowują więcej niż jednej wersji swojego tekstu w języku obcym; nauczyciela postrzegają głównie jako korektora swoich prac. Ocena rówieśnicza jest stosowana bardzo rzadko.

Zebrane dane wskazują na znaczną rozbieżność między tym, czego oczekuje się od wartościowej informacji zwrotnej w procesie pisania w języku obcym, a tym, jak feedback jest faktycznie udzielany w polskich szkołach średnich. Potrzebna jest zatem zmiana dotychczasowych praktyk nauczycieli w tym zakresie, aby uczynić je bardziej skutecznymi, motywującymi i angażującymi dla uczniów.

Słowa kluczowe: nauczanie pisania w języku angielskim jako obcym, praktyki w zakresie pisania w języku angielskim, szkoła średnia, informacja zwrotna, feedback nauczycielski

Barbara Pastuszek-Lipińska  <https://orcid.org/0000-0002-7054-3495>

University of Humanities and Economics in Lodz

e-mail: barbara.pastuszek@ahe.email

Dweck's mindset theory and the teaching of foreign languages: Reflection from the language classroom

Abstract

The article explores the application of Carol Dweck's Mindset Theory to foreign language teaching. It outlines the distinction between fixed and growth mindsets and discusses how these beliefs shape learners' motivation, resilience and classroom engagement. Drawing on research into language mindsets and learner motivations across different educational settings, the paper examines implications for classroom practice: the redefinition of error, the role of process-focused feedback, collaborative tasks and formative assessment. Particular attention is paid to the emotional dimension of language learning and to the teacher as a model of a growth. The article concludes with practical strategies for fostering growth-oriented beliefs in the language classroom and highlights the need for coherence between teacher discourse, assessment culture and institutional practices.

Keywords: mindset theory, growth mindset, fixed mindset, foreign language teaching, learner beliefs, feedback, assessment

Carol Dweck's Mindset Theory has garnered significant attention in education in recent years, providing a crucial framework for understanding learners' behaviour, motivation, and achievement (Dweck, 1999; Dweck, 2006; Blackwell, Trzesniewski, Dweck, 2007). While much of this research has concentrated on fundamental academic disciplines like mathematics or science (Goldhorn, Wilhelm, Spatz, 2022), the theory is also pertinent to foreign language acquisition, where advancement is frequently gradual and accompanied by significant emotional reactions (Gregersen, MacIntyre, 2014; MacIntyre, Gregersen,

Mercer, 2016). Studies on language mindsets suggest that ideas about the malleability of language proficiency influence engagement, perseverance, and success in the L2 classroom (Mercer, Ryan, 2010; Lou, Noels, 2019). Comparative analyses of learner motivation across various educational environments underscore the interplay between personal beliefs and localized classroom cultures (Lanvers, Chambers, 2019). This reflection examines how the difference between fixed and developmental mindsets might influence foreign language instruction, emphasising classroom procedures, evaluation, and teacher-student interactions.

Dweck (1999; 2006) posits that those with a fixed mentality see their talents and intellect as immutable characteristics, whereas those with a growth mindset regard these attributes as malleable and capable of enhancement via work, strategic application, and perseverance. This difference is especially significant in language acquisition, since learners often face new problems and observable faults (Mercer, Ryan, Williams, 2012). Individuals with a fixed mentality often see challenges as confirmation of their inadequacy in language acquisition, sometimes expressing sentiments such as, “I will never sound like a native speaker”, implying that achievement is mostly contingent upon innate ability rather than the learning process. In contrast, learners with a growth mindset see problems as a standard aspect of language acquisition rather than as evidence of their shortcomings. In a foreign language classroom, where students often encounter misunderstandings, mispronunciations, and performance anxiety, these beliefs substantially influence engagement, desire to communicate, and resilience (Mercer, Ryan, Williams, 2012; Lou, Noels, 2019).

A significant aspect of Mindset Theory for language instruction is the conceptualisation of mistakes. Conventional educational settings often see errors as indicators of failure that have to be reduced or penalised. This technique may inadvertently reinforce a fixed attitude; if mistakes are seen as signs of insufficient ability, students can refrain from speaking, take fewer chances, or avoid demanding assignments to save their self-esteem. Language instructors might frame mistakes as inherent, anticipated, and pedagogically beneficial (Dweck, 2006; Mercer, Ryan, 2010). For example, during speaking exercises, a teacher may see repeating patterns and then address them collectively – “Here are some forms that emerged during our discussion today” – instead of openly scolding individual students. This method conveys that errors serve as a source of knowledge for further learning rather than as proof of incompetence.

The wording and tone of teacher criticism are vital in fostering a development mentality. Praise centred on individual attributes that highlight inherent ability (e.g., “You possess exceptional talent in languages”) might confine learners to a static identity, since failures may subsequently be seen as a deficiency in talent. Feedback needs to emphasise effort, methods, and progress, consistent with the differentiation between person and process appreciation (Dweck, 2006; Blackwell, Trzesniewski, Dweck, 2007). Observations such as “You employed a significantly broader vocabulary than last week”, “Your pronunciation has improved since you started practising regularly”, or “I appreciate how you verified your comprehension with follow-up questions” shift learners’ focus to elements they can control. They confirm the notion that language proficiency develops progressively over time.

The design of classroom activities is also significant. Acquiring a foreign language inherently fosters teamwork, which may strengthen growth-oriented views (Mercer, Dörnyei, 2020). Collaborative assignments, such role-plays, information-gap exercises, project work, or peer editing, enable learners to watch one another's learning processes. When students exchange techniques (for instance, "I recall this word by associating it with...") or assist peers in rephrasing statements, they recognise that competency is developed interactively rather than predetermined. Educators may enhance this impact by encouraging groups to briefly reflect on their approaches to communication obstacles, rather than only focusing on the outcome. This metacognitive effort assists learners in associating success with processes like planning, monitoring, and strategic resource utilisation, which corresponds with contemporary discourse on engagement and classroom culture in language teaching (Mercer, Ryan, 2010; Mercer, Dörnyei, 2020).

The emotional dimension of language acquisition is intricately linked to one's worldview. Communicating in a foreign language sometimes engenders sentiments of vulnerability; learners may apprehend mockery, adverse evaluation, or a diminished reputation. Students with a fixed mentality are more inclined to see this pain as validation of their identity as non-language people. In an environment that prioritises development, anxiety may be reconceptualised as a typical response to venturing beyond one's comfort zone. Studies in positive psychology and second language learning have shown the strong connections among emotional experience, perspectives, and motivation (Gregersen, MacIntyre, 2014; MacIntyre, Gregersen, Mercer, 2016). Recent studies indicate that emotion control and perceptions of academic stress are intricately linked to L2 motivation and perseverance (Mega et al., 2014). Educators may exemplify growth-oriented perspectives by recounting their own language acquisition experiences, including instances of humiliation, and by illustrating how persistent effort resulted in measurable advancement. This personalises the learning experience and reminds pupils that even those regarded as experts began as novices.

Assessment processes are essential in conveying the true ideals of an organisation. If language classes depend only on high-stakes, summative evaluations emphasising correctness at a certain moment, students may conclude that their performance reflects their inherent ability. This method perpetuates a fixed-ability narrative – one either has the language or does not –resulting in the test outcome being seen as a label rather than an indication of development. In typical educational settings, this often results in a predominance of multiple-choice assessments, singular oral presentations, and grades that mostly reflect accuracy rather than effort, methods, or the variety of attempts undertaken (Lou, Noels, 2019).

To foster a development mentality, assessment may more effectively use formative functions. Frequent low-stakes exams, brief diagnostic assessments, portfolios of written assignments, speaking logs, and straightforward self-assessment checklists assist learners in seeing language acquisition as an ongoing process rather than a singular, significant evaluation at the term's conclusion. For instance, students might document their oral performance at various intervals throughout the semester and analyze these recordings concerning fluency, lexical diversity, and level of automatization; the instructor, in response,

can primarily provide feedback on advancements – what has improved and what has emerged for the first time – rather than concentrating solely on the quantity of errors (Lou, Noels, 2019). This aligns with studies on self-regulated learning, indicating that effective learners deliberately organise, monitor, and assess their work (Mega, Ronconi, De Béni, 2014).

A crucial factor that fosters growth-oriented ideas is the clarity of evaluation standards. Transparent, accessible criteria – preferably developed together with the class or at least publicly deliberated – explicitly delineate the assessment parameters and the pathways for learners to enhance their performance levels. Through the analysis of example works, such as anonymized passages from students’ writing, the instructor may collaborate with the class to delineate characteristics of “sufficient”, “good”, and “very good” replies. This diverts focus from the grade itself to an educated emphasis on quality, assisting students in seeing grades as feedback rather than personal evaluations (Blackwell, Trzesniewski, Dweck, 2007).

A judicious amalgamation of teacher evaluation, self-assessment, and peer assessment may enhance learners’ feelings of agency. Basic self-assessment forms completed post-project, concise peer feedback (such as one successful aspect and one recommendation for improvement), or reflective entries in language learning journals, all reinforce the notion that feedback is not solely the domain of the teacher but a communal resource within the classroom. Consequently, evaluation transitions from being a selection instrument to a transparent, cohesive component of the learning process, entirely aligned with the tenets of a growth mindset (Dweck, 2006; Lou, Noels, 2019).

Integrating mindset-informed ideas into language instruction presents some obstacles. A potential danger is reducing the concept of a growth mindset to a simple slogan, instructing pupils to just have self-belief, without altering the foundational structures and behaviours. If assessment systems, grading standards, and daily classroom interactions are mostly performance-oriented, students may see the growth-mindset message as mere rhetoric (Lou, Noels, 2019). A further difficulty emerges from cultural and institutional disparities. In some situations, students are familiar with teacher-centred, examination-focused education and may at first, oppose more process-oriented learning methods, as seen by studies on language mindsets in Austria and Japan (Mercer, Ryan, 2010; Ryan, Mercer, 2012). Consequently, efforts to cultivate a development mindset must be consistent and enduring, bolstered by individual teacher introspection and institutional rules.

The teacher’s perspective is of paramount significance. An educator who unconsciously maintains rigid beliefs regarding specific groups of students – such as “this group is deficient”, “older learners cannot attain fluency”, or “students from a certain background lack motivation” – may unintentionally convey diminished expectations. Students often recognise these mindsets, which may subsequently manifest as self-fulfilling prophecies. In contrast, educators who endeavour to embrace a growth mindset regarding their students and their own professional competencies are more inclined to experiment with innovative methods, solicit feedback on their instruction, and engage in ongoing professional development (Mercer, Ryan, Williams, 2012; Mercer, Dörnyei, 2020). Thus, Mindset Theory advocates for a re-evaluation of our perceptions of students and promotes a wider culture of learning and transformation within the teaching profession (Dweck, 2006).

Effective strategies for cultivating a growth mindset in the foreign language classroom may encompass: establishing classroom norms that explicitly promote effort, experimentation, and help-seeking as commendable behaviours (Mercer, Dörnyei, 2020); employing straightforward visible-thinking routines, such as “I used to think... Now I think...”, to assist students in articulating changes in their understanding and confidence (Dweck, 2006); incorporating regular written reflections, wherein learners succinctly describe challenges faced, their responses, and strategies they wish to explore in the future (Zhang et al. 2022); showcasing a diverse array of language role models, including highly proficient non-native speakers, to challenge the notion that only “naturally gifted” individuals can achieve success (Mercer, Ryan, 2010; Gregersen, MacIntyre, 2014).

Each of these techniques underscores the fundamental notion that language acquisition is a protracted endeavour, allowing all learners to progressively advance from their own starting points.

In conclusion, incorporating Dweck's mindset theory into foreign language instruction provides a comprehensive framework for re-evaluating pedagogy and classroom culture. By normalising errors, emphasising feedback on processes rather than individuals, creating tasks that promote collaboration and reflection, and employing diverse, formative assessments, educators can assist students in perceiving challenges as an anticipated and beneficial aspect of language acquisition rather than a threat to their self-esteem. Simultaneously, mindset theory encourages educators to contemplate their views on students' potential and to embrace a professional demeanour characterised by curiosity, adaptability, and a commitment to ongoing learning. This strategy fosters linguistic competency and equips learners to confront wider educational and life problems with enhanced resilience and confidence.

References

- Blackwell L.S., Trzesniewski K.H., Dweck C.S. (2007), *Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention*, “Child Development”, vol. 78(1), pp. 246–263, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Dweck C.S. (1999), *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*, Philadelphia.
- Dweck C.S. (2006), *Mindset: The new psychology of success*, New York, Random House.
- Goldhorn L., Wilhelm T., Spatz V. (2022), *Fostering a growth mindset in physics*, <https://core.ac.uk/download/578253789.pdf> [accessed: 14.11.2023].
- Gregersen T., MacIntyre P.D. (2014), *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*, Bristol.
- Lanvers U., Chambers G. (2019), *In the shadow of global English? Comparing language learner motivation in Germany and the United Kingdom*, [in:] M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, S. Ryan (eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning*, Cham.
- Lou N.M., Noels K.A. (2019), *Language mindsets, meaning-making, and motivation*, [in:] M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, S. Ryan (eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning*, Cham.

- MacIntyre P. D., Gregersen T., Mercer S. (2016), *Positive psychology in SLA*, Bristol.
- Mega C., Ronconi L., De Béni R. (2014), *What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement*, "Journal of Educational Psychology", vol. 106(1), pp. 121–131. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Mercer S., Dörnyei Z. (2020), *Engaging language learners in contemporary classrooms*, Cambridge.
- Mercer S., Ryan S. (2010), *A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent*, "ELT Journal", vol. 64(4), pp. 436–444, <https://doi.org/10.1093/elt/ccp083>
- Mercer S., Ryan S., Williams M. (eds.) (2012), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*, Basingstoke.
- Ryan S., Mercer S. (2012), *Language learning mindsets across cultural settings: English learners in Austria and Japan*, "OnCUE Journal", vol. 6(1), pp. 6–22.
- Zhang Y., Li M., Chieh Y., Han, S. (2022), *On a path to becoming more self-regulated: reflective journals' impact on chinese english as a foreign language students' self-regulated writing strategy use*, "Frontiers in Psychology", vol. 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042031>

Streszczenie

Teoria nastawienia Carol Dweck w nauczaniu języków obcych: refleksja z sali lekcyjnej

Artykuł omawia zastosowanie teorii nastawienia Carol Dweck w nauczaniu języków obcych. Przedstawiono różnicę między nastawieniem z góry ustalonym (sztywnym) oraz nastawieniem rozwojowym, a także wpływ nastawienia na motywację, wytrwałość i zaangażowanie uczniów. Odwołując się do badań nad tzw. nastawieniem do nauki języka i motywacją w różnych kontekstach edukacyjnych, omówiono wpływ przekonań uczniów na ich pracę w klasie: redefinicję błędu, rolę informacji zwrotnej, znaczenie współpracy oraz oceniania kształtującego. Szczególną uwagę poświęcono emocjonalnym aspektom komunikacji w języku obcym oraz roli nauczyciela w kontekście modulowania nastawienia rozwojowego. W zakończeniu zaproponowano konkretne strategie dydaktyczne sprzyjające kształtowaniu nastawienia na rozwój w klasie językowej i wskazano na konieczność spójności między przekazem nauczyciela, kulturą oceniania a praktyką instytucjonalną.

Słowa kluczowe: teoria nastawień, nastawienie rozwojowe, nastawienie stałe, nauczanie języków obcych, przekonania uczniów, informacja zwrotna, ocenianie

Agnieszka Borowiak  <https://orcid.org/0000-0002-6913-2760>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: agnieszka_borowiak@wp.pl

Developing receptive, productive, and academic language skills in CLIL: A comprehensive multi-component perspective on linguistic growth

Abstract

This paper examines linguistic features in Content and Language Integrated Learning (CLIL), focusing on the development of reading, listening, speaking, writing, grammar, and lexis. The overview highlights CLIL's potential to enhance receptive and productive skills, foster metalinguistic awareness, and facilitate lexicogrammatical development. Drawing on major theoretical models and empirical research, the discussion also focuses on how CLIL supports the learning of both Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). The paper finishes with implications for pedagogy and future research directions.

Keywords: CLIL, speaking, writing, reading, listening, grammar, vocabulary, CALP, BICS

Linguistic features in a CLIL setting

The notion of language proficiency is often defined in terms of learners abilities, that is, what a learner can and cannot do with a foreign language, regardless of where, when, or how the language has been learned or acquired (ACTFL, 1989). Lee and Schallert (1997: 716) explain that foreign language proficiency is related to “language competence, metalinguistic awareness, and the ability to speak, listen, read, and write the language in contextually appropriate ways”. Lin (2016: 11) claims that language proficiency as a concept should be explored in a specific context, that is, “according to its use in different

contexts, then students need to develop language proficiencies appropriate for use in different contexts”. This goes in line with the two dimensions of language proficiency proposed by Cummins (1980, 2001): Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). The BICS are used in everyday life, for instance, in conversations with family members and friends or casual chit-chat on Facebook, Twitter or Internet forums (Lin, 2016).

In contrast, the CALP is used to understand and discuss academic topics, for instance, in the classroom and to read and write about these topics in school assignments and examinations (Lin, 2016).

BICS are said to be used in context-embedded conversations and this means that the conversation is often face-to-face and offers many cues to the listener such as facial expressions, gestures and concrete objects of reference. CALP, on the other hand, is said to be necessary for context-reduced communication, such as those that take place in the classroom where there are supposed to be fewer non-verbal cues and the language is more abstract. However, in recent developments of new media interactions, this face-to-face context can often be a virtual one such as that of a Skype or WhatsApp conversation. It is, therefore, better to conceive of BICS and CALP not as discrete categories but as lying on a continuum (Lin, 2016: 11–12).

A large body of research (e.g. Snow, 1987; Carroll, 1990; Robinson, 2002; Ackerman, 2003; Skehan, 2015; Li, 2016; Saito, 2017) indicates that learners with special language-learning aptitude may reach higher proficiency levels via traditional foreign language classes. In this manner, special language-learning aptitude is the factor which precipitates L2 learning. However, certain researchers (e.g. Mewald, 2007; Dalton-Puffer, 2011) indicate that language proficiency of a broad group of students whose foreign language talents or interests is average may be developed in certain educational contexts. *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), which is “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Mehisto, Marsh, Frigols 2008: 9) is claimed to support a foreign language learning process, academic competencies and it results in a spectrum of cognitive and motivational benefits (Coyle, Hood, Marsh, 2010). A number of studies indicate that CLIL has a positive influence on foreign language proficiency (e.g. Ball, Kelly, Clegg, 2015; Borowiak, 2021; Bulté, Surmont, Martens, 2022; Vraciu, Marsol, 2023). Thus, the aim of this paper is to analyze linguistic features in CLIL, focusing on the development of reading, listening, speaking, writing, grammar, and lexis.

Reading

Reading facilitates access to both language and contents. Reading texts, if connected with particular branch of knowledge, provides the learner with a lot of information (cf. Hillocks, 1987; Ur, 1999). Reading texts, which are created with the aim other than language teaching, can increase the students’ level of reading proficiency in the target language because such texts are more challenging to learners (Brinton et. al, 1989). Wolff (2005) claims that

reading comprehension is essential in the CLIL approach. Coonan (2007) assumes that in a CLIL setting, receptive skills, especially reading, are far more actively worked on than productive skills. This may serve as a predictor of success of reading in a CLIL setting. An overview of research on CLIL indicates that reading skills are positively affected by CLIL teaching (e.g. Dalton-Puffer, 2008). Still, there are also some studies that show no significant differences regarding this competence (e.g. Pladevall-Ballester, Vallbona, 2016).

Some scholars claim that reading strategies in a CLIL setting can decide on the students' success or failure (see Hellekjær, 1996; Garipova, Román, 2016). It concurs with Skogen's observation (2013: 32) that "the students will get stuck when trying to read textbooks in their CLIL subjects if they read them the same way they read their textbook in their English subject". Therefore, a CLIL methodology should promote reading strategies (Wolff, 2005).

Reading strategy is defined "as conscious and systematic reading adjusted to the text and the goal of the reading" (Skogen, 2013: 23). Khaki (2014: 187) notices that "approaches to the teaching of reading have focused on the importance of acquiring those strategies that help students become strategic readers". Garipova and Román (2016) claim that strategic readers, that is, those who make use of reading strategies, are more efficient, creative, and flexible. As a result, they acquire both language and content more easily. From this perspective, CLIL teachers should teach the reading strategies explicitly and subsequently practice and use them in lessons during the course.

Anmarkrud and Refsahl (2010) structure the development of reading strategies at the following four levels:

- 1) the student observes how reading strategies are used;
- 2) the student copies reading strategies;
- 3) the students use strategies together with a teacher or a student;
- 4) the student uses strategies independently but with some guidance from a teacher before the learner in the end is able to use them independently.

Skogen (2013) argues that teachers should focus explicitly on teaching reading strategies. Otherwise, learners may know that they exist but they will be unlikely to use them in practice.

There are numerous classifications of reading strategies which can be used in a CLIL setting. Anderson and Pearson (1984) and Aebersold and Field (1997) promote bottom-up processing. Goodman (1967) and Smith and Tager-Flusberg (1982), on the other hand, propose top-down processing. This approach emphasizes the prior knowledge of the reader. Grabe and Stoller (2002) and Kintsch (2005) propose the use of interactive approach which can be more effective. This approach involves both the bottom-up and top-down processing. In this case the reader chooses which strategy to use depending on the given situation.

Another categorization which applies to reading includes: (1) basic language skills, (2) academic language skills, and (3) metacognitive skills (Clegg, 2009). To start with basic language skills, reading on a range of topics can help in "making appropriate and accurate use of the language at the level of spelling, grammar, vocabulary, function and discourse" (Barboráková, 2012: 8). Reading, besides listening, speaking, and writing, is taught in their

foreign language lessons and implicitly in content subject lessons. Students learn the L2 also outside school through the media and in communities where this language is used.

Moving to academic language skills, they include Cognitive Academic Language Proficiency (Cummins, 1979). In a CLIL setting, reading involves reading “handouts, subject textbooks with the texts full of paragraphing, numbering, and headings, usually supported by clarifying visuals (charts, diagrams, photographs, etc.)” (Barboráková, 2012: 8). Overall, CLIL learners typically use reference books and the Internet to collect necessary information. As a result, they also need the skills of using tables of contents, indexes, key words, skimming and scanning. While CLIL students read, they have to distinguish central information from peripheral information. They are also supposed to take notes.

The third set, metacognitive skills, plays a role of a significant organizer of all of the tasks that are performed by students. They include planning, setting goals, initiating work, sustaining future-oriented problem solving activities, monitoring, and managing progress on tasks to detect and correct errors, and keeping track of the effect of one’s behavior on others. Barboráková (2012: 8) claims that these skills are “CLIL-specific, because the students need to ask the teacher to explain and repeat, to be able to look up words, to pre-read texts before a lesson, or to plan, draft and revise writing tasks”.

CLIL teachers can use some strategies in order to provide language support for students while reading. Barboráková (2012) argues that CLIL teachers should check if learners understand key vocabulary before they start reading. Teachers may provide students with activities, such as, pre-reading questions, reading support tasks (e.g. filling in a chart, labeling a diagram) or taking notes on specific information (dates, figures) (Barboráková, 2012). Brown and Palincsar (1984) divide reading strategies into four main groups: summarizing, questioning, predicting, and clarifying. Khaki (2014: 188) claims that “two of the most useful strategies are those in which the student summarizes orally what he has read about a passage or answers questions about the passage”.

Another set of reading strategies comprises: previewing a text, scanning, skimming, predicting the upcoming information, summarising, guessing the meaning of unknown words, and generating questions about the text (Grabe, Stoller, 2001). Scanning is claimed to be a valuable reading technique since it encourages learners to focus on the information they are looking for, not on the unknown words (Iannou, Pavlou, 2011). Garipova and Román (2016) argue that regardless of the chosen reading activities, teachers should remember that in the CLIL context, the content of the reading tasks is more significant. Thus, two types of reading approach in the CLIL setting are recommended: intensive and extensive reading. The former is related to “a more in-depth study and analysis of a relatively limited amount of text” (Dakowska, 2005: 206). Reading for specific information, reading for general orientations, detailed understanding, reading for pleasure are some of the examples of intensive reading. Extensive reading “serves as communicative experience providing language input in the written form” (Dakowska, 2005: 206). It is usually explained as reading for information and pleasure, as well as for general, overall meaning.

In the context of extensive reading, certain observations regarding L2 ability have been made. They include: reading comprehension and reading speed (Bell, 2001), vocabulary

(Grabe, Stoller, 1997; Horst, 2005; Pigada, Schmitt, 2006), grammar (Yang, 2001), reading and writing (Hafiz, Tudor, 1989).

Working on the premise that CLIL does provide that “comprehensible input + 1”, it seems to make sense to hypothesise that, among those language benefits to be derived from CLIL, a potential boost to the so-called receptive skills (that is listening and reading comprehension) might be found (Prieto-Arranz et al., 2015: 124).

The above discussion suggests that fostering reading skills is essential in the CLIL approach. Reading in a CLIL setting provides learners with various text types which are different from the ones that they are used in regular foreign language classes. In some ways, the way CLIL learners read texts differs from the reading during foreign language classes. CLIL learners should make use of reading strategies in order to deal with challenging texts, which is important to ensure that students are able to deal with the reading material presented in their CLIL subjects. To achieve these goals, an appropriate CLIL methodology with a focus on reading strategies has to be used by CLIL teachers.

Listening

Listening in a CLIL environment is different from listening comprehension tasks in the foreign language class and from listening in a content subject class conducted in the mother-tongue (Liubinienė, 2009). This type of listening involves the content which is derived from content subjects. In this manner, the CLIL language involves BICS and CALP. Liubinienė (2009: 89) points out that in CLIL classes “it is important that students are provided with the suitable materials to listen to. These materials come in a variety of forms, first as a teacher’s input, as well as peer input and interaction and as information source”. Recorded lectures, films or tutorials can also be used as the materials for listening.

From a cognitive constructivist perspective, CLIL as an educational framework fosters learner autonomy, self-organization, and self-responsibility (Wilhelmer, 2008), which means that CLIL students cognitively process the second language at a deeper and more intense level (Aliaga, 2008). This, in turn, leads to the assumption that CLIL can positively contribute to the development of metalinguistic awareness (Marsh, 2009). All these premises suggest that CLIL can be beneficial in cognitively demanding activities such as listening (Liubinienė, 2009). Prieto-Arranz et al. (2015: 124) pose a similar hypothesis that language “benefits to be derived from CLIL, a potential boost to the so-called receptive skills (that is listening and reading comprehension) might be found”.

However, when it comes to studies investigating the development of listening comprehension skills in the CLIL context, conflicting results have been reported (e.g. Merino, Lasagabaster, 2015; Ruiz de Zarobe, Cenoz, 2015). Certain studies indicate that CLIL does not influence the development of listening comprehension skills among the learners (e.g. Hellekjaer, 2010; Navés, 2011; Roquet, 2011). Others show improved listening skill among CLIL learners (e.g. Serra, 2007; Lasagabaster, 2008, 2011; Lorenzo, Casal, Moore, 2010; San Isidro, 2010; Aguilar, Rodríguez, 2012). Prieto-Arranz et al. (2015) notice that listening comprehension skills in a CLIL setting have received less attention.

This may be partly due to the fact that, since content and language are equally important in CLIL, research has been conducted enquiring into whether comprehension in the CLIL language was successful without necessarily comparing comprehension skills in CLIL and non-CLIL settings (Prieto-Arranz et al., 2015: 125).

Several factors contribute to the difficulty of the listening tasks in a CLIL setting. They are related to linguistic perspective and the background knowledge of the topic. Factors which can hinder comprehension in the foreign language include the following: “speech rate, complexity of language structures and lexis, phonological features (e.g. dialects or foreign accents, different speakers), lack of visuals, background noise and occasional lapses of concentration or hearing” (Liubinienė, 2009: 91). Certain factors impeding listening comprehension can also be enumerated from a content subject perspective. The background knowledge of the topic is also very important. If the CLIL listener is not familiar with the subject it may result in the impediment of the process of understanding. This is connected to the fact that the listening material may present too high cognitive load. As a result, CLIL learners can face a problem.

Listening materials used in the language lesson can also challenge the learners’ language knowledge and skills. During the foreign language lessons students usually listen to mainly recorded staged situations resembling real-life situations, which demonstrate how the L2 is used, for instance, a dialogue or an extract from a film or a radio program. When it comes to the CLIL lessons, the students deal with the foreign language on two levels: Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). The primary source of listening in a CLIL lesson is the teacher. Other sources can also be used, for example, video materials with explanatory text showing aspects of the CLIL subject (Liubinienė, 2009). Generally, when the focus is put on the CLIL language, it is the specialized vocabulary that can be difficult for CLIL learners, but not that much the grammatical structures of this language.

The CLIL methodology may be useful in developing listening comprehension in a CLIL setting (Liubinienė, 2009). CLIL teachers should constantly provide CLIL learners with language scaffolding. For this purpose, teachers can use repetition, rephrasing, synonyms and antonyms, circumlocution, questions, elicitation, and oral feedback among others. Visual scaffolding may be supported with pictures, maps, charts, tables, and other graphic organizers (Liubinienė, 2009). These should help CLIL listeners to structure the information included in the listening and to pay attention to the key content. Liubinienė (2009) furthers the discussion by addressing advanced learners, explaining that the listening material used during lectures can be scaffolded by more complex forms of visuals, for instance, Venn Diagrams. It should also be noted that the use of visuals and their complexity should depend on the age, learners’ level of language proficiency, and the complexity of the content under study.

Liubinienė (2009) argues that in a CLIL setting listening skills can be developed by the explicit instruction of general learning strategies. Brown (1994: 104) defines them as “methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information”. In this case, listening comprehension strategies should help CLIL learners acquire, store, retrieve, and/or use information (O’Malley, Chamot, Küpper, 1989).

