

**Języki specjalistyczne:
badania, dydaktyka, przekład**

**Specialized Languages:
Research, Teaching, and Translation**

**ZESZYTY
NAUKOWE** **106**

Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu [3] 2024

THE WSB UNIVERSITY IN POZNAN
RESEARCH JOURNAL
2024, VOL. 106, NO. 3

Specialized Languages: Research, Teaching, and Translation

Języki specjalistyczne: badanie, dydaktyka, przekład

redakcja naukowa

Maria Banaś

Jarosław Szostak



Uniwersytet WSB Merito w Poznaniu
Poznań 2024

THE WSB UNIVERSITY IN POZNAN
RESEARCH JOURNAL
2024, T. 106, NR 3

Specialized Languages: Research, Teaching, and Translation

edited by
Maria Banaś
Jarosław Szostak



WSB Merito University in Poznań
Poznań 2024

Redaktor naczelny czasopisma / Editor-in-chief

dr hab. Wiesława Caputa, prof. Uniwersytetu WSB Merito w Poznaniu

Rada naukowa / Scientific Advisory Board

Przemysław Deszczyński (Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Polska)

Marek Dylewski (Uniwersytet WSB Merito w Poznaniu, Polska)

Beata Filipiak (Uniwersytet Szczeciński, Polska)

Tadeusz Leczykiewicz (Uniwersytet WSB Merito w Poznaniu, Polska)

Jan Szambelańczyk (Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Polska)

Emilia Zimková (Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja)

Peter Krištofik (Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja)

Sergiy Gerasymenko (Narodowa Akademia Zarządzania w Kijowie, Ukraina)

Bernt Mayer (Ostbayerische Technische Hochschule Amberg-Weiden, Niemcy)

Franz Seitz (Ostbayerische Technische Hochschule Amberg-Weiden, Niemcy)

J. Michael Geringer (Uniwersytet w Ohio, USA)

Svitlana Ishchuk (Państwowy Instytut Badań Regionalnych im. M.I. Dolishniego NAN Ukrainy, Lwów, Ukraina)

Dorota Jelonek (Politechnika Częstochowska, Polska)

Czasopismo umieszczone w bazach: Index Copernicus, BazEkon, PBN, CrossRef, ERIH Plus.

Czasopismo recenzowane według standardów Ministerstwa Edukacji i Nauki.

Lista recenzentów na stronie <https://journals.wsb.poznan.pl/index.php/znwsb/recenzenci> oraz w ostatnim numerze czasopisma z danego roku.

Journal included in the following databases: Index Copernicus, BazEkon, PBN, CrossRef, ERIH Plus.

Journal reviewed in compliance with the standards set forth by the Ministry of Education and Science.

A list of referees is available at <https://journals.wsb.poznan.pl/index.php/znwsb/recenzenci> and published in the last issue of the Journal each year.

Procedura recenzowania / Review procedure

<https://znwsb.publisherspanel.com/resources/html/cms/FORAUTHORSINFO>

Redaktorzy naukowí (tematyczni) / Scientific (Theme) editors

dr Maria Banaś, Politechnika Śląska

dr Jarosław Szostak, Uniwersytet WSB Merito w Chorzowie

Redakcja i korekta tekstów w języku polskim / Polish texts edited by

Paulina Jeske-Choińska, Agnieszka Czapczyk, Lidia Kozłowska

Skład / Typeset by

Teodor Jeske-Choiński / gniazdo.pl

Projekt okładki / Cover design by

Jan Ślusarski

Publikacja finansowana przez Uniwersytet WSB Merito w Poznaniu

Publication financed by WSB Merito University in Poznań

Wersja pierwotna — publikacja elektroniczna / Source version — electronic publication

© Copyright by Uniwersytet WSB Merito w Poznaniu, 2024

ISSN 2719-6798

Uniwersytet WSB Merito w Poznaniu

ul. Powstańców Wielkopolskich 5, 61-895 Poznań

tel. 61 655 33 33

e-mail: journals@poznan.merito.pl

<https://journals.wsb.poznan.pl/index.php/znwsb>

Spis treści / Contents

Słowo wstępne (MARIA BANAŚ, JAROSŁAW SZOSTAK)	7
Foreword (MARIA BANAŚ, JAROSŁAW SZOSTAK)	11
GRZEGORZ WLAŻŁAK, ALICJA PIEKACZ Academic Language of Instruction in Polish Higher Education: A Contrastive Analysis of Female and Male Discourse in Presentations	15
NATALIA SZKOP ChatGPT 3.5 jako narzędzie wspomagające tworzenie konspektów lekcji języka angielskiego wśród dorosłych uczniów	33
ELIZA BORCZYK Rola analizy elementów syntaktycznych w rozwijaniu specjalistycznej kompetencji językowej	43
NATALIA PAJĄK, MELANIE ELLIS Enhancing Acquisition of Technical Vocabulary: An Intervention with Secondary School Students	61
RAFAŁ KRZYSZTOF MATUSIAK Simplifying the Complex: Nominalisation and Passivisation in Legal (Sub)language and Plain English	85
OLGA RANUS-WITKOWSKA Wykorzystanie metody coachingowej w nauczaniu komunikacji międzykulturowej w biznesie	107
AMANI BARA Code-Switching in Saint Levant's Trilingual Music: Language, Identity, and Cultural Expression	121
MARTA BANAŚ, DARIA SOCHA, EMILIA KRAWCZYK Dziedzictwo kulturowe czy droga do autonomii? Studia komparatystyczne w obszarze lingwistyki, nauk prawnych i socjologii nad etnolektem śląskim i katalońskim	143
MIKOŁAJ WOŹNIAK Translation Fidelity Assessment: Analysis of the Potential of Low's Pentathlon as a Basis for Melic Translation Standards	175
MARTA BANAŚ Przekład literacki jako przekład specjalistyczny. Analiza kontrastywna polskiego tłumaczenia neologizmów w powieści <i>Diuna</i> Franka Herberta	193
EMILIA KUZIOR, MAGDALENA KOWALSKA, ANNA SZKONTER-BOCHNIAK Schowane tożsamości: analiza tłumaczeń na język polski zaimków postaci niebinarnych płciowo obecnych w wybranych mediach anglojęzycznych	213

Słowo wstępne

Skutkująca postępującą technicyzacją życia w prawie każdym jego wymiarze dynamika rozwoju nowych technologii (Rozenfeld, 2019; Rozenfeld & Tomaščíková 2023), a także rosnące zapotrzebowanie na specjalistyczną wiedzę w różnych dziedzinach — to tylko niektóre z wyzwań, z jakimi musi się zmierzyć człowiek w rozwiniętym społeczeństwie XXI wieku. W naznaczonej zmiennością globalnej rzeczywistości społeczności ludzkie są coraz mocniej powiązane rozbudowaną siecią zależności ekonomicznych, politycznych, strategicznych, a także edukacyjnych. Roland Robertson zauważa, że proces globalizacji niezaprzeczalnie wpływa na postępującą homogenizację świata społecznego, czyniąc go „jednym” (Robertson, 1992a, 1992b, za: Jacobs, 2022). Tempo zachodzących przemian ma również duży wpływ na szeroko rozumiany proces komunikacji.

W obliczu zachodzących zmian rola języków specjalistycznych nabiera nowego i większego znaczenia. Języki te, często wpisane bardzo precyzyjnie w specyficzne potrzeby poszczególnych dziedzin nauki i przemysłu, odzwierciedlają mozaikę grup interesariuszy — uczestników globalnego rynku. Zależności te mogą zarówno przynosić korzyści, jak i stwarzać bariery dla sprawnego procesu komunikacji. Stąd też badanie języków specjalistycznych stanowi fundament efektywnego przekazywania informacji między ekspertami różnych dziedzin, a także między specjalistami a laikami.

Wspólnym mianownikiem zawartych w tomie prac jest dążenie do pogłębionego zrozumienia dynamiki języków specjalistycznych w kontekstach edukacyjnych, zawodowych i kulturowych, przy jednoczesnym uwzględnieniu praktycznych wyzwań związanych z ich nauczaniem i przekładem.

Rozwój specjalistycznej kompetencji językowej, kluczowej dla efektywnej komunikacji w obszarach takich jak prawo, technologia czy medycyna, został poddany analizie w artykule **Elizy Borczyk**. Autorka wykazuje, że znajomość spe-

cyficznych struktur syntaktycznych, takich jak nominalizacja, elizja czy zdania podrzędnie złożone, jest niezbędna do precyzyjnego przekazywania informacji w tekstach specjalistycznych. Tematowi nowych trendów w metodach nauczania języków branżowych poświęcony jest tekst **Olgi Ranus-Witkowskiej**, która rozważa rolę coachingu w procesie nauczania komunikacji międzykulturowej w biznesie. Włączenie tego elementu modyfikuje rolę nauczyciela, który staje się facylitatorem procesu dydaktycznego. **Natalia Szkop**, odwołując się do najnowszych badań, sprawdza potencjał ChataGPT 3.5 jako narzędzia wspierającego proces tworzenia konspektów lekcji języka angielskiego dla dorosłych. Skomplikowany, z uwagi na swą specyfikę, proces przyswajania specjalistycznego słownictwa technicznego analizują **Melanie Ellis** oraz **Natalia Pająk**. Przeprowadzone badanie, obejmujące testy i dwutygodniową interwencję edukacyjną, wykazało, że najskuteczniejszą techniką jest powtarzanie i tworzenie list słów w języku angielskim i polskim.

Znaczenie nominalizacji w fachowym języku prawniczym, szczególnie brytyjskim, przedstawia **Rafał Matusiak**. Nominalizacja redukuje podmiotowość, nadaje komunikatom bezosobowy ton i kondensuje informacje, jednocześnie zaś jej nadmiar może powodować niejasność. Badanie podkreśla dominację nominalizacji w dyskursie prawniczym oraz różnice między jej funkcjami a rolą czasowników.

Tom zawiera również prace poświęcone relacjom między językiem a kulturą. **Marta Banaś**, **Daria Socha** i **Emilia Krawczyk** pochylają się nad funkcją etnolektów – śląskiego i katalońskiego – jako narzędzi budowania lokalnej tożsamości oraz ich potencjalną rolę w osiągnięciu autonomii regionalnej. Badania prowadzone w ramach Studenckiego Grantu Badawczego Uniwersytetu Śląskiego pokazują, że polityka językowa może wspierać ochronę różnorodności kulturowej. Natomiast **Amani Bara** opisuje interakcje między językiem a kulturą w wielojęzycznych piosenkach Saint Levanta, artyści o zróżnicowanym dziedzictwie palestyńsko-serbsko-francusko-algierskim. Badanie, oparte na analizie korpusowej, demonstruje, jak językowe wybory w jego muzyce odzwierciedlają i kształtują tożsamość kulturową. Wpływ zmian kulturowych na dyskurs kobiet i mężczyzn omawia również artykuł **Grzegorza Wlaźlaka** i **Alicji Piekacz**. Autorzy badają język prezentacji wygłaszanych przez studentów i studentki w wybranych szkołach wyższych, aby sprawdzić, czy można dostrzec jakiegokolwiek różnice między płciami w otoczeniu formalnym. Wyniki ukazują kontrast w stylu komunikacji płci w formalnym kontekście akademickim, uwzględniając specyfikę polszczyzny naukowej.

Dwa artykuły pomieszczone w tomie poruszają szeroko rozumiane zagadnienia przekładoznawstwa. **Marta Banaś** podejmuje analizę tłumaczenia neologizmów w powieści *Diuna* Franka Herberta, ukazując wyzwania związane z zachowaniem znaczenia kulturowego i filozoficznego. Problematyka wierności przekładu meli-

cznego staje się przedmiotem badawczych eksploracji **Mikołaja Woźniaka**. Na przykładzie rozszerzonej wersji pięcioboju Lowa autor proponuje model oceny jakości tłumaczeń piosenek, sprawdzając jego zastosowanie na polskich przekładach utworu *A Sky Full of Stars*. Analiza dowodzi przydatności wielopoziomowych narzędzi oceny w kwantyfikacji jakości przekładu.

W obliczu rosnącej świadomości na temat tożsamości płciowej oraz debaty wokół problematyki dyskryminacji osób niebinarnych, problem tłumaczenia języka neutralnego płciowo staje się coraz bardziej aktualny, szczególnie w kontekście mediów angielskojęzycznych i ich przekładu na język polski. **Anna Szkonter-Bochniak, Magdalena Kowalska i Emilia Kuzior** prezentują wyniki swoich badań w tym zakresie i omawiają zidentyfikowane strategie tłumaczeniowe.

Zebrane w niniejszym tomie artykuły ukazują języki specjalistyczne jako zjawisko wielowymiarowe, które łączy badania teoretyczne z praktycznymi implikacjami w dydaktyce i translatoryce. Dlatego też mogą one stać się cennym źródłem wiedzy dla szerokiego grona odbiorców — badaczy, nauczycieli, tłumaczy oraz wszystkich, którzy interesują się językami specjalistycznymi w ich różnorodnych kontekstach i zastosowaniach.

MARIA BANAŚ, JAROSŁAW SZOSTAK
grudzień 2024

Bibliografia

- Jacobs, E. (2022). The Homogenizing and Diversifying Effects of Migration Policy in the Internationalization of Higher Education. *Higher Education*, 83, 339–355. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00658-4>
- Robertson, R. (1992a). Globality, Global Culture, and Images of World Order. W: H. Haferkamp, & N. Smelser (red.), *Social Change and Modernity* (s. 395–411). California University Press.
- Robertson, R. (1992b). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Sage.
- Rozenfeld, J. (2019). *Eastern European Struggles to Redefine the Local in a Globalized World*. W: S. Šnircová, & S. Tomaščíková (red.), *Postmillennial Trends in Anglophone Literatures, Cultures and Media* (s. 233–234). Cambridge Scholars Publishing.
- Rozenfeld, J., & Tomaščíková, S. (2023). The Lovable Machine. Social Implications of Implementing Artificial Intelligence: A Cultural Studies Perspective. *Ostrava Journal of English Philology*, 15(2), 77–92.

Foreword

The rapid advances of new technologies (Rozenfeld, 2019; Rozenfeld & Tomaščíková 2023) penetrating into, and being embraced in, nearly all aspects of life, resulting in growing demand for specialized knowledge traversing a variety of domains are just some of the challenges that humans living in developed 21st century societies have to face. In a globalized world marked by volatility, communities are increasingly interconnected by an ever expanding web of economic, political, strategic and educational linkages. Roland Robertson argues that the globalization process leads to the compression of the world and the intensification of consciousness of the world as a whole (Robertson, 1992a, 1992b, as cited in Jacobs, 2022). At the same time, cultural practices, traditions, and identities — once unique — have begun to gradually converge toward standardization and homogeneity. As the Internet unfolds its homogenizing effect on language patterns across the globe, the communication process is substantially affected by the pace of change, too.

In a world of inevitably converging cultures and accelerating technological transformation, the role of specialized languages appears to be gaining a new meaning and increased importance. These languages, often intrinsically inscribed in the specific needs of different sciences and industries, reflect a mosaic of actors and stakeholders in the global marketplace. The emergent and strengthening interdependencies amongst these can bring benefits as well as create barriers to the communication process. Hence, the study of specialized languages can provide a framework for effective communication between experts in different fields, as well as between insiders and outsiders, the specialist and the lay.

The papers comprised in this volume share a focus on an in-depth understanding of the dynamics of specialized languages in educational, professional and cultural contexts, as well as addressing the practical challenges of teaching and translation.

The development of specialized linguistic competence, which seems critical for effective communication in areas such as law, technology or medicine, is analyzed in **Eliza Borczyk's** article. The author demonstrates that the accurate conveyance of information in specialized texts may be conditional on the ability to aptly use specific syntactic structures, such as nominalization, elision, or subordinate clauses in compound sentences. **Olga Ranus-Witkowska** examines the role of coaching in the process of teaching intercultural communication in business settings, and discusses new trends in the teaching of professional languages. The inclusion of intercultural elements modifies the role of the teacher, who becomes a facilitator in the learning process. **Natalia Szkop** draws on recent research to look at the potential of ChatGPT 3.5 as a tool supporting the preparation of lesson plans in adult education. **Melanie Ellis** and **Natalia Pająk** concentrate on the acquisition of specialized technical vocabulary. The chapter reports the findings of a study that sought to identify the most effective techniques of learning and involved a series of tests alongside a short-term educational intervention. The study proved that the best effects were attained through repetition based on bilingual wordlists.

Rafał Matusiak underscores the role of nominalization in the specialized language of the legal profession, specifically in British “legalese”, overviewing its benefits and risks. While on the one hand, he concludes, nominalization helps reduce subjectivity by giving messages an impersonal tone, and makes it possible to condense information; on the other hand, if used in excess, it might easily produce ambiguity. The study highlights the prevalence of nominalization in legal discourse and the differences between its functions and the role of verbs.

The volume also includes papers exploring the relationships between language and culture. **Marta Banaś**, **Daria Socha** and **Emilia Krawczyk** investigate the function of ethnolects — Silesian and Catalan — as tools for building local identity and their potential role in achieving regional autonomy. The research, funded under a scholarship and conducted at the University of Silesia, shows how language policy can support the preservation of cultural diversity. In the same vein, **Amani Bara** portrays the interactions between language and culture in the multilingual songs of Saint Levant, an artist of diverse Palestinian-Serbian-French-Algerian heritage. The study, based on corpus analysis, demonstrates how linguistic choices reflect and shape cultural identities. The impact of cultural change on men's and women's discourse is also discussed in the article by **Grzegorz Włazlak** and **Alicja Piekacz**. The authors examine the language of presentations given by male and female students at selected universities to discover whether and how gender differences show in formal settings. The observations did reveal certain gender-dependent contrasts between communication styles, some of which, however, might be traceable to the distinctive features of the Polish academic language.

Two of the articles comprised in this volume fall within broadly conceived translation studies. **Marta Banaś** undertakes an analysis of the translation of neologisms found in Frank Herbert's *Dune*, thus highlighting the challenges inherent in preserving their cultural and philosophical content. Fidelity of melic translation is addressed by **Mikołaj Woźniak**'s research. Employing an extended version of Low's Pentathlon Principle, the author proposes a model for assessing the quality of song translations and, in an attempt to validate it, applies it to the Polish translations of Coldplay's *A Sky Full of Stars*. The analysis proves the usefulness of multi-level assessment tools in quantifying translation quality.

With the growing awareness of gender identity and the ongoing debate over discrimination against non-binary individuals, the issue of translating gender-neutral language becomes increasingly relevant, particularly in the context of English-language media and their translation into Polish. **Anna Szkonter-Bochniak**, **Magdalena Kowalska** and **Emilia Kuzior** present the outcomes of their extensive research in this area, delivering a thorough description of the translation strategies identified.

The articles collected in this volume show specialized languages as a multidimensional phenomenon that combines theoretical research with practical implications in teaching and translation studies. We hope that the collection offers insights that will be valuable to a broad audience of researchers, teachers, translators, and to all those interested in specialized languages in their diverse contexts and applications.

MARIA BANAŚ, JAROSŁAW SZOSTAK

December 2024

References

- Jacobs, E. (2022). The Homogenizing and Diversifying Effects of Migration Policy in the Internationalization of Higher Education. *Higher Education*, 83, 339–355. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00658-4>
- Robertson, R. (1992a). Globality, Global Culture, and Images of World Order. In H. Haferkamp, & N. Smelser (Eds.), *Social Change and Modernity* (pp. 395–411). California University Press.
- Robertson, R. (1992b). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Sage.
- Rozenfeld, J. (2019). *Eastern European Struggles to Redefine the Local in a Globalized World*. In S. Šnircová, & S. Tomaščíková (Eds.), *Postmillennial Trends in Anglophone Literatures, Cultures and Media* (pp. 233–234). Cambridge Scholars Publishing.
- Rozenfeld, J., & Tomaščíková, S. (2023). The Lovable Machine. Social Implications of Implementing Artificial Intelligence: A Cultural Studies Perspective. *Ostrava Journal of English Philology*, 15(2), 77–92.

GRZEGORZ WLAŻŁAK

Politechnika Śląska, Katedra Lingwistyki stosowanej

<https://orcid.org/0000-0003-4371-9245>

e-mail: gwlazlak@polsl.pl

ALICJA PIEKACZ

Politechnika Śląska

<https://orcid.org/0000-0002-2808-3659>

e-mail: ap302036@student.polsl.pl

Academic Language of Instruction in Polish Higher Education: A Contrastive Analysis of Female and Male Discourse in Presentations

Abstract. The focus of this paper is to analyse the variation of female and male genderlects in the field of the Polish language, precisely, academic discourse used in presentations given by students of higher educational schools. The analysis is based on the research material gathered by means of surveys and observations carried out among students, as well as interviews with lecturers. The first part concentrates on presenting theoretical knowledge from the scope of sociolinguistics and discourse analysis. Then, the methods used to obtain the research data are outlined. The gatherings were analysed and contrasted with the findings of previous sociolinguists to see whether any differences between the speech of women and men exist in academic discourse.

Keywords: sociolinguistics, academic presentations, genderlects, Polish, academic discourse

<https://doi.org/10.58683/dnswsb.2017>

1. Introduction

The language in use is influenced by various factors, both internal and external. One of such variables, among many others, is gender, studied more closely within the scope of sociolinguistics. Over the years, the majority of research on the effect of the gender factor on the Polish language has been limited mostly to everyday contexts. In comparison, little attention was given to the discourse used in situa-

tions of higher social status. The present study researches the discourse of female and male students giving academic presentations in Polish higher educational schools to see whether any differences can be seen between the genderlects in a more formal setting. The analysis relies on previous findings of sociolinguists, such as Peter Trudgill (1995), Robin Lakoff (1980) and Deborah Tannen (1986) on the plane of the English language, and Kwiryna Handke (2021), Małgorzata Kasperczak (2004) and Marcelina Zuber (1999) on the plane of the Polish language, viewed from the perspective of the Polish academic discourse, as described by Aleksander Wilkoń (2000) and Kazimierz Ożóg (2001). Subsequently, the paper speculates what these differences, or lack thereof, may mean for the Polish educated youth, as well as discusses other potential variables which may influence their discourse in the context of an academic presentation.

2. Discourse, Gender, Style and Communication Strategies

Academic presentations are an oral form of assessment commonly used in Polish universities. A student is tasked to prepare and present a speech in front of the group, either individually or in pairs, usually with the aid of a visual presentation displayed in the background. Although students commonly use notes to remember the details of the contents of the topic discussed, academic presentations rely on spoken language, as it is their main mode of communication. Because an academic presentation is a social situation, the language used in its implementation is influenced by external factors. As such, the language occurrences used in academic presentations should be considered as *discourse* in opposition to *text*, which is a pure linguistic occurrence that does not consider the external factors of the situation of communication, such as who the recipient of the message is or what social context they are in at the moment of its creation (Kramsch, 1998).

The term *discourse* refers to a broader spectrum in which a message is produced. It is the language in practice, which, as Brown and Yule state: “cannot be restricted to the description of linguistic forms independent of the purposes or functions which those forms are designed to serve in human affairs” (1991, p. 1). Discourse takes into account not only the essence of what has been said but also the socio-cultural context in which the sentence was made. It is influenced by external factors, deemed by Labov as *linguistic variables* (1966, p. 15). The central variable that this study is based on is the variable of *gender*. Although it can be confused with a similar term *sex*, linguists use the first one to refer to biological differences between men and women, and the latter to single out social, cultural and psychological characteristics between the two (Giddens, 1989, p. 158, in

Wodak, 1997, p. 3). This differentiation suggests that the concepts of *masculinity* and *femininity* are not always bound to correspond to the adequate biological sex (although this is the norm in Western cultures), but rather depend on the social role a person is to play in society (Wodak, 1997, p. 4).

The relation between gender and language has been prominent in society since the very early ages of human culture. Kloch (2000, p. 51) points to rhetoric as the early source of differentiation between feminine and masculine speech. Because in the past, the greatest rhetoricians were primarily men, their variety of speech became a widely-considered norm in Western societies, with feminine speech seen as its inferior variant. These varieties of language spoken by either men or women are called *genderlects*. The origins of studies on genderlects date back to the 1950s, when a sociolinguist Uriel Weinreich in his work, *Languages in Contact: Findings and Problems* (1953) claimed that gender is a relevant factor in language variation. Since then, numerous linguists attempted to test this theory, yet it was only in the 1970s when the term 'genderlect' was first used (Hidalgo-Tenorio, 2016, p. 1193).

As Trudgill points out, in most languages masculine and feminine speech are not significantly different from each other, with the main divergences relating mainly to the frequency of usage of certain elements. As such, variation among genderlects reveals not fundamental truths, but rather tendencies in the language between genders. That being said, Trudgill does not negate the variation that does occur on the linguistic plane, such as grammatical endings or masculine-feminine pairs of vocabulary (2003, pp. 54–55). Since grammatical and lexical variation are inherent features of the Polish language, the research in this paper will be narrowed down to study the discursive tendencies in the language used by male and female students in the Polish academic environment.

Another linguistic variable which can be observed is the variable of *style*, which refers to the way an utterance is shaped through different choices of linguistic elements, and is directly related to the formality expected of a statement in a situation of a set social importance. The speaker will use more sophisticated vocabulary and phrase sentences with more care when in a situation of higher social status, such as during a meeting in an office, than if the context was less formalised, for example, during a casual meeting in a bar. Similarly, if the status of the person spoken to is regarded as higher than the speaker's, for instance when a student is talking to a university lecturer, the style of the language will be more formal than if the student were conversing with another student, his "equal" in the social hierarchy of academia. This change, whether conscious or subconscious, is called *style shifting*, and is closely related to the adaptation of a communication strategy suitable for the given situation. As for measuring the

degree of formality of an utterance, there is no fixed rule to assess the style of a sentence: styles are usually divided on a continuum from very formal to highly colloquial. However, in general, written language is considered to be more formal than spoken language due to the presence of spontaneity in the latter (Trudgill, 1995, pp. 85–86; 2003, pp. 129–130).

Over the years, many linguists have noticed the different relations between gender and style in everyday discourse. In the English language, Trudgill observes that women in general use more sophisticated vocabulary and make fewer grammatical errors than men (1995, pp. 71–72). Lakoff in her research (1980, pp. 258–259, in Kloch, 2000, p. 52) noted that feminine speech is more polite in comparison to masculine speech, whereas Tannen suggests that women are more prone to use submissive language (1986, in Kloch, 2000, p. 54). In a similar way, the two groups also seem to follow separate communication strategies: Tannen suggests that women strive to maintain the relationship with the speaker, whereas men usually use communication to affirm their status within a social group (in Kloch, 2000, p.53).

In Polish, the feminine language uses more fixed expressions, diminutives, exclamations and interjections, and is characterised by valuation and textual redundancy, resulting in more complex descriptions. Men, on the other hand, use more colloquial vocabulary and may appear less comfortable in formal situations than women (Handke, 2021 pp. 19–20; Kasperczak, 2004, pp. 75–79). As for the communication strategies of Polish people, Zuber's research is compliant with that of Tannen's, additionally suggesting that for men the main aim of communication is to exchange information or to achieve a set goal (Zuber, 1999, p. 39).

3. Polish Academic Discourse

The findings mentioned above were mainly formulated based on the observations of speakers in everyday situations, which means that the language studied was less formal than the language present in Polish academia would be. Formal settings, such as assessment at university, call for formal language, characterised mainly by vocabulary differences and syntactic differences, for example the passive voice, which is much less frequently found in colloquial speech (Trudgill, 1995, p. 91).

This study aims to research the qualities of semi-formalised speech as used by students in academia while being assessed on a presentation. What differentiates such language from everyday discourse is not only the diverse physical environment of communication, but also the main objective behind the communicative act, which is the showcasing of knowledge on a particular subject (Łyda, 2007a,

pp. 37–38). As suggested by Wilkoń (2000, pp. 48–49), Polish academic discourse is a subcategory of the literary variety of general spoken language, operating as a secondary realisation of the scientific written variety. Some of its features are the general adherence to traditional literary models; lexical richness and significant stylistic variation; selectivity in the choice of vocabulary; as well as high frequency of courteous language and higher forms of expression, which define the style of literary Polish as formal. In a separate analysis, Ożóg (2001, pp. 86–87) emphasises the deliberate intention to speak properly and with care, and notices that in literary discourse the speaker tends to avoid emotive lexis.

Oral presentations are one of the many forms of assessment in which a student is expected to use academic discourse. The widely accepted structure for academic oral presentations consists of three basic components: the introduction, where the speaker introduces oneself and presents the topic of discussion; the body, which serves as the main core of the speech, providing the audience with information; and the conclusion, which is a concise summary of the information gathered around the topic (Gareis, 2006). The most often used type of presentation in Polish academia is the extemporaneous presentation, which is a speech drafted beforehand and presented in one's own words, with limited access to notes (Gareis, 2006, p. 20). Since the presentations take place in an academic setting, the language should be adjusted to the status of academia; however, because spoken language adheres to less rigid norms than written language, some less formal structures are becoming more acceptable as they both express the student's engagement and engage the audience in the topic of the speech (Łyda, 2007b, pp. 110–111). As such, extemporaneous presentations in Polish will serve as the main background for the study of the differences in the discursive tendencies of the male and female groups of students.

4. Research Outline

The main aim of this study was to analyse the differences between the Polish genderlects in their literary variant used by students in academia, particularly during oral presentations. The research strived to answer whether or not the current generation of male and female students followed similar language patterns as those mentioned above. Subsequently, the gathered results were analysed to try and answer if the expectations towards young people in academia differ according to their gender. As a side thread, the study also sought to find which other socio-cultural factors currently may have an impact on students' language in an academic setting.

In order to assure a higher accuracy of results, the data required for the research part of this paper has been obtained through three distinctive methods: a survey among Polish students, observations of students giving a presentation in an academic setting and interviews with lecturers. The data gathered was then collated through contrastive analysis, using both qualitative and quantitative methods, which allowed for an in-depth description of the female and male genderlects.

The most extensive information was gathered anonymously through the form of a questionnaire given to 80 students (40 women and 40 men, approx. 18 to 25 years old) of 14 higher education schools in Poland, the majority of which were students of the Silesian University of Technology and the University of Silesia in Katowice. The questionnaire consisted of 23 questions regarding the participants' use of language as well as personal opinions on the significance of gender and other factors influencing language variation. The questions included in the survey were inspired by a similar questionnaire created by Kasperczyk (2004, pp. 29–33).

The second source of data came from anonymous interviews with some of the lecturers of the Department of Applied Linguistics within the Faculty of Organization and Management at the Silesian University of Technology. The lecturers were asked about their reflections on language differences between female and male students in academia, together with potential causes for language variation among students.

Lastly, observations of students giving presentations at university were conducted. The observations were carried out anonymously at the Silesian University of Technology in two groups. The first observed group consisted of 33 undergraduate students of the Department of Organisation and Management, 23 women and 10 men, who gave their presentations in the class: "Cultural competence workshops", led by two university lecturers with PhDs in French and German philology. The second group comprised 23 male students of the Department of Electrical Engineering, giving their presentations in classes: "Fundamentals of conducting business" and "Selected issues of organisation and management in electrical power engineering", led by lecturers with PhDs in Electronics and Electrical Engineering respectively. The data gathered referred mainly to the formality of speech of the student and the extent to which the presenter used notes. Additionally, in this stage individual discourse markers were gathered and, based on their frequency, served as suggested answers in some of the multiple-choice questions of the survey.

5. Differences in Genderlects of Students in Academic Presentations in Polish

In order to determine whether any differences between the feminine and masculine discourse exist in academic language, the participants of the survey and the observations were examined based on the language they used and the way they carried out the in-classroom discourse. The participants were not divided by their exact age, study programme or university; the sole variable taken hereby into account was gender. As a third information source, a discussion with university lecturers with a linguistic background was carried out, and the interviewees were asked to share their own insights into the variation between genderlects in academia, based on many years of previous experience with students.

In open-ended questions to the survey, where the participants were asked to quote themselves on what words they would use in each section of a presentation, both genders were somewhat similar in their responses. In the introduction part of the presentation, both female and male students used similar vocabulary for greeting and addressing the audience. The reason why is that most of the responses offered (such as: "Dzień dobry Państwu, dziś chciałbym przedstawić..." – "Good morning ladies and gentlemen, today I would like to present...") are fixed expressions used very frequently in presentations. Length-wise, the average word count for the responses was also very similar: 6.62 for women and 6.57 for men.

The answers in the body part of the presentation were also mostly similar: both groups have primarily introduced the contents of the slide (30 women and 25 men), and secondly developed on the topic (15 women and 12 men), using roughly the same vocabulary to do so. Both groups used the 1st and 2nd person plural form of verbs in a similar way (1st person: 12 women, 13 men; 2nd person: 4 women, 2 men), with a much smaller tendency for the usage of the latter form. Impersonal forms (such as: "Jak widać na slajdzie..." – "As can be seen in the slide...") and passive voice (such as: "Na podanym slajdzie zostały przedstawione..." – "...have been presented in the given slide") have not been proposed often by either group. The form which has been used the most by women is the 1st person singular (17 times); male respondents used the same linguistic device only 8 times in total. This suggests that female students may be more inclined to mark their presence as the speaker. In this section, women also wrote longer responses than men, with an average word count of 10.5 compared to 8.35 on the part of men. On the other hand, men were more likely to introduce rhetorical questions to their speeches (4 male responses compared to just 1 female).

Similarly to the introduction, the conclusion of an academic presentation contains many fixed phrases which either mark the end of the speech (“To już wszystko [co chciałem przedstawić]” – “That is all [I wanted to present]”) or a thank you to the audience for listening (“Dziękuję za uwagę” – “Thank you for your attention”). Almost all women used such an expression in their conclusions (37), men used them slightly less frequently (29). Worth noting is that the majority of female respondents limited their conclusion to just this expression (27), whereas men did so only 14 times. On all other occasions, men added extra elements, such as invitations to ask questions (“Czy mają Państwo jakieś pytania?” – “Do you have any questions?”), or additional remarks summarising the body (“Podsumowując, [stwierdzam, że]...” – “To summarise, [I conclude that]...”) or expressing the hope of having achieved the aim of the presentation (“Mam nadzieję, że [prezentacja była dla was ciekawa]” – “I hope that [the presentation was interesting to you]”). In comparison, these elements appear scarce in the women’s speeches, thus making their conclusions much shorter (on average 6.85 words per answer compared to men’s score of 8.53).

Having analysed the written responses to the questions presented above, another interesting pattern has been observed. On average, though still in the minority of all the responses, informal language in various forms (both colloquial vocabulary and loose expressions) tended to appear in answers given by male students. In total, informal phrases appeared 15 times in 9 men’s quotes and only 4 times in 4 women’s responses. This suggests that in general, men are more likely to use informal language in their speeches. This thesis was confirmed in the follow-up question, where the respondents were asked to mark which of the linguistic devices they considered appropriate in an oral academic presentation.

Table 1. Linguistic devices suitable for academic presentations according to the respondents of the survey

Linguistic device	No. of votes	% of votes	Female votes	Male votes	Percentage difference
Impersonal form (e.g. “trzeba, należy...” – “one must, one should...”)	58	72.5%	31	27	13.8%
Addressing the audience in the 1 st person plural (e.g. “zauważmy, że...” – “let us note that...”)	57	71.3%	30	27	10.5%
Passive voice (e.g. “została zapoczątkowana...” – “it was initiated...”)	55	68.8%	30	25	18.2%

Linguistic device	No. of votes	% of votes	Female votes	Male votes	Percentage difference
Referring to something that has already been said (e.g. "tak jak już mówiłem..." – "as I have already mentioned...")	49	61.3%	28	21	28.6%
Specialist language	49	61.3%	26	23	12.2%
Rhetorical questions	39	48.8%	19	20	5.1%
Informal examples	31	38.8%	15	16	6.5%
1 st person singular (e.g. "myślę, że..." – "I think that...")	27	33.8%	9	18	66.7%
Colloquial language (e.g. "gadać", "ten pan", "to się może źle skończyć" – "chatter", "this fellow", "this might end poorly")	15	18.8%	5	10	66.7%
Interjections, interludes (e.g. "oczywiście", "no", "właśnie" – "of course", "well", "actually")	15	18.8%	5	10	66.7%

Source: The authors

The underlined rows highlight the linguistic devices with a percentage difference of $\geq 25\%$ between the female and male groups for a total number of votes ≥ 5 . Answers with less than 10 votes in total were not included. Regarding the top linguistic devices suitable for academic presentations, the surveyed students did not show any major differentiation regarding their gender. Only the act of referring to what had already been mentioned earlier was considered as more fitting for female respondents rather than male respondents. Interestingly enough, men showed a greater tendency to use linguistic devices such as 1st person singular, colloquial language and interjections – forms considered by the overall respondent group as less fitting in an academic environment (having obtained less than 37.5% of all answers). Together with the data gathered from the open-ended questions in the survey, this suggests that male respondents are more willing to use less formal structures than female respondents.

The participants of the survey were also invited to elaborate further as to why they considered the linguistic devices mentioned as suitable. The respondents pointed out that the impersonal form and passive voice allow for an objective portrayal of the subject, which adds formality to the speech given and makes the presentation sound more professional. On the contrary, the use of 1st person singular adds a subjective element to the presentation. Other forms such as the use of 1st person plural, rhetorical questions, colloquial language and informal examples serve primarily as a means of engaging with the audience and communicating information to them in an accessible way.

In another question, the participants were asked to mark which of the presented fixed expressions they consider suitable for an academic presentation as well as which they use in practice. The list consisted of vocabulary used by students during the observation stage of the study. The general tendencies for which exact fixed expressions can be, and still are, used in an academic presentation are similar for both genders. The respondents generally reported using less appropriate discourse markers when giving an actual presentation compared to what they stated was suitable in theory. The research has shown that certain vocabulary, such as: "..., czy też...", "gdyż" and "jest to..." ("...", or...", "since" and "it is..."), is more accepted as suitable by female students, whereas other phrases, such as: "po prostu", "praktycznie" and "właśnie" ("simply", "practically" and "actually"), are more considered as such by men. This, however, may be the tendency of this particular research group, as all of the vocabulary included as examples in the survey are not culturally restricted to any gender.

As mentioned above, women wrote longer responses when quoting themselves in the body part of the presentation. In a similar manner, their number of marked responses to questions regarding the appropriateness and the use of certain discourse markers was higher than in the case of men (668 and 634 responses compared to 605 and 532). However, in the conclusion part of the presentation, it was the men who proposed longer answers. When asked directly in the survey, the students remained neutral in the responses, which of the genders produced more extensive speeches. Furthermore, the analysis of the duration of the presentations studied in the observations phase of the research could not be objectively conducted due to the different expectations of the lecturers towards students of different courses. In one class, it was acceptable for a presentation to be carried out in pairs and take around 5 minutes, whereas in a parallel class, a presentation done by just one student lasted up to 15 minutes. All things considered, although the interviewed lecturers mostly agreed with the statement, pointing to the fact that women in general pay more attention to detail which may extend the duration of an academic presentation, the results of the research conducted proved too inconclusive to determine with certainty that the language of women in academia is indeed more descriptive.

Another factor studied was the extent to which each group relies on their notes when giving an academic presentation. When the student research group was asked about this issue in the survey, both men and women claimed to read from their notes on average 50% of the time. Yet, despite the results of the survey, the observations show that both groups either tend to read the majority of information from their notes or choose to speak predominantly from memory. Thus, the results gathered refer more to the likelihood of a member of each gender using

their notes. With that, the observations have found the female research group to be less likely to use their notes than men (on average 37% of the time, compared to men's score of 63.5%). Initially, the results were thought to influence the student's formality of speech, since a written text is usually more formal than spoken language. However, the results gathered through observations have proven this to be untrue.

Table 2. The formality rate of the students' language in presentations

Formality rate [%]	Average		
	Total	≤30% of presentation read	≥70% of presentation read
Female speakers	55.9%	47.5%	75.7%
Male speakers	42.0%	43.5%	46.5%

Source: The authors

The findings demonstrate that in general, the students use a semi-formal style when giving academic presentations, with a tendency for female respondents to sound more formal than men. It is important to note that the language of male students did not alter significantly, whether a presentation was read out or not. Women, on the other hand, sounded more formal, the more they read from their notes. Personal observations, however, contrast with the interviewees' claim that it is the men's language that is slightly more formal in academic presentations, as opposed to the opinions of the surveyed students, who did not see a difference in style between men and women in academic speech. While these results are mutually exclusive, personally, the present authors are more inclined to recognise the discourse of men as slightly less formal due to the more frequent occurrence of informal vocabulary and expressions.

As for other characteristics, the interviewed lecturers mentioned that women, in general, appear more prepared and pay more attention to the overall style of their speeches, and not just their linguistic elements, but also to the aesthetics of the audiovisual presentation. One lecturer noted that women may be inclined to use more adjectives and concentrate on details within a certain topic. Women also implement more subjective elements to the contents presented through emotional valuation and are more likely to admit, in front of an audience, to being nervous about public speaking. This may give the impression that women generally tend to show more attention to detail when giving an academic presentation than men, who, by contrast, are more specific in their performances; they usually stick to the given topic and give straightforward and objective presentations.

Whether a conscious or subconscious choice of the speaker, the characteristics mentioned above serve as a means to achieve a set goal for communication.

Sociolinguists such as Tannen (in Kloch, 2000, p. 53) and Zuber (1999) argue that such communication goals are different for each gender in an informal setting. In a similar way, the participants of the survey were asked to indicate on a scale of 1 to 5 how relevant a certain goal of communication is in the context of an academic presentation. Based on Tannen's and Zuber's research, two communication goals were presumed: the self-presentation of one's knowledge, assigned to the language of men, and the aspect of being understood by the audience, as noted in the discourse of women. In practice, what Tannen considered to be a masculine communication goal turned out to be of moderate importance for both research groups in an academic setting: the scores in favour of self-presentation averaged 3.48 for women and 3.25 for men. The students almost unanimously agreed with the second statement, regarded by Tannen as a more feminine approach, with the mean score amounting to 4.48 for women and 4.43 for men. For both women and men, the familiarisation of the audience with the subject was considered more significant than self-presentation.

The whole premise of this study was to single out different characteristics of genderlects which may exist in academic Polish. According to the participants of the research, both the students and the lecturers, the differences between female and male discourse either do not exist or are not significant in academia. However, an initial analysis of the language used by both groups has shown that there are certain differences between the genderlects of the language of instruction as part of academic presentations performed in Polish.

6. Comparison of the Results with Previous Studies

Having studied the characteristics and opinions of this particular research group, it is best to analyse them in comparison to previous studies by sociolinguists who focused on the role of gender in language change. The following discussion will compare the conclusions drawn on the results presented in this study with the findings mentioned above, namely by Trudgill, Lakoff, Tannen, Handke, Zuber and Kasperczak. The analysis will be placed in the context of the literary Polish language of an academic presentation according to Wilkoń and Ożóg.

Judging by the extensiveness of their statements in the body part of the presentations and the overall tendency for men to use more of colloquial vocabulary, this study suggests that the language of women may appear more formal, and consequently, more polite than men's, which is compliant with Lakoff's theory. Women are more willing to mark their presence as the authors of speech through the use of 1st person singular and express their subjective opinions and emo-

tions. They are more likely to pay attention to detail, which has been noticed by Kasperczak in her study. Contrastively, men stick to the main premise of their presentations and do not elaborate on unnecessary elements. As a result, their speeches may appear more straightforward, which is in line with Kasperczak's observations, who has also mentioned that men tend to use informal vocabulary more often than women – a phenomenon which has also been observed in the present research, however to a lesser degree due to the academic context in which the presentations were carried out.

In comparison to the characteristics of the language used in Polish academia, as proposed by Wilkoń and Ożóg, it appears that, apart from the aspect of emotional valuation, feminine speech is generally more compliant with the norms of the literary variant of spoken Polish. It is the discourse of women which appears to be more careful, lexically rich and composed of more complex structures. This is consistent with the fact that, as Kasperczak mentions, women may seem to navigate the formal style of speech with more confidence. In contrast, men are more likely to implement a more laid-back approach, allowing themselves for shorter statements and some colloquial expressions. That is not to say that the language of men should be considered “improper”: such linguistic freedom is allowed in an academic presentation as a result of the shift from the focus on self-presentation to the accessibility to the audience (Łyda, 2007b, pp. 10–11). The two genders apply distinctive communication strategies, yet with the same goal in mind. While the traits proposed by Tannen and Zuber may apply to everyday discourse, in an academic setting, it is the establishment and maintenance of contact with the listeners which is most relevant to students when giving an academic presentation, regardless of their gender.

Because of the limitations of this research, not all characteristics of genderlects in academia were measured. For instance, it could be interesting to investigate whether Trudgill's (1995, pp.71–72) hypothesis regarding women making fewer grammatical errors than men applied to the academic setting. As for Handke's (2021, pp. 19–20) claim that women use more fixed expressions, both female and male students utilised them to a similar extent due to being restricted by the structure of the presentations. In the same way, it was not proven that women use adjectives, pronouns and adverbs to a higher degree than men.

The differences found throughout research for this paper may appear rather insignificant. Perhaps that is why so many students and lecturers with a linguistic background had problems with identifying any distinctive characteristics of Polish genderlects in academia. However, such small divergences were to be expected. In the Polish language, there are no such linguistic devices, other than relating to grammatical gender, which would restrict their use to just one group.

Therefore, as Trudgill (2003, pp. 54–55) states, any variations between genderlects do not point to absolute rules, but rather tendencies which could perhaps be measured more effectively by means of more extended research.

7. The Socio-Cultural Situation of Female and Male Students in Poland

Over the past few decades, the social situation for young people in Poland has changed significantly, especially for women. With higher education now accessible to people of all backgrounds, the potential findings of differences between female and male speech in an academic environment may indicate that Polish society continues to set distinctive expectations for educated young men and women, despite the push for gender equality in the Western world. Therefore, it is interesting to look at the results of this study from a broader perspective.

As has been observed above, the academic discourse of male and female students does not vary significantly. During the interviews, one of the lecturers suggested that such language variation between the male and female discourse of students in Poland may have been more prominent in the past when certain social roles were imposed on each gender with greater effect. Nowadays, however, with the general trend for gender equality, the expectations for students have become identical, as the main aim of academia is to educate learned people, regardless of their gender. This would also explain the unanimous approach of students to the main objective of an academic presentation, as the expectations set by the lecturers are the same for both genders.

This trend has also been shown in the answers of respondents to the survey. The participants in general remained neutral towards the claim that there is gender equality in academia, but were more inclined to agree than disagree, marking a score of 3.28 on a scale from 1 to 5. In the same way, as in the question presented above, the participants in the survey were asked to state whether or not they agreed with the two following statements: “Women express themselves more neatly, more diligently and use more sophisticated vocabulary than men do”, and “Men speak more directly, whereas women create elaborate descriptions”. In both cases, the scores remained neutral: 2.74 and 3.13 respectively, which may suggest that the students themselves did not want to assign any features which may have appeared prejudicial or stereotypical towards either gender. All of these responses suggest that any imbalances between the treatment of female and male students in the learning process at higher education schools in Poland are not

widespread and that the teaching staff of lecturers is concentrated on teaching the Polish youth equally, without aggravating disparities in society.

Apart from gender, there are many other variables influencing the speech of students. As a side thread to the main objective of this research, the study also sought to find other sociocultural factors currently with the most impact on students' language in an academic setting. Both the students in the survey and the interviewed lecturers were asked to suggest what other linguistic variables affect a student's speech in academic presentations. Among many proposed factors, the most frequently suggested were: one's knowledge of the topic presented, which subsequently translates into the speaker's stress levels; the lecturer's attitude towards the subject and the students; the characteristics of the audience to which the presentation is given; and previous experience resulting from the age of the presenter. Other secondary variables were: the presenter's social status within the group, the importance of the presentation, one's nurture as well as the physical and psychological disposition of the day.

8. Conclusion

The main objective of this paper was to see whether and in what way the phenomenon of genderlects in the Polish language persists in the academic setting. As may be inferred, certain differences between female and male discourse in the language of instruction can be found. Feminine language is generally more adherent to the presupposed norms of academic discourse, which in turn makes them sound more formal and polite. They tend to refrain from using their notes, and overall appear to pay more attention to the aesthetics of their presentation, both visually and linguistically. Men, on the other hand, keep their presentations more concise and objective. Though they are more likely to aid themselves with notes, they nevertheless strive to make a connection with the audience, for instance, through the use of informal elements of discourse. There may be a slight tendency for the use of a certain vocabulary unit or a language structure by one of the genders, but that does not exclude the possibility of its appearance in the speech of a member of the opposite gender.

The findings of this study point to a conclusion that, although there are slight differences in the speech patterns of female and male speakers in the Polish language of instruction in academic presentations, they are not major and do not point to any variation between how the members of each gender are treated in academia. While giving a presentation at university, both women and men might utilise slightly different communication strategies, and, consequently, distinctive

language units, but the overall purpose behind such variation remains the same. Both groups of students are first and foremost expected to speak in such a way as to present their knowledge to the audience in a most effective way. Any stronger variation between genderlects in the Polish spoken language can most likely be found in everyday speech, which is subject to less rigid norms than academic discourse.