Listeners can use a variety of strategies facilitating comprehension, which include: metacognitive, cognitive, and socio-affective strategies. Liubinienė (2009) defines the listening comprehension strategies with a reference to a CLIL setting. Metacognitive strategies (e.g. planning, note-taking, transfer, resourcing, self-monitoring, evaluation, selective attention, directed attention and parsing) help students to oversee, regulate or direct their language learning process. Cognitive strategies (e.g. elaboration, inferencing, imagery, summarization, contextualization, grouping, repetition, problem identification, hypothesis testing, translation and predicting) manipulate the material which should be learned or apply an appropriate technique to a listening task. Socio-affective strategies (e.g. reprise, feedback, uptaking, clarifying, affective control) include these techniques which listeners use to collaborate with others, to verify understanding or to lower anxiety (Liubinienė, 2009).

CLIL is often described as “a fusion of best practice in language and content subject methodology” (Vázquez, Ellison, 2013: 76). The conclusion to be drawn on the basis of the discussion above is that listening skills can be developed in the CLIL setting successfully (cf. Liubinienė, 2009), particularly when CLIL learners are taught listening strategies. The techniques used in foreign language classes aiming at fostering listening comprehension can also be used in the CLIL setting (cf. Ur, 1991).

Speaking

CLIL courses increase opportunities for authentic communication and interaction while focusing on content subjects. This type of practice can contribute to oral fluency, which is one of the major linguistic benefits of CLIL teaching (see Dalton-Puffer, 2007; Pérez-Vidal, 2009). CLIL learners can improve their speaking skills, hence, oral fluency, because they are foremost the CLIL language users, not learners (Nikula, 2007). Delliou and Zafiri (2016) argue that in a CLIL setting learners have to discuss, justify, debate, and explain certain concepts using more complex language structures. Additionally, CLIL activities promote cooperative learning. In this manner, CLIL learners develop their social skills, which include speaking skills. The integration of topics and subjects is an added value of the educational outcome since the CLIL language is contextualized and becomes purposeful.

CLIL learners can be assumed to develop their speaking skills in a more efficient manner. The explanation can be ascribed to the fact that CLIL courses offer a larger variety of language and a larger amount of information students have to handle. This, in turn, “leads to the promotion of genuine communication and the production of spontaneous speech via collaborative enquiry” (Delliou, Zafiri, 2016: 50). Research outcomes indicate that CLIL has a positive effect on speaking (Hüttner, Rieder-Bünemann, 2007; Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, 2008; Escobar-Urmeneta, Sánchez-Sola 2009; Bret Blasco, 2011; Ruiz de Zarobe, 2011).

To make these assumptions plausible, a brief review of theoretical underpinnings must be provided in the first place. There are two models regarding speaking skills. The first

one, Communicative Competence based on Canale and Swain's model (1980), consists of: (1) linguistic competence, (2) discourse competence, (3) sociolinguistic competence, and (4) strategic competence. Dalton-Puffer (2008) carried out a study focusing on communicative competence. The researcher used Canale and Swain's model (1980). Communicative Competence was analyzed in reference to a study of 40 CLIL lesson transcripts. According to the outcomes of that study, linguistic competence is fostered in the CLIL classrooms. There is a clear distinction in terms of learning possibilities between the lexicon and learning opportunities for grammar due to the CLIL content subjects which definitely stretch students' lexical abilities to an extent where students may both exhibit frequent lexical gaps and make explicit attempts at filling them (see Hüttner, Rieder 2007; Dalton-Puffer, 2008).

Sociolinguistic competence receives less support in a CLIL setting. Dalton-Puffer (2008) assumes that lesson interactions are characterized by a clear role relationship between the teacher and students, which provides students with a greater deal of security. It also means that having to negotiate one's standing during an ongoing interaction is not experienced in this case. The classroom discourse in content lessons is dominated by a small array of speech acts, such as: questions or requirements. All of these imply that other linguistic actions may be extremely rare in CLIL classrooms and can, therefore, not be fully acquired in this environment (cf. Dalton-Puffer, 2008; Schwandegger, 2008). In the case of foreign language classes, they are explicitly taught and learnt.

The description of discourse competence reveals that "the learners possess a great deal of experience handling the speaking requirements of school, they are nothing less than experts in classroom discourse" (Dalton-Puffer, 2008: 18). CLIL learners are typically familiar with the discourse rules. This, in turn, creates a feeling of security and possibly a positive emotional effect, which may influence the perception of the foreign language in a beneficial way. "This may be the reason why CLIL students are frequently observed to be less shy in using the target language" (Dalton-Puffer, 2008: 18). One of the observations refers to the actual discourse rules of the classroom which diverge from informal talk, including natural conversation, in terms of several factors. In this case, the teacher has a prerogative to decide on several facets of communication. Teachers make decisions concerning speaking turns, that is, they are allotted rather than self-selected. The same applies to conversational topics. Teachers "usually behave as hyper-cooperative interlocutors who will attempt to make sense even of the most incomplete contribution made by a student. These are circumstances that students certainly cannot count on outside the classroom" (Dalton-Puffer, 2008: 18).

Finally, strategic competence is related mainly to skills which help "cope with not living in a perfect world of flawless communication" (Dalton-Puffer, 2008: 19). Still, discourse in a classroom and beyond it is different, also in terms of skills used during communication. "In class, it is rather easy for the individual to employ avoidance strategies since the rest of the collective is co-responsible for contributing to the conversation ('somebody will say something')" (Dalton-Puffer, 2008: 19).

The second model regarding speaking was introduced by Moore (2010). It includes a tentative exploration of areas which may guide CLIL teachers in modelling oral proficien-

cy in a CLIL setting, “a model which can be applied to all facets of both the process and the product of CLIL; in other words in teaching, learning, testing and research” (Moore, 2010: 56). This model combines academic content, that is, Cognitive Complexity with Talk. According to Cognitive Complexity, academic content from an oral proficiency perspective, is defined not as “what learners know but how they verbalize this knowledge” (Moore, 2010: 57).

Talk merges three factors: Interaction, Flow, and Repair. It should be noted, however, that the three borders included in the model are fuzzy and overlapping with one another (Moore, 2010: 58). Interaction “reinforces the concept of Talk as communicative exchange – with shared responsibilities” (Moore, 2010: 58). This concept conflates numerous ideas, including Listenership (McCarthy, 2002; Knight Adolphs, 2008), Participatory output (Coyle, 1999), and Reciprocity (Wilkinson, 1970; Westgate, Hughes, 1997).

The area of Interaction includes two other concepts: the physical (turn-taking) and the metaphysical (intersubjectivity). In educational discourse, turn-taking is characterized by highly context specific patterns which differ according to the number of participants. Moore (2010) argues that CLIL classrooms include periods of group and pair work, that is different number of participants. As a result, this educational context provides ample opportunities for students to engage in more conversational-like peer exchanges. From this perspective, CLIL learners are likely to “hone ‘real world’ turn-taking strategies to deal with features like interruptions, overlapping, abandoned contributions and topic shift” (Moore, 2010: 59). According to CLIL methodology, students may take part in projects or field trips which will allow them to engage in both authentic information gathering and exchange outside the classroom. Such activities will also allow CLIL learners to gain direct experience of extra-mural turn-taking (Moore, 2010).

When it comes to intersubjectivity, it relates to “conflict avoidance” (Goodwin, Heritage, 1990). Matusov (2001: 384) identifies three types of intersubjectivity which may be addressed in a CLIL setting:

- 1) the recognition of “having something in common”, and thus, sharing knowledge;
- 2) the “co-ordination of participant contributions”, which obviously overlaps with turn-taking;
- 3) the development of “human agency”, or making choices and decisions and considering the consequences of one’s actions.

The area of Flow is the second factor of Talk. Flow à la Csíkszentmihályi (1991) ties in closely with questions of motivation. From an oral proficiency perspective, it is related to engagement and participation. This concept refers to a CLIL setting because this educational approach focuses on content rather than language. Therefore, anxiety level is reduced and this may result in more L2 talk (Pihko, 2008; Moore, 2010).

The area of Repair is the third factor of Talk. Moore (2010) claims that a generalized model of CLIL repair may involve form-focused repair, with meaning taking precedence over form (see also Dalton-Puffer, 2007; Serra, 2007; Moore, 2010). The framework of oral proficiency in CLIL is multi-faceted. Nevertheless, “if it is to work, we should be able to discuss each of these elements from diverse perspectives including CLIL research, planning, implementation and evaluation” (Moore, 2010: 62).

Certain studies indicate that the development across various areas of proficiency can unevenly spread regarding listening, speaking, reading, and writing. CLIL education supports native-like listening comprehension, however, erratic results as far as speaking are concerned can be noticed (cf. Van de Craen et al., 2007). So far almost all skills, except for listening, have been discussed. The next subsection addresses the issue of writing in a CLIL setting.

Writing

The teaching of writing to speakers of other languages is both a complex and challenging experience (cf. Leńko-Szymańska, 2015) because learners “bring very different backgrounds, knowledge, and learning styles to the classroom. When it comes to writing, students draw on various cross-linguistic and cross-cultural influences at the sentence, paragraph and content levels” (Lehman, 2012: 99). In this manner, all aspects of textual organization, such as: focus and development, coherence and cohesion, sentence structure, and register can be influenced (Lehman, 2012). CLIL education is claimed to develop all CLIL language skills. Whittaker, Llinares, and McCabe (2011) argue that:

Although the teaching of content through second/foreign languages differs across contexts and countries, one objective that should be shared is that of finding ways of achieving better literacy levels (both in reading and writing), since these are key skills determining academic success in the L2 (Whittaker, Llinares, McCabe, 2011: 344).

In a CLIL setting “writing skills take up a highly significant role” (Wolff, 2009: 557). Heine (2010) notices that the exercise of producing the written genres of school subjects in a CLIL setting can lead to development of writing competence. CLIL learners have to use the foreign language to write down the results of what they have studied. This, in turn, involves, for instance composing reports, definitions or compiling results of observations.

According to Martínez (2007), written competence is a subset of learners’ language competence. This competence emphasizes writing-specific abilities such as the production of different genres and rhetorical features, including language-specific abilities, for instance, the use of a range of vocabulary and syntactic structures (Wolfe-Quintero, Inagaki, Kim, 1998). However, when it comes to empirical research into the development of writing competence under CLIL provision, it is still scarce. Dalton-Puffer (2007) explains that extensive classroom observations show little focus on writing in a CLIL setting. Martínez (2007) points out that available studies on the benefits of CLIL education regarding development of written competence are inconclusive. On the one hand, some studies suggest the existence of limited progress regarding writing in a CLIL setting (e.g. Llinares, Whittaker, 2012), on the other hand, other studies report significant improvement in this area (e.g. Lasagabaster, 2008; Navés, Victori, 2010; Roquet, 2011; Ruiz de Zarobe, 2010).

Llinares and Whittaker (2006) on the basis of the study which was conducted among secondary Spanish CLIL participants learning Social Science through English conclude that they hardly ever use resources such as modality or clause expansion through elaboration

in their compositions. However, there are also studies which indicate that the development of CLIL learners' writing skills is not always remarkable from the very beginning of being enrolled in such classes. Nevertheless, positive changes can be observed after a longer period of time of learning in CLIL classes. Merisou-Storm (2014) carried out a study in Finland among CLIL and non-CLIL learners. The researcher found out that the development of writing skills was not remarkable in a group of CLIL learners during their first year at school. After the second year, CLIL learners made significant progress. The writing skill in this case was assessed on the basis of spelling skills. During the fourth grade, participants of the study were asked to write a story about someone's journey to a place that is very different from where they lived. The outcomes of the study indicate that CLIL learners use sophisticated vocabulary more often than non-CLIL learners.

Lasagabaster (2008) examined written competence in a CLIL setting from the holistic perspective. The aim of the study was to measure competence in the CLIL language via four English tests corresponding to grammar, listening, speaking, and writing. This study indicates that the CLIL groups significantly outperform their non-CLIL counterparts in writing and in the overall English competence score. His findings go in line with the research carried out by Navés and Victori (2010). The objective of this study was to examine the general language proficiency as well as writing skills of primary and secondary education among CLIL and non-CLIL students. The writing test consisted of a composition, which was analyzed for accuracy (error-free sentences), fluency (number of words), syntactic complexity (subordinate clauses), and lexical complexity (word variation). The outcomes of the study revealed that CLIL learners' writing at lower grades was at the same level or even higher than that of older non-CLIL learners a few grades ahead.

Wolff (2009: 557) concludes that discourse skills in a CLIL classroom consist of two sets:

- 1) one more general functional set consisting of speech acts like:
 - a) identify – classify/define – describe – explain – conclude/argue – evaluate,
- 2) one more specific set which differs according to content subjects or groups of subjects, such as:
 - a) making inductions/stating laws – describing states and processes – working with graphs, diagrams, tables etc. – interpreting – writing reports.

These pragmatic categories are perceived as the building stones for vocabulary and vocabulary work in the classroom (Wolff, 2009). Among them, writing appears as one of the elements which necessitates special methodological attention from CLIL teachers. Writing in a CLIL setting is a very complex process. It includes not only knowledge concerning content subject knowledge but also advanced skills of a CLIL language concerning grammatical structures of this language, and particularly vocabulary typical for CLIL content subjects.

Dale and Tanner (2012) provide some advice that can be used to deal with challenges related to writing. For instance, CLIL teachers should write short model texts with CLIL learners. These models should be presented on the board. CLIL students should have an opportunity to complete gapped texts. Then, they should be asked to write a similar paragraph, however, on a different topic. Dale and Tanner (2012) explain that tasks should

be short, simple, and realistic. When designing activities, CLIL teachers should include: a purpose, a realistic audience, and a text-type/genre. A purpose refers to the following activities: describing, explaining, instructing. Readers of a website or a magazine cope with a realistic audience. A text type is characterized by different purposes, such as, recounting, reporting, instructing, explaining, persuading or discussing. Thus, CLIL learners should be familiar with different types of genre appropriate to CLIL subjects, for instance, a brochure, a webpage or an email.

Finally, CLIL teachers should help learners develop CALP in writing. To achieve this goal, a fair number of writing tasks which use a benchmark like the CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages) should be used during CLIL classes. CLIL teachers should use “production scaffolds or writing frames to help learners prepare for writing” (Dale, Tanner, 2012: 37).

During CLIL lessons learners use writing skills also while listening to a lecture. Longer responses include: answering questions, note-taking, paraphrasing and translating, summarizing, long gap-filling. Answering questions requires learners to answer the questions which are given in advance. In a CLIL setting, the answer often has to be provided in writing, for examples, during a pop quiz. Note-taking describes the situation when learners take brief notes from a short lecture or a talk (Ur, 1991). During CLIL subjects, learners are supposed to prepare their own notes, to use various graphic organizers (Dale, Tanner, 2012). All these activities involve writing skills.

Paraphrasing and translating refer to rewriting the listening text using different words in the same language or a different one. In a CLIL setting, learners are very often expected to write down what they hear, for instance, listening to a lecture. Then, they are supposed to use this knowledge in writing, either in the CLIL language or L1. Summarizing indicates that learners should write a brief summary of the listening passage (Ur, 1991). Again, when preparing notes, CLIL learners very often have to prepare a summary of the lecture. In this manner, learning may be easier for CLIL students. Long-gap filling is the last activity in this category. CLIL learners have to deal with situations when they have to complete (in writing) the missing parts of the text.

The second set, that is, extended responses comprises problem solving and interpretation. Especially the former applies to a CLIL setting. It refers to a situation when “a problem is described orally, learners discuss how to deal with it, and/or write down a suggested a solution” (Ur, 1991: 114). In the case of CLIL subjects, learners are given ample opportunities when they have to solve the puzzle in writing.

The discussion above shows that CLIL can develop writing skills. To achieve it, CLIL teachers should use a wide variety of techniques supporting this skill. The proficiency level in a foreign language focuses on individual skills, including writing. This, in turn, is assessed mainly on the basis of vocabulary and grammatical structures used by a language user.

Grammar

According to Ćirković-Miladinović and Milić (2012: 57), CLIL lessons exhibit the following characteristics:

- 1) integrate language and skills, both receptive and productive skills;
- 2) lessons are often based on reading or listening texts/passages;
- 3) the language focus in a lesson does not consider structural grading;
- 4) language is functional and dictated by the context of the subject;
- 5) language is approached lexically rather than grammatically;
- 6) learner styles should be taken into account in task types.

This suggests that the role of the CLIL language is limited mainly to its functional goals, related to content subjects. It goes in line with Spratt's observation (2012) that the CLIL language is based on the content subject. Spratt (2012: 11–12) characterizes the CLIL language emphasizing a predominance of subject-related vocabulary, language for exploring, discussing and writing about subject matter, language for employing cognitive skills (e.g. defining, giving reasons for opinions, evaluating, hypothesizing, drawing conclusions, exemplifying), and language for carrying out learning skills (e.g. locating information, interpreting information, and classifying).

Three roles of a CLIL language can be enumerated (Coyle, 2006). In terms of grammar, Language of Learning is of paramount importance. This role is linked to an analysis of content, thematic, syllabus demands with an emphasis put on grammar, vocabulary, structures, functions. Both grammatical or structural patterns “occur in the context of achieving particular academic functions” (Spratt, 2012: 11). In this case, grammar is used in context to achieve a learning goal or to finish a task.

However, the role of CLIL teacher is not to focus on the grammatical structures overtly. Spratt (2012) argues that grammatical structures “do not form the building blocks of a syllabus and are not usually subject to ‘controlled’ or ‘free’ practice, but their use may be supported by scaffolding devices such as writing or speaking frames” (Spratt, 2012: 11). In a similar vein, Savić (2012: 8) holds the view that “a CLIL lesson focuses on meaning and language use, not on grammar rules and forms, provides language input that is just above the students’ level, and gives enough opportunities to use the language in meaningful communication without pressure”.

It must be emphasized that the aim of CLIL is not to teach grammatical structures explicitly. However, certain studies show that CLIL can support the development of grammar (e.g. Lasagabaster, 2011; Pérez-Cañado, 2018). This can be explained on the basis of cognitive grammar, construction grammar, and the usage-based approach. Cognitive grammar puts an emphasis “more on semantic structure including tense, aspect, schema among others” (Masuda, Arnett, 2015: 2). It also acknowledges that the grounding of language exists in social interaction, but “even its interactive function is critically dependent on conceptualization.” (Langacker, 2008: 8) Constructional grammar focuses on “the interaction between syntactic ‘templates’ and lexically instantiated verbs so that it can account for syntactic variation” (Masuda, Arnett, 2015: 2). Finally, according to the usage-based approach, grammar is seen as the product of language use (Bybee,

2006; Langacker, 1987, 2000). In this manner, a language user through exposure to actual expressions extracts patterns (schemas), which then can become entrenched (cf. Langacker, 1987; Tomasello, 2003; Masuda, Arnett, 2015).

In a usage-based model, the primary focus is on the language that is actually used by speakers, whether L1 or L2, rather than language that it might be possible to use. Thus, this model does not privilege the abstract notion of a native speaker (Kramsch 2009) and is uniquely equipped to handle the study of dialects, various genres of writing and speech, differing registers, grammaticalization, and learner language (Masuda, Arnett, 2015: 3).

In CLIL classes, learners are expected to use the foreign language to master the content subjects. One of the premises of CLIL methodology is to encourage learners' active participation. Thus, this type of teaching gives CLIL learners ample opportunities to focus on the language that is used by other students and CLIL teachers. As a result, CLIL learners are likely to extract patterns. This seems to go in line with aforementioned theories.

Mehisto (2012) analyzes the description of an efficient language learner and a CLIL learner pertaining to grammar. Proficient language learners are typically aware of themselves and of how they learn languages. They analyze the target language as a means of communication. Gifted language learners monitor their progress and they also tend to be active learners. Mehisto (2012) concludes that CLIL learners, who are often described as proficient ones, are likely to analyze grammar and look for patterns and regularities. Although, teaching grammar is not the main goal of CLIL lessons, cooperation between language teachers and CLIL teachers can help in supporting their learners in learning grammatical structures.

Lexis

Vocabulary acquisition in any educational setting is crucial to language acquisition (cf. Uberman, 1998 Leńko-Szymańska, 2019). The process of vocabulary learning "is deeper and more complex than just memorising a word's meaning" (Xanthou, 2010: 461). CLIL settings provide learners with numerous situations when they can use vocabulary in contexts for real communication. These contexts are provided by subject matter during CLIL lessons. In this manner, vocabulary learning takes place in a more meaningful way (Heras, Lasagabaster, 2015). Xanthou (2010) argues that Content and Language Integrated Learning seems to be an approach satisfying all the necessary learning conditions, especially, in terms of learning vocabulary.

Schmitt and Schmitt (1995) explain that teachers designing vocabulary programs should incorporate L2 words into language that is already known. In this manner, lexical items are integrated into the old network and these associations enable their recall (Xanthou, 2010). In practical terms, "the primary goal of vocabulary instruction should be to present new concepts that can be applied to the student's already existing knowledge" (Xanthou, 2010: 462). On the basis of CLIL methodology, it may be assumed that CLIL education satisfies this condition.

Exposure to new words is expected to aid vocabulary learning (Xanthou, 2010). Foreign language learners can use a new word when they acquire the word's pronunciation, morphology, syntactic functions, meanings, collocations or association with specific words, and the context in which this word may be used (see Nation, 2001). Also in this case, a CLIL setting "allows dealing with a particular topic for a sustained period of time providing recurring exposure to new vocabulary through clarifications, justifications etc., with possible positive outcomes" (Xanthou, 2010: 464). As a result, CLIL students are able to understand, learn, and use the new word.

Certain studies corroborate the hypothesis that CLIL supports vocabulary learning (e.g. Catalán, Ruiz de Zarobe, 2009; Xanthou, 2010). Catalán and De Zarobe (2009) report significant differences in receptive vocabulary size in a CLIL group. Xanthou (2010) carried out a study in public primary schools in Cyprus. The results show that CLIL may provide more opportunities to activate the learner's previous knowledge to learn vocabulary in context and to actively process new vocabulary. Jiménez and Ojeda (2009) also measured lexical availability, that is, how easily a word can be generated in a given category. In this case, the results indicate that the non-CLIL students produced a significantly higher number of words in each category. These findings show that CLIL can have a positive effect on "the acquisition of general vocabulary of the target language but receptive vocabulary is affected more than productive. CLIL's influence on receptive vocabulary may be clearer than in the case of productive vocabulary" (Heras, Lasagabaster, 2015: 75). Heras and Lasagabaster (2015) emphasize the need for more evidence on the influence of the CLIL approach regarding technical content-related vocabulary both in production and reception.

Since the issue of vocabulary in a CLIL setting refers to BICS and CALP, a question arises how it should be taught. According to Wolff (2005), one of the most important principles regarding teaching vocabulary in a CLIL setting is the introduction of general vocabulary of a particular field of study before more specialized vocabulary comes to the fore. Eldridge, Neufeld, and Hancioğlu (2010: 97) provide detailed 'LexiCLIL' principles. According to them, key to success in a CLIL environment is the acquisition of a productive vocabulary that includes knowledge of the most frequent vocabulary items in the target language, key vocabulary in individual subject areas, and key vocabulary needed to function in the educational environment.

Eldridge et al. (2010) explain that the next principle refers to a coherent and economic approach to vocabulary acquisition which requires a coordinated and systematic approach that functions across the curriculum. It should be noted that the bands of the Common European Framework for languages and word frequency lists such as the BNL (Billuroğlu, Neufeld, 2007) and CELF [the Common English Lexical Framework] provide a firm basis for the staged acquisition of vocabulary to be built into the curriculum. Furthermore, all lessons should present opportunities for vocabulary learning, recycling and production opportunities. Vocabulary cannot just be 'picked up'. It requires repeated exposure and practice of key words. When it comes to assessment, it should focus on vocabulary in all subjects. Finally, the Internet and Web 2.0 tools offer unparalleled opportunities to enrich vocabulary teaching and learning and they should be embedded in a LexiCLIL approach (Eldridge et al., 2010: 97).

According to the traditional model discussed by Radford, Atkinson, Britain, Clahsen, and Spencer (1999), lexical entries should consist of its lemma and its form information. The former refers to meaning and syntax. The latter involves morphological information and phonological forms this lemma can take in speech. Xanthou (2010) claims that CLIL practice exposes the students to the semantic form of the target word and its morphophonological form.

According to most recent approaches, the knowledge of lexis is much more complex and intricate because it involves the aspect of entrenchment (Langacker, 2008):

Meanings (like other linguistic structures) are recognized as part of a language only to the extent that they are (i) entrenched in the minds of individual speakers and (ii) conventional for members of a speech community. Only a limited array of senses satisfy these criteria and qualify as established linguistic units. But since entrenchment and conventionalization are inherently matters of degree, there is no discrete boundary between senses which have and which lack the status of established units. We find instead a gradation leading from novel interpretations, through incipient senses, to established linguistic meanings (Langacker, 2008: 38).

For example, Apple, Inc. is famous for notoriously using marketing slogans that break conventions of grammaticality. In 1997 the company introduced the attention-grabbing slogan “Think different”, which was received as grammatically unconventional. Despite initial criticisms, the slogan has been widely accepted, (or entrenched in the minds of speakers), which makes it grammatical (Trenga, 2010, see Waliński, 2015: 56 for a discussion). In this case grammaticality is replaced with the idea of entrenchment.

The present discussion is finished focusing on lexico-grammatical competence which indicates that “lexis and syntax cannot be but artificially separated from other language-related knowledge at supra-sentential or discourse level” (Juan-Garau, Salazar-Nuguera, Prieto-Arranz, 2014: 236). CLIL education is beneficial with respect to lexico-grammatical competence in the target language (cf. Juan-Garau et al., 2015). One of aims of CLIL approach is to foster the learner’s overall CLIL language competence (cf. Dalton-Puffer, 2008). It can be attributed to the fact that CLIL learners are exposed to vocabulary and grammar in authentic, specific contexts through “social activities in which students interactively construct their knowledge of language use and practices” (Wilhelmer, 2008: 20–21).

Conclusion

One conclusion that emerges from the literature overview presented in the present paper is that CLIL methodology puts an emphasis on providing CLIL learners with ample opportunities to be active participants in their learning process. The overview of linguistic features in CLIL settings demonstrates that CLIL may provide a supportive environment for developing multiple dimensions of language proficiency. While empirical results remain varied across skills, there is substantial evidence that CLIL promotes receptive skills, fosters authentic communication, and enhances lexical and grammatical development. The integration of content and language may lead to meaningful language exposure and

increases learner motivation. Future research should further explore longterm development across skills, the role of individual learner variables, and effective methodological strategies for maximizing linguistic gains in CLIL contexts.

References

- Ackerman P.L. (2003), *A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge*, "Psychological Bulletin", vol. 129(1), pp. 3–29.
- Aebersold J.A., Field M.L. (1997), *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*, Cambridge.
- Aguilar M., Rodríguez R. (2012), *Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university*, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", vol. 15(2), pp. 183–197.
- Aliaga R. (2008), *CLIL and cognitive constructivism*, [in:] D. Marsh, P. Mehisto (eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field*, Jyväskylä, pp. 54–60.
- Anmarkrud Ø., Refsahl V. (2010), *Leseforståelse – Teori og undervisning*, Oslo.
- Anderson R.C., Pearson P. D. (1984), A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension, [in:] P.D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research*, London, pp. 255–291.
- Ball P., Kelly K., Clegg J. (2015), *Putting CLIL into Practice*, "Journal of Immersion and Content-Based Language Education", vol. 5(1), pp. 140–143, <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.07gie>
- Barboráková Z. (2012), *CLIL and reading strategies*, Brno.
- Ball P., Kelly K., Clegg J. (2015), *Putting CLIL into Practice*, "Journal of Immersion and Content-Based Language Education", vol. 5(1), pp. 140–143, <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.07gie>
- Borowiak A. (2021), *Exploring the role of individual variables in the success of CLIL as an approach to EFL learning*, PhD dissertation, Łódź.
- Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M. (1989), *Content-based second language instruction*, Newbury.
- Brown H.D. (1994), *Principles of language learning and teaching* (3rd ed.), Hoboken.
- Brown A.L., Palincsar A.S. (1984), *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*, "Cognition and Instruction", vol. 1(2), pp. 117–175.
- Bybee J. (2006), *From usage to grammar: The mind's response to repetition*, "Language", vol. 82(4), pp. 711–733.
- Bulté B., Surmont J., Martens L. (2022), *The Impact of CLIL on the L2 French and L1 Dutch Proficiency of Flemish Secondary School Pupils*, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", vol. 25(9), pp. 3151–3170.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, "Applied Linguistics", vol. 1(1), pp. 1–47.
- Carroll J.B. (1990), *Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now*, [in:] T. Parry, C. Stansfield (eds.), *Language aptitude reconsidered*, Hoboken, pp. 11–29.