References

- Brown, G., & Yule, G. (1991). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- Gareis, E. (2006). *Guidelines For Public Speaking*. Baruch College. <https://weissman.baruch.cuny.edu/wp-content/uploads/sites/20/2020/09/Guidelines.pdf>
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Blackwell/Polity.
- Handke, K. (2021). *Socjologia języka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hidalgo-Tenorio, E. (2016). Genderlect. In N. Naples (Ed.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia Of Gender And Sexuality Studies* (1st ed.). Wiley-Blackwell.
- Kaspercak, M. (2004). *Biolekt w współczesnej polszczyźnie, czyli o języku marsjan i języku wenusjanek*. Poznańskie Studia Polonistyczne.
- Kloch, Z. (2000). Language and gender: Social and psychological determinants in communication, *Psychology Of Language And Communication*, 4(2), 45–58
- Kramsch, C. (1998). *Language And Culture*. Oxford University Press.
- Labov, W. (1966). The linguistic variable as a structural unit, *Washington Linguistics Review*, 3, 4–22.
- Lakoff, R. (1980). Język a sytuacja kobiety. In B. Stanosz (Ed.), *Język w świetle nauki* (pp. 239–260). Czytelnik.
- Łyda, A. (2007a). *Concessive Relation In Spoken Discourse. A Study Into Academic Spoken English*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Łyda, A. (2007b). Relacja koncesyjna jako strategia dystansowania się w dyskursie akademickim. In *Przestrzeń języka* (pp. 110–124). Agencja Artystyczna PARA.
- Ożóg, K. (2001). Ustna odmiana języka ogólnego. In J. Bartmiński (Ed.), *Współczesny język polski* (pp. 85–98). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tannen, D. (1986). *That's Not What I Meant! How Conversational Style Makes Or Breaks Your Relations With Others*. William Morrow.
- Trudgill, P. (1995). *Sociolinguistics: An Introduction To Language And Society* (3rd ed.). Penguin Books.
- Trudgill, P. (2003). *A Glossary Of Sociolinguistics*. Edinburgh University Press.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Mouton Publishers.
- Wilkoń, A. (2000). *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wodak, R. (1997). Introduction: some important issues in the research of gender and discourse. In *Gender And Discourse* (pp. 1–20). SAGE Publications.
- Zuber, M. (1999). Komunikowanie międzykulturowe. In B. Dobek-Ostrowska (Ed.), *Studia z teorii komunikowania masowego* (pp. 24–41). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Akademicki język wykładowy polskich szkół wyższych: analiza kontrastywna kobiecego i męskiego dyskursu w prezentacjach

Streszczenie. Przedmiotem zainteresowania niniejszego artykułu jest analiza zróżnicowania genderlektów żeńskich i męskich w obszarze języka polskiego, a dokładnie dyskursu akademickiego używanego w prezentacjach wygłaszanych przez studentów szkół wyższych. Analiza opiera się na materiale badawczym zebranym za pomocą ankiet i obserwacji przeprowadzonych wśród studentów, a także wywiadów z wykładowcami. W pierwszej części skoncentrowano się na przedstawieniu wiedzy teoretycznej z zakresu socjolingwistyki i analizy dyskursu. Następnie przedstawiono metody wykorzystane do pozyskania danych badawczych. Zebrane dane zostały przeanalizowane i zestawione z ustaleniami wcześniejszych socjolingwistów w celu sprawdzenia, czy w dyskursie akademickim istnieją jakiekolwiek różnice między mową kobiet i mężczyzn.

Słowa kluczowe: socjolingwistyka, prezentacje akademickie, genderlekty, język polski, dyskurs akademicki

NATALIA SZKOP

Uniwersytet WSB Merito w Poznaniu
Wydział Zamiejscowy w Chorzowie
e-mail: natalia.szkop@chorzow.merito.pl

ChatGPT 3.5 jako narzędzie wspomagające tworzenie konspektów lekcji języka angielskiego wśród dorosłych uczniów

Streszczenie. Artykuł analizuje potencjał ChatGPT 3.5 jako narzędzia wspierającego proces tworzenia konspektów lekcji języka angielskiego dla dorosłych. Badanie skupia się na generowaniu dwóch konspektów na poziomie zaawansowanym (B2) za pomocą wspomnianego modelu językowego oraz ocenia ich zgodność z kluczowymi elementami dobrego konspektu lekcyjnego, takimi jak przedstawione przez Hannę Komorowską i Jeremiego Hamera. Jak pokazują wyniki badania, pierwszy konspekt cechuje się szczegółowością, jednak brakuje w nim adekwatnych metod oceny postępów uczniów oraz analizy potencjalnych problemów. Z kolei drugi konspekt, mimo pewnych zalet, wykazuje istotne braki, takie jak nieprecyzyjne określenie celów lekcji i brak szczegółowego opisu zadań oraz materiałów dydaktycznych. Jak wynika z przeprowadzonego badania, istnieje możliwość wykorzystania narzędzia ChatGPT 3.5 do wspierania procesu tworzenia konspektów lekcyjnych, jednak w celu zapewnienia wysokiej jakości materiałów dydaktycznych konieczne jest dokładne formułowanie promptów i weryfikacja generowanych treści.

Słowa kluczowe: konspekt lekcji, ChatGPT 3.5, model językowy

<https://doi.org/10.58683/dnswsb.1985>

1. Wstęp

Współcześnie coraz częściej zauważa się kluczową rolę narzędzi technologicznych w procesie nauczania i uczenia się. Wśród tych nowoczesnych rozwiązań ChatGPT 3.5, będący zaawansowanym modelem językowym opartym na sztucznej inteligencji, wyłonił się jako potencjalnie wartościowe wsparcie dla nauczycieli języka angielskiego w tworzeniu konspektów lekcji przeznaczonych dla dorosłych uczniów. Niniejszy artykuł ma na celu pogłębienie zrozumienia roli, jaką może odegrać ChatGPT 3.5 jako narzędzie wspierające nauczanie języka angielskiego, oraz prezentację wyników krótkiego badania dotyczącego wykorzystania tego

zaawansowanego modelu językowego w procesie tworzenia konspektów lekcji języka angielskiego dla dorosłych.

2. Konspekt lekcji w ujęciu glottodydaktycznym

Konspekt lekcji to szczegółowy plan, który obejmuje cele, treści, metody i środki dydaktyczne wykorzystywane podczas lekcji (Komorowska, 2011). Konspekt powinien uwzględniać różne etapy lekcji, takie jak wprowadzenie, rozwinięcie i zakończenie, oraz konkretne zadania dla uczniów, co umożliwi nauczycielowi systematyczne i skuteczne prowadzenie zajęć. Autorka podkreśla, że poprawny, przemyślany konspekt lekcji powinien posiadać następujące cechy:

1. Cel lekcji, czyli precyzyjnie sformułowany zakres wiedzy i umiejętności, które uczniowie mają przyswoić i osiągnąć w trakcie zajęć. Według Hanny Komorowskiej cel lekcji obejmuje również postawy, które uczniowie mają kształtować.
2. Dokładny opis zadań, który wskaże uczniom, co mają wykonać w trakcie zajęć, aby zrealizować wyznaczony cel.
3. Metody nauczania, które są wybrane w przemyślany sposób, aby zapewnić skuteczne osiągnięcie celu lekcji i uwzględnić zróżnicowane potrzeby uczniów.
4. Środki dydaktyczne, czyli zaplanowanie wykorzystania różnorodnych materiałów dydaktycznych i narzędzi edukacyjnych w celu urozmaicenia procesu nauczania i ułatwienia przyswajania wiedzy przez uczniów.
5. Opis organizacji czasu pracy, czyli uwzględnienie czasu poświęconego na każde zadanie i część lekcji, aby zapewnić efektywny przebieg zajęć.
6. Ocenianie polegające na miarodajnym sprawdzaniu postępów uczniów, które będą adekwatne do celów i treści lekcji.
7. Dostosowanie do potrzeb, czyli elastyczność w podejściu do realizacji planu lekcji, która pozwala na dostosowanie się do indywidualnych potrzeb i reakcji uczniów, co sprzyja efektywnemu procesowi nauczania.
8. Interakcję, to znaczy zachęcanie do aktywnego współdziałania uczniów oraz uczniów i nauczyciela.
9. Refleksję, czyli analizę przebiegu lekcji po jej zakończeniu.

Jeremy Harmer (1983) twierdzi, iż dobry konspekt lekcji powinien zawierać również potencjalne problemy, z jakimi mogą zmagać się uczniowie, i ich rozwiązania. Harmer podkreśla, że przewidując trudności, nauczyciel może lepiej

przygotować się do wsparcia uczniów w pokonywaniu tych przeszkód, co prowadzi do bardziej efektywnego nauczania. Uwzględnienie potencjalnych problemów w konspekcie pozwala na zaplanowanie odpowiednich strategii i zasobów dydaktycznych, które mogą być niezbędne w trudniejszych momentach lekcji. Dzięki temu nauczyciel może reagować na bieżąco, dostosowując swoje metody do aktualnych potrzeb uczniów. Według autora odpowiednio przemyślany konspekt lekcji wpasowuje się idealnie w sylabus oraz sekwencje lekcji. Zapewnia to spójność w przekazywaniu i realizowaniu materiału. Jak pisze Jeremy Harmer, optymalnie zorganizowany konspekt pozwala na płynne przejście pomiędzy poszczególnymi tematami, umożliwiając uczniom lepsze zrozumienie i przyswojenie materiału.

3. Etapy badania

W badaniu wykorzystano ChatGPT 3.5, tj. model sztucznej inteligencji (ang. *artificial intelligence*, AI) oparty na technologii Generative Pre-Trained Transformer 3 (GPT-3), który stanowił jeden z pierwszych dużych modeli językowych opracowanych przez OpenAI. Jego funkcje obejmują generowanie tekstu, odpowiadanie na pytania, czatowanie, tłumaczenie języków i inne zastosowania w zakresie przetwarzania języka naturalnego (Machura, 2023).

Celem badania było sprawdzenie, jak model językowy poradzi sobie ze stworzeniem dwóch konspektów lekcji języka angielskiego dla dorosłych, a następnie porównanie ich cech z cechami dobrego konspektu według H. Komorowskiej oraz J. Harmera. Postawiona została następująca hipoteza badawcza:

ChatGPT 3.5 nie może być uznany za wiarygodne narzędzie i źródło tworzenia konspektu lekcji języka angielskiego.

Ponadto autorka uznała za cel znalezienie odpowiedzi na poniższe pytania badawcze:

1. Czy ChatGPT 3.5 potrafi stworzyć konspekt lekcji języka angielskiego na podany temat?
2. Czy stworzony przez ChatGPT 3.5 konspekt jest zgodny z cechami dobrego konspektu według H. Komorowskiej oraz J. Harmera?
3. Jakie są korzyści związane z wykorzystaniem ChatGPT 3.5 do tworzenia konspektów lekcji języka angielskiego?
4. Jakie są zagrożenia związane z wykorzystaniem ChatGPT 3.5 do tworzenia konspektów lekcji języka angielskiego?

Badanie polegało na wygenerowaniu dwóch konspektów lekcji języka angielskiego dla dorosłych na poziomie B2 za pomocą modelu językowego o nazwie ChatGPT 3.5. W tym celu jako wytycznej do tworzenia konspektów użyto promptu w języku angielskim. Oto treść instrukcji:

Create a lesson plan for a 60-minute-long English lesson for adults at B2 level of proficiency on the topic of green marketing in business.

Oba konspekty wygenerowano podczas dwóch podejść, z dziesięciominutowym odstępem czasowym, przy użyciu tej samej instrukcji. Następnie konspekty lekcji zostały poddane analizie pod kątem cech dobrego konspektu, w oparciu o teorię H. Komorowskiej oraz J. Harmera.

4. Wyniki badań

Model językowy ChatGPT 3.5 wygenerował dwa różne konspekty lekcji języka angielskiego. Na wstępie warto zaznaczyć, że pierwszy z nich okazał się bardziej szczegółowy, podczas gdy drugi stanowił raczej ogólny zarys, szkic. Poniżej przedstawiono konspekty lekcji wraz z ich szczegółową analizą.

Analiza pierwszego z omawianych konspektów lekcji wskazała, iż zawiera on wiele cech zgodnych z zaleceniami J. Harmera oraz H. Komorowskiej, np.:

- ▶ klarowne cele lekcji,
- ▶ dokładny opis zadań,
- ▶ opis organizacji pracy i rozplanowanie czasowe,
- ▶ różnorodne strategie angażujące uczniów,
- ▶ listę potrzebnych materiałów dydaktycznych,
- ▶ interakcję,
- ▶ czas na feedback i refleksję,
- ▶ spójność,
- ▶ dostosowanie do potrzeb uczniów.

Niestety, omawiany konspekt nie jest doskonały. Wykazuje on pewne braki, takie jak brak określenia miarodajnych metod oceny postępów uczniów oraz identyfikacji potencjalnych problemów, z jakimi mogą się zmagać uczniowie. Niedostatki te mogą utrudnić ocenę oraz monitorowanie postępów uczniów, a także zakłócić płynny przebieg zajęć, gdy nauczyciel nie jest przygotowany na przewidywanie i rozwiązywanie ewentualnych problemów. W konsekwencji proces

dydaktyczny może okazać się mniej efektywny, nie dość umiejętny i rzetelny. Po analizie konspektu nr 1 można wnioskować, iż mimo pewnych niedociągnięć jest to poprawny konspekt lekcji, zgodny z większością założeń autorów.

Lesson title: Exploring Green Marketing in Business

Objective:

- To understand the concept of green marketing and its significance in modern business practices.
- To explore strategies and examples of successful green marketing campaigns.
- To discuss the potential benefits and challenges of implementing green marketing initiatives.

Materials needed:

- Slide presentation
- Articles or case studies on green marketing campaigns
- Whiteboard or virtual whiteboard

Lesson Outline:

1. Introduction (5 minutes)

- Greet the students and introduce the topic of the lesson: green marketing in business.
- Discuss the importance of environmental sustainability in contemporary business practices.
- Provide an overview of what will be covered during the lesson.

2. Understanding Green Marketing (15 minutes)

- Define green marketing and explain its core principles.
- Discuss the significance of green marketing in addressing environmental concerns and meeting consumer demand.
- Present examples of green marketing campaigns from different industries.

3. Strategies for Green Marketing (20 minutes)

- Explore various strategies and tactics used in green marketing, such as product labeling, eco-friendly packaging, and cause-related marketing.
- Discuss how companies can integrate sustainability into their marketing communications and brand identity.
- Analyze case studies of successful green marketing campaigns and their impact on consumer perception and brand loyalty.

4. Benefits and Challenges (15 minutes)

- Discuss the potential benefits of implementing green marketing initiatives, including improved brand reputation, increased customer loyalty, and access to new markets.
- Identify challenges and obstacles that businesses may face when adopting green marketing practices, such as higher production costs and greenwashing accusations.
- Encourage students to share their thoughts and experiences related to green marketing in their own contexts.

5. Conclusions and Reflection (5 minutes)

- Summarize the key points covered during the lesson.
- Invite students to reflect on what they have learned and how they can apply it in their professional lives.
- Provide additional resources for further reading or research on green marketing.

Homework Assignment:

- Ask students to research and analyze a green marketing campaign of their choice and prepare a short presentation or written report highlighting its strategies, impact, and effectiveness.

Feedback:

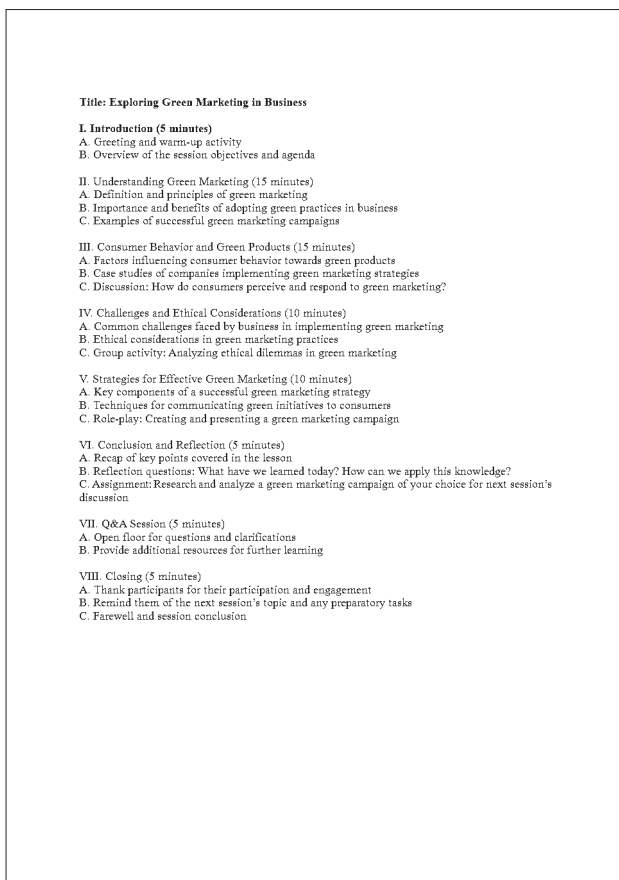
- Encourage students to provide feedback on the lesson content, structure, and delivery to help improve future lessons.

Note: Throughout the lesson, incorporate interactive activities such as discussions, polls, and group exercises to engage students and promote active learning. Adjust the pace and level of difficulty of the lesson according to the proficiency and interests of the students.

Rys. 1. Konspekt nr 1 wygenerowany przez ChatGPT 3.5.
Źródło: Opracowanie własne

Analiza drugiego z omawianych konspektów lekcji wskazała, iż zawiera on znacząco mniej cech zgodnych z zaleceniami J. Harmera oraz H. Komorowskiej, takich jak np.:

- ▶ rozplanowanie czasowe,
- ▶ różnorodne strategie angażujące uczniów,
- ▶ czas na feedback i refleksję,
- ▶ spójność,
- ▶ interakcję.



Rys. 2. Konspekt nr 2 wygenerowany przez ChatGPT 3.5.

Źródło: Opracowanie własne

Jak się okazało, konspekt nr 2 posiada pewne niedociągnięcia tj.:

- ▶ brak klarownych celów lekcji,
- ▶ brak dokładnego opisu zadań,
- ▶ brak listy potrzebnych materiałów dydaktycznych,
- ▶ brak dostosowania do potrzeb uczniów.

Po analizie tekstu można stwierdzić, iż omawiany konspekt wykazuje znaczne braki w podstawowych założeniach tworzenia konspektu lekcji i nie może być uznany za poprawny zgodnie z wytycznymi autorów.

Podsumowując, pominięcie celów lekcji jest uznane w tym przypadku za poważny błąd. Za każdą aktywnością musi bowiem kryć się cel jej zastosowania. Bez sprecyzowanego celu trudno jest określić skuteczność działań podejmowanych

przez nauczyciela oraz ich wpływ na proces uczenia się. Dodatkowo przebieg lekcji powinien być przemyślany i zaplanowany, wraz z czasem jego trwania. Kluczowe jest także zaplanowanie zakończenia, które powinno stanowić pewnego rodzaju pomost do kolejnych zajęć, co pozwoli na logiczne domknięcie danego tematu. Rekomenduje się, aby konspekt lekcji uwzględniał dotychczasową wiedzę i umiejętności uczniów, aby ćwiczenia proponowane w ramach zajęć w pewien sposób je nadbudowywały. Brak dokładnego opisu zadań oraz listy potrzebnych materiałów dydaktycznych ogranicza przydatność i celowość konspektu, co czyni go mało wartościową pomocą dla nauczyciela.

5. Wady i zalety ChatGPT 3.5

Biorąc pod uwagę analizę obu konspektów, można stwierdzić, że ChatGPT 3.5 jest w stanie stworzyć konspekt lekcji języka angielskiego dla dorosłych. Aby jednak otrzymać poprawny i wartościowy konspekt, należy odpowiednio zredagować prompt. Wiele cech konspektów wygenerowanych przez model językowy pokrywa się z założeniami Hanny Komorowskiej oraz Jeremy'ego Harmera. Należy jednak pamiętać, że preferowana jest weryfikacja wygenerowanego tekstu przez dydaktyka. Warto zauważyć, że model językowy generuje różne teksty przy każdej próbie, co oznacza, że treści te mogą się znacząco różnić. Autorka artykułu wyznaczyła też potencjalne wady i zalety użycia modelu językowego jako narzędzia wspierającego tworzenie konspektów lekcji języka angielskiego dla dorosłych (zob. tab. 1 oraz tab. 2).

Tabela 1. Zalety wykorzystania modelu językowego do tworzenia konspektu lekcji.

Zaleta	Wyjaśnienie
Generowanie treści	Generowanie treści do konspektu z uwzględnieniem różnorodnych pomysłów na tematy lekcji, przykładów zdań, słownictwa czy pytań do dyskusji
Wsparcie dla kreatywności	Pomoc w stymulowaniu kreatywności nauczycieli i wprowadzaniu innowacyjnych elementów do konspektów lekcji
Szybkość i efektywność	Generowanie treści bardzo szybko, co znacząco przyspiesza proces tworzenia konspektów lekcji
Dostępność 24/7	Dostępność online oraz działanie przez całą dobę; darmowa wersja 3.5 modelu językowego oraz wersja demo 4.0

Źródło: Opracowanie własne

Autorka artykułu wzięła sobie za cel przedstawienie potencjalnych wad zastosowania tego modelu językowego. Poniższa tabela przedstawia potencjalne zagrożenia użycia modelu językowego o nazwie ChatGPT 3.5.

Tabela 2. Wady wykorzystania modelu językowego do tworzenia konspektu lekcji.

Wada	Wyjaśnienie
Brak kontekstu edukacyjnego	Generowanie treści na podstawie ogólnych wzorców językowych; możliwe pominięcie kontekstu edukacyjnego, potrzeby uczniów czy celów lekcji
Nieścisłości i niepoprawności	Generowanie treści zawierających nieścisłości lub niepoprawności językowe; konieczność sprawdzania wygenerowanych treści przed ich wykorzystaniem w konspekcie lekcji
Ograniczenia w personalizacji	Ograniczenia w personalizacji konspektów lekcji dla uczniów o różnym poziomie zaawansowania czy zróżnicowanych potrzebach

Źródło: Opracowanie własne

Podsumowując, korzystanie z modelu językowego przy tworzeniu konspektów lekcji jest wartościowe, jednak należy poddać jego wytwory sprawdzeniu i kontroli. ChatGPT 3.5 przyspiesza proces tworzenia konspektu, co umożliwia nauczycielom zaoszczędzenie czasu. Dodatkowo wspomaga kreatywność nauczyciela, dostarczając inspiracji i sugestii do wprowadzenia innowacyjnych elementów do konspektów lekcji. Przy odpowiednim użyciu promptu model językowy może udoskonalać swoje odpowiedzi (instrukcja powinna być jak najbardziej konkretna). Co więcej, dzięki precyzyjnemu formułowaniu promptów nauczyciele mogą skutecznie poprawić jakość generowanych treści, co zwiększa użyteczność modelu w procesie tworzenia konspektów lekcji. Jednakże, mimo wsparcia, nadal istotne jest zachowanie zdrowego sceptycyzmu i dokładna weryfikacja gotowych materiałów przed ich zastosowaniem w praktyce dydaktycznej.

6. Wnioski końcowe

Analiza wyników badania pozwoliła na sformułowanie kilku istotnych wniosków dotyczących użycia modelu językowego ChatGPT 3.5 w procesie tworzenia konspektów lekcji języka angielskiego dla dorosłych. Powyższe badanie wykazało, iż model ten jest w stanie wygenerować konspekty lekcji, które częściowo spełniają kryteria określone przez Hannę Komorowską i Jeremy'ego Harmera. Jakość zaproponowanych przez ChatGPT 3.5 konspektów nie jest jednak zadawalająca i wymaga weryfikacji oraz korekty ze strony nauczyciela.

Pierwszy z badanych konspektów wykazał większą zgodność z teoretycznymi wytycznymi dotyczącymi skutecznego planowania lekcji. Zawierał jasne cele, szczegółowy opis zadań, harmonogram oraz interakcję. Z kolei drugi konspekt był bardziej ogólny i brakowało w nim niektórych kluczowych elementów, takich jak określenie celów lekcji, szczegółowe zadania czy lista materiałów dydaktycznych.

Te różnice sugerują pewną losowość w generowanych wynikach, co może stanowić wyzwanie dla nauczycieli korzystających z modelu AI.

Z badania płynie wniosek, że ChatGPT 3.5 może być użytecznym narzędziem wspierającym proces dydaktyczny, jednak jego zastosowanie powinno być traktowane jako pomocnicze, a nie zastępcze. Kluczowym elementem pracy z tym modelem językowym jest umiejętność formułowania promptów, które mają wpływ na jakość uzyskanych wyników. Model językowy może być źródłem inspiracji, dostarczać pomysłów na zajęcia oraz wspierać nauczycieli w organizacji procesu nauczania, ale jego wytwory wymagają weryfikacji i krytycznego podejścia, aby dostosować konspekt do wymagań edukacyjnych. ChatGPT 3.5 nie zastąpi doświadczenia i wiedzy nauczyciela, lecz może być wartościowym wsparciem w planowaniu efektywnych zajęć dydaktycznych. Kluczowe jest zatem świadome i odpowiedzialne korzystanie z technologii, co umożliwi optymalne wykorzystanie jej potencjału w edukacji językowej.

Bibliografia

- Harmer, J. (1983). *The Practice of English Language Teaching. Fourth edition.* Pearson.
Komorowska, H. (2011). *Metodyka nauczania języków obcych.* Fraszka Edukacyjna.
Machura, M. (2023). *ChatGPT w szkole. Szanse i zagrożenia.* Ministerstwo Edukacji i Nauki.

ChatGPT 3.5 as a Tool for Supporting the Creation of English Lesson Plans for Adult Learners

Abstract. The article examines the potential of ChatGPT 3.5 as a tool supporting the process of creating lesson plans for adult English language learners. The study focuses on generating two advanced-level (B2) lesson plans using this language model and evaluates their conformity with key elements of a good lesson plan as presented by Hanna Komorowska and Jeremy Harmer. As indicated by the study results, the first lesson plan is detailed; however, it lacks adequate methods for assessing student progress and analyzing potential problems. On the other hand, the second lesson plan, despite some advantages, exhibits significant deficiencies such as imprecise definition of lesson objectives and lack of detailed task descriptions and teaching materials. The conclusion drawn from the study is the potential utility of ChatGPT 3.5 in supporting the creation of lesson plans; nonetheless, it highlights the necessity for precise formulation of prompts and verification of generated content by teachers to ensure high-quality educational materials.

Keywords: lesson plan, ChatGPT 3.5, language model

ELIZA BORCZYK

Politechnika Śląska w Zabrze

Katedra Lingwistyki Stosowanej, Wydział Organizacji i Zarządzania

<https://orcid.org/0000-0003-3483-0849>

e-mail: eliza.borczyk@polsl.pl

Rola analizy elementów syntaktycznych w rozwijaniu specjalistycznej kompetencji językowej

Streszczenie. Celem niniejszego artykułu jest zbadanie roli analizy elementów syntaktycznych w procesie rozwijania specjalistycznej kompetencji językowej na poziomie akademickim. Kompetencja ta jest kluczowa dla efektywnej komunikacji w dziedzinach takich jak nauka, technologia, medycyna czy prawo. Znajomość specyficznych struktur syntaktycznych, które charakteryzują teksty specjalistyczne, pozwala na precyzyjne i jasne przekazywanie informacji. W artykule ukazano, w jaki sposób analiza syntaktyczna może wspierać nauczanie języków specjalistycznych, umożliwiając studentom lepsze zrozumienie zaawansowanych konstrukcji językowych. W tym celu posłużono się wynikami pracy projektowej studentów lingwistyki stosowanej, skupiającej się na języku włoskim. Badanie obejmowało identyfikację typowych dla danej dziedziny struktur zdań, między innymi takich jak strona bierna, nominalizacja, elizja oraz specyficzne użycie implicytnych form czasowników. Wyniki pokazują, że umiejętność rozpoznawania i stosowania tych elementów syntaktycznych jest niezbędna do osiągnięcia biegłości językowej w kontekście specjalistycznym. Ponadto znajomość specyficznych konstrukcji syntaktycznych ułatwia naukę terminologii oraz złożonych pojęć, co jest niezbędne dla efektywnego pisanie i mówienia w środowisku akademickim.

Słowa kluczowe: analiza syntaktyczna, kompetencja językowa, języki specjalistyczne, edukacja akademicka, struktury syntaktyczne

<https://doi.org/10.58683/dnswsb.1997>

1. Wstęp

Nauczanie języków specjalistycznych stanowi nieodłączny element kształcenia językowego na poziomie akademickim. Aby efektywnie posługiwać się językiem specjalistycznym, konieczne jest rozwinięcie różnorodnych umiejętności i kompetencji. Jak podkreśla znany językoznawca, istotne jest opanowanie:

- ▶ kompetencji językowej w zakresie specjalistycznym, obejmującej znajomość słownictwa, gramatyki oraz prawidłowej wymowy;
- ▶ kompetencji dyskursywnej w obszarze specjalistycznym, czyli zdolności do rozumienia i tworzenia różnych typów tekstów, zarówno formalnych, jak i nieformalnych, charakterystycznych dla danej dziedziny;
- ▶ kompetencji interkulturowej w kontekście specjalistycznym, wyrażającej się w umiejętności komunikacji w odpowiednich kontekstach kulturowo-zawodowych (Grucza, 2013, s. 106–113).

Zanim przejdziemy do refleksji nad skutecznymi technikami rozwoju powyższych kompetencji, warto przypomnieć najbardziej istotne różnice pomiędzy językiem ogólnym i specjalistycznym. Występują one na czterech różnych poziomach: morfosyntaktycznym, leksykalnym, tekstualnym i fonologicznym. Na potrzeby niniejszego artykułu scharakteryzujemy je w odwrotnej kolejności.

2. Różnice między językiem ogólnym a specjalistycznym na różnych poziomach językowych

2.1. Poziom fonologiczny

Analizując różnice między językiem ogólnym a specjalistycznym (nazywanym również mikrojęzykiem), należy wskazać jedną istotną cechę — trudności w wymowie. Język specjalistyczny może stwarzać trudności fonologiczne ze względu na długie i skomplikowane słowa. Oto kilka przykładów z języka włoskiego, zaczerpniętych z różnych dziedzin:

Tabela 1. Przykłady terminów specjalistycznych trudnych w wymowie

Dziedzina	Termin	Tłumaczenie
Medycyna	<i>lipoperossidazione farmacoterapeutico seboequilibrante</i>	lipoperoksydacja farmakoterapeutyczny równoważący sebum
Rolnictwo Biotechnologia	<i>decarbonizzazione georeferenziazione disaccoppiamento</i>	dekarbonizacja georeferencja rozprężenie
Ekonomia	<i>stagflazione sussidiarietà ultra rendimento</i>	stagflacja subsydiarność nadwydajność

Dziedzina	Termin	Tłumaczenie
Motoryzacja	<i>pretensionatore</i> <i>calandratura</i> <i>portacuscinetto</i>	napinacz kalandrowanie uchwyt
Prawo	<i>anticostituzionalissimamente</i> <i>fideiussione</i> <i>preterintenzione</i>	niekonstytucyjnie gwarancja zamierzenie

Źródło: Opracowanie własne

2.2. Poziom tekstualny

Istotne różnice pomiędzy językiem ogólnym a mikrojęzykami zauważyć można również w rodzajach i strukturze tekstów specjalistycznych:

W języku specjalistycznym dominują relacje, artykuły naukowe, cv, listy formalne (często zastąpione przez maile, teleksy, faksy), umowy, instrukcje, ulotki reklamowe itp. Rodzaj tekstów, w których pojawia się słownictwo specjalistyczne, uzależniony jest od danej dziedziny. Warto zwrócić uwagę na standaryzację struktury tekstów: jest bardzo konkretna, schematyczna, złożona z tych samych elementów składowych, często oparta na gotowych szablonach. Z drugiej strony, zwłaszcza w przypadku korespondencji, pobłażliwie traktuje się ortografię, zwroty grzecznościowe nie zawsze napisane są z wielkiej litery. Jeśli chodzi o ulotki reklamowe, zauważa się tendencję do ograniczania liczby słów w przekazie, obraz i wizualizacja są głównym przekątnikiem treści.

Teksty specjalistyczne charakteryzują się specyficznymi strukturami, takimi jak podział na paragrafy, tytuły i podtytuły; zawierają liczne przypisy oraz bibliografię, co ułatwia percepcję i analizę tekstu, a także odwoływanie się do źródeł.

W tekstach specjalistycznych często pojawiają się cytaty, a także różnego rodzaju elementy graficzne: wykresy, schematy, tabele i diagramy, ilustracje, które pomagają w przedstawieniu danych i informacji w zrozumiały sposób.

W załącznikach do tekstów specjalistycznych nierzadko znajdują się glosariusze z definicjami użytych terminów technicznych, ułatwiające zrozumienie specyficznej terminologii.

2.3. Poziom leksykalny

Porównując mikrojęzyki z językiem ogólnym, można zauważyć charakterystyczne cechy terminologii specjalistycznej, takie jak:

- ▶ jednoznaczność — pojęcia są zazwyczaj precyzyjne i mają jedno konkretne znaczenie, co jest szczególnie ważne w komunikacji technicznej; w języku ogólnym znaczenia mogą być bardziej wieloznaczne i kontekstualne;
- ▶ niezmienność znaczenia — sens pojęć rzadko ulega zmianom, co pozwala na utrzymanie precyzji w komunikacji w danej dziedzinie; cecha ta nie dotyczy języka ogólnego;
- ▶ zapożyczenia i kalki językowe — język specjalistyczny charakteryzuje się dużą liczbą zapożyczeń, a także tworzeniem kalek językowych i tłumaczeniem terminów z innych języków;
- ▶ kreatywność w tworzeniu słów — nowe terminy w języku specjalistycznym często mają swoje korzenie w łacinie lub grece i są tworzone za pomocą prefiksów, sufixów lub kombinacji istniejących słów (Balboni, 2000, s. 51–58; Begotti, 2003, s. 2–3; Porcelli, 1990, s. 10–11).

Specyfika terminologii specjalistycznej, zwłaszcza duża złożoność i różnorodność procesów słowotwórczych, powoduje, że opanowanie tego obszaru językowego jest niezwykle żmudne i pracochłonne. Wymaga poznania wielu mechanizmów i stopniowego utrwalania znaczenia poszczególnych przyrostków czy przedrostków. Za jedno z największych wyzwań w procesie uczenia się terminów specjalistycznych można uznać właśnie poszukiwanie i przyswajanie znaczenia wyrazów (szczegółowy opis modeli słowotwórczych oraz badanie efektywności ich analizy na poziomie akademickim można znaleźć u Borczyk, 2023, s. 87–97).

Większość badań z zakresu języka specjalistycznego dotyczy słownictwa, jednak zdaniem Balboniego „to na poziomie składni można znaleźć niektóre z najbardziej istotnych osobliwości mikrojęzyków naukowo-zawodowych” (2000, s. 45). Podobną opinię wyraża Borello, który uważa, że właśnie na poziomie syntaktycznym widoczny jest charakterystyczny styl języka specjalistycznego: zauważalny w częstotliwości użycia określonych struktur języka potocznego, która wynika z potrzeby przejrzystości przekazu (Borello u Balboniego, 2000, s. 45).

2.4. Poziom morfosyntaktyczny

Porównując mikrojęzyki z językiem ogólnym, w obrębie składni zauważalne są następujące różnice:

Zwiężłość w przekazie informacji — w mikrojęzykach dostrzega się tendencję do pomijania rodzajników i przyimków (w języku włoskim często nazywaną elizją). Ogólnie rzecz biorąc, pomijane są elementy frazeologiczne uważane za drugorzędne i możliwe do wywnioskowania z kontekstu, których usunięcie nie

zagrozić zrozumieniu tekstu. To zjawisko nie jest typowe dla wszystkich mikrojęzyków. Najczęściej widoczne jest w tekstach naukowych, technicznych, informatycznych, we wszelkiego rodzaju instrukcjach, komunikatach (*comunicazione della fine dei lavori* – ‘poinformowanie o zakończeniu prac’) (w tym wypadku pomijanie elementów językowych podyktowane jest ograniczoną przestrzenią).

Również w przypadku komunikacji biznesowej pomija się przedimki, przyimki. Unika się używania zbyt wielu przymiotników, natomiast interpunkcja jest ograniczona do minimum. Zjawisko elizji występuje również w tekstach prawnych, urzędowych, administracyjnych, jednak nie jest uzasadnione zwięzłością czy przejrzystością, do której dążą mikrojęzyki, ale raczej czysto stylistyczną intencją (*data del ricevimento della fattura* – ‘data otrzymania faktury’) (Balboni, 2000; Begotti, 2003, s. 5–6).

Nominalizacja – jest to proces słowotwórczy, który według słownika języka polskiego można zdefiniować jako „przekształcenie czasownika opisującego zachodzący proces w rzeczownik” (Słownik języka polskiego, b.d.). Według nieco szerszej definicji, jest to transformacja (inaczej transkategoryzacja) w rzeczownik elementu językowego dowolnej kategorii i natury (wyrazu, wyrażenia, zdania, części zdania, itp.) (Treccani, b.d.).

Zjawisko to występuje zarówno w języku ogólnym, jak i specjalistycznym. W języku ogólnym jest często używane do tworzenia abstrakcyjnych rzeczowników, które reprezentują działania, stany lub cechy (np. czasownik *analizzare* może zostać przekształcony w rzeczownik *analisi*). W językach specjalistycznych nominalizacja jest stosowana w bardzo wielu dziedzinach, ponieważ umożliwia wyrażenie skomplikowanych koncepcji w sposób bardziej skondensowany i zorganizowany. Na przykład w prawie nominalizacji używa się do tworzenia zwięzłych definicji oraz do opisywania działań prawnych (np. rzeczownik *legislazione*, który odnosi się do procesu tworzenia prawa, brzmi bardziej formalnie niż opisanie tego procesu w formie czasownikowej). W naukach przyrodniczych i technicznych nominalizacja pozwala na precyzyjne opisywanie procesów i zjawisk (np. w chemii *disseccamento*, które odnosi się do procesu usuwania nadmiaru wody). W administracji nominalizację odnajdziemy w formułach otwierających i zamykających wiadomość faksową, gdzie czasowniki są używane wielokrotnie w tej samej formie lub są właśnie rzeczownikami.

Tabela 2. Przykłady nominalizacji z różnych dziedzin/języków specjalistycznych

Dziedzina	Termin	Tłumaczenie
Medycyna Farmakologia	<i>somministrazione</i> <i>infiammazione</i> <i>automedicazione</i>	sposób przyjmowania leku zapalenie samoleczenie

Dziedzina	Termin	Tłumaczenie
Rolnictwo Biotechnologia	<i>decarbonizzazione</i> <i>georeferenziazione</i> <i>disaccoppiamento</i>	dekarbonizacja georeferencja rozprężenie
Ekonomia	<i>capitalizzazione</i> <i>globalizzazione</i> <i>micropagamento</i>	kapitalizacja globalizacja mikropłatność
Motoryzacja	<i>emanazione</i> <i>allacciatura</i> <i>accesione</i>	emisja umocowanie zapłon
Prawo	<i>ordinamento</i> <i>promulgazione</i> <i>udienza</i>	zasada uchwalenie przesłuchanie

Źródło: Opracowanie własne

Nominalizacja to proces, który znacząco wpływa na styl i strukturę tekstu. Teksty zawierające wiele nominalizacji są często bardziej formalne, zwarte i precyzyjne. Poprzez unikanie osobowych form czasownika są również bardziej obiektywne. Jednak nadmierne stosowanie tych form może powodować, że teksty będą trudne do zrozumienia, zwłaszcza dla osób nieobeznanych z daną dziedziną.

Proces nominalizacji w języku włoskim jest niezwykle złożony. Jedną z przyczyn jest fakt, że zachodzi on już poprzez samo użycie rodzajnika: umieszczenie go przed dowolną częścią mowy powoduje, że staje się ona rzeczownikiem. Oto kilka przykładów:

Tabela 3. Przykłady rzeczowników utworzonych z innych części mowy za pomocą rodzajnika

Część mowy	Przykład	Tłumaczenie
bezokolicznik	<i>l'entrare in processo</i>	rozpoczęcie procesu
przysłówek	<i>il mal di denti</i>	ból zębów
przymiotnik	<i>il privato</i>	własność prywatna
zaimek	<i>i miei sono sempre qua</i>	moi są zawsze tutaj
spójnik	<i>con il ma e il se non si fa la storia</i>	z ale i jeśli nie ma opowieści
liczebnik	<i>mi serve il doppio</i>	potrzebny mi podwójny
przymimek	<i>il fra indica una posizione</i>	między oznacza pozycję

Źródło: Opracowanie własne

Charakterystyczne dla mikrojęzyków są rzeczowniki rodzaju męskiego w liczbie pojedynczej, które powstały poprzez dodanie rodzajnika do przymiotnika; często są przykładem abstrakcyjnej cechy (takiej jak *il privato* – ‘prywatność’, *il pubblico* – ‘publiczność’) i są powszechnie używane na przykład w dyskursie filozoficznym i socjologicznym. Terminy te, ponieważ wskazują na abstrakcyjną

jakość, nie dopuszczają liczby mnogiej. Liczbę mnogą można utworzyć od rzeczownikowionych przymiotników odnoszących się do nacji (*gli italiani* – ‘Włosi’, *i francesi* – ‘Francuzi’) czy kolorów oznaczających partie polityczne (*i rossi* – ‘czerwoni’).

Nominalizacja stosowana w językach specjalistycznych często ma formę imiesłów przymiotnikowych, które przyjęły formę rzeczownika: *il rappresentante* – ‘reprezentant’, *il battente della porta* – ‘kołatka do drzwi’. Innym przykładem nominalizacji są rzeczowniki odczasownikowe tworzone najczęściej z czasowników pierwszej koniugacji, np. *l'uso* – ‘użycie’ czy *l'aggiornamento* – ‘aktualizacja’ (te i inne liczne przykłady można odnaleźć na stronie <https://www.treccani.it/enciclopedia>).

Ograniczona liczba czasów gramatycznych i trybów – wiele języków specjalistycznych charakteryzuje się ograniczonym, ale konkretnie określonym użyciem czasów. W języku włoskim można zauważyć następujące tendencje:

- ▶ najczęściej używa się czasu teraźniejszego oznajmującego *presente indicativo*, zwłaszcza w definicjach, opisie aktualnego stanu czy opisu przedmiotu;
- ▶ do opisu procesów i badań eksperymentalnych stosuje się stronę bierną lub czas *passato remoto*;
- ▶ w instrukcjach obsługi i konserwacji przyrządów lub aparatury używa się bezokolicznika (*proteggere dai raggi solari* – ‘chronić od promieni słonecznych’) lub trybu rozkazującego (*allaccia le cinture di sicurezza* – ‘załóż pasy bezpieczeństwa’); do sformułowania negatywnego imperatywu w drugiej osobie liczby pojedynczej również stosuje się bezokolicznik (*non calpestare le aiuole* – ‘nie deptać trawników’);
- ▶ w dyskursie ekonomicznym nierzadko formułowane są różnego rodzaju przewidywania, sięga się wówczas po czas *futuro semplice* i *futuro anteriore*;
- ▶ trybów warunkowych, trybu łączącego *congiuntivo* czy trybu przypuszczającego używa się w tekstach, które mają charakter spekulacyjny;
- ▶ konstrukcje takie jak „*se... allora...*” są charakterystyczne dla filozofii, ekonomii, polityki, ale także matematyki;
- ▶ w dyskursie bardziej naukowym do wyrażania hipotez i przypuszczeń często używa się czasowników modalnych *potere* i *dovere*;
- ▶ dość często spotykanym elementem jest użycie bezokolicznika, imiesłówów i gerundiów (widoczne w zjawisku nominalizacji).

Istotne tendencje można zaobserwować także w typach zdań. Wybór między zdaniami prostymi i złożonymi zależy od czynników stylistycznych i jest silnie uwarunkowany specyfiką danej dziedziny. Do opisanego procesów badawczych

i wyników eksperymentów w literaturze naukowej często stosuje się skomplikowane struktury zdań. Podobnie w tekstach prawniczych dominują długie zdania złożone, najczęściej podrzędne, co służy precyzyjnemu definiowaniu pojęć i zależności prawnych. Ogólnie rzecz biorąc, we wszelkich tekstach argumentacyjnych stosuje się liczne zdania podrzędne. Opis procesów technologicznych lub narzędzi i obserwacji naukowych wymaga użycia zdań współrzędnie złożonych. Natomiast w tekstach technicznych (np. informatycznych) częściej spotyka się prostsze zdania, jednak z dużą liczbą terminów technicznych i skrótów. W strukturze tekstu często stosuje się interpunkcję i spójniki (Ballarin, 2009; Porcelli, 1990).

Depersonalizacja dyskursu — w językach specjalistycznych charakterystyczne jest częste użycie form bezosobowych, co odzwierciedla dążenie do obiektywizmu i unikania personalizacji wypowiedzi: nie liczy się to, kto wykonuje działanie, ale samo działanie.

Celem depersonalizacji jest nadanie specjalistycznemu dyskursowi odpowiedniego dystansu między nadawcą a przekazywaną informacją, treść wydaje się bardziej neutralna. Uwaga odbiorcy skoncentrowana jest na samym przedmiocie dyskusji, a nie na osobie, która ją prowadzi. Tradycyjna struktura podmiot — czasownik — przedmiot zostaje zmodyfikowana, co wprowadza pewną paradoksalną dwuznaczność, wpływającą na sposób, w jaki odbiorca odczytuje wiadomość (Sinatra, 2008, s. 520).

Depersonalizacja jest szczególną cechą języka techniczno-naukowego w ogóle. W tego rodzaju dyskursie dystans między nadawcą a wiadomością jest najbardziej widoczny, informacja nabiera cech neutralności, a także, pośrednio, wiarygodności. Przykład:

Superando i predecessori, il dlgs 81 2008 si distingue per una gradita semplificazione ed una perfezionata razionalizzazione degli argomenti, aggiornando alcuni aspetti troppo generici tra cui le sempre temute relative sanzioni (Global Medical Service, b.d.).

(‘Dystansując poprzednie wersje, dekret legislacyjny 81 2008 charakteryzuje się pożądanym uproszczeniem i racjonalizacją argumentów, aktualizując niektóre zbyt ogólne aspekty, w tym zawsze wywołujące grozę relatywne kary’).

Tendencja do depersonalizacji charakteryzuje nie tylko mikrojęzyki techniczne i nauki ścisłe, ale bywa również realizowana w tekstach prawniczych. Jest to widoczne we wszelkiego rodzaju dokumentach, umowach (np. kupna-sprzedaży czy najmu), w których strony depersonalizowane są w ich rolach („kupujący/sprzedający”), na przykład:

Modello contratto di vendita immobile
 CONTRATTO DI VENDITA
 IMMOBILE SITO IN ROMA, VIA

Il giorno in Roma innanzi al Notaiosono presenti
Per la parte venditrice:
..., nata il, a Roma ed ivi residente alla Via; C.F. :
....., nata il, a Roma ed ivi residente in Via di, CF. : denominate
a volte "parte venditrice" o "venditrice"
e
Per la parta acquirente:
..... nata il, a Roma ed ivi residente in Via
C.F. : denominata "acquirente" o "parte acquirente"
Io notaio sono certo dell'identità personale delle parti che convengono e stipulano quanto segue:
 Art. 1
 A e B
 vendono
 a C che acquista diritti pari a $\frac{2}{3}$ ($\frac{1}{3}$ pari all'intera quota di proprietà della sig.ra A ed $\frac{1}{3}$ pari all'intera quota di proprietà della sig.ra B) della piena proprietà sulla porzione di fabbricato destinato a civile abitazione sito in Comune di Roma [...]

Tłumaczenie własne:

Wzór umowy sprzedaży nieruchomości
 UMOWA SPRZEDAŻY
 NIERUCHOMOŚĆ POŁOŻONA W RZYMIE, ULICA

W dniu w Rzymie przed notariuszem..... są obecni.....
 W imieniu strony sprzedającej:
, urodzona dnia, w Rzymie i tam zamieszkała przy ul.; kod podatkowy:

, urodzona dnia, w Rzymie i tam zamieszkała przy ul., kod podatkowy:
 zwany „stroną sprzedającą” lub „sprzedającym”.

W imieniu strony kupującej:
, urodzona dnia, w Rzymie i tam zamieszkała przy ul.; kod podatkowy:
 zwany „nabywcą” lub „stroną kupującą”.

Ja, notariusz, jestem pewien tożsamości stron, które zgadzają się i zastrzegają, co następuje:
 Art. 1
 A i B
 sprzedają
 na rzecz C, który nabywa $\frac{2}{3}$ praw ($\frac{1}{3}$ równa całemu udziałowi własnościowemu Pani A i $\frac{1}{3}$ równa całemu udziałowi własnościowemu Pani B) pełnej własności części budynku przeznaczanego do użytku mieszkalnego położonego w gminie Rzym [...].

Rys. 1. Fragment umowy kupna-sprzedaży nieruchomości
 Źródło: Studio legale Santini (b.d.)

Depersonalizacja jest często spotykaną cechą w języku włoskim i, generalnie, w językach romańskich. Proces ten ułatwia spora gama form bezosobowych (Porcelli, 1990).

Pasywizacja — jest jednym z procesów depersonalizacji. Polega na stosowaniu strony biernej czasowników. Według statystyk, w językach specjalistycznych stronę bierną stosuje się częściej niż w języku ogólnym. Głównym celem pasywi-

zacji jest, podobnie jak w procesie depersonalizacji, akcentowanie działania lub procesu, a nie jego wykonawcy. Korzysta się z niej w dyskursie administracyjnym, prawnym, w opisach różnego rodzaju narzędzi, procesów. Oto przykład pochodzący z języka motoryzacji:

La cintura va posizionata comodamente sul torace e sulla zona pelvica in modo che durante l'incidente l'urto venga distribuito sulla struttura ossea. ('Pas powinien być wygodnie umieszczony na klatce piersiowej i obszarze miednicy, tak aby uderzenie rozkładało się na strukturę kostną podczas wypadku') (Automobile Club d'Italia, b.d.).

Chociaż czasownik jest jednym z najbardziej złożonych morfologicznie i składniowo elementów językowych, to w mikrojęzykach, w imię jednoznaczności i prostoty przekazu często zastępuje się go rzeczownikiem w procesie nominalizacji czy formami bezosobowymi (pasywizacja). Dla uczących się języka specjalistycznego niekoniecznie jest to równoznaczne z łatwiejszym rozumieniem dyskursu. Specyfika języków specjalistycznych wymusza na nich znaczne pogłębienie kompetencji językowej, natomiast od uczących wymaga odpowiedniego podejścia metodycznego i doboru ciekawych i skutecznych technik nauczania.

3. Techniki nauczania języków specjalistycznych na poziomie akademickim

Możemy wymienić wiele ciekawych technik rozwijania specjalistycznych kompetencji językowych, zarówno w formie ćwiczeń ustnych, jak i pisemnych, na przykład:

- ▶ *Task-Based Learning* — to nauczanie poprzez organizowanie zajęć wokół konkretnych zadań związanych z daną dziedziną, takich jak pisanie raportu naukowego, artykułu, przygotowanie prezentacji technicznej, analiza przypadku lub konstruowanie glosariusza;
- ▶ *symulacje i role-playing* — umożliwiają studentom praktyczne zastosowanie terminologii i struktur syntaktycznych poprzez tworzenie scenariuszy, które odzwierciedlają rzeczywiste sytuacje zawodowe, np. negocjacje biznesowe, konsultacje medyczne czy prezentacje konferencyjne.

Zarówno w ćwiczeniach ustnych, jak i pisemnych istotne jest skupienie się na poprawności gramatycznej, spójności tekstu i precyzji terminologii. Łatwo

dostępnym źródłem tego rodzaju treści są materiały autentyczne o różnej formie, przede wszystkim oryginalne teksty, dokumenty, nagrania wideo i audio z danej dziedziny, a więc rzeczywiste przykłady użycia języka specjalistycznego. Poprzez słuchanie wykładów, podcastów, wywiadów z ekspertami studenci mogą popracować nad rozumieniem specyficznych akcentów, wymowy i tempa mowy w języku specjalistycznym.

Aby zainteresować i zmotywować studentów do zgłębiania treści specjalistycznych, warto sięgać po narzędzia technologiczne, multimedialne, takie jak oprogramowanie do analizy tekstu, platformy e-learningowe oraz aplikacje mobilne wspierające naukę języków specjalistycznych. Innym sposobem aktywizowania uczących się są projekty zespołowe. Praca w grupach, podział ról sprzyja rozwijaniu umiejętności komunikacji i współpracy, zarówno przy planowaniu zadania, jego realizacji, jak i podczas prezentowania wyników. Przykładem projektu, który można zaproponować w kontekście akademickim, może być analiza korpusowa, innymi słowy – wykorzystanie zbiorów tekstów specjalistycznych do identyfikacji często używanych terminów, struktur gramatycznych i stylów wypowiedzi w różnych dziedzinach.

Aby przekonać się, czy jest to atrakcyjny i efektywny sposób rozwijania kompetencji specjalistycznych, przeprowadzono badanie na terenie jednej ze śląskich uczelni. Posłużono się w tym celu kwestionariuszem ankiety, zawierającej siedem pytań zamkniętych i dwa otwarte. Ankieta została wypełniona przez 40 studentów trzeciego roku specjalizacji angielsko-włoskiej na kierunku Lingwistyka Stosowana na Politechnice Śląskiej.

4. Opis badania

Celem przeprowadzenia ankiety była ewaluacja projektu, w którym brali udział studenci trzeciego roku studiów w roku akademickim 2022/2023 i 2023/2024. Projekt badawczy został zrealizowany w ramach zajęć z konwersatorium lingwistycznego. Zadaniem studentów była wnikliwa analiza wybranego języka specjalistycznego na czterech poziomach: fonetycznym (wyszukanie terminów specjalistycznych trudnych w wymowie), morfologicznym (analiza słowotwórcza i kategoryzacja terminów specjalistycznych), syntaktycznym (analiza charakterystycznych elementów językowych na poziomie składni) oraz na poziomie tekstualnym (określenie specyficznych elementów strukturalnych tekstu). Materiał badawczy obejmował w sumie ponad sto tekstów specjalistycznych (w zdecydowanej większości dostępnych online) z zakresu ekonomii, medycyny, kosmetologii, farmacji, architektury, rolnictwa, motoryzacji, rolnictwa, jak również informatyki, reklamy, kuchni i mody. Wnioski miały charakter ilościowy i jakościowy.

Badanie ankietowe, które zostało przeprowadzone po wykonaniu projektów, miało na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Który poziom języka jest najtrudniejszy do analizy?
2. Analiza których elementów syntaktycznych była najbardziej pracochłonna?
3. Które elementy syntaktyczne były najtrudniejsze do odnalezienia?
4. Które elementy syntaktyczne były najtrudniejsze do analizy i interpretacji?
5. W jakim stopniu analiza elementów syntaktycznych wpływa na pogłębienie specjalistycznej kompetencji językowej?
6. Jakie inne pozytywne aspekty analizy syntaktycznej można wyróżnić?

5. Wyniki badania

Pierwsze pytanie kwestionariusza służyło zebraniu informacji o rodzaju badanego języka specjalistycznego. Zostały one wymienione powyżej, w opisie badania.

W pytaniu drugim należało wskazać typy tekstów, które stanowiły źródło analizowanego języka. Liczba odpowiedzi nie została ograniczona. Badani najczęściej korzystali z: poradników, blogów, artykułów, opisów narzędzi i procesów, jak również z instrukcji obsługi, ulotek informacyjnych, katalogów, glosariuszy (te zwłaszcza w części badawczej związanej z leksyką), w najmniejszym stopniu – z podręczników (np. akademickich). Najatrakcyjniejsze i najłatwiejsze w dostępie były źródła internetowe.

W pytaniu trzecim ankietowani zostali zapytani o poziom trudności analizy poszczególnych poziomów językowych. Biorąc pod uwagę błędy popełniane przez studentów podczas realizacji projektu, można było przewidzieć odpowiedzi na to pytanie: najtrudniejszy poziom językowy do interpretacji i kategoryzacji to leksyka (50%) wraz z całą złożonością procesów słowotwórczych. Jak już wcześniej wspomniano, szczegółowy opis tej części badania odnaleźć można w publikacji *Analiza procesów słowotwórczych w nauczaniu leksyki specjalistycznej. Przykład języka włoskiego* (Borczyk, 2023). Na drugim miejscu, pod względem trudności, ankietowani wskazali poziom syntaktyczny (46%), a następnie tekstualny (3%) i fonetyczny (1%).

W pytaniu czwartym respondenci zostali poproszeni o określenie poziomu pracochłonności poszczególnych poziomów językowych. Odpowiedzi pokrywają się z tymi z pytania trzeciego: najwięcej czasu i wysiłku wymagała analiza poziomu leksykalnego (44%) i syntaktycznego (39%), a następnie, w dużo mniejszym stopniu, analiza struktury tekstów (13%). Poziom fonologiczny został wskazany jako najmniej czasochłonny (4%). Czas poświęcony na poszukiwanie terminów

trudnych w wymowie często zależał od stopnia zaawansowania materiału językowego. Im bardziej specjalistyczny tekst, tym łatwiej można było je znaleźć.

W pytaniu piątym studenci mieli wskazać maksymalnie trzy elementy syntaktyczne, które były najtrudniejsze do odnalezienia w materiałach źródłowych. Analiza odpowiedzi w ankiecie oraz błędy popełnione w analizie wskazują, iż zdecydowanie najtrudniejszym zjawiskiem do wyszukania w tekście jest nominalizacja (41%). Za dość trudny proces została uznana również depersonalizacja (35%). Jeśli chodzi o pasywizację, która znalazła się na trzecim miejscu (11%), to wbrew pozorom nie jest to element oczywisty do znalezienia w tekście. Nie wszystkie formy były odnajdywane, zwłaszcza te, w których zamiast posiłkowego czasownika *essere* użyto *andare* lub *venire*. Studenci słabsi językowo niejednokrotnie mylili stronę bierną z czasem *indicativo presente*. W tym wypadku świadczyło to o niedostatecznej znajomości gramatyki włoskiej.

Z odnalezieniem wszystkich trybów i czasów miało kłopot 10% studentów. Na ostatnim miejscu ankietowani wskazali odnalezienie struktur, w których zostały pominięte rodzajniki i przymyki (3%), aczkolwiek korekta zadania pokazała, iż nie wszystkie pominięcia zostały zauważone przez studentów.

Kolejne pytanie (pyt. 6) miało na celu zbadanie, które z wyżej wymienionych elementów syntaktycznych były najtrudniejsze do przeanalizowania. Jedna trzecia ankietowanych wskazała nominalizację (35%) i depersonalizację (33%). Problem ten pojawia się już podczas wyszukiwania tych form terminów w tekście źródłowym i jest ściśle uwarunkowany poziomem kompetencji językowej.

Pod względem trudności w analizie, na trzecim miejscu znalazła się interpretacja innych trybów i czasów (21%). Przyczyną może być utrudnione rozumienie tekstów autentycznych, w których oprócz skomplikowanej terminologii stosuje się zaawansowany poziom struktur językowych. Im wyższy stopień sformalizowania dyskursu, tym większa tendencja do stosowania form implicytnych czasowników.

Na czwartym miejscu pod względem trudności w analizie znalazła się pasywizacja (8%), a na końcu — pominięcia (3%).

Istotną kwestią w przeprowadzonym badaniu było uzyskanie odpowiedzi na pytanie siódme: w jakim stopniu analiza elementów syntaktycznych wpływa na pogłębienie znajomości gramatyki. Okazuje się, że jedna trzecia badanych zauważa taką zależność „w bardzo dużym stopniu”, a 40% — „w dużym stopniu”. Pozostali ankietowani wybrali odpowiedź „w średnim stopniu”.

Ostatnie dwa pytania kwestionariusza (pyt. 8 i 9) miały charakter otwarty. Respondenci zostali poproszeni o wymienienie pozytywnych aspektów analizy syntaktycznej tekstów specjalistycznych. Mieli również możliwość podzielenia się innymi uwagami i wnioskami na temat przebiegu i realizacji projektu.

Najczęściej wymieniane korzyści z realizacji tego typu zadania to: „pogłębienie znajomości gramatyki” i „poszerzenie horyzontów w zakresie badanej dziedziny”. Wśród zalet przeprowadzenia projektu studenci wskazują także „pracę z materiałami autentycznymi”, „możliwość analizy języka specjalistycznego z dziedziny czy tematyki, która znajduje się w obszarze zainteresowań” (sporo entuzjazmu wykazywały osoby, które wybrały np. motoryzację czy kosmetologię), jak również praca w parach (nie indywidualna), która ułatwiła zadanie i pozwoliła na podzielenie się zadaniami. Za bardzo korzystne uczestnicy uznali rozłożenie pracy nad projektem na etapy i odległy termin wyznaczony na wykonanie zadania, dzięki czemu mieli sporo czasu, żeby poradzić sobie z poszczególnymi elementami. „Możliwość konsultacji z wykładowcą” i „korekta błędów na bieżąco” usprawniała pracę z materiałem językowym, pozwoliła na poradzenie sobie z zagadnieniami natury gramatycznej, zarówno nowymi, jak i tymi nie do końca jeszcze utrwalonymi.

Wśród innych uwag ankietowani niejednokrotnie wyrażali opinię, iż poziom leksyki i gramatyki był dla nich dość trudny. Słabsi studenci często mieli problem z rozpoznaniem różnych form depersonalizacji czy nominalizacji, nie zauważali wszystkich pominięć. Jednakże, podsumowując, żaden z uczestników badania nie uznał zadania za nieciekawe, bezproduktywne czy niewarte zastosowania jako metoda pracy nad rozwinięciem specjalistycznej kompetencji językowej.

6. Wnioski

Celem niniejszego artykułu była ocena efektywności analizy elementów syntaktycznych występujących w autentycznych materiałach specjalistycznych na poziomie akademickim. Języki specjalistyczne wyróżniają się unikatowymi cechami strukturalnymi i funkcjonalnymi. Poziom językowy takich tekstów jest wysoki, zarówno jeśli chodzi o leksykę, jak i gramatykę. Dobre zrozumienie tekstu często jest utrudnione przez brak przyimków, stosowanie imiesłowów i innego rodzaju implicytnych form czasowników. Najłatwiejsze do zrozumienia i interpretacji są proste instrukcje, opisy przedmiotów, procesów. Im bardziej formalny tekst (administracyjny, handlowy, prawniczy), tym trudniejszy do analizy z powodu użycia bardzo zaawansowanych struktur. Poziom trudności niekoniecznie wzrasta z długością zdania: czasem krótka fraza (np. z ulotek reklamowych) jest bardziej skomplikowana niż długie, złożone zdania.

Z przeprowadzonego badania wynika, iż analiza autentycznych materiałów specjalistycznych stanowi duże wyzwanie, jednak pomimo wszelkich trudności może stanowić ciekawą technikę nauczania i alternatywę dla tradycyjnych ćwiczeń gramatycznych na bardziej zaawansowanym poziomie językowym. Zakła-

da holistyczne podejście do tekstu, pozwala poznać złożoność i specyficzność języków specjalistycznych, jak również umożliwia pogłębienie specjalistycznej kompetencji językowej w kontekście.

Appendix

Ankieta dotycząca analizy elementów syntaktycznych

1. Rodzaj analizowanego języka specjalistycznego (np. ekonomiczny)

2. Z jakiego typu tekstów korzystałeś do analizy wybranego języka specjalistycznego? Zaznacz dowolną liczbę odpowiedzi.

- a) podręczniki
- b) instrukcje obsługi
- c) tablice informacyjne
- d) ulotki reklamowe
- e) blogi
- f) artykuły
- g) katalogi
- h) inne

3. Który poziom języka był najtrudniejszy do analizy? Ponumeruj odpowiedzi, zaczynając od 1 – najtrudniejszego.

- a) poziom leksykalny
- b) poziom syntaktyczny
- c) poziom tekstualny
- d) poziom fonologiczny
- e) inne

4. Analiza którego poziomu języka wymagała poświęcenia najwięcej czasu? Ponumeruj odpowiedzi, zaczynając od 1 – najbardziej pracochłonnego.

- a) poziom leksykalny
- b) poziom syntaktyczny
- c) poziom tekstualny
- d) poziom fonologiczny
- e) inne

5. Które elementy syntaktyczne były najtrudniejsze do odnalezienia? Zaznacz maksymalnie 3 odpowiedzi.

- a) ograniczone użycie czasów i trybów
- b) nominalizacja
- c) pasywizacja
- d) depersonalizacja
- e) elizja
- f) inne.....

6. Które elementy syntaktyczne były najtrudniejsze do przeanalizowania? Zaznacz maksymalnie 3 odpowiedzi.

- a) ograniczone użycie czasów i trybów
- b) nominalizacja
- c) pasywizacja
- d) depersonalizacja
- e) elizja
- f) inne.....

7. W jakim stopniu analiza elementów syntaktycznych wybranego języka specjalistycznego wpłynęła na rozumienie struktur gramatycznych? Wybierz jedną odpowiedź.

- a) w bardzo dużym stopniu
- b) w dużym stopniu
- c) w średnim stopniu
- d) w niewielkim stopniu
- e) w żadnym stopniu

8. Jakie dostrzegasz inne pozytywne aspekty analizy syntaktycznej tekstów specjalistycznych?

.....
.....
.....

9. Inne uwagi do przebiegu i realizacji projektu.

.....
.....
.....

Bibliografia

- Automobile Club d'Italia. (b.d.). <https://www.aci.it> <https://aci.gov.it/attivita-e-progetti/educazione-e-sicurezza-stradale/sicurezza-attiva-e-passiva-2/sicurezza-passiva-protezione-e-prevenzione-per-la-sicurezza-stradale/>
- Balboni, P.E. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Utet Libreria.
- Ballarin, E. (2009). *Didattica delle microlingue*. Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università degli Studi Ca' Foscari.
- Begotti, P. (2003). La didattica delle microlingue. W: R. Dolci, & P. Celentin, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* (s. 227–240). Roma: Bonacci.
- Borczyk, E. (2023). Analiza procesów słowotwórczych w nauczaniu leksyki specjalistycznej. Przykład języka włoskiego. *Języki Obce w Szkole*, 3.
- Global Medical Service. (b.d.). <https://www.gms-srl.it/focus/sicurezza-sul-lavoro-le-10-cose-piu-importanti-da-sapere-iNews3-3.php>
- Grucza, S. (2013). *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Porcelli, G. (1990). *Dalla lingua comune alle microlingue*. W: G. Porcelli, B. Cambiaghi, M.-C. Jullion, & A. Caimi, *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sinatra, Ch. (2008). *Spersonalizzazione e passivizzazione nel discorso giuridico amministrativo: decodifica del testo e cooperazione*. Italiano e spagnolo a confronto. Università di Palermo. https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_32.pdf
- Słownik języka polskiego. (b.d.). <https://sjp.pl/nominalizacja>
- Studio legale Santini. (b.d.). <http://www.studiolegalesantini.com/modello%20contratto%20vendita%20immobile.htm>
- Treccani. (b.d.). <https://www.treccani.it>, <https://www.treccani.it/enciclopedia/>

The Role of Syntactic Element Analysis in the Development of Specialised Linguistic Competence

Abstract. The aim of this article is to examine the role of syntactic element analysis in the development of specialised linguistic competence at university level. The competence is crucial for effective communication in fields such as science, technology, medicine or law. Knowledge of the specific syntactic structures that characterise specialised texts makes it possible to convey information accurately and clearly. This paper shows how syntactic analysis can support the teaching of specialised languages, enabling students to better understand advanced linguistic constructions. To this end, the results of a project work by students of applied linguistics, using Italian as an example, were used. Their study included the identification of sentence structures typical of the field, such as the passive side, nominalization, elision and the specific use of implicit verb forms, among others. Research shows that the ability to recognise and use these syntactic elements is essential for language proficiency in specialised contexts.

Keywords: syntactic analysis, linguistic competence, specialised languages, academic education, syntactic structures

NATALIA PAJĄK

College of Pedagogical Sciences, Warsaw
e-mail: natalia.pajak234@wp.pl

MELANIE ELLIS

Silesian University of Technology
<https://orcid.org/0000-0002-7274-0564>
e-mail: melanie.ellis@polsl.pl

Enhancing Acquisition of Technical Vocabulary: An Intervention with Secondary School Students

Abstract. Learning technical vocabulary may be challenging, as it is often unknown in the first language, used infrequently and therefore difficult to remember. The aims of the study were to explore ways of enhancing acquisition of technical vocabulary among secondary education students, through offering a tailored, research-based intervention designed to maximize opportunities for learning, and through investigating the strategies students reported they used to memorize the target vocabulary. A quasi-experimental study with three student groups (n=36) and an individual case study were carried out. The methodology comprised pre-tests, a two-week intervention, post-tests, and a questionnaire on memorization techniques used by students. In addition, there was an interview with the individual student. Findings show strong positive impacts of the designed intervention on vocabulary learning, with students reporting techniques such as repetition and creating word lists in English and Polish to be effective. Insights for effective materials design and teaching are suggested.

Keywords: teaching techniques; optimizing technical vocabulary acquisition

<https://doi.org/10.58683/dnswsb.2008>

1. Introduction

Learning the specialized technical vocabulary of a particular professional community is important for understanding written documents and for communication. Unlike general vocabulary, specialist terms occur infrequently outside subject-specific texts (Nation, 2013), reducing the likelihood for acquisition through exposure (Coxhead, 2018). In discipline-specific texts, however, specialist terms

make up approximately 20–30% of the content (Nation, 2013; Lei & Liu, 2016), meaning that a reader will have difficulty if they do not know these terms, as it is accepted that 98% of the words in a text need to be familiar for comprehension to take place (Schmitt, Jiang & Grabe, 2011). There is therefore a need for specialist technical terminology to be taught, but questions remain as to how this can best be done in a classroom setting, and how students approach the task of memorizing such vocabulary.

2. Literature Review

2.1. Learning Vocabulary

The process of learning new words in a foreign language is complex, as “knowing” a word involves much more than being able to translate it into one’s first language (L1) (Nation, 2001). The student needs to be able to recognize and produce the word accurately both orally and in writing. This means being able to pronounce and spell the word. They also need to be aware of the different forms of the word and so be able to use it grammatically, manipulating, for example, from noun to adjective, positive to negative and so on. Next, there needs to be an understanding of how the word operates in context, when it can be used appropriately, what connotations it has and how it combines with other words (collocation).

Acquiring this depth of knowledge of a word is a process which takes place gradually over time, provided that there are repeated encounters with the word and that these require the conscious attention of the learner (Laufer & Rosovski-Roitblat, 2015). Learning a new word generally progresses from receptive recognition and understanding to more productive use, with the final stages being fluent use of the word in appropriate contexts. Comprehending information receptively involves the capacity to identify it when encountered or observed. This includes the ability to differentiate it from words that share similar forms and to learn whether the word’s pronunciation or appearance is accurate. On the other hand, productive knowledge covers an expansion of receptive knowledge. It involves understanding how to articulate the word, correctly spell and write it, and apply it in grammatically correct structures, in conjunction with words commonly associated with it (Nation, 2001). Productive knowledge also involves exercising discretion in the frequency of using the word, ensuring it is employed wisely and only in suitable contexts. The learner’s receptive knowledge of vocabulary will usually be greater than their productive ability (Laufer, 2005).

Learning vocabulary can take place in two main ways, through a conscious

focus on the new words (intentional learning), or acquisition through repeated exposure to the vocabulary, primarily when reading, but also from listening (Schmitt, 2008), where learning new words was not the learner's main motivation (incidental learning). When initially learning new words, first language (L1) has been found to help school age learners understand the meaning of the new items and memorize them (e.g. Ramachandran & Rahim, 2004). When the word is already known in the L1 the new "name" in L2 can be added to the existing entry in the learner's lexicon (Hall, 2002), and so in this way L1 may assist the memorization process. However, as meaning is only one aspect of "knowing a word", additional information about the L2 word will need to be added over time.

It is now generally agreed that engagement with a word supports its learning. Craik and Lockhart (1972) claimed that ease of memorization of a new word is associated with the attention given to it and amount of processing required in the exercises done with it. This is also related to the richness of the elaboration of the new word. If focus is given to many of its aspects, e.g. pronunciation, grammatical forms, spelling, use in context as well as meaning, then the word is processed more deeply, which makes it more memorable (Baddeley, 1997). Laufer and Hulstijn (2001) suggest that engagement involves three aspects, "need, search and evaluation" (p.14) connected with motivation and cognitive effort. These forms of engagement can be induced by tasks the learner is asked to do. For example, a gap-fill task creates a need for the learner to find the appropriate word to fill the gap in the text. If a selection of options are given, then the learner needs to operate a search to find out which word best fits, and why, which is a process of evaluation. The search process may, for example, involve them using a dictionary to check meaning, or a thesaurus to check collocation of other aspects of use. They may need to review teaching material they have been given, in this way increasing their depth of understanding of the word and increasing their number of exposures to it. The "involvement load" (Laufer and Hulstijn, 2001, pp.18–19) of tasks can be manipulated depending on the type of activity and the cognitive effort involved. The higher the loads on need/search/or evaluation, the greater the learners' retention of new words. In this way an open task, where learners are required to use the new word in a new, but appropriate context by writing a sentence, was found to be more effective for memorization of a word, than writing the word in a given sentence that was familiar to the learners (Joe, 1995, 1998 in Laufer and Hulstijn, 2001). In instructed settings one way to create a need to learn new words is for students to be aware that they will be tested on them (Schmitt, 2008). Preparing for a test pushes the learner to cognitively engage more with the new words, spending more time with them, and so increasing their exposure to them.

In sum, (according to Schmitt, 2008) vocabulary teaching that leads to effective learning of vocabulary features:

1. Maximum amount of learner engagement with the new words;
2. Frequent and regular encounters with the new words;
3. A variety of vocabulary activities with different focuses: understanding meaning (input); using the words with a focus on meaning (output); using the words in a wider context with use of selected words (output); fluency in use and rapid, effortless, recognition of the new words.

The activities on vocabulary done in class, however, are not usually enough for learners to memorize new words, which is an effortful process for the individual. Each learner uses different strategies to memorize new words.

2.1.1. Memorization of New Vocabulary

Kotarski (2017) claims that the speed and endurance of acquisition of vocabulary depends on the individual's traits. Visual, auditory, and motor memory represent distinct facets of cognitive function. Visual memory centers on the retention and processing of visual stimuli, auditory memory on auditory information, and motor memory on the recollection of motor behaviors. The realms of verbal and pictorial memory intertwine with language acquisition. Verbal memory pertains to the comprehension of meaning and content, while pictorial memory is concerned with visual imagery. The Multimedia Theory (Mayer, 2009) suggests that presenting materials with both image and text strengthens memorization, as the word is processed by both channels.

2.1.2. Techniques for Learning Vocabulary

Numerous techniques exist for learning new words, yet not all approaches prove equally effective (Kotarski, 2017).

An example of the base sentence approach (Kotarski, 2017) in action could be a student studying history who, instead of simply memorizing facts, asks questions like "Why did this event happen?" or "How did it impact society?" This approach encourages a more thorough understanding of the subject matter. This technique offers the distinct advantage of enhancing one's lexicon while concurrently fostering comprehension of underlying principles and the development of logical thinking. Its emphasis is on comprehending the holistic process rather than memorizing isolated vocabulary components. Notably, this approach finds particular relevance in fields such as medicine, where a substantial portion of the nomenclature derives from Latin (Kotarski, 2017).

The subject-performed task or self-performed task (SPR) represents another technique to expedite the acquisition of vocabulary. This technique involves physically performing an activity related to a given vocabulary so that the memory trace is correlated with the given activity (Kotarski, 2017). The integration of physical activities into the learning material significantly reinforces the memory retention of information (Nyberg, 1993). However, with specialized terminology, this approach may demand a substantial investment of time and effort. It accentuates practical application, allowing learners not only to acquire vocabulary but also to cultivate practical skills concurrently, thus achieving a twofold benefit.

A complementary approach to facilitating the acquisition of new terminology is the “crash test” technique (Kotarski, 2017), which entails the continuous evaluation of one’s learning performance. Paradoxically, this technique proves beneficial not only in the later stages of memorization (recalling) but also in the initial stages (remembering). Its effectiveness is supported by research conducted by Hogan and Kintsch in 1971, as well as Roediger and Karpicke in 2006. Conversely, a study by Kane and Anderson in 1978 revealed that individuals encouraged to engage in self-directed learning and continual learning from their mistakes outperformed those who did not assess their knowledge.

The flashcards method represents one of the most effective and popular techniques for conquering challenging vocabulary. It includes the use of cards containing brief information on one side, usually a question or word, and the accompanying response or definition on the other. This strategy works well for active recall and self-assessment since it allows students to evaluate their knowledge and reinforce topics via repetition.

The distributed practice technique pertains not to the manner of learning but rather to the timing of learning sessions (Baird, 2000). Spaced learning sessions yield superior results compared to clustered ones. The implication is that learning should be distributed over time, thereby mitigating learner fatigue during the acquisition of advanced vocabulary (Vlach & Sandhofer, 2012).

In addition to the technique or frequency of learning, the learning environment exerts a discernible impact, either positive or negative, on the pace of learning (Kotarski, 2017). An experiment involving several individuals from the University of Michigan (Smith et al., 1978) revealed that altering the learning environment resulted in an increase in memorization, from 15.9 to 24.4 words. This phenomenon may be attributed to the brain’s subconscious establishment of additional neural connections through environmental changes, thereby reducing fatigue. Furthermore, changes in the environment necessitate varying degrees of physical exertion, resulting in better oxygenation of the brain and consequently improved learning efficiency. An intriguing study conducted at Iowa State Uni-

versity in 1998 further underscored the significance of the learning environment (Grant et al., 1998). It demonstrated that individuals who studied in a noisy environment and took a test in the same noisy environment achieved results equivalent to those who studied in silence and took the test in silence. However, when individuals studied in silence and then took the test in a noisy environment, their performance suffered, and vice versa. This underscores the multifaceted nature of factors influencing learning outcomes, encompassing individual characteristics, learning frequency, location, and environment, among others.

The “parrot fashion” (Kotarski, 2017), or “rote rehearsal” (Gu, 2003) technique represents a tool not only for memorizing vocabulary but also for achieving a deeper understanding of the material. It entails repeated yet stimulating repetition of the material to be learned. An experiment conducted by Ernst Rothkopf (1968) on 155 students revealed that when acquired material was repeated twice, the results closely resembled those of students who repeated it four times. However, those who repeated the material twice outperformed those who repeated it only once. Nonetheless, it is not only mental stimulation that leads to success in learning technical vocabulary.

The blocked practice technique Kotarski (2017) revolves around the establishment of a structured learning plan. The premise is to commence with the acquisition of easier vocabulary before progressing to more challenging terms. Advocates of this technique contend that a degree of monotony in practicing different elements contributes to their better memorization and the formation of a robust memory trace. In contrast, interleaved practice prescribes learning in a mixed order, where learners tackle both easy and difficult terms in succession. A 2014 study by Rohrer, Dedrick, and Burgess examined the effectiveness of block and interleaved learning in an educational setting, yielding results that indicated the traditional block-based learning system was less effective. The average percentage of correct answers for interleaved practice was 72%, compared to 38% for blocked practice. This suggests that intermixing more challenging vocabulary with easier terms is more advantageous than mastering the easy vocabulary first.

The technique of loci, also known as the Symonides-technique, (Kotarski, 2017) emerges as the most effective technique for memorizing a substantial volume of information, particularly within the field of medicine. A study by Qureshi, Rizvi, Syed, Shahid, and Manzoor in 2014 demonstrated the technique’s efficacy. The study divided subjects into two groups: the first group learned medical concepts through repeated reading, while the second group employed the “memory palace” technique (which involves associating the information to be remembered with specific locations or landmarks within a familiar place, such as a house or a route that is well-known). The students had no prior experience with memory palaces,

so instructors guided them in creating such structures based on the university curriculum. The first group achieved an accuracy rate of 81% in their answers, while the second group achieved an impressive 93.1%.

Marcin Kowalczyk, an authority on memory techniques and a record holder for solving Rubik's cubes with closed eyes on 14 occasions, asserts that the most effective method for learning not only technical vocabulary but also foreign languages is the association technique (Kowalczyk, 2019). This technique proves effective for both short-term memory (2–3 minutes) and long-term memory. It involves associating the word with an imaginative scenario or concept. When encountering difficulty recalling a word, the champion recommends envisioning a cause-and-effect sequence to establish as many neural connections as possible.

To sum up, research evidence suggests that the best results are achieved when the repetition of learned material occurs over an extended period, up to 30 days, with intervals, and in conjunction with a change of learning environment. Nevertheless, the choice of a noisy or quiet learning environment may hold little significance, given the uncertainty of the future application context for acquired vocabulary. Additionally, interweaving more complex technical terminology with simpler vocabulary proves more advantageous than prioritizing the acquisition of easy terms followed by challenging ones.

2.2. Technical Vocabulary

“Technical Vocabulary is the specialized vocabulary of any field which evolves due to the need for experts in a field to communicate with clarity, precision, relevance, and brevity” (Ragini, 2013, p. 1).

There are many reasons why people should learn technical vocabulary. Professional preparation, ease of communication with members of a specialist community, developing research skills, and developing subject knowledge through understanding texts and scientific literature are among the many reasons why acquiring advanced terminology is worthwhile for secondary school pupils. The problem of acquiring technical vocabulary in a foreign language with younger people is that very often they do not know these words in their first language (L1), meaning that learning the new words is cognitively challenging (Sweller, 1988). It would be hard even for some adults to be required to learn the word “thermocouple” (a traducer that converts thermal energy into electrical energy and is constructed by joining wires made from dissimilar metals to form a junction). Secondly, young individuals as yet unsure of their futures may feel learning specialized vocabulary it is not worthwhile. Learning technical vocabulary seems most applicable when the person is studying a particular field and knows that

knowledge of its associated terminology will be necessary for further development at work.

2.2.1. Research on Teaching Technical Vocabulary in Instructed Settings

There appears to be relatively little classroom-based research on the teaching of technical vocabulary conducted in vocational secondary schools, or with vocational students.

Yüksel, Mercanoğlu and Yılmaz (2020) studied the effect of use of digital flashcards created by the teacher on Quizlet for learning technical vocabulary when compared to use of a list of words. Participants were first-year students of Pharmacology in English at a Turkish university. The study used pre-and post-tests of the target items and found a significant positive effect for the use of digital flashcards over word lists. In a questionnaire on strategies used for learning, completed before the experiment, it was found that the most frequently used technique was learning words in a list, followed by use of mobile apps, and repetition of selected words. Strategies involving productive use of the words in sentences were less frequent. Although the setting was a university rather than a secondary school this study, like the other two which will be described, took learner engagement, frequency of exposure and regularity of contact with the new words as design principles.

Ulmö (2018), in an unpublished MA thesis, compared implicit and explicit techniques for teaching vocabulary in an upper secondary vocational school in Norway, among students with an “Electrical Power” specialization. The classroom research study took place in two groups over a 6 week period with a cross-over design, with both approaches taught by the same teacher. A strong result was found for use of explicit techniques in class, with learners shown to learn more words and retain them longer than in the implicit treatment. Pupils also showed a preference for explicit teaching in data from interviews and questionnaires.

Wu and Chiang (2021), in a classroom study with vocational secondary school students over one school year in China, compared use of computer “keyboarding” activities for learning vocabulary with a traditional reading, writing and listening approach. The computer-based activities had presentation, memorization and review modes. First learners were presented with a word in English with its pronunciation and the Chinese translation, then they saw the translation and heard the English version, and were asked to type the English word. Finally they only heard the word in English and then had to type the English word. Points were awarded for correct answers, adding a gaming element. The activities formed only part of the class, which proceeded in the traditional format. The group using the computer activities were found to learn significantly more words than the

traditional group. Learners reported the keyboarding tasks were motivating and effective, but it was noted that their level of interest and weekly scores declined over time, suggesting there had been a novelty effect.

These three studies appear to indicate an advantage for including active vocabulary engagement tasks during class time which seemed to lead to enhanced memorization of the new words. The research project which will be described in the next section aimed to apply a principled research based approach to design and implementation of classroom activities to enhance acquisition of technical vocabulary in groups of secondary school learners in Poland.

3. Research Methodology

The research described here can be characterized as an experimental study of classroom language learning and teaching, with a focus on the acquisition of specialized vocabulary and instructional effectiveness. Pre- and post-tests were used to measure the effectiveness of a teaching intervention aimed at acquisition of technical vocabulary. The study design incorporated intact experimental groups (three groups of students) and a case study of one individual student for comparison. There was no control group. Initially, the baseline knowledge of the target vocabulary items among the students was measured through a pre-test. Subsequently, a carefully designed learning program, tailored to support vocabulary acquisition was implemented. The intervention involved teaching items of specialist vocabulary through various activities, and student memorization and learning outcomes were assessed through tests. Following the completion of the intervention, a post-test was administered to assess students' memorization of the target vocabulary items. By comparing the performance of students in the post-test with their initial pre-test scores, information was obtained about the efficacy of the learning program and the students' memorization strategies over time. A questionnaire was completed by the students regarding the techniques they used to memorize the target vocabulary.

The objectives of this study were to examine the effectiveness of a structured learning program in enhancing the acquisition of new specialist vocabulary and to explore individual learning strategies and preferences in vocabulary memorization. The aim was to provide insights into the process of acquisition of specialist vocabulary and strategies successfully used for memorization by students.

The study addressed the following questions:

1. What was the effect of the intervention on acquisition of the target specialist vocabulary?
2. What memorization techniques were most commonly used for acquiring specialized vocabulary in a foreign language by learners in these groups?
3. How did the individual student memorize the target vocabulary and what helped him?
4. What insights for the teacher were obtained from the experiment?

3.1. Participants

Three groups each of 12 students were included in the study, 23 female and 13 male students, all aged between 18 and 20, with a total of 36 participants. These students attended a private language school that the first author has contact with. The students came from different educational backgrounds: 14 attended general secondary school, 10 were from technical secondary school, and 12 were from a Stage 1 sectorial vocational school. Their specializations varied, with 9 students training as analyst technicians, 11 as crane equipment technicians, and 16 as programming technicians. The teaching and testing was conducted face-to-face by the first author.

The case study focused on an 18-year-old male, who has been individually taught by the first author for three years. This student attended a technical secondary school and was specializing as an analyst technician. Classes with him during the intervention were conducted individually by the first author.

It was explained to all students that this was an experiment conducted in preparation for the teacher's undergraduate diploma paper and they were asked to give their consent to participate. They were assured that all information collected would be reported anonymously.

3.2. Vocabulary Items Selected for the Study

Seven target vocabulary items were selected for the experiment. All the items are closely related to the field of mechatronics, which aligned with the students' areas of specialization. Acquiring knowledge of these terms was expected to enhance their proficiency and support their future professional development. The items (in Polish and English) were:

1. test obwodu elektrycznego — In-circuit testing (ICT)
2. wartość odniesienia — benchmark value
3. odbwód zastępczy — equivalent circuit

4. siłownik — actuator
5. zawór — valve
6. zderzaki bezpieczeństwa — safety bumpers
7. udźwig — weight capacity

3.3. Research Instruments

The research instruments included a pre-test; teaching activities (a worksheet, vocabulary games, reading materials, audio materials); a post-test and a questionnaire. Each of the tests consisted of 3 questions and each question had 7 sub-items.

The pre-test, designed to assess students' initial knowledge of the target vocabulary, included a matching task with words in Polish to match with their English equivalents (the 7 items listed above), a task necessitating the selection of the appropriate English equivalent from a set of three options (the same 7 items), and a matching task featuring English words to be aligned with their corresponding definitions in English (the same 7 items) (see Appendix 1). During the pre-test, students expressed concerns about their unfamiliarity with the tested vocabulary. It was explained that the test was for diagnostic purposes. Reassurance was provided, and they were told that they would be working on the words during 4 lessons.

3.4. Procedure

The intervention spanned from January 15th to January 26th, 2024 and comprised four one-hour sessions taught over two weeks. Classes focused on introducing the new vocabulary through interactive methods such as reading, listening exercises, verbal practice, educational games, and sentence construction with the newly introduced words.

The following activities were used:

Worksheets: There were 5 exercises including the 7 items from the list of words, as follows: match the following words with their Polish equivalents; fill in the blanks in a short text with appropriate words; decide whether statements are true or false; describe a scenario where each of the vocabulary words might be used in a practical context; choose the correct answer (3 option multiple choice).

Vocabulary Games: Activities or games designed to engage students and help them learn new words in an interactive manner were introduced. These included, for example, a memory game and “taboo” game with the new words.

Reading Materials: Short texts or passages were selected to expose students to the new vocabulary in context.

Audio Materials: Recordings or audio resources used to help students practice listening to and pronouncing the new words. For example, listening comprehension with options to choose and listening prepared for better pronouncing of the new words.

Following the intervention, on January 26th, a post-test and questionnaire were administered, aiming to evaluate the role of memorization techniques in acquisition of the specialized vocabulary. The post-test included the same vocabulary items, in the same format, as those administered in the pre-test. Students were also asked to complete a questionnaire. This consisted of one closed question with a list of vocabulary learning techniques for students to choose from (see Appendix 2) and one open answer where they could write any other techniques that they used while learning the new words. This was used to check the techniques most commonly used by the participants to memorize the new words. The individual case study followed the same procedure as the group classes, except that after completing the post-test and questionnaire, there was also a structured interview.

4. Results

4.1. Pre- and Post-tests

The pre- and post-tests each consisted of a total of 21 items, each allocated one point, making a possible maximum score of 21. Tests were marked and descriptive statistics calculated (mean score, standard deviation) for each group separately (see Table 1).

Table 1. Test scores: pre- and post-tests

	Group 1 (n=12)	Group 2 (n=12)	Group 3 (n=12)
Pre-test scores	M 4.17 (SD 1.93)	M 4 (SD 1.27)	M 3.92 (SD 0.67)
Post-test scores	M 19.67 (SD 0.89)	M 19.08 (SD 1.08)	M 19.25 (SD 1.05)

Note: M is mean, SD is standard deviation

Source: Own work

While some differences were noted in the range of scores in the different groups, one-way analyses of variance (ANOVAs) showed no significant differences between the group scores at either the pre- or the post-test at the $p < .05$ level. This

suggests that the intervention worked well in each of the groups. A significant increase was found between the pre- and post-test scores in each of the groups, calculated by means of a paired *t* test, as shown in Table 2. This indicates that the number of test items the students scored significantly increased after the two week intervention.

Table 2. Test for significance of differences between pre- and post-test scores

	Group 1 (n=12)	Group 2 (n=12)	Group 3 (n=12)
Paired t test	$t = 45.98^* (p < .05)$	$t = 34.2^* (p < .05)$	$t = 43.15^* (p < .05)$

Source: Own work

Each of the 36 students substantially increased their test scores between the pre- and post-test. The differences in scores within groups 1 and 2 were found to decrease, as indicated by the lower standard deviation (SD) scores on the post-test (see Table 1), however, in Group 3 there was less uniformity in the post test scores than during the pre-test, as the range of scores was slightly wider (3–5 on the pre-test but 18–21 on the post-test). The lower SD scores suggest that all the students had similar, high, scores on the post test, indicating the positive outcome of the intervention. Even though the range of scores in Group 3 was wider, they were still all high scores.

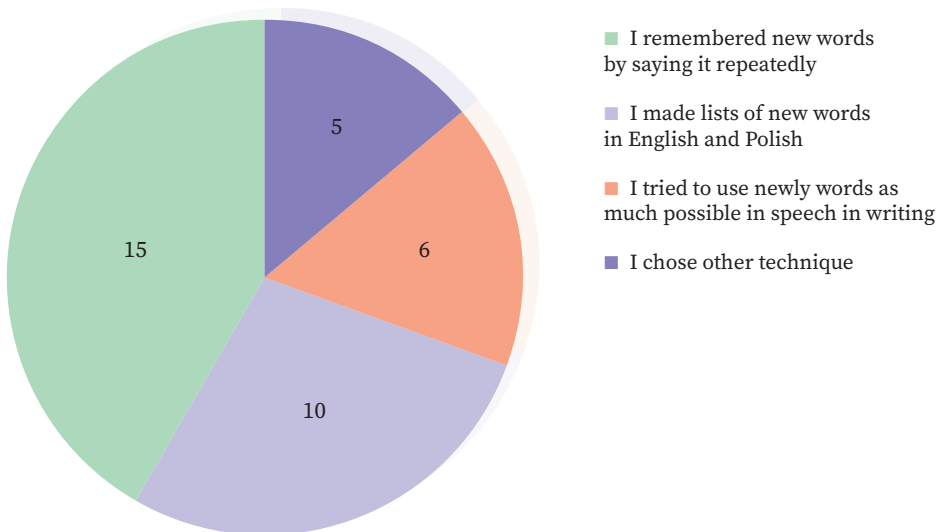


Figure 1. The most common techniques for the memorizing new words chosen by students

Source: Own work

4.2. Questionnaires

In the questionnaire students were asked to indicate how they memorized the new words from the intervention, selecting from a list of 18 possibilities. Figure 1 shows how the 36 students utilized various techniques to memorize the new words. Four distinct choices are depicted. The largest number (15) chose the technique of repetitively saying new words. Following this was the strategy of making lists of new words in both English and Polish, chosen by 10 students. In contrast, a smaller number (6) chose the technique of actively using newly acquired words in speech and writing. Lastly, five students chose other memorization techniques, which they did not specify.

As illustrated in Figure 1, the most commonly used technique was remembering new words by saying them repeatedly.

5. Discussion and Conclusions

Each of the research questions will be discussed in turn.

5.1. What Was the Effect of the Intervention on Acquisition of the Target Specialist Vocabulary?

The intervention was found to have had a significant positive effect on the acquisition of the target specialist vocabulary. Despite differences in initial knowledge among the groups, all groups showed clear improvement in their results after the experiment. Students across all groups significantly improved their skills, indicating successful acquisition of the target specialist vocabulary. Analyzing individual scores, a significant increase in each student's scores can be seen between the pre-test and post-test. Some participants improved their results by more than 15 points, proving the effectiveness of their learning techniques.

In line with Sweller's findings (1988), as learners mostly did not know the target terms in their first language at beginning of the experiment, they needed to understand the meaning and use of the technical vocabulary in both their first language and in English. This dual learning process can be time-consuming and cognitively demanding. Despite the potential difficulty in learning the technical words, after the intervention all of the students in the experiment improved their post-test results compared to the pre-test. This improvement appears to have been facilitated by visualization of the words and lessons filled with teaching activities such as exercise worksheets, vocabulary games, reading materials, and audio

resources aimed at facilitating vocabulary learning through various interactive methods such as reading, listening, speaking, and games.

The principles applied in the design of the intervention were to expose learners to the new words, offering opportunities to first recognize and understand them in isolation, with the support of both visuals and L1 Polish, and then gradually to encounter them in sentences and short texts. At this stage, active engagement with the terminology was encouraged through a variety of exercises, which became increasingly more demanding over time. Learners moved from more receptive tasks, which required them to complete missing words in a text from a list of possible options, to more productive tasks where they had to recall and reproduce the words to complete gaps in a text without support, and ultimately to full production, where they were asked to write short open texts ('scenarios') where they described how the words could be used in a real-life context. This design followed Laufer and Rozovski-Roitblat (2015) who found that "gradual increase in exposure to new words produces best gains in learning when words are practiced in word-focused activities" (p.707). Audio material ensured that the learners became familiar with the pronunciation of the new words and linking audio with written texts helped create strong connections between spoken and written forms of the words, and so consolidated accuracy of spelling. To keep the students' attention and increase motivation, games were also introduced which allowed elements of fun, creativity and competition. In all, as emphasized by Laufer and Hulstijn (2001), the principle was to involve the learners as actively as possible with the new words, cognitively, with attention and effort and so motivate them to memorize the target vocabulary. The intervention planned to offer rich, frequent and varied encounters with the new target language, ensuring intense and memorable input. As indicated by the post-test scores, it would appear that the research-based design features of the intervention seem to have been successful.

5.2. What Are the Most Commonly Used Memorization Techniques for Acquiring Specialized Vocabulary in a Foreign Language in These Groups?

Concerning the whole intervention, the most commonly used memorization techniques for acquiring specialized vocabulary in a foreign language among these groups were reported to be a repetitive saying of new words and the making of lists of new words in both English and Polish. These techniques appear to be preferred due to their effectiveness and practicality in aiding vocabulary acquisition and retention. However, the active use of newly acquired words in speech and writing also holds significance, emphasizing the importance of practical appli-

cation in language learning. The “parrot fashion learning technique” serves not just to memorize vocabulary but also to grasp the content more profoundly. It involves engaging repetition of the material to be learned. Ernst Rothkopf’s study (1968) with 155 students showed that orally repeating acquired material twice gave similar results to repeating it four times. However, in Rothkopf’s study those who repeated acquired vocabulary twice performed better than those who repeated it just once. The dominance of techniques like “parrot fashion” in the students’ choice of memorization strategy could be attributed to their effectiveness in reinforcing learning. By repeating information orally or through tasks, learners strengthen memory, making recall more efficient and actively engage with the material which enhances comprehension and retention. These techniques also allow for various learning styles and contexts.

5.3. How Did the Individual Student Memorize the Target Vocabulary and What Helped Him?

In the individual case study, the student employed a multifaceted approach to memorize the target vocabulary. Motivational strategies were found to play a crucial role in the learning process. The student indicated that if he had to memorize language “I try to motivate myself, try to think how these vocabulary words can be useful to me in the future and relate them to topics of interest to me”. The primary technique he employed was creating a list of vocabulary words in both Polish and English, followed by regular repetition and sentence creation: “I used the technique I use most often, which is to simply make a list of vocabulary words in Polish and English and repeat them and create sentences with them in a notebook”, “I repeated it 2 times a day and created sentences 1 time a day for two weeks”. The student showed awareness of the need for frequent and regular encounters with the new words and for both receptive and productive tasks to engage with the vocabulary. As a visual learner, he mentioned that visualizing the words through pictures was crucial. This combination of techniques facilitated effective memorization. According to Arabski (1996), recognizing the various elements that impact how quickly people learn new words is vital for developing successful teaching methods. This is crucial for specialized language because it is typically encountered infrequently, which makes it much harder to recall.

5.4. Insights for the Teacher Were Obtained from the Experiment?

Feedback from students provided the teacher-researcher with valuable insights into the effectiveness of the teaching methods used and suggested the positive

impact of trying out new techniques on the students' learning process. Feedback analysis showed that different groups of students may react differently to different teaching techniques, which emphasizes the need for an individual approach to teaching. Additionally, collecting information from students helped the teacher better understand how students perceived the importance and usefulness of learning new vocabulary in the context of their everyday lives or future career aspirations.

It would seem that offering a variety of ways to actively engage students with target language in class time can bring positive learning outcomes. While creating the materials and activities entailed time and effort on the part of the teacher, this proved a worthwhile investment. Moving away from course book focused tasks and offering a strategically designed progression of vocabulary-focused activities in context, which required the use of the skills of reading, writing, speaking and listening appeared to motivate the learners effectively. Vocabulary acquisition became part of the course, instead of being relegated to an individual activity to do at home. This change may explain how it was possible for all the students to show such strong gains between the pre- and post-tests. Engaging in vocabulary-focused activities in class may have encouraged individual learning at home.

It is hoped that these findings may encourage other teachers to adapt their teaching methods to the needs and expectations of different groups of students.

5.5. Limitations and Suggestion for Further Research

Establishing the validity and reliability of the instruments utilized to measure vocabulary acquisition is paramount. In the absence of piloting of the pre-test, post-test to test their suitability, there exists a risk that the results may not accurately capture the true impact of the teaching intervention, and so undermine the study's credibility.

In the design of the questionnaire more questions could have been included to elicit information about how students memorized vocabulary, which would have enriched the study. A question concerning the time that each student in the group spent on learning the new technical words should have been added. With this information it would have been possible to write about frequency of the repetition of all of the students from all groups, not only on the basis of the one individual student. In addition, two questions for students to rate their engagement in the learning process, and the perceived relevance of the technical vocabulary for them would have added new perspectives. This would have allowed comparison of students' results on the tests taking into account their engagement during the learning process and the perceived importance they attached to the technical vocabulary.