- Catalán R.M. J., Ruiz de Zarobe Y. (2009), *The receptive vocabulary of CLIL and non-CLIL students*, "VIAL", vol. 6, pp. 85–98.
- Clegg J. (2009), *Developing language through reading*, [in:] D. Marsh (ed.), *CLIL practice: Perspectives from the field*, Jyväskylä, pp. 6–12.
- Coonan C.M. (2007), *Insider views of the CLIL class through teacher self-observation–in-trospection*, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", vol. 10(5), pp. 625–646.
- Coyle D. (2006), *Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers*, "Scottish Languages Review", vol. 13, pp. 1–18.
- Cummins J. (1979), *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, "Working Papers on Bilingualism", vol. 19, pp. 121–129.
- Cummins J. (1980), *The cross-linguistic dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue*, Toronto.
- Cummins J. (2001), *Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?*, "Sprogforum", vol. 7(19), pp. 15–20.
- Dakowska M. (2005), *Teaching English as a foreign language: A guide for professionals*, Warszawa.
- Dalton-Puffer C. (2007), *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*, Amsterdam.
- Dalton-Puffer C. (2008), *Outcomes and processes in CLIL: Current research from Europe*, [in:] D. Marsh, P. Mehisto (eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field*, Jyväskylä, pp. 41–48.
- Dalton-Puffer C. (2011), *Content and language integrated learning: From practice to principles?*, "Annual Review of Applied Linguistics", vol. 31, pp. 182–204.
- Dale L., Tanner R. (2012), *CLIL activities: A resource for subject and language teachers*, Cambridge.
- Delliou A., Zafiri M. (2016), *CLIL and speaking skills*, "Journal of Applied Linguistics", vol. 32(2), pp. 45–58.
- Eldridge J., Neufeld S., Hancioğlu N. (2010), *Towards a LexiCLIL agenda*, "Innovation in Language Learning and Teaching", vol. 4(1), pp. 95–108.
- Escobar-Urmeneta C., Sánchez-Sola A. (2009), *Learning through interaction in CLIL*, "The CLIL Research Journal", vol. 2(1), pp. 30–46.
- Garipova L., Román E. (2016), *Reading strategies in CLIL*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences", vol. 232, pp. 186–192.
- Goh C.C.M. (2000), *A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems*, "System", vol. 28(1), pp. 55–75.
- Goodman K.S. (1967), *Reading: A psycholinguistic guessing game*, "Journal of the Reading Specialist", vol. 6(4), pp. 126–135.
- Grabe W., Stoller F.L. (2002), *Teaching and researching reading*, London.

- Hellekjaer G.O. (2010), *Lecture comprehension in English-medium higher education*, “Hermes – Journal of Language and Communication Studies”, vol. 45, pp. 11–34.
- Heras A., Lasagabaster D. (2015), *The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning*, “Language Teaching Research”, vol. 19(1), pp. 70–88.
- Hillocks G. (1987), *Research on written composition: New directions for teaching*, New Delhi.
- Iannou A., Pavlou P. (2011), *The role of scanning in reading comprehension*, “Reading in a Foreign Language”, vol. 23(1), pp. 1–16.
- Jiménez A., Ojeda M. (2009), *Lexical availability of CLIL students*, “Revista Española de Lingüística Aplicada”, vol. 22, pp. 83–98.
- Khaki N. (2014), *Teaching reading strategies: The role of CLIL*, “International Journal of English and Education”, vol. 3(4), pp. 183–190.
- Langacker R.W. (1987), *Foundations of cognitive grammar (Vol. 1)*, Stanford.
- Langacker R.W. (2008), *Cognitive grammar: A basic introduction*, Oxford.
- Lasagabaster D. (2008), *Foreign language competence in content and language integrated courses*, “The Open Applied Linguistics Journal”, vol. 1, pp. 30–41.
- Lasagabaster D. (2011), *English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings*, “Innovation in Language Learning and Teaching”, vol. 5(1), pp. 3–18.
- Lee J.F., Schallert D.L. (1997), *The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance*, “Language Learning”, vol. 47(4), pp. 713–744.
- Lehman C. (2012), *Writing across languages and cultures*, [in:] M. Byram, A. Hu (eds.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Abingdon, pp. 99–104.
- Leńko-Szymańska A. (2015), Complexity, accuracy and fluency in EFL writing, “System”, vol. 47, pp. 1–17.
- Li C. (2016), *Language aptitude and second language acquisition*, New York.
- Liubinienė V. (2009), *Developing listening comprehension in CLIL*, “Studies about Languages”, vol. 14, pp. 88–94.
- Lin A.M.Y. (2016), *Language across the curriculum & CLIL in English-as-an-additional-language (EAL) contexts: Theory and practice*, New York.
- Lorenzo F., Casal S., Moore P. (2010), *The effects of content and language integrated learning in European education*, “Applied Linguistics”, vol. 31(3), pp. 418–442.
- Martínez A. (2007), *Developing writing skills in CLIL*, “The Journal of Language Teaching and Research”, vol. 8(2), pp. 25–36.
- Masuda K., Arnett C. (2015), *Usage-based approaches to language learning and teaching*, “Studies in Second Language Learning and Teaching”, vol. 5(1), pp. 1–10.
- Mehisto P. (2012), *Criteria for producing CLIL learning material*, “Encuentro”, vol. 21, pp. 15–33.
- Mewald C. (2007), *A comparison of CLIL and non-CLIL students in Austrian secondary schools*, “Vienna English Working Papers”, vol. 16(3), pp. 5–12.
- Moore P. (2010), *The development of speaking proficiency in CLIL*, “The CLIL Research Journal”, vol. 3(1), pp. 56–63.

- Navés T., Victori M. (2010), *CLIL in Catalonia: An overview*, [in:] D. Lasagabaster, Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, Cambridge, pp. 30–54.
- O'Malley J.M., Chamot A.U., Küpper L. (1989), *Listening comprehension strategies in second language acquisition*, "Applied Linguistics", vol. 10(4), pp. 418–437.
- Pérez-Cañado M.L. (2018), *CLIL and grammar learning*, "International Journal of Applied Linguistics", vol. 28(4), pp. 456–473.
- Pigada M., Schmitt N. (2006), *Vocabulary acquisition from extensive reading*, "Reading in a Foreign Language", vol. 18(1), pp. 1–28.
- Prieto-Arranz J., Fabra M., Calafat-Ripoll M., Catrain-González A. (2015), *Receptive skills in CLIL*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences", vol. 178, pp. 123–129.
- Roquet H. (2011), *The impact of CLIL on written competence*, "Revista Española de Lingüística Aplicada", vol. 24, pp. 45–64.
- Ruiz de Zarobe Y. (2008), *CLIL and foreign language learning: A longitudinal study*, "International CLIL Research Journal", vol. 1(1), pp. 60–73.
- Saito K. (2017), *Effects of language aptitude on pronunciation development in classroom settings*, "Applied Psycholinguistics", vol. 38(5), pp. 1023–1047.
- Savić V. (2012), *Grammar in CLIL*, „Belgrade English Language Forum”, vol. 10(2), pp. 35–40.
- Schmitt N., Schmitt D. (1995), *Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions*, "ELT Journal", vol. 49(2), pp. 133–143.
- Serra C. (2007), *Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study*, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", vol. 10(5), pp. 582–602.
- Skehan P. (2015), *Individual differences in second language learning*, Abingdon.
- Skogen T. (2013), *Reading strategies in CLIL classrooms*, Bergen.
- Snow M.A. (1987), *Content-based language instruction: Approaches and procedures*, "TESOL Quarterly", vol. 21(3), pp. 475–498.
- Spratt M. (2012), *Language in CLIL contexts*, [in:] D. Coyle, P. Hood, D. Marsh (eds.), *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge, pp. 9–20.
- Ur P. (1991), *A course in language teaching: Practice and theory*, Cambridge.
- Ur P. (1999), *A course in language teaching: Practice and theory* (2nd ed.), Cambridge.
- Vázquez G., Ellison M. (2013), *CLIL and the development of oral skills*, "Language Learning Journal", vol. 41(1), pp. 75–88.
- Vraciu A., Marsol A. (2023), *Content-Specific Vocabulary in CLIL: Exploring L2 Learning Outcomes in a Primary Education Programme in Catalonia*, "Language Teaching Research", vol. 0(0), <https://doi.org/10.1177/13621688231170073>
- Wolff D. (2005), *Developing CLIL: The European dimension*, "Bulletin CILA", vol. 82, pp. 1–17.
- Wolff D. (2009), *The role of language in CLIL*, "International CLIL Research Journal", vol. 1(3), pp. 557–564.

Xanthou M. (2010), *The impact of CLIL on L2 vocabulary development*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences", vol. 3, pp. 460–465.

Streszczenie

Rozwijanie receptywnych, produktywnych i akademickich umiejętności językowych w CLIL – kompleksowa, wieloskładnikowa perspektywa rozwoju językowego

Artykuł przedstawia analizę cech językowych w klasie dwujęzycznej (ang. CLIL). Omówiono rozwój umiejętności receptywnych i produktywnych, w tym czytania, słuchania, mówienia i pisanie, a także zagadnienia gramatyczne i leksykalne. Na podstawie przeglądu literatury można stwierdzić, że CLIL wspiera rozwój zarówno podstawowych umiejętności komunikacyjnych (BICS), jak i akademickich umiejętności językowych (CALP). Artykuł kończy dyskusja dotycząca zastosowania CLIL w praktyce edukacyjnej oraz kierunki dalszych badań.

Słowa kluczowe: CLIL, mówienie, pisanie, czytanie, słuchanie, gramatyka, słownictwo, CALP, BICPS

Anna Bielska  <https://orcid.org/0000-0003-0614-354X>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: anna.bielska@ahc.email

Who is a better translator – AI or human? A viewer-based study on AVT

Abstract

This article investigates the differences between human and AI-generated translations of film dialogue, using *Shazam! Fury of the Gods* (2023) and its Polish dubbed version as a case study. By selecting linguistically and stylistically challenging fragments, such as idioms, humor, slang, and sarcasm, the study compares the two translations. The research is supported by a survey involving 80 Polish respondents, who were asked to guess which translations were done by a human and which by AI, and to indicate their preferences. Results show that most respondents could correctly identify the human version, though preferences were more varied. The analysis reveals that AI struggles with informal tone, idioms, and emotional depth, while human translations, despite occasional risks, better reflect the speaker's tone and cultural context. The study contributes to ongoing discussions in translation studies on the limits of machine translation in creative audiovisual texts.

Keywords: audiovisual translation, AI translation, dubbing, ChatGPT

Introduction

In recent years, the rapid advancement of artificial intelligence (AI) technologies has led to significant changes in the field of translation, particularly in audiovisual media. With the growing availability of machine translation tools capable of generating fluent target-language content, an important question arises: can AI effectively replicate the creativity and cultural sensitivity of human translators, especially in a genre as linguistically dynamic as film dialogue?

This article shows the differences between AI-generated and human-translated film dialogue, on the basis of the 2023 film *Shazam! Fury of the Gods*, directed by David F. Sandberg and written by Henry Gayden and Chris Morgan, as a case study. The material

analyzed includes the original English dialogues and their Polish dubbed versions. Specifically, the study aims to show the contrast in translating dialogues by a professional translator, Jan Jakub Wechsile, under the direction of dubbing director Marek Robaczewski, with dialogues translated with the use of artificial intelligence.

The selected fragments were chosen based on their linguistic complexity and stylistic variety – particularly those containing idioms, humor, youth slang, and sarcasm – elements that often prove challenging for machine translation systems. Moreover, the AI-generated translations were created using ChatGPT with a prompt specifying the need to render the text humorously and naturally in Polish, which simulates an advanced user trying to guide the system toward more creative translation.

The study involves a comparative methodology, supported by a survey conducted among native Polish speakers (Appendix 1). 80 respondents, aged 18–42, were asked to read selected fragments of Polish translations, some produced by a human, others by AI, without being told which was which. They then indicated which version they preferred and which they believed to have been created by a human translator. Although language proficiency was not formally tested, participants were asked to confirm a minimum self-assessed English level of B1, which helped ensure they could adequately understand the original text while comparing the translated versions. The results of the survey reveal a general trend: while most respondents were able to correctly identify the human translation in the majority of cases, their preferences were more varied.

By focusing on a popular superhero film rich in humor, idiomatic expressions, and colloquial language, this article illustrates the strengths and limitations of current AI translation technologies. The aim is not only to identify the linguistic markers that distinguish human from AI translation but also to reflect on the implications for translation studies, dubbing practices, and the future of audiovisual localization.

Human vs. AI translation

The distinction between human and machine translation has been an area of interest within translation studies. Traditionally, human translation has been valued for its sensitivity to context, culture and creativity. Human translators make decisions based on interpretation that reflect not only the semantic content of the source text (ST) but also its stylistic and pragmatic dimensions. These decisions can be made due to a complex understanding of both languages and cultures involved, and often draw on extensive professional experience.

Unlike human translation, AI is based on algorithms trained on massive collections of bilingual texts. Modern neural machine translation (NMT) systems such as those used in Google Translate, DeepL, or GPT-based tools – have demonstrated impressive fluency and syntactic accuracy. They handle EGP texts well and often sound natural in many situations. However, they still struggle with polysemy, irony, cultural references, idioms, and register shifts – elements that are central to the success of film dialogue, particularly in dubbed versions.

AI's main weakness is that it relies on patterns based on statistics, not human understanding or judgment. AI cannot infer meaning from extralinguistic factors such as tone of voice, visual cues, or character development. For example, a line delivered sarcastically may be rendered too literally, flattening the intended effect. Human translators are better at decoding such pragmatic signals and recreating them appropriately in the target language (TL).

In dubbing, the challenges are further amplified. The translated text must not only convey meaning but also fit the lip movements, rhythm, and emotion of the original performance. This requires a high degree of linguistic flexibility and creativity, which current AI tools cannot fully replicate. Moreover, the localization of humor, slang, or youth language often demands a deep understanding of social and cultural connotations that go beyond the lexical level.

Finally, from a theoretical perspective, the contrast between human and AI translation touches on broader debates in translation studies – particularly the tension between literal and dynamic equivalence (Nida, Taber, 1969), the translator's visibility (Venuti, 1995), and the ethics of representation in cross-cultural mediation. AI translation challenges the way we see translation by introducing a non-human factor into a fundamentally human process. It encourages scholars to reconsider what counts as authorship and real language use as technology continues to develop.

Case study: human vs. AI translation in *Shazam! Fury of the Gods*

That first line is spoken by Billy Batson, the teenager who becomes Shazam, in a conversation with a therapist. In that moment, Billy is reflecting on how he, his foster siblings, and even the villain Dr. Sivana were all transformed, overpowered by 7 demons, and how it affected his family. This line highlights Billy's frustration with his family's drifting apart after they all gained powers. His speech is informal, disorganized, and intentionally over-the-top:

SL (00:06:50 – 00:06:57)	TL (Human translation)	ChatGPT
A doctor conjured seven demons and held my whole family hostage, so we had to rip out one of his eyeballs, and then everybody got superpowers, but now everyone's kind of, like, doing they own thing.	Jeden gościu wezwał siedem demonów i uprowadził mi rodzinę, więc wyrwaliśmy mu oko i wszyscy się zrobili supermocni, ale teraz każdy kręci swoje lody.	Jakiś lekarz przywołał siedem demonów i wziął całą moją rodzinę jako zakładników, więc musieliśmy wyrwać mu jedno oko, a potem wszyscy dostali supermoce, ale teraz każdy trochę robi swoje.

Source: own elaboration.

The chaotic tone, paired with colloquial and ungrammatical elements such as “they own thing”, contributes to the humorous and stylized character of the utterance. It reflects not only Billy’s personality and age but also the film’s playful narrative tone. The line combines exaggerated content, youthful syntax, and spoken errors, making it a challenging segment for any translator, especially one driven by AI.

At first glance, both translations preserve the sequence of events described in the original. However, significant differences emerge at the levels of tone, lexical choices, and idiomatic language.

The human version employs casual, teen language that matches the source character’s age and speech style. Phrases such as “jeden gościu” and “zrobili się supermocni” show the informality and special rhythm of the original. In particular, the translator chooses the idiomatic expression “kręci swoje lody” to mirror the phrase “doing they own thing.” While this idiom may not be universally familiar, it carries the same informal connotation and adds local flavor, making the character’s voice more colorful.

In contrast, the AI translation, while grammatically correct and coherent, opts for safer, more literal language. The choice of “lekarz” over the more casual “gościu” or “facet”, and “dostali supermoce” rather than “zrobili się supermocni”, exemplifies a consistent tendency toward lexical neutrality. The final phrase, “każdy trochę robi swoje”, is a direct but stylistically flat equivalent of the English idiom. It fails to convey the playful, expressive style of the original speech and reflects a more standard register.

This discrepancy is visible in the survey data. While 84% of respondents correctly identified the human translation, only 34% indicated a preference for it. This suggests that although readers recognized the human version as more idiomatic and expressive, they may have found some of its elements, such as “kręci swoje lody” either unfamiliar or too unconventional. This outcome highlights a key challenge in translation: the more creative and culture-specific a translation is, the greater the risk that it will confuse or distance some audience members, especially those who aren’t used to certain expressions or styles.

From a translational perspective, this example highlights several essential limitations of AI-generated texts. First, AI systems struggle with idiomaticity: they tend to simplify colloquial expressions or translate them literally, which makes the text less expressive. Second, AI does not fully understand the context in which language is used – especially how speech style reflects the speaker’s identity. A human translator can adjust the tone and level of formality to match a teenage character’s informal way of speaking, but AI often uses more neutral and general language, missing those personal and stylistic details. Third, AI translations often have a flat rhythm and lack natural flow. In contrast, the human version better reflects the fast-paced, building rhythm of the original, which helps show both the absurd tone of the story and the character’s emotions.

In dubbing, where timing, natural speech, and matching the character’s voice are essential, these weaknesses become more serious. AI may provide fast and fluent translations, but it lacks the human ability to interpret style and to adapt language in ways that make sense culturally and pragmatically.

The next example also comes from the therapy session scene, where Billy Batson, as a superhero, speaks with a therapist. This line shows Billy’s emotional struggle.

SL (00:06:11 – 00:06:15)	TL	ChatGPT
Can you help fix my thoughts so that they just, like, you know, stop happening?	Możesz zrobić coś mi w mózg, żeby przestał myśleć takie myśli?	Mógłbyś naprawić moje myśli, żeby po prostu, wiesz, przestały się pojawiać?

Source: own elaboration.

This sentence sounds deliberately clumsy, mirroring how people, especially teenagers, often speak when they are emotionally overwhelmed or unsure of how to express themselves. The use of filler phrases like “like” and “you know” highlights the character’s vulnerability and makes the dialogue sound more realistic and spontaneous. Although both versions communicate the general meaning, they differ significantly in tone, structure, and emotional effect.

The human translation adopts a highly informal and intentionally awkward phrasing: “zrobić coś mi w mózg” is not a standard expression in Polish and sounds childlike, which reflects the original speaker’s immaturity. This version attempts to mirror the character’s confusion by reproducing the imperfection of his speech. However, this unconventional phrasing might sound odd to some Polish-speaking viewers, especially because of its non-standard syntax.

The AI version, in contrast, is smoother and more grammatically correct. It uses a polite form “Mógłbyś”, a more abstract expression “naprawić moje myśli”, and a filler phrase “wiesz” that corresponds well to the English “you know.” Therefore, the AI version may sound more natural to many speakers, but it also feels more flattened. It does not fully reflect the insecurity or awkwardness of the original English line.

This difference reflects a broader distinction between grammatical correctness and emotional aspect. The AI version prioritizes standard language, producing a translation that is linguistically smooth but emotionally flatter. The human version, by contrast, embraces linguistic risk in order to imitate the psychological tone of the speaker more closely, even if the result is syntactically strange.

Survey responses confirm this ambiguity: 53% of participants correctly identified the human translation, and only 18% preferred it. These numbers suggest that while some respondents noticed the stylistic effort behind the human version, most were not convinced by its form. The sentence “zrobić coś mi w mózg” may have seemed confusing, ungrammatical, and odd, even if it was designed to match the emotional and conversational tone of the original.

This fragment illustrates one of the key challenges in adapting a speech that is deliberately ungrammatical or emotionally marked. Machine translation tends to correct such language, creating a smoother version that may be easier to follow but loses expressive details. Human translators, on the other hand, must balance the speaker’s voice, tone, and register with what the target viewers expect. In this case, the human version succeeded in mirroring the speaker’s emotional state, but at the cost of comfort for the viewer. This example shows that a natural translation can still lack emotional depth. While AI is better at producing clear and neutral sentences, human translators are

better at presenting the messy, emotional, and imperfect aspects of real speech. However, this does not always lead to greater appreciation from the audience and sometimes, readers or viewers prefer what feels more familiar and grammatically correct, even if it is less expressive.

This next line comes from a light, humorous moment when Billy Batson sets a cheerful, slightly ironic tone.

SL (00:09:22 – 00:09:25)	TL	ChatGPT
Man, it sure is a beautiful day in Philadelphia!	Mordki, a może wyskoczylibyśmy trochę na miasto?	Człowieku, ależ dzisiaj piękny dzień w Filadelfii!

Source: own elaboration.

Billy's tone is informal and expressive. The use of "Man" at the beginning is a typical conversational filler in American English, adding emphasis and relaxed enthusiasm. The reference to Philadelphia sets the scene in a specific location. While on the surface the sentence seems straightforward, translating it in a natural way into Polish, especially in the context of dubbing, presents specific challenges related to tone, localization, and cultural expectations.

The AI translation is literal and close to the SL. It reflects the core message and its grammatical structure. The phrase "Człowieku" corresponds to "Man", and the rest is a direct rendering of the comment related to weather, preserving the name of the city. However, this version sounds slightly unnatural in Polish and artificial in a dubbing context. While "Człowieku" is technically accurate, its tone feels less colloquial and more awkward than intended. Similarly, the expression "ależ dzisiaj piękny dzień" sounds overly formal, even literary, which weakens the original line's casual and cheerful tone.

In contrast, the human translation takes a bold creative turn. Instead of translating the sentence literally, it adapts it to suit the character's energy, the social context, and Polish informal speech. "Mordki" is a playful and highly informal term of address, roughly equivalent to "guys" or "dudes". The second part, "a może wyskoczylibyśmy trochę na miasto?", introduces a different action, suggesting an outing, rather than directly commenting on the weather. However, it fits the scene's tone and conveys the same emotional content: energy, spontaneity, and team spirit.

What we see here is a case of domestication vs. literal translation. The human translator sacrifices literal accuracy in favor of cultural and pragmatic equivalence, using expressions that sound natural to a Polish viewer, especially within a dubbed film targeted at younger audiences. The AI version, while accurate in content, lacks stylistic sensitivity and sounds unnatural.

Survey results clearly reflect this contrast: 97% of respondents correctly identified the human translation, and 47% preferred it. The high recognition rate suggests that viewers can intuitively detect literal translation, even if it appears grammatically fine. Nearly half preferred the human version, which indicates an appreciation for more creative, idiomatic language, though the preference was not overwhelming. This may show different levels of tolerance for overly informal expressions like "Mordki".

From a translation perspective, this fragment highlights the unique advantage of human creativity in localizing speech acts. A direct, word-for-word translation may deliver the surface meaning, but often fails to match the style, intention, and cultural references of the original. AI translations still lack the cultural and communicative awareness necessary to adapt language playfully or to adjust register in a way that suits both character and audience. In dubbing, where speech must sound natural, this difference is especially important. A human translator can imagine how a line will sound in the actor's voice, and adapt it to match the rhythm and tone of the character's world. AI, even if fluent, cannot reproduce this kind of interpretation.

The next line is delivered with contempt and sarcasm, mocking Billy's status as a superhero.

SL (00:27:52)	TL	ChatGPT
Billy Batson! You are a fool of a champion!	Billy Batson! Palant i ćwok a nie obrońca!	Billy Batson! Jesteś głupim czempionem!

Source: own elaboration.

The insult “fool of a champion” is formal, archaic, and theatrical. It is designed to match the tone of a mythological villain and mimics the style of classical or fantasy antagonists, giving the speaker an exaggerated pompous voice. At the same time, the phrase mocks Billy's supposed heroism by combining the grand word “champion” with the insulting term “fool.”

The AI version is straightforward and literal. It mirrors the original structure and vocabulary: “czempion” for “champion”, and “głupi” for “fool”. While this version is grammatically correct and semantically accurate, it lacks the stylistic and emotional touch of the original. The phrase “głupi czempion” is a flat combination and does not sound idiomatic or expressive in Polish. Moreover, the borrowing “czempion” is slightly artificial in this line.

The human translation, on the other hand, replaces the original wording with expressive Polish insults – “palant i ćwok” – that strongly convey disdain. These are informal, colloquial terms, commonly used in everyday speech to mock someone's intelligence or competence. The phrase “a nie obrońca” works well as a Polish equivalent of “fool of a champion”, preserving the contrast between supposed heroism and actual ridicule. This solution does not attempt to copy the English structure but instead highlights the intended tone and emotions in a way that sounds natural and powerful in Polish.

Survey responses clearly support the effectiveness of this approach: 90% of respondents correctly identified the human translation, and 90% also preferred it. This is the highest preference result across all fragments, indicating that the human version was not only more recognizable but also more convincing and satisfying for viewers. This example demonstrates how important stylistic adaptation is in film dialogue translation, especially when conveying sarcasm or insults. The human translator understands the dramatic tone of the scene and the villain's exaggerated speech style, and chooses to express it through strong, idiomatic Polish expressions that resonate with the target audience.

The AI translation, while technically correct, simply does not match the emotional tone or linguistic register expected in such a moment.

This fragment also reveals a broader pattern: AI often fails to fully translate expressive or dramatic language, focusing on lexical safety and structural imitation. It avoids risk and, as a result, produces flat or emotionally neutral text. Unlike AI, human translators can engage with the cultural and emotional aspects of the TL, employing strategies to maintain the line's original effect. In dubbing, where timing, voice acting, and emotional delivery are crucial, this difference is especially visible. A phrase like "palant i ćwok, a nie obrońca" is more likely to elicit the desired audience reaction, such as laughter, tension, or sympathy, than a literal construction like "głupi czempion".

The next fragment consists of a sarcastic and vulgar dialogue between several characters. The lines are delivered by Brett and Burke, minor antagonists who attempt to ridicule Freddy – a member of the superhero team. The characters speak with sarcasm and bravado, in an attempt to dominate the school environment.

SL (00:23:22 – 00:23:47)	TL	ChatGPT
– I'm Brett. This is Burke. Listen, if you need anything, at all, we're your guys. We got it. – Brett and Burke Breyers. They got it all. I mean, what is it, narcissistic personality disorder, chlamydia, they got it. Plenty of it to go around, too. – This is Thundercrack's Make-A-Wish kid. Fanboy here thinks he's a big boy now. – Yeah, he doesn't know where he belongs. – Sure I do. I don't belong in that crash can. 'Cause that's... I'll smell like human garbage, do you realize that? And that's your brand, guys!	– Jestem Brett, a to Burke. Jakbyś czegoś potrzebowała, uderzaj do nas. Co tylko chcesz. – Brett i Burke Breyerowie. Wszystko co chcesz. Szereg zaburzeń emocjonalnych, choroby weneryczne, co-kolwiek. I to w hurtowych ilościach. – A to jest nasz fanboy specjalnej troski. Kolega Supera. Myśli, że jest kimś. – Nie wie gdzie jego miejsce. – Właśnie, że wiem. Na pewno nie w tym koszu, bo wtedy będę walił jak śmiecie. A od walenia jesteście wy, nie?	– Jestem Brett. To jest Burke. Słuchaj, jeśli potrzebujesz czegokolwiek, jesteśmy do usług. Załatwimy to. – Brett i Burke Breyers. Oni mają wszystko. Naprawdę wszystko. Co to było? Zaburzenie osobowości narcystycznej, chlamydia, oni to mają. I to w nadmiarze, starczy dla wszystkich. – To jest życzeniowy dzieciak Thundercracka. Fanboy tutaj myśli, że jest już dużym chłopcem. – Tak, nie wie, gdzie jest jego miejsce. – Oczywiście, że wiem. Nie należę do tego śmietnika. Bo wtedy... będę pachniał jak ludzki śmieć, rozumiesz? A to jest wasza marka, chłopaki!

Source: own elaboration.

The English dialogue includes several distinctive elements: overlapping speech, casual tone, references to mental illness and STDs, and ironic insults. The speech is stylized, informal, and purposefully offensive but in a comic, not truly aggressive, way. For example: “Brett and Burke Breyers. They got it all. I mean, what is it, narcissistic personality disorder, chlamydia – they got it. Plenty of it to go around, too”. Or later: “I don’t belong in that crash can. ‘Cause that’s... I’ll smell like human garbage, do you realize that? And that’s your brand, guys!”. These lines are filled with sarcastic exaggeration and humor. This makes them particularly difficult to translate, especially for AI, which struggles with detecting tone, intention, and audience expectations.

Seemingly, the AI version is fluent and mostly accurate in meaning. It correctly identifies cultural references (Make-A-Wish, narcissistic personality disorder) and preserves sentence structure. However, it does that in a neutral tone and with limited adaptation. The expressions “jesteśmy do usług” and “naprawdę wszystko” sound flat and slightly outdated for a youthful conversation. The insult “he smelled like human garbage” is a literal translation, but it sounds weaker and less humorous.

In contrast, the human translation is bolder, more idiomatic, and better adapted to the social and stylistic register of the original scene. Expressions such as “uderzaj do nas”, “w hurtowych ilościach”, or “walić jak śmiecie” carry a stronger informal and urban tone that suits the characters’ social role. Moreover, the phrase “fanboy specjalnej troski” adds local cultural flavor while preserving the mocking tone. The closing line, “A od walenia jesteście wy, nie?”, is not a literal translation, but it captures the same sarcastic tone and arguably enhances it with humor tailored to Polish conversational style.

According to the survey, 76% of respondents correctly identified the human translation, and 68% preferred it. These are high scores, showing that viewers not only noticed the differences in tone and expression but also appreciated the more idiomatic and humorous approach. This supports the hypothesis that in longer, socially charged dialogues, human translators can more effectively manage shifts in tone, register, and group interactions than AI systems. The relatively high success of the AI version in this case may be attributed to its improved coherence over longer texts and its relatively accurate rendering of content. However, AI still struggles with emotional tone, mocking style, and the rhythm characteristic of comic insult.