With regard to the whole intervention there are further research questions that could have been asked, such as “What is the most effective memorization technique” and “How do various learner factors, engagement and perceived relevance of specialized vocabulary, affect the success of different memorization techniques?”. These would be interesting questions for further research.

The research suggested that tracking the time each student spends on learning new technical words could enhance the understanding of the frequency of repetition across different groups. Implementing this in a future study would offer a more detailed picture of how time allocation affects vocabulary retention and mastery.

Conducting longitudinal studies to track students’ progress over an extended period would offer valuable insights into the long-term effectiveness of memorization techniques. This would allow researchers to assess retention rates and identify any changes in students’ engagement and the perceived relevance of technical vocabulary over time.

6. Conclusions

The intervention appeared to have a significant positive impact on the acquisition of specialized vocabulary. All participant groups showed improvement, irrespective of their initial knowledge levels. Utilizing visualization and interactive learning techniques to enhance engagement, frequency and quality of encounter appears to have been effective in facilitating vocabulary acquisition.

Commonly used memorization techniques employed by students included repetition of new words and creating lists of words in English and Polish, which may have been preferred for their practicality and effectiveness.

The qualitative individual case study on memorization strategies showed use of a multifaceted approach was employed, integrating motivation, repetition, and visual aids. Key strategies included creating vocabulary lists, regular repetition, and visualization, with recognition of individual learning style and preferences deemed crucial for successful memorization.

Author contributions

Author 1: Conceptualization, Methodology, Investigation, Formal analysis, Writing original draft. **Author 2:** Conceptualization (supporting), Formal analysis, Supervision, Validation, Writing — reviewing and editing. Both authors have read and agreed to the submitted version of the manuscript.

Appendix 1. Test Material Used for Pre- and Post-tests

1. Match words.

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| 1) Udźwig | A. In-circuit testing (ICT) |
| 2) Siłownik | B. Benchmark value |
| 3) Wartość odniesienia | C. Equivalent circuit |
| 4) Zderzaki bezpieczeństwa | D. Actuator |
| 5) Zawór | E. Weight capacity |
| 6) Test obwodu elektrycznego | F. Safety bumpers |
| 7) Obwód zastępczy | G. Valve |

2. Circle correct answer.

1) Udźwig

*Abrade *Annular *Weight capacity

2) Test obwodu elektrycznego

*Batchmeter *Bender *In-circuit test

3) Siłownik

*Airscrew *Actuator *Angle lever

4) Wartość odniesienia

*Benchmark value *Baler *Autobody sheet

5) Zawór

*Valve *Alloy *Beam

6) Zderzaki bezpieczeństwa

*Angle lever *Band saw *Safety bumpers

7) Obwód zastępczy

*Baler *Equivalent circuit *Bleed valve

3. Match words to the definitions.

- A. is an example of white box testing where an electrical probe tests a populated printed circuit board (PCB), checking for shorts, opens, resistance, capacitance, and other basic quantities which will show whether the assembly was correctly fabricated.

- B. means the Performance Fee High Watermark adjusted by any return.
- C. refers to a theoretical circuit that retains all of the electrical characteristics of a given circuit.
- D. a device that causes a machine or other device to operate.
- E. a device for controlling the passage of fluid or air through a pipe, duct, etc., especially an automatic device allowing movement in one direction only.
- F. a mechanical device consisting of bars at either end of a vehicle to absorb shock and prevent serious damage.
- G. weight or mass is used to measure how heavy something is:

- 1) Weight capacity
- 2) Equivalent circuit
- 3) In-circuit testing
- 4) Actuator
- 5) Safety bumpers
- 6) Benchmark value
- 7) Valve

Appendix 2. Memorization Techniques in the Questionnaire

Which techniques did you use to remember the new specialist words? You can choose more than one. Circle the letter if you used this technique.

- a. I looked for phrases or set expressions that go with the new word.
- b. I used an app to learn or consolidate my vocabulary.
- c. I created a test on an app using the new words in English with a translation.
- d. I remembered a new word by saying it repeatedly.
- e. I read the material many times to help me remember the new words.
- f. I made up my own sentences using the words I just learned.
- g. I copied out the sentences with the new words.
- h. I tried to use the newly learned words as much as possible in speech and writing.
- i. I tried to use newly learned words in real situations.
- j. I learned the new words by relating them to myself or my personal experience.
- k. I physically performed actions strictly associated with the given vocabulary.
- l. I constantly evaluated myself through creating tests.
- m. I made flashcards with a new word on one side and a small amount of information on the other side and tested myself with them.

- n. I gradually expanded my vocabulary range by starting with basic words and continuing with more sophisticated ones.
- o. I imagined a picture of a place and put the new words in specific locations in the picture to help me remember them.
- p. I made lists of the new words in my notebook in English.
- q. I made lists of the new words in English and Polish.
- r. Other technique(s) you used, what?

Bibliography

- Arabski, J. (1996). *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Wydawnictwo Śląsk.
- Baddeley, A. (1997). *Human memory: Theory and practice* (rev. ed.). Psychology Press.
- Bahrick, H.P. (2000). Long-term maintenance of knowledge. In E. Tulving (Ed.), *The Oxford Handbook of Memory* (pp. 347–362). Oxford University Press.
- Coxhead, A. 2018. *Vocabulary and English for Specific Purposes Research*. Routledge.
- Craik, F.I.M., & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Grant, H.M., Bredahl, L.C., Clay, J., Ferrie, J., Groves, J.E., McDorman, T.A., & Dark, V.J. (1998). Context-dependent memory for meaningful material: Information for students. *Applied Cognitive Psychology*, 12(6), 617–623. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0720\(199812\)12:6<617::AID-ACP542>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0720(199812)12:6<617::AID-ACP542>3.0.CO;2-5)
- Gu, P.Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, Task, Context and Strategies. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 7(2). <https://tesl-ej.org/ej26/a4.html>
- Hall, C.J. (2002). The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. *IRAL*, 40, 69–87. <https://doi.org/10.1515/iral.2002.008>
- Hogan, R.M., & Kintsch, W. (1971). Differential effects of study and test trials on long-term recognition and recall. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 10(5), 562–567. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(71\)80029-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(71)80029-4)
- Joe, A. (1995). Text-based tasks and incidental vocabulary learning: A case study. *Second Language Research*, 11, 149–158. <https://doi.org/10.1177/026765839501100206>
- Joe, A. (1998). What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 19(3), 357–377. <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.357>
- Kane, J.H., & Anderson, R.C. (1978). Depth of processing and interference effects in the learning and remembering of sentences. *Journal of Educational Psychology*, 70(4), 626–635. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.4.626>
- Kotarski, R. (2017). *Włam się do mózgu*. Altenberg.
- Kowalczyk, M. (2019). *Techniki pamięciowe rekordzisty świata*. Promnet.
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *EUROSLA Yearbook*, 5, 223–250.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>
- Laufer, B. & Rozovski-Roitblat, B. (2015). Retention of new words: Quantity of encounters, quality of task, and degree of knowledge. *Language Teaching Research*, 19(6), 687–711. <https://doi.org/10.1177/1362168814559797>

- Lei, L., & Liu, D. (2016). A new medical academic word list: A corpus-based study with enhanced methodology. *Journal of English for Academic Purposes*, 22, 42–53. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.01.008>
- Mayer, R.E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2013). *Teaching vocabulary*. Victoria University of Wellington.
- Nyberg, L. (1993). *The Enactment Effect. Studies of a Memory Phenomenon*. Unpublished doctoral dissertation. University of Umea, Sweden.
- Qureshi, A., Rizvi, F., Syed, A., Shahid, A., & Manzoor, H. (2014). The method of loci as a mnemonic device to facilitate learning in endocrinology leads to improvement in student performance as measured by assessments. *Advances in Physiology Education*, 38(2), 140–144. <https://doi.org/10.1152/advan.00092.2013>
- Ragini, G.P. (2013). Technical vocabulary. NPTEL — Humanities and Social Sciences — Technical English, 1–9. <https://archive.nptel.ac.in/courses/109/106/109106066/>
- Ramachandran, S.D., & Rahim, H.A. (2004). Meaning recall and retention: The impact of the translation method on elementary level learners' vocabulary learning. *RELC Journal*, 35(2), 161–178. <https://doi.org/10.1177/003368820403500205>
- Roediger, H.L., & Karpicke, J.D. (2006). Test-Enhanced Learning: Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention. *Psychological Science*, 17(3), 249–255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>
- Rohrer, D., Dedrick, R. F., & Burgess, K. (2014). The benefit of interleaved mathematics practice is not limited to superficially similar kinds of problems. *Psychonomic Bulletin & Review*, 21, 1323–1330. <https://doi.org/10.3758/s13423-014-0588-3>
- Rothkopf, E.Z. (1968). Textual constraint as function of repeated inspection. *Journal of Educational Psychology*, 59(1, Pt.1), 20–25. <https://doi.org/10.1037/h0025378>
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *Modern Language Journal*, 26–43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>
- Smith, S.M., Glenberg, A., & Bjork, R.A. (1978) Environmental context and human memory. *Memory & Cognition*, 6, 342–353. <https://doi.org/10.3758/BF03197465>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Ulmö, M.K. (2018). *Learning Technical Vocabulary: A Study Exploring Approaches and Material to Support Learning L2 Vocabulary in Norwegian Upper Secondary Schools*. Unpublished MA Thesis. Norwegian University of Science and Technology, Department of Language and Linguistics. Trondheim.
- Vlach, H.A. & Sandhofer, C.M. (2012). Distributing learning over time: The spacing effect in children's acquisition and generalization of science concepts. *Child Development—Society for Research in Child Development*, 83(4), 1137–1144. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01781.x>
- Yüksel, H.G., Mercanoğlu, H.G., & Yılmaz, H.B. (2020). Digital flashcards vs. wordlists for learning technical vocabulary. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 2001–2017. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1854312>
- Wu, Z., & Chiang, F.-K. (2021). Effectiveness of keyboardbased English vocabulary practice application on vocational school students. *Interactive Learning Environments*, 31(5), 3230–3243. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1922461>

Wzmocnienie przyswajania słownictwa technicznego: Badanie wśród uczniów szkół średnich

Streszczenie. Nauka słownictwa technicznego może stanowić wyzwanie, ponieważ jest ono często nieznanne w ojczystym języku, używane rzadko i dlatego trudne do zapamiętania. Celem pracy było zbadanie sposobów zwiększenia efektywności przyswajania słownictwa technicznego wśród uczniów szkół średnich. Zastosowano badanie interwencyjne, ułożone z myślą o maksymalizacji możliwości uczenia się. Zanalizowano również strategie wskazane przez uczniów jako te, które wykorzystywali do zapamiętywania docelowego słownictwa. Badanie quasi-eksperymentalne odbyło się z udziałem trzech grup uczniów (n=36). Analizie poddano również pojedynczy przypadek. Metodologia obejmowała testy wstępne, dwutygodniową interwencję, testy końcowe i kwestionariusz dotyczący technik zapamiętywania stosowanych przez uczniów. Ponadto przeprowadzono wywiad indywidualny. Wyniki pokazują silny pozytywny wpływ przeprowadzonej interwencji na naukę słownictwa, przy czym uczniowie zgłaszali, że techniki takie jak powtarzanie i tworzenie list słów w języku angielskim i polskim okazały się efektywne. Odnotowano spostrzeżenia dotyczące skutecznego tworzenia materiałów i nauczania.

Słowa kluczowe: techniki nauczania, optymalizacja przyswajania słownictwa technicznego

RAFAŁ KRZYSZTOF MATUSIAK

University of Opole

<https://orcid.org/0000-0001-5288-6016>

e-mail: rafal.matusiak@uni.opole.pl

Simplifying the Complex: Nominalisation and Passivisation in Legal (Sub)language and Plain English

Abstract. This article investigates the roles of nominalisation and passivisation within the domain of legal sublanguage, particularly concerning their effects on clarity and interpretative accuracy. Grounded in linguistic frameworks established by Comrie and Thompson (1985) or by Lyons (1977), the research elucidates how nominalisation enhances formality and consistency. Conversely, passivisation facilitates a shift in focus from the agent to the action, promoting objectivity. The study examines the prevalence and functional evolution of these linguistic features through a corpus-based analysis of UK Public General Acts from 2003, 2013, and 2023. The findings reveal that while nominalisation and passivisation contribute to precision and neutrality, their excessive application risks diminishing readability for non-specialist audiences. This analysis emphasises the necessity of balancing technical specificity with comprehensibility in legal discourse, aligning with the objectives of the Plain English movement to foster more transparent legal communication.

Keywords: legal English, nominalisation, passive voice, Plain English

<https://doi.org/10.58683/dnswsb.2015>

1. Introduction

The language of law has long been regarded as a unique linguistic domain, marked by its intricate structure, formal tone, and specialised vocabulary. Central to the construction of legal discourse are specific linguistic devices that contribute to its characteristic precision and authoritativeness. Among these, nominalisation and passivisation stand out as fundamental features. This study undertakes an examination of the dual role of nominalisation and passivisation in legal sublanguage, drawing on existing linguistic theories and corpus analysis to illuminate their prevalence and functional significance. Legal discourse is often viewed as esoteric, presenting challenges to those unacquainted with its specific structures and conventions. One of the main reasons for this opacity is the high frequency

of nominalisations, which, while aiding in the compression of information and enhancing precision, can lead to sentences that are convoluted and difficult for non-specialists to navigate.

This article will explore the theoretical underpinnings of nominalisation and passivisation in legal sublanguage, analysing their usage and impact on the readability and interpretation of legal documents. The corpus-based analysis presented herein will draw on examples from UK Public General Acts from 2003, 2013 and 2023 to illustrate how these linguistic features manifest in contemporary legal texts. The examination will shed light on how nominalisation facilitates the expression of complex legal concepts and how passivisation reinforces the impersonal tone vital for the perceived impartiality of the law. By delving into these aspects, the study aims to provide a comprehensive understanding of the benefits and limitations associated with these linguistic strategies in legal writing.

2. Theoretical Background

2.1. Legal (Sub)language

The concept of „discourse” within linguistics is elucidated as „a set of utterances which constitute any recognisable speech event” (Crystal, 1980, p. 115). This definition serves as a foundation for dissecting the multifaceted nature of legal discourse, which inherently pertains to the domain of law. It is imperative to acknowledge that legal language does not embody a monolithic form of discourse. Instead, it is an amalgamation of various related discourses, encompassing both oral and written forms, such as judicial discourse, courtroom discourse, discourse of legal consultation, and discourse of legal documents (Maley, 1994, as cited in Kopaczyk, 2013). The comparison between legal and religious languages has been a focal point of analysis among numerous scholars (Tiersma, 2000; Sánchez Febrero, 2003; Antilla, 1989). This comparison draws attention to the traditionalist and conservative nature of legal language, a characteristic shared with religious discourse. This conservatism is primarily motivated by the imperative to preserve the original meaning, thereby leading to the prevalence of fossilised, antiquated constructions and archaic terms within both legal and religious discourses. Additionally, Sánchez Febrero (2003) identifies a significant point of convergence between religious and legal discourse, further emphasising their intertwined nature.

Just as religious discourse is founded upon the precept that “God made Man and the Word in his own image”, legal discourse has tended to presuppose that the law makes the individual according to the model of sovereign discourse (p.17).

The term “sovereign discourse” refers to “a reasonable person”, also known as “the man on the Clapham omnibus.” This legal concept «establishes the standard of behaviour by which anyone’s actions can — and should — be evaluated” (Wierzbicka, 2006, p. 108). The expression “the man on the Clapham omnibus” is credited to Lord Bowen (1903) (Wierzbicka, 2006). Still, this idealised model of behaviour was also recognised in Roman law as the *bonus et diligens pater familias*.

The language utilised by lawyers and judges differs significantly from other forms of the English language to the extent that it is often perceived as being beyond the comprehension of individuals who are outside the legal profession. Since legal jargon is typically only understood by a select group of legal professionals, Phillips (1982) categorises legal English as a specialised language. However, the term “specialised language” is defined as «a temporary form of language that changes quickly» (McArthur, 1992, p. 188), which contradicts the enduring nature of legal language, characterised by numerous archaic terms and borrowings from historical legal languages in England (such as Latin and law French). The enduring quality of legal terminology can ensure legal continuity. Furthermore, the distinction between specialised language and everyday speech pertains not only to vocabulary but also to differences in meaning, syntax, and morphology within legal English compared to everyday English.

Legal discourse differs significantly from standard language to the extent that some scholars have even classified it as a dialect, jargon, argot, or sublanguage. However, the idea of dialect seems to be a misunderstanding, as this linguistic concept is related to geographical distribution rather than social division. Similarly, the concept of jargon is unsuitable, as it mainly refers to a particular lexicon of a given variety of a language. At the same time, legal language differs not only on a lexical level but also on a grammatical and syntactic level. The term “argot” generally refers to a secret language of an occult group, often of illegal character, making the expression “legal argot” sound like an oxymoron.

The concept of sublanguage holds the most promise. Sublanguage is defined by its limited subject matter, lexical, syntactic, and semantic constraints, “deviant” grammar rules not accepted in standard language and specific constructions that are unusually frequent (McArthur, 1992, p. 143). Legal discourse is characterised by a narrow subject matter, typical of specialised discourses. Lexical and semantic restrictions pertain to specialised legal terminology, often archaic or borrowed from Latin or French, with meanings specific to legal texts, such as

the Latin expression *causa mortis* (“in contemplation of approaching death”), the archaic adverb “hereinafter” (“in a following part of this document”), and the adjective “outstanding” taking on the new meaning of “not yet paid.” Regarding syntactic restrictions, long, complex, and impersonal sentences are preferred in legal discourse. Legal English disregards specific grammar rules that would be considered errors in standard language, such as the use of “shall” in temporal and conditional clauses or treating uncountable nouns as countable, for example, “an information” or “moneys.” Among the constructions excessively used in legal documents, we should mention the logical implication “if p then q” and gerundive constructions.

2.2. Nominalisation and Passivisation in Legal Sublanguage

Legal English exhibits several distinct features akin to its counterparts in other languages. While some words and constructions in legal texts may appear over-used or redundant, certain aspects of legal language might even seem incomprehensible to the reader due to their obsolescence in standard English. However, all these features serve a vital function in legal discourse by providing legal documents with precision (through repetitions, doublets, and triplets), formality (via long sentences, passive voice, and nominalisations), a sense of legal continuity (through loanwords and archaisms), and ensuring the dependability of the application of the law (using conditional clauses).

The use of passive voice is a prominent feature of legal English, often serving as a marker of formality. The incidence of passive constructions within legal discourse is reported to constitute approximately 25–30% of the language utilised (Torikai, 2009; Bulatović, 2013). However, it also conceals the performer’s identity of an action, resulting in an impersonal writing style. Haigh (2004), an advocate of the Plain English Campaign, criticises this impersonal nature of legal discourse. He contrasts a sentence like “A meeting is to be called” with “John Smith will call the meeting” to support his argument (Haigh, 2004, p. 37). According to Haigh, the use of passive voice should be limited as it can lead to a lack of clarity by suppressing information about the subject’s identity.

Additionally, legal professionals often employ features that reduce the agent’s identity while emphasising the action as a strategic tactic that impedes comprehension (Schneiderei, 2004, p. 3). This strategy aims to create the impression that legal rules are dependable and independent, occurring irrespective of the agent’s will and actions. Haigh’s accusation seems to be baseless since the passive voice is used in legal language when the subject does not require being stated as it is apparent enough, e.g. «No compensation [for the victim] shall be paid unless, on

a balance of probabilities, the victim sustained a criminal injury as a result of an act of another person” (*Criminal Injuries (Compensation) (Northern Ireland) Order 1988*, s. 5).

Nominalisation is a transcategorial process in which a verb, adjective, adverb, or clause turns into the nucleus of a noun phrase. (cf. Comrie and Thompson, 1985, p. 349; Lyons, 1977, p. 523). Regarding the syntactic approach, nominalisation can be divided into two main types: lexical and clausal nominalisations. A lexical nominalisation transforms lexical verbs, adjectives or adverbs into noun phrases by adding derivational affixes to their roots (derivational nominalisation) or without adding any affix to the base (zero-derivation). Still, the word itself is converted from one part of speech to another (Thị Huyền, 2011, p. 4), e.g. “legalise” (verb) ⇒ “legalisation» (noun), “edit” (verb) ⇒ “editing” (noun), “refuse» (verb) ⇒ “refusal» (noun), “murder” (verb) ⇒ “murder” (noun), “applicable” (adjective) ⇒ “applicability” (noun). In turn, clausal nominalisation refers to the process by which finite clauses (*that*-clauses and *wh*-clauses) or non-finite clauses (*to*-clauses and *ing*-clauses) function as a nominal clause (Givón, 1990, p. 498). Some examples include: “I hope that he is not guilty” (*that*- clause), “Describe to the court exactly what you saw” (*wh*-clause), “He’s decided to take them to court” (*to*-clause), and “I suggest hiring a good lawyer” (*ing*-clause). Another typology of nominalisation can be found in *The Cambridge Grammar of the English Language* (2002, as cited in Shinichiro, 2009). It is based on the semantic approach. Thereby, personal/instrument nominalisation and action/state/process nominalisation can be distinguished, e.g. “learner” (personal), “scanner” (instrument), “assistance» (action), and “happiness” (state). Taking into account linking verbs, Cutts (2013, pp. 75–76) distinguishes three types of nominalisation:

- ▶ Nominalisation linked to the verb “to be” and “to have”,
- ▶ Nominalisation linked to active verbs or infinitives,
- ▶ Nominalisation linked to passive verbs.

Legal English teems with nominalisations. This statement has been verified by the meticulous research conducted by Shinichiro (2009), who compared the frequency counts of nominalisation in 24 genres. The results of his analyses are tabulated below (see Table 1).

Table 1. The frequency of using nominalisations in different discourses.

Genre	Frequency Count
British Legal Discourse	68.86
Professional Letters	44.2
Official Documents	39.8
Academic Prose	35.8
Press Editorials	27.6
Religion	26.8
Popular Lore	21.8
Press Reviews	21.6
Biographies	20.6
Prepared Speeches	20.6
Press Reportage	19.2
Spontaneous Speeches	18.2
Interviews	17.7
Science Fiction	14.0
Hobbies	13.1
Humour	12.1
General Fiction	10.0
Face-to-Face Conversation	9.2
Romantic Fiction	8.5
Mystery Fiction	8.3
Broadcasts	8.2
Adventure Fiction	7.8
Telephone Conversation	6.6
Personal Letters	5.2

Source: Shinichiro (2009, p. 58)

The use of nominalisations is prevalent in legal discourse. This tendency can be attributed to the fact that nominalisation serves a similar purpose as the passive voice. According to Goodrich (1990), both nominalisation and the passive voice contribute to diminishing the prominence of the agents involved. The legal vocabulary is closely associated with a syntax that emphasises non-agentive passives, nominalisations (often postmodified or re-lexicalised), and thematisations. Overall, this syntax aims to create distance and impersonality. The generalisation syntax removes the context and specific identity of the agents involved in the described and evaluated processes (p. 180). Nominalisation also possesses the attribute of encompassing a large amount of information in a single sentence. However, proponents of Plain English argue that text appears more dynamic and

concise when nominalisations are avoided (cf. Steadman, 2013, p. 70; Cutts, 2013, p. 74; Putman, 2013, p. 252).

2.3. Plain English Campaign

The prevalent use of nominalisations and passive voice represents a significant deviation from the principles of Plain English. Therefore, it is pertinent to delineate the foundational elements of this linguistic movement concisely.

As Sánchez Febrero (2003, p. 12) states, “One of the greatest paradoxes of the current legal culture is that Ignorance of the law is no defence and the legal language is structured in such a way that laymen find it incomprehensible”. This contradiction illustrates an old legal joke refreshed by Barrett and Mingo (2002):

JUDGE: The charge here is the theft of frozen chickens. Are you the defendant?

DEFENDANT: No, sir, I’m the guy who stole the chickens (p. 72).

In response to the incomprehensibility of legal English, the Plain English Campaign was born. The term *Plain English* refers to “the writing and setting out of essential information in a way that gives a cooperative, motivated person a good chance of understanding the document at first reading, and in the same sense that the writer meant it to be understood” (Cutts, 2013, p. 280). The process of the simplification of legal English commenced in the nineteenth century (Stanojević, 2011). Mellinkoff’s seminal work, *The Language of the Law*, published in 1963, may be regarded as the first manifesto advocating for a Plain English Campaign (Williams, 2004; Stanojević, 2011). Proponents of Plain English were required to exhibit considerable patience, as the initial practical implementation of Plain English occurred eleven years subsequent to the publication of Mellinkoff’s book. In 1974, Siegel & Gale, a strategic branding firm, collaborated with the First National City Bank of New York to produce the first loan agreement articulated in Plain English (Cutts, 2013).

In 1978, President Jimmy Carter enacted an executive order stipulating that “regulations should be as simple and clear as possible” (*US Executive Order 12044*, as cited in Asprey, 2003, p. 63). That same year, the first law drafted in Plain English was enacted in New York State, mandating that every agreement must be “written in a clear and coherent manner using words with common and everyday meanings” (*N.Y. General Obligations Law* § 5-702, as cited in Quirk, 1986, p. 101). Two decades later, President Bill Clinton submitted a memorandum advocating for the integration of Plain language into the writing practices of the Federal Government.

The Federal Government's writing must be in Plain language. [...] Plain language requirements vary from one document to another, depending on the intended audience. Plain language documents have logical organisation, easy-to-read design features, and use common, everyday words, except for necessary technical terms; *you* and other pronouns; the active voice; and short sentences (*Memorandum for the Heads of Executive Departments and Agencies of June 1, 1998*)

The Plain English movement quickly spread to other English-speaking countries, including Australia (1976), Canada (1979), the United Kingdom (1979), New Zealand (1985), South Africa (1995), and Ireland (2000) (Asprey, 2003). In the UK, the initial efforts of the Plain English Campaign emerged within the context of consumer law. *The Consumer Credit Act*, passed in 1974, marked the first instance of the term *Plain English* used in British legislation (Cutts, 2013, p. XIX). This act granted consumers the right to request that their files be written in clear, understandable language. Starting in 1980, the National Consumer Council produced numerous Plain English guidelines, including *Gobbledegook* (1980), *Plain English for Lawyers* (1984), and *Plain Language — Plain Law* (1990), among others (Asprey, 2003, p. 62). Another significant advancement in promoting Plain language in UK legislation was the incorporation of *the Unfair Consumer Contract Terms Directive 93/13/EEC* into British law through the enactment of *the Unfair Terms in Consumer Contracts Regulations 1994* and *the Unfair Terms in Consumer Contracts Regulations 1999* (Slapper and Kelly, 2009, p. 220). According to Regulation 7:

- (1) A seller or supplier shall ensure that any written term of a contract is expressed in Plain, intelligible language.
- (2) If there is doubt about the meaning of a written term, the interpretation which is most favourable to the consumer shall prevail but this rule shall not apply in proceedings brought under regulation 12 (*the Unfair Terms in Consumer Contracts Regulations 1994*).

Unfortunately, consumer law remains the sole area of UK law where Plain language drafting has made significant inroads. Opponents of the Plain English Campaign express concerns that simplified language could alter meanings and compromise accuracy (Hunt, 2003). However, Kimble (1994/1995, p. 81) addresses these concerns and highlights several advantages of incorporating Plain English into legislative drafting:

[Plain language] is, or should be, every bit as accurate and precise as traditional legal writing. It is clearer — considerably clearer. It is usually shorter and faster. It is strongly preferred by readers. It would significantly improve the image of lawyers (p. 81).

Based on the Plain English guidelines, it can be created the Ten Commandments of Plain English drafting (cf. Williams, 2011, p. 140; Tozzi, 2000, pp. 214–220; Tessuto, 2008, p. 2):

- I. Thou shalt favour informal language;
- II. Thou shalt not write too long sentences;
- III. Thou shalt avoid redundancy;
- IV. Thou shalt not use archaisms and Latin expressions;
- V. Thou shalt reduce the use of the passive;
- VI. Thou shalt limit nominalisation;
- VII. Thou shalt employ personal pronouns;
- VIII. Thou shalt replace the modal verb “shall” with “must”;
- IX. Thou shalt use verbs in the present simple in the indicative mood if possible;
- X. Thou shalt use finite verbs rather than participles.

The Decalogue of Plain English outlined above seeks to eliminate or limit the use of elements in legal discourse that obstruct readers’ understanding of the text. In the subsequent subchapter, the most notable characteristics of legal English will be examined, and an attempt will be made to defend the validity of using these features.

3. Research Design

This article aims to critically analyse the roles of nominalisation and passivisation within legal discourse. The primary research questions guiding this inquiry are: (1) What specific functions do nominalisations fulfil within the analysed corpus? (2) In what contexts is the passive voice employed in the research material? (3) Based on the insights gained from the inquiries above, to what extent is it warranted to impose limitations on the utilisation of passivisation and nominalisation in legal sublanguage following the principles advocated by the Plain English Campaign?

The corpus analysed in this study comprises the texts of all UK Public General Acts enacted in 2003, 2013, and 2023. The selection of this corpus is guided by two primary criteria: the nature of the legislation, specifically UK Public General Acts¹, and the temporal context of their enactment, focusing on the years 2003,

¹ Public General Acts occupy a high position in the hierarchy of legal acts since they “have general applicability and make no reference to a particular locality or to named persons or specified land” (Denyer-Green, 2013, p. 16).

2013, and 2023. All legislative texts were sourced from an official repository dedicated to UK legislation, accessible at the following URL: www.legislation.gov.uk. This repository is maintained by Her Majesty's Stationery Office, operating under the auspices of the National Archives, which functions as an executive agency of the Ministry of Justice.

The present corpus encompasses both recent legislative acts from 2023, as well as those enacted a decade ago in 2013 and two decades prior in 2003, thereby facilitating a diachronic analysis that is relatively comprehensive. This corpus of UK Public General Acts comprises a total of 135 legal statutes, which span various legal domains and govern numerous facets of the lives of British citizens, in addition to the actions of UK authorities².

Within this corpus, the statutes exhibit considerable variability in length. Notably, the briefest statute, *the European Union (Approvals) Act 2013*, consists of a mere 388 words, whereas the most extensive legislation, *the Finance Act 2013*, comprises an extensive 255,551 words. Collectively, the entire corpus encompasses 3,955,942 words. The analytical tool Sketch Engine was employed to conduct a thorough examination of the corpora.

² In 2003, there was a notable focus on criminal justice reforms, sexual offences, and workers' rights. *The Criminal Justice Act 2003* underscored public safety, victim rights, and societal responses to criminal behaviour, reflecting concerns about crime in early 2000s UK society. *The Sexual Offences Act 2003* responded to shifting social attitudes regarding sexual behaviour, safeguarding vulnerable individuals and modernising legislation to reflect contemporary moral values. It introduced new definitions for various sexual offences, including rape, exploitation, and grooming, particularly addressing societal issues like child protection and online exploitation. The act also enhanced the rules around monitoring registered sex offenders. *The Employment Act 2003* also recognised changing family dynamics and the importance of balancing work and family life, including more generous maternity leave and the introduction of paid paternity leave.

In 2013, the fifty-fifth Parliament of the United Kingdom passed *the Marriage (Same Sex Couples) Act 2013*, which makes England and Wales the tenth country in Europe to recognise same-sex marriages legally. Further, *The Succession to the Crown Act 2013* was published, in which the succession to the Crown will no longer be dependent on gender, and an heir will no longer be disqualified from succeeding to the Throne if they marry a Roman Catholic. *The Succession to the Crown Act 2013* repealed *the Royal Marriages Act 1772*, and the sovereign's consent to marry will be required solely concerning the first six successors in line to the Throne. Further, *the Statute Law (Repeals) Act 2013* is the vastest *Statute Law (Repeals) Act* ever enacted; it abolishes 817 Acts of Parliament as a whole and 50 others in part. The earliest repeal was in 1322 (Statutes of the Exchequer); the latest was part of *the Taxation (International and Other Provisions) Act 2010*.

In 2023, the UK introduced several important Public General Acts that significantly influenced the country's legal framework in the aftermath of Brexit and the digital and energy transition sectors. *The Energy Act 2023* marked a noteworthy milestone in the country's transition from traditional energy sources to renewable options like wind, nuclear, and hydrogen. Moreover, *the Online Safety Act 2023* established new legal responsibilities for online platforms, including social media websites, to prevent disseminating harmful content, especially targeting children and vulnerable users.

4. Results

4.1. Passivisation

In the context of the UK Public General Acts, the utilisation of the passive voice is a prevalent stylistic feature that highlights actions, obligations, and outcomes while downplaying the specific agents involved. This deliberate choice serves multiple functions within legal discourse, facilitating an emphasis on the processes and consequences of actions rather than the individuals or entities executing them. Such a linguistic strategy underscores the objective nature of legal texts and reinforces the authoritative tone that characterises legal language.

The passive voice serves to underscore the action or its resultant effects, frequently rendering these elements more salient than the identity of the actor. For instance, in the *Communications Act 2003*, the construction “A licence may be granted by OFCOM” emphasises the act of licensing rather than the agency of OFCOM itself. Furthermore, the *Defamation Act 2013* illustrates this principle with the phrase, “A statement is not defamatory unless its publication has caused or is likely to cause serious harm to the reputation of the claimant,” which prioritises the consequences of publication over the identity of the publisher. Similarly, the *Public Order Act 2023* employs the formulation “A serious disruption prevention order may be made [...]” to concentrate on the issuance of the order, independent of the entity responsible for its issuance. This use of passive constructions in legal texts indicates a broader tendency within legal language to prioritise the implications of actions over the actors involved.

The secondary functionality of the passive voice in legal discourse presents an augmentation to its primary application. Within the UK Public General Acts corpus, the passive voice is predominantly employed to diminish the emphasis on the actor, redirecting focus to the action or its resultant effects. For instance, the *Extradition Act 2003*, Section 2(3) articulates, “A certificate issued by the authority must be given to the judge.” In this instance, the passive construction emphasises the necessity for the judge to receive the certificate rather than delineating the party responsible for its delivery. Similarly, the *Marriage (Same Sex Couples) Act 2013*, Section 11(1), states, “Marriage is not to be solemnised between two people who are within prohibited degrees of relationship.” Here, the phrase “is not to be solemnised,” articulated in the passive voice, foregrounds the legal restriction on the marriage itself rather than identifying the entity enforcing this prohibition. This syntactical choice emphasises the legality of the action over the individual responsible for its enforcement. Furthermore, in the *Public Order Act 2023*, Section 1(1), it is stipulated:

A person commits an offence if— (a) the person does an act, or (b) the person omits to do an act that they are required to do by an enactment or other legal obligation, and as a result, serious disruption is caused.

In this instance, the phrase “serious disruption is caused” exemplifies the passive voice’s utility by highlighting the occurrence of substantial disruption without specifying the individual responsible for such an act. This syntactical choice effectively reallocates focus from the actor to the consequences of the action, thus accentuating the significance of the outcome within a legal framework. The incorporation of passive constructions in legal drafting not only underscores the ramifications of actions but also cultivates an objective tone, which is of paramount importance in the context of legislative texts. By prioritising actions and their consequences over the agents involved, legal language seeks to convey impartiality and precision, essential elements in the formulation and interpretation of law.

The utilisation of the passive voice lends an impersonal tone that is consistent with the formal characteristics of legal documents. This stylistic choice ensures that the law is conveyed as neutral and universally applicable. For instance, within *the Courts Act 2003*, the provision stating “Rules of court may be made” underscores the act of rule-making without ascribing it to any particular individual or governing body. Similarly, *the Energy Act 2013* articulates the provision “Regulations may be made by the Secretary of State,” which gives priority to the act of regulation-making over the identity of the individual executing that action. In contrast, *the Energy Act 2023* similarly states, “Regulations may be made by the Secretary of State,” emphasising the formation of regulations while refraining from attributing this authority to a specific individual. This consistent use of passive constructions reinforces the objective nature of legal discourse.

The use of passive construction in legal drafting underscores the obligations and requirements established by legislation. For example, in *the Criminal Justice Act 2003*, the phrase “a custody plus order or intermittent custody order cannot be complied with unless the offender resides in the petty sessions area” exemplifies this technique. Here, the passive voice emphasises the existence of the requirement itself rather than identifying the enforcer of the order, thereby highlighting the legal obligation placed upon the offender. Similarly, Section 1(3) of *the Marriage (Same Sex Couples) Act 2013* articulates that “the marriage of a same-sex couple is to be treated as a marriage for the purposes of the law of England and Wales.” The phrase “is to be treated” employs passive construction to assert the legal status of same-sex marriages, stressing the requirement without designating any specific authority responsible for its enforcement. This construction enhances the notion of universality in the application of the law. Furthermore,

Section 10(2) of the *Online Safety Act 2023* states that “a duty is imposed on providers of regulated services to take proportionate measures to mitigate and manage the risks of harm to individuals [...]”. In this context, the passive phrasing “a duty is imposed” directs attention toward the obligation itself, emphasising the legal responsibility placed upon service providers without specifying the entity that enforces this duty. The employment of passive voice in such legal provisions not only elucidates the obligations incumbent upon the responsible parties but also reinforces the objective nature of legislative drafting, ensuring clarity and focus on compliance requirements.

4.2. Nominalisation

Nominalisations are a prominent feature within the corpus of UK Public General Acts, as they contribute significantly to the formality and precision characteristic of legal texts. This linguistic device facilitates a level of abstraction and impersonality while also promoting consistency and standardisation throughout the legislative framework.

Nominalisations significantly enhance the formality and precision of legal texts by converting verbs and adjectives into nouns that encapsulate intricate processes or conditions. This transformation facilitates the maintenance of a formal tone within legislative documents, thereby conveying a sense of authority and impartiality. Furthermore, the use of nominalisations allows for precise references to multifaceted concepts, often involving a plethora of actions or elements, which ensures consistency and mitigates ambiguity. The incorporation of nominalisations in legal writing effectively cultivates an authoritative and impersonal tone, which is paramount in the realm of law to sustain objectivity and a sense of seriousness. A pertinent illustration of this linguistic strategy can be observed in the usage of the noun “provision” within the context of the *Communications Act of 2003*, which refers to supplying services. This linguistic elevation, through the transformation of the verb “provide” into the formal noun “provision”, amplifies the gravitas of the text, further exemplifying the stylistic and functional significance of nominalisations in legal discourse.

Nominalisations are an essential linguistic tool that enables legal drafters to encapsulate complex concepts with brevity and precision. Instead of elaborating on intricate processes, terms such as “safety enforcement” and “provision of railway services,” as articulated in the *Railways and Transport Safety Act 2003*, function as succinct shorthand for an array of duties and measures within the transport sector, circumventing the need to engage in operational specifics. Similarly, concepts like “development,” “authorisation,” and “planning” in the *Growth*

and *Infrastructure Act 2013* exemplify the use of nominalisations to delineate actions pertinent to infrastructure and economic progression. These terms provide unequivocal and precise references to activities that lie at the core of the Act's objectives, thus obviating the necessity for repetitive elaboration.

Moreover, by employing broad terms such as “compliance” and “protection”, as seen in *the Online Safety Act 2023*, nominalisations facilitate an apparent reference to the obligations imposed on platforms to adhere to safety standards and safeguard users. This linguistic economy mitigates ambiguity and enhances the clarity of legal interpretation, offering succinct references to more extensive regulatory responsibilities. In this manner, nominalisations contribute significantly to the efficacy and precision of legal discourse. Nominalisations contribute to abstraction by turning specific actions or processes into generalised, encompassing terms. This abstraction allows legislation to apply to a wide array of situations, streamlining language and promoting broad applicability without detailing every specific case. By using nominalisations, legal texts achieve a more versatile and comprehensive tone, focusing on key concepts rather than the minutiae of actions. By using abstract terms, the legal text can convey complex ideas succinctly and maintain focus on general principles rather than specific actions. The wording “allocation of resources” (*Local Government Act 2003*) abstracts the distribution and management of local authority funding. This term captures a range of activities under one umbrella concept, from budget planning to fund dispersal. Legal concepts like “harassment” and “discrimination” (*Worker Protection/Amendment of Equality Act 2010/ Act 2023*) abstract the processes and actions involved in inappropriate or discriminatory treatment. This provides a broad reference to behaviour covered under the law without detailing each potential instance.

The use of nominalisations, akin to the passive voice, significantly contributes to the impersonality characteristic of legal texts by redirecting the emphasis from the actors executing the actions to the actions or processes themselves. This linguistic strategy mitigates the potential for a directive or accusatory tone, thereby fostering an objective discourse that upholds neutrality and detachment from personal or subjective perspectives. Such a feature is indispensable within legal language, as it positions laws as impartial, formal, and universally applicable. For instance, in *the Human Fertilisation and Embryology (Deceased Fathers) Act 2003*, the term “fertilisation” encapsulates the intricate process of assisted reproduction in an abstract manner. This abstraction facilitates the discussion of the procedure in an impersonal tone, enabling a focus on the act itself rather than the individuals involved in the process.

Nominalisations are crucial in promoting the consistency and standardisation of legal texts by encapsulating complex actions or processes within uniform, es-

established terminologies throughout the document. This systematic application of terminology not only facilitates a more precise understanding among legal practitioners but also aids readers in interpreting the text in a consistent manner. By employing standardised terms, nominalisations mitigate ambiguity and establish a clear reference framework that can be readily applied and cross-referenced across various sections of a document and related legislative materials. In the context of the *Procurement Act 2023*, the term “evaluation” is employed consistently to denote the process of assessing tenders or proposals. This uniform application of terminology enhances clarity, ensuring that all references pertain to the same evaluative process, thereby streamlining cross-referencing within the Act. Similarly, the utilisation of “assessment” as a nominalisation further reinforces consistency when addressing the examination of bids or compliance with predefined criteria, thereby underscoring the procedural dimensions inherent in procurement law.

Nominalisations frequently result in an increased word count within sentences, raising the question of whether their utilisation contributes to the creation of a more complex and convoluted textual structure. Consider:

The provision that may be made by regulations under this section includes — [...] (f) provision about the payment of compensation by the Lord Chancellor; (g) provision about the disclosure and use of documents, information and other evidence (*Crime and Courts Act 2013*, c. 22).

The Lord Chancellor may by regulations make provision, about or in connection with the effect or execution of warrants issued by the family court for enforcing any order or judgment enforceable by the court, that corresponds to any provision applying in relation to the effect or execution of writs issued by the High Court, or warrants issued by the county court, for the purpose of enforcing any order or judgment enforceable by that court (*Crime and Courts Act 2013*, c. 22).

The obligation imposed by subsection (6) is enforceable, on the application of the Payment Systems Regulator, by an injunction or, in Scotland, by an order for specific performance under section 45 of the Court of Session Act 1988 (*Financial Services (Banking Reform) Act 2013*, c. 33).

In the third excerpt, the technique of nominalisation is employed to obscure the identity of the action’s agent, thereby rendering the legal regulation as broadly applicable as possible. In contrast, the second passage does not obscure the identity of the performer; instead, it prominently features the agent, «The Lord Chancellor,» who is presented with a commendable dignitas through an abundance of non-finite clauses (including infinitives, participles, and gerunds). This stylistic

choice evokes the richness of baroque poetry, where a plethora of rhetorical devices may dazzle the reader, potentially obscuring comprehension. Conversely, in the first extract, consecutive nominalised verb forms are interspersed with prepositions that establish internal relationships within the nominal groups. Consequently, passages (f) and (g) deliver appropriate information while maintaining clarity through the judicious use of non-finite clauses. Thus, it can be concluded that nominalisation can exert both positive and negative influences on sentence structure. At the same time, it has the potential to render sentences impersonal and universally applicable; excessive reliance on non-finite clauses may lead to convoluted legal discourse akin to navigating a legal labyrinth.

Shinichiro (2009) elucidates a notable function of nominalisations within legal discourse, effectively distinguishing between the use of verbs and nominalisations. The scholar posits that “verbs refer to actual individual actions, whereas nominalisations pertain to actions previously introduced in discourse or denote categorical names that represent legal concepts” (Shinichiro, 2009, p. 62). To corroborate Shinichiro’s assertions, this study will analyse two excerpts from *the Finance Act 2013* (c. 29). Consistent with Shinichiro’s approach, the analysis will concentrate on the verb «pay» and its corresponding nominalisation «payment.»

No payment need be made in respect of a video game tax credit for an accounting period before the company has paid to the Commissioners any amount that it is required to pay for payment periods ending in that accounting period [...] (*Finance Act 2013*, c. 29). A Part 1 company or a Part 2 company enters into an exit charge payment plan in respect of qualifying corporation tax in accordance with this Schedule if — (a) the company agrees to pay, and an officer of Revenue and Customs agrees to accept payment of, the tax in accordance with the standard instalment method (see paragraph 13) or the realisation method (see paragraphs 14 to 17) or a combination of the two methods, (b) the company agrees to pay interest on the tax in accordance with paragraph 9 (3), and [...] (*Finance Act 2013*, c. 29).

In the first example, the verb “pay” and its nominalised counterpart “payment” are employed on two occasions. The verb “pay” is first utilised in the present perfect tense, denoting the actual action of payment that precedes the nominalised construction. This signifies that the nominalised action of paying is hypothetical, contingent upon the occurrence of the preceding action, as delineated in the present perfect context. Furthermore, the first instance of nominalisation encapsulates a specific legal concept, as it delineates a distinct category of payment, namely the video

game tax credit. Similarly, the second nominalisation functions as a noun adjunct, clarifying the ambiguous term “period” within the phrase “payment periods.”

Moreover, the infinitive form ‘to pay’ occupies the structural locus of the non-finite clause, which pertains to the inherent obligation of the taxpayer (the company). The subject of this clause (represented as «it») is independent of the infinitive «pay»; instead, it is conditioned by the matrix verb ‘require,’ which is classified as a control verb. Control verbs govern their embedded predicates by determining the arguments associated with them (Polinsky, 2013, p. 7). Other examples of control verbs include: “admit”, “agree”, “allow”, “attempt”, “cause”, “compel”, “demand”, “manage”, “oblige”, “order”, “permit”, “pledge”, “refuse”, among others. As articulated by Jackendoff and Culicas (2003, as cited in Polinsky, 2013, p. 9), “Control allows for differences in interpretation depending on the uniqueness of the controller, i.e., the degree to which the missing argument in the referential dependency must be identified with the overt argument in that dependency.” In this instance, the subject of the infinitive “pay” cannot be directly linked to the object of the matrix verb “require,” as it is realised through a cataphoric reference (“it” = “payment period”) that obscures the identities of the controllers. Consequently, the obligation implied in this clause may pertain to any party. Consequently, some scholars suggest that such control may be deemed non-obligatory (Landau, 2001, p. 26). Nonetheless, the context established by the preceding clause clarifies the actual subject of the obligation (i.e., “The company has paid to the Commissioners with any specified amount”). Given that control is posited as one of the functions of law, it follows that verbs conveying control should be prevalent in legal texts; however, this assertion warrants further investigation.

Moreover, the first nominalisation represents a particular legal concept as it determines a special payment type (video game tax credit). Similarly, the second nominalisation serves as a noun adjunct to specify the vague term “period” (payment periods). Secondly, the infinitive “to pay” is the structural locus of the non-finite clause, which refers to the actual obligation that lies with the taxpayer (company). The subject (“it”) is not contingent on the *to*-infinitive “pay”, but the matrix verb conditions “require”, which belongs to control verbs. Control verbs govern the embedded predicates by determining their arguments (Polinsky, 2013, p. 7). Some other examples of control verbs are as follows: “admit”, “agree”, “allow”, “attempt”, “cause”, “compel”, “demand”, “manage”, “oblige”, “order”, “permit”, “pledge”, “refuse”, etc. “Control allows for differences in interpretation depending on the uniqueness of the controller, i.e., the degree to which the missing argument in the referential dependency has to be identified with the overt argument in that dependency” (Jackendoff & Culicas, 2003, as cited in Polinsky, 2013, p. 9).

In the analysed case, the subject of the infinitive “pay” cannot be associated with the object of the matrix verb “require” as it is realised with a cataphoric “it” (= “payment period”), which masks the controllers in their identities. The obligation in this clause may refer to anybody. Therefore, some scholars say such control is non-obligatory (Landau, 2001, p. 26). Nevertheless, the context of the previous clause determines the actual obligation’s subject («the company has paid the Commissioners any amount»). Considering that control is one of the functions of law (Chauvin et al., 2012, p. 168), the verbs that impose control should be commonly used in legal acts; however, this point requires a particular study.

In the second passage, the verb “pay” appears twice, each time depending on the same control verb, “agree”. The subject of the infinitive can be aligned with the object, “the company”. The verb “pay” indicates a future action of payment, fulfilling a suspensory condition that must be satisfied for the specified legal act in the regulations to produce legal effects. Additionally, the first example of nominalisation acts as a modifier for the noun “plan” (“exit charge payment plan”). The second instance again highlights the future action of paying, previously referenced using the verb “pay” in the dependent clause (the protasis) of the conditional statement.

The two excerpts referenced herein substantiate Shinichiro’s findings. The verbs utilised are indicative of tangible actions, irrespective of their grammatical tense. In contrast, nominalisations encapsulate legal concepts and correspond to the abovementioned actions. With regard to categorical terminologies that delineate legal principles, nominalisation may manifest in several forms: as a derivative of an original verb (e.g., «pay» transforming into «payment»), as the head of a compound noun (such as «redundancy payment», or as a noun adjunct (illustrated by «payment period»).

5. Conclusions

The findings of this study, derived from a comprehensive corpus analysis of UK Public General Acts from the years 2003, 2013, and 2023, offer nuanced insights into the functions of nominalisation and passivisation in legal discourse. The analysis elucidates the prevalence of these linguistic strategies and their specific roles, highlighting their impact on the readability, interpretative accuracy, and formal tone of legal texts. Such an investigation not only enhances our understanding of the linguistic characteristics inherent in legal language but also underscores the implications of these strategies for legal interpretation and comprehension in varying contexts.

The phenomenon of passivisation, as evidenced in the corpus, predominantly functions to depersonalise legal texts, thereby foregrounding actions and their consequential effects rather than the agents executing them. For example, constructions such as “a licence may be granted by OFCOM” (*Communications Act 2003*) and “a serious disruption prevention order may be made” (*Public Order Act 2023*) exemplify how passivisation highlights legal obligations while obfuscating the identities of the responsible agents. This objectivity helps in standardising interpretations across various situations and reinforces the law’s impartial authority. By centring actions rather than agents, the legislation facilitates consistency in enforcement and application, enabling a clear, action-focused reading. Nonetheless, the removal or attenuation of the agent accountable for action through passivisation introduces potential ambiguities that may complicate the attribution of responsibility or causality within legal provisions, particularly for audiences lacking specialised legal knowledge.

Nominalisations in the UK Public General Acts corpus play a significant role in enhancing the formality and precision of legal texts. This helps ensure that the text remains objective and devoid of subjective influences. Instances such as “allocation of resources” (*Local Government Act 2003*) and “compliance” (*Online Safety Act 2023*) exemplify how nominalised forms effectively encapsulate complex processes and concepts, thereby fostering a legal language that is both concise and abstract. This abstraction allows for more universal and flexible language, enabling legislation to apply to a broad range of scenarios without detailing each individual case. Nominalisations help maintain uniform language and cross-referencing throughout the Act, ensuring that references to processes or conditions remain consistent, which aids in interpretation. They help maintain clarity by encapsulating known legal processes into single terms, making the law comprehensive but less verbose. The use of nominalisations shifts the focus from agents or subjects to actions or results, which is crucial for impartiality and objectivity in law. Overall, nominalisations enhance the technical and formal nature of legal language, making texts both authoritative and operationally clear while balancing detail and conciseness. However, the analysis also underscores a critical caveat: an over-reliance on nominalisations can result in convoluted and less accessible legal prose. This concern is illustrated by examples from *the Crime and Courts Act 2013*, wherein a dense proliferation of nominalisations obscures meaning and impedes readability. Thus, while nominalisation serves valuable functions within legal texts, a balanced approach is paramount to ensuring both precision and accessibility in legal communication.

The implications of nominalisation and passivisation extend beyond their immediate linguistic effects. These constructs also play a significant role in how

legal texts are interpreted, shifting the focus from who performs an action to what is being performed or stipulated. To maintain this balance, legislative drafters should prioritise clarity by using nominalisations and passivisation only to enhance precision or objectivity without compromising comprehension. For example, switching to active voice in contexts where the agent's identity is essential and reducing nominalisation when simpler verb forms suffice can make texts more accessible. The abstraction achieved through nominalisation allows legal language to encapsulate broad principles and general obligations, fostering a discourse that can be consistently applied across cases without the need for constant modification. However, such abstraction may come at the cost of transparency and accessibility, prompting ongoing debate within the realm of legal linguistics about the balance between precision and readability.

References

- Antilla, R. (1989). *Historical and Comparative Linguistics*. John Benjamins Publishing.
- Asprey, M.M. (2003). *Plain Language for Lawyers*. Federation Press.
- Barrett, E. & Mingo, J. (2002). *Dracula was a Lawyer. Hundreds of Fascinating Facts from the World of Law*. Red Wheel Weiser.
- Bulatović, V. (2013). Legal Language: The Passive Voice Myth. *ESP Today: Journal of English for Specific Purposes in Theory and Practice*, 1(1), 93–112. https://www.esptodayjournal.org/pdf/vol_1_1/6. VESNA BULATOVIĆ.pdf
- Chauvin, T., Stawecki, T., & Winczorek, P. (2012). *Wstęp do prawoznawstwa*. C.H. Beck.
- Comrie, B. & Thompson, S. (1985). Lexical nominalisation. In T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description: Grammatical categories and the lexicon* (Vol. 3, pp. 349–396). Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1980). *A First Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Andre Deutsch.
- Cutts, M. (2013). *Oxford Guide to Plain English*. Oxford University Press.
- Denyer-Green, B. (2013). *Compulsory Purchase and Compensation*. Estates Gazette. <https://doi.org/10.4324/9780203712627>
- Givón, T. (1990). *Syntax: A Functional-Typological Introduction* (Vol. 2). Benjamins.
- Goodrich, P. (1990). Let us compare mythologies: Questions of the legal other. In *Languages of Law: From Logics of Memory to Nomadic Masks* (pp. 179–186). Weidenfeld and Nicolson.
- Haigh, R. (2004). *Legal English*. Cavendish Publishing Limited.
- Hunt, B. (2003). Plain Language in Legislative Drafting: An Achievable Objective or a Laudable Ideal? *Statute Law Review*, 24(2), 112–124. <https://doi.org/10.1093/slr/24.2.112>
- Kimble, J. (1994/1995). Answering the Critics of Plain English. *The Scribes. Journal of Legal Writing*, 5, 51–85. <http://www.Plainlanguage.gov>
- Kopaczuk, J. (2013). *The Legal Language of Scottish Burghs. Standardisation and Lexical Bundles 1380–1560*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof/9780199945153.001.0001>
- Landau, I. (2001). *Elements of Control: Structure and Meaning in Infinitival Constructions*. Kluwer.
- Lyons, J. (1977). *Semantics* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- McArthur, T. (Ed.). (1992). *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford University Press.

- Philips, S. (1982). The Language Socialization of Lawyers: Acquiring the 'Cant'. In G. Spindler (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action* (pp. 176–209). Holt, Rinehart & Winston.
- Polinsky, M. (2013). Raising and control. In M. den Dikken, *The Cambridge Handbook of Generative Syntax* (pp. 1–52). Cambridge University Press.
- Putman, W. (2013). *Legal Analysis and Writing*. Cengage Learning.
- Quirk, R. (1986). *Words at Work: Lectures on Textual Structure*. Singapore University Press.
- Schneiderei, G. (2004). *Legal Language as a Special Language: Structural Features of English Legal Language*. Grin Verlag.
- Shinichiro, T. (2009). Nominalisations and Passivizations in the Present Day UK Legal Discourse and in Other Genres. *Language, Culture, and Communication*, 1, 53–73. <https://rikkyo.repo.nii.ac.jp>
- Sánchez Febrero, J.L. (2003). *Legal English and Translation: Theory and Practice*. Editorial Club Universitario.
- Slapper, G., & Kelly, D. (2009). *English Law*. Routledge-Cavendish.
- Stanojević, M. (2011). Legal English — Changing Perspective. *Facta Universitatis*, 9(1), 65–75. <http://facta.junis.ni.ac.rs>
- Steadman, J.B. (2013). *Drafting Legal Documents in Plain English — Guida Pratica alla Redazione di Documenti Legali in Inglese*. Giuffrè Editore.
- Tessuto, G. (2008). Drafting Laws in UK Settings: Implementing Plain Language and Discourse. *Federalismi — Rivista di diritto pubblico italiano, comunitario e comparato*, 1, 1–30. <http://www.federalismi.it>
- Torikai, S. (2009). Nominalisations and Passivisations in Present-Day UK Legal Discourse. *Language, Culture, and Communication*, 1, 53–73.
- Thị Huyền, N. (2011). *Nominalisation in Legal Discourse: A Systemic Functional Analysis*. Hanoi: University of Languages and International Studies. Vietnam National University. <http://dlib.vnu.edu.vn>
- Tiersma, P.M. (2000). *Legal Language*. University of Chicago Press.
- Tozzi, K. (2000). The Language of the Law. The Plain English Campaign. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Iuridica*, 2, 213–221. <http://publib.upol.cz>
- UK Public General Acts References (*Communications Act 2003, Crime and Courts Act 2013, Criminal Justice Act 2003, Defamation Act 2013, Energy Act 2013, Energy Act 2023, Extradition Act 2003, Finance Act 2013, Growth and Infrastructure Act 2013, Human Fertilisation and Embryology (Deceased Fathers) Act 2003, Local Government Act 2003, Marriage (Same Sex Couples) Act 2013, Online Safety Act 2023, Procurement A*)
- Wierzbicka, A. (2006). *English: Meaning and Culture*. Oxford University Press.
- Williams, C. (2004). Legal English and Plain Language: An Introduction. *ESP Across Cultures*, 1, 111–124. <http://www.scienzepolitiche.uniba.it>
- Williams, C. (2011). Legal English and Plain English: an Update. *ESP Across Cultures*, 8, 139–151. <http://www.scienzepolitiche.uniba.it>

Rola nominalizacji i pasywizacji w (pod)języku prawnym

Streszczenie. Artykuł bada rolę nominalizacji i pasywizacji w obszarze (pod)języka prawniczego, zwłaszcza w kontekście ich wpływu na klarowność i precyzję interpretacyjną. Opierając się na ramach lingwistycznych stworzonych przez Comriego i Thompsona (1985) oraz przez Lyonsa (1977), badanie wyjaśnia, w jaki sposób nominalizacja przyczynia się do zwiększenia formalności i spójności. Z kolei pasywizacja umożliwia przesunięcie uwagi z wykonawcy na samą czynność, co sprzyja obiektywności. Analiza korpusowa aktów

prawnych Wielkiej Brytanii z lat 2003, 2013 i 2023 pozwala zbadać występowanie i ewolucję funkcjonalną tych cech językowych. Wyniki pokazują, że choć nominalizacja i pasywizacja zwiększają precyzję i neutralność, ich nadmierne stosowanie może obniżyć czytelność dla odbiorców spoza środowiska specjalistycznego. Analiza podkreśla potrzebę równoważenia technicznej precyzji z przystępnością, zgodnie z celami ruchu Plain English, aby promować bardziej klarowną komunikację prawną.

Słowa kluczowe: angielski język prawny, nominalizacje, strona bierna, Plain English

OLGA RANUS-WITKOWSKA

Uniwersytet WSB Merito w Poznaniu

<https://orcid.org/0009-0002-3211-3563>

e-mail: olga.ranus-witkowska@poznan.merito.pl

Wykorzystanie metody coachingowej w nauczaniu komunikacji międzykulturowej w biznesie

Streszczenie. Coaching definiuje się jako proces rozwojowy, w trakcie którego uczestnik jest wspierany w osiąganiu wyniku lub celu, związanego z kompetencjami osobistymi lub zawodowymi. Można go również opisać jako sztukę wspierania uczenia się, rozwoju i maksymalizacji potencjału drugiej osoby. W edukacji celem coachingu jest poprawa konkretnych umiejętności oraz motywowanie studentów do podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących ich procesu nauki. W związku z tym nauczyciel, który włącza metody coachingowe, przestaje być głównym aktorem procesu dydaktycznego, a staje się bardziej facylitatorem i jego świadkiem, stawiając uczniów w centrum i nadając im autonomiczną, decyzyjną rolę. Coaching ma swoich sceptyków, szczególnie w odniesieniu do ogólnej przydatności w grupie. Jednak istnieją solidne powody, dla których jest on zgodny z praktyką edukacyjną. Celem artykułu jest pokazanie, jak podejście coachingowe zostało wykorzystane w przygotowaniu i prowadzeniu zajęć z komunikacji międzykulturowej w biznesie (Intercultural Business Communication). Artykuł prezentuje przykłady dobrych praktyk coachingowych zaczerpniętych z pracy dydaktycznej.

Słowa kluczowe: coaching, komunikacja międzykulturowa, komunikacja interkulturowa, komunikacja

<https://doi.org/10.58683/dnswsb.2002>

1. Wprowadzenie

Kim jesteś? Jesteś zwycięzcą! Możesz wszystko, musisz tylko uwierzyć! Opuść swoją strefę komfortu! To ferrari tylko czeka, abyś do niego wsiadł... Internet kipi wręcz od przykładów hura optymistycznych haseł coachingowych i coachów obiecujących pomoc w głębokiej przemianie, samorozwoju lub też byciu „najlepszą wersją samego siebie”. Nic więc dziwnego, że rosnąca popularność tego typu haseł i ich wszechobecność w przestrzeni publicznej rodzi ogromny sceptycyzm wobec coachingu. Krytyka ta przejawia się nie tylko w prześmiewczym stosunku

do niego, ale także w kwestionowaniu go jako metody rozwojowej, stosowanej również w edukacji (Świeży, 2020). Celem artykułu jest przedstawienie, w jaki sposób zasady coachingu zostały wykorzystane przy tworzeniu wybranych zagadnień kursu komunikacji międzykulturowej w biznesie. Pierwsza część artykułu definiuje pojęcie coachingu i krótko przedstawia jego początki. Druga część wyjaśnia, czym jest podejście coachingowe w dydaktyce, oraz omawia główne różnice między podejściem tradycyjnym a coachingowym. Trzecia część prezentuje przykłady praktycznego zastosowania metody coachingowej w tworzeniu zagadnień i ćwiczeń do kursu komunikacji międzykulturowej w biznesie.

Aby lepiej zrozumieć, czym jest coaching, warto sięgnąć do jego korzeni. Początki tej metody rozwojowej, której celem jest osiągnięcie celów zawodowych lub osobistych, wiąże się z wydaniem książki Timothy'ego W. Gallweya *Wewnętrzna gra: tenis*. Autor opisał w niej charakterystyczną metodę maksymalizacji potencjału sportowca — stawianie pytań pobudzających refleksję, które tym samym pomagają mu czerpać z własnych doświadczeń. Sukces i skuteczność wykorzystania coachingu w sporcie okazały się tak duże, że metoda ta szybko zaczęła być wykorzystywana w środowisku biznesowym (Czekańska-Mirek, 2016). Podejście coachingowe, charakteryzujące się założeniem, że sami jesteśmy źródłem niewyczerpanej mądrości, można odnaleźć już w starożytnej Grecji, a dokładniej w działalności Sokratesa. Wierzył on, że każdy człowiek dysponuje pełną znajomością ostatecznej prawdy, trzeba w nim jedynie obudzić świadomość tej wiedzy. Sokratesowe podejście cechowało się zadawaniem pytań otwartych, tworzeniem struktury wokół procesu ich zadawania oraz powstrzymywaniem się od udzielania rad (Rock & Page, 2014).

International Coaching Federation opisuje coaching jako „towarzystwo klientowi w kreatywnym procesie, który skłania do myślenia i inspirowanie do maksymalizacji zawodowego i osobistego potencjału” (International Coaching Federation, b.d.). Tak postawiona definicja pozwala ustalić, jakie są podstawowe cechy odróżniające coaching od innych form pracy z ludźmi, takich jak mentoring, tutoring, terapia, doradztwo, szkolenia, instruktaż czy mowa motywacyjna. Metody te mają odmienne założenia dotyczące ról przyjmowanych przez uczestników działania: prowadzącego i klienta. W coachingu nie chodzi bowiem o przekazywanie wiedzy eksperckiej ani o budowanie relacji mistrz – uczeń charakterystycznej dla mentoringu. W relacji coachingowej w centrum zainteresowania pozostaje zawsze klient, czyli *coachee* (Mikiewicz, 2015). Obserwując system edukacyjny szkół wyższych w Polsce, można zaryzykować stwierdzenie, że relacja pomiędzy dydaktykiem a studentami przypomina bardziej relację mentorską. Znane jest nam wszystkim stwierdzenie, że tylko nauczyciel umie na piątkę. Wykładowca lub wykładowczyni, jak sama nazwa wskazuje, to kompendia wiedzy, które mają prze-

kazać treść edukacyjną studentom na wykładzie bądź ćwiczeniach. Taka metoda ma oczywiście swoją zasadność w wielu przypadkach. Pytania dotyczące tego, jak skutecznie motywować uczniów do nauki, jak wspierać ich w procesie rozwoju, jak oprócz wiedzy rozwijać umiejętności, a także jak budować realny (a nie jedynie formalny) autorytet nauczyciela, to tylko niektóre z wyzwań, przed którymi stoi dzisiejszy dydaktyk, a na które mentoring czy też tradycyjny model nauczania nie dają odpowiedzi. Sprostanie tym wyzwaniom wymaga innych podejść i rozwiązań.

2. Podejście coachingowe

Dla licznych dydaktyków podejście coachingowe nie jest niczym nowym. Wielu nauczycieli intuicyjnie stawia uczniów w centrum procesu, oddając im autonomię i budując partnerską relację. Charakterystyczną cechą relacji coachingowej stanowi jej symetryczność, a najważniejszą zmianą jest przejście nauczyciela od podejścia „chcę ci udowodnić swoją wiedzę” do „chcę ci pokazać, jak wiele ty wiesz” (Brzeziński, 2014). Budowanie partnerskiej relacji między uczniem a nauczycielem na poziomie teorii nie jest raczej niczym niezwykłym, jednak rzeczywistość wygląda nieco gorzej. Wymaga ono zaufania w swój realny, a nie tylko formalny autorytet i postawienia studenta na równi z wykładowcą. Ponadto metoda coachingowa wiąże się z wzięciem odpowiedzialności przez studenta za swój rozwój, realizowane cele oraz ostateczny wynik procesu. Jest to trudne, ponieważ tradycyjnie uczniowie próbują przerzucić odpowiedzialność za swoje wyniki na nauczyciela. Istotna jest zatem praca nie tylko w obszarze wiedzy, ale także doświadczenia czy indywidualnych przeżyć. Wzmacnia się tym samym autonomię studenta oraz motywuje go do przejmowania inicjatywy (Brzeziński, 2014). Można zatem stwierdzić, że przyjęcie metody coachingowej wiąże się z odwagą potrzebną do odrzucenia tradycyjnej idei hierarchiczności, co jest szczególnie trudne w szkolnictwie wyższym, gdzie instytucje mają z natury sztywną i mało egalitarną strukturę. Równie istotna jest dojrzałość studentów oraz ich pełne zaangażowanie emocjonalne, ponieważ bez odpowiedniego poziomu samodyscypliny i gotowości do aktywnego uczestnictwa efekty pracy coachingowej mogą być ograniczone. Trudno zatem oczekiwać, aby metoda coachingowa była jedyną, którą wykorzystuje się podczas pracy ze studentami. Czekańska-Mirek (2016) za przykład potencjalnej przeszkody ograniczającej zakres działań coachingu podaje konieczność oceniania studentów, co w oczywisty sposób narusza ideę dwukierunkowej, równorzędnej relacji. Zastosowanie narzędzi coachingowych jest zatem decyzją wykładowcy, ograniczonego oczywistymi elementami systemu edukacyjnego, takimi jak konieczność wywiązywania się z realizacji wcześniej stworzonego sy-

labusa, czy też przestrzegania ustalonego systemu oceniania. Sięganie jednak do elementów metody coachingowej przynosi liczne korzyści w formie budowania silniejszej wewnętrznej motywacji studentów, lepszych efektów kształcenia, większej satysfakcji z pracy zarówno studenta, jak i nauczyciela (Czekańska-Mirek, 2016), a przede wszystkim dostrzeżenia celowości nauki i poszerzenia świadomości podejmowanych decyzji.

Warto zatem zestawić metodę coachingową i tradycyjną. Paling (2017) w swoim porównaniu neurocoachingu językowego (*neurolanguage coaching*) i nauczania języka (*language teaching*) uwzględnia takie aspekty, jak m.in. rola nauczyciela czy jego interakcja z uczniem. W tabeli 1 przedstawiam własną analizę podejścia coachingowego i tradycyjnego, skupiającą się na kluczowych różnicach wynikających z odmiennego postrzegania podmiotowości uczącego się oraz kwestii motywacji i oceniania.

Tabela 1. Różnice pomiędzy podejściem coachingowym a tradycyjnym nauczaniem

Podejście coachingowe	Podejście tradycyjne
Student jest uczestnikiem procesu i bierze odpowiedzialność za naukę i jej wyniki.	Główna odpowiedzialność za wyniki spoczywa na wykładowcy.
Wykładowca schodzi na drugi plan i występuje jako osoba wspierająca rozwój studentów.	Naczelną rolę wykładowcy – „teatr jednego aktora”.
Relacja partnerska pomiędzy wykładowcą a studentem.	Relacja pomiędzy wykładowcą a studentem jest definiowana przez czynniki zewnętrzne/strukturę.
Wykładowca buduje realny autorytet.	Wykładowca bazuje na swoim formalnym autorytecie.
Brak nauczania frontального, zachęcanie studentów do dzielenia się pomysłami i wyrażania własnej opinii.	Schematyczność, nacisk na dyscyplinę.
Otwartość na nowe rozwiązania.	Demonstracje form „jedynie poprawnych”, dryl, brak/iluzja wolnych wypowiedzi.
Motywacja wewnętrzna – stwarzanie środowiska, w którym każdy student jest diagnozowany pod kątem wewnętrznej motywacji.	Motywacja zewnętrzna, wynikająca z konieczności wystawienia oceny.
Nacisk na proces, który podlega ciągłej zmianie.	Nacisk na wynik w postaci oceny.

Źródło: Opracowanie własne

Postawa coachingowa jest ściśle powiązana z umiejętnościami coachingowymi. Wyróżnia się pięć podstawowych kompetencji: budowanie porozumienia, aktywne słuchanie, zadawanie pytań, wykorzystanie intuicji oraz zapewnianie informacji zwrotnej (Starr, 2011). Budowanie porozumienia pomaga w stworzeniu bezpiecznego i otwartego środowiska, w którym panuje swobodny przepływ

informacji i myśli. Kontakt z drugą osobą nawiązuje się wtedy, gdy odnosi ona wrażenie, że rozumiemy i szanujemy jej obraz świata. Najważniejsze z czynników sprzyjających budowie porozumienia to efektywna komunikacja niewerbalna (głos, mowa ciała, wzorce językowe itp.) i podejście skoncentrowane na osobie (Thorpe & Clifford, 2007). Aktywne słuchanie to słuchanie całym sobą, zwracanie uwagi nie tylko na słowa, ale także na komunikację niewerbalną. Pozwala ono na lepsze dostosowanie dalszych treści zajęć oraz na głębsze zrozumienie potrzeb studentów, co z kolei sprzyja spersonalizowanemu podejściu do nauczania. Aktywne słuchanie jest nierozdzielnie związane z umiejętnością zadawania pytań, które mają służyć przemyśleniu jakiegoś zagadnienia. Stawianie pytań otwartych, skłaniających do refleksji, stymuluje krytyczne myślenie i uczy samodzielnego rozwiązywania problemów. Czwartą umiejętnością jest wykorzystanie intuicji, która pomaga w podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru metod nauczania lub interwencji w trudnych sytuacjach. Nauczyciel, opierając się na swoim doświadczeniu i empatii, jest w stanie dostrzec niewyartykułowane emocje, trudności, a także ukryty potencjał studentów. Wreszcie ostatnią umiejętnością jest dostarczenie informacji zwrotnej z pełną świadomością, dlaczego chce się ją przekazać. W metodzie coachingowej dostarcza się ją z możliwie pozytywnym zamiarem, koncentruje się głównie na zachowaniach i faktach, równoważy się uwagi obiektywne i subiektywne. Skuteczna informacja zwrotna przyspiesza tempo nauki i motywuje do dalszej pracy (Starr, 2011).

Do wymienionych wcześniej umiejętności dodałabym szóstą, którą jest wysoki poziom własnej twórczości. Joanna M. Kwaśniewska (2023) wyróżnia cztery cechy osób twórczych, w skrócie 4×O: otwartość, odwaga, odsłonięcie, optymizm. Otwartość obejmuje nie tylko ciekawość intelektualną i wyobraźnię twórczą, ale także akceptację chaosu i tolerancję niejednoznaczności. Bez tych cech wykładowca może uznać oryginalne idee za objaw dziwactwa lub niekompetencji. Odwaga to kolejna cecha kreatywnego nauczyciela. Wprowadzanie innowacyjnych metod nauczania wymaga przekraczania utartych schematów i wychodzenia poza standardowe myślenie. Kreatywni dydaktycy w sposób oczywisty wystawieni są na większą krytykę, zwłaszcza gdy odrzucają rolę nieomylnego, formalnego autorytetu. Tradycyjnie nauczyciel, zwłaszcza na poziomie akademickim, bywa postrzegany jako wszechwiedzący autorytet, co daje poczucie kontroli i pewności siebie. Odwaga wynikająca z rezygnacji z tej roli, ujawnienie swej ludzkiej twarzy, naraża na niepewność i krytykę. Odsłonięcie się lub pokazywanie swoim zachowaniem, jak naturalne jest popełnianie błędów, wymaga wyjścia poza swoją strefę komfortu, ale jednocześnie pozwala stworzyć bardziej partnerskie relacje oparte na zaufaniu i w efekcie buduje rzeczywisty autorytet. Wreszcie ostatnią cechą jest optymizm, który charakteryzuje się wiarą we własny sukces i w rozwój

uczestników. Sprzyja on tworzeniu inspirującego środowiska nauczania, w którym studenci są motywowani do eksperymentowania z nowymi pomysłami. Optymistyczne podejście pomaga dostrzegać potencjał studentów i koncentrować się na możliwościach i szansach, zamiast na ograniczeniach i niepowodzeniach. Pozwala także nauczycielom efektywniej radzić sobie z porażkami, postrzegając je jako naturalną część procesu nauki.

Oprócz wspomnianych wcześniej elementów metody coachingowej wykorzystywanych w edukacji warto wspomnieć także o roli kontraktu. Koncepcja kontraktu jest znana od dawna, a jedno z jej podstawowych założeń opiera się na regule wzajemności oraz wymianie między dwiema stronami, która obejmuje zobowiązania i obietnice (Rogozińska-Pawelczyk & Sitarska-Piwko, 2024). Kontrakt to nic innego jak umowa, którą wykładowca zawiera ze studentami na początku zajęć, a która może być uzupełniana/modyfikowana w trakcie trwania kursu. Kontrakt klasyczny, najczęściej używany w szkolnictwie wyższym, obejmuje nienegocjowalną część (np. konieczne elementy sylabusu), przedstawioną przez wykładowcę na początku kursu, i część negocjowalną (np. zasady współpracy i komunikacji), ustalaną wspólnie z grupą. W tym rodzaju kontraktu niezwykle ważne jest wyjaśnienie przez wykładowcę, dlaczego nienegocjowalne elementy nie mogą podlegać zmianom. Lista korzyści wynikających z kontraktowania jest długa. Niewątpliwą zaletą kontraktowania jest zapewnienie uczestnikom poczucia bezpieczeństwa opartego na świadomości tego, czego można się spodziewać ze strony wykładowcy, ale także grupy (Matras & Żak, 2018). Ponadto kontraktowanie nawiązuje w oczywisty sposób do idei autonomiczności studentów, ponieważ umożliwia im tworzenie i współtworzenie zasad, które będą respektować. Wprowadzenie kontraktu wspiera rozwój asertywności, ułatwia otwartą komunikację na temat wzajemnych zobowiązań oraz przypomina o efektach kształcenia i ogólnej celowości kursu.

Kwestia kontraktowania jest nierozzerwalnie związana z projektowaniem i realizacją karty przedmiotu. Warto podkreślić, że kontrakt nie może być w sprzeczności z sylabusem — studenci nie mają możliwości samodzielnego ustalenia treści programowych kursu, które są wcześniej planowane i akceptowane przez koordynatora kierunku. Mogą natomiast mieć wpływ na sposób ich realizacji, zasady uczestnictwa w zajęciach itd. Przy projektowaniu karty przedmiotu warto jest zatem zastanowić się, które pola możemy oddać studentom do decyzji, a które elementy są dla nas nienaruszalne.

3. Zastosowanie metody coachingowej w przedmiocie komunikacja międzykulturowa w biznesie

W części teoretycznej artykułu zostały poruszone wyzwania i korzyści wynikające z zastosowania podejścia coachingowego w edukacji, zakładającego przejście od tradycyjnej roli nauczyciela jako autorytatywnego lidera do roli facylitatora wspierającego niezależność studentów. Metoda ta kładzie nacisk na rozwijanie autonomii i odpowiedzialności uczniów, co wymaga ich większego zaangażowania w proces dydaktyczny. Taka zmiana jest szczególnie istotna w kontekście nauczania komunikacji międzykulturowej w biznesie, gdzie rozwijanie umiejętności samodzielnego myślenia, empatii i otwarcia na różnorodność kulturową są kluczowe. Czerpanie z narzędzi coachingowych w tym przedmiocie nie tylko zachęca studentów do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, ale także skłania do refleksji nad własnymi doświadczeniami, przekonaniem i światopoglądem. Dalsza część artykułu ma na celu przedstawienie, jak podstawowe zasady metody coachingowej zostały wykorzystane w tworzeniu praktycznych ćwiczeń z zakresu wybranych zagadnień kursu komunikacji międzykulturowej w biznesie. Warto dodać, że metoda coachingowa sprawdzi się również w typowej dla tego kursu analizie przypadku (*business case study*), a zwłaszcza w odpowiedzi na pytania o zasadność i efektywność strategii komunikacyjnych przyjętych przez uczestników omawianego przypadku. Przy refleksyjnym studium przypadku szczególnie korzystne jest posługiwanie się coachingową techniką pytań otwartych. To samo podejście można z powodzeniem wykorzystać w analizie krytycznych zdarzeń (*critical incidents*), czyli krótkich opisów sytuacji, w których nieporozumienia komunikacyjne wynikają z różnic kulturowych. Poniżej znajduje się zestaw pytań, które mogą być przydatne w analizie przypadku oraz krytycznych zdarzeń w kontekście komunikacji międzykulturowej.

- ▶ *Jakie działania podjąłbyś na miejscu osoby X?*
- ▶ *Jakich zwrotów użyłbyś, aby polepszyć komunikację?*
- ▶ *Jak myślisz, z czego wynika zachowanie X?*
- ▶ *Co wiesz o wartościach i normach kulturowych, które mogły wpłynąć na zachowanie obu stron?*
- ▶ *Co zrobisz, aby uzyskać lepsze porozumienie i wyższy stopień realizacji wspólnych celów?*
- ▶ *W jaki sposób różnice kulturowe mogły wpłynąć na przebieg tej sytuacji?*
- ▶ *Jakie kroki podjąłbyś na miejscu osoby X, aby lepiej zrozumieć perspektywę drugiej osoby?*
- ▶ *Jaką lekcję można wyciągnąć z tego przypadku?*

3.1. Przedstawienie treści programowych — wywiad

Jednym z obowiązków wykładowcy jest zaznajomienie studentów z programem kursu oraz określenie na samym początku wymagań dotyczących zaliczenia przedmiotu. Zwykle odbywa się to poprzez udostępnienie uczestnikom odpowiedniego dokumentu lub przedstawienie go w formie prezentacji, co umożliwia omówienie treści zajęć i celów kształcenia. Proponowane autorskie zadanie służy niestandardowemu przedstawieniu treści programowych poprzez przeprowadzenie wywiadu z członkami grupy na podstawie uprzednio przygotowanych przez nauczyciela pytań angażujących. Pytania te odnoszą się bezpośrednio do zagadnień zawartych w sylabusie. Poniżej przedstawiono przykładowe kwestie wraz z odniesieniami do tematów omawianych w ramach kursu.

- ▶ *Jakie stereotypy istnieją na temat kraju, z którego pochodzisz? (Zagadnienie: stereotyp, uprzedzenie, dyskryminacja).*
- ▶ *Jakie masz plany na przyszłość? Jakie są Twoje plany krótko- i długoterminowe? (Zagadnienie: postrzeganie czasu, orientacja czasowa).*
- ▶ *Czy zdarzyło Ci się kiedyś złamać prawo lub obejść regułę? Opisz przykład takiej sytuacji. (Zagadnienie: partykularyzm i uniwersalizm).*
- ▶ *Podaj przykład sytuacji, w której popełniłeś faux pas. (Zagadnienie: normy kulturowe).*
- ▶ *Podaj przykład nieporozumienia w komunikacji z inną osobą. (Zagadnienie: rozwiązywanie konfliktów, pojęcie komunikacji).*
- ▶ *Jak komfortowo czujesz się z hierarchicznymi strukturami w biznesie lub w społeczeństwie? (Zagadnienia: hierarchia, egalitaryzm, okazywanie szacunku).*
- ▶ *Czy masz tendencję — w pracy lub w życiu osobistym — do stawiania celów osobistych nad celami grupowymi, czy odwrotnie? (Zagadnienie: indywidualizm i kolektywizm).*
- ▶ *Podaj przykład sytuacji, w której Twoje gesty, mimika, postawa ciała zostały źle zrozumiane przez inną osobę. (Zagadnienie: komunikacja niewerbalna).*

Celem tego ćwiczenia jest nie tylko zapoznanie studentów z treściami kursu i efektami kształcenia, ale także rozwinięcie kompetencji komunikacyjnych, stworzenie atmosfery otwartej na dialog oraz nawiązanie relacji między uczestnikami zajęć i wykładowcą, który również może wziąć udział w wywiadzie. Forma realizacji zadania jest elastyczna, może być ono przeprowadzone w parach lub w grupie, gdzie każdy uczestnik zadaje swoje pytanie innym i gromadzi odpowiedzi. Następnie studenci dzielą się nimi przed całą grupą, a wykładowca wskazuje na konkretne zagadnienie i efekt kształcenia z karty przedmiotu. Studenci w ten

sposób nie tylko zaznajamiają się z zagadnieniami kursu, ale także mają szansę dostrzec ich celowość. Poprzez wykorzystanie metody wywiadu i zadawania pytań o osobiste doświadczenia studenci są w stanie zrozumieć, jak treści programowe przekładają się na ich własne życie.

3.2. Komunikacja niewerbalna — wywiad

Celem tego autorskiego ćwiczenia jest zaznajomienie studentów z różnymi typami komunikacji niewerbalnej oraz jej zróżnicowaniem w kontekście międzykulturowym. Jako zadanie domowe studenci przygotowują samodzielną analizę komunikacji niewerbalnej w wybranym przez siebie kraju, uwzględniając następujące elementy: mowa ciała, kontakt wzrokowy, znaczenie przestrzeni i dystansu, postrzeganie czasu, parajęzyk, dotyk, nietypowe zwyczaje, artefakty kulturowe, sposoby pozdrowień itp. Poniżej znajdują się przykładowe pytania pomocnicze, którymi studenci kierują się, przygotowując informacje na temat wybranego kraju.

- ▶ *Jakie gesty, mimika twarzy i postawy ciała są typowe w wybranym kraju? Które z nich mają specyficzne znaczenie lub mogą być źle zrozumiane w innych kulturach?*
- ▶ *Jakie znaczenie ma kontakt wzrokowy w tym kraju? Czy jest on uznawany za oznakę szacunku, czy wręcz przeciwnie, może być postrzegany jako niegrzeczny lub agresywny?*
- ▶ *Jakie podejście do czasu dominuje w wybranym kraju? Czy punktualność jest ceniona, czy też może być elastyczna?*
- ▶ *Jakie cechy głosu, takie jak ton, głośność, tempo mówienia, są typowe w wybranej kulturze? Jaką rolę odgrywa cisza w komunikacji?*
- ▶ *Jakie znaczenie ma dotyk w interakcjach społecznych? Czy dotyk jest powszechny (np. uściski dłoni, przytulanie), czy raczej unika się kontaktu fizycznego?*

Podczas zajęć studenci otrzymują tabelę z wyszczególnionymi typami komunikacji niewerbalnej, a ich zadaniem jest uzupełnić ją informacjami o innych krajach od innych studentów. Ćwiczenie to ma na celu przedstawienie złożoności komunikacji niewerbalnej oraz zgłębienie jej różnorodnych aspektów w kontekście międzykulturowym. Ukazuje ono bowiem, że komunikacja niewerbalna nie sprowadza się tylko do mowy ciała i gestów, ale dotyczy znacznie bardziej złożonych aspektów, takich jak artefakty kulturowe czy sposoby postrzegania czasu. Dzięki takiemu podejściu studenci mogą lepiej zrozumieć wielowymiarowość komunikacji niewerbalnej i jej wpływ na sposób, w jaki ludzie z różnych kultur postrzegają i interpretują siebie nawzajem.

3.3. Normy kulturowe — gra *Barnga*

Gry edukacyjne są uważane za szczególnie przydatne w nauczaniu zagadnień związanych z międzykulturowością ze względu na ich zdolność do przekazywania uniwersalnych zasad i zjawisk związanych z kulturą, bez odnoszenia się do konkretnych przykładów z danej kultury. Innymi słowy, umożliwiają przyjęcie poziomu meta, który jest bardziej ogólny i abstrakcyjny, co sprawia, że może być zastosowany w zróżnicowanych kontekstach kulturowych. Zamiast uczyć o szczegółach dotyczących jednej konkretnej kultury, gry pomagają zrozumieć szersze zasady, które mogą odnosić się do dowolnej kultury, a nie do jednej konkretnej.

Grę *Barnga* stworzył Sivasailam „Thiagi” Thiagarajan w 1980 roku, a jej celem jest doświadczenie różnic w niejawnych zasadach i normach kulturowych, które często prowadzą do trudności we współpracy i w komunikacji. Jest to gra karciana, w której studenci podzieleni na kilka mniejszych grup po 4–6 osób otrzymują różne zasady tej samej gry, czego nie są świadomi. Po rozegraniu każdej rundy gry zwycięzca i przegrany z poszczególnej grupy przechodzi do innej. W trakcie gry dozwolona jest jedynie komunikacja niewerbalna. Zmiana grupy oczywiście rodzi burzliwe emocje wynikające ze zmiany zasad, spotęgowane tym, że w czasie grania uczestnicy nie mogą używać komunikacji werbalnej. Podczas każdej kolejnej rundy uczestnicy w ramach każdej grupy muszą dojść do porozumienia w kwestii stosowanych reguł. Gra trwa kilka rund, po których następuje faza omówienia, czyli *debriefingu* — analizy i refleksji nad tym, co się wydarzyło. Jest to moment ujawnienia różnic w zasadach, omówienia doświadczeń i emocji uczestników oraz wyciągnięcia wniosków na temat komunikacji międzykulturowej. Gra *Barnga* bywa frustrująca dla studentów, dlatego faza *debriefingu* jest kluczowa, ponieważ pomaga przepracować emocje i zrozumieć, jak nieuświadomione różnice w normach kulturowych mogą wpłynąć na komunikację i sposób postrzegania innych. Ponadto sama gra pozwala doskonalić umiejętności obserwacji, dostosowania się do nowych sytuacji oraz radzenia sobie ze stresem (Barłóg, 2010).

3.4. Aktywne słuchanie — zadanie *Pokaż mi, co widzisz*

Aktywne słuchanie jest jedną z podstawowych umiejętności w komunikacji międzykulturowej. Podobnie jak komunikacja niewerbalna, jest to jedna z technik skutecznej komunikacji przejawiająca się w zróżnicowany sposób, zależnie od danej kultury. Słabo rozwinięta umiejętność słuchania rzutuje negatywnie na efekty współpracy, jakość wykonanych projektów lub usług. *Pokaż mi, co widzisz* jest znaną zabawą wykorzystywaną w treningach grupowych, której celem jest nie tylko rozwinięcie umiejętności aktywnego słuchania, ale także promowanie

współpracy zamiast współzawodnictwa. Pozwala ona także na rozwijanie umiejętności stawiania pytań, które należą do jednej z podstawowych technik aktywnego słuchania. Zasady ćwiczenia są bardzo proste: grupa jest podzielona na pary, które siedzą tyłem do siebie. Jedna z osób otrzymuje nieskomplikowany obrazek (np. zestaw figur geometrycznych), którego nie może pokazać drugiej osobie w parze. Druga osoba ma odwzorować obrazek (otrzymuje wcześniej kartkę i długopis), pomóc ma jej w tym zadawanie pytań. Osoba opisująca obrazek odpowiada na pytania. Po pięciu minutach uczestnicy wymieniają się w parach. Zadanie to może mieć kilka wersji — można użyć także klocków lego, modelinowych figurek itp. Po wykonaniu ćwiczenia następuje faza *debriefingu* — studenci analizują strategię, jakich użyli podczas opisu i zadawania pytań oraz dokonują refleksji nad własnym doświadczeniem i potencjalnymi możliwościami zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce. Ćwiczenie *Pokaż mi, co widzisz* w pełni wpisuje się w definicję zastosowania metody coachingowej w dydaktyce — ukierunkowuje na samodzielne szukanie rozwiązania, promuje współpracę i wykorzystuje refleksję jako narzędzie uczenia się. Warto dodać, że zadanie to jest elementem szerszego warsztatu na temat zastosowania technik aktywnego słuchania w komunikacji międzykulturowej. Warsztat ten obejmuje dyskusję nad barierami w słuchaniu, rodzajami słuchania oraz konkretnymi międzykulturowymi różnicami w strategiach aktywnego słuchania.

3.5. Stereotypy — głuchy telefon

Głuchy telefon jest znaną zabawą, która została zmodyfikowana na potrzeby uświadomienia studentom, czym są stereotypy i jak są przekazywane w społeczeństwie. Jej scenariusz zaczerpnięto z warsztatu przygotowanego przez Polską Akcję Humanitarną (Gawel, Kakarek & Bodzan, 2024). Studenci siadają w dwóch rzędach tak, aby każdy z nich miał przed sobą plecy kolejnej osoby. Pierwsza osoba z każdego rzędu otrzymuje rysunek, który musi narysować palcem na plecach osoby przed nią. Kolejne osoby przekazują to, co poczuły, rysując palcem na plecach osoby przed sobą, aż ostatnia osoba narysuje obrazek na kartce papieru. Następnie porównujemy oryginał z rysunkami ostatnich osób z każdego rzędu. Na koniec następuje faza omówienia, w której przedstawiamy definicję stereotypu jako obrazu powstającego nie w wyniku własnego doświadczenia, ale zniekształconego przekazu społecznego. Zadanie w angażujący i zabawny sposób demonstruje mechanizm powstawania stereotypów oraz ilustruje, jak zaburzony przekaz informacji może prowadzić do uproszczonych i często błędnych wyobrażeń o innych ludziach.

3.6. Ćwiczenie autorefleksyjne dotyczące udziału w zajęciach

Często jednym z kryteriów oceny studenta jest jego aktywne uczestnictwo w zajęciach. Wykładowcy polegają wtedy na zwykłym liczeniu obecności, bardzo trudno jest bowiem ocenić stopień zaangażowania studentów w zajęcia. Obecność to łatwy do zmierzenia i obiektywny wskaźnik, nie odzwierciedla on jednak w pełni rzeczywistej aktywności studenta podczas lekcji. Studenci różnią się stylem zaangażowania, jedni są z natury bardziej ekstrawertyczni — chętnie zabierają głos w dyskusjach, przez co ich aktywność jest łatwo zauważalna. Inni zaś preferują pracę indywidualną, skupiając się na słuchaniu, notowaniu, refleksji. Wkład jednych i drugich jest równie wartościowy i trudno go ocenić tradycyjnymi metodami. Proponowane zadanie ma na celu zachęcenie studentów do wspólnego wypracowania kryteriów oceny za aktywność. Studenci mają samodzielnie stworzyć ogólną ankietę, której celem jest dokonanie samooceny uczestnictwa w zajęciach. Następnie ankietę jest udostępniana całej grupie, a studenci wspólnie negocjują i ustalają jej ostateczny wygląd, mając na względzie fakt, iż musi być ona spójna z kartą przedmiotu. Poniżej przedstawiam przykładowe pytania zawarte w wynegocjowanej ankiecie.

- ▶ *Wymień trzech studentów, którzy byli najaktywniejsi na zajęciach. Jak oceniasz w skali od 0 do 10 swój udział w porównaniu z wymienionymi studentami.*
- ▶ *Jak oceniasz w skali od 0 (nigdy) do 5 (zawsze) swoje uczestnictwo w zajęciach. Przemyśl poniższe zdania:*
 - ▷ *Robię notatki podczas zajęć.*
 - ▷ *Aktywnie uczestniczę w dyskusjach grupowych i w parach.*
 - ▷ *Słucham z szacunkiem, gdy inni mówią.*
 - ▷ *Zadaję pytania, aby dowiedzieć się więcej.*
 - ▷ *Nie używam telefonu na zajęciach do celów niezwiązanych z zajęciami.*
 - ▷ *Jestem uważny/uważna. Zwracam uwagę na to, co się dzieje, i koncentruję się na treści zajęć.*
 - ▷ *Śledzę aktywności na platformie Moodle.*
 - ▷ *Czuję, że wniosłem/wniosłam dużo do zajęć.*
 - ▷ *Ile nieusprawiedliwionych nieobecności miałem/miałam na zajęciach?*

Zadanie to znakomicie reguluje kwestię rozliczania nieobecności — studenci nie tylko wzmacniają swoje poczucie sprawczości, ale także biorą odpowiedzialność za swoje postępy i uczestnictwo w zajęciach. Samo wypełnienie ankiety nie podlega ocenie, co jest być może dodatkowym powodem, dla którego studenci udzielają bardzo szczerych odpowiedzi i dokonują autentycznej refleksji nad swoją aktywnością.

4. Zakonczenie

Metoda coachingowa świetnie sprawdza się na zajęciach z zakresu komunikacji międzykulturowej ze względu na jej nacisk na refleksję niezbędną w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych oraz stawianie ucznia w centrum procesu dydaktycznego. Opisane ćwiczenia nawiązują do przykładowych zagadnień kursu, są jego częścią składową i nie przedstawiają całości realizowanego materiału. Zaproponowane zadania, takie jak niestandardowe przedstawienie treści programowych poprzez wywiady, analiza komunikacji niewerbalnej czy też gry edukacyjne (np. *Barnga*), nie tylko pomagają wprowadzić teorię, ale także angażują emocjonalnie studentów w praktyczne aspekty nauki. Zastosowanie metody coachingowej sprawdzi się zwłaszcza przy omawianiu zagadnień, w których potrzebne jest promowanie zmiany postaw, stymulowanie refleksji czy wspieranie poczucia autonomii i sprawczości. Dzięki umiejętnemu zastosowaniu podstaw coachingu zajęcia stają się bardziej angażujące emocjonalnie, co wpływa na łatwiejsze i szybsze przyswajanie poruszanych treści. Studenci chętniej biorą udział w zadaniach, dostrzegając ich celowość oraz praktyczne przełożenie na ich osobiste doświadczenie. Choć wprowadzenie metody coachingowej wymaga od wykładowców odwagi, elastyczności i twórczego podejścia, warto się na nią otworzyć, ponieważ umożliwia ona przesunięcie bezpośredniej odpowiedzialności za naukę na studenta i uczynienie go bardziej świadomą i autonomiczną jednostką, co jest jednym z większych wyzwań współczesnej edukacji. Można oczekiwać, że metody coachingowe w przyszłości znajdą szersze zastosowanie, ponieważ umiejętności miękkie, które coaching wspiera, widziane są jako kluczowe w dzisiejszej międzynarodowej kulturze biznesu.

Bibliografia

- Barłóg, C. (2010). Konceptualizacja gier w kontekście treningu interkulturowego. *Homo Ludens*, 2(1), 9–19.
- Brzeziński, Ł. (2014). Coaching — możliwość wykorzystania w edukacji. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 166–175.
- Czekańska-Mirek, B. (2016). Elementy coachingu jako narzędzie procesu nauczania i oceniania w dydaktyce języka obcego. W: D. Gabryś-Barker, & R. Kalamarz (red.), *Ocenianie i pomiar biegłości językowej: wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne* (s. 233–241). Wydawnictwo UŚ.
- Gaweł, P., Kakarek, M., & Bodzan, M. (2024). *Jak postrzegamy innych? Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja*. E-globalna. <https://e-globalna.edu.pl/index.php?etap=10&i=1393>
- International Coaching Federation. (b.d.). *Coaching*. <https://icf.org.pl/>
- Kwaśniewska, J.M. (2023). *Droga do kreacji czyli trening twórczości XXI wieku*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matras, J., & Żak, R. (2018). *Trener w rolach głównych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Mikiewicz, A. (2015). Coaching jako narzędzie zmiany. W: J.A. Malinowski, & A. Wesołowska (red.), *Coaching i tutoring. W stronę nowoczesnej pracy dydaktycznej* (s. 27–34). Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Paling, R. (2017). *Neurolanguage coaching. Brain friendly language learning*. The Choir Press.
- Rock, D., & Page, L. (2014). *Fundamenty coachingu. Neurobiologia a skuteczna praktyka*. Co&Me Publishing.
- Rogozińska-Pawelczyk, A., & Sitarska-Piwko, A. (2024). *Zarządzanie w zgodzie z człowiekiem. O roli kontraktu psychologicznego w budowaniu nowoczesnych organizacji*. Difin.
- Starr, J. (2011). *Podręcznik coachingu: sprawdzone techniki treningu personalnego*. Wolters Kluwer Polska.
- Świeży, M. (2020). *Psychologia dla coachów*. Wolters Kluwer.
- Thiagarajan, S., & Thiagarajan, R. (2006). *Barnga: a simulation game on cultural clashes* (III wyd.). Nicholas Brealey.
- Thorpe, S., & Clifford, J. (2007). *Podręcznik coachingu* (II wyd.). Dom Wydawniczy REBIS.

The Use of Coaching Principles in Intercultural Business Communication Teaching

Abstract. Coaching is defined as a developmental process during which its participant is supported in achieving a personal or professional competence-related result or goal. It can also be described as the art of supporting the learning, development, and maximization of another person's potential. In education, the aim of coaching is to improve specific skills and to motivate students to make autonomous decisions regarding their learning process. Consequently, a teacher who incorporates coaching methods ceases to be the main actor in the educational process and becomes more of a facilitator and a witness, placing students at the center and granting them an autonomous, decision-making role. Coaching has its skeptics, particularly regarding its overall applicability in education. However, there are solid reasons why it is compatible with teaching practice. The article aims to show how coaching principles have been used in Intercultural Business Communication course. Finally, examples of good practices drawn from educational work are presented.