This example illustrates the linguistic and cultural complexity of teenage speech and sarcasm. It highlights the need for translation strategies that go beyond lexical level and into areas such as intonation, informal conversations, and stylistic compensation. While AI can generate acceptable translations at the sentence level, it struggles with maintaining informal tone, especially in scenes involving confrontation, peer pressure, or humor. In dubbing, these aspects matter even more, as they directly affect how characters are perceived. The human version delivers a fuller, more localized translation, preserving the aggression of the scene, humor, and chaotic energy. In this case, as in many others, human creativity, pragmatics, and cultural intuition prove essential to successful audio-visual translation.

The last fragment analyzed in this article is a dialogue between Freddy and Billy – two central characters in the film. Freddy, frustrated and hurt, expresses a moment

of vulnerability: a girl is finally talking to him, and he wants the chance to talk to her without Billy's interference.

SL (00:31:28 – 00:31:36)	TL	ChatGPT
I have a girl talking to me, Billy. A girl. For the first time in my life! And I probably don't have a shot in hell with this girl, but I'll never find out if you keep trying to control everything I wanna do!	Odezwała się do mnie dziewczyna, Billy. Prawdziwa. Pierwszy raz ever. Pewnie nie mam co do niej stratować, ale nigdy się nie dowiem jak będziesz kontrolował każdy mój krok!	Dziewczyna ze mną rozmawia, Billy. Dziewczyna. Po raz pierwszy w życiu! I pewnie nie mam u niej żadnych szans, ale nigdy się nie dowiem, jeśli będziesz ciągle próbował kontrolować wszystko, co chcę zrobić!

Source: own elaboration.

This is a fast-paced monologue. The repetition of “a girl” and the emphatic “for the first time in my life” show Freddy's excitement and nervousness. The sentence also conveys a feeling of powerlessness – he wants control over his own life, but Billy, trying to protect him, unintentionally dominates his decisions. Freddy feels part joy, part frustration, part desperation. The translator's job is to reflect that complexity in a natural way in Polish.

At a first glance, both translations are correct in terms of meaning, but stylistically they differ. The AI version is smoother, syntactically clear, and preserves sentence structure. However, it uses more neutral language: “po raz pierwszy w życiu”, “nie mam u niej żadnych szans”, “ciągle próbował kontrolować wszystko”. These phrases are natural, but not particularly expressive. They only resemble Polish spontaneous speech. As a result, the emotional tone of Freddy's monologue is flattened.

The human version sounds more lively and fits better with how people actually speak. It includes “prawdziwa” – a short, emphatic exclamation that breaks the sentence rhythm effectively, and “pierwszy raz ever”, which includes a borrowing and reflects the expressive way of communicating common in youth language. The phrase “nie mam co do niej stratować” is a creative, informal expression that perfectly captures Freddy's emotions. Although slightly risky stylistically, this rendering feels alive and captures the characteristics of teenage speech.

According to the survey, 87% of respondents correctly identified the human translation, and 53% preferred it. These numbers suggest that viewers recognized the stylistic features and speech authenticity of the human version, but the preference was not overwhelming. This may be due to the use of expressions like “ever” or “stratować”, which, while natural in colloquial speech, may sound too informal or unusual for some viewers. This example shows the struggle between expressiveness and accessibility. While AI preserves the content and coherence of the original, it fails to match the speaker's tone and speech rhythm. The human version succeeds in imitating emotional flow and the stylistic flavor of teenage speech, but its use of informal language or borrowing may not appeal equally to all audiences.

This scene illustrates one of the core challenges in dubbing emotionally rich dialogue: how to capture the voice of a character, not just the content of what they say. The AI ver-

sion is safe, readable, and structurally safe, but too emotionally neutral for a moment filled with personal tension. The human translator takes risks by using slang and although not all viewers favored this approach, it better reflects the intent and style of the original scene.

Conclusion

The analysis presented in this article confirms that, while artificial intelligence has made considerable progress in producing fluent translations, it still fails to capture many of the subtle, culture-bound, and stylistic aspects of film dialogue. In particular, AI-generated translations tend to remain literal, emotionally flat, and lexically safe. They may preserve meaning on a surface level, but often miss the tone, intention, and rhythm required in dubbed audiovisual texts.

In contrast, human translations, although not always preferred by all viewers, demonstrate greater creativity, cultural sensitivity, and responsiveness to context. Human translators are capable of adjusting language to reflect characters' voices, adapting idioms, slang, and humor to the target culture, and making bold choices that reflect the pragmatic function of a given line. Their work is often riskier, less grammatically perfect, but more expressive which is especially valuable in dubbing.

One of the main findings of this study is that most respondents were able to distinguish between human and AI translation, especially when idioms, humor or sarcasm was involved. However, knowing which was which did not always mean they liked the human version more. In some cases, participants favored the smoother, more neutral AI version – possibly because it sounded more correct or familiar. In other cases, particularly those involving jokes or insults, the human versions were both correctly identified and preferred, indicating that expressiveness and naturalness were more valued in those contexts.

These patterns suggest that viewers do not assess translations solely based on accuracy or fluency, but also on how naturally the lines sound in their language, whether the tone fits the character, and how effective the line is in context (e.g. whether it makes them laugh or feel the real emotions). The more style or emotion a line has, the easier it is to see the difference between AI and human translation. While there is no single language feature that always separates human from AI translation, certain signs appeared repeatedly in the examples.

Human translations were more likely to:

- use idiomatic or slang expressions,
- rephrase or restructure sentences freely,
- reflect the speaker's identity through lexical and syntactic choices,
- prioritize tone and pragmatic function over literal meaning.

AI translations, on the other hand, tended to:

- follow the structure of the source text more closely,
- use standard or formal vocabulary,
- avoid unusual or creative expressions,
- prioritize grammatical correctness and clarity.

Although these tendencies are not consistent in every case, they provide useful clues for telling human and AI translations apart. They also show the fact that, despite technological advancements, machine translation, particularly AVT, still cannot match the human ability to interpret, localize, and emotionally shape language. As AI continues to evolve, it may become better at imitating human expression. But for now, especially in tasks like dubbing that require rhythm, character voice, and humor, the role of the human translator remains important, if not indispensable.

References

- Cambridge Dictionary (n.d.), <https://dictionary.cambridge.org/> [accessed: 27.05.2023].
- Díaz Cintas J. (ed.) (2009), *New Trends in Audiovisual Translation*, Bristol.
- Hauenschild C., Heizmann S. (eds.) (2011), *Machine Translation and Translation Theory*, Berlin.
- Nida E.A., Taber C.R. (1969), *The Theory and Practice of Translation*, Leiden.
- Norvig P., Russell S. (2021), *Artificial Intelligence: A Modern Approach, Global Edition*, London.
- Oxford Learners Dictionaries (n.d.), <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> [accessed: 28.05.2023].
- Shazam! Gniew bogów* (2023), Filmweb, <https://www.filmweb.pl/film/Shazam+Gniew+bog%C3%B3w-2023-845693> [accessed: 26.05.2023].
- Shazam! Fury of the Gods* (2023), IMDb, https://www.imdb.com/title/tt10151854/?ref_=fn_all_ttl_2 [accessed: 26.05.2023].
- Venuti L. (1995), *The Translator's Invisibility: A History of Translation*, London and New York.

Streszczenie

Kto jest lepszym tłumaczem – SI czy człowiek? Badanie opinii widzów na temat przekładu audiowizualnego

Artykuł przedstawia analizę różnic między tłumaczeniami wykonanymi przez człowieka a wygenerowanymi przez sztuczną inteligencję (SI) na przykładzie filmu *Shazam! Gniew bogów* (2023) i jego polskiej wersji dubbingowej. Do badania wybrano fragmenty szczególnie trudne dla systemów tłumaczeniowych – zawierające idiomy, humor, młodzieżowy slang i sarkazm. Porównano tłumaczenia profesjonalnego tłumacza z wersjami przygotowanymi przez SI (ChatGPT), kierując się promptem mającym na celu uzyskanie humorystycznego i naturalnego efektu. Badanie zostało wsparte ankietą, w której 80 uczestników oceniało tłumaczenia, wskazując ich prawdopodobne źródło (człowiek czy SI) oraz osobiste preferencje. Wyniki pokazały, że większość badanych poprawnie rozpoznała tłumaczenia wykonane przez człowieka, choć ich wybory preferencyjne były bardziej zróżnicowane. Analiza ujawnia, że SI ma trudności z odwzorowaniem stylu potocznego, idiomatycznego i emocjonalnego, podczas gdy tłumaczenia ludzkie lepiej oddają charakter postaci i kontekst kulturowy. Artykuł wpisuje się w aktualne dyskusje nad granicami zastosowania SI w tłumaczeniach audiowizualnych.

Słowa kluczowe: tłumaczenie audiowizualne, tłumaczenie maszynowe, dubbing, ChatGPT

Michał Ledwosiński  <https://orcid.org/0009-0005-6187-2886>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: mledwosinski@ahe.lodz.pl

Nośniki kulturowe w przekładzie

Streszczenie

Artykuł analizuje rolę nośników kulturowych w procesie przekładu oraz wskazuje na konieczność wyposażenia tłumacza w kompetencje wykraczające poza znajomość języka. Nośniki kulturowe rozumiane są jako elementy zakorzenione w określonej tradycji i rzeczywistości społecznej, które wymagają szczególnej uwagi interpretacyjnej i świadomych decyzji translatorskich. Wskazano, że praca tłumacza obejmuje nie tylko transfer językowy, ale także kulturowy, co wiąże się z zachowaniem równowagi między udomowieniem tekstu a podkreślaniem jego obcości. Artykuł omawia zestaw kluczowych kompetencji niezbędnych w procesie tłumaczenia, takich jak zdolność rozpoznawania elementów kulturowych, przewidywania reakcji odbiorcy, podejmowania decyzji strategicznych, respektowania norm i etyki przekładu oraz stosowania praktycznych narzędzi warsztatowych. Podkreślono, że profesjonalny przekład wymaga integracji kompetencji językowych i kulturowych oraz umiejętności dostosowania tekstu do funkcji i oczekiwań odbiorcy. Wnioski akcentują rolę tłumacza jako mediatora międzykulturowego, który świadomie kształtuje przekład w sposób umożliwiający odbiorcy dostęp do wartości kulturowych obecnych w tekście oryginalnym.

Słowa kluczowe: nośniki kulturowe, kwalifikacje tłumacza, terminologia w tłumaczeniu, różnice kulturowe

Wstęp

W pracy tłumacza istotny jest nie tylko stopień opanowania słownictwa i rozumienie opracowanego tekstu, ale również to, by w procesie przekładu nie zatracić unikatowych elementów języka źródłowego. Kiedy mówię o unikatowych elementach w danym języku, mam na myśli jednostki językowe zwane nośnikami kulturowymi, które zawierają w sobie wiedzę społeczną i kulturową danego kraju. Nośnik kulturowy to fragment tekstu (słowo, nazwa, aluzja, gest, konwencja), który zakorzeniony jest w konkretnej kulturze. Jego zakres jest bardzo szeroki i obejmuje obszary, takie jak edukacja, prawo, popkultura, a w przypadku języka angielskiego, zarówno brytyjskiego, jak i w amerykańskiego,

jednostki miary. Samo zagadnienie nośników dotyka wielu dziedzin, a ich znaczenie może być również odmiennie interpretowane przez różne środowiska, dlatego w celu ujednolicenia definicji tego pojęcia w dalszej części tego artykułu za H. Burkhardt będę stosował dla omawianej grupy problemów zbiorczy termin *kulturomów*.

Wśród zadań osoby tłumaczącej znajduje się nie tylko przełożenie materiału na formę zrozumiałą dla odbiorcy, ale także przełożenie intencji autora oraz całego systemu nośników kulturowych (*kulturomów*), którego częścią jest dany tekst, a więc swoistego transferu kulturowego. Aby tłumacz był w stanie przekładać z języka źródłowego, jednocześnie dbając o *kulturomy* występujące w oryginale, potrzebuje zestawu kompetencji wykraczających poza biegłość językową. W tej części przedstawię 6 kompetencji, które moim zdaniem pomagają w zachowaniu nośników kulturowych tekstu oryginalnego w tłumaczeniu, pomagając odbiorcy w lepszym zrozumieniu tekstu.

Z perspektywy tłumacza, którego celem jest zachowanie w przełożonym tekście *kulturomów* oryginału, najbardziej istotna jest kompetencja kulturowa – zdolność rozpoznawania i interpretowania elementów osadzonych w realiach anglojęzycznych (realia, idiomy, aluzje, rejestr, etykieta) oraz dobierania ich polskich ekwiwalentów funkcjonalnych. Jak zauważa S. Bassnett: „Pierwszym krokiem w analizie procesów przekładu musi być przyjęcie, że choć tłumaczenie ma centralny rdzeń działalności językowej, to najwłaściwiej jest je umiejscowić w obrębie semiotyki” (Bassnett, 2002: 1–2). To pokazuje, że „zamiana słów” to dopiero punkt wyjścia – tłumaczenie jest przede wszystkim pracą z systemem znaków, praktykami i konwencjami kulturowymi.

Translator powinien również brać pod uwagę, jak przekład będzie percypowany przez odbiorcę docelowego – tutaj pomocna jest kompetencja pragmatyczna i odbiorcza: tłumacz powinien przewidywać reakcję polskiego czytelnika i świadomie dobierać strategię. E. Nida i Ch.R. Taber piszą: „Tłumaczenie polega na odtworzeniu w języku odbiorcy najbliższego naturalnego odpowiednika komunikatu w języku źródłowym” (Nida, Taber, 1969: 12) oraz „Ekwiwalencja dynamiczna jest zatem definiowana w kategoriach stopnia, w jakim odbiorcy komunikatu w języku docelowym reagują na niego w zasadniczo ten sam sposób, co odbiorcy w języku źródłowym” (tamże: 24). To oznacza, że tłumacz nie tylko przenosi sens, ale stara się zapewnić podobny efekt i odbiór – zachowując intencję, rejestr i rytm, a jednocześnie respektując obcość oryginalnego świata.

Następną kompetencją jest kompetencja strategiczna – umiejętność świadomego wyboru między udomowieniem a zachowaniem obcości. L. Venuti przestrzega przed „iluzją przezroczystości”, pisząc: „Iluzja przezroczystości jest efektem płynnego dyskursu” (Venuti, 2008: 13). Innymi słowy, nadmierna płynność tłumaczenia może ukrywać fakt, że mamy do czynienia z tekstem obcym. Kompetentny tłumacz wie, kiedy pozostać „przezroczystym”, a kiedy – np. przez przypis lub zachowanie elementów oryginalnych realiów – „zatrzymać szybę obcości”, dając czytelnikowi szansę dostrzec kulturę źródła.

Czwarta kompetencja jest istotna dla tłumacza na etapie planowania kierunku tłumaczenia. Tutaj określamy, jaką funkcję ma pełnić dany przekład. J. House rozróżnia przekład jawny (*overt*) i ukryty (*covert*), pisząc: „Przekład ukryty to taki, który cieszy się w kulturze docelowej statusem oryginalnego tekstu źródłowego.” (House, 2014: 66).

I dalej: „[...] dlatego zarówno możliwe, jak i pożądane jest zachowanie równoważnej funkcji tekstu źródłowego w tekście przekładu” (tamże: 76). Tłumacz powinien zdecydować, czy celem jest, by tłumaczenie funkcjonowało jak tekst oryginalny (np. instrukcja techniczna dla polskiego odbiorcy), czy też miało wyraźnie obcy charakter (np. powieść historyczna). Strategia ma być dopasowana do funkcji tekstu.

Kolejną kwestią związaną z tłumaczeniem jest etyka przekładu. Kompetencja etyczna i normatywna wiąże się z praktykami branżowymi i normami kultury docelowej. G. Toury pisze: „Tłumaczenie jest rodzajem działalności, która nieuchronnie obejmuje co najmniej dwa języki i dwie tradycje kulturowe... [i jest] działalnością podporządkowaną normom” (Toury, 1995: 4-6). Tłumacz działa w polu norm (wydawniczych, stylistycznych, gatunkowych), które wpływają na akceptowalność przekładu. Kompetentny tłumacz potrafi je rozpoznać, a gdy trzeba – negocjować, by zachować wartości kulturowe tekstu źródłowego.

Wreszcie, praktyczne kompetencje warsztatowe: rzetelne badanie źródeł (terminologia, realia), korzystanie z korpusów i tekstów równoległych, precyzyjna redakcja i autokorekta, a także skuteczna komunikacja z redakcją i wydawcą w sprawach strategii – np. czy dodać przypis kulturowy, jak tłumaczyć nazwy własne. Ochrona nośników kulturowych to wynik świadomych decyzji: selektywne tłumaczenie nazw (*Thanksgiving* – Święto Dziękczynienia z krótkim dopiskiem), zachowanie idiomów z objaśnieniem, drobne przesunięcia składniowe i interpunkcyjne w celu oddania tonu i atmosfery oryginału. W takim ujęciu tłumacz staje się mediatorem między kulturą anglojęzyczną a polskim odbiorcą – twórczym interpretatorem, który dba, by czytelnik zobaczył i poczuł to, co w tekście angielskim naprawdę niesie wartość kulturową.

W kontekście strategii przekładu – omawianej w dalszej części pracy – istotne wydaje się, aby tłumacz nie tylko gruntownie zapoznał się z tekstem źródłowym, ale także, w miarę możliwości, z całością dorobku danego autora. Wiedza na temat jego zainteresowań, światopoglądu oraz środowiska, w którym funkcjonuje pozwala na bardziej precyzyjne odtworzenie stylu oryginału w przekładzie.

Równie istotne jest pokazanie w indywidualnych przypadkach przekładu różnic kulturowych, występujących między danymi kulturami posługującymi się danymi językami (Dunin-Dudkowska, 2014: 375–376). Ten aspekt translatoryki, czyli podejmowanie pracy źródłowej, która może być niezrozumiała dla współczesnego odbiorcy z wielu powodów i przenoszenie jej na daną kulturę, z jakiej wywodzi się translator, jest w moim odczuciu niezwykle istotny. Aby przenieść kulturę danego kraju z tekstu oryginalnego na docelowy (w tym wypadku język polski), potrzebna jest dobra znajomość przede wszystkim kultury, z jakiej wywodzi się dana proza i jej autor, a także wyodrębnienie w sferze językowej, tak zwanych nośników kulturowych.

Pojęcie nośnika kulturowego może być definiowane na różne sposoby w zależności od przyjętej perspektywy teoretycznej. Jak zauważa J. Sypnicki (2000: 203), kulturę można przekazywać nie tylko za pomocą zasobów leksykalnych, ale również poprzez struktury morfologiczne i składniowe danego języka. T. Górski wskazuje natomiast, że nacechowanie kulturowe może dotyczyć poziomu fonetycznego, leksykalnego lub gramatycznego tekstu, a jego funkcją jest ukierunkowanie uwagi odbiorcy na konkretny

kontekst kulturowy. Równocześnie podkreśla on względną odbioru tych elementów – ich „obcość” zależy bowiem od kompetencji kulturowych i językowych czytelnika (Górski, 2018: 358).

Przykładem leksykalnego nośnika kulturowego w języku angielskim może być wyrażenie *Thanksgiving*, które odnosi się do konkretnego amerykańskiego święta, osadzonego w tradycji historycznej i społecznej Stanów Zjednoczonych. Jego znaczenie kulturowe nie ogranicza się jedynie do aktu dziękczynienia, ale obejmuje również praktyki takie jak rodzinne spotkania, charakterystyczne potrawy (np. pieczony indyk, *pumpkin pie*), a także aspekt konsumpcyjny związany z następującym po nim *Black Friday*. Przekład takiego terminu na język obcy wymaga od tłumacza decyzji: czy zastosować ekwiwalent funkcjonalny, przypis objaśniający, czy pozostawić oryginał z komentarzem kulturowym. Podobnie w języku japońskim funkcjonuje termin *omotenashi*, który opisuje rodzaj uprzejmej i nienarzucającej się gościnności – głęboko zakorzenionej w japońskiej etyce społecznej. Wymaga on od tłumacza szczególnej uważności, ponieważ próba jego uproszczenia jako „gościnność” może nie oddać jego kulturowego znaczenia.

Innym przykładem jest termin *pub crawl*, oznaczający imprezową formę przemierzania się od jednego pubu do drugiego, popularną zwłaszcza w krajach anglosaskich. Wyrażenie to niesie za sobą konkretne skojarzenia z określonym stylem życia i sposobem spędzania wolnego czasu. Dosłowne przetłumaczenie tej frazy na inne języki może prowadzić do niezrozumienia, jeśli odbiorca nie zna tego zjawiska kulturowego. W takich przypadkach kluczowe staje się rozpoznanie kompetencji odbiorcy oraz celów komunikacyjnych tłumaczenia.

Proces przekładu, będący złożonym działaniem poznawczym i decyzyjnym, wymaga od tłumacza rozległych kompetencji. Można je pogrupować w trzy zasadnicze obszary: kompetencje językowe, ogólne oraz umiejętności uniwersalne. P. Fudała-Paszkowska (2021: 30–31) definiuje kompetencję językową jako wrodzoną znajomość języka ojczystego, która pozwala jednostce intuicyjnie i efektywnie posługiwać się systemem językowym zgodnie z jego normami.

Kompetencje ogólne mają kluczowe znaczenie, gdyż umożliwiają tłumaczowi adekwatną interpretację treści i dostosowanie przekładu do specyfiki sytuacyjnej. R. Lewicki podkreśla, że: „Indywidualna wiedza deklaratywna i procesowa wpływa znacząco na jakość tłumaczenia, ponieważ pomaga zwiększyć stopień świadomego sterowania procesami tłumaczeniowymi, a co za tym idzie wpływać na ostateczną jakość tworzonego tekstu” (Lewicki, 2017: 182).

Doskonałym przykładem zastosowania kompetencji ogólnych jest przekład tekstów z zakresu amerykańskiego systemu prawnego. Terminy takie jak *plea bargain* czy *Miranda rights* są głęboko zakorzenione w systemie prawnym USA i nie mają bezpośrednich odpowiedników w innych kulturach prawnych. Tłumacz musi tu nie tylko rozumieć znaczenie terminologiczne, ale również sposób funkcjonowania tych instytucji w praktyce – oraz dobrać strategię tłumaczeniową odpowiednią do potrzeb odbiorcy, np. prawnika, studenta czy szerokiego grona czytelników.

W ramach konkluzji należy przypomnieć, że tworzenie profesjonalnego przekładu nie opiera się jedynie na znajomości języka i gramatyki, bardzo istotne jest też to, aby

osoba tłumacząca posiadała też zaawansowane umiejętności interpretacyjne i kompetencje kulturowe, czyli zdolność rozumienia, jak zdania i wyrazy funkcjonują w języku angielskim. Są to umiejętności ważne przy prawidłowym tłumaczeniu sensu w przypadku bardziej złożonych elementów językowych, takich jak nazwy świąt, tutaj należy przypomnieć słowo *thanksgiving*, którego nie należy tłumaczyć dosłownie zgodnie z podstawami języka polskiego, czyli jako „dziękowanie”, ale w bardziej staropolskiej formie, czyli „święto dziękczynienia”, odpowiadające wielowiekowej tradycji związanej z tym wyrażeniem w amerykańskiej historii. Równie ważne jest, aby tłumacz potrafił dostosować przekład do potrzeb odbiorców w języku polskim, która forma tłumaczenia będzie dla nich najbardziej zrozumiała, a także jakiego rodzaju tekst jest tłumaczony. Translator powinien umieć zachować równowagę między dwoma strategiami tłumaczenia, pomiędzy dostosowaniem tłumaczenia do odbiorcy tekstu a zachowaniem oryginalnego brzmienia tekstu źródłowego. Można to inaczej nazwać wyborem między ekwiwalencją dynamiczną a formalną. Podstawy ekwiwalencji formalnej zostały opracowane przez E.A. Nida i Ch.R. Taber. Tłumacz stosujący ten model może zatem zastąpić idiomy ich naturalnymi polskimi odpowiednikami, uprościć składnię czy nawet zmodyfikować obrazowanie, aby tekst był zrozumiały i płynny w odbiorze. Odmiernym podejściem jest ekwiwalencja formalna. Współczesnymi przedstawicielami tego nurtu są m.in. Lawrence Venuti, postulujący tzw. udomowienie i uforeignizowanie przekładu, a także Antoine Berman, krytykujący nadmierne uproszczenia w imię przystępności (Venuti, 1995; Berman, 1985). Przykładem takiej strategii może być tłumaczenie idiomu *to carry coals to Newcastle* jako „wozić węgiel do Newcastle” zamiast „wozić drwa do lasu” – forma pozostaje wierna oryginałowi, ale dla polskiego odbiorcy może wymagać dodatkowego objaśnienia.

Bibliografia

- Bassnett S. (2002), *Translation Studies* (3rd ed.). London–New York.
- Berman A. (1985), *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Paris.
- Burkhardt H. (2008), *Kulturemy i ich miejsce w teorii przekładu* [w:] *Język a Kultura*, t. 20: *Tom jubileuszowy*, A. Dąbrowska, A. Nowakowska (red.), Wrocław, s. 197–209.
- Dunin-Dudkowska A. (2014), *Transfer kulturowy w nauczaniu przekładu a rola nauczyciela*, „Acta Universitatis Lodziensis: Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, Łódź.
- Fudala-Paszkowska J. (2021), *Strategie translatorskie w tłumaczeniu związków wielowyrzowych polskich przekładach serbskiej, chorwackiej i bośniackiej prozy powstałej po 1991 roku: Ekwiwalencja tłumaczeniowa*, Wrocław–Siedlce.
- Górski T. (2018), „Konotacja obcości” w przekładzie, [w:] *Między tekstem a kulturą. Z zagadnień przekładoznawstwa*, A.R. Knapik, P.P. Chruszczewski (red.), Wrocław.
- House J. (2014), *Translation Quality Assessment: Past and Present*, London–New York.
- Lewicki R. (2017), *Definiowanie pojęcia kompetencja na potrzeby ustalania zakresów i kryteriów oceny efektów kształcenia tłumaczy*, [w:] *Kompetencje współczesnego tłumacza (2016–2017)*, B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), Konin.

Nida E.A., Taber C.R. (1969), *The Theory and Practice of Translation*. Leiden.

Sypnicki J. Szeplińska-Karkowska M. (2000), *Czynniki kulturowe amplifikacji tekstu w procesie tłumaczenia*, [w:] *Przekładając nieprzekładalne*, W. Kubiński, O. Kubińska, T.Z. Wolański (red.), Gdańsk.

Toury G. (1995), *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam–Philadelphia.

Venuti L. (2008), *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (2nd ed.), London–New York.

Abstract

Culture markers in translation

The article analyzes the role of cultural markers in the translation process and emphasizes the need for translators to develop competences that go beyond linguistic proficiency. Cultural markers are understood as elements rooted in specific traditions and social realities, requiring careful interpretation and deliberate translational choices. It is argued that translation involves not only linguistic transfer but also cultural mediation, which necessitates maintaining a balance between domestication and the preservation of foreignness. The article discusses a set of key competences essential for translation, including the ability to identify cultural elements, anticipate reader responses, make strategic decisions, adhere to professional norms and ethics, and apply practical tools of the craft. It is highlighted that professional translation requires the integration of linguistic and cultural competences as well as the capacity to adapt the text to its function and the expectations of the target audience. The conclusions stress the role of the translator as an intercultural mediator who consciously shapes the translation so as to provide access to the cultural values embedded in the source text.

Keywords: culture markers, qualifications of a translator, terminology in translation, cultural differences

Krzysztof Kusał  <https://orcid.org/0000-0003-0409-5396>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: kkusal@ahe.lodz.pl

Интерфероносный потенциал жаргонной лексики и фразеологии (на материале русского и польского языков)

Резюме

В статье рассматривается явление так называемой межъязыковой омонимии в сфере субстандартной лексики и фразеологии. Материалом для анализа послужили русские и польские субстандартные единицы тождественные или близкие по форме, но неадекватные по содержанию, которые вступают в омонимические отношения двух типов: т.н. внутриуровневая и разноуровневая омонимия. Исследование и описание субстандартных фразеологических единиц обоих языков имеет как теоретическое, так и прикладное значение. Сопоставительное исследование подсистем русского и польского языков способно стать фрагментом общего типологического описания фразеологии славянских языков, воссоздать объективную картину сходств и различий лексики и фразеологии родственных языков, отразить их в лексикографическом зеркале, а также дать им теоретическую интерпретацию.

Работа представляется актуальной и для глоттодидактики – обучения русскому и польскому языку в вузах Польши и Польши, а его данные могут быть использованы при проведении спецсеминаров и спецкурсов по славянской фразеологии и субстандартной лексике.

Ключевые слова: славянские языки, лексикология, фразеология, межъязыковая омонимия, субстандарт, внутриуровневая и межуровневая омонимия

Вводные замечания

Достижения современной русской и польской лексикологии и фразеологии связаны с активным процессом системного изучения лексических и фразеологических единиц в самых разных аспектах: исследуется семантическая структура и семантическая

типология, грамматика, процессы слово- и фразообразования, функционирование лексических и фразеологических единиц в языке и речи, синтаксические свойства фразеологизмов, системное взаимодействие этих единиц с другими уровнями языка, место и роль лексики и фразеологии в общей языковой картине мира. При этом межъязыковое сопоставление становится одним из наиболее эффективных методов выявления национальной специфики русской и польской языковой системы.

Интерес к этой проблеме в последнее время значительно возрос. Это обнаруживается как в публикации теоретических работ на названную тему, так и в издании специальных одноязычных и двуязычных словарей (Anusiewicz, Skawiński, 1966; Nečas, 1993; Kania, 1995; Tokarz, 1998; Šipka, 1999; Мокиенко, Никитина, 2000; Szalek, Kusal, 2002; Зинкевич, 2003; Czeszewski, 2006 и др.).

Само понятие межъязыковой омонимии, как известно, является спорным. Во-первых, уже само определение статуса и границ омонимии (как внутриязыковой, так и межъязыковой) является необычайно трудным и вызывает ряд недорозумений. (см. Малаховский, 1990). По-разному, например, решается вопрос о том, следует ли относить к омонимам только слова или также единицы других языковых уровней. Диффузность статуса этого понятия до сих пор вызывает терминологический разнобой в лингвистической литературе (Кусаль, 2006).