Keywords: coaching, intercultural communication, communication

AMANI BARA

SELNOM Research Team, French Department
University Mostefa Ben Boulaid (Batna 2) (Algeria)
<https://orcid.org/0009-0003-4124-9873>
e-mail: amani.bara@univ-batna2.dz

Code-Switching in Saint Levant's Trilingual Music: Language, Identity, and Cultural Expression

Abstract. This study examines the code-switching (CS) practices in the music of Saint Levant, focusing on how these linguistic choices reflect his complex cultural identity and engage a multilingual audience. The research aims to understand the motivations behind these practices using Myers-Scotton's Markedness Model as a theoretical framework. A qualitative analysis of selected songs from Saint Levant's discography was conducted to identify both inter-sentential and intra-sentential CS patterns. The analysis was informed by interviews and contextual data, providing insights into the artist's cultural background and the sociolinguistic dynamics at play. The findings reveal that Saint Levant's use of CS encompasses both inter-sentential and intra-sentential shifts, serving as deliberate strategies for identity construction and audience engagement. The study highlights how these marked linguistic choices reflect broader intercultural dynamics and reveal the complexities of navigating multiple cultural spaces. Saint Levant's music exemplifies how artists navigate and articulate complex identities through multilingualism. The study contributes to a deeper understanding of the role of language in constructing shared intercultural identities and emphasizes the significance of CS as a form of artistic resistance to monolithic identity narratives.

Keywords: code-switching, multilingualism, cultural identity, Saint Levant, intercultural dynamics

<https://doi.org/10.58683/dnswsb.2000>

1. Introduction

In an increasingly interconnected world, multilingualism has become a powerful tool for artists to express complex identities and navigate cultural diversity. For artists like Saint Levant, linguistic versatility goes beyond mere communication; it serves as a medium for shaping and conveying both personal and collective identities. Through his fusion of Arabic, French, and English, he captures the

fluid and evolving nature of cultural affiliation. His multilingual approach not only connects him with a diverse audience but also plays a crucial role in constructing his identity.

Saint Levant, born Marwan Abdelhamid, is of Palestinian and Serbian descent on his father's side and French and Algerian heritage on his mother's. Born in Jerusalem and now based in Los Angeles, his intercultural journey began in Gaza, where he spent his early years before moving to Amman, Jordan, during adolescence. This diverse background has significantly influenced his artistic vision, allowing him to draw from multiple cultural traditions while engaging a global audience.

Multilingualism, often defined as the ability to communicate across different languages (Grosjean, 2015), extends beyond functionality in the realm of artistic creation. For Saint Levant, it becomes a means of navigating and expressing his multifaceted identity. His music seamlessly integrates different languages, weaving them together to reflect both his personal journey and his connection to a wide audience. His distinctive trilingual style, evident in works such as *From Gaza, With Love* and *Deira*¹, explores themes of love, displacement, identity, and cultural heritage, resonating with listeners worldwide. Beyond personal narratives, his lyrics address broader issues, including the Palestinian experience and the universal search for belonging.

Marked by fluid CS and CM between Arabic, French, and English, Saint Levant's music serves as a key site for analyzing multilingual identity construction. These shifts are not arbitrary but deliberate linguistic strategies that mirror the complexity of his cultural identity while engaging listeners who navigate similarly layered affiliations. His songs invite reflection on how language can be used to negotiate multiple cultural spaces and build a sense of belonging in a multilingual world.

However, this linguistic fluidity raises important questions: Why does Saint Levant incorporate CS in his songs? What types of linguistic alternations are present in his work, and how do they shape his identity while resonating with a multilingual audience? These questions are central to understanding how his language choices reflect broader intercultural dynamics and contribute to both personal and collective identity construction.

This study examines CS in Saint Levant's music through the lens of Myers-Scotton's (1993) Markedness Model. By analyzing his linguistic choices, we seek to uncover how he expresses a hybrid identity and engages with a culturally diverse audience. The guiding hypothesis is that his CS practices are intentional acts of identity construction, allowing him to negotiate his place within multiple cultural contexts and challenge monolithic notions of identity.

¹ Homeland.

Thus, this paper has two main objectives: to identify and categorize the types of CS present in Saint Levant's lyrics and to analyze the motivations behind these linguistic practices, particularly in relation to identity construction. By doing so, we highlight how these practices contribute to shaping a shared intercultural identity that resonates with both the artist and his audience. Ultimately, this study not only deepens our understanding of Saint Levant's work but also sheds light on the broader role of multilingualism in the contemporary music industry, emphasizing how artists navigate and articulate complex identities in a globalized world.

2. Theoretical Framework

2.1. Code-Switching and Code-Mixing

CS is defined as the practice of alternating languages between distinct utterances or conversational turns. Myers-Scotton (1993) characterizes this phenomenon as a strategic response to shifts in context or topic, enabling speakers to adapt their language use based on their interlocutors' preferences. For example, a speaker may switch from French to English to clarify a point, depending on the audience's language background. This practice serves various functions, such as marking topic changes or emphasizing specific ideas (Bullock & Toribio, 2009). In contrast, CM involves the integration of linguistic elements from two or more languages within a single utterance or conversation. Poplack (1980) highlights that this phenomenon is common in multilingual contexts, where speakers fluidly incorporate multiple languages into their speech. This illustrates the natural fluidity of multilingual communication, allowing speakers to navigate their linguistic repertoire effortlessly. The distinction between CS and CM is further elucidated by Hudson (1996), who notes that the point at which languages change in CS typically corresponds to a shift in situational context. However, fluent bilinguals may also switch languages without any change in context, a practice referred to as CM. This highlights the varying motivations and contexts that influence language alternation. Both CS and CM reflect the linguistic competence of bilingual or multilingual individuals, enabling them to articulate and negotiate complex identities with flexibility and nuance. Ayeomoni (2006) emphasizes that CM often arises when speakers possess varying proficiency levels in different languages, allowing them to fill lexical gaps and convey meaning effectively. In the context of Saint Levant's music, these linguistic practices are not merely stylistic choices; they are integral to constructing and expressing his multifaceted cultural identity. Hoffman provides a comprehensive definition, stating that

CS is the alternate use of two languages or linguistic varieties within the same utterance or during the same conversation (Hoffman, 1991, p. 106).

This definition underscores the fluidity with which speakers navigate between languages, whether within a single sentence or across conversational turns.

The theories surrounding CM further emphasize the proficiency of bilingual speakers. Muysken (2000) notes that many bilinguals produce mixed sentences in everyday conversations with remarkable ease and fluidity. For some speakers, this practice becomes the “*unmarked*” code in certain contexts, indicating that their ability to mix languages does not stem from limited proficiency in either language. Supporting this, Poplack (1980) argues that fluent code-mixers are typically highly proficient bilinguals. Importantly, CM should not be interpreted as a sign of word-finding difficulties or as a response to specific cultural pressures, despite the cultural influences inherent in language contact. This study aligns with these observations, confirming that speakers who engage in CM are generally fluent in the languages involved, allowing for a natural and seamless integration of linguistic elements. In this framework, CS is recognized as a *marked* choice, where the singers’ transition between three languages as a strategic means to achieve specific communicative goals. In summary, understanding the interplay between CS and CM is essential for analyzing the linguistic dynamics present in Saint Levant’s songs. These practices serve as vital tools for expressing and negotiating cultural identity within a multilingual landscape.

However, Myers-Scotton advocates for using CS as an umbrella term to describe any form of linguistic alternation within a conversation, whether some scholars would refer to it as CS or CM. Her approach simplifies the terminology, eliminating unnecessary distinctions between the two categories. As she articulates:

CS is the term used to identify alternations of linguistic varieties within the same conversation. While some prefer to discuss such alternation under two terms, employing CM as well as CS, the single term CS is used here (Myers-Scotton, 1993, p. 1).

In this study, following this approach, CS will be used as a general descriptive term for any language alternation in Saint Levant’s trilingual songs. This inclusive framework allows for a comprehensive analysis of the linguistic shifts that occur, whether these shifts take place across sentences or within them.

2.2. Typology of CS

CS occurs across various linguistic dimensions, from phonetic shifts to transitions within sentences and even across conversational turns. Poplack (1980) classifies CS into three main types: Tag-switching, Intra-sentential CS, and Inter-sentential CS. These categories offer a foundational framework for analyzing the fluid alternation between languages in the songs of Saint Levant:

► **Tag-Switching:** is a type of CS involving the insertion of discourse markers or tags, like “*okay*” or “*isn’t it?*” into sentences primarily in another language. According to Appel and Muysken (1987), tag-switches serve as emblems of bilingualism within otherwise monolingual utterances. This technique is often used to engage an active audience and invite immediate reactions, contrasting with pre-recorded songs, which lack direct interaction. However, in Saint Levant’s trilingual songs, significant instances of tag-switching are not observed, as the lyrics are more introspective and self-contained, diminishing the need for such interactive elements. Therefore, tag-switching is not a key focus in the theoretical framework of this study.

► **Intra-Sentential CS:** involves alternating between languages within a single sentence or clause, allowing speakers to incorporate linguistic elements from multiple languages, ranging from individual morphemes to entire phrases or clauses, within the same syntactic structure (Myers-Scotton, 1993). This type of switching requires a high degree of proficiency in both languages, as speakers must adhere to the syntactic rules of each while blending them seamlessly (Poplack, 1980). Here are some examples from the data collected in Saint Levant’s selected songs that illustrate the use of intra-sentential CS:

1. *Ya 3ini i can get you what you need*

Translation: My dear (or ‘my love’), I can get you what you need.

2. *I don’t think I’ll ever find someone like you ya bint ennas.*

Translation: I don’t think I’ll ever find someone like you, O daughter of the people. (In this context, “*ya bint ennas*” is an affectionate and respectful way of referring to a woman.)

3. *And even when you’re in a bad mood je t’offrirais la lune just to have you.*

Translation: And even when you’re in a bad mood I would offer you the moon just to have you.

In the three examples above, the artist employs intra-sentential CS between Arabic, French, and English, effectively blending languages to enhance emotional

expression and cultural relevance. For instance, the phrase “*Ya 3ini*” (My dear) captures a term of endearment that adds a personal touch, while “*ya bint ennas*” (Daughter of the people) conveys respect and affection, both of which may not translate directly into English. The use of “*je t’offrirais la lune*” (I would offer you the moon) integrates French into the English sentence to convey a romantic sentiment that emphasizes devotion. These switches illustrate how the artist navigates linguistic boundaries to convey meaning that resonates on multiple cultural levels, enriching the overall narrative while adhering to the syntactic structures of each language. This blending reflects the artist’s multilingual proficiency and enhances the emotional depth of the lyrics.

► **Inter-Sentential CS:** involves the alternation between languages at the sentence level, where the speaker completes one sentence in one language and begins the next in a different language. Appel and Muysken (1987) advocate that this type of CS occurs within a single discourse, with the transition taking place only after a sentence in the first language has been fully articulated before initiating a new sentence in another language. This form of switching occurs between fully-formed sentences, allowing for distinct language boundaries between utterances (Myers-Scotton, 1993). Consider the following examples from Saint Levant’s lyrics:

1. *J’ai tout donné pour te garder t’as pas idée. I put some weight up on my shoulders on the way*

Translation: I gave everything to keep you; you have no idea. I put some weight on my shoulders along the way.

2. *I’ll show you around. Bienvenue dans mon quartier.*

Translation: I’ll show you around. Welcome to my neighborhood.

3. *W biqoolu shayif halak. And I tell them yes I am.*

Translation: And they say, ‘You think you’re so great (or arrogant)’ And I tell them, ‘Yes, I am.’

In the provided examples, inter-sentential CS demonstrates the fluidity and versatility of Saint Levant’s linguistic expression, showcasing the interplay between different languages in his lyrics. This form of switching allows for clear boundaries between sentences, enhancing the emotional and rhetorical impact of the message conveyed. In example 1, the speaker conveys sacrifice and burden, using French for emotional expression and transitioning to English to highlight the weight of experience. In example 2, the artist showcases his pride in his neighborhood. This switch not only emphasizes inclusivity but also reinforces

the artist's identity within a multilingual landscape. Finally, in example 3, the artist asserts their identity, illustrating his personality and his confidence across languages. Overall, these examples highlight the emotional engagement and complexities of identity in a multilingual context.

2.3. Myers-Scotton's Markendess Model

In analyzing CS in Saint Levant's trilingual songs, Myers-Scotton's Markendess Model (1993) provides a framework for understanding the motivations behind his linguistic choices. Building on Grice's cooperative principle (1975)², Myers-Scotton introduces a negotiation principle, asserting that speakers select linguistic codes to define the rights and obligations (RO) they wish to establish with their interlocutors. Thus, all code choices can be seen as strategic moves to negotiate social relationships through language (Myers-Scotton, 1993). She notes:

This model is an explanation accounting for speakers' socio-psychological motivations when they engage in CS (Myers-Scotton, 1993, p. 75).

The model is structured around three key maxims: the unmarked-choice maxim, the marked-choice maxim, and the exploratory-choice maxim. The unmarked-choice maxim reflects the use of expected codes in a context, reinforcing social norms. The marked-choice maxim involves selecting an unexpected code to challenge or redefine social roles. Lastly, the exploratory-choice maxim accounts for instances where speakers navigate unclear social norms by experimenting with identities and relationships. This framework allows for an analysis of Saint Levant's frequent switching between Arabic, French, and English as intentional strategies for negotiating identity and social connections. Each instance of CS reflects his personal and collective identities while engaging with diverse cultural spheres, interpreting his linguistic choices as tools for shaping and redefining social relationships across language boundaries.

Unmarked choices align with normative expectations, demonstrating speakers' awareness of their roles. In Saint Levant's songs, these choices reflect his community's linguistic norms, enabling listeners to engage without confusion and fostering social cohesion. In contrast, marked choices deviate from the expected RO set, signaling a desire for a different interaction dynamic to express unique identities or negotiate relationships. In his work, marked choices frequently ap-

² The Cooperative Principle, introduced by Paul Grice in 1975, posits that effective communication relies on participants in a conversation cooperating to achieve mutual understanding.

pear in CS, creating rhetorical effects and engaging distinct cultural references. By shifting languages, he invokes a bilingual identity and challenges audience expectations about the emotional weight of his message, navigating the interplay of solidarity and power in his narratives.

3. Research Methodology

This research employs a mixed-methods approach, integrating both quantitative and qualitative methodologies to provide a comprehensive analysis of CS in the trilingual songs of Saint Levant. The corpus consists of song lyrics from 30 selected tracks by the artist, whose work exemplifies a rich interplay of languages and cultural identities. Each lyric was meticulously transcribed, ensuring that the Arabic portions were converted into Latin script for consistency. To facilitate understanding, we utilized a free translation method to translate the Arabic and French lyrics into English, prioritizing the preservation of the original meaning and nuances as much as possible. The songs were chosen specifically for their abundant instances of CS, which serve as a crucial element for our analysis. Saint Levant's diverse cultural and identity background provides an enriching context for exploring the motivations behind his CS practices. Each song was listened to multiple times to accurately identify and extract instances of CS, followed by careful transcription to ensure precision in our data.

For the quantitative aspect of the study, we conducted a systematic count of the occurrences of CS, distinguishing between intra-sentential and inter-sentential switches. This allowed us to gain insights into the frequency and nature of this phenomenon in the lyrics. The qualitative analysis delves deeper into the motivations behind these instances of CS, utilizing Myers-Scotton's Markedness Model as a theoretical framework. Additionally, we examined the audience's perspectives and engagement by analyzing comments on YouTube, offering a window into how listeners feel represented by the trilingual songs of Saint Levant. This analysis of audience feedback enriches our understanding of the social dynamics at play and the impact of CS on identity and representation in contemporary music.

4. Analysis and Interpretation

4.1. Frequency of CS in Saint Levant's Songs

This section provides a quantitative analysis of the frequency of CS instances in Saint Levant's song lyrics. By categorizing occurrences of intra-sentential and inter-sentential shifts, we aim to clarify how often these linguistic transitions occur.

Table 1. Occurrences and Percentages of CS in Saint Levant's Songs

Type of CS	Occurrences	Percentage (%)
Intra-sentential CS	58	≈ 60.42
Inter-sentential CS	38	≈ 39.58
Total	96	100

CS: Code-Switching

Source: Personal analysis of lyrics from Saint Levant's EP "From Gaza, With Love" (2023) and album "Deira"(2024)

The table summarizes the occurrences and percentages of intra-sentential and inter-sentential CS found in 30 songs of Saint Levant. The data indicates a predominance of intra-sentential CS, with 58 occurrences, which constitutes approximately 60.42% of the total instances. This pattern suggests that Saint Levant frequently blends languages within single sentences, possibly to convey complex emotions or cultural nuances that resonate with his diverse audience. In contrast, inter-sentential CS, with 38 occurrences representing about 39.58%, highlights a strategic use of language shifts between sentences. This approach may reflect intentional choices to enhance lyrical flow or to emphasize particular themes, further showcasing the interplay between his Palestinian, Algerian, and French identities. Overall, these findings underscore the significance of CS in Saint Levant's music as a tool for artistic expression and identity negotiation. The use of multiple languages not only enriches his lyrics but also reflects the multicultural dimensions of his artistic persona, inviting listeners to engage with his multifaceted cultural heritage.

4.2. Motivations and Functions of CS Based on the Markedness Model

Language choice in multilingual contexts is rarely arbitrary; rather, it is shaped by a complex interplay of social norms and individual agency. Speakers, drawing on their awareness of which linguistic choices are perceived as typical or expect-

ed in specific social contexts, navigate this linguistic landscape with intentional and purposeful decisions. They recognize which language varieties or codes are seen as standard or expected ('unmarked') in certain situations and which ones stand out as unexpected or distinctive ('marked'). According to Myers-Scotton (1993), while norms provide a framework for interpreting these choices, the ultimate decision rests with the speakers. They carefully weigh the potential costs and rewards of different linguistic options, guided by shared cultural and social cues. This nuanced awareness allows for relatively consistent interpretations of the social meanings associated with specific code switches, enabling speakers to align with or deviate from norms in order to assert identity, signal solidarity, or negotiate power dynamics. In line with the Markedness Model, speakers tend to use marked code choices to fulfill various communicative functions. According to this model,

speakers resort to the use of the marked code choices to achieve the following communicative functions: to express anger and authority, express group solidarity and ethnic identity, for ethnic-based exclusion strategy, for aesthetic effects, as echoic, as the medium of the message, for structural flagging, and to reveal speakers as entrepreneurs (Kimaiyo, 2014, p. 50).

In our analysis of 30 songs by Saint Levant, we identified numerous occurrences of CS, each fulfilling the following communicative purposes:

4.2.1. CS as Identity Marker

CS serves as a powerful tool for identity construction and negotiation in multilingual contexts. Through strategic language shifts, speakers can signal their affiliations with specific social groups, cultural identities, or communities. Myers-Scotton (1993) posits that marked CS often reflects the speaker's attempt to assert their identity or position within a particular discourse. For instance, Saint Levant primarily uses Arabic to express his affiliation with his origins and identity as a descendant of the MENA region (Middle East and North Africa). He also switches to French to convey his dual identity from his mother's side and to English to reach a wider audience and express solidarity with listeners from distinct communities. Consider the following examples:

Ex 1: *"J'ai pas fait exprès Samihini, dziri w fi dami falasteeny."*

Translation: *I didn't mean to, forgive me. Algerian and in my blood Palestinian.*

In this example of inter-sentential CS, the artist begins with the French phrase, *"J'ai pas fait exprès"* (I didn't mean to) to convey a sense of courtesy and humil-

ity while asking for forgiveness. This choice of language highlights his respect towards the listener and reflects his French identity, emphasizing his ability to navigate multiple linguistic landscapes. He then transitions to Arabic with “*Sam-hini. Dziri w fi dami falasteeny*” (Forgive me. I’m Algerian and in my blood Palestinian), reinforcing his affiliations with both Algerian and Palestinian identities. This shift underscores a deep-rooted connection to his heritage, suggesting that these cultural ties compel him to be vocal against injustices. By blending French and Arabic, the artist effectively illustrates how his multifaceted identity fuels his passion for social issues, emphasizing the interconnectedness of personal history and socio-political awareness.

Ex 2: “*Je me sens chez moi nulle part, yeah. Fi aylti bil-sharq wa sahabi bil-gharb wa ummi bil-dhat mutamassika bil-ard.*”

Translation: *I feel at home nowhere, yeah. My family is in the east and my friends are in the west, and my mother, in particular, is clinging to the land.*

In this example, Saint Levant employs inter-sentential CS to express his feelings of displacement and longing for belonging. He begins with French reflecting his French identity to convey a sense of feeling lost despite traveling the world. The use of the interjection “*yeah*” in English adds a contemporary and international touch, highlighting the emotional weight of his message. He then switches to Arabic to emphasize his connection to his roots, mentioning his family in the East and his friends in the West, ultimately focusing on his mother, who “*is clinging to the land*”. This choice of language illustrates his struggle with identity and belonging, as he grapples with the complexities of his multicultural heritage. Through this linguistic journey, he poignantly captures the duality of his existence, torn between different cultures and places.

Ex 3: “*Ya Gaza ya deera wal-dhikrayat al-qadeema faites-moi visite ce soir.*”

Translation: *O Gaza, O homeland of old memories come visit me tonight.*

In this context, we observe intra-sentential CS, where the speaker transitions from Arabic to French. The phrase “*Ya Gaza ya deera wal-dhikrayat al-qadeema*” (O Gaza, O homeland of old memories) serves as an invocation to Gaza, framed in Arabic the language of his heritage expressing a deep yearning for his homeland and its cherished memories. This opening statement establishes an emotional connection, underscoring the significance of Gaza as a symbol of identity and nostalgia. Following this poignant expression, the artist switches to French with “*faites-moi visite ce soir*”, (come visit me tonight) signaling a shift in linguistic and cultural identity. This transition not only reflects the bilingual nature of the speaker’s identity but also serves as a metaphor for longing and connection,

and as a way to visualize the physical distance from his homeland, emphasizing his current separation from the familiar environment and community he once knew. By inviting Gaza to “*visit*” him, the artist encapsulates the complexities of diasporic experience, where physical distance does not diminish the emotional bond to one’s homeland. This interplay between languages enriches the emotional texture of the message, illustrating how CS can be a powerful tool for conveying multifaceted identities and sentiments.

Ex 4: “*And even though I traveled the world mish malaqi zay Filastin.*”

Translation: *And even though I traveled the world, I haven’t found anything like Palestine.*

In this example, the singer employs intra-sentential CS as a powerful identity marker that emphasizes a profound connection to their cultural roots. The phrase “*mish malaqi zay Filastin*” (I haven’t found anything like Palestine) serves as a poignant reminder of the speaker’s attachment to their homeland, despite having traveled extensively. By integrating Arabic into the English sentence, he not only underscores their identity as part of the Palestinian community but also evokes a sense of longing and nostalgia for a place that embodies their cultural heritage. This strategic use of CS creates a juxtaposition between the global experience of travel and the singularity of the Palestinian experience, highlighting the unique emotional and cultural significance of Palestine. Through this lens, CS acts as a mechanism for the speaker to assert their identity and share their personal narrative with a broader audience, inviting listeners to engage with their sense of belonging and cultural pride.

4.2.2. CS as a Tool for Social Group Identification

According to Cashman (2005), CS functions as a crucial tool for social group identification, enabling speakers to express cultural affiliations and assert their belonging to specific communities. This practice not only legitimizes hybrid identities but also facilitates the assignment of social categories such as group membership and ethnicity, illustrating the intricate connections between language and identity. In Saint Levant’s lyrics, this phenomenon serves as a strategic means of engaging with his audience and fostering a sense of community, reflecting the dynamics of social interactions.

Ex 1: “*All I know is to be falasteeny is to always rep where you come from.*”

Translation: *All I know is to be Palestinian is to always rep where you come from.*

In this line, Saint Levant explicitly addresses Palestinians, highlighting the significance of representing their heritage. The phrase “*all I know*” serves as a relatable

entry point for listeners, establishing a personal connection. This line underscores the expectation for Palestinians as a specific social group to take pride in and honor their cultural identity. By emphasizing the importance of “*repping*” their origins³, the artist fosters a sense of solidarity among listeners who share this cultural background, reinforcing their collective identity and connection to their roots.

4.2.3. CS as a Strategy for Ethnic-Based Exclusion

Myers-Scotton with her Markedness Model emphasizes that speakers often engage in marked CS, utilizing their ethnic languages as a calculated risk in the presence of others. This practice can result in the exclusion of individuals who do not comprehend the language, potentially causing offense and reinforcing ethnic boundaries. When making this choice, speakers must carefully weigh the costs and benefits (Myers-Scotton, 1993). In specific contexts, the perceived advantages of asserting cultural identity or fostering in-group solidarity may outweigh the risks associated with alienating those outside the group. Similarly, Gal asserts that CS

is a conversational strategy used to establish, cross, or destroy group boundaries; to create, evoke, or change interpersonal relations with their rights and obligations. (Gal, 1988, as cited in Wardhaugh, 2010, p. 98).

This perspective underscores the multifunctional role of CS in shaping social dynamics, illustrating how language can serve both as a mechanism for inclusion within ethnic groups and as a means of exclusion for those who lack the linguistic competency to engage in such discourse. Saint Levant's lyrical choices reflect on their turn a strategic negotiation of identity and social boundaries, as he frequently switches between languages to express his multifaceted cultural affiliations. His work exemplifies how CS functions as a means of self-expression and a tool for navigating the complexities of belonging and exclusion in a multilingual context. Let's examine this example:

Ex 1: “*Et je taf ap pour un minimum, khamisa fi aynihum.*”

Translation: *And I hustle hard for the bare minimum. Five in their eyes*⁴.

³ Representing their origins.

⁴ In Algerian culture, the phrase “*مهمين ع ي ف خمس م*” (*Khamisa fi 'aynihum*) literally translates to “*Five in their eyes*”. It refers to the practice of using the “*khamisa*” (the number five) as a protective symbol to ward off the evil eye (envy or harm from others). The “*khamisa*” often represents the hand, specifically the open palm with five fingers, which is a common symbol in North African and Middle Eastern cultures to protect against bad luck or curses.

In this example, we observe CS as a strategy for ethnic-based exclusion and cultural signaling. The switch from French to Arabic with the phrase “*khamisa fi aynihum*” (Five in their eyes) serves multiple functions. First, it reinforces ethnic identity by drawing on a culturally specific expression used in Algerian and broader North African contexts. The phrase, invoking the *khamisa* (five) or hand, is a protective gesture against the “evil eye,” symbolizing defense against jealousy or ill will. By using this deeply cultural phrase, the speaker creates a sense of solidarity with those who share his cultural and linguistic background, while potentially excluding those who are unfamiliar with its meaning.

The *khamisa* metaphor operates not only as a cultural marker but as a tool to exclude “outsiders” from the deeper layers of the message, thereby reinforcing in-group boundaries. The use of French, on the other hand, reflects a broader cultural identification, particularly with those who struggle with economic hardship. The phrase “*Je tafap pour un minimum*” (And I hustle hard for the bare minimum) references the experience of working tirelessly for low wages, akin to earning a minimum wage (often referred to as *SMIC* in French). This resonates with the experiences of many listeners who relate to this economic struggle, making the speaker’s journey both personal and collective. Additionally, by using this phrase, the artist may be addressing other immigrants in France, who often face similar challenges in their pursuit of stability and success in a foreign land, thus fostering a sense of solidarity among those navigating the complexities of their new lives. Despite the reference to barely scraping by, the speaker takes pride in his efforts, symbolized by the use of “*khamisa fi aynihum*”, as though to ward off any ill will or envy. Even if the rewards are modest, there is a sense of dignity in the fight. This feeling of defiance and protection resonates with listeners who are proud of their journey, regardless of external validation or material gain. Thus, through this strategic CS, the artist simultaneously connects with a broader French-speaking audience and reaffirms his connection to his cultural roots, using language to navigate the complex dynamics of identity, belonging, and resistance.

4.2.4. Marked CS Through Structural Flagging

In multilingual settings, marked CS often stands out when it is structurally flagged, meaning the switch is intentionally highlighted by linguistic cues that signal a change in language. These switches serve to emphasize a particular segment of speech, drawing the listener’s attention to the marked choice. Structural flagging can occur through changes in tone, pacing, or repetition of key phrases, clearly demarcating the switch. This technique is often used by artists like Saint Levant to signal shifts in theme or to introduce culturally significant phrases, enriching the song’s meaning through the interplay of different languages:

Ex 1: “*Fadalkom i7koo mish sami3. Continuez à parler on vous entend pas.*”

Translation: *Please keep talking, we can't hear you. Continue to speak, we can't hear you.*

In this example, we observe a clear instance of CS that is structurally flagged through repetition. The artist begins with a phrase in Arabic, “*Fadalkom i7koo mish sami3*” (Please keep talking, we can't hear you), and then immediately repeats the same sentiment in French, “*Continuez à parler on vous entend pas*” (Continue to speak, we can't hear you). This repetition serves as a flagging mechanism, drawing attention to the switch between languages. The shift from Arabic to French is not only stylistic but also highlights the dual cultural and linguistic spaces the speaker navigates. By repeating the phrase in both languages, the artist emphasizes a sense of exclusion, directed toward those who speak either language but may not be fully part of the intended in-group. The structural flagging here reinforces the themes of identity and communication across multiple linguistic frameworks, while underscoring the idea that, regardless of the language used, the speaker remains intentionally distant from external chatter.

Ex 2: “*Gotta bring you back to my town. Tayyara dughri 'ala biladi.*”

Translation: *Gotta bring you back to my town. A plane straight to my country.*

In this inter-sentential instance of CS, the switch from English to Arabic is a marked choice that is structurally flagged by the change in language at a key point in the sentence. The English phrase leads up to the switch, signaling a shift in meaning and context. The pause or natural break between the English and Arabic lines structurally flags the switch, drawing attention to the change. This CS can be interpreted as marked because it emphasizes a change in the speaker's focus from the general, globalized expression in English, to the specific, personal reference to “*my country*” in Arabic. The shift adds depth to the message, signaling a move from a broader, perhaps international context (using English) to a more intimate, cultural connection with his homeland (using Arabic).

4.2.5. CS to Express Anger and Authority

Myers-Scotton (1993) emphasizes that marked CS is frequently utilized to convey emotions such as anger and to assert authority. This phenomenon is clearly reflected in the lyrics of Saint Levant, where the artist strategically switches languages to reinforce power dynamics and express intense emotions like anger. The following instances illustrate this use of language effectively:

Ex 1: “*Shafou forsa w hakou. Fuck it, we're not leaving.*”

Translation: *They saw an opportunity and they spoke. Fuck it, we're not leaving.*

In this example, Saint Levant employs inter-sentential CS as a marked linguistic choice, transitioning from Arabic to English to convey a powerful emotional narrative. This switch not only enhances the intensity of his expression but also reinforces the emotional weight of frustration and authority within his songs. The use of strong language serves to assert his stance and connect with listeners on a visceral level. This revision clarifies the type of CS used and emphasizes the emotional impact of the language choices made by Saint Levant.

This use of taboo language aligns with the observations of Bousfield and Culpeper (2008), who explain that swearing serves to express the speaker's emotional state and communicate this sentiment to listeners. According to the *Oxford English Dictionary*,

to utter a form of oath irreverently, as an expression of anger, vexation, or other strong feeling; to use profane language (OED, 1989, p. 367).

Thus, through this strategic language choice, Saint Levant not only emphasizes his emotional intensity but also reinforces his authoritative presence in the song.

Ex 2: “*How immature wlaḵ Maru bmsah al-ard fikum.*”

Translation: *How immature Maru (nickname for the singer Marwan) will wipe the floor with you.*

In this example, Saint Levant utilizes a sharp expression to convey a sense of frustration and assert dominance. The phrase “*How immature*” sets a critical tone, indicating disapproval of the subject's behavior. By saying “*Maru will wipe the floor with you*”, the artist employs a vivid metaphor that implies overwhelming defeat or humiliation, further reinforcing the intensity of his anger. The use of Arabic in this context deepens the expression, as it resonates with listeners who share this cultural background, enhancing the emotional weight of the message. This intra-sentential CS not only underscores his emotional state but also connects with listeners through relatable and powerful imagery. The use of his childhood's nickname adds a personal touch, further emphasizing the singer's connection to his identity and the message he seeks to communicate.

Ex 3: “*In the friend zone w dallak fīha.*”

Translation: *In the friend zone and you'll stay there.*

In this example, Saint Levant employs intra-sentential CS, switching to Arabic with the phrase “*w dallak fīha*” (and you'll stay there) to convey his anger and assert authority. This switch serves to emphasize his decision to keep the addressed individual in the friend zone, rejecting any intimate relationship. The use of Ara-

bic not only amplifies the emotional weight of his message but also reinforces the finality of his stance, highlighting the frustration behind his words.

The analysis reveals that CS in Saint Levant's songs primarily serves an exploratory function. As noted by Myers-Scotton (1993), the exploratory-choice maxim allows speakers to navigate ambiguous social norms by experimenting with identities and relationships. This is evident in his work, where CS becomes a crucial tool for negotiating his complex identity. By employing Myers-Scotton's Markedness Model, it is clear that he intentionally shifts between languages, reflecting his available linguistic resources. This markedness enhances the socio-cultural resonance of his music, allowing him to articulate a hybrid identity that appeals to diverse audiences. Thus, the intentional use of CS highlights its role as a powerful mechanism for self-expression and cultural negotiation in contemporary urban contexts.

4.3. Audience Perspectives on Saint Levant's Trilingual Musical Expression

In the contemporary music landscape, artists often act as cultural mediators, bridging diverse linguistic and cultural realms through their work. Saint Levant exemplifies this role with his constant use of Arabic, French, and English in his songs, engaging listeners from various backgrounds. His trilingual music not only reflects his multicultural identity but also invites a range of interpretations and emotional connections among his audience. This interplay of language and identity is particularly significant, as language serves as a crucial marker of social belonging. It influences how individuals define their affiliations with specific groups, shaping their experiences and connections. According to Jaspal (2009), language can both unite and divide, functioning as a vehicle for expressing shared identities and cultural uniqueness. To gain a deeper understanding of how these dynamics manifest in the reception of Saint Levant's music, we conducted an analysis of various comments posted by listeners on YouTube. These comments provide valuable insights into how listeners engage with the artist's multilingual expression and connect with the cultural themes embedded in his songs. The subsequent analysis categorizes these comments into key themes, illustrating how the artist's music influences audience perceptions and interactions. Each theme elucidates distinct aspects of identity, belonging, and cultural resonance within his trilingual musical expression:

4.3.1. Collective Identity and Solidarity Across Borders

Several comments underscore how Saint Levant's music serves as a powerful medium for uniting individuals from diverse cultural backgrounds, particularly within the Arab world and its diaspora. These expressions of solidarity transcend

national boundaries, emphasizing shared struggles, histories, and emotions. They reinforce a collective identity that goes beyond local contexts, fostering a sense of unity among listeners who may be geographically distant but emotionally connected through their experiences of displacement and resilience:

- ▶ All the love from Sudan to Algeria and Palestine. We understand the pain and loss too!
- ▶ Black Americans support you, we identify with your struggle.
- ▶ I am from Serbia but these days I am Falastini... the whole world should be!
- ▶ We all are feeling exactly the same: our hearts are in Gaza.
- ▶ Thank you for sharing your world with us!
- ▶ Keep representing us boy you make us all proud from this Cali Iraqi with love
- ▶ Viva Levantines!

In these comments, listeners articulate a profound sense of kinship and collective identity, the repeated use of inclusive pronouns such as “*we*” and “*our*” emphasizes a shared narrative of pain, loss, and solidarity. Furthermore, the references to different geographic regions (e.g., Sudan, Serbia, and the United States) suggest that Saint Levant’s music serves as a bridge connecting various identities. His ability to weave different cultural and linguistic threads into his songs creates a communal experience, positioning his music as a cultural force that unites individuals who are geographically distant but linked by common histories and aspirations.

4.3.2. Multicultural and Hybrid Identity

Saint Levant’s ability to mix Arabic, French, and English in his music allows listeners to feel represented, particularly those with hybrid or diasporic identities. His music becomes a mirror for their own fragmented identities, where multiple cultures and languages co-exist. The comments suggest a strong identification with this hybridity, often highlighting how the trilingual approach resonates with their personal experiences:

- ▶ Père algérien, mère russe/bélarusse. C’est vrai, des fois je me sens pas chez moi nulle part. (Algerian father, Russian/Belarusian mother. It’s true; sometimes I don’t feel at home anywhere.)
- ▶ My body in Sweden, my childhood in Germany, my roots in Bosnia, my dreams in Miami, and my soul in Amsterdam. I don’t feel home anywhere either.
- ▶ Born in Germany, Syrian parents, childhood in Saudi, and most adult life in Canada.
- ▶ This is the story of my life: Body in America, heart in Palestine, soul in Ivory Coast, I feel at home nowhere.

- Thank you for giving a voice and words for this feeling so many of us have. You're a real one.

These comments speak to third-culture individuals, who feel disconnected from a single geographic or cultural space. The CS in Saint Levant's music is seen as a tool that allows listeners to acknowledge and embrace their hybrid identities, where no single language or culture defines them fully.

4.3.3. CS as a Marker of Identity

Saint Levant's strategic CS allows him to communicate across different audiences, blending both personal and collective histories into his music. Many comments directly point out how this mixing of languages creates a multifaceted listening experience, one that simultaneously reflects different parts of the listener's identity:

- Love how you mix our Arabic language with English and French. Beautifully done. Love from Lebanon.
- When you're from North Africa and you can understand all the lyrics (Arabic, English and French).
- Je viens de te découvrir, ma femme est égyptienne, je suis français. Avant qu'elle apprenne le français et moi l'arabe on se parlait en anglais du coup ton concept linguistique nous affecte beaucoup et j'adore tes sons force à toi! (I just discovered you, my wife is Egyptian, and I am French. Before she learned French and I learned Arabic, we used to speak in English, so your linguistic concept affects us a lot, and I love your music. Stay strong!)

Here, CS functions not only as a musical device but as a linguistic representation of identity, reflecting the experience of people who navigate multiple languages and cultures daily. The trilingual approach allows Saint Levant to reach a diverse audience, making them feel seen and represented.

4.3.4. Cultural Representation and Nostalgia

Many comments reveal how Saint Levant's music evokes a sense of nostalgia and longing for home or cultural roots. His ability to blend cultural elements from Algeria and Palestine, for example, strikes a chord with listeners who share these backgrounds. The intersection of music, language, and culture becomes a powerful way to express and reconnect with a collective sense of cultural heritage:

- This song makes me feel like I'm walking the streets of Algiers and Al-Khalil at the same moment.

- ▶ Mon âme à Alger mon cœur à Gaza. (My soul in Algiers my heart in Gaza.)
- ▶ You Know what? This song felt like home. Merci, choukrane!" (Thank you, thank you!)
- ▶ We all are feeling exactly the same: our hearts are in the homeland.

These comments underscore how the cultural mixing in Saint Levant's music elicits strong emotional responses, particularly in those who have experienced displacement or are living in the diaspora. The music provides a cultural home for listeners, even as it reflects the complexities of being rooted in multiple places at once.

4.3.5. Personal Identification with the Artist's Journey

A recurring theme in the comments is how listeners project their own experiences onto Saint Levant's music, especially when dealing with feelings of rootlessness or being caught between cultures. Many listeners feel that his music gives voice to emotions they have struggled to express, such as displacement, exile, and identity fragmentation:

- ▶ Story of my life too... lost between so many countries and identities.
- ▶ I don't feel at home anywhere. This line hits hard for me. Anyone else?
- ▶ As an Arab polyglot travelling across the world, I feel well represented by this artist; it's our thing to know about three languages or more.

These personal testimonies reflect a deep emotional connection to Saint Levant's music, where his linguistic and cultural expressions validate and give voice to the struggles of people living between multiple worlds.

5. Conclusion

Saint Levant's music serves as a critical lens for examining contemporary intercultural dynamics, particularly through the strategic implementation of CS between Arabic, French, and English. This study reveals that his use of both inter-sentential and intra-sentential CS is not merely a stylistic choice but a marked linguistic strategy that reflects the complexities of his cultural identity. By applying Myers-Scotton's markedness model (1993), we can discern the motivations behind these CS practices, highlighting how they signify both social and cultural positioning within a multilingual landscape. The marked nature of Saint Levant's CS acts as a vehicle for navigating and negotiating multiple cultural spaces, allowing him to engage with listeners who share similarly layered identities. This deliberate use

of marked forms facilitates a richer, more nuanced dialogue about belonging and cultural resonance, as it challenges traditional linguistic boundaries and invites audiences to explore their own hybrid identities. By employing inter-sentential shifts to denote thematic transitions and emotional depth, and intra-sentential CS to blend linguistic resources seamlessly, he constructs a musical narrative that mirrors the lived experiences of his audience.

Moreover, the analysis of listener's feedbacks underscores the collective identity fostered through his music, revealing how CS acts as a bridge connecting diverse backgrounds. Many listeners articulate a profound sense of solidarity rooted in shared experiences of displacement and cultural fragmentation, reflecting the power of music to forge communal ties across geographic and cultural divides. The emotional investment expressed in these comments highlights how Saint Levant's linguistic choices resonate deeply with those who navigate similar complexities of identity.

In conclusion, this research demonstrates that Saint Levant's language practices, framed within Myers-Scotton's markedness model, are pivotal for understanding how language functions as a site of identity construction. His marked CS not only reflects his own hybrid identity but also challenges conventional notions of language and culture, inviting listeners to engage with their multifaceted selves. Ultimately, this study contributes to a broader understanding of music as a transformative medium capable of fostering intercultural dialogue and solidarity, underscoring the intricate interplay between language, identity, and cultural expression in contemporary society.

Looking ahead, further research could expand on the implications of CS in other contemporary artists' works, facilitating a comparative analysis across different cultural contexts. By examining how similar linguistic strategies manifest in diverse musical genres and geographic regions, scholars can gain deeper insights into the role of language as a mechanism for identity negotiation and cultural expression. Additionally, exploring the impact of social media and digital platforms on the reception and dissemination of multilingual music could provide valuable perspectives on audience engagement and community building in the digital age.

References

- Ayeomoni, M.O. (2006). Code-switching and code-mixing: Style of language use in childhood in Yoruba speech community. *Nordic Journal of African Studies*, 15(2), 212–228.
- Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Bilingualism: Language in contact*. Edward Arnold.
- Bousfield, D., & Culpeper, J. (2008). *Impoliteness: Eclecticism and diaspora*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1515/JPLR.2008.008>

- Bullock, B.E., & Toribio, A.J. (2009). *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching*. Cambridge University Press.
- Cashman, H.R. (2005). Identities at play: Language preference and group membership in bilingual talk in interaction. *Journal of Pragmatics*, 37(3), 301–315.
- Gal, S. (1988). The Political Economy of Code Choice. In M. Heller (Ed.), *Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. De Gruyter Mouton.
- Grosjean, F. (2015). Bilingualism: Past, present, and future. In W.E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 7–25). Wiley Blackwell.
- Hoffman, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. Longman.
- Hudson, R.A. (1996). *Sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Jaspal, R. (2009). *Language and social identity: A psychosocial approach*. Nottingham Trent University. https://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/39705/1/1316460_Jaspal.pdf
- Kimaiyo, P. (2014). *The markedness model approach to the motivation and functions of code-switching and code-mixing: A case study of selected Kipsigis songs*. Master's thesis, University of Nairobi. <http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/75699>
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social Motivations for Code-Switching: Evidence from Africa*. Oxford University Press.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-switching*. Cambridge University Press.
- OED. (1989). *The Oxford English Dictionary*. Clarendon Press.
- Poplack, S. (1980). *Sometimes I start a sentence in English y termino en español: Toward a typology of code-switching in linguistics*. Ablex Publishing Corporation.
- Wardhaugh, R. (2010). *Introduction to Sociolinguistics*. Blackwell.

Code-Switching w trójjęzycznej muzyce Saint Levanta: język, tożsamość i ekspresja kulturowa

Streszczenie. Niniejsze badanie analizuje praktyki przełączania kodów w muzyce Saint Levanta, koncentrując się na tym, w jaki sposób te wybory językowe odzwierciedlają jego złożoną tożsamość kulturową oraz angażują wielojęzyczną publiczność. Celem badań jest zrozumienie motywacji stojących za tymi praktykami przy wykorzystaniu jako ramy teoretycznej modelu nacechowania Myers-Scotton. Przeprowadzono jakościową analizę wybranych utworów z dyskografii Saint Levanta, aby zidentyfikować zarówno wzorce przełączania kodów między zdaniami, jak i wewnątrz zdania. Analizę wsparły wywiady i dane kontekstowe, co pozwoliło uzyskać wgląd w tło kulturowe artysty oraz dynamikę socjolingwistyczną. Wyniki pokazują, że przełączanie kodów językowych przez Saint Levanta obejmuje zarówno przełączenia między zdaniami, jak i wewnątrz zdania i jest elementem świadomej strategii budowania tożsamości i zaangażowania publiczności. Z badania wynika, że te wyróżniające się wybory językowe odzwierciedlają szerszą dynamikę międzykulturową i ujawniają złożoność nawigacji w różnych przestrzeniach kulturowych. Muzyka Saint Levanta ilustruje, jak artyści wyrażają złożone tożsamości poprzez wielojęzyczność. Badanie przyczynia się do głębszego zrozumienia roli języka w budowaniu wspólnych tożsamości międzykulturowych i podkreśla znaczenie przełączania kodów językowych jako formy artystycznego oporu wobec monolitycznych narracji tożsamościowych.

Słowa kluczowe: przełączanie kodów, wielojęzyczność, tożsamość kulturowa, Saint Levant, dynamika międzykulturowa

MARTA BANAS

Uniwersytet Śląski

<https://orcid.org/0009-0006-8697-0690>

e-mail: martula.banas@gmail.com

DARIA SOCHA

Uniwersytet Śląski

<https://orcid.org/0009-0001-2569-0306>

e-mail: dariasocha2001@wp.pl

EMILIA KRAWCZYK

Uniwersytet Śląski

<https://orcid.org/0009-0005-1234-2926>

e-mail: e.krawczyk@o365.us.edu.pl

Dziedzictwo kulturowe czy droga do autonomii? Studia komparatystyczne w obszarze lingwistyki, nauk prawnych i socjologii nad etnolektem śląskim i katalońskim

Streszczenie. Celem artykułu jest porównanie etnolektów śląskiego i katalońskiego, a zarazem próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy promowanie etnolektu jest drogą do autonomii, czy wyłącznie troską o zachowanie dobra kulturowego. Badania przeprowadzone zostały w trzech obszarach: analizy ochrony prawnej przyznanej etnolektom w Polsce i Hiszpanii, analizy językowej, w ramach której zbadano podobieństwa wspomnianych etnolektów do języków oficjalnych krajów, oraz analizy socjologicznej przeprowadzonej w oparciu o kwestionariusz ankiety i kwestionariusz wywiadu. Rozważania stanowią głos w dyskusji na temat ochrony prawnej, jaka powinna zostać przyznana śląszczyźnie.

Słowa kluczowe: etnolekt, śląszczyzna, kataloński, język regionalny

<https://doi.org/10.58683/dnswsb.2030>

1. Wstęp

W ostatnim czasie w dyskursie publicznym w Polsce ponownie rozgorzała dyskusja, czy śląszczyzna powinna zostać uznana za język regionalny. Pojawili się zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy takiego rozwiązania. Jeśli prześledzimy losy historyczne etnolektu śląskiego, zobaczymy, że był on nieustannie piętnowany. W XIX wieku traktowano go jako język niewykształconych robotników, podczas gdy właściciele fabryk i kopalń posługiwali się językiem niemieckim. W XX wieku uchodził za język biednej ludności, gdy miejscowe elity w okresie po powstaniach śląskich (w dwudziestoleciu międzywojennym) pochodziły z centralnej Polski i posługiwały się poprawną polszczyzną. Okupanci w czasie II wojny światowej traktowali śląszczyznę jako wyraz polskości lokalnej ludności i brak przestrzegania rozkazów związanych z koniecznością posługiwania się językiem niemieckim. W okresie Polski Ludowej etnolekt śląski uznany był z kolei za zbyt podobny do niemieckiego i przez to godzący w jednolitość państwa. Tymczasem dla lokalnej ludności stanowił on źródło łączności z grupą i element tożsamości, kiedy z uwagi na zmienność granic państwowych zmieniała się przynależność państwowa Śląska.

W przypadku katalońskiego jest inaczej. Katalończycy nigdy nie widzieli w swoim języku powodu do wstydu, wręcz przeciwnie, są z niego dumni. Prawo do posługiwania się katalońskim łączy się z posiadaną przez nich autonomią polityczną.

W celu próby odpowiedzi na pytanie na temat roli etnolektów w społeczeństwach zostanie przedstawione syntetyczne porównanie etnolektów śląskiego i katalońskiego z perspektywy prawnej, językowej i społecznej.

Z uwagi na konieczność ujednolicenia terminologii wykorzystywane będzie pojęcie etnolekt, w zakres którego wchodzi zarówno język regionalny, jak i dialekt. Z punktu widzenia obowiązującego prawodawstwa prawidłowym określeniem w stosunku do śląszczyzny jest dialekt (nie jest to jednak aprobowane przez większość śląskiej społeczności), a wobec katalońskiego język regionalny. W kontekście obu z nich można również posługiwać się określeniem „język”, rozumianym jako sposób porozumiewania się w danej wspólnocie komunikatywnej, mający swoistą strukturę i będący nośnikiem znaczeń. Jednak korzystanie z tego terminu zdaniem autorek może prowadzić do niejasności.

2. Ochrona prawna etnolektu katalońskiego i śląskiego

Powszechnie język zazwyczaj nie kojarzy się z regulacjami prawnymi. Jednak nie sposób pominąć faktu, że jest on prerogatywą państwa (Euromosaic, 1996, s. 3). Dlatego podlega licznym regulacjom, od których zależy zakres swobody posługiwania się nim, jak również jego ochrona i przynależne jej narzędzia.

2.1. Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych

Najważniejszym pojęciem związanym z analizą prawną etnolektów jest termin „język regionalny”. Po raz pierwszy pojawił się on w Europejskiej karcie języków regionalnych lub mniejszościowych (1992). Posiada swoją definicję legalną i jest nie tyle terminem językoznawczym, co prawnym: „języki regionalne lub mniejszościowe” oznaczają języki, które: „(i) są tradycyjnie używane na określonym terytorium państwa przez obywateli tego państwa tworzących grupę mniejszą liczebnie od pozostałej części ludności tego państwa, (ii) różnią się od oficjalnego języka (języków) tego państwa, nie obejmuje to ani dialektów oficjalnego języka (języków) tego państwa, ani języków migrantów” (Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych, 1992, art. 1, ust. a).