Настоящая статья посвящена анализу явления межъязыковой омонимии в сфере *субстандартной* фразеологии на материале современного русского и польского языков. Объектом исследования явились 200 пар русско-польских субстандартных фразеологических единиц (ФЕ) омонимического характера.

Основная часть

Как известно, межъязыковая омонимия как языковое явление полного или частичного совпадения плана выражения языковых единиц при абсолютном или частичном отличии их плана содержания наблюдается не только в лексике, но и на других уровнях языковой структуры, в частности, на синтаксическом и фразеологическом уровнях. (см., напр., Сидоренко, 1966; Ройзензон, Эмирова, 1970).

Надо сказать, что лексика и фразеология субстандарта только в последние два десятилетия стала активно изучаться лексикологами и фиксироваться словарями, изданными в России и в Польше. Вопросы межъязыковой омонимии в области нормативной лексики и фразеологии давно стали объектом внимания лингвистов, в то время как явление межъязыковой омонимии в сфере *субстандартной* лексики и фразеологии даже родственных языков выпадают из поля зрения исследователей и отсутствуют как объект лексикографирования. Авторы вышеперечисленных словарей *ложных друзей переводчика* принципиально не включают в корпус все то, что традиционно остается за пределами литературной нормы; некоторые чужаются даже разговорной лексики (Šipka, Tokarz, Szalek, Nečas). Вместе с тем, следует отметить, что русский и польский языки и в этой сфере богаты субстандартными лексическими и фразеологическими единицами (далее СФЕ) которые, будучи

близкими по форме, но различными по содержанию, вступают в омонимические отношения.

Показательны в этом плане, в частности, русские жаргонно-просторечные слова, примарная семантика которых сохранилась в польских аналогах: загнать «продать; перепродать» // *zagnać, замазанный* «1. находящийся под наблюдением милиции; 2. скомпрометированный» // *zamazany, достать* «замучить, лишить спокойствия; сильно надоесть кому-л.» // *dostać, подставить* «поставить кого-л. в неловкое положение» // *podstawić; опустить* «1. унижить, оскорбить; 2. изнасиловать» // *opuścić, засыпать* «предать, выдать кого-л.» // *zasypać, светиться* «появляться где-л.; быть заметным, замеченным где-л.» // *świecić się, капать* «доносить на кого-л.» // *karasć, косить* «1. подражать кому-л.; 2. уклоняться от чего-л.» // *kosić, абажур* «голова» // *abażur, аккордеон* «плитка чая» // *akordeon* и др.

Иногда же, наоборот, русское слово соответствует литературной норме, но его польский омоним несет на себе жаргонную или терминологическую окраску, ср.: *академик* // *akademik* «студенческое общежитие» //, *глина* // *glina* «полицейский, милиционер», *гнет* // *gniot* «мура, халтура», *бетон* – *beton* «человек консервативных взглядов, консерватор», *гадание* // *gadanie* «болтовня; вздор», *выпад* // *wypad* «поездка», *жила* – *żyła* «скупердяй»; *жито* – *żyto* «ржаная водка», *оборвать* // *oberwać* «получить по заслугам» и т.п. (ср. Норман, 2004).

Особого внимания заслуживают случаи абсолютной лексической межъязыковой омонимии на уровне субстандарта, например: *ксува* «кличка, прозвище» // *ксива* «любой документ», *bachor* «незаконнорожденный ребенок» // *бахор* «женщина легкого поведения», *towar* «девушка» // *товар* «краденая вещь», *kantować* «обманывать» // *кантовать* «бить», *wisieć* «задолжать» // *висеть* «находиться под стражей», *wkopać* «выдать кого-л.» // *вкопать*, *zaprawić* «ударить» // *заправить* *szajba* «психически больной» // *шайба* «лицо», *kabel* «доносчик» // *кабель* «дурак», *кишка* «обжора» и ряд других (ср. Кусаль, 2006b:639–640).

Следует также подчеркнуть, что большинство русских и польских членов вышеприведенных субстандартных омонимов выступает в качестве компонентов–доминант фразеологических единиц (ФЕ), например: русск. *Шайбу* забить «совершить коитус»; *Заложить* под бороду (за галстук, за воротник) «напиться пьяным», *Шить* дело «незаслуженно обвинять в совершении преступления», *Смазать* мозги кому-л. «избить кого-л.» и т.п.; польск. *Nabić w butelkę* «обмануть», *Gruba ryba* «важная птица», *Odprowadzić z kwitkiem* «оставить ни с чем» и т.п.

Таким образом, омонимичные отношения в сфере русско-польской субстандартной фразеологии формируются на основе омонимии лексической (как гомогенной, так и гетерогенной – ср. Кусаль, 2006а: 39).

В группе русско-польских фразеологических омонимов можно выделить два типа омонимических реляций, в которых участвуют русские и польские СФЕ:

1. *Внутриуровневая омонимия*, т.е. омонимия собственно фразеологических единиц, когда два фразеологизма [ϕ], одинаковые в плане выражения, не совпадают в плане содержания; каждый из них в своем языке обладает самостоятельным значением (см. также Кусаль, 2004):

◇ Воды не замути́т «очень скромн, тих, кроток» // ◇ **Wody nie zamąci** «никому не навредит, не помешает» ◇ **Уткнуть нос во что-л.** «не отрываясь, с увлечением читать, писать и т.п.» // ◇ **Wetknąć nos w co, do czego** «вмешаться, сунуться», ◇ **В натуре** «действительно, в самом деле» // ◇ **W naturze** «получать вознаграждение; платить продуктами, товарми», и др.

2. *Межуровневая (или разноуровневая) омонимия*, т.е. омонимические отношения фразеологизмов и свободных сочетаний слов, в результате которых возникает омонимическая система, члены которой (свободное словосочетание // фразеологизм) принадлежат разным языковым уровням – синтаксическому и фразеологическому.

2.1. Оппозиция – СФЕ в русском // свободное сочетание в польском:

◇ **Банан в ушах** «о человеке без музыкального слуха» // **Banan w uszach**, ◇ **Смывать блат** «продавать вещи скупщику краденого» // **Zmywać blat**, ◇ **Развесить весла** «бездельничать» // **Rozwiesić wiosła**, ◇ **Темный глаз** «поддельный документ» // **Ciemny glaz**, ◇ **Рак головы** «о какой-л. трудности, проблеме» // **Rak głowy**, ◇ **Разбить витрину** «изуродовать кому-л. лицо побоями» // **Rozbić witrynę**, ◇ **Декреты писать** «находиться в декретном отпуске» // **Dekrety pisać**, ◇ **Быть на диете** «временно прекратить употребление нецензурных выражений» // **Być na diecie**, ◇ **Рисовать ноги** «уходить, убегать» // **Rysować nogi**, ◇ **Сидеть за кашель** «находиться в заключении за подавание в другую камеру условных сигналов» // **Siedzieć za kaszel**, ◇ **Выехать на козе** «сдать экзамен без подготовки» // **Wyjechać na kozie**, ◇ **На быках ехать** «ехать на троллейбусе» // **Jechać na bykach**, ◇ **Играть на гитаре** «взламывать сейф» // **Grać na gitarze**, ◇ **Шлифовать трассу** «отвечать за свои дела, слова» // **Szlifować trasę**, ◇ **Горячие бабки** «деньги, заработанные проституцией» // **Gorące babki**, ◇ **Подскочить на паре** «приехать на такси» // **Podskoczyć na parze**, ◇ **Завалить пасть** «замолчать» // **Zawalić paść**, ◇ **Поставить на уши** «избить кого-л.» // **Postawić na uszy**, ◇ **Вставить рамы** «надеть очки» // **Wstawić ramy**, ◇ **Под свечками** «под ружьями» // **Pod świeczkami**, ◇ **Грубая славянка** «пассивный партнер, ведущий себя грубо» // **Gruba Słowianka**, ◇ **Лепить слона** «испражняться» // **Słonia lepić** и ряд других.

2.2. Оппозиция – СФЕ в польском // свободное сочетание в русском:

◇ **Na jednej nodze** «быстро, как можно скорее» // **На одной ноге**; ◇ **Wystawić do wiatru kogoś** «обмануть; подвести кого-л.» // **Выставить до ветру**, ◇ **Na oko** «на глаз» // **На око**, ◇ **Stroić miny** «кривляться, строить гримасы» // **Строить мины**, ◇ **Na zabój** «сильно, безумно, страстно» // **На забой**, ◇ **Przyczepić komuś łatkę** «приклеить ярлык кому-л., оговорить кого-л.» // досл. **Прицепить латку кому-л.**, ◇ **Klepać biedę** «нищенствовать» // досл. **Клепать беду**; ◇ **Mieć muchy w nosie** «капризничать» // досл. **Иметь мух в носу**, ◇ **Mieć myszki w głowie** «бредить; фантазировать» – досл. **Иметь мышек в голове** и т.п.

Нетрудно заметить, что автоматический перенос с одного языка на другой омонимичных СФЕ становится причиной недопонимания при межнациональном общении и зачастую приводит к образованию во входном языке сочетаний, создающих порой комический эффект, например: ◇ **Бесплатный пес** «лагерный или тюремный охранник» // **Bezpłatny pies**, ◇ **Фильтровать базар** «быть осторожным

в выражениях» // **Filtrować bazar**, ◇ **Базары клеить** «выяснять отношения» // **Bazary kleić**, ◇ **Байки рыжие** «золотые часы» // **Bajki ryże**, ◇ **Трудная вода** «водка» // **Trudna woda**, ◇ **Гнать воду** «обманывать, лгать» // **Gnać wodę** ◇ **Лепить горбатого** «1. рассказывать что-то смешное; 2. лгать» // **Lepić garbatego**, ◇ **Забить митинг** «договориться о встрече» // **Zabić miting**, ◇ **Залепить скок** «совершить квартирную кражу» // **Zalepić skok**, ◇ **Конец мочить** «совершать половой акт» // **Koniec moczyć**, ◇ **Быть на луне** «быть расстрелянным» // **Być na łunie** досл. «быть на зареве», ◇ **Масло в чайнике** «об очень умном человеке» // **Masło w czajniku**, ◇ **Бабки ломать** «обманывать» // **Babki łamać**, ◇ **Рвать очко** «сильно волноваться» // **Rwać oczko**; ◇ **Законные бабки** «деньги, хранящиеся в воровской кассе» // **Zakonne babki**, ◇ **Быть на бабках** «быть при деньгах» // **Być na babkach**, ◇ **Доенный бык** «жертва шулера» // **Dojony byk**; ◇ **Szlifować bruki** «шляться по городу без цели; бездельничать» // досл. **Шлифовать брюки**, ◇ **Жаба душит (давит)** кого-л. «о жадном, завистливом человеке» – **Żaba kogoś dusi**, ◇ **Ставить на попа** «огрбить кого-л.» // **Stawiać na popa** и т.п.

Выводы

Проведенный анализ показал, что из двух типов омонимических отношений, в которые вступают русские и польские СФЕ, наиболее продуктивным является тип 2.1., т.е. реляция: СФЕ в русском // свободное сочетание в польском.

Следует также подчеркнуть, что в отличие от омопар в сфере нормативной фразеологии русскому жаргонному (или просторечному) фразеологизму не всегда соответствует в польском арготизм – т.е. реляция *субстандарт*//*субстандарт* встречается значительно реже и в нашем материале представлена всего 15 омопарами типа: ◇ **Пустить в трубу** 1. «разорить, лишить денег, имущества»; 2. «тратить, расходовать зря, безрассудно» // ◇ **Puścić w trąbę** «порвать отношения с кем-л., покинуть, бросить кого-л.» // ◇ **От руки** «ручным способом» // ◇ **Od ręki** «сразу, немедленно», ◇ **На зубок** «в подарок новорожденному» // ◇ **Na ząbek** «на закуску» и под.

Приведенный выше материал однозначно указывает на то, что межъязыковая фразеологическая омонимия в сфере субстандарта – реальный лингвистический факт, требующий специального изучения. Многие субстандартные фразеологические единицы, обладая интерфероносным потенциалом, создают иллюзию взаимопонимания и являются камнем преткновения при передаче текста с одного языка на другой. В настоящее время наблюдается активное использование в устной речи слов, словосочетаний и устойчивых выражений из сферы субстандарта, главным образом, из сферы просторечия и жаргона. И хотя эти русские и польские лексемы находятся на периферии словарного состава – для межъязыкового сопоставления они представляют несомненный интерес также как один из *источников* русско-польской межъязыковой омонимии.

Как уже было отмечено выше, несмотря многоаспектное сопоставление лексических и фразеологических составов близкородственных языков, русская и польская

фразеология, совпадающая в плане выражения, но семантически неадекватная, остается пока еще недостаточно изученной.

Вместе с тем такой материал несомненно может стать базой научных исследований, в частности для типологических и сравнительно-исторических изысканий в области лексической семантики русского и польского языков.

Лексикографическое же описание межъязыковых субстандартных фразеологических омонимов решает многие другие задачи. Таковы, например, совпадение-несовпадение *главных* и *второстепенных* значений, сопоставление различных семантических объемов фразем различных языков, расширение-сужение значений, совпадение-несовпадение стилистических, грамматических и других характеристик.

Регулярность лексических расхождений между двумя языками заставляет рассматривать факты межъязыковой омонимии на фоне того общего свойства языка, которое принято называть идиоматичностью, с которой связаны ограничения в возможности перевода с языка на язык. Изучение межъязыковой субстандартной омонимии лишний раз убеждает нас в том, что именно этот пласт лексики (вместе с фразеологией) составляет наиболее самобытную, „самовитую” часть языка.

И, наконец, приведенный материал может стать составной частью не только сопоставительного словаря межъязыковых омонимов, но также двуязычного русско-польского словаря *активного* типа, в котором явление межъязыковой субстандартной омонимии будет занимать надлежащее место. Составленный таким образом словарь – это больше, чем традиционный обычный словарь; он должен быть своеобразной энциклопедией языка перевода, способной дать читателю разнообразные необходимые сведения.

Литература

Бирх А. (2000), *Фразеология в русском и хорватском субстандарте*, [в:] М. Aleksiejenko, W. Mokijenko, H. Walter (ред.), *Słowo. Tekst. Czas VI*, Szczecin-Greifswald.

Зинкевич А.В. (2003), *Болгарско-русский дифференциальный словарь с белорусскими соответствиями*, Минск.

Кусаль К. (2004), *Русско-польская межъязыковая омонимия в сфере фразеологии*, „*Žmogus ir Žodis* 6. Svetimosios kalbos. Mokslo darbai. – Vilnius“, № 3.с. 15–20.

Кусаль К. (2005), *Русско-польская субстандартная лексика как источник межъязыковой омонимии*, [в:] М. Sarnowski, W. Wysoczański (ред.), *Wyraz i zdanie w językach słowiańskich. 5. Opis, konfrontacja, przekład*, Wrocław, с. 155–160.

Кусаль К.Ч. (2006а), *Русско-польская межъязыковая омонимия и паронимия*, С.-Петербург.

Кусаль К.Ч. (2006б), *Субстандартная межъязыковая омонимия как объект лексикографирования*, [в:] А.К. Бирх, Т.В. Володина (ред.), *Слово в словаре и в дискурсе. Сб. научных статей к 50-летию Харри Вальтера*, Москва, с. 638–642.

Малаховский Л.В. (1990), *Теория лексической и грамматической омонимии*, Ленинград.

Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. (2000), *Большой словарь русского жаргона*, Санкт-Петербург.

Норман Б.Ю. (2004), *О некоторых аспектах межъязыковой омонимии*, „Полонистика“ 2002/2003, Минск.

Ройзензон Л.И., Эмирова А.М. (1970), *Фразеологическая и лексическая омонимия*, [в:] Л.И. Ройзензон (ред.), *Вопросы фразеологии*, Вып. 3., Самарканд.

Сидоренко М.И. (1966), *О фразеологических омонимах*, Сб. „Вопросы русской фразеологии“, Уч. Зап. МОПИ им. Н.К.Крупской, т. 160, вып. 11, Москва.

Химик В.В. (2000), *Поэтика низкого или просторечие как культурный феномен*, Санкт-Петербург.

Химик В.В. (2004), *Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи*, Санкт-Петербург.

Anusiewicz J., Skawiński J. (1996), *Słownik polszczyzny potocznej*, Wrocław.

Czeszewski M. (2006), *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa.

Kania S. (1995), *Słownik argotyzmów*, Warszawa.

Kusal K. (2001), *Фразеология в русско-польском словаре межъязыковых омонимов*, [w:] *Frazeografia słowiańska*, Opole, s. 373–377.

Kusal K. (2002), *Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych*, Wrocław.

Šipka D. (1999), *Rečnik srpsko-poljskih međujezičkih homonima i paronima / Słownik serbsko-polskich homonimów i paronimów*, Poznań.

Szałek M., Nečas J. (1993), *Czesko-polska homonimia*, Poznań.

Tokarz E. (1998), *Pułapki leksykalne. Słownik aproksymatów polsko-chorwackich*, Katowice 1998.

References

Anusiewicz J., Skawiński J. (1996), *Słownik polszczyzny potocznej*, Wrocław.

Birih A. (2000), *Frazeologijâv russkom i horvatskom substandarte*, [w:] M. Aleksiejenko, W. Mokijenko, H. Walter (red.), *Słowo. Tekst. Czas VI*, Szczecin-Greifswald.

Czeszewski M. (2006), *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa.

Himik V.V. (2000), *Poëtikanizkogo ili prostorečie kak kul'turnyj fenomen*, Sankt-Peterburg.

Himik V.V. (2004), *Bol'shojslovar' russkoj razgovornoj èkspressivnoj reči*, Sankt-Peterburg.

Kania S. (1995), *Słownik argotyzmów*, Warszawa.

Kusal K. (2001), *Frazeologijâ v rusско-pol'skom slovare mež'azykovyh omonimov*, [w:] *Frazeografia słowiańska*, Opole, s. 373–377.

Kusal K. (2002), *Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych*, Wrocław.

Kusal' K. (2004), *Russko-pol'skaâ mež"azykovaâ omonimiâ v sfere frazeologii*, „Žmogus ir Žodis 6. Svetimosios kalbos. Mokslo darbai. – Vilnius“, № 3.c. 15–20.

Kusal' K. (2005), *Russko-pol'skaâ substandartnaâ leksika kak istočnik mež"azykovej omonimii*, [w:] M. Sarnowski, W. Wysoczański (red.), *Wyraz i zdanie w językach słowiańskich. 5. Opis, konfrontacja, przekład*, Wrocław, s. 155–160.

Kusal' K.Č. (2006a), *Russko-pol'skaâ mež"azykovaâ omonimiâ i paronimiâ*, S.-Peterburg.

Kusal' K.Č. (2006b), *Cubstandartnaâ mež"azykovaâ omonimiâ kak ob"ekt leksikografirovaniâ*, [w:] A.K. Birih, T.V. Volodina (red.), *Slovo v slovare i v diskurse*, Sb. naučnyh statej k 50-letiju Harival'tera, Moskva, s. 638–642.

Malahovskij L.V. (1990), *Teoriâ leksičeskoj i grammatičeskoj omonimii*, Leningrad.

Mokienko V.M., Nikitina T.G. (2000), *Bol'soj slovar' russkogo žargona*, Sankt-Peterburg.

Norman B.Ů. (2004), *Onekotoryh aspektah mež"azykovej omonimii*, „Polonistika“ 2002/2003, Minsk.

Rojzenzon L.I., Ėmirova A.M. (1970), *Frazeologičeskaâ leksičeskaâ omonimiâ*, [w:] L.I. Rojzenzon (red.), *Voprosy frazeologii*, Vyp. 3., Samarkand.

Sidorenko M.I. (1966), *O frazeologičeskich omonimah*, Sb. „Voprosy russkoj frazeologii“, Uč.Zap. MOPI im. N.K.Krupskoj, t. 160, vyp. 11, Moskva.

Šipka D. (1999), *Rečnik srpsko-poljskih međujezičkih homonima i paronima / Słownik serbsko-polskich homonimów i paronimów*, Poznań.

Szałek M., Nečas J. (1993), *Czesko-polska homonimia*, Poznań.

Tokarz E. (1998), *Pułapki leksykalne. Słownik aproksymatów polsko-chorwackich*, Katowice 1998.

Zinkevič A.V. (2003), *Bolgarsko-russkij diferencial'nyj slovar' s belorusskimi sootvetstviâmi*, Minsk.

Streszczenie

Potencjał interferencyjny leksyki i frazeologii żargonowej (na materiale języka rosyjskiego i polskiego)

Artykuł poświęcony jest zjawisku międzyjęzykowej homonimii w obszarze frazeologii substandardowej. Materiał badawczy stanowią rosyjskie i polskie jednostki frazeologiczne o charakterze substandardowym, identyczne bądź zbliżone formalnie, lecz nieodpowiadające sobie znaczeniowo, które tworzą relacje homonimiczne dwóch typów: wewnątrzpoziomowe i międzypoziomowe. Analiza i opis tego typu jednostek w obu językach mają zarówno wymiar teoretyczny, jak i praktyczny. Badanie porównawcze podsystemów języka rosyjskiego i polskiego może przyczynić się do ogólnego typologicznego opisu frazeologii języków słowiańskich, umożliwić odtworzenie obiektywnego obrazu podobieństw i różnic leksykalno-frazeologicznych języków pokrewnych oraz znaleźć odzwierciedlenie w pracach leksykograficznych i interpretacjach teoretycznych. Uzyskane wyniki mają również znaczenie glottodydaktyczne – mogą znaleźć zastosowanie w dydaktyce języka rosyjskiego i polskiego na poziomie akademickim, a także w realizacji specjalistycznych seminariów i kursów poświęconych frazeologii słowiańskiej i leksyce substandardowej.

Słowa kluczowe: języki słowiańskie, leksykologia, frazeologia, homonimia międzyjęzykowa, substandard, homonimia wewnątrzpoziomowa i międzypoziomowa

Abstract

The interference potential of jargon lexicon and phraseology in Russian and Polish

The article addresses the phenomenon of cross-linguistic homonymy in the domain of substandard phraseology. The research material consists of Russian and Polish substandard phraseological units that are formally identical or similar but semantically non-equivalent, forming homonymic relationships of two types: intralevel and interlevel.

The analysis and description of such units in both languages have both theoretical and practical significance. A comparative study of the Russian and Polish subsystems can contribute to a general typological description of Slavic phraseology, allow the reconstruction of an objective picture of lexical and phraseological similarities and differences between related languages, and be reflected in lexicographic works as well as theoretical interpretations.

The findings are also relevant to glottodidactics, as they can be applied in the teaching of Russian and Polish at the university level, as well as in specialized seminars and courses on Slavic phraseology and substandard lexicon.

Keywords: Slavic languages, lexicology, phraseology, cross-linguistic homonymy, substandard language, intralevel and interlevel homonymy

Natalia Piórczyńska-Krawczyńska  <https://orcid.org/0000-0003-0296-1326>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: npiorczynska@ahe.lodz.pl

Prosty język w komunikacji Biblioteki Miejskiej w Łodzi w latach 2018–2020

Streszczenie

Artykuł analizuje komunikację prowadzoną przez Bibliotekę Miejską w Łodzi (BMwŁ) w latach 2018–2020, czyli w okresie po restrukturyzacji tej instytucji. W centrum rozważań znajduje się zastosowanie prostego języka jako instrumentu efektywnej komunikacji i budowania relacji z użytkownikami. Autorka omawia strategię komunikacji BMwŁ, która zakłada inkluzywność, budowanie zaufania społecznego oraz przełamywanie negatywnych stereotypów na temat bibliotekarek i bibliotekarzy. Analiza tekstów i materiałów wizualnych publikowanych w kanałach społecznościowych i na stronie WWW BMwŁ pokazuje, że prosty język – rozumiany nie tylko jako techniki upraszczania wypowiedzi, lecz także jako element kultury komunikacji – umożliwia skuteczne angażowanie odbiorców oraz pozyskiwanie nowych użytkowników. Styl komunikacji BMwŁ charakteryzowała wyrazistość, przejrzystość i autoironia, co owocowało większą rozpoznawalnością i wzrostem zaufania do marki tej instytucji.

Słowa kluczowe: prosty język, komunikacja, komunikacja wizualna, instytucje kultury, biblioteki, społeczeństwo obywatelskie, inkluzywność

Komunikacja instytucji samorządowych

Komunikacja instytucji samorządowych opiera się na zasadzie jawności i zapewniania dostępu do informacji (Wyporska-Frankiewicz i Cisowska-Sakrajda, 2022: 110), natomiast wcale się na tym nie wyczerpuje. Jej efektywność zależy także od umiejętności prowadzenia dialogu z mieszkańcami, słuchania uwag odbiorców, odpowiadania im i sprawozdawania działalności publicznej.

Aby docierać do mieszkańców, prowadzi się komunikację za pośrednictwem wielu kanałów. Odbiorcy będą szukać tych informacji, których posiadanie leży w ich interesie.

Jeżeli chcą uczestniczyć w przetargach, włożą wysiłek w znalezienie ich warunków i zapewne będą też gotowi poświęcić więcej czasu na analizę ogłoszenia. Kiedy natomiast chcą dotrzeć do przychodni pracującej w ramach nocnej i świątecznej opieki zdrowotnej, bo mają wysoką gorączkę, będą szukać informacji na jej temat w sieci. Dotrą do nich łatwiej, jeśli strona WWW najbliższej czynnej przychodni będzie odpowiednio zindeksowana, a treści w obrębie witryny okażą się łatwe do wyszukania i zostaną zredagowane w przejrzysty sposób – mam tu na myśli strukturę tekstu, warstwę językową, edytorską i układ strony.

Przejrzysta, zrozumiała i konsekwentna komunikacja z odbiorcami, która buduje zaufanie, leży w interesie instytucji. Jeśli jest prowadzona umiejętnie, przyczynia się do kształtowania postaw obywatelskich i edukowania mieszkańców, tak aby mogli świadomie i produktywnie uczestniczyć w życiu publicznym, urzeczywistniając idee partycypacji społecznej. Dzieje się tak, ponieważ ludzie, którzy mają odpowiedni poziom wiedzy o funkcjonowaniu instytucji publicznych, rozumieją i znają ich przekaz, działają na tej podstawie bardziej efektywnie (Szostok, 2018: 50). Ta wiedza może być konsekwencją sprawnie prowadzonego dialogu, który umożliwia instytucjom lepszą integrację z otoczeniem społecznym (Buglewicz, 2017: 124), tak aby były rozpoznawalne, dobrze asocjowane przez odbiorców oraz budziły ich zaufanie.

Komunikacja Biblioteki Miejskiej w Łodzi

Praktycznym przykładem wdrażania tych zasad w instytucji kultury jest Biblioteka Miejska w Łodzi (BMwŁ), której komunikację w mediach społecznościowych autorka tego tekstu prowadziła przez dwa lata po jej restrukturyzacji w 2018 roku¹. BMwŁ powstała w wyniku połączenia sieci bibliotecznych funkcjonujących w poszczególnych dzielnicach miasta². Stała się wtedy największą instytucją kultury w Łodzi i drugą pod względem wielkości siecią biblioteczną w Polsce. Liczyła około 80 filii. Planowano wtedy centralizację katalogu, zmianę lokalizacji części bibliotek, w tym otwarcie nowych, przede wszystkim w zrewitalizowanych przestrzeniach i w kolejnych latach zostało to zrealizowane.

Plany restrukturyzacji były jednak odbierane z niepokojem przez część bibliotekarzy, a ponieważ mieli oni stały kontakt z klientami BMwŁ, obawy niekiedy wyrażano w sposób szkodliwy dla wizerunku biblioteki. Wiązało się to z koniecznością prowadzenia szczególnie przejrzystej komunikacji, zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej, oraz wymagało transparentnego sposobu wypowiadania się na temat aktualnych przedsięwzięć. Wszystkie te komunikaty musiały być spójne z przekazem, jaki BMwŁ dystrybuowała na zewnątrz: zarówno poprzez publikacje i wypowiedzi, ale także swoją działalność.

Biblioteki publiczne od naukowych różnią się tym, że ich działalność jest prowadzona z myślą o bardzo zróżnicowanych grupach użytkowników: od najmłodszych, kilkuletnich

¹ Od połowy 2018 roku przez około 2 lata.

² Od 1 stycznia 2018 roku działa Biblioteka Miejska w Łodzi. To nowa instytucja kultury na mapie naszego miasta, por. <https://uml.lodz.pl/aktualnosci/artykul/nova-biblioteka-miejska-czyli-zmiany-w-lodzkich-czytelniach-id17579/2018/1/10/> (dostęp: 14.03.2023).

dzieci, po osoby w późnej dorosłości („seniorów”). Mają oni różny poziom wykształcenia, status socjoekonomiczny, zainteresowania, kompetencje czytelnicze, potrzeby intelektualne i kulturalne. Rzecz jasna, pewne grupy użytkowników były w BMwŁ reprezentowane w niewystarczającym stopniu. Celem było zatem dotarcie również i do nich oraz zmotywowanie ich do korzystania z oferty biblioteki. Należało zatem utrzymać zainteresowanie i zaufanie dotychczasowych użytkowników, ale rozwijać także ofertę dla nowych, odpowiednio ją komunikować i zadbać o to, aby przekaz dotarł do konkretnych grup celu. Tworzono go zatem z myślą o różnych personach odbiorców, a także na podstawie wiedzy o interakcjach z użytkownikami oraz ich wypowiedziach w kanałach społecznościowych BMwŁ (Bødker et al., *Personas, People and Participation*, 2012)³.