O ile pierwsza z przesłanek wydaje się oczywista, o tyle druga z nich może powodować wątpliwości interpretacyjne. Trudno jednoznacznie stwierdzić, co oznacza, że języki regionalne mają różnić się od języków państwa. Zauważmy na przykład, że języki państw byłej Jugosławii są do siebie bardzo zbliżone, a mimo to każdy z nich posiada status języka oficjalnego. Można uznać, że w przywołanej jednostce redakcyjnej prawodawca celowo posłużył się nieostrością, gdyż nie sposób wskazać, gdzie powinna przebiegać linia demarkacyjna pojęć „dialekt” i „język regionalny”. Dodatkowo w definicji prawodawca wprost odwołuje się z jednej strony do prawa państw ratyfikujących dokument (wspominając o języku/językach oficjalnych), a z drugiej — do definicji językoznawczej terminu „dialekt”. W praktyce więc państwa mogą same wskazać, co w ich krajach zostanie uznane za języki regionalne i objęte ochroną na mocy dokumentu, a co zostanie zaliczone do dialektu i czemu ochrona nie będzie przysługiwać.

Królestwo Hiszpanii, ratyfikując Europejską kartę języków regionalnych lub mniejszościowych, przedstawiło następujące oświadczenie: „Hiszpania oświadcza, że dla celów wymienionych artykułów językami regionalnymi lub językami mniejszościowymi są języki uznawane za oficjalne w statutach autonomii Autonomicznego Kraju Basków, Katalonii, Balearów, Galicji, Walencji i Nawary. Dla celów, o których mowa powyżej, Hiszpania oświadcza również, iż języki chronione w ramach statutów autonomii na obszarach, na których są tradycyjnie używane,

uznaje się również za języki regionalne lub języki mniejszościowe” (Oświadczenie ratyfikacyjne, 1992).

Dokonano interesującego zabiegu z punktu widzenia prawnego. Ratyfikacja karty nie wpłynęła na nadanie katalońskiemu lepszego statusu języka regionalnego, gdyż już przed ratyfikacją dokumentu był on uznany za język oficjalny na terenie Katalonii. Przyczyniła się jednak do objęcia go dodatkową ochroną prawną.

W Polsce po ratyfikacji Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych uchwalona została Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. W dokumencie jako jedyny język regionalny został wskazany język kaszubski.

Ratyfikując Europejską kartę języków regionalnych lub mniejszościowych, każde z państw wybiera trzydzieści pięć ustępów bądź punktów, które będzie stosować (1992, art. 3 ust. 1 w związku z art. 2 ust. 2). Jednak po powiadomieniu Sekretarza Generalnego możliwe jest przyjmowanie dodatkowych punktów Karty nieznajdujących się w dokumencie ratyfikacyjnym (1992, art. 3 ust. 2). Dokument harmonizuje ochronę języków regionalnych na terenie Europy, jednak zarazem pozostawia państwom swobodę wyboru konkretnych metod ochrony.

2.2. Konstytucyjna ochrona języków regionalnych

W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej nie jest zawarta żadna ochrona języków regionalnych i dialektów. Jedyne regulacje dotyczące ochrony innych języków niż przyjęty jako urzędowy dotyczą praw mniejszości narodowych (1997, art. 27). Przyznana jest również ochrona mniejszościom etnicznym:

Art. 35.

1. Rzeczpospolita Polska zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury.
2. Mniejszości narodowe i etniczne mają prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzyganiu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej.

Z uwagi na okres, w jakim powstawała Konstytucja Polski, jej głównym celem jest raczej chronienie jednolitości kulturowej i społecznej kraju, a nie troska o różnorodność.

W Konstytucji Hiszpanii (*Constitución Española*) (1978) znajdziemy następujące unormowania dotyczące ochrony języka katalońskiego:

Artykuł 3

Bogactwo różnych modalności językowych Hiszpanii stanowi dziedzictwo kulturowe, które powinno być przedmiotem szczególnego szacunku i ochrony. Hiszpański kastylijski jest oficjalnym językiem państwa i wszyscy Hiszpanie mają obowiązek go znać. Pozostałe języki hiszpańskie są również językami urzędowymi w odpowiednich wspólnotach autonomicznych zgodnie z ich statutami.

W artykule wprost wskazane jest istnienie innych języków urzędowych, a językowe dziedzictwo kulturowe określone jest jako przedmiot szacunku i ochrony.

Artykuł 20

Gwarancja dostępu do mediów publicznych z poszanowaniem pluralizmu językowego Hiszpanii.

Artykuł 148

Jednym z zadań wspólnoty autonomicznej jest nauczanie języka tej wspólnoty. Nauczanie innych niż hiszpański języków urzędowych oddelegowane jest do zadań wspólnot autonomicznych.

2.3. Inne ustawy chroniące etnolekty

W zakresie katalońskiego bardzo szczegółowe regulacje zawarto w Ustawie o polityce językowej dnia 7 stycznia 1998 roku. Ustawa ta jest nowelizacją Ustawy o normalizacji językowej z 1983 roku. Najważniejsze z zawartych w niej regulacji to:

- ▶ Zapewnienie swobody wyboru między językiem katalońskim a hiszpańskim w zakresie kontaktów z administracją publiczną.
- ▶ Obowiązek publikacji ustaw Parlamentu Katalońskiego po katalońsku i hiszpańsku.
- ▶ Zobowiązanie pracowników administracji, przedsiębiorstw i instytucji publicznych Katalonii do znajomości obu języków urzędowych, zarówno w mowie, jak i piśmie.
- ▶ Umożliwienie zapisywania nazw miejscowości oraz imion i nazwisk obywateli w Katalonii w języku katalońskim.
- ▶ Ustanowienie języka katalońskiego jako powszechnie używanego w środkach masowego przekazu i publikacjach periodycznych wydawanych przez autonomiczny rząd Katalonii i korporacje lokalne.
- ▶ Zobligowanie rządu do wspierania twórczości literackiej i naukowej w języku katalońskim, produkcji filmów w języku katalońskim oraz dubbingu

i napisów w języku katalońskim, produkcji i wykonywania sztuk scenicznych w języku katalońskim.

Kolejnym dokumentem regulującym posługiwanie się katalońskim jest Statut Autonomii Katalońskiej (2006).

Artykuł 3

Kataloński jest językiem urzędowym Katalonii, tak jak kastylijski jest językiem urzędowym całej Hiszpanii.

Artykuł 32

Czynności prawne dokonane w jednym z dwóch języków urzędowych są w pełni ważne i skuteczne.

Artykuł 33

Obywatele Katalonii mają prawo do pisemnego komunikowania się w języku katalońskim z organami konstytucyjnymi i organami jurysdykcyjnymi na szczeblu państwowym, zgodnie z procedurą ustanowioną w odpowiednich przepisach.

Artykuł 34

Wszystkie osoby mają prawo do ustnej i pisemnej obsługi w wybranym przez siebie języku urzędowym jako użytkownicy lub konsumenci towarów, produktów i usług.

Artykuł 35

Wszystkie osoby mają prawo do edukacji w języku katalońskim. Uczniowie mają obowiązek posiadania wystarczającej znajomości języka katalońskiego i hiszpańskiego przed zakończeniem kształcenia obowiązkowego.

Podstawowa regulacja zawarta w statucie dotyczy prawa każdego z obywateli do wyboru języka, którym chce się posługiwać zarówno w przypadku kontaktu z administracją publiczną, jak i firmami działającymi na obszarze Katalonii. Wybór ten dotyczy kontaktów ustnych oraz otrzymywanych dokumentów. Uczniowie na terenie Katalonii mają obowiązek poznać w procesie edukacji zarówno hiszpański, jak i kataloński poprzez udział w zajęciach prowadzonych naprzemiennie w tych językach, a nie nauczanie któregoś z nich jako obcego.

Jeśli chodzi o śląszczyznę, jak już wcześniej wspomniano, nie można przypisywać do niej ochrony zawartej w Ustawie o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (2005). Nie sposób szukać ochrony dla etnolektu śląskiego jako dziedzictwa kulturowego na mocy Konwencji w sprawie dziedzic-

ctwa niematerialnego UNESCO (2003), ponieważ Polska nie zdecydowała się go ująć na liście krajowego dziedzictwa kulturowego. Jednak lokalna ludność doskonale zdaje sobie sprawę z konieczności przyznania śląszczyźnie ochrony, dlatego nieustannie podejmuje działania, aby śląski został uznany za język regionalny. Dotychczas złożono kilka projektów ustawy o zmianie ustawy o języku śląskim lub językach mniejszościowych:

1. 25 stycznia 2024 roku — projekt ustawy o zmianie ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym oraz niektórych innych ustaw;
2. 31 lipca 2023 roku — poselski projekt ustawy o zmianie ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym oraz niektórych innych ustaw;
3. 11 czerwca 2021 roku — poselski projekt ustawy o zmianie ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym;
4. 21 lutego 2020 roku — poselski projekt ustawy o zmianie ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (jest to ten sam projekt co w 2018 roku);
5. 11 stycznia 2018 roku — poselski projekt ustawy o zmianie ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym;
6. 18 lipca 2014 roku — obywatelski projekt ustawy w sprawie przyznania Ślązakom praw mniejszości etnicznej;
7. 20 sierpnia 2012 roku — poselski projekt ustawy o zmianie ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym;
8. 29 października 2010 roku — poselski projekt ustawy o zmianie ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym;
9. 7 września 2007 roku — poselski projekt ustawy o zmianie ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym.

Ostatni z projektów (z 25 stycznia 2024 roku) został przyjęty przez obie izby parlamentu, jednak prezydent odmówił podpisu dokumentu.

Jak można zauważyć, sytuacja prawna katalońskiego i śląskiego jest skrajnie różna. Język kataloński od dawna uważany jest za język regionalny, podczas gdy etnolekt śląski nie ma przyznanej ochrony nawet jako dobro kultury. Oznacza to, że jest pozbawiony jakiejkolwiek ochrony prawnej, a państwo nie ma obowiązku przeznaczać na jego promocję środków finansowych.

3. Lingwistyczne aspekty związane z etnolektami katalońskim i śląskim

W niniejszej części artykułu przeprowadzimy analizę lingwistyczną wybranego fragmentu *Małego Księcia* Antoine’a de Saint-Exupéry’ego, skupiając się na porównaniu struktury gramatycznej, słownictwa oraz stylistyki w różnych wersjach językowych. Celem tej analizy jest ukazanie różnic i podobieństw między wersją hiszpańską a katalońską oraz między wersją polską a śląską. Przyjrzymy się, jak każda z wersji interpretuje oryginalny tekst, co pozwoli nam zrozumieć zjawiska zachodzące na styku tych języków, czyli to, jak analizowane etnolekty wpływają na siebie nawzajem. W rezultacie badanie to umożliwi głębsze poznanie relacji między językami różnych rodzin oraz dialektami współistniejącymi na wspólnym obszarze kulturowym, co jest istotne dla badań nad autonomią językową i kulturową.

Należy dodać, że do analizy wybrano fragment z rozdziału XXI *Małego Księcia*, opisujący spotkanie tytułowego bohatera z lisem. Jest to rozdział poświęcony głębokim refleksjom na temat przyjaźni, relacji i odpowiedzialności, jakie te więzi niosą.

Najpierw przyjrzymy się fragmentowi w wersji katalońskiej (1990, tłumaczenie Anna i Enric Casassas) oraz hiszpańskiej (2008, tłumaczenie Bonifacio del Carril) (zob. tab. 1), aby zidentyfikować kluczowe różnice i podobieństwa między tymi językami. Analizę rozpoczniemy od słownictwa (zob. tab. 2), które pojawia się w wyróżnionym fragmencie, badając, w jaki sposób wybrane wyrazy i zwroty są adaptowane w obu wersjach oraz jakie odcienie znaczeniowe wnoszą do interpretacji tekstu.

Pierwszym wyróżnionym słowem jest „lis”, które w wersji hiszpańskiej tłumaczone jest jako *zorro*, natomiast w wersji katalońskiej pojawia się *guineu*. Warto odnieść się do słownika *Diccionario de la lengua española* (2024a), ponieważ etymologicznie *zorro* pochodzi od portugalskiego czasownika *zorrar* (czołgać się po ziemi). Jak wiemy, lis najczęściej porusza się w sposób cichy i ostrożny, często nisko przy ziemi, a potem wykonuje gwałtowny, wysoki skok, by schwytać ofiarę, co pokazuje odniesienie do fizycznego zachowania zwierzęcia. Co ciekawe, słowo *zorro* ma dodatkowe konotacje kulturowe, ponieważ jest także używane jako przydomek bohatera literackiego i filmowego, co może wpływać na jego odbiór w kulturze hiszpańskojęzycznej. Encyklopedia Interia (2024) w następujący sposób opisuje słynnego bohatera: „hiszpański arystokrata o flegmatycznym usposobieniu, hipochondryk, malkontent, gardzący wszelką przemocą, nieprzejawiający cienia talentu do posługiwania się białą bronią”. Kataloński termin *guineu* oznacza lisa, ale nie niesie ze sobą takich dodatkowych znaczeń kulturowych, jak *zorro* w hiszpańskim. Jest to bardziej neutralne słowo, które odnosi się wyłącznie do

zwierzęcia, bez skojarzeń z postaciami literackimi czy kulturowymi. Etymologicznie słowo pochodzi od niemieckiego imienia *Guinidilda*, które kojarzone było z przebiegłością i zdradą.

Tabela 1. Porównanie fragmentu *Małego Księcia* po hiszpańsku i katalońsku

Język hiszpański	Język kataloński
Entonces apareció el zorro. — Buenos días — dijo el zorro. — Buenos días — respondió cortésmente el principito, que se dio la vuelta, pero no vio nada. — Estoy aquí — dijo la voz — bajo el manzano... — ¿Quién eres? — dijo el principito. — Eres muy lindo... — Soy un zorro — dijo el zorro. — Ven a jugar conmigo — le propuso el principito. — ¡Estoy tan triste!... — No puedo jugar contigo — dijo el zorro. — No estoy domesticado. — ¡Ah! Perdón — dijo el principito. Pero, después de reflexionar, agregó: — ¿Qué significa «domesticar»? — [Tú] No eres de aquí — dijo el zorro. — ¿Qué buscas? — Busco a los hombres — dijo el principito. — ¿Qué significa «domesticar»? — Los hombres — dijo el zorro — tienen fusiles y cazan. Es muy molesto. También crían gallinas. Es su único interés. ¿Buscas gallinas? — No — dijo el principito. — Busco amigos. ¿Qué significa «domesticar»? — Es una cosa demasiado olvidada — dijo el zorro. — Significa «crear lazos».	Aleshores va ser quan va aparèixer la guineu. — Bon dia — va dir la guineu. — Bon dia — va respondre educadament el petit príncep, que es va girar, però no va veure res. — Sóc aquí — va dir la veu — sota la pomera... — ¿Qui ets? — va dir el petit príncep. — Ets molt bonica... — Sóc una guineu — va dir la guineu. — Vine a jugar amb mi — va proposar el petit príncep. — Estic tan trist... — No puc jugar amb tu — va dir la guineu. — No estic domesticada. ¡Ah!, perdona — va fer el petit príncep. Però, després de reflexionar, va afegir: — ¿Què vol dir «domesticar»? — Tu no ets d'aquí — va dir la guineu — ¿què busques? — Busco els homes — va dir el petit príncep. — ¿Què vol dir «domesticar»? — Els homes — va dir la guineu — tenen escopetes i cacen. És molt empipador. També crien gallines. És l'única cosa interessant que fan. ¿Busques gallines? — No — va dir el petit príncep. — Busco amics. ¿Què vol dir «domesticar»? — És una cosa massa oblidada — va dir la guineu. — Vol dir «crear lligams».

Źródło: Opracowanie własne

Tabela 2. Porównanie kilku rzeczowników występujących w *Małym Księciu* po hiszpańsku i katalońsku

Język hiszpański	Język kataloński
zorro	guineu
Principito	Petit príncep
amigos	amics
fusiles	escopetes

Źródło: Opracowanie własne

W tym wypadku różnice te pokazują, że słownictwo w obu wersjach językowych może nieść ze sobą odmienne konotacje. W hiszpańskim *zorro* może przywoływać dodatkowe znaczenia związane z bohaterem o tej samej nazwie, podczas

gdy katalońskie *guineu* pozostaje bardziej neutralne i związane wyłącznie z naturą. Może to wpływać na odbiór fragmentu przez czytelników i na sposób, w jaki wyobrażają sobie postać lisa, którego spotyka Mały Książę.

Przejdźmy do drugiej postaci, czyli tytułowego „Małego Księcia”. W wersji hiszpańskiej pojawia się termin *principito*, a w katalońskiej *petit príncep*. Oba te terminy oznaczają ‘mały książę’, natomiast hiszpańskie *principito* pochodzi bezpośrednio od *príncipe* z dodaniem zdrobnienia *-ito*, co nadaje mu bardziej czuły ton. W języku katalońskim forma *petit príncep* składa się z przymiotnika *petit* (pol. *mały*) oraz rzeczownika *príncep* (pol. *książę*), co daje bardziej opisową konstrukcję w porównaniu ze zdrobnieniem hiszpańskim. Obie formy mają łacińskie korzenie w słowie *princeps*, co wskazuje na wspólne dziedzictwo językowe, ale wybór formy zdrobnienia lub opisowej konstrukcji odzwierciedla unikalne cechy obu języków, pokazując, jak różne struktury językowe mogą wpłynąć na odbiór postaci i atmosferę tekstu.

Bardzo ważnym słowem w analizowanym fragmencie jest *przyjaciół*, ponieważ taką relację zawiązuje Mały Książę z Lisem. Zarówno *amigos* w języku hiszpańskim, jak i *amics* w katalońskim pochodzą od łacińskiego *amicus*, co oznacza przyjaciela. Wskazuje to na wspólne korzenie obu języków z łaciny, które wpłynęły na ich słownictwo. Należy podkreślić jednakże drobne różnice ortograficzne: zmianę końcówki *-os* na *-cs*, co jest typowe dla wielu słów, gdy szukamy odmienności między językiem hiszpańskim a katalońskim.

Ostatnim przykładem będzie *fusiles* i *escopetes* — oba słowa oznaczają broń palną, ale według słownika *Diccionari.cat* (2024) katalońskie *escopeta* jest bardziej specyficzne, oznaczające strzelbę: ‘długa broń palna, przenośna, składająca się z jednej lub więcej gładkich luf, szczególnie używana w polowaniu i przeznaczona do strzelania dużą ilością śrutu’. Hiszpańskie *fusil*, jak możemy przeczytać w *Diccionario de la lengua Española*, odnosi się do karabinu: ‘ręczna, przenośna, długa broń palna strzelająca pociskami’.

Podsumowując analizę słownictwa, widzimy, jak różnice językowe wpływają na odbiór tekstu. Każdy język wnosi unikalne konotacje i niuanse, które mogą zmieniać sposób, w jaki czytelnik postrzega postacie, relacje i elementy świata przedstawionego.

Tabela 3. Porównanie kilku czasowników występujących w *Małym Księciu* po hiszpańsku i katalońsku

Język hiszpański	Język kataloński
apareció (aparecer)	aparèixer (va aparèixer)
decir (dijo)	dir (va dir)
estar (estoy)	ser (sóc)

Źródło: Opracowanie własne

Drugą częścią analizy są czasowniki. Przyjrzymy się ich budowie oraz znaczeniu. W analizowanym przez nas fragmencie już na samym początku pojawia się czasownik *aparecer/aparèixer*, który w obu językach oznacza ‘pojawiać się’ (Diccionari.cat, 2024), aczkolwiek w odmianie różni się całkowicie, co jest wynikiem różnic fonetycznych i ortograficznych między tymi językami.

Apareció to forma czasownika w czasie przeszłym prostym *pretérito indefinido* w trzeciej osobie liczby pojedynczej. Hiszpański używa tutaj formy jednowyrazowej czasu przeszłego, co jest charakterystyczne dla tego języka.

Va aparèixer to czasownik w czasie przeszłym złożonym *perífrasis de passat* w trzeciej osobie liczby pojedynczej. Kataloński częściej używa konstrukcji złożonych (czasownik *anar* + bezokolicznik), co jest bliższe strukturze czasów przeszłych używanych we francuskim i włoskim. Jest to ważna różnica gramatyczna między hiszpańskim a katalońskim, gdzie hiszpański preferuje proste czasy przeszłe.

Następnym czasownikiem, który w analizowanym przez nas fragmencie pojawia się w formie przeszłej, jest *decir/dir* (pol. ‘mówić’) (Diccionario de la lengua Española, 2024b). W wersji hiszpańskiej *dijo* to czasownik w *pretérito indefinido* (czas przeszły prosty) w trzeciej osobie liczby pojedynczej. W języku katalońskim pojawia się ponownie forma złożona przeszła *va dir*.

Ostatnim czasownikiem jest *estar/ser*, który pokazuje nam nieco inną zasadę. *Estoy* to czasownik w czasie teraźniejszym, w pierwszej osobie liczby pojedynczej, pochodzący od czasownika *estar* (‘być’ w sensie tymczasowym lub lokalizacji), natomiast *sóc* to czasownik w czasie teraźniejszym od czasownika *ser* (‘być’ w sensie stałego stanu lub identyfikacji). Należy podkreślić, że kataloński ma dwie formy *ser* i *estar*, podobnie jak hiszpański, ale częściej używa *ser* tam, gdzie hiszpański stosuje *estar*. To różni się również w zależności od lokalizacji (stała lub tymczasowa), ale *ser* w katalońskim ma szerszy zakres użycia niż *estar* w hiszpańskim.

Analiza czasowników pokazuje różnice w wyrażaniu przeszłości i użyciu form czasowych między językiem hiszpańskim a katalońskim. Język hiszpański preferuje formy proste, podczas gdy kataloński częściej stosuje konstrukcje złożone, co zbliża go do języków takich jak francuski i włoski. Dodatkowo język kataloński ma szerszy zakres zastosowań dla form wyrażających stany i lokalizację, co wpływa na sposób, w jaki oba języki oddają relacje czasowe i opisowe.

Na sam koniec spójrzmy na rodzajniki oraz składnię (tab. 4).

Oba języki używają tego samego rodzaju męskiego *el* jako rodzajnika określonego (np. *el principito/el petit princep*). Forma ta pochodzi z łaciny i jest identyczna w obu językach, co pokazuje wspólne romańskie korzenie. Taka sama sytuacja pojawia się w przypadku rodzajnika żeńskiego *la*, np. *la voz* (hiszp.) vs *la veu* (kat.). Forma i funkcja są takie same, z niewielkimi różnicami w użyciu zależnie od rodzaju gramatycznego rzeczownika. Warto jednak dodać, że w hiszpańskim rodzajniki

określone męskie i żeńskie nie podlegają zmianie w połączeniu z samogłoskami, np. *el hombre* lub *la amiga*. W katalońskim jednak często stosuje się apostrof, gdy rzeczownik zaczyna się od samogłoski, np. *l'amiga* (zamiast *la amiga*). Jest to typowe dla katalońskiego i odróżnia go od hiszpańskiego, który zachowuje pełne formy.

Tabela 4. Porównanie kilku rodzajników występujących w *Małym Księciu* po hiszpańsku i katalońsku

Język hiszpański	Język kataloński
el	el
la	la
el/la	l'

Źródło: Opracowanie własne

Jeżeli chodzi o składnię, to w obu językach pojawia się podstawowy szyk zdania: SVO (podmiot – orzeczenie – dopełnienie), np. *ven a jugar conmigo* (hiszp.) vs *vine a jugar amb mi* (kat.). Struktura składniowa jest bardzo podobna, chociaż kataloński może być bardziej eliptyczny, często opuszczając zaimki osobowe, jeśli można się ich domyślić z kontekstu. W hiszpańskim zaimki osobowe są zaznaczalne wyraźniej, szczególnie w dialogu.

Przejdźmy teraz do porównania tego samego fragmentu, ale w wersji polskiej i śląskiej; ta pierwsza tłumaczona przez Jana Szwykowskiego (2002), natomiast ta druga przez Grzegorza Kulika (2022). Rozpocniemy ponownie od analizy wybranego słownictwa.

Tabela 5. Porównanie fragmentu *Małego Księcia* po polsku i śląsku

Język polski	Etnolekt śląski
Wtedy pojawił się lis. – Dzień dobry – powiedział lis. – Dzień dobry – odpowiedział grzecznie Mały Książę i obejrzał się, ale nic nie dostrzegł. – Jestem tutaj – posłyszał głos – pod jabłonią! – Ktoś ty? – spytał Mały Książę. – Jesteś bardzo ładny... – Jestem lisem – odpowiedział lis. – Chodź pobawić się ze mną – zaproponował Mały Książę. – Jestem taki smutny... – Nie mogę bawić się z tobą – odparł lis. – Nie jestem oswojony. – Ach, przepraszam – powiedział Mały Książę. Lecz po namyśle dorzucił: – Co znaczy „oswojony”? – Nie jesteś tutejszy – powiedział lis. – Czego szukasz? – Szukam ludzi – odpowiedział Mały Książę. – Co znaczy „oswojony”? – Ludzie mają strzelby i polują – powiedział lis. – To bardzo kłopotliwe. Hodują także kury, i to jest interesujące. Poszukujesz kur? – Nie – odrzekł Mały Książę. – Szukam przyjaciół. Co znaczy „oswoić”? – Jest to pojęcie zupełnie zapomniane – powiedział lis. – „Oswoić” znaczy „stworzyć więzy”.	To wtynczos naszła go liszka. – Dziyń dobry – pedziała liszka. – Dziyń dobry – ôdpedzioł piyknie Mały Princ, co sie obrociół, ale żodnego niy ôbejzdrzoł. – Sam zech je – prawioł głos – pod jabłonkõm... – Ftoś ty je? – spytoł Mały Princ. – Jaki tyś je piykny... – Joch je liszka – pedziała liszka. – Pôdź sie pobawiymy – zaproponowoł Mały Princ. – Je zech taki smutny... – Niy moga sie z tobom bawić – pedziała liszka. – Niy je zech ôswojõno. – Ach! Wybocz – pedzioł Mały Princ. Ale po chwili medykowanio dodał: – Co to znaczy „ôswoić”? – Tyś niy je stõnd? – pedziała liszka. – Co ty sam szukosz? – Szukõm ludzi – rzeknoł Mały Princ. – Co to znaczy „ôswoić”? – Ludzie – pedziała liszka – ôni majom flinty i polujõm. To straszno ostuda! I kurzynta trzimiõm. To je wszysjko, co ich interesuje. Szukosz kurzõnt? – Niy – prawioł Mały Princ. – Szukõm kamratów. Co to znaczy „ôswoić”? – To je coś, co sie ô tym dych zapõmino – pedziała liszka. – To znaczy zbudować nici.

Źródło: Opracowanie własne

Tab. 6. Porównanie kilku rzeczowników występujących w *Małym Księciu* po polsku i śląsku

Język polski	Etnolekt śląski
lis	liszka
Mały Książę	Mały Princ
przyjaciele	kamraci
strzelby	flinty

Źródło: Opracowanie własne

Pierwszym słowem jest *lis*, który w wersji śląskiej tłumaczony jest na *liszkę*. Lis to ogólne określenie dorosłego osobnika tego gatunku, zwykle bez względu na płeć, natomiast liszka pojawia się w języku polskim i według Internetowego słownika łowieckiego (2024): ‘to samica lisa, charakteryzująca się mniejszymi rozmiarami od samca’. Natomiast w etnolekcie śląskim *liszka* to podstawowe słowo na określenie lisa, niezależnie od jego wieku czy płci. Następnie pojawia się nasz tytułowy bohater, czyli *Mały Książę*, który w śląszczyźnie tłumaczony jest jako *Mały Princ*. Jak możemy przeczytać w SileSłowniku (2024b), wyraz *princ* etymologicznie pochodzi od niemieckiego *Prinz*, francuskiego *prince* oraz łacińskiego *princeps*. Używany jest również na określenie księcia w takich językach jak słowacki, czeski czy chorwacki. Widzimy zatem istotne wpływy języków sąsiednich na wielokulturowość regionu Śląska.

Następnym przykładem jest termin *przyjaciele*, który w języku polskim jest rzeczownikiem formalnym, emocjonalnie nacechowanym, oznaczającym osoby, z którymi łączą nas bliskie więzi, oparte na zaufaniu i sympatii. Jest to bardziej ogólny termin, stosowany w różnych kontekstach. W śląskim pojawia się określenie *kamraci* o podobnym znaczeniu, ale użyciu bardziej kolokwialnym i nacechowanym regionalnym kolorytem. *Kamrat* pochodzi z niemieckiego ‘Kamerad’ (towarzysz, kolega) (SileSłownik, 2024a) i wskazuje na bliską, ale bardziej towarzyską relację, kojarzoną często z koleżeństwem, wspólnymi działaniami, a niekoniecznie z głęboką przyjaźnią w sensie emocjonalnym.

Ostatnim przykładem jest *strzelba*, czyli po śląsku *flinta*. Oba rzeczowniki odnoszą się do broni palnej, ale różnią się zarówno pod względem pochodzenia, jak i konotacji. *Strzelba* to współczesne określenie na długą broń palną z gładką lufą, zwykle używaną do polowań. Jest to słowo bardziej neutralne, techniczne i powszechnie stosowane w języku polskim w kontekście myślistwa i sportów strzeleckich. Co ciekawe, *flinta* również używana jest w polskim na określenie strzelby myśliwskiej (Słownik języka polskiego PWN, 2024).

W śląszczyźnie sytuacja się nieco komplikuje, ponieważ według słownika Bonclok (2024) *flinta* to ‘pistolet’. Sięgając jednak do Słowniczka śląsko-polskiego (2024), czytamy, że nasz analizowany termin oznacza ‘strzelbę’, co potwierdza

Słownik ślonski (2024), gdzie „giwera to je po polsku karabin, strzelba. Słowo pochodzi z niemieckiego. Po ślonsku jeszcze idzie pedzieć inaczej na giwera — flinta”. Oznacza to zatem, że częściej słowo flinta używane jest w kontekście strzelby, natomiast może się pojawić również jako określenie karabinu. Warto zaznaczyć, że wyraz ten pochodzi od niemieckiego słowa *flinte*, które również oznacza strzelbę.

Po analizie wybranych przykładów możemy zobaczyć, że śląska wersja tekstu posługuje się bardziej kolokwialnym, lokalnym językiem, często zapożyczonym lub przekształconym z sąsiednich języków.

Tabela 7. Porównanie kilku czasowników występujących w *Małym Księciu* po polsku i śląsku

Język polski	Etnolekt śląski
(powiedzieć) powiedział	(pedzieć) pedzioł
(być) jestem	(być) joch je
(szukać) szukam	(szukać) szukōm

Źródło: Opracowanie własne

Ponownie pochylimy się nad czasownikami, a pierwszym przykładem jest *powiedzieć*, tłumaczone na śląski jako *pedzieć*. W analizowanym fragmencie pojawia się odmieniona forma *powiedział*, czyli standardowa forma w trzeciej osobie liczby pojedynczej czasu przeszłego. Jest to pełna forma z zakończeniem *-ał* dla rodzaju męskiego. W etnolekcie śląskim występuje *pedzioł*, czyli uproszczona forma czasownika w trzeciej osobie liczby pojedynczej. Charakteryzuje się brakiem dźwięczności spółgłoskowej *w* (w polskim mamy *powie-*, a w śląskim *pe-*) oraz skróconą końcówką *-zioł*, która jest typowa dla śląskiego (występuje zamiast pełnej formy *-wiedział*). Widzimy zatem, że w śląskim mamy do czynienia z uproszczeniem fonetycznym oraz skróceniem całej formy czasownika. Różni się również początkowa sylaba: w śląskim brakuje *po-*, a zostaje *pe-*. To pokazuje tendencję do redukcji w śląszczyźnie.

Drugim przykładem jest czasownik *być*, który w odmianie w języku polskim w pierwszej osobie liczby pojedynczej w czasie teraźniejszym brzmi *jestem*, natomiast w śląskim występuje dwuelementowa forma *joch je*. W śląszczyźnie *joch* odpowiada zaimkowi osobowemu *ja* (pierwsza osoba liczby pojedynczej), a *je* jest formą czasownika *być* w czasie teraźniejszym (odpowiada polskiemu *jestem*). Konstrukcja ta jest zwięzła i charakterystyczna dla śląszczyzny, odzwierciedlając specyficzne formy czasownikowe tego etnolektu, które są uproszczone w stosunku do standardowej polszczyzny.

Ostatnim przykładem z tej grupy jest czasownik *szukać*. *Szukam* to standardowa forma w pierwszej osobie liczby pojedynczej z końcówką *-am* typową dla tej osoby. Śląskie *szukōm* różni się fonetycznie, tj. na długości głoski *o*. Jak możemy

przeczytać na stronie Rady Ślōnskigo Jynzyka (2024): „*ō* — na oznaczenie dźwięku nazywanego *o* pochylone, czyli dźwięku pośredniego w swojej barwie między [o] oraz [u], który w większości jest kontynuacją historycznego *o* długiego (czyli tam, gdzie w języku ogólnopolskim występuje litera *ó*)”. Pojawia się też charakterystyczna dla tego etnolektu końcówka *-om* — typowa dla pierwszej osoby liczby pojedynczej w śląskim.

Podsumowując, analiza czasowników w polskim i śląskim ujawnia tendencje do uproszczeń fonetycznych i skracania form w śląszczyźnie. Śląski często rezygnuje z pełnych sylab i stosuje charakterystyczne końcówki, takie jak *-om* w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Dodatkowo śląszczyzna używa odmienionych dźwięków, np. *ō* zamiast *o*, co podkreśla unikalne brzmienie tego etnolektu.

Tabela 8. Porównanie kilku zdań występujących w *Małym Księciu* po polsku i śląsku (analiza składni)

Język polski	Etnolekt śląski
Ludzie mają strzelby i polują	Ōni majom flinty i polujōm
Nie mogę bawić się z tobą	Niy moga sie z tobom bawić

Źródło: opracowanie własne

Na sam koniec warto zwrócić uwagę na składnię, ponieważ jej analiza pozwoli uwydatnić kolejne wyjątkowe cechy etnolektu śląskiego, które wynikają z jego historii i wpływów kulturowych.

Pierwszy przykład *Ludzie mają strzelby i polują* to typowe zdanie w szyku podmiot–orzeczenie–dopełnienie (SVO). Standardowy polski jest językiem o dość stałym szyku, gdzie podmiot zazwyczaj pojawia się na początku zdania, a czasownik i dopełnienie umieszczane są w środku i na końcu. W śląskim tłumaczeniu *Ōni majom flinty i polujōm* widzimy zachowany szyk (SVO), jednak różni się w szczegółach: podmiot ‘*ōni*’ (oni) jest częściej używany w śląszczyźnie, nawet tam, gdzie w polskim można by go pominąć. Czasownik ‘majom’ (mają) pojawia się zaraz po podmiocie, zgodnie z szykiem SVO, jednak śląski bardziej pozwala na modyfikacje szyku w mowie potocznej, np. *flinty ōni majom* byłoby także możliwe. Widzimy zatem, że w śląskim składnia może być bardziej elastyczna, zwłaszcza w mowie potocznej. Użycie zaimków, takich jak ‘*ōni*’, może być częstsze niż w polszczyźnie, gdzie podmioty są czasami pomijane.

W drugim przykładzie, tj. *Nie mogę bawić się z tobą*, mamy pełną konstrukcję z zaimkiem zwrotnym ‘*się*’, który pojawia się na końcu czasownika w zdaniu zwrotnym, jednakże w śląskim *Niy moga sie z tobom bawić* często wprowadza różne uproszczenia, np. ‘*sie*’ zamiast ‘*się*’, oraz modyfikację końcówek fleksyjnych. Najważniejszą różnicą jest szyk zdania — zaimek ‘*się*’ występuje tutaj wcześniej niż w polskim (przed ‘*z tobom*’), co może być związane z większą elastycznością śląszczyzny.

Podsumujmy zatem analizę lingwistyczną fragmentu *Małego Księcia*. Analiza słownictwa ujawnia, jak różne wersje językowe wprowadzają unikatowe konotacje i subtelności, które mogą wpłynąć na interpretację tekstu. Warto zwrócić uwagę na różnice w strukturze gramatycznej — hiszpański i kataloński różnią się w wyrażaniu czasu przeszłego. Hiszpański preferuje proste formy przeszłe, podczas gdy kataloński stosuje konstrukcje złożone, co zbliża go do takich języków, jak francuski czy włoski. W ten sposób kataloński wyraża czas przeszły bardziej opisowo, co wpływa na rytm i styl narracji. W języku śląskim można zauważyć uproszczenie fonetyczne oraz skracanie form czasownikowych, co nadaje tekstowi bardziej kolokwialny, regionalny charakter. Analiza porównawcza pokazuje, że różnice językowe i kulturowe między hiszpańskim, katalońskim, polskim i śląskim wpływają na odbiór i interpretację. Każda wersja wnosi wyjątkowe cechy językowe, które mogą wzbogacić lub zmienić percepcję czytelników, pokazując jednocześnie, jak bliskie są związki między językami romańskimi, a także polszczyzną i śląszczyzną.

4. Socjologiczne aspekty związane z etnolektami katalońskim i śląskim.

Tożsamość językowa — aspekt teoretyczny

Język odgrywa kluczową rolę w ludzkim życiu, ponieważ służy nie tylko do komunikacji między jednostkami, ale również do opisywania rzeczywistości. Niektórzy językoznawcy, jak Karl Bühler, John Lyons, Michael A.K. Halliday, wymieniają trzy aspekty użycia języka — opisywanie świata, możliwość wymiany komunikatów oraz wyrażenie wewnętrznych odczuć autora komunikatu (Kurcz, 2005). Skoro język pozwala nam opisywać i rozumieć świat, to pierwszy poznany przez nas język staje się trzonem naszej tożsamości. Narzuca nam podstawową siatkę pojęć, którą będziemy wykorzystywać zarówno podczas procesów myślowych, jak i poznawczych.

Tożsamość jest pojęciem niezwykle szerokim i trudnym do zdefiniowania, jednak według socjologicznego podziału możemy rozróżnić tożsamość jednostkową i tożsamość społeczną (Giddens, 2008). Giddens wskazuje, że tożsamość jednostkowa (osobista) podkreśla naszą odrębność względem innych, to znaczy różnicuje nas wewnątrz społeczeństwa poprzez zbiór indywidualnych cech. Kształtuje się w wyniku samorozwoju, w ramach którego wykształca się nasze wyjątkowe poczucie bycia sobą i niepowtarzalny stosunek do świata. Z kolei tożsamość społeczna związana jest z naszym poczuciem przynależności do grupy, podkreśla, w jaki sposób jesteśmy podobni do innych (Lalak & Pilch, 1999, s. 310). Trudno więc

jednoznacznie wskazać, do której z omówionych tożsamości zalicza się tożsamość regionalna. Wydaje się, że w przypadku gdy ktoś pochodzący z jakiejś wspólnoty regionalnej znajdzie się poza nią, lecz będzie nadal kultywował związane z nią wartości, stanie się to elementem jego tożsamości jednostkowej. Z kolei w przypadku gdy będziemy analizować całe grupy społeczne związane z konkretną kulturą, takie jak Ślązacy czy Katalończycy, prym będzie wiodła tożsamość społeczna, w oparciu o którą lokalna ludność będzie budować mechanizm dzielący na „swoich” i „obcych”. Zbigniew Bokszański wskazuje, że najistotniejszym elementem tego podziału jest język (Bokszański, 2008, za: Kołatka, 2020).

W obszarze tożsamości istnieje zagrożenie tożsamości regionalnej, które pojawia się w opracowaniach naukowych takich autorów, jak Marzena Dobosz, Urszula Kaczmarek, Justyna Kijonka. U pierwszej z autorek termin ten używany jest w nawiązaniu do tworzenia wspólnot wśród młodych pochodzących z tych samych obszarów regionalnych (Dobosz, 2020). Druga badaczka podkreśla znaczenie oparcia we własnym dorobku kulturalnym i wartościach jednostek i grup społecznych (Kaczmarek, 1997, s. 27), z kolei ostatnia, w kontekście młodzieży, pisze tak: „w przypadku tworzenia się tożsamości regionalnej młodych osób należy pamiętać, że wśród istotnych elementów decydujących o jej kształcie niezwykle ważne są aspekty emocjonalne wyrażane w postaci przeżyć i aktów psychicznych osób żyjących na danym terenie. To poczucie odpowiedzialności społecznej za losy wspólnoty regionalnej oraz za dbanie, ochronę i wzbogacanie języka, historii oraz kultury regionu sprawiają, że młode jednostki zaczynają identyfikować się z regionem” (Kijonka, 2017, s. 92).

Paweł Starosta pojmuje odrębność językową wraz z fundamentem kultury i tradycji określonej grupy jako jeden z komponentów tożsamości regionalnej (Starosta, 1999, za: Kołatka, 2020). Tę samą myśl wyraża Jolanta Tambor, która jest zdania, że język stanowi nieodłączną część opisu tożsamości (Tambor, 2008, za: Kołatka, 2020). Zarówno lingwiści, jak i socjologowie opowiadają się za znaczącą rolą języka w tożsamości regionalnej.

Na potrzeby niniejszego opracowania przyjmijmy, że tożsamość regionalna kształtuje poczucie odrębności od innych grup poprzez identyfikację z konkretnym regionem, jego historią, tradycjami, terytorium i specyficznymi właściwościami.

Tym, co szczególnie interesujące w zakresie tożsamości, jest fakt, że z ankiety przeprowadzonej w Katalonii wynika, że lokalna ludność identyfikuje się z Katalonią jako regionem o wiele bardziej niż z Hiszpanią. Pojawiły się wyłączenie jednostkowe odpowiedzi osób, które czują się zarówno Katalończykami, jak i Hiszpanami. Wyrazem wspomnianej odrębności jest używanie katalońskiego, a nie hiszpańskiego. Katalończykami czuje się również ludność napływowa, która

przeprowadziła się do Hiszpanii w późniejszym okresie swojego życia. Możliwe, że jeden z czynników tego przywiązania stanowi język, który jest obecny w większości sfer życia. W Katalonii organizowane są nawet specjalne kursy katalońskiego dla imigrantów z innych części Hiszpanii. Respondenci ze Śląska nie wskazywali na tak silne poczucie przynależności do regionu. Szczególnie nie było ono obecne wśród ludności napływowej. Jeden z naszych respondentów, Zbigniew Rokita, wspomniał, że na Śląsku również istnieje możliwość skorzystania z tego typu kursów, są one jednak zdecydowanie mniej popularne, odpłatne i niedostosowane do języka mówionego.

Podsumowując, język stanowi istotną część tożsamości, dlatego w naszych badaniach będziemy szukać odpowiedzi na pytanie, czy Ślązakom i Katalończykom zależy na zachowaniu języka samego w sobie jako dobra kulturowego, czy język ma stanowić oręż i argument w walce o autonomię (Śląsk) czy stać się sposobem na jej podkreślanie (Katalonia).

5. Metodologia badawcza

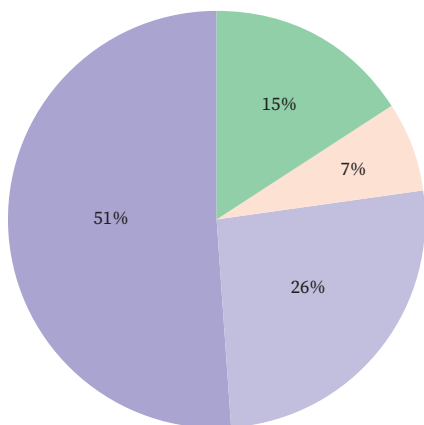
Celem badania jest sprawdzenie, w jaki sposób etnolekty kataloński i śląski są postrzegane i funkcjonują w lokalnych społecznościach. W tym celu przeprowadziliśmy badania metodą kwestionariusza ankiety oraz kwestionariusza wywiadu. Naszymi rozmówcami byli aktywiści oraz lingwiści ze Śląska i Katalonii: Jolanta Tambor, Zbigniew Rokita, Grzegorz Kulik, Grażyna Bułka, Rafał Adamus, Pere Comellas Casanova oraz Jaume Marfany. W toku naszych badań chcemy porównać funkcjonowanie etnolektu śląskiego, traktowanego w popularnej opinii raczej jako reliktu minionych lat, z etnolektem o bardzo wyraźnej tradycji i świadczącego o znacznej odmienności jego użytkowników.

6. Analiza porównawcza wyników badania

W przeprowadzonych przez nas ankietach wśród studentów zarówno na Śląsku, jak i w Katalonii wzięło udział po 100 osób. Grupy te są symetryczne pod względem płci, wieku i miejsca zamieszkania. Dobór grupy badawczej był celowy. Jej elementy zostały wybrane arbitralnie, w oparciu o indywidualną decyzję badaczek.

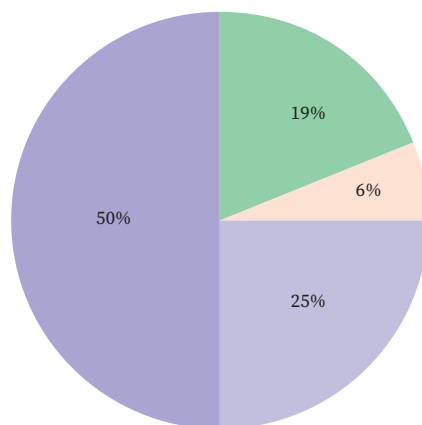
Połowa odpowiadających ze Śląska zamieszkiwała w mieście powyżej 100 000 mieszkańców, jedna czwarta odpowiadających w mieście od 10 000 do 100 000 mieszkańców, 7% respondentów mieszkało w miasteczku do 10 000 mieszkańców, a 16% respondentów mieszkało na wsi. Taki rozkład urbanistyczny odzwierciedla

strukturę Górnego Śląska, która opiera się na dużych aglomeracjach miejskich. Podobny był rozkład zamieszkania w Katalonii — połowa badanych pochodziła z Barcelony (50%), 25% respondentów z miast od 10 000 do 100 000 mieszkańców, 6% z miast do 10 000 mieszkańców, natomiast 19% odpowiadających pochodziło ze wsi.

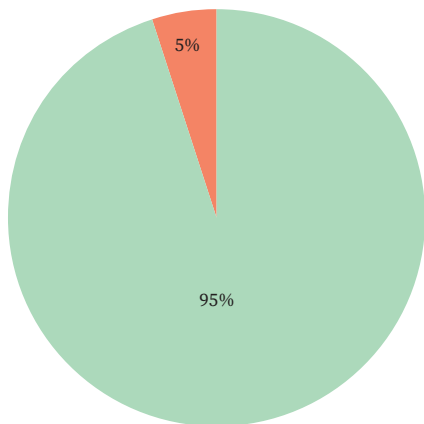


■ Wieś ■ Miasto < 10 tys. ■ Miasto 10–100 tys. ■ Miasto > 100 tys.

Wykres 1. Gdzie mieszkasz? (Polska)
Źródło: Opracowanie własne

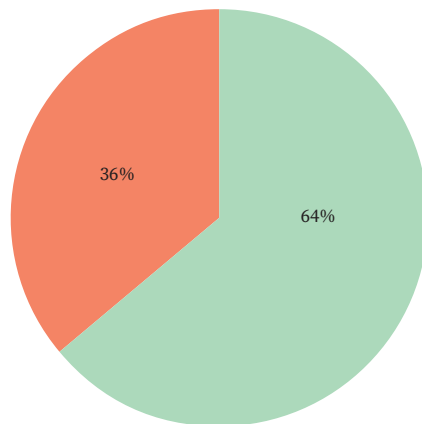


Wykres 2. Gdzie mieszkasz? (Hiszpania)
Źródło: Opracowanie własne



■ Tak ■ Nie

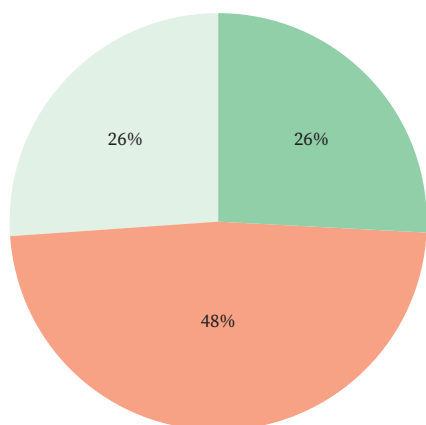
Wykres 3. Czy mieszkasz na Śląsku od dzieciństwa?
Źródło: Opracowanie własne



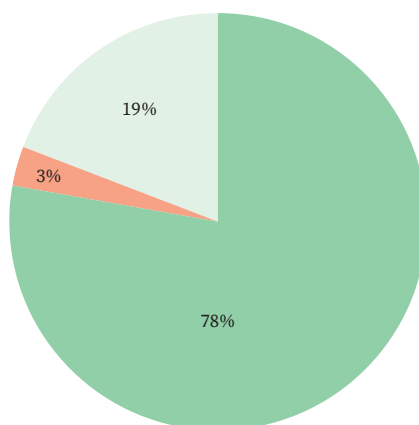
Wykres 4. Czy mieszkasz w Katalonii od dzieciństwa?
Źródło: Opracowanie własne

Ponad połowa respondentów ze Śląska uczy się na Uniwersytecie Śląskim, prawie 10% respondentów na Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach, 4% respondentów studiuje na Politechnice Śląskiej, pozostałe odpowiedzi są jednostkowe. Większość respondentów z Katalonii studiuje na Uniwersytecie Barcelońskim.