W 2018 roku łódzkie biblioteki publiczne przeszły rebranding, stworzono nową stronę WWW, równocześnie zaczynając proces wygaszania witryn poszczególnych bibliotek i uruchomiono kanały społecznościowe scentralizowanej BMwŁ. W tym czasie łódzkim instytucjom kultury odpowiednie zasięgi zapewniała komunikacja za pośrednictwem platform Facebook oraz Instagram. Treści wizualne stawały się coraz bardziej istotne, ale nie były tak zdominowane przez materiały wideo, jak ma to miejsce obecnie.

Długofalowym celem komunikacji BMwŁ było stworzenie pozytywnego wizerunku i przekonanie otoczenia, że biblioteka staje się bardziej nowoczesna i ma interesującą ofertę dla współczesnych odbiorców kultury, nie zaniedbuje jednak bardziej konserwatywnych użytkowników. Wiązało się to z koniecznością wyraźnego odcięcia się od stereotypu bibliotekarza i biblioteki publicznej⁴. W Łodzi wiele filii BMwŁ stanowiły biblioteki osiedlowe zlokalizowane w zaniedbanych przestrzeniach. Często na ich księgozbiór składały się dość przypadkowo skompletowane pozycje literatury popularnej i konserwatywnie rozumiany kanon literatury pięknej. Na początku działalności BMwŁ młodzi dorośli oraz osoby w średnim wieku zainteresowane kulturą z reguły nie tylko nie uczestniczyły w wydarzeniach organizowanych przez biblioteki, ale także w ogóle nie pomyślałyby, że takie wydarzenia mogłyby się w nich odbywać. Taki był zatem kontekst, w jakim postrzegano bibliotekarzy. O ile obecnie na wizerunek BMwŁ pozytywnie wpływa funkcjonowanie nowych filii, które mają ofertę sprofilowaną z myślą o konkretnych grupach użytkowników i mieszczą się w atrakcyjnych przestrzeniach, w połowie 2018 roku najintensywniej na odbiorców mogła oddziaływać właściwie prowadzona komunikacja: budowanie z nimi dialogu i umiejętne informowanie o ofercie.

³ Przyjęto założenie, że persony mogą być pomocne w projektowaniu komunikacji, ale musi to się łączyć z wiedzą wynikającą z kontaktu z realnymi użytkownikami. Potwierdzają to badania dotyczące partycypacyjnego projektowania usług publicznych przeprowadzone w Danii. Por. S. Bødker, E. Christiansen, T. Nyvang, P. Zander, *Personas, People and Participation: Challenges from the Trenches of Local Government*, w „Proceedings of the 12th Participatory Design Conference: Research Papers” – Volume 1, red. K. Halskov, H. Winschiers-Theophilus, Y. Lee, J. Simonsen i K. Bødker (New York: ACM, 2012), 91–100, doi: [10.1145/2347635.2347649](https://doi.org/10.1145/2347635.2347649)

⁴ Zazwyczaj ich egzemplifikacją są opisy osób w średnim wieku, zwłaszcza niedbających o wygląd kobiet, choć nie tylko, ponieważ w jednym z badań cytowany jest respondent, który określił pracownika biblioteki „zasuszonym kustoszem”. Jakkolwiek jest to złośliwe sformułowanie, to jednak skonstruowane na tyle sprawnie pod względem językowym, że niekoniecznie łatwe do pogodzenia z przekonaniem o tym, że na temat bibliotekarzy wyzłościwiają się jedynie osoby, które bardzo nie widziały biblioteki od lat. Por. T. Skibicka, *Jeszcze o wizerunku biblioteki i bibliotekarza z perspektywy popularnych mediów*, „Studia o Książce i Informacji” 37/2018, s. 127.

Biblioteka miejska o dużym zasięgu może wspierać lokalną społeczność i władze oraz demokratyczne postawy w relacjach między nimi. Udostępniając bezpłatnie wiedzę i usługi oraz dając przestrzeń do przepływu myśli, umożliwia użytkownikom podejmowanie świadomych decyzji i pełną partycypację w życiu społecznym. Biblioteki dają przestrzeń na inicjatywy oddolne i umożliwiają integrację lokalnej społeczności. Mogą też katalizować rewitalizację przestrzenną i społeczną. Jak pokazują autorzy raportu LibrarIn Project, biblioteki publiczne mogą być partnerami władz miejskich (LibrarIN Project, 2023). Tak jest również w Łodzi. BMwŁ wydaje nawet bezpłatną gazetę (jakkolwiek niekiedy wspiera ona łódzkie władze w większym stopniu niż wynikałoby to troski o ideały społeczeństwa obywatelskiego).

Prosty język w komunikacji BMwŁ

Partnerstwo instytucji publicznych z mieszkańcami wymaga języka, który nie wyklucza, a zaprasza do udziału. Użytkownicy BMwŁ to bardzo zróżnicowana grupa, dlatego zasadne jest komunikowanie się z nimi w sposób, który będzie zrozumiały dla „przeciętnego” mieszkańca, a zatem prostym językiem. Zasady prostego języka były już szczegółowo omawiane w polskiej literaturze przedmiotu, zwłaszcza w badaniach zespołu Pracowni Prostej Polszczyzny Uniwersytetu Wrocławskiego oraz autorów narzędzia Jasnopis. Na ich podstawie można wskazać najważniejsze reguły redagowania tekstu zrozumiałego dla szerokiego grona odbiorców⁵. Prosty język ma umożliwić odbiorcy szybką identyfikację informacji, podać je w logicznie ustrukturyzowanej formie, tak aby łatwo je było przetworzyć i podjąć na ich podstawie skuteczne działania. Ważna jest zatem struktura tekstu – stosowanie hierarchii informacji, czyli umieszczanie na początku tych, które są najistotniejsze. Redagowanie wypowiedzi prostym językiem wymaga operowania logiczną składnią i stosunkowo krótkimi zdaniami. Odbiór utrudniają zdania wielokrotnie złożone, wtrącenia, stosowanie negacji (np. „Nie jest to nieistotna sprawa”). Klarowność zmniejsza też stosowanie kilku dopełnień z rzędu (tzw. łańcuchy dopełniacze). Specjalistyczne albo erudycyjne słownictwo warto zastąpić wyrazami z języka ogólnego. Jeśli nie jest to możliwe, takie terminy wyjaśnia się w tekście. Unika się też skrótowców, a jeśli są niezbędne, podaje się najpierw ich rozwinięcie. Klarowność tekstu zmniejszają rzeczowniki odczasownikowe i odprzymiotnikowe oraz imiesłowy, zwłaszcza przysłówkowe. W tekście pisanym prostym językiem unika się stosowania strony biernej i czasowników w formie bezosobowej. Skraca się też analityczne formy typu „dokonać zapisu” (do formy „zapisać”). Warto też stosować formy adresatywne i ujawniać się w tekście – np. poprzez bezpośredni zwrot do odbiorcy.

Prosty język wpisywał się w strategię inkluzywnej komunikacji BMwŁ. Jej styl był świadomie uproszczony, ale nie infantyлизujący, tak aby docierać do różnorodnych od-

⁵ Por. T. Piekot, G. Zarzeczny, E. Moroń, *Upraszczenie tekstu użytkowego jako (współ)działanie. Perspektywa prostej polszczyzny*, Wrocław 2015; B. Broda, E. Charzyńska, Ł. Dębowski, W. Gruszczyński, M. Hadryan, B. Ni-toń, M. Ogrodniczuk, *Jasnopis czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*, Warszawa 2020, T. Piekot, G. Zarzeczny, *Prosta polszczyzna*, „Przegląd Uniwersytecki” 2013, nr 4.

biorców, zachowując równowagę między dostępnością a inteligencją komunikatu. Często przybierał cechy języka mówionego, akcentował autoironię i celowo skracał dystans między instytucją a odbiorcami. Zilustruję to kilkoma przykładami: tekstu o zwierzętach w bibliotece (z 12 grudnia 2019 r.), o spotkaniu dyskusyjnego klubu książki (26.01.2020) oraz informacji o wprowadzeniu terminali płatniczych w poszczególnych bibliotekach. Teksty publikowano na stronie WWW i w mediach społecznościowych (tutaj cytowane są z konta Instagram BMwŁ), a zredagowano je tak, aby służyły jako narzędzie budowania dialogu i wspólnoty między instytucją a użytkownikami.

Komunikat o zwierzętach w bibliotece brzmiał następująco:

Masz ochotę wejść do biblioteki, ale akurat spacerujesz z psem? Chodźcie do nas razem! Prawie wszystkie nasze filie możesz odwiedzać ze swoimi zwierzętami. Biblioteki, w których jest to możliwe - czyli prawie wszystkie - mają przy wejściu naklejkę z ikonką psa. Pamiętaj tylko, aby zadbać o bezpieczeństwo - ludzi i swojego zwierza. Na wszelki wypadek przygotowaliśmy regulamin korzystania z biblioteki w towarzystwie zwierząt dostępny tutaj. Zapraszamy!

Styl komunikatu jest przyjazny i bezpośredni. Składnia jest naturalna, a w pierwszym zdaniu zwrócono się do odbiorcy pytaniem. Zasady są wyszczególnione w niesformalizowany sposób, bez sugerowania groźby sankcji, aby budować partnerską relację z odbiorcą.

Kolejny przykład dotyczy zaproszenia na spotkanie Dyskusyjnego Klubu Książki poświęconego *Możliwości wyspy* Michela Houellebecqa:

Jak wymawiacie nazwisko Michela Houellebecqa?

U-ellbek? Ulebek? Hlebek?

Kto pierwszy odważy się je wypowiedzieć w towarzystwie? Na pewno nasze koleżanki i koledzy z filii przy Zielonej 77 są na to gotowi, bo jutro o 17 w ramach Dyskusyjnego Klubu Książki będą rozmawiać o „Możliwości wyspy”.

Zapraszamy! Spierajcie się nie tylko o nazwisko, ale też o literaturę!

Kiedy: [...]

Gdzie: [...]

W tym tekście zastosowano potoczny i naturalny język. Rozmowny styl wypowiedzi wyraża się w bezpośrednich zwrotach i pytaniach do odbiorców, dystans skracają także kolokwializmy („Jak wymawiacie nazwisko Michela Houellebecqa?”; „Kto pierwszy odważy się je wypowiedzieć w towarzystwie?”). Przyjazny i niedydaktyczny ton służy przełamywaniu stereotypu literatury wysokiej i „wielkich nazwisk” jej autorów. Odbiorca ma być najpierw wciągnięty w dyskusję, a dopiero potem dowiaduje się, że informacja dotyczy wydarzenia, na które jest zaproszony. Intencja budowania wspólnoty jest wyakcentowana także przez określenie pracowników BMwŁ jako „koleżanek i kolegów” i zachętę do udziału w traktowanym z dystansem sporze. Na końcu umieszczono wydzielone edytorsko szczegóły o czasie i miejscu spotkania.

Trzeci przykład to komunikat dotyczący wprowadzenia terminali płatniczych, który sformułowano następująco:

Bum! Od dzisiaj za kawę i gadżety w bibliotece zapłacicie kartą!

W większości naszych filii są już terminale płatnicze (gdzie konkretnie sprawdzicie na naszej stronie w zakładce “Znajdź filię” - szukajcie ikony z grafiki powyżej).

A żeby nie było za słodko, uprzedzamy, że koniec wymówek: kary też możecie uregulować kartą.

Wykrzyknienie na początku, zwracanie się do odbiorców w drugiej osobie i zastosowanie potocznych miało na celu przyciągnięcie i utrzymanie uwagi, ale także skrócenie dystansu. Tekst ma charakter informacyjny, ale oprócz tego ukierunkowuje działania użytkowników, ponieważ wskazano w nim, gdzie znajdują informacje.

Z tym stylem redagowania tekstów korespondowała komunikacja wizualna, również projektowana przez autorkę tego artykułu (zachowano jej spójność do około 2021 roku). Większość grafik stanowiła kolaże z postaciami z wyjętymi z kontekstu, które często nie stanowiły ilustracji treści, a raczej miały nadać dynamiki materiałom wizualnym. Towarzystwo im krótkie nagłówki, prezentujące informacje o treści postów, ale także i takie, które nie miały charakteru informacyjnego, a w większym stopniu nadawały ekspresji. Prosta i bezszeryfowa typografia, zazwyczaj silnie skontrastowana barwnie z tłem, nadawała grafikom charakter zbliżony do plakatu. Często korzystano ze starych zdjęć, wprowadzając stylistykę retro, ale równocześnie stosowano dynamiczną kompozycję, jaskrawe kolory i wykrzyknienia, co miało korespondować kształtowaniem wizerunku bibliotekarza wbrew stereotypowi i pokazywać go w nowym kontekście. Wszystkie te zabiegi służyły budowaniu spójności komunikacji wizualnej i narracji o BMwŁ jako nowoczesnej, autoironicznej i kompetentnej kulturowo instytucji. Autoironia pozwalała równocześnie w bezpieczny sposób mówić o tym, co jeszcze nie zostało osiągnięte, ale także nie stygmatyzować sytuacji, w których to użytkownicy nie posiadali określonej wiedzy (np. nie potrafili znaleźć informacji lub wymówić nazwiska autora) albo dla przykładu nie oddawali książek po upływie terminu zwrotu.

Podsumowanie

Komunikacja Biblioteki Miejskiej w Łodzi z pierwszych 2 lat po restrukturyzacji miała wyrazisty i spójny styl, który wyróżniał ją na tle innych instytucji kultury. Dotyczyło to także grafiki użytkowej. Konsekwentne stosowanie prostego języka, przemyślana struktura treści i autoironiczny ton wypowiedzi złożyły się na rozpoznawalny głos tej instytucji.

Przejrzystość nie stoi w sprzeczności z inteligencją przekazu i humorem. Prosty język jest skutecznym narzędziem budowania relacji między instytucją publiczną a jej klientami, bo umożliwia łatwiejsze identyfikowanie istotnych informacji, ich rozumienie i porządkowanie, a następnie podjęcie efektywnego działania. Daje się też z powodzeniem wykorzystywać do angażowania odbiorców w sposób adekwatny do specyfiki nowych mediów i mechanizmów ekonomii uwagi.

W przypadku BMwŁ prosty język został wpisany w strategię budowania i wzmacniania zaufania społecznego poprzez prowadzenie inkluzywnej komunikacji. Odbiorca traktowany jak równorzędny partner był nie tylko informowany, lecz także zapraszany do uczestniczenia i współkształtowania życia kulturalnego miasta.

Bibliografia

- Bødker S., Christiansen E., Nyvang T., Zander P. (2012), *Personas, People and Participation: Challenges from the Trenches of Local Government*, [w:] Halskov K., Winschiers-Theophilus H., Lee Y., Simonsen J., Bødker K. (red.), *Proceedings of the 12th Participatory Design Conference: Research Papers – Volume 1*, New York, s. 91–100, <https://doi.org/10.1145/2347635.2347649>.
- Buglewicz K. (2017), *Spółeczna odpowiedzialność biznesu. Nowa wartość konkurencyjna*, Warszawa: Difin.
- Czarnecki S. (2015), *Nowa widowia. O promocji w kulturze*, Warszawa.
- Gruszczyński W., Ogrodniczuk M. (red.) (2015): *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*, Warszawa.
- Jenkins H. (2018), *Rozprzestrzeniane media*, Łódź.
- Johannessen M.R., Berntzen L., Ødegård A. (2017), A review of the Norwegian plain language policy, [w:] Tambouris E., Wimmer M.A., Tarabanis K. (red.), *Electronic Government. EGOV 2017. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 10428, Cham: Springer, s. 187–198, https://doi.org/10.1007/978-3-319-64677-0_16.
- LibrarIN Project (2023), *Creating social spaces: How libraries serve as the heart of communities*, European Commission Horizon 2020, https://librarin.eu/wp-content/uploads/2023/10/LibrarIN_Creating-Social-Spaces-Report.pdf
- Moore Ch., Barbour K., Lee K. (2017), Five dimensions of online persona, „Persona Studies”, vol. 3, no. 1, s. 1–12.
- Nowa Biblioteka Miejska, czyli zmiany w łódzkich czytelnich (2018), Urząd Miasta Łodzi, <https://uml.lodz.pl/aktualnosci/artykul/nowa-biblioteka-miejska-czyli-zmiany-w-lodzkich-czytelnich-id17579/2018/1/10/> [dostęp: 14.03.2023].
- Piekot T., Zarzeczny G. (2013), *Prosta polszczyzna*, „Przegląd Uniwersytecki”, nr 4, s. 26–28.
- Piekot T., Zarzeczny G., Moroń E. (2015), *Upraszczanie tekstu użytkowego jako (współ) działanie. Perspektywa prostej polszczyzny*, Wrocław.
- Rojek K., Czarnecki S., Janus A., Śliwowski K., Maźnica Ł., Laine-Zamoyska M. (2016), *Nowe media, technologie i otwartość w instytucjach kultury*, Gdańsk.
- Salminen J., Jansen B.J., An J., Kwak H., Jung S.-G. (2018), *Are personas done? Evaluating the usefulness of personas in the age of online analytics*, „Persona Studies”, vol. 4, no. 2, s. 47–65.
- Skibicka T. (2018), *Jeszcze o wizerunku biblioteki i bibliotekarza z perspektywy popularnych mediów*, „Studia o Książce i Informacji”, nr 37, s. 124–134.
- Szostok P. (2018), *Co samorząd musi w komunikacji? O komunikacyjnych aspektach realizacji postulatów upodmiotowienia społeczności lokalnych*, [w:] Mazur M., Kornacka-Grzonka M. (red.), *Komunikowanie lokalno-regionalne w dobie społeczeństwa medialnego*, t. 2: Aspekty polityczne, społeczne i technologiczne, Katowice, s. 47–63.
- Tambouris E., Wimmer M.A., Tarabanis K. (red.) (2017), *Electronic Government. EGOV 2017. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 10428, Cham.
- Tworzydło D. (2023), *Public Relations. Praktyka komunikowania 3.0*, Warszawa.

Wyporska-Frankiewicz J., Cisowska-Sakrajda E. (2022), *Dostęp do informacji publicznej a bezpieczeństwo państwa*, „Wiedza Obronna”, nr 278(1), s. 110, <https://doi.org/10.34752/2022-e278>

Abstract

Plain language as a communication strategy of the Municipal Library in Łódź (2018–2020)

The article analyzes the communication strategies employed by the Municipal Library in Łódź (BMwŁ) between 2018 and 2020, in the period following the institution's restructuring. It focuses on the use of plain language as a tool for effective communication and relationship-building with users. The author discusses BMwŁ's communication strategy, which emphasized inclusivity, the development of public trust, and the dismantling of negative stereotypes about librarians. The analysis of texts and visual materials published through social media channels and the library's official website demonstrates that plain language – understood not only as a set of simplification techniques but also as an aspect of communication culture – facilitates meaningful audience engagement and helps attract new users. BMwŁ's communication style was marked by distinctiveness, clarity, self-irony and wit, contributing to increased recognition and public trust in the institution's brand.

Keywords: plain language, communication, visual communication, cultural institutions, libraries, civil society, inclusivity

Agnieszka Patalong  <https://orcid.org/0009-0001-5055-228X>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: agnieszka_patalong@wp.pl

Pragmatyka języka reklamy: różnice pokoleniowe w odbiorze reklam z lat 90. XX w. oraz współczesnych

Streszczenie

Reklama stanowi specyficzny typ dyskursu perswazyjnego, którego celem jest wywołanie reakcji u odbiorcy, najczęściej decyzji zakupowej. Analiza pragmatyczna pozwala dostrzec, że reklama oddziałuje nie tylko poprzez treść, lecz także intencje nadawcy, wykorzystując akty mowy w formie zachęt, obietnic czy sugestii oraz strategię budowania wspólnoty komunikacyjnej. W latach 90. dominowała prostota i bezpośredniość języka reklam, natomiast współcześnie większy nacisk kładzie się na emocjonalność, narracyjność i autentyczność. Skuteczność reklamy zależy od adekwatności środków językowych do kompetencji komunikacyjnych odbiorców, co sprawia, że różne pokolenia mogą odmiennie oceniać te same przekazy. Autorka podejmuje badania nad zmianami w języku reklamy na przestrzeni lat, wskazując na brak opracowań porównujących dawne i współczesne reklamy w kontekście pokoleniowym. Celem badania jest porównanie odbioru języka reklam z lat 90. XX wieku oraz reklam współczesnych w kontekście różnic pokoleniowych.

Słowa kluczowe: język reklamy, pragmatyka, reklama

Wprowadzenie

Język reklamy stanowi przedmiot zainteresowania nie tylko nauk o komunikacji czy marketingu, lecz także językoznawstwa. Reklama jest specyficznym typem dyskursu perswazyjnego, którego podstawowym celem jest wywołanie określonej reakcji u odbiorcy – najczęściej decyzji zakupowej (Wójcik, 2017: 29). Pragmatyka koncentruje się na badaniu relacji między komunikatem a jego użytkownikami, a więc na tym, w jaki sposób język realizuje swoje cele w określonych sytuacjach (Szczepankowska, 2011: 19).

W przypadku reklamy szczególne znaczenie mają akty mowy, które mogą przybierać formę zachęt, obietnic czy sugestii, np. „spróbuj”. Język reklamy nierzadko pełni funkcję illokucyjną, czyli oddziałuje na odbiorcę nie tylko poprzez treść, ale także poprzez intencję nadawcy. Pragmatyczny wymiar reklamy obejmuje również strategie budowania wspólnoty komunikacyjnej – poprzez używanie formuł adresatywnych, np. „dla Ciebie”, reklama konstruuje iluzję bliskości między nadawcą a odbiorcą (Kozłowska, 2017: 191).

W latach 90. ubiegłego wieku reklamy często odznaczały się prostotą i bezpośredniością stylistyczną, co miało odpowiadać ówczesnym realiom rynkowym i poziomowi oswajania odbiorców z nowymi formami komunikacji. Współczesna stylistyka reklam coraz częściej odwołuje się do emocjonalności, autentyczności i narracyjności.

Z perspektywy językoznawczej skuteczność reklamy nie wynika wyłącznie z atrakcyjności wizualnej, lecz przede wszystkim z odpowiedniego doboru środków pragmatycznych. Odbiorcy oceniają reklamy zarówno na poziomie treści, jak i formy, a język, który jest nieadekwatny do ich kompetencji komunikacyjnych, może zostać odrzucony. Dlatego też reklama, która trafia do jednych grup wiekowych poprzez prostotę i dosłowność, dla innych może być niewystarczająco angażująca. Z kolei reklamy współczesne, operujące bardziej złożoną stylistyką i nasycone elementami kultury popularnej, mogą okazać się mniej czytelne dla starszych pokoleń (Kubiak, 2016: 7).

W swoich badaniach, które wypełniają istniejącą lukę (ponieważ nadal brakuje opracowań porównujących reklamy dawne i współczesne), będę starała się ukazać te różnice i przeanalizować, jak zmieniają się oczekiwania oraz odbiór języka reklamy w zależności od kontekstu pokoleniowego.

Pragmatyka języka reklamy – ujęcie teoretyczne

Reklama stanowi jeden z podstawowych instrumentów komunikacji rynkowej i jest definiowana jako płatna, bezosobowa forma prezentacji oraz promocji idei, dóbr lub usług, której celem jest wywarcie wpływu na odbiorcę (Szalunka, Sadowska, 2018: 351). Jej istotą jest perswazja, czyli oddziaływanie na postawy i zachowania konsumentów poprzez dostarczanie określonych treści w atrakcyjnej formie. Funkcje reklamy są wielowymiarowe – od informacyjnej, polegającej na przekazywaniu danych o produkcie, poprzez funkcję perswazyjną, mającą na celu nakłonienie do zakupu, aż po funkcję emocjonalną i rozrywkową, które wzmacniają zapamiętywalność przekazu (Kurzejka, 2016: 8). W literaturze reklama często analizowana jest w kontekście teorii komunikacji, gdzie traktuje się ją jako specyficzny rodzaj komunikatu masowego, w którym nadawca wykorzystuje środki językowe i wizualne, by wywołać określoną reakcję odbiorcy (Miturska-Bojanowska, 2020: 106-114).

Transformacja ustrojowa, która rozpoczęła się w Polsce w 1989 roku, otworzyła przestrzeń dla dynamicznego rozwoju rynku reklamowego. Lata 90. XX w. były okresem gwałtownego wzrostu liczby kampanii reklamowych, które miały nie tylko funkcję promocyjną, ale również edukacyjną – wprowadzały konsumentów w logikę gospodarki wolnorynkowej. Reklamy z tego okresu charakteryzowały się prostym przekazem, do-

słownością oraz dużą dawką humoru, często przybierając formę sloganów, które do dziś funkcjonują w świadomości społecznej. Współczesna reklama rozwija się natomiast w warunkach gospodarki cyfrowej, w której dominują media społecznościowe, narzędzia analityczne oraz strategie oparte na personalizacji przekazu. Zmieniła się także estetyka reklam – obecnie częściej wykorzystuje się autentyczność oraz elementy wizualne dopasowane do krótkiej uwagi odbiorcy.

Język reklamy stanowi kluczowy element kształtowania przekazu i wywierania wpływu na odbiorcę. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że reklama operuje własnym, specyficznym stylem, który łączy elementy języka potocznego, artystycznego i specjalistycznego (Bańczyk, 2018: 60). W latach 90. minionego wieku szczególnie popularne były slogany odwołujące się do prostoty, humoru oraz gier słownych, co miało ułatwiać ich zapamiętywanie. Współcześnie stylistyka reklam uległa zmianie – coraz częściej stosuje się język emocjonalny, nacechowany wartościami, które mają budować więź z konsumentem, a nie tylko informować o produkcie. Obok metafor i neologizmów istotną rolę pełni język wizualny, który uzupełnia przekaz słowny i wzmacnia jego atrakcyjność (Matwiejczyk, 2018: 33).

Odbiór reklamy jest procesem złożonym, w którym łączą się mechanizmy poznawcze i emocjonalne. Emocje stanowią istotny czynnik determinujący skuteczność reklamy – pozytywne skojarzenia i przyjemne doznania zwiększają prawdopodobieństwo zapamiętania marki i podjęcia decyzji zakupowej. Język i stylistyka reklamy odgrywają w tym procesie ważną rolę, gdyż mogą zarówno wzmacniać atrakcyjność komunikatu, jak i obniżać jego wiarygodność, jeśli są odbierane jako sztuczne lub nachalne. Nie ulega wątpliwości, że zróżnicowanie pokoleniowe konsumentów wpływa na odbiór treści reklamowych. Teorie pokoleń wskazują, że poszczególne generacje – od baby boomers, przez pokolenie X, Y, aż po generację Z (czy najnowszą – Alpha) – różnią się stylem konsumpcji, wartościami oraz wrażliwością na bodźce marketingowe (Sadowa, 2019: 298). Dla starszych grup wiekowych charakterystyczne jest przywiązanie do tradycyjnych form reklamy i większe zaufanie do przekazów opartych na autorytecie. Młodsze generacje, wychowane w środowisku cyfrowym, oczekują natomiast interaktywności, autentyczności i personalizacji treści. Zjawisko nostalgii odgrywa tu szczególną rolę – reklamy odwołujące się do estetyki lat 90. XX w. mogą budzić pozytywne emocje u osób, które dorastały w tamtym okresie, co zwiększa ich skuteczność (Widerski, 2018: 40).

Percepcja reklamy jest moderowana przez różnorodne czynniki socjodemograficzne. Wiek determinuje zarówno preferencje dotyczące formy reklamy, jak i stopień krytycznego podejścia do jej treści. Płeć może różnicować odbiór reklam, zwłaszcza w kontekście stereotypów i ról społecznych wykorzystywanych w przekazach marketingowych. Również miejsce zamieszkania wpływa na podatność na określone formy reklamy – mieszkańcy dużych miast częściej stykają się z różnorodnymi formami komunikatów, natomiast odbiorcy z mniejszych miejscowości mogą preferować przekazy prostsze i bardziej bezpośrednie. Z kolei poziom wykształcenia sprzyja krytycznej analizie treści i języka reklamy, co może obniżać jej skuteczność w warstwie perswazyjnej.

Metodyka

Celem badania jest porównanie odbioru języka reklam z lat 90. XX wieku oraz reklam współczesnych w kontekście różnic pokoleniowych. Badanie ma zweryfikować, czy wiek, płeć, poziom wykształcenia oraz miejsce zamieszkania respondentów wpływają na postrzeganie skuteczności, przekonania do zakupu, odbioru emocjonalnego oraz oceny języka stosowanego w reklamach. Problem badawczy osadzono w pytaniach: Jak respondenci oceniają reklamy z lat 90. XX wieku i reklamy współczesne w zakresie odbioru ogólnego, skuteczności, przekonania do zakupu oraz języka zastosowanego w reklamie? Jakie emocje wywołują reklamy w poszczególnych grupach wiekowych? Czy cechy socjodemograficzne (płeć, wiek, miejsce zamieszkania, poziom wykształcenia) moderują odbiór reklam z różnych okresów? Badanie ma charakter ilościowy i zostało przeprowadzone w formie ankiety internetowej (CAWI). Do badania wybrano po 5 reklam z lat 90. XX wieku oraz 5 reklam współczesnych. Kryteria doboru obejmują: wysoką rozpoznawalność marek; popularność reklam w okresie emisji; zróżnicowanie stylistyczne i językowe (humor, formalność, prostota). Reklamy były prezentowane respondentom w formie wideo (czas trwania każdej: 30–60 sekund). Do oceny odbioru reklam przez respondentów skonstruowano wskaźnik odbioru reklam (O) opierający się na odpowiedziach na pytanie: „Jakie emocje wywołuje reklama [...]?” (pytanie wielokrotnego wyboru). Wskaźnik ten opisuje ogólny bilans emocjonalny wywołany przez daną reklamę, poprzez integrację liczby emocji pozytywnych, negatywnych oraz mieszanych/refleksyjnych, przy czym każdej kategorii przypisano odpowiednią wagę odzwierciedlającą jej kierunek i natężenie. Użyty wynik pozwala porównywać reklamy między sobą pod względem dominującego kierunku odbioru oraz analizować różnice pomiędzy respondentami w zakresie percepcji emocjonalnej. Wskaźnik obliczano według wzoru:

$$\text{Wskaźnik odbioru reklamy } (O) = \frac{P + 0,5 \times M - N}{P + M + N},$$

gdzie:

P – suma wskazanych przez respondenta emocji pozytywnych (radość, rozbawienie/śmiech, sympatia/ciepło, entuzjazm/energia, estetyczne zadowolenie),

M – suma wskazanych przez respondenta emocji mieszanych (nostalgia, zdziwienie/zaskoczenie, zainteresowanie/ciekawość),

N – suma wskazanych przez respondenta emocji negatywnych (dystans/obojętność, zażenowanie, irytacja/zniesmaczenie, wrogość/złość).

Wskaźnik ogólny obliczano jako średnią wskaźnika odbioru dla trzech reklam (odpowiednio z lat 90. i współczesnych).

Dla ułatwienia interpretacji wskaźnik O interpretowano na pięciostopniowej skali porządkowej:

- bardzo negatywna ocena ($-1,00 \leq S \leq -0,60$),
- raczej negatywna ocena ($-0,59 \leq S \leq -0,20$),
- neutralna/mieszana ocena ($-0,19 \leq S \leq 0,19$),

- raczej pozytywna ocena ($0,20 \leq S \leq 0,59$),
- bardzo pozytywna ocena ($0,60 \leq S \leq 1,00$),

Wskaźnik przekonania do zakupu (P) skonstruowano w oparciu o trzy odpowiedzi, którym nadawano odpowiednie rangi: „tak” – 1, „nie wiem/nie mam zdania” – 0,5 „nie” – 0. Wskaźnik ten obejmował uśredniony wynik z trzech reklam (odpowiednio z lat 90. i współczesnych). Interpretacji dokonywano w oparciu o skalę porządkową:

- 0,00–0,33 – niskie przekonanie,
- 0,34–0,66 – umiarkowane przekonanie,
- 0,67–1,00 – wysokie przekonanie.

Wskaźnik skuteczności reklamy (S) oceniano na podstawie średniej oceny dla każdej reklamy, gdzie 1 oznaczało bardzo niską skuteczność, a 5 – bardzo wysoką skuteczność.

Do oceny odbioru języka reklamy zastosowano wskaźnik oceny języka reklamy (OJ), opierający się na odpowiedziach na pytanie: „Jak ocenisz język reklamy?” (pytanie wielokrotnego wyboru). Obliczeń dokonywano według wzoru analogicznego jak dla wskaźnika O , przy czym:

P – oznaczało pozytywne oceny języka, tj. określenia: prosty, zabawny, humorystyczny, chwytliwy i łatwy do zapamiętania, uniwersalny i ponadczasowy, motywujący / pozytywny, nowoczesny;

M – oznaczało oceny mieszane (niejednoznaczne), tj. formalny;

N – oznaczało oceny negatywne, tj. nachalny, irytujący, przesadzony i teatralny, infantylny, sztuczny (nienaturalny), przestarzały/staromodny, mało znaczący.

Ze względu na niezgodne z normalnym rozkłady zmiennych wykorzystywanych w badaniu, ocenione na podstawie wyniku testu Shapiro-Wilka, do analiz statystycznych wykorzystywano testy nieparametryczne, tj. współczynnik korelacji rang ρ Spearmana, test Manna-Whitneya (Z) oraz test Wilcoxona (W). Każdorazowo testowano na poziomie istotności wynoszącym $\alpha = 0,05$. Obliczenia wykonano w programie STATISTICA (StatSoft, Polska) w wersji 13.3. W badaniu wzięło udział 147 osób, z czego większość stanowiły kobiety (66,0%, $n = 97$). Najliczniejszą grupę wiekową tworzyły osoby w wieku 36–55 lat (37,4%, $n = 55$) oraz do 25 lat (27,2%, $n = 40$). Uczestnicy badania powyżej 56. roku życia stanowili 11,6% ($n = 17$), z czego największą część osoby w wieku 56–75 lat (10,9%, $n = 16$). Respondenci w większości mieszkali w miastach (79,6%, $n = 117$), przy czym najczęściej w dużych miastach powyżej 250 tys. mieszkańców (27,9%, $n = 41$). Pod względem wykształcenia dominowały osoby z wykształceniem wyższym magisterskim (35,4%, $n = 52$) oraz wyższym licencjackim/inżynierskim (27,2%, $n = 40$). Większość respondentów była aktywna zawodowo (61,9%, $n = 91$). Uczniowie/studenci stanowili 19,0% ($n = 28$), osoby prowadzące działalność gospodarczą 12,2% ($n = 18$), bezrobotni 2,7% ($n = 4$), a emeryci/renciści 4,1% ($n = 6$) (tabela 1).

Tabela 1. Charakterystyka badanych osób ($N = 147$)

Wyróżnik	Kategoria	<i>n</i>	proc.
Płeć	męska	50	34,0
	żeńska	97	66,0
Wiek (lata)	do 25 lat	40	27,2
	26-35 lat	35	23,8
	36-55 lat	55	37,4
	56 lat i więcej, w tym:	17	11,6
	56-75 lat	16	10,9
	powyżej 75 lat	1	0,7
Miejsce zamieszkania (liczba mieszkańców)	teren wiejski	30	20,4
	miasto (do 20 tys.)	34	23,1
	miasto (od 20 tys. do 100 tys.)	25	17,0
	miasto (od 100 tys. do 250 tys.)	17	11,6
	miasto (powyżej 250 tys.)	41	27,9
Poziom wykształcenia	średnie i niższe, a w tym:	48	32,7
	podstawowe	2	1,4
	zawodowe	4	2,7
	średnie	42	28,6
	wyższe (licencjat/inżynier)	40	27,2
	wyższe (magister i wyższe), a w tym:	59	40,1
	wyższe (magister)	52	35,4
	wyższe (doktorat i wyżej)	7	4,8
Status zawodowy	uczeń/student	28	19,0
	osoba pracująca	91	61,9
	osoba prowadząca działalność gospodarczą	18	12,2
	osoba bezrobotna	4	2,7
	na emeryturze / na rencie	6	4,1

Objaśnienia: *n* – liczebność, proc. – odsetek (procent)

Wyniki badania

Reklamy z lat 90. XX w.

Na podstawie wskazań emocji, jakie wywoływały przedstawione reklamy z lat 90. dokonano ogólnej oceny odbioru reklam, który wynosił średnio $M = 0,67$ ($SD = 0,27$) (tab. 2). Przełożyło się to na fakt, iż większość (69,4%, $n = 102$) respondentów oceniło je bardzo pozytywnie, a kolejne 23,1% ($n = 34$) – raczej pozytywnie. Oceny neutralne wystąpiły w 6,8% ($n = 10$) przypadków, a ocena raczej negatywna – w jednym (0,7%). Wskaźnik przekonania do zakupu wynosił średnio $M = 0,72$ ($SD = 0,26$), co wskazywało na raczej

wysokie przekonanie. Potwierdza to rozkład poziomów, gdzie 49,0% badanych ($n = 72$) wskazywało na wysokie przekonanie, a kolejne 38,1% ($n = 56$) – na umiarkowane. Respondenci wskazywali na raczej wysoką skuteczność starszych reklam, wynoszącą średnio $M = 3,94$ ($SD = 0,79$), w skali od 1 do 5. Również język zastosowany w reklamach był oceniany pozytywnie ($M = 0,69$, $SD = 0,35$) – 66,0% ($n = 97$) oceniło go bardzo pozytywnie, 26,5% ($n = 39$) – raczej pozytywnie, 5,4% ($n = 8$) – neutralnie, a jedynie 2,0% ($n = 3$) – raczej negatywnie.

Tabela 2. Ogólne oceny reklam z lat 90. i współczesnych

Wskaźnik	Reklamy z lat 90.		Reklamy współczesne		W	p
	M	SD	M	SD		
Odbioru reklamy	0,67	0,27	0,25	0,59	6,90	<0,001
Przekonania do zakupu	0,72	0,26	0,56	0,32	5,40	<0,001
Skuteczności reklamy	3,94	0,79	3,47	0,91	5,12	<0,001
Oceny języka	0,69	0,35	0,38	0,55	5,04	<0,001

Objaśnienia: M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, W – wartość testu Wilcoxona,

p – istotność

Analizując związek między cechami socjodemograficznymi a oceną starszych reklam (z lat 90.) wykazano niewielkie zależności. Mężczyźni i kobiety tak samo oceniali odbiór ($Z = 1,86$, $p = 0,062$), przekonanie do zakupu ($Z = 0,50$, $p = 0,614$) i skuteczność ($Z = 0,74$, $p = 0,460$) reklam z lat 90. Jednakże to kobiety bardziej pozytywnie oceniały język stosowany w tychże reklamach niż mężczyźni ($M = 0,75$, $SD = 0,30$ wobec $M = 0,57$, $SD = 0,40$; $Z = 2,48$, $p = 0,013$). Rzadziej od nich wskazywały na jego formalność (45,8% wobec 54,2%; $\text{Chi}^2(1) = 4,59$, $p = 0,032$), nachalność (20,0% wobec 80,0%; $\text{Chi}^2(1) = 9,64$, $p = 0,002$), irytujący charakter (36,4% wobec 63,6%; $\text{Chi}^2(1) = 12,36$, $p < 0,001$) oraz przestarzałość/staromodność (41,9% wobec 58,1%; $\text{Chi}^2(1) = 18,35$, $p < 0,001$), ale nieco częściej na jego infantylność (51,4% wobec 48,6%; $\text{Chi}^2(1) = 0,385$, $p = 0,050$).

Wykazano, że wraz z wiekiem respondentów wzrastał wynik każdego z wskaźników oceniających reklamy z lat 90., a mianowicie im starszy był badany, tym bardziej pozytywny był jego ogólny odbiór omawianych reklam ($\rho = 0,172$, $p = 0,037$, związek słaby), silniejsze przekonanie do zakupu ($\rho = 0,194$, $p = 0,019$, związek słaby), wyższa ocena skuteczności ($\rho = 0,289$, $p < 0,001$, związek słaby) oraz bardziej pozytywna ocena języka stosowanego w reklamach ($\rho = 0,279$, $p = 0,001$, związek słaby).

W odniesieniu do emocji wywoływanych po obejrzeniu reklam, wykazano, że najczęściej na sympatię/ciepło wskazywały osoby w wieku 36–55 lat (70,30% wobec średnio 49,9%; $\text{Chi}^2(3) = 20,30$, $p < 0,001$), na nostalgię – osoby w wieku 26–55 lat (średnio 59,1% wobec średnio 44,5%; $\text{Chi}^2(3) = 8,27$, $p = 0,041$), na zdziwienie/zaskoczenie – osoby w wieku do 25 lat (15,8% wobec średnio 3,6%; $\text{Chi}^2(3) = 25,57$, $p < 0,001$), na zainteresowanie – osoby do 55 r.ż. (średnio 23,4% wobec 9,8%; $\text{Chi}^2(3) = 8,91$, $p = 0,031$), a na zażenowanie – osoby do 25 r.ż. (11,7% wobec średnio 5,4%; $\text{Chi}^2(3) = 7,991$, $p = 0,046$).

W odniesieniu do języka należy zaznaczyć, że po 55. roku życia zauważalny był spadek oceny w stosunku do pozostałych grup, ale nie był on istotny statystycznie. Osoby w wieku 26–55 lat częściej niż pozostałe grupy oceniały język jako chwytliwy i łatwy do zapamiętania (średnio 47,1% wobec 32,2%; $\chi^2(3) = 10,52, p = 0,015$), a osoby młodsze częściej wskazywały, że jest on sztuczny (nienaturalny) (od 11,6% wśród osób do 25 r.ż. do 2,0% wśród osób w wieku 56 lat i więcej; $\chi^2(3) = 12,51, p = 0,006$) i przestarzały/staromodny (odpowiednio: 16,7% i 3,9%; $\chi^2(3) = 13,82, p = 0,003$).

W aspekcie wielkości miejsca zamieszkania wykazano jedynie, że osoby mieszkające w większych miastach wskazywały na mniejszą skuteczność reklam z lat 90. ($\rho = -0,166, p = 0,044$, związek słaby). Nie wykazano natomiast, aby miejsce zamieszkania miało związek z ogólnym odbiorem reklamy ($\rho = -0,061, p = 0,462$), przekonaniem do zakupu ($\rho = -0,162, p = 0,067$) oraz oceną języka reklamy ($\rho = -0,141, p = 0,089$).

Niemniej jednak im wyższe wykształcenie posiadali badani, tym mniej reklamy z lat 90. przekonywały ich do zakupu ($\rho = -0,229, p = 0,005$, związek słaby). Nie wykazano natomiast, aby poziom wykształcenia miał związek z ogólnym odbiorem reklamy ($\rho = -0,117, p = 0,157$), oceną skuteczności ($\rho = -0,151, p = 0,068$) oraz języka reklamy ($\rho = -0,064, p = 0,439$).

Reklamy współczesne

Na podstawie wskazań emocji, jakie wywoływały przedstawione reklamy emitowane współcześnie dokonano ogólnej oceny ich odbioru, która wynosiła średnio $M = 0,25$ ($SD = 0,59$) (tab. 2). Przełożyło się to na fakt, iż największa część badanych (34,0%, $n = 50$) respondentów oceniła je bardzo pozytywnie, a kolejne 29,3% ($n = 43$) – raczej pozytywnie. Oceny neutralne wystąpiły w 11,6% ($n = 17$) przypadkach. Dla reklam współczesnych częściej formułowano oceny raczej negatywne (14,3%, $n = 21$) i bardzo negatywne (10,9%, $n = 16$). Wskaźnik przekonania do zakupu wynosił średnio $M = 0,56$ ($SD = 0,32$), co wskazuje na raczej umiarkowane przekonanie. Potwierdza to rozkład poziomów, gdzie 37,4% badanych ($n = 55$) wskazywało na niskie przekonanie, a kolejne 32,0% ($n = 47$) – umiarkowane. Respondenci wskazywali na raczej wysoką skuteczność starszych reklam, wynoszącą średnio $M = 3,47$ ($SD = 0,91$), w skali od 1 do 5. Również język zastosowany w reklamach był oceniany umiarkowanie ($M = 0,38, SD = 0,55$) – 42,9% ($n = 63$) oceniło go bardzo pozytywnie, 22,4% ($n = 33$) – raczej pozytywnie, 17,7% ($n = 26$) – neutralnie, a aż 9,5% ($n = 14$) – raczej negatywnie i 7,5% ($n = 11$) – bardzo negatywnie.

Analizując związek między cechami socjodemograficznymi a oceną współczesnych reklam wykazano zdecydowanie mniej istotnych zależności niż w przypadku reklam z lat 90. Mężczyźni i kobiety tak samo oceniali odbiór ($Z = -1,56, p = 0,119$), przekonanie do zakupu ($Z = -1,22, p = 0,224$), skuteczność ($Z = -1,17, p = 0,240$) i język ($Z = -0,40, p = 0,687$) reklam współczesnych.

Pod względem wieku wykazano jedynie, że im starsi byli respondenci, tym gorzej oceniali język reklam współczesnych ($\rho = -0,164, p = 0,047$, związek słaby). Osoby do 55. roku życia częściej oceniały język jako prosty (średnio 54,2% wobec 23,5%; $\chi^2(3) = 18,13, p < 0,001$), zabawny (średnio 20,4% wobec 11,7%; $\chi^2(3) = 11,33, p = 0,010$), chwytliwy

i łatwy do zapamiętania (średnio 22,5% wobec 7,8%; $\chi^2(3) = 15,90$, $p = 0,001$) oraz nowoczesny (średnio 25,1% wobec 9,8%; $\chi^2(3) = 17,66$, $p = 0,001$).

Nie wykazano żadnych istotnych zależności zarówno dla miejsca zamieszkania, jak i poziomu wykształcenia w odniesieniu do oceny współczesnych reklam dla wszystkich analizowanych wskaźników, tj. odbioru reklamy ($\rho = -0,035$, $p = 0,672$ oraz $\rho = 0,024$, $p = 0,770$), przekonania do zakupu ($\rho = 0,017$, $p = 0,835$ oraz $\rho = -0,070$, $p = 0,396$), skuteczności reklamy ($\rho = -0,006$, $p = 0,939$ oraz $\rho = 0,021$, $p = 0,802$) a także oceny ich języka ($\rho = -0,015$, $p = 0,859$ oraz $\rho = -0,082$, $p = 0,324$).

Porównanie ocen reklam z lat 90. i współczesnych

Aby porównać oceny reklam lat 90. i współczesnych formułowane przez respondentów, wykonano analizy dla zmiennych zależnych zarówno w ujęciu ogółem, jak i w podziale na poszczególne czynniki (zmienne socjodemograficzne), które mogłyby wpływać na kształtowanie zależności – mogłyby je moderować.

Dla porównania reklam w ujęciu ogółem, istotne różnice wykazano w każdym analizowanym aspekcie (tab. 2). Stwierdzono, że reklamy z lat 90. cechują się bardziej pozytywnym odbiorem ($M = 0,67$, $SD = 0,27$ wobec $M = 0,25$, $SD = 0,59$; $W = 6,90$, $p < 0,001$), silniej przekonują respondentów do zakupu ($M = 0,72$, $SD = 0,26$ wobec $M = 0,56$, $SD = 0,32$; $W = 5,40$, $p < 0,001$), są oceniane jako bardziej skuteczne ($M = 3,94$, $SD = 0,79$ wobec $M = 3,47$, $SD = 0,91$; $W = 5,12$, $p < 0,001$) oraz bardziej pozytywnie pod względem stosowanego języka ($M = 0,69$, $SD = 0,35$ wobec $M = 0,38$, $SD = 0,55$; $W = 5,04$, $p < 0,001$).

Pod względem wywoływanych emocji dla reklam z lat 90. częściej wskazywano na radość (47,2% wobec 27,2%; $\chi^2(1) = 37,59$, $p < 0,001$), rozbawienie/śmiech (32,2% wobec 14,1%; $\chi^2(1) = 40,81$, $p < 0,001$), sympatię/ciepło (59,2% wobec 30,2%; $\chi^2(1) = 75,16$, $p < 0,001$), nostalgię (53,5% wobec 7,3%; $\chi^2(1) = 223,06$, $p < 0,001$), a rzadziej na dystans/obojętność (4,5% wobec 29,0%; $\chi^2(1) = 94,70$, $p < 0,001$) oraz irytację/zniesmaczenie (3,2% wobec 10,4%; $\chi^2(1) = 18,3$, $p < 0,001$).

W aspekcie oceny języka w przypadku reklam z lat 90. częściej wskazywano na takie jego określenia, jak: prosty (63,7% wobec 50,3%; $\chi^2(1) = 16,11$, $p < 0,001$), zabawny (41,3% wobec 18,4%; $\chi^2(1) = 55,27$, $p < 0,001$), humorystyczny (35,8% wobec 19,1%; $\chi^2(1) = 31,18$, $p < 0,001$), chwytliwy i łatwy do zapamiętania (42,2% wobec 19,7%; $\chi^2(1) = 51,99$, $p < 0,001$), motywujący/pozytywny (24,0% wobec 8,8%; $\chi^2(1) = 37,05$, $p < 0,001$) i przestarzały/staromodny (9,8% wobec 1,1%; $\chi^2(1) = 31,81$, $p < 0,001$). Natomiast rzadziej na takie określenia, jak: uniwersalny i ponadczasowy (10,2% wobec 16,1%; $\chi^2(1) = 51,99$, $p < 0,001$), nowoczesny (1,6% wobec 22,7%; $\chi^2(1) = 91,99$, $p < 0,001$), nachalny (2,3% wobec 8,8%; $\chi^2(1) = 18,17$, $p < 0,001$), irytujący (5,0% wobec 12,5%; $\chi^2(1) = 15,50$, $p < 0,001$), przesadzony i teatralny (6,4% wobec 11,6%; $\chi^2(1) = 7,35$, $p = 0,007$), sztuczny (nienaturalny) (6,4% wobec 16,3%; $\chi^2(1) = 21,84$, $p < 0,001$) oraz mało znaczący (3,9% wobec 14,7%; $\chi^2(1) = 30,98$, $p < 0,001$).

Analizując różnice w ocenach reklam z lat 90. oraz współczesnych w zależności od płci wykazano, że analogiczne jak dla ogółu badanych zależności występują wyłącznie wśród kobiet. Kobiety lepiej oceniają ogólny odbiór reklam z lat 90. ($Z = 6,28$, $p < 0,001$), stopień,

w jakim przekonują je one do zakupu ($Z = 5,17, p < 0,001$) oraz ich skuteczność ($Z = 4,94, p < 0,001$). Kobiety również bardziej pozytywnie odnoszą się do prezentowanego w tych reklamach języka ($Z = 5,11, p < 0,001$). Wśród mężczyzn wykazano jedynie, że emocje wywoływane przez reklamy z lat 90. są bardziej pozytywne niż w przypadku reklam współczesnych ($Z = 2,96, p = 0,003$). Wyniki dla przekonania do zakupu, skuteczności reklamy i oceny języka są w tej grupie statystycznie takie same dla porównywanych reklam. Wyniki te wskazują, że płeć wpływa na sposób postrzegania reklam z różnych okresów. Wykazano bowiem, że kobiety wyraźniej faworyzują reklamy z lat 90., a u mężczyzn efekt ten jest zdecydowanie słabszy i ogranicza się głównie do emocji.

W aspekcie wieku również wykazano znaczący efekt moderacji. W młodszych grupach wiekowych (do 25 lat oraz 26–35 lat) niemal nie wykazano istotnych różnic pomiędzy ocenami reklam z lat 90. i reklam współczesnych – wyjątkiem jest ogólny odbiór reklam: osoby do 25. roku życia nieco bardziej pozytywne oceny formułowali dla reklam z lat 90. ($Z = 4,00, p < 0,001$). Z kolei w grupach wiekowych 36–55 lat i powyżej 55 lat zależności były analogiczne jak dla ogółu, tzn. wykazano, że w grupach tych reklamy z lat 90. cechują się bardziej pozytywnym odbiorem (kolejno $W = 5,04, p < 0,001$ oraz $W = 2,25, p = 0,025$), silniej przekonują respondentów do zakupu (kolejno $W = 4,50, p < 0,001$ oraz $W = 2,01, p = 0,044$), są oceniane jako bardziej skuteczne (kolejno $W = 5,67, p < 0,001$ oraz $W = 2,67, p = 0,007$) oraz bardziej pozytywnie pod względem stosowanego języka (kolejno $W = 4,56, p < 0,001$ oraz $W = 2,70, p = 0,007$). Zauważalny jest zatem wpływ wieku na odbiór reklam. Tym samym należy przyjąć, że wiek moderuje wpływ stylu reklamy na jej odbiór, co oznacza, że im starsza grupa, tym wyraźniejsza jest przewaga pozytywnego odbioru reklam z lat 90., a u młodszych różnice te niemal zanikają. Starsze osoby są zatem bardziej podatne na reklamy retro, które wywołują u nich większe zaangażowanie i chęć zakupu. Młodsze grupy wiekowe, w odniesieniu do analizowanych tu czynników, oceniają reklamy z lat 90. i współczesne podobnie, co może sugerować, że ważniejsze są dla nich inne elementy reklam, np. atrakcyjność treści, estetyka, medium przekazu. Warto także zaznaczyć, że u osób młodszych nie występuje efekt nostalgii, gdyż nie mają one własnych doświadczeń z reklamami lat 90., co może być głównym powodem niewielkich różnic w ich odbiorze.

Pod względem wykształcenia różnice te wśród respondentów niemal nie występują. Analogiczne jak dla ogółu zależności (faworyzujące reklamy z lat 90.) występują zarówno wśród osób z wykształceniem średnim i niższym, jak i wyższym licencjackim/inżynierskim oraz magisterskimi i wyższym. Jedynym i pomijalnym (ze względu na graniczną istotność wskazującą na tendencję statystyczną) wyjątkiem jest to, że wśród osób z wykształceniem wyższym licencjackim/inżynierskim język reklam z lat 90. XX w. i współczesnych jest oceniany jednakowo ($W = 1,88, p = 0,060$). Poziom wykształcenia zatem nie stanowi znaczącego moderatora odbioru reklam.

Nie mniej znaczącą zależność wykazano dla wielkości miejsca zamieszkania. W tym przypadku wykazano analogiczne jak dla ogółu zależności (polegające na faworyzowaniu reklam z lat 90.) wśród osób mieszkających w mniejszych, nieprzekraczających 100. tys. mieszkańców, miejscowościach. Jedynym pomijalnym wyjątkiem był fakt, iż dla mieszkańców terenów wiejskich język reklam z lat 90. i współczesnych nie różnił się

istotnie ($W = 1,82, p = 0,069$). Natomiast wśród mieszkańców miejscowości większych różnice w odbiorze wspomnianych reklam się zacierały. W grupie osób mieszkających w miastach liczących od 100 tys. do 250 tys. oraz powyżej 250 tys. mieszkańców oceny reklam nie różniły się od siebie pod względem siły przekonywania do zakupu (kolejno $W = 1,40, p = 0,162$ i $W = 1,24, p = 0,213$), oceny skuteczności (kolejno $W = 1,05, p = 0,293$ i $W = 1,74, p = 0,083$) oraz oceny języka zastosowanego w reklamie (kolejno $W = 1,14, p = 0,255$ i $W = 1,87, p = 0,062$). W obu grupach zgodnie przyznano jednak, że reklamy z lat 90. wzbudzają bardziej pozytywne emocje niż reklamy współczesne (kolejno $W = 2,11, p = 0,035$ i $W = 3,81, p < 0,001$). Należy więc przyjąć, że wielkość miejsca zamieszkania stanowi istotny moderator odbioru omawianych reklam. Mieszkańcy małych miejscowości są bardziej podatni na przekaz reklam z lat 90., uważają je za skuteczniejsze, przyjemniejsze i bardziej przekonujące, a w dużych miastach efekt ten zanika, co może wynikać z większej ekspozycji na nowe trendy reklamowe i większego przyzwyczajenia do współczesnych form komunikacji marketingowej.

Zakończenie

Przeprowadzone analizy wykazały, że odbiór reklam z lat 90. XX wieku i współczesnych znacząco różni się w zależności od czynników socjodemograficznych. Reklamy z lat 90. w większości aspektów oceniane były bardziej pozytywnie – wywoływały silniejsze emocje (radość, sympatię, nostalgię), częściej przekonywały do zakupu i uznawane były za skuteczniejsze, a respondenci lepiej oceniali stosowany w nich język. Efekt ten szczególnie widoczny był wśród kobiet, osób starszych oraz mieszkańców mniejszych miejscowości, co potwierdza moderacyjną rolę płci, wieku i miejsca zamieszkania. Jednocześnie młodsze pokolenia oraz mieszkańcy dużych miast oceniali reklamy z obu okresów w sposób bardziej podobny, co wskazuje na istotne różnice pokoleniowe i kulturowe w percepcji przekazów marketingowych.

Otrzymane wyniki dowodzą, że reklama jako dyskurs perswazyjny nie tylko zmienia się wraz z upływem czasu, lecz także jest odmiennie interpretowana w zależności od doświadczeń. Efekt nostalgii oraz prostota przekazu lat 90. okazują się kluczowe dla grup starszych, podczas gdy dla młodszych większe znaczenie ma atrakcyjność formy, nowoczesność i narracyjność współczesnych reklam.

Przestrzeń ta pozostaje otwarta dla dalszych badań, które mogłyby pogłębić analizę zjawiska, np. uwzględniając znacznie większą liczebność próby badawczej, dodatkowe czynniki socjokulturowe czy też porównanie reklam z innych dekad. Rozszerzenie badań w tym kierunku pozwoliłoby pełniej zrozumieć dynamikę zmian w języku reklamy oraz jej odbiorze w różnych grupach społecznych i pokoleniowych.

Bibliografia

- Bańczyk E. (2018), *Kulturowe kody reklamy: świat znaczeń w reklamie z perspektywy socjalizacji*, Katowice.
- Koziara Ł. (2017), *Podstawowe cele i funkcje reklamy w procesie komunikowania rynkowego*, „Nowoczesne Systemy Zarządzania”, nr 2, z. 12, s. 189–201.
- Kubiak K. (2016), *Reklama jako zjawisko społeczne*, Warszawa.
- Kurzeja E. (2016), *Perswazja w telewizyjnej reklamie społecznej. Studium socjologiczne*, Katowice.
- Matwiejczyk A. (2018), *Emocje w reklamie telewizyjnej w świetle badań własnych*, „Academy of Management”, nr 2(1), s. 30–47.
- Miturska-Bojanowska J. (2020), *W świecie reklamy. Słowa, które zmieniają swoje znaczenia i łączliwość*, „Objaśnienia Wyrazów i Zwrotów”, nr 2(7), s. 106–114.
- Sadowa A. (2019), *Pokolenia X, Y i Z wobec reklamy internetowej*, „Studenckie Prace Prawnicze, Administratywistyczne i Ekonomiczne”, nr 28, s. 297–311.
- Szalonka K., Sadowa A. (2018), *Wpływ reklamy internetowej na decyzje zakupowe w Polsce i Wielkiej Brytanii. Analiza komparatywna*, „Studia i Materiały”, nr 53(2), s. 349–363.
- Szczepankowska I. (2011), *Semantyka i pragmatyka językowa. Słownik podstawowych pojęć z zadaniami i literaturą przedmiotu*, Białystok.
- Widerski J. (2018), *Starsi ludzie jako segment rynku reklamy w Polsce*, „Ekonomia – Wrocław Economic Review”, nr 24(4), s. 39–50.
- Wójcik A. (2017), *Reklama komercyjna i reklama społeczna – różnice i podobieństwa*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ. Nauki Społeczne”, nr 16(1), s. 27–43.

Abstract

Pragmatics of advertising language: Generational differences in the reception of 1990s and contemporary advertisements

Advertising constitutes a specific type of persuasive discourse, whose aim is to evoke a reaction from the recipient, most often a purchasing decision. A pragmatic analysis shows that advertising influences not only through content but also through the sender's intentions, using speech acts in the form of encouragements, promises, or suggestions, as well as strategies of building a communicative community. In the 1990s, the language of advertising was dominated by simplicity and directness, whereas contemporary advertising places greater emphasis on emotionality, narrativity, and authenticity. The effectiveness of advertising depends on the adequacy of linguistic means to the communicative competence of recipients, which results in different generations evaluating the same messages in different ways. The author conducts research on changes in advertising language over the years, pointing out the absence of studies comparing past and contemporary advertisements in a generational context. The aim of the study is to compare the reception of advertising language from the 1990s and contemporary advertisements in the context of generational differences.

Keywords: advertising language, pragmatics, advertising

Krzysztof Kusał  <https://orcid.org/0000-0003-0409-5396>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: kkusal@ahe.lodz.pl

Русско-польская межъязыковая омонимия в системе знаменательных частей речи (субстантивные параллели)

Аннотация

Омонимия как универсальное языковое явление не ограничивается системой одного языка и, выходя за его пределы, становится межъязыковым явлением. Настоящая статья посвящена словообразовательной характеристике русско-польских омонимов. Перечисленные в статье типы омонимов имеют специфику конкретного выражения, связанную с взаимодействием семантики слова в каждом из сопоставляемых языков. Как показывают наши наблюдения, межъязыковые омонимы, восходя к одному этимону, особенно ярко, демонстрируют национальные особенности внешней и внутренней (семантической) структуры слов в родственных языках.

Ключевые слова: славянские языки, лексикология, имена существительные, межъязыковая омонимия

Предварительные замечания

Межъязыковая омонимия давно привлекает внимание лингвистов уже потому, что именно она является камнем преткновения при передаче текста с одного языка на другой и нередко становятся причиной недопонимания при межнациональном общении.

Для родственных славянских языков проблема лингвистического исследования межъязыковой омонимии – одна из сложных задач, ибо уже само определение объема омонимии и разграничения омонимов является необычайно трудным. Хотя польские и российские слависты давно уже проявляют интерес к проблемам русско-польской омонимии, русский язык в зеркале польского масштабному многоаспектному

лингвистическому анализу и полному лексикографическому описанию пока не подвергался. В предлагаемой статье автор обобщает свои многолетние наблюдения, предлагает собственную интерпретацию явления межъязыковой омонимии, подвергает большой конкретный материал детализированной классификации по разным параметрам, выявляет специфические особенности русских и польских омонимов в сопоставительном ракурсе и представляет проект будущих словарей данного типа.

Для описания вышеназванного явления был выбран солидный материальный корпус, отражающий «взрывоопасную» зону русско-польского языкового взаимодействия.

Основная часть

Говоря о знаменательных частях речи, мы имеем в виду лексикологический (лексико-семантический аспект) их описания (ср. Федорчук, 2000; 2001). Известно, разумеется, что и незнаменательные слова выражают некие значения, прежде всего – грамматические. Именно из этого, видимо, исходил, Р.А. Будагов, выступая против употребления термина «знаменательные» и «незнаменательные» части речи. Свое мнение исследователь обосновывает тем, что не могут существовать незнаменательные части речи (например, предлоги и союзы европейских языков выполняют важные грамматические функции). И далее подчеркивает, что понятие «знаменательные части речи», таким образом, неизбежно постулирует противоположное понятие о «незнаменательных частях речи», тем самым «основываясь на формалистической концепции» и лишая грамматику ее важнейшей функции – «способности обобщать в своих категориях объективные свойства языка в его взаимодействии с мышлением» (Будагов, 1985: 73). В действительности в грамматике части речи различаются не по признаку «знаменательные – *незнаменательные*», а по признаку большей или меньшей их синтаксической самостоятельности, по их функции.

И все же в данном исследовании – по устоявшейся традиции – принято разграничение частей речи знаменательных и незнаменательных. Тем более, что знаменательность интересует нас не только как категория, связанная с разграничением различных частей речи, но и как категория значимая для лексической семантики: известно, что в лексикологии исследуются слова знаменательные.

При рассмотрении частей речи мы опирались на двухступенчатую классификацию, предложенную В.В. Бабайцевой (Бабайцева, 1991: 3–14). Основным критерием данной классификации является «полнота набора дифференциальных признаков частей речи» (там же с. 10). В соответствии с этим критерием автор выделяет типичные образования, обладающие полным набором дифференциальных признаков, и синкретичные явления, совмещающие дифференциальные признаки разных частей речи.

В центре нашего внимания находятся имена существительные обоих языков обладающие полным набором специфических дифференциальных признаков, являясь ядром системы частей речи в славянских языках.

Существует мнение, что при сопоставлении родственных славянских языков сопоставление «от формы к значению» имеет свои преимущества, ибо способствует более четкому и строгому изучению системных и функциональных эквивалентов в сопоставляемых языках (см.: Широкова, 1978). Данное утверждение можно отнести и к формально тождественным/сходным лексемам двух родственных языков.

Существительные, как известно, занимают особое место в системе языка и составляют ядро лексикона. По наблюдениям психолингвистов, существительные первичны в развитии речи как в филогенезе, так и в онтогенезе; они осознаются раньше, чем другие части речи (см.: Залевская, 1979; 1990). С другой стороны, именно эти слова с наибольшей яркостью передают национальное своеобразие языковой картины мира, отражают нюансы особенностей его восприятия каждым славянским народом в рамках единой языковой культуры. Поэтому вполне естественно (и закономерно), на наш взгляд, что большую часть русско-польских омонимов составляют имена существительные.

Перейдем к их описанию.

В плане формального соответствия русско-польских омонимов в разряде существительного нами выделены следующие типы: фонетико-графические, графические, фонетические.

1. Фонетико-графические межъязыковые омонимы это слова полностью совпадающие по звучанию и написанию в исходной форме и большинстве словоформ.

Сравним, например, рус. **БА'БА** 1) *устар.* 'замужняя крестьянка', 'простая, необразованная женщина', 2) *прост.* и *обл.* 'жена' 3) *прост.*, обычно пренебреж. 'женщина вообще' 4) *разг., презр.* 'о робком, слабохарактерном мужчине', 5) *разг.* 'то же, что бабушка' и польск. **ВАВА** 1) *baba* – 'старуха'), 2) 'старая по возрасту женщина', 3) = русск. **БАБА** (3), 4) = русск. **БАБА** (4), 5) ≈ русск. **БАБА** (5), так как стилист. нейтр.), 6) 'женщина, принимающая детей во время родов; повитуха', 7) *устар.* 'гадалка, знахарка'.

Приведем еще примеры: рус. **БАЛАМУ'Т** в значении (*разг.*) 'человек, вносящий смятение, беспорядок; смутяня' и польск. **BAŁAMUT** 'обольститель; повеса'. Слова эти образуют межъязыковую омонимичную пару, ибо польская лексема, в отличие от русского однозначного слова, является многозначным, то есть шире по семантике. Ср. в польск. **BAŁAMUT** 1) ≈ рус. **БАЛАМУТ** 'тот, кто ведет себя задиристо, чье поведение выходит за рамки общепринятых норм', 2) 'тот, кто ухаживает за женщинами, напористо добивается взаимности в любви; обольститель'.

Рус. **БЛЯ'ХА** имеет два значения 1) 'металлическая пластина, служащая для украшения сбруи, мебели или являющаяся пряжкой, застежкой', 2) 'металлическая пластина с надписью, удостоверяющая должность носильщика, дворника и тому подобное' лишь частично совпадает по семантике с польской лексемой **BLACHA**:¹
БЛЯ'ХА z

1. znaczek blaszany; numerek; blaszka

¹ Здесь и далее иллюстративный материал приводится по Русско-польскому словарю межъязыковых омонимов (Kusal, 2002).

Носильщик с бляхой на груди. *Bagażowy z numerkiem na piersi.*

2. sprzączka ozdobna; klamra

Сбруя с бляхами. *Uprząż z klamrami.*

BLACHA *жс.*

1. листовое железо; жесьть

Blacha miedziana. Листовая медь.

2. плита; противень

Gotować na blasze. Готовить на плите.

♦ *разг.* *Wykuć na blachę. pot.* ♦ Выучить назубок. Вызубрить.

Как показывают наши наблюдения, *фонетико-графические* русско-польские омонимы составляют наибольшее количество из числа проанализированных существительных. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что межъязыковые омонимичные пары чаще всего образуют общие по происхождению (однокоренные) существительные. Ими могут быть как славянские, так и заимствованные слова, существование которых свидетельствует об общих источниках заимствования лексики и тесном взаимодействии русского и польского языков в процессе их исторического развития. Напомним, что наиболее древний пласт в словарном составе русского и польского языков составляют слова славянские, восходящие в основном к общеславянской лексике. Они составляют ядро словарного состава каждого из языков, обозначая, как правило, важные сферы жизни. Это названия предметов труда, явлений природы, отрезков времени, растительного мира, домашних и диких животных, рыб, органов тела, людей по их родственным отношениям, абстрактных понятий (Беднаж, 2002: 56).

Кроме того, межъязыковые фонетико-графические омонимы в разряде существительных могут возникать и в результате *случайного* совпадения разных по происхождению и семантике слов типа рус. **КОМА** *мед.* ‘потеря сознания с резким ослаблением организма’, ‘тяжелое болезненное состояние, связанное с нарушением реакции организма на внешние раздражения’ и пол. **КОМА** *лингв.* ‘знак препинания, имеющий форму крючка и употребляющийся для обособления слов и предложений; запятая’.

Исследование показало, что именно для русских и польских существительных характерно сохранение тождества формы в значительно большей степени, чем в других частях речи.

II. Графические межъязыковые омонимы.

Обнаружено, что графические русско-польские омонимы составляют 22% от общего количества проанализированных существительных (см. Список омонимов).

Приведем примеры. Графическими межъязыковыми омонимами являются рус. **ПАСТВА** и польск. **PASTWA**, вместе с тем, семантика их различна:

ПА’СТВА *z zbior.*

rel. parafianie, wierni

Вчера настоятель встречался со своей паствой. *Wczoraj proboszcz spotykał się ze swoimi parafianami.*

PASTWA *ж.*

устар. корм, пища; добыча (*только во фраз. сочет.*)

◊ Rzucić (wydać) *kogoś, coś* na pastwę; na pastwę *komuś, czemuś*. ◊ Отдать (оставить) на съедение *кому-л.*

◊ Rzucić *kogoś* na pastwę losu. ◊ Бросить (оставить, кинуть) на произвол судьбы *кого-л.*

◊ Być (stać się, paść) pastwą *czegoś (kogoś)*. Быть (оставаться, стать) жертвой *чего-л.*; ◊ остаться на съедение *кому-л.*

Графическими омонимами являются и соотносительные слова «жа'лоба» и «żałoba» (см. выше) и ОПАСКА – OPASKA.

Оба компонента межъязыковой омонимичной пары рус. ЖА'ЛОБА – польск. ŻAŁOBA имеют общее происхождение: данные отглагольные существительные (рус. *жа'л + об –а ← жал ова/ть/ся*; польск. *żał + o'b – a ← żal /i/ć się*) образованы с помощью одной морфемы – с использованием общеславянского суффикса - ба (- ba).

ЖА'ЛОБА *ż*

1. skarga; narzekanie, utyskiwanie; żale

Жалобы на одиночество. Narzekanie na samotność.

pot. Приставать с жалобами к *кому-л.* Dokuczać *komuś* ciągłymi skargami.

Вечные жалобы. Wieczne (ciągłe) utyskiwania.

2. skarga, zażalenie

Подать, рассмотреть жалобу. Złożyć, rozpatrzyć skargę (zażalenie).

praw. Кассационная жалоба. Skarga odwoławcza.

Книга жалоб и предложений. Książka zażaleń i wniosków; książka życzeń i zażaleń.

ŻAŁOBA *ж.*

1. траур; скорбь

Ogłosić żałobę narodową. Объявить национальный траур.

◊ Okryć (się) żałobą. Погрузить(ся) в скорбь.

2. траур (*чёрная одежда, повязка и тому подобное*)

Nosić żałobę po matce. Носить траур по матери.

Ср. также:

ОПА'СКА *ż*

pot. obawa

С опаской. Z obawą.

Ходили к нему без опаски. Chodzili do niego bez obawy.

OPASKA *ж.*

1. повязка; бинт

Opaska żałobna. Траурная повязка.

Opaska biodrowa, na biodrach. Набедренная повязка.

Złożyć opaskę na ranę. Наложить повязку на рану.

2. бандероль

Przesłać pod opaską. Послать бандеролью.

Акцентологические различия наблюдаются и в следующих межъязыковых соответствиях омонимического характера: рус. **ЗАМА'Х** 'резкое поднятие руки для нанесения удара' и польск. **ZAMACH** 1) 'покушение'; 2) 'размах, разгон'.

Итак, перед нами омографы (если принять для описания межъязыковых омонимов классификацию, принятую при характеристике внутриязыковой омонимии).

При этом следует отметить, что специфической чертой межъязыковых русско-польских омографов (в разряде существительных) является то, что в омонимические отношения могут вступать не только слова, имеющие тождественное написание (при акцентологических различиях в устной речи), но и те лексемы русского и польского языков, которые не различаются по месту словесного ударения (**пост** – **post**, **кит** – **kit**, **нарта** – **narta**, **наушник** – **nausznik** и под.). Как видим, подобные различия наблюдаются не только у слов, случайно совпавших по форме (ср. внутриязыковые русские омонимы *му'ка* – *мука*'), но и у лексем, восходящих к одному корню. Однако, как отмечают исследователи восточнославянских языков, акцентологические расхождения для общих по происхождению слов в принципе не характерны (см. Ровдо, 1980; Заславская, 1985).

Среди межъязыковых омонимов графического типа (омографов) особую подгруппу составляют слова, совпадающие в русском и польском языках по написанию, но различающиеся по фонетическому облику. Вместе с тем и межъязыковые соответствия типа **качка** – **kaczka**, **диван** – **dywan**, **опаска** – **opaska** и др. также относятся к межъязыковым *омографам*, ибо при тождестве графической формы подобные лексемы двух языков имеют различия в произношении отдельных звуков. Степень соответствующих различий определяется весьма условно, в основном – с опорой на данные русской и польской орфоэпии; в некоторых случаях довольно сложно провести границу между фонетико-графическими и графическими русско-польскими омонимами.

Кроме фонетико-графических и собственно графических субстантивных межъязыковых омонимов, в русском и польском языках можно выделить и фонетический тип.

III. Фонетические межъязыковые омонимы.

По нашим наблюдениям, фонетические русско-польские омонимы в разряде существительных представлены меньшим количеством пар. В нашей картотеке их насчитывается всего 68 пар (=17%). Пишутся такие слова нередко по-разному, но в звучании оказываются сходными. Таковы, например, рус. „**высыпка**“ и польск. „**wysypka**“ (*скорее фонетико-графические*); ср. также **посадка** – **posadka**, **пожитки** – **pożytki**, **спуд** – **spód**, **дробина** – **drabina**, **врушка** – **wrózka** и под.

При этом семантика фонетических межъязыковых омонимов, как и семантика всех субстантивных омонимов, не совпадает. Сравним, к примеру, значения многозначных слов – рус. **ВЫ'СЫПКА** 1) 'вываливание, выкладывание чего-либо путем ссыпания'; 2) *охот.* 'внезапный прилет множества дичи' и польск. **WYSYPKA**

1) *разг.* ‘искусственное земляное возвышение; насыпь’; 2) *мед.* ‘мелкие пятнышки или прыщики, появляющиеся на теле при некоторых болезнях; сыпь’; 3) = рус. **ВЫСЫПКА** (2).

Приведем еще примеры.

Графически совпадают и межъязыковые соответствия – русс. “**БЕГУН**” (в транскрипции – [б’игу’н]) и польск. “**BIEGUN I, II**”. Как известно, в польском языке все губные отвердели в разнообразных грамматических категориях и формах не только на конце, но и в середине слов, в том числе перед гласными переднего ряда Е, И. Только перед *i* (разного происхождения) в современном польском языке произносится полумягкий согласный (Kusał, 1998: 58–59).

Семантика русской лексемы БЕГУ’Н не совпадает с польской **BIEGUN**:

БЕГУ’Н *m*

biegacz

Бегун на короткие дистанции. *Biegacz krótkich dystansów.*

BIEGUN *m.*

1. полюс

geogr. Biegun południowy, północny. *geogr.* Северный, Южный полюс.

Δ Biegun zimna. Δ Полюс холода.

физ. Δ Biegun dodatni, ujemny. *fiz.* Δ Положительный, отрицательный полюс.

перен. ◇ Dwa bieguny. *przen.* ◇ Два полюса.

2. (*чаще мн.*) полоз; полозья

Koń na biegunach. Детская деревянная лошадка.

Fotel na biegunach. Кресло-качалка.

3. *устар.* рысак

Dosiąść bieguna. Сесть на рыска.

Совершенно не пересекаются значения русского слова **БЕГУН** с двумя значениями лексемы **BIEGUN** 1) полюс’; 2) *перен.* ‘нечто, прямо противоположное чему-либо другому; антипод’.

Следует отметить, что межъязыковые омонимичные пары, включающие в свой состав устаревшие значения, в гораздо меньшей степени способны стать источником лексико-семантической интерференции, ибо подобные значения русского и польского слов находятся в пассивном запасе билингвов.

Итак, исследование показало, что в ПВ межъязыковые русско–польские омонимы в разряде существительных представлены во всех трех разновидностях, известных и в классификации внутриязыковых омонимов – это межъязыковые **фонетико-графические** (полные лексические омонимы или – чаще – омоформы), **графические** (омографы) и **фонетические** (омофоны).

Рассмотрение меры частотности трех названных типов русско–польских межъязыковых соответствий омонимического характера в ПВ целесообразно завершить статистическими выводами. Из **300** русско-польских омонимов нашего общего списка **61%** составили **фонетико–графические**, **22%** – омонимы **графические** (см. Сводный список омопар). И только **17%** составляют омонимы **фонетические**.

Эти данные говорят о том, что для русско–польских омонимов (в разряде существительных) в большинстве случаев характерно почти полное (фонетико-графические) тождество формы. Причины подобных формальных совпадений у существительных двух славянских языков – прежде всего в их этимологическом родстве. В то же время семантика, как сфера более подвижная (по сравнению с фонетической формой), определяет существо различий слов-омонимов, их семантическое несовпадения; мало того, зачастую – отнесенность к разным языковым мирам (Черемисина, 1992; Новикова, Черемисина, 2000).

Выводы

Многие субстантивные омонимические пары, зафиксированные и описанные в настоящей работе, являют собой трудные случаи освоения русского языка поляками (и наоборот), ибо языковое родство, как показывает практика преподавания, постоянно толкает и переводчика, и студента или учащегося, на ложную идентификацию «чужого» на основе «своего». Таковы, например, пары: *академик* – *akademik*, *выправка* – *wyprawka*, *невеста* – *niewiasta*, *овощи* – *owoce*, *роскошь* – *rozkosz*, *самоход* – *samochód*, *словник* – *słownik*, *ссаки* – *ssaki*, *урок* – *urok* и под.

Не меньшие носители подобной опасности – такие лексические пары, которые, имея общий «семантический множитель», уводят носителя другого славянского языка в иные коннотативно-функциональные и ассоциативные сферы: *вонь* – *woń*, *дело* – *działo*, *заказ* – *zakup*, *питание* – *pytanie*, *рогатка* – *rogatka*, *родина* – *rodzina*, *фамилия* – *familia* и др. Ряд из них можно представить в виде больших омонимических «цепочек». Особо активны здесь такие омонимические пары, как: *охота* – *ochota*, *охотник* – *ochotnik*, *скарпед* – *szkarada*, *скарпенник* – *szkaradnik*, *чин* – *czyn*, *чинность* – *czynność*, *чинный* – *czynny* и т.п.

Нужно подчеркнуть, что само по себе выявление (и лексикографическое описание) такого рода омонимических пар чрезвычайно полезно не только для диагностики потенциальных ошибок, но и многое дает для практики обучения русскому и польскому языкам как креативный дидактический материал. Таковы, в частности, омонимические пары типа: *последки* – *pośladki*, *склеп* – *sklep*, *сопли* – *sople*, *грач* – *gracz*, *кеды* – *kiedy*, *качка* – *kaczka*, *локатор* – *lokator*, *перекуп* – *przekór*, *погреб* – *pogrzeb*, *тлен* – *tlen*, *урод* – *uroda* и так далее. Они вызывают в славянской среде постоянный «эффект неожиданности», позволяющий инструментализировать омонимы в дидактических целях.

Немаловажно при этом, что они нередко отражают как исторически закономерные межъязыковые связи (напр., *болото* – *bloto*, *завод* – *zawód*, *засада* – *zasada*, *злодей* – *złodziej*, *лыжи* – *łyżwy*, *смысл* – *zmysł*, *справка* – *sprawka*, *укроп* – *ukrop*, *час* – *czas*), так и „классическую“ омонимию, образованную случайным звуковым совпадением (*буй* – *bój*, *бур* – *bór*, *вор* – *wór*, *кут* – *kit*, *морс* – *mors*, *ниц* – *nic*, *сума* – *suma*, *хорда* – *horda*).

Приведенные выше примеры свидетельствуют о том, что русско-польская субстантивная омонимия реальный лингвистический факт, требующий специального изучения. Многие омопары, обладая интерферонным потенциалом, создают иллюзию взаимопонимания при фактическом отсутствии такового и являются камнем преткновения при передаче текста с одного языка на другой. На эту категорию лексики нужно обращать особое внимание в процессе преподавания русского и польского языков в иностранной аудитории.

Такой материал может стать также составной частью сопоставительного словаря славянских языков, в котором явление межъязыковой словообразовательной омонимии будет занимать надлежащее место.

Литература

Бабайцева В.В. (1991), *Место переходных явлений в системе языка (на материале частей речи)*, [в:] *Переходность и синкретизм в языке и речи: Межвузовский сборник научных трудов*, Москва, с. 25–88.

Беднаж М.А. (2002), *Польско-українська міжмовна омонімія*, Ополе.

Залевская А.А. (1979), *Межъязыковое сопоставление в психолингвистике*, Калинин.

Залевская А.А. (1990), *Слово в лексиконе человека: психологическое исследование*, Воронеж.

Заславская Н.В. (1985), *Семантико-стилистическая и функциональная характеристика межъязыковых омонимов в русском и украинском языках*, Автореферат дис. ... канд. филол. наук, Киев.

Новикова Н.С., Черемисина Н.В. (2000), *Картины мира и многомирие в языке и поэтическом тексте*, „Русская словесность“, № 1, с. 2–6.

Ровдо И.С. (1980), *Межъязыковая омонимия в условиях русско-белорусского и белорусско-русского билингвизма*, Автореферат дис. ... канд. филол. наук, Минск.

Федорчук Е.В. (2000), *Типы межъязыковых лексических омонимов (на материале русского и украинского языков)*, [в:] *Тезисы докладов 50-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. В 2 ч. Ч. 1*, Благовещенск.

Федорчук Е.В. (2001), *Межъязыковые омонимы и паронимы в близкородственных языках (на материале русского и украинского языков)*, Автореферат дис. ... канд. филол. наук, Москва.

Фомина М.И. (1990), *Современный русский язык. Лексикология*, Москва.

Черемисина Н.В. (1992), *Семантика возможных миров и лексико-семантические законы*, „Научные доклады высшей школы. Филологические науки“, № 2, с. 111–117.

Широкова А.Г. (1978), *Теоретические предпосылки сопоставительного изучения славянских языков*, „Вестник Московского государственного университета. Сер. 9: Филология“, № 6.

Kusal K. (2002), *Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych*, Wrocław.

References

- Babaytseva V.V. (1991), *Mesto perehodnyhâvlenij v sisteme âzyka (na materiale častej reči)*, [v:] *Perehodnost' i sinkretizm v âzyke i reči: Mežvuzovskij sbornik naučnyh trudov*, Moskva, s. 25–88.
- Bednaž M.A. (2002), *Pol'sko-ukraiŋs'ka miŋmovna omonimiâ*, Opole.
- Čeremisina N.V. (1992), *Semantikavo zmoŋnyh mirov i leksiko-semantičeskie zakony*, „Naučnye doklady vysšejškoly. Filologičeskie nauki“, № 2, s. 111–117.
- Fedorčuk E.V. (2000), *Typy meŝ"âzykovyh leksičeskih omonimov (na materiale russkogo i ukraiŋskogo âzykov)*, [v:] *Tezisy dokladov 50-j naučno-praktičeskoj konferencii prepodavatelej istudentov. V 2 č. Č. 1*, Blagoveŝensk.
- Fedorčuk E.V. (2001), *Meŝ"âzykovye omonimy i paronimy v blizkorodstvennyh âzykah (na materiale russkogo i ukraiŋskogo âzykov)*, Avtoreferat dis. ... kand. filol. nauk, Moskva.
- Fomina M.I. (1990), *Sovremennij russkij âzyk. Leksikologiâ*, Moskva.
- Kusal K. (2002), *Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych*, Wrocław.
- Novikova N.S., Čeremisina N.V. (2000), *Kartiny mira i mnogomirie v âzyke i poëtičeskom tekste*, „Russkaâ slovesnost“, № 1, s. 2–6.
- Rovdo I.S. (1980), *Meŝ"âzykovaâ omonimiâ v usloviâh russko-belorusskogo i belorussko-russkogo bilingvizma*, Avtoreferat dis. ... kand. filol. nauk, Minsk.
- Širokova A.G. (1978), *Teoretičeskie predposylki sopostavitel'nogo i zučeniâ slavânskikh âzykov*, „Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 9: Filologiâ“, № 6.
- Zalevskaâ A.A. (1979), *Meŝ"âzykovoeso postavlenie v psiholingvistike*, Kalinin.
- Zalevskaâ A.A. (1990), *Slovo vleksikone čeloveka: psihologičeskoe issledovanie*, Voroneŝ.
- Zaslavskaâ N.V. (1985), *Semantiko-stilističeskaâ i funkcional'naâ harakteristika meŝ"âzykovyh omonimov vrusskom i ukraiŋskom âzykah*, Avtoreferat dis. ... kand. filol. nauk, Kiev.

Streszczenie

Rosyjsko-polska międzyjęzykowa homonimia w systemie części mowy pełnoznacznych (paralele substantywne)

Homonimia jako uniwersalne zjawisko językowe nie ogranicza się do systemu jednego języka, lecz wykraczając poza jego granice, przyjmuje postać zjawiska międzyjęzykowego. Artykuł poświęcony jest słowotwórczej charakterystyce rosyjsko-polskich par homonimicznych. Omawiane typy homonimów wykazują swoistość realizacji wynikającą z odmiennych uwarunkowań semantycznych w każdym z porównywanych języków. Przeprowadzone analizy pokazują, że międzyjęzykowe homonimy wywodzące się ze wspólnego etymonu szczególnie wyraźnie ujawniają narodowe cechy zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej (semantycznej) struktury leksemów w językach pokrewnych.

Słowa kluczowe: języki słowiańskie, leksykologia, rzeczowniki, homonimia międzyjęzykowa

Abstract

Russian–Polish interlingual homonymy within the system of content words (substantive parallels)

Homonymy, as a universal linguistic phenomenon, is not confined to the system of a single language; when it crosses its boundaries, it becomes an interlingual phenomenon. The article examines the word-formation properties of Russian–Polish homonymous pairs. The types of homonyms discussed display specific modes of realization, shaped by the semantic functioning of the respective lexical items in each language. The analysis demonstrates that interlingual homonyms originating from a common etymon particularly clearly highlight the national characteristics of both the external and internal (semantic) structure of lexemes in related languages.

Keywords: Slavic languages, lexicology, noun names, cross-linguistic homonymy

Wiesław Przybyła Językowy obraz podróży monotonnej jak albański upał albo bośniacki deszcz. O *Dzienniku pisanym później* Andrzeja Stasiuka

Zenon Weigt *Die Lodzer Zeitung* (1863–1915) – eine Vorläuferin der Lodzer Presse um die Jahrhundertwende

Joanna Satoła-Staśkowiak O stałej marginalizacji słowników drukowanych jako nieodwracalnym zjawisku we współczesnej leksykografii

Natalia Piórczyńska Antropocentryzm, uprzedmiotowienie i animalizacja w języku polskim

Adam Bednarek Rewolucja cyfrowa: wyzwania dla badań językoznawczych i nauczania języków obcych

Adam Bednarek Building an effective team in multicultural and multiethnic communities

Olga Majchrzak Feedback practices in EFL writing instruction: The case of Polish secondary schools

Barbara Pastuszek-Lipińska Dweck's mindset theory and the teaching of foreign languages: Reflection from the language classroom

Agnieszka Borowiak Developing receptive, productive, and academic language skills in CLIL: A comprehensive multi-component perspective on linguistic growth

Anna Bielska Who is a better translator – AI or human? A viewer-based study on AVT

Michał Ledwosiński Nośniki kulturowe w przekładzie

Krzysztof Kusal Интерфероносный потенциал жаргонной лексики и фразеологии (на материале русского и польского языков)

Natalia Piórczyńska Prosty język w komunikacji Biblioteki Miejskiej w Łodzi w latach 2018–2020

Agnieszka Patalong Pragmatyka języka reklamy: różnice pokoleniowe w odbiorze reklam z lat 90. XX w. oraz współczesnych

Krzysztof Kusal Русско-польская межъязыковая омонимия в системе знаменательных частей речи (субстантивные параллели)