95% respondentów mieszka od dzieciństwa na Śląsku, jedynie 5% ankietowanych przyjechało tutaj w późniejszym czasie. Z kolei w Katalonii tylko 64% respondentów mieszkało od dzieciństwa.



Wykres 5. Czy w ostatnim spisie powszechnym zaznaczyłeś/aś, że posługujesz się etnolektem śląskim?
Źródło: Opracowanie własne

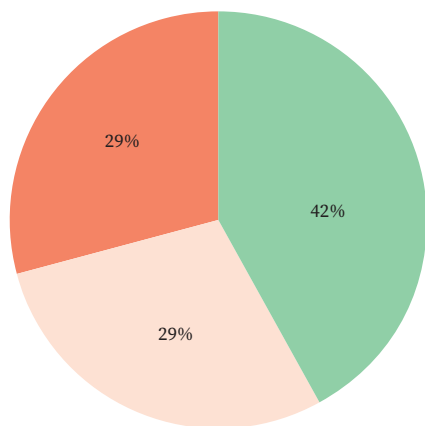


Wykres 6. Czy w ostatnim spisie powszechnym zaznaczyłeś/aś, że posługujesz się etnolektem katalońskim?
Źródło: Opracowanie własne

Prawie połowa osób na Śląsku w ostatnim Narodowym Spisie Powszechnym (2021) zaznaczyła, że nie posługuje się etnolektem śląskim, 26% respondentów odpowiedziało wówczas na to pytanie twierdząco, a taka sama liczba przyznała, że nie pamięta swojej odpowiedzi. Oficjalne wyniki spisu powszechnego z 2021 roku pokazują, że prawie pół miliona osób posługuje się śląskim w domach. W ankiecie hiszpańskiej 78% ankietowanych zaznaczyło w 2021 roku w spisie powszechnym (*censo*), że mówi po katalońsku, 3% ankietowanych, że nie posługuje się tym językiem, a 19% respondentów nie jest pewnych, jakiej odpowiedzi wówczas udzieliło.

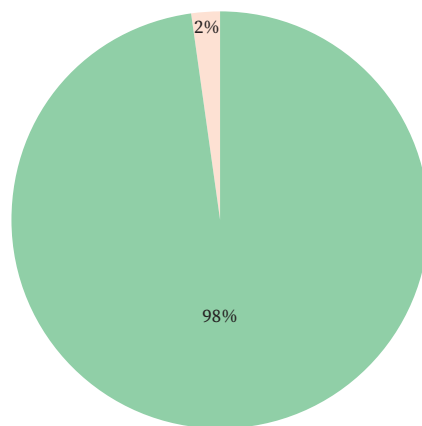
W następnym pytaniu aż 42% odpowiadających zaznaczyło, że zna etnolekt śląski i posługuje się nim. 29% odpowiadających zna etnolekt, ale się nim nie posługuje, a ta sama liczba osób nie zna i nie posługuje się nim. To oznacza, że ponad połowa nie posługuje się etnolektem śląskim. W ankiecie katalońskiej 98%

respondentów zaznaczyło, że zna etnoлект i się nim posługuje, 2% respondentów zna, natomiast go nie używa, nie było odpowiedzi o nieznaomości języka.



■ Znam i posługuję się ■ Znam, ale nie posługuję się ■ Nie znam i nie posługuję się

Wykres 7. Czy znasz etnoлект śląski i posługujesz się nim?
Źródło: Opracowanie własne



Wykres 8. Czy znasz etnoлект kataloński i posługujesz się nim?
Źródło: Opracowanie własne

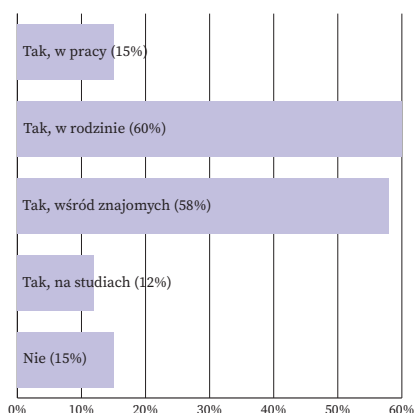
Osoby, które zaznaczyły, że posługują się etnoлектem śląskim, w pytaniu dopełnieniowym podały, że używają go głównie w rozmowie z rodziną (33%), dla zabawy (28%), w rozmowie ze znajomymi (26%) i starszymi osobami (24%). 20% posługuje się nim, by zaprezentować swoją przynależność, jedynie 2% odpowiadających posługuje się nim w każdej sytuacji, natomiast nikt nie zaznaczył, że posługuje się nim w sytuacjach oficjalnych.

W badaniu katalońskim procentowy rozkład odpowiedzi wyglądał następująco: 69% ankietowanych używa katalońskiego we wszystkich sytuacjach, prawie 30% ankietowanych zaznaczyło, że używają etnoлектu, by pokazać różnorodność, tyle samo, by pokazać tożsamość kulturową, natomiast odpowiedzi: w rodzinie, z przyjaciółmi, na uniwersytecie, w sytuacjach oficjalnych oscylowały między 30 a 50%. Jedynie 3% ankietowanych zaznaczyło, że nie posługuje się katalońskim. Katalończycy używają katalońskiego w sytuacjach oficjalnych, ponieważ jest to uregulowane prawnie — pracownicy firm i administracji muszą zagwarantować taką możliwość. W przypadku śląskiego nie ma takiego obowiązku, co więcej, urzędy są postrzegane jako miejsca, w których nie wypada mówić po śląsku. Jednak w 2013 roku w pięciu urzędach (w Pszczynie, Chorzowie, Piekarach Śląskich, Rudzie Śląskiej i Radlinie) pojawiły się tabliczki z napisem „Godomy po Ślonsku”,

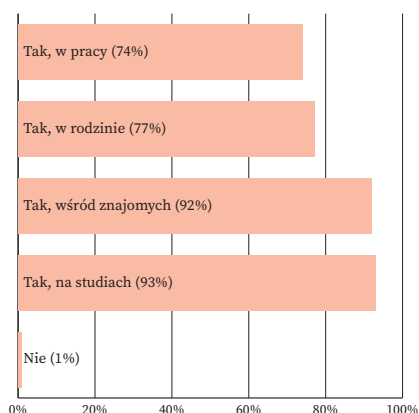
gdzie w specjalnie oznaczonych okienkach można było załatwiać sprawy urzędowe po śląsku (Biernat, 2013).

W pytaniu „Czy osoby z twojego środowiska posługują się etnolektem śląskim?” 60% respondentów wskazało, że śląskiego używają członkowie ich rodzin, 58% respondentów wskazało na znajomych, 15% respondentów na kolegów z pracy, 12% na środowisko na studiach, 15% respondentów uznało, że nikt w ich otoczeniu nie posługuje się śląskim.

Z odpowiedzi w drugiej ankiecie wynika, że kataloński używany jest w każdym środowisku (rodzina, grono przyjaciół, uniwersytet, praca), jedynie 1% odpowiadających zaznaczyło, że nikt z otoczenia nie posługuje się tym językiem.



Wykres 9. Czy osoby z twojego środowiska posługują się etnolektem śląskim?
Źródło: Opracowanie własne

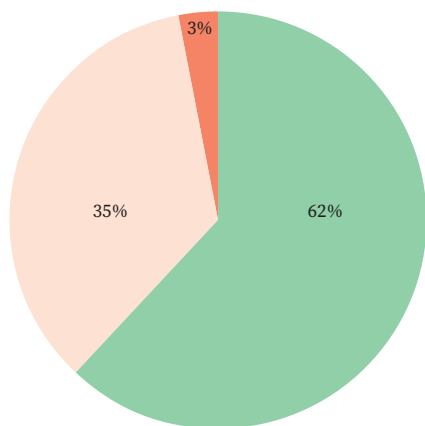


Wykres 10. Czy osoby z twojego środowiska posługują się etnolektem katalońskim?
Źródło: Opracowanie własne

Prawie 60% osób poznało etnolekt śląski od dziadków, a 45% od rodziców, 44% ankietowanych nauczyło się śląszczyzny od znajomych. Ponad 20% ankietowanych przyswoiło analizowany etnolekt w szkole i od sąsiadów, 11% odpowiadających – z internetu i publikacji na temat śląskiego, 7% – na zajęciach z edukacji regionalnej, pozostałe odpowiedzi są jednostkowe.

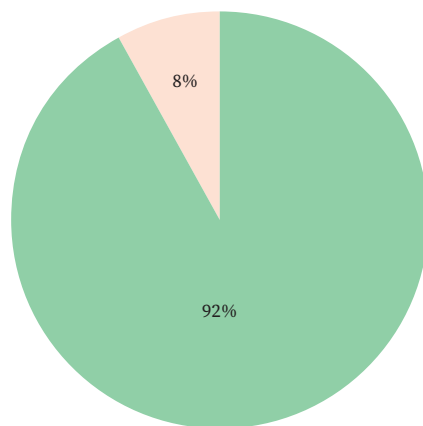
78% respondentów poznało kataloński od rodziców, 64% zaznaczyło również szkołę, 33% respondentów nauczyło się katalońskiego w domu, 39% od przyjaciół, 23% od sąsiadów, 18% respondentów zaznaczyło natomiast, że przez internet. Kataloński jest drugim językiem oficjalnym w regionie autonomii, dlatego jest używany w przestrzeni codziennej. Istnieje również obowiązek nałożony na uczniów, na mocy którego część lekcji odbywa się w języku hiszpańskim, a część w katalońskim.

W pytaniu o stosunek emocjonalny do etnolektu śląskiego aż 62% ankietowanych opowiada się za pozytywnym stosunkiem, 35% ankietowanych traktuje go neutralnie, a 3% ankietowanych ma do niego negatywny stosunek. W Katalonii 92% ankietowanych ma pozytywny stosunek do katalońskiego, 8% ankietowanych neutralny, za to brak odpowiedzi o negatywnym nastawieniu do tego języka.



■ Pozytywny ■ Neutralny ■ Negatywny

Wykres 11. Jaki masz stosunek emocjonalny do etnolektu śląskiego?
Źródło: Opracowanie własne

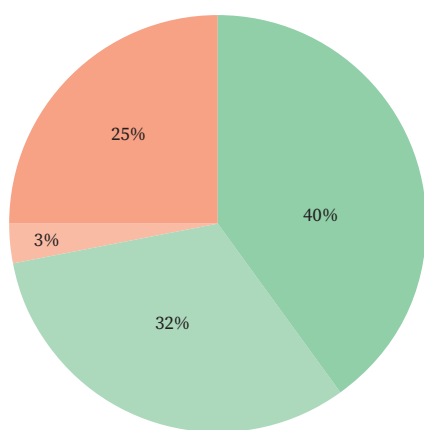


Wykres 12. Jaki masz stosunek emocjonalny do etnolektu katalońskiego?
Źródło: Opracowanie własne

Kolejnym zbadanym zagadnieniem była kwestia okoliczności używania etnolektów. Katalończycy posługują się swoim etnolektem w większości codziennych sytuacjach. Prawie połowa posługuje się nim na uniwersytecie, tyle samo w rozmowach z przyjaciółmi, 43% respondentów używa go w sytuacjach oficjalnych, a jedynie 29% respondentów posługuje się nim, aby zaprezentować swoją tożsamość kulturową. Połowa Ślązaków natomiast w ogóle nie posługuje się etnolektem śląskim. Pojawiło się wiele odpowiedzi, w których respondenci zaznaczali, że używają śląszczyzny dla zabawy, o czym rozmawialiśmy w wywiadzie ze Zbigniewem Rokitą. Śląski brzmi zabawnie – a dodatkowo swojsko, ciepło, a przez osoby go używające jest zazwyczaj kojarzony z dobrymi wspomnieniami z dzieciństwa. Jednak korzystanie z funkcji ludycznej języka to za mało. Powinniśmy dążyć do posługiwania się śląszczyzną w większości codziennych sytuacji. 20% respondentów mówi po śląsku, aby zaprezentować swoją przynależność kulturową, około 30% odpowiadających posługuje się nim w rozmowach z bliskimi – rodziną (33%), znajomymi (26%) i osobami starszymi (24%). Jedynie 6% respondentów posługuje się śląskim na uczelni.

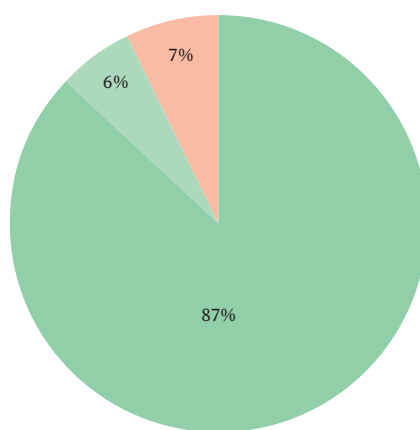
Gdy rozważamy kwestię okoliczności używania etnolektu, pojawia się pytanie o źródło przywiązania do języków małych ojczyzn. Odwołując się do ankiety przeprowadzonej na Śląsku: ponad 40% osób swoje przywiązanie do śląskiego zaczerpnęło z domu, 34% ankietowanych z potrzeby troski o dziedzictwo kulturowe, 15% ankietowanych zadeklarowało, że swoją sympatię do śląszczyzny czerpie z kontaktu ze znajomymi. Dla 11% badanych posługiwanie się śląskim jest metaforycznym powrotem do dzieciństwa i na „plac pod familokiem”, gdzie bawili się ze swoimi kolegami z dzieciństwa. Zastanawiające jest wskazane przywiązanie pochodzące ze szkoły (4% ankietowanych) — być może jest to efekt zajęć edukacji regionalnej. Na koniec warto zaznaczyć, że aż 35% odpowiadających w ogóle nie czuje przywiązania do etnolektu śląskiego.

W Katalonii jako źródło przywiązania do języka najczęściej były podawane dom (72%), dziedzictwo kulturowe (66%) oraz szkoła (62%). W przypadku Katalonii znajomość etnolektu ułatwia fakt, że jest on obecny na równi z hiszpańskim we wszystkich sferach życia, a uczniowie mają obowiązek poznawać go w szkole. Dlatego też aż 21% odpowiadających poznało go w pracy.



■ Czuję się i posługuję się etnolektem ■ Czuję się, ale nie posługuję się etnolektem
 ■ Nie czuję się, ale posługuję się etnolektem ■ Nie czuję się i nie posługuję się etnolektem

Wykres 13. Czy tożsamościowo czujesz się Ślązakiem/Ślązaczką?
 Źródło: Opracowanie własne



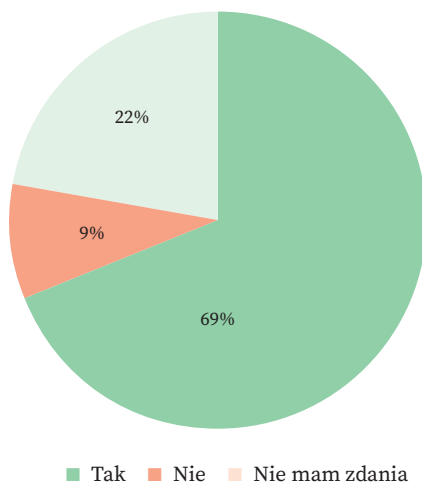
Wykres 14. Czy tożsamościowo czujesz się Katalończykiem/Katalonką?
 Źródło: Opracowanie własne

Z przywiązaniem do języka wiąże się śląska tożsamość. 40% respondentów zarówno czuje się Ślązakami, jak i posługuje się śląskim, 32% respondentów czuje się Ślązakami, ale nie posługuje się tym etnolektem, 3% respondentów nie defi-

niuje siebie jako Ślązaków, ale posługuje się śląskim, natomiast aż jedna czwarta zupełnie nie czuje się przywiązana do regionu.

W przypadku Katalonii 87% ankietowanych czuje się Katalończykami i mówi po katalońsku, 7% ankietowanych nie czuje się Katalończykami, ale mówi w tym etnolekcie, 6% ankietowanych definiuje siebie jako Katalończyków, ale nie posługuje się katalońskim. Nikt z badanych nie udzielił odpowiedzi wskazującej na brak przywiązania do regionu.

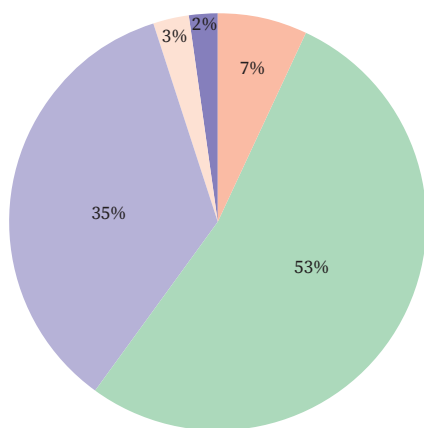
Aż 69% respondentów uważa, że śląski powinien stać się językiem regionalnym, 22% respondentów nie ma zdania, natomiast 9% odpowiada, że nie chce, aby śląski został językiem regionalnym. Tylko jedna czwarta respondentów wie, jakie prawa i obowiązki wynikają z przyznania etnolektowi statusu języka regionalnego. Stąd można wyciągnąć wniosek, że wielu spośród respondentów nie tyle zależy na benefitach związanych ze statusem języka regionalnego, ile chcą, aby Śląsk był szanowany na arenie narodowej.



Wykres 15. Przekonanie, że etnolekt śląski powinien zostać językiem regionalnym — respondenci polscy
Źródło: Opracowanie własne

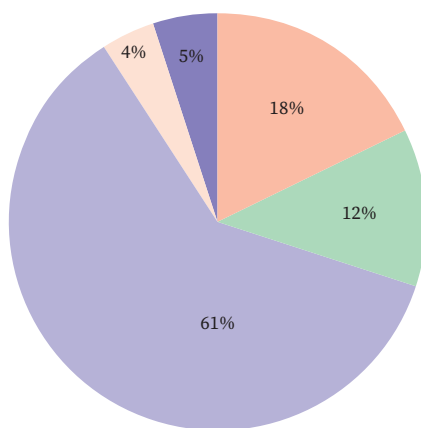
Kluczowym pytaniem zawartym w ankiecie była kwestia, czy propagowanie etnolektu jest jedynie podkreśleniem dziedzictwa kulturowego, czy narzędziem w drodze do autonomii. W kwestionariuszu przeprowadzonym na Śląsku pojawiły się następujące wyniki: 53% badanych uważa, że jest to tylko sposób podkreślenia dziedzictwa kulturowego, 35% badanych zaznacza, że oprócz podkreślenia dziedzictwa etnolekt pomaga również w dążeniu do autonomii, 7% odpowiadających zauważa, że promowanie etnolektu jest jedynie dążeniem do autonomii Śląska.

W ankiecie przeprowadzonej w Hiszpanii 61% respondentów zaznacza, że promocja katalońskiego to zarówno dbanie o kulturę, jak i podkreślanie statusu autonomicznego, 18% respondentów uważa, że język jest jedynie wyrazem autonomiczności regionu, 12% respondentów jest zdania, że celem powszechnego użycia katalońskiego jest tylko zachowanie kultury, a 9% respondentów nie wskazało żadnej odpowiedzi. W porównaniu odpowiedzi ze Śląska i Katalonii widzimy, że dla Katalończyków język naturalnie łączy się z autonomią, którą posiada ich region, Ślązacy nie przejawiają zbyt silnych dążeń separatystycznych.



■ Jest sposobem na dążenie do autonomii
 ■ Jest jedynie formą podkreślenia dziedzictwa kulturowego
 ■ Jest zarówno dążeniem do autonomii, jak i podkreślaniem dziedzictwa kulturowego
 ■ Żadne z powyższych
 ■ Odpowiedzi jednostkowe

Wykres 16. Powody propagowania etnolektu śląskiego
Źródło: Opracowanie własne



Wykres 17. Powody propagowania etnolektu katalońskiego
Źródło: Opracowanie własne

W ankiecie zapytałyśmy również o postrzeganie społeczne analizowanych etnolektów. 85% ankietowanych uważa etnolekt śląski za nośnik kultury, 72% traktuje go jako część tożsamości, 12% sądzi, że charakteryzuje on niższe klasy społeczne, 3% ankietowanych myśli, że posługiwanie się śląskim to powód do wstydu.

W Katalonii 84% respondentów uważa, że etnolekt jest częścią tożsamości, 83% respondentów zaznacza, że jest on częścią kultury, 4% ankietowanych sądzi, że to jest język klas niższych, natomiast 3% uznaje posługiwanie się nim jako powód do wstydu. Zauważalne jest więc silne przywiązanie i poczucie tożsamości związane z językiem.

Respondenci ze Śląska podkreślają również znaczenie etnolektu śląskiego jako dziedzictwa po przodkach, które powinno się kultywować. Katalończycy z kolei

zauważali, że kataloński jest oficjalnym językiem, którym posługują się na co dzień i jest on ważnym elementem ich tożsamości.

W czasie wywiadów najistotniejszym zadaniem przez nas pytaniem było to związane z działalnością aktywistów lokalnych na rzecz etnolektów. Pytałyśmy również o to, czy śląski może stać się językiem regionalnym oraz czy zmiana statusu śląskiego z dialektu na język regionalny jest nam dziś potrzebna.

Jednym z wniosków jest znaczna różnorodność działań lokalnych aktywistów. Grażyna Bułka jako kluczowe w swojej działalności wskazała rozmowy z politykami (wspomniany został premier Tusk i minister Sienkiewicz), a także podkreślała potrzebę przedstawienia jak najszerzszemu gremium monodramu *Mianujom mie Hanka*, który opowiada historię Ślązaczki.

Grzegorz Kulik jako tłumacz polsko-śląski największą wagę przywiązuje do poprawności językowej śląszczyzny, dlatego też działa na rzecz stworzenia korpusu tekstów śląskich, słownika polsko-śląskiego, a także udało mu się doprowadzić do tego, aby w Translatorze Google pojawiła się opcja tłumaczenia ze śląskiego.

Rafał Adamus wraz z założonym przez siebie stowarzyszeniem Pro Loquela Silesiana przeprowadził badania socjologiczne na temat śląszczyzny na próbie 500 mieszkańców Górnego Śląska w ramach projektu „Przeciwdziałanie miękkiej dyskryminacji osób mówiących po śląsku”. W ramach swojej działalności stowarzyszenie wydało śląski elementarz *Ślabikõrżowy szrajbõnek* oraz pracuje nad jego kolejną edycją. Warto dodać, że przygotowywano również promocyjne filmiki po śląsku oraz bilbordy.

Kolejny z naszych rozmówców, Zbigniew Rokita, napisał jedną z najbardziej znanych książek na temat regionu: *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku*. Zależy mu, aby śląski był obecny w każdej dziedzinie życia, a w szczególności w kulturze wysokiej.

Każdy z opisanych aktywistów promocję etnolektu widzi w odmienny sposób, ale ich działania mają szansę trafić do szerokiej grupy zainteresowanych.

Warto również wyróżnić działania podejmowane przez Katalończyków w celu promocji swojego etnolektu. Jaume Marfany w rozmowie podkreślił, że dla jego organizacji najważniejsza jest organizacja spotkań dla młodych ludzi oraz dla tych, którzy chcą nauczyć się katalońskiego. Podczas takich wydarzeń uczestnicy mają okazję porozmawiać i poznać kataloński w codziennym użyciu, tak aby móc go wykorzystać w każdej sytuacji. Zaznaczył również, że istotne jest wprowadzenie katalońskiego na różne platformy i aplikacje, ponieważ to pozwoli obcować z tym etnolektem nie tylko w oficjalnych sytuacjach, ale również tych mniej formalnych.

Naszych rozmówców pytałyśmy również, czy jest realna szansa, aby śląski stał się językiem regionalnym. Każdy z badanych jest przekonany, że uznanie śląskiego za język regionalny to kwestia czasu. Podkreślają oni, że wszystko zależy

od obowiązującej linii politycznej, gdyż status języka regionalnego nadawany jest w drodze ustawy.

Bułka i Rokita zwracają uwagę, jak ważne jest poszerzanie świadomości Ślązaków na temat znaczenia ich etnolektu. Przedstawiciel stowarzyszenia Pro Loquela Silesiana uważa, że gdyby było to możliwe, Ślązacy powinni ubiegać się nie tylko o status języka regionalnego, ale także mniejszości etnicznej. Rokita mówi natomiast, że prezydenckie veto paradoksalnie intensyfikuje działania na rzecz etnolektu, gdyż więcej osób ma szansę dowiedzieć się o podejmowanych działaniach.

Ostatnim, lecz nie mniej ważnym zagadnieniem poruszonym w wywiadach, jest kwestia, czy wciąż jest nam potrzebna zmiana statusu śląszczyzny z dialektu na język regionalny. Wszyscy śląscy aktywiści byli w tym zgodni. Każdy z nich, poza Kulikiem, wspominał o wiążącym się z tym napływie środków finansowych. Tłumacz obawia się, że środki finansowe przyciągną do zaangażowania w „śląską sprawę” osoby skupione wyłącznie na zysku, a nie realnej promocji śląszczyzny.

Aktywiści wskazywali, że dzięki zmianie legislacyjnej młode pokolenie miało by szansę nabyć czynnych kompetencji językowych. Ponadto uznanie śląskiego za język regionalny pomogłoby walczyć z wewnętrznym wstydem społeczności związanym z posługiwaniem się śląszczyzną (Rafał Adamus). Rokita sądzi, że uznanie śląskiego za język regionalny byłoby również wyrazem szacunku wobec Ślązaków i podkreśleniem, że są oni ważną i zauważalną częścią narodu.

Jeżeli chodzi o różnice wewnątrzjęzykowe, to zarówno w katalońskim, jak i śląskim pojawiają się one w różnym natężeniu, w zależności od miejsca zamieszkania. Jednak zarówno Casanova, jak i Tambor mówią w wywiadach, że nie uniemożliwia to stworzenia wspólnego literackiego języka, a mieszkańcy różnych części danego regionu nie mają trudności we wzajemnym zrozumieniu siebie. Różnice dotyczą raczej pojedynczych słów i wymowy niż całych struktur gramatycznych.

W obu etnolektach występują również charakterystyczne dla każdego z nich zjawiska, o których dowiedzieliśmy się od lingwistów. Dla katalońskiego jest to specyficzna odmiana czasowników, co również możemy zauważyć w śląskiej gramatyce (głównie w pierwszej osobie liczby pojedynczej). W obu etnolektach odnotowuje się także obecność neologizmów.

Kolejną kwestią, która zainteresowała nas w obszarze języka, była możliwość nauki tych etnolektów. W Katalonii etnolekt nauczany jest w szkole na równi z hiszpańskim, dodatkowo dla imigrantów organizowane są specjalne kursy katalońskiego. Możliwe jest również znalezienie materiałów naukowych w języku katalońskim. W zakresie śląskiego nasi rozmówcy przekazali nam informacje o możliwości udziału w odpłatnym kursie śląskiego online, który jest jedyną możliwością zinstytucjonalizowanej nauki. Nie ma również wystarczających materia-

łów do nauki samodzielnej. Te, które naszym zdaniem zasługują na szczególną uwagę, to *Zasady pisowni języka śląskiego* Henryka Jaroszewicza, *Gornoślonski ślabbikorz* Rafała Adamusa oraz *Mowa Górnoślazaków oraz ich świadomość językowa i etniczna* Jolanty Tambor.

7. Wnioski

Jak widzimy, regulacje prawne dotyczące języka katalońskiego są zdecydowanie bardziej szczegółowe niż te na rzecz śląszczyzny. Etnolekt śląski nie podlega żadnej ochronie prawnej poza ochroną zagwarantowaną przez postulaty mające zapewnić szacunek wobec różnorodności językowej i kulturowej. Z kolei zapisy prawne związane z językiem katalońskim wyraźnie wskazują na to, w jakich sytuacjach powinno być możliwe używanie tego języka. Naszym zdaniem postulowanie zmian prawnych dotyczących śląskiego jest niezbędnym elementem troski o etnolekt i promowanie go wśród lokalnej społeczności.

Podsumowując lingwistyczną analizę porównawczą, możemy zauważyć, że różnice językowe i kulturowe między hiszpańskim, katalońskim, polskim i śląskim wpływają na odbiór i interpretację. Warto również podkreślić, że w każdym z tych etnolektów wyróżnimy unikatowe słownictwo czy też struktury gramatyczne, które mogą wzbogacić lub zmienić percepcję czytelników, pokazując jednocześnie, jak bliskie są związki między językami romańskimi, a także polszczyzną i śląszczyzną.

Na podstawie analizy przeprowadzonych przez nas ankiet oraz wywiadów na terenie Katalonii i Śląska możemy wyciągnąć wniosek, że Katalończycy są zdecydowanie bardziej przywiązani do swojego etnolektu niż Ślązacy, jednak należy pamiętać, że ich sytuacja społeczno-polityczna jest zupełnie inna. Dla Ślązaków kluczową rolę odgrywa promowanie etnolektu śląskiego jako dobra kulturalnego i pozyskiwanie finansowania, tak aby śląszczyzna nie zanikła. Wciąż jednak jest ona kojarzona ze sferą prywatną (rodzina, znajomi) i raczej nie ma szans na pojawienie się we wszystkich obszarach życia społecznego. Z kolei dla Katalończyków obecność ich języka na każdym polu jest oczywista. W badaniach przeprowadzonych na terenie Katalonii wybrzmiewał ogromny szacunek wobec języka, z kolei Ślązacy raczej wskazywali, że wstydzą się swojego etnolektu.

Odpowiadając na pytanie postawione na początku artykułu: czy etnolekty są drogą do autonomii, czy dziedzictwem, nie sposób wskazać jednoznacznego rozstrzygnięcia. Sytuacja społeczno-prawna każdego z etnolektów może się diametralnie różnić. Język kataloński niewątpliwie jest jednym z wyrazów autonomii regionu, z kolei etnolekt śląski uznaje się raczej za dziedzictwo kulturowe.

Bibliografia

- Biernat, A. (2013). *Godomy po ślonsku? Sprawdziliśmy, czy w magistratach znają śląską godkę*. Dziennik Zachodni. <https://dziennikzachodni.pl/godomy-po-slonsku-sprawdzilismy-czy-w-magistratach-znaja-slaska-godke/ar/794960>
- Bokszański, Z. (2008). *Tożsamości zbiorowe*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bonclok. (2024, 12 października). *Słowniczek wyrazów śląskich: flinta*. Bonclok. <https://bonclok.pl/slowniczek-wyrazow-slaskich/flinta.html>
- Diccionari.cat. (2024, 13 października). *Diccionari.cat: escopeta*. <https://www.diccionari.cat/>
- Diccionario de la lengua Española. (2024a, 13 października). *Diccionario de la lengua Española: zorro*. <https://dle.rae.es/>
- Diccionario de la lengua Española. (2024b, 13 października). *Diccionario de la lengua Española: decir*. <https://dle.rae.es/>
- Dobosz, M. (2020). Tożsamość regionalna i kulturowa współczesnej młodzieży – refleksje wokół roli edukacji regionalnej we współczesnym świecie. *Kultura i Wychowanie*, 2/18, 86–96. https://doi.org/10.25312/2083-2923.18/2020_06md
- Encyklopedia Interia. (2024, 13 października). *Zorro, właściwie Don Diego de la Vega*. Encyklopedia Interia. <https://encyklopedia.interia.pl/slownik-bohaterow-literackich/news-zorro-wlasciwie-don-diego-de-la-vega,nId,2265802>
- Euromosaic. (1996). *The production and reproduction of the minority language groups in the European Union*. European Commission, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych sporządzona w Strasburgu dnia 5 listopada 1992 r. (1992). Dz.U. 2009 r. nr 137, poz. 1121.
- Giddens, A. (2008). *Socjologia* (1. wyd.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Internetowy słownik łowiecki. (2024, 13 października). *Internetowy słownik łowiecki: liszka*. <https://sowniklowiecki.pl/>
- Kaczmarek, U. (1997). Tożsamość regionalna mieszkańców Zaolzia. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, 1, 16–27. https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Etnologiczne_i_Antropologiczne/Studia_Etnologiczne_i_Antropologiczne-r1997-t1/Studia_Etnologiczne_i_Antropologiczne-r1997-t1-s16-27/Studia_Etnologiczne_i_Antropologiczne-r1997-t1-s16-27.pdf
- Kijonka, J. (2017). Górnoślązacy. Tożsamość regionalna i etniczna ponad granicami. *Człowiek i Społeczeństwo*, 44, 111–131. https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/22906/1/Kijonka_Gornoslazacy_Tozsamosc.pdf
- Kołatka, K. (2020). *Tożsamość regionalna mieszkańców Krajny. Studium językowo-kulturowe*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Konstytucja Hiszpanii z dnia 29 grudnia 1978 r. (1978). BOE-A-1978-31229.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (1997). Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483.
- Konwencja w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturowego uchwalona przez UNESCO w 2003 r. (2003). Dz.U. z 2011 r. nr 172, poz. 1018.
- Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji* (2. wyd.). Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Lalak, D., & Pilch, T. (red.). (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rada Ślōnskigo Jynzyka. (2024, 13 października). *Rada Ślōnskigo Jynzyka*. <https://radaslonskigojynzyka.org/>
- Oświadczenie ratyfikacyjne Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych sporządzone w Strasburgu 5 listopada 1992 r. (1992). BOE-A-2001-17500.

- Saint-Exupéry, A. de. (1990). *El petit príncep* (tłum. Anna i Enric Casassas). Salamandra.
- Saint-Exupéry, A. de. (2008). *El principito* (tłum. Bonifacio del Carril). Salamandra.
- Saint-Exupéry, A. de. (2002). *Mały Książę* (tłum. Jan Szwykowski). Deagostini.
- Saint-Exupéry, A. de. (2022). *Mały Princ* (tłum. G. Kulik). Media Rodzina.
- SileSłownik. (2024a, 13 października). SileSłownik: kamrat. https://silling.org/slownik/Przodni%C5%8F_str%C5%8Dna
- SileSłownik. (2024b, 13 października). *SileSłownik: princ*. https://silling.org/slownik/Przodni%C5%8F_str%C5%8Dna
- Słownik języka polskiego PWN. (2024, 10 października). *Słownik języka polskiego PWN: flinta*. <https://sjp.pwn.pl/>
- Słowniczek śląsko-polski. (2024, 13 października). *Słowniczek śląsko-polski: F. Śląskie Przeboje*. <https://www.slaskieprzeboje.pl/sowniczek-slasko-polski/F>
- Słownik ślonski. (2024, 13 października). *Słownik ślonski: giwera*. Gryfnie. <https://gryfnie.com/slownik/giwera/>
- Starosta, P. (1999). Tożsamość regionalna w perspektywie socjologicznej. W: A. Matczak (red.), *Badania nad tożsamością regionalną* (s. 40–54). KODRTK.
- Ustawa organiczna 6/2006 z dnia 19 lipca 2006 r. w sprawie reformy Statutu Autonomii Katalonii. (2006). BOE-A-2006-13087.
- Ustawa o normalizacji językowej z 11 maja 1983 r. (1983). BOE-A-1983-13658.
- Ustawa o polityce językowej dnia 7 stycznia 1998 r. (1998). BOE-A-1998-2989.
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. (2005). Dz.U. z 2005 r. nr 17, poz. 141.
- Wikisłownik. (2024, 13 października). *Wikisłownik: flinta*. <https://pl.wiktionary.org>

Cultural Heritage or a Path to Autonomy? Comparative Studies in Linguistics, Legal Sciences and Sociology on the Silesian and Catalan Ethnolect

Abstract. The aim of this article is to compare the Silesian and Catalan ethnolect and, at the same time, to try to find an answer to the question of whether the promotion of ethnolect is a path to regional autonomy or merely a concern for the preservation of cultural property. The research was carried out in three areas: an analysis of the legal protection granted to ethnolects in Poland and Spain, a linguistic analysis which examined the similarities of these ethnolects to the official languages of the countries, and a sociological analysis based on a questionnaire survey and an interview questionnaire. The considerations are a voice in the discussion on the legal protection that should be granted to Silesian.

Key words: ethnolect, Silesian, Catalan, regional language

MIKOŁAJ WOŹNIAK

Academy of Silesia

<https://orcid.org/0000-0002-2808-3659>

e-mail: mikwoz@outlook.com

Translation Fidelity Assessment: Analysis of the Potential of Low's Pentathlon as a Basis for Melic Translation Standards

Abstract. The article attempts to apply Peter Low's Pentathlon Principle as a cornerstone for standardizing the fidelity of melic translation. It was found that four of its factors (sense, naturalness, rhythm and rhyme) are relatively quantifiable and allow for a relatively objective text assessment. However, since the last one (singability) can be understood as a derivative of the remaining indicators, for evaluation purposes of the proposed Extended Model, it was replaced by a new element in the form of Style. On this basis, a five-level rating system was introduced for each analysed verse, summed by a weighted average. The new, enhanced combination was tested on two Polish translations of the Coldplay song "A Sky Full of Stars". To maximize the objectivity of quantification, each text was rated by several testers. It was confirmed that in its improved version, Low's Pentathlon could be a promising quality assessment mechanism, particularly in high-level translations.

Keywords: Low's Pentathlon, lyrical translation, melic translation, translation fidelity assessment

<https://doi.org/10.58683/dnswsb.1995>

1. Introduction

Quality measurement is a must in the contemporary, increasingly internationalized world. When it comes to understanding the concept of melic translation standards, the current status may be compared to the introduction of Michelin Stars used in restaurants (Freeman, 2017) or International Credit Ratings utilized by S&P or Moody's (Klingebiel & Schmulker, 2007). Namely, it used to be what could be described as an "unregulated market", with no universal and standardized system that could be applied to tell a good food venue from a great one or to determine whether an enterprise is financially likely to repay a loan if granted one. This in turn has increased the overall level of both chefs and firms, introduc-

ing clear criteria concerning particular score tiers. No such formal mechanism exists in the sector of lyrical text translation so far.

Indeed, the approach to conveying the message of song lyrics in one language to another has become the subject of many analyses in the research community (e.g. Kusuma & Yuliasri, 2020; Lopez Fierrez, 2020; Nordfjellmark, 2020; Fitri et al., 2022). In many cases, said scientists have utilized Low's Pentathlon system to try and assess the quality. There is, in fact, the central theme that most of those papers had in common: while they have identified theoretical patterns, no in-depth evaluation as such took place. This may be because, while Low's model may be considered something of an industry cornerstone, it has a different application and is more of a set of rules to follow rather than a codified assessment model.

While he did propose a limited structure of quantification (2008), Low mostly concentrated on rhymes in a qualitative manner and stated himself that he has "not developed similar scoring-systems for these [remaining] four 'pentathlon events'" (2008, p. 12). That is also the scientific niche that I aim to address with this research.

The idea of this paper is to take this a step further and repurpose Low's model into a working standardized Translation Fidelity Assessment (TFA) tool that could be utilized to test the quality of a particular text's iteration in another language. The key is to provide a solution with a clear scoring system, applicable across cultures and languages. While the main target would be song lyrics, the range of evaluated factors allows for an easy application within other formats.

Concerning delimitations, while I am aware of other concepts of melic translation principles such as Bryll (2006) or Rajewska (2004), their downside is the popularity lesser than that of Low's model, and for a tool to be recognized internationally, it should optimally be based on a mechanism more commonly known within the global melic translation community. Delabastita's works (1993), while a canon of linguistics in their own right, revolve around the mechanics of translation strategies (substitution, adaptation, permutation, etc.) and may not be considered fit for quantification-based assessment.

Regarding the structure of the work, I will set the scene with key definitions and then proceed with a literature review, concentrating on works around Low's Pentathlon theory. It is worth pointing out that while there is a lot of research on standards as such, only few attempts at formal quantification have been identified. Then, I will discuss the TFA model based on Lowian 5-factor system, and discuss the mechanical details of the tool on a step-by-step basis. Then, its practical application will be shown in a case study, with the assessment of two Polish translations of the English song "A Sky Full of Stars" by Coldplay. The findings will be then summarized.

2. Literature Review

There are numerous authors working with Low's Pentathlon to assess translation quality, but their shared trait is that they mostly stop at analysis, without attributing specific value based on named criteria, with one article managing to evaluate and give scores to two of Low's factors.

Kusuma & Yuliasri (2020) analyse English songs translated into Javanese, going over 328 data points based on Low's Pentathlon. Their analysis attempted to identify whether or not a given verse has managed to meet the Lowian criteria on a mostly binary basis, thus proposing something of a simplified quality assessment system. The article also identifies 3 strategies of conveying rhymes, i.e. transferring a) full pattern + sound, b) just the pattern, or c) half rhyming or not rhyming at all. The strategies have been implemented into the TFA tool assessment criteria.

Lopez Fierrez (2020) uses Low's principles to analyze a selection of songs. Again, however, the Pentathlon is used only as a point of reference and to determine if, and to what degree, a given criterion has been met, resorting to mostly as a set of analytical yes/no answers.

A more practical (assessment-wise) approach is used by Fitri et al. (2022). They concentrated on using the already-mentioned Low's system of assessing the quality of rhymes and rhythm, identifying translation methods and providing an in-depth analysis of open- and closed-rhyme structures. While they succeeded, their method still only touched on 2 out of 5 factors within the Pentathlon. This further underlines the need for a more versatile system that would encompass all the factors.

3. Low's Pentathlon Revisited

Concerning the standards of translation proposed by Low, he created 5 key principles to follow, namely Singability, Naturalness, Sense, Rhythm and Rhyme, presented in the order from the most to least important as understood by their author (Low, 2005). Their brief descriptions are shown in Table 1 below.

Table 1. Low's key elements of Pentathlon model

Priority	Item	Summary
1	Singability	Quality of how well the translated lyrics align with the music for performance, prioritizing musical coherence over strict semantic accuracy

Priority	Item	Summary
2	Sense	Degree and efficiency of conveying the original meaning
3	Naturalness	The level of seamlessness and unforcedness of language used
4	Rhythm	Maintaining the balance of accents and the number of syllables
5	Rhyme	The presence and consistency of rhyme schemes

Source: Adapted from Low (2005)

3.1. Enhanced Factors

In terms of practical application, assessing value in a quantitative manner when it comes to sense, rhyme and rhythm is a feasible task. However, because Singability may be understood as more mechanical, for the purposes of the Translation Fidelity Model, it has been altered slightly as described later in the text, so that the enhanced structure is more versatile, with the option to apply in texts other than song lyrics, such as translated poetry. Following Low, Lopez Fierrez (2020) emphasizes that singability is to be understood as the aim of those who translate songs and that the remaining 4 principles are its source and base. In practice, this one dimension is a resultant of the others, thus creating seemingly unnecessary repetition if added within the quantitative scheme. Because of this, the Singability aspect of the model has been replaced with Style, corresponding with *panache*, translation strategy consistency, and cultural embeddedness. The new five factors are as seen in Table 2.

Another slight change was made to the assessment of Rhyme. In the revisited model, aside from just analysing the consistency of rhymes and their structure, additional attention is put to how closely the translated version corresponds with the original (for example, extra points are given for introducing a word the sound of which resembles that of its counterpart) as per the findings of Kasuma et al. (2020).

Table 2. Key elements of the Translation Fidelity Assessment

Priority	Item	Summary
1	Sense	Degree and efficiency of conveying the original meaning
2	Naturalness	The level of seamlessness and unforcedness of language used
3	Rhythm	Maintaining the balance of accents and the number of syllables
4	Rhyme	The presence and consistency of rhyme schemes
5	Style	How good the literariness of the translation is, the consistency of the translation strategy, the cultural embeddedness, and the <i>panache</i>

Source: Own work

For the needs of illustration of the above dimensions in practice, I chose the Polish translation of the famous Chinese song “The Moon Represents My Heart” (Chin. “月亮代表我的心”) due to being a relatively simple love ballad with comprehensible structure, making it a perfect test subject and a study aid (Latham, 2007).

Table 3. Lyrics of “月亮代表我的心” and Polish translation

SL version	SL (Source Language) meaning	TL (Target Language) version	TL meaning
你问我爱你有多深 我爱你有多深 我的情也真 我的爱也真 月亮代表我的心	You ask me how deep my love for you is How much do I love you My affection is real My love is real The moon represents my heart	Czy kocham Cię, Ty wiedzieć chcesz Jak ja uwielbiam Cię Najprawdziwsza jest Moja miłość, wiedz: Serce me jak księżyc łśni	Do I love you, you want to know, How much do I adore you It is truest, That love of mine, know that My heart shines like the moon
轻轻的一个吻 已经打动我的心 深深的一段情 教我思念到如今	Just one soft kiss is enough to move my heart. The time when our love was deep, Has made me miss you until now.	Pocałuj i już wiem Że jesteś tylko Ty Czułości chwila, i Myślę o Tobie do dziś	Kiss me and I already know That there is only you A moment of tenderness, and I think about you to this day

Source: Sun (1973), own work

3.1.1. Sense

This factor measures the level of how closely the translated text corresponds with the contents of the original. A given verse’s highest level of retaining Sense would mean that the meaning has been conveyed fully and precisely, without deviating from the semantic field of the original. For example, the OL’s “How much do I love you” interpreted as “How much do I adore you” in the TL would receive a perfect score of 5/5 (following the criteria specified in Table 3). However, the verse “The moon represents my heart” translated as “My heart shines like the moon”, while still relatively close, operates in a wider semantic field, thus gaining a 4/5. Finally, the line “The time when our love was deep” has been interpreted as “A moment of tenderness, and”, ventures farther still from the original meaning. It does make sense, but loses a lot of the original context of past experiences, meaning that there is somewhat of a correlation, resulting in a 3/5. A 2/5, which does not come up in the above translation, would mean that some minimal connection can be made between OL and TL versions, whereas a 1/5 would be given to a text that bears no resemblance to the original text at all.

3.1.2. Naturalness

This dimension determines whether the text sounds natural in the target language, i.e. whether the structure does not appear odd to the native speaker, if there are unsubstantiated inversions, or if non-existent word combinations have been used. To illustrate this, the line “Kiss me and I already know” is a 5/5 due to sounding like an everyday speech, with no deviations. An example of 4/5 can

be found in the form of “That love of mine, know that”, where the application of “*wiedz*” (“know that”) in its imperative form makes it sound a tad less natural. Then, a 3/5 would be given to “My heart shines like the moon” due to the TL version using strong inversions and additionally creating a syllabic cluster (i.e. “*jak-księżyc*”) thus losing on elegance. A 2/5 would signify that very little attention has been put into adhering to the original structure, and a 1/5 could show an utter disregard to the TL’s rules and dynamics.

3.1.3. Rhythm

In regards to that factor, the key is to assess how close the translation got to the original in terms of both the number of syllables, their rhythmic distribution, but also accents. For example, a majority of the above translation maintains a steady 5/5 due to a) maintaining a 1:1 structure as compared to the OL version, 2) retaining the distribution within line, and 3) making sure that the accents and pressure is where they originally were. The exception here is “My heart shines like the moon”, where the syllabic cluster mentioned in the section slightly distorts the original rhythm despite the number and allocation of syllables being correct, thus receiving a 4/5. A 3/5 would be given to a line with visible distortions in accents, but which nonetheless keeps the number of syllables at least mostly right. Similarly, a 2/5 would in consequence comprise clear mistakes in the number of syllables and the rhythm being out of place. Finally, 1/5 would mean that the original structures have been ignored whatsoever. Following Low’s own advice — the number of syllables can at times be sacrificed if due to TL characteristics, this benefits the overall rhythm.

3.1.4. Rhyme

The essence of that item is to determine the closeness of rhymes of the original text and whether they exist at all. A 5/5 would be given to a rhyme that not only follows the source structure (i.e. AABB, ABAB, etc.), but also sounds similarly to the original word, with “*zhen*” (真) rhyming with “*jest*”, “*xin*” (心) with “*Ty*”, etc. A 4/5 would retain the stanza’s structure, but not sound alike. A 3/5 would drop the original structure at times but still offer a cohesive alternative. A 2/5 would show that no clear plan regarding rhyme structures was utilized, and a 1/5 would not have a clear rhyme structure at all. It is worth pointing out that while this factor is assessed line-by-line, the evaluator must take the whole stanza into account, be it a 4-line quatrain or a 3-line tercet, to name just a few.

3.1.5. Style

Style is an addition to Low's traditional model, and has been introduced for the needs of this article. It is, by design, an extension of Naturalness, Rhythm and Rhyme and determines how unforced the translation sounds and assesses its language quality and as well overall *panache*. Points are awarded for clarity, lack of repetitions, and the application of the characteristics of the target language and culture. This is best illustrated by the words of the late Stanisław Barańczak, a Polish author, who said that "an interpreter must be a poet's poet" (1990, p. 7), namely requiring a comprehensive understanding of TL cultural and linguistic capital. In the end, the result is conveying not just the meaning and structure, but also the soul of what one is translating. My personal belief here is that melic translation is just merely a craft, but must be treated as art in itself, and thus be poetic and creative. An example of a 5/5 in the text above is how well the lines "My affection is real / My love is real" have been interpreted as "It is truest, / that love of mine", showing thoughtfulness and capturing the essence of the original message.

3.2. Assessment Mechanism

Unlike Low's original model, its enhanced version in the form of TFA is designed specifically to evaluate the translation fidelity of lyrical texts, both songs and poems. In principle, this is achieved by assessing the characteristics of each and every verse as compared to the original on a 1:1 basis. Each verse is analysed regarding its sense, naturalness, rhythm, rhyme, and style mentioned above, then assigned points from 1 to 5 (lowest to highest), and then combined as a percentage under weighted average, with modifiers set up according to the levels of priority presented by Low-related research (Nordfjellmark, 2020). For the needs of quantification, these have been set at 30%, 25%, 20%, 15%, and 10% respectively.

Then, an average for each factor is derived, summing up the values of all the verses. It is crucial to take note that should a chorus or a stanza come up in the work more than once, only the first instance counts towards the final score, so any line repetitions should be omitted (unless of course they have been translated differently each time). The precise criteria are shown in Table 4 below.

Table 4. Assessment criteria of the TPA model

Criterion Grade	Sense	Naturalness	Rhythm	Rhymes	Style
5 (max)	The meaning of the verse is accurately and fully conveyed, preserving all the nuances and subtleties of the original text.	The verse sounds natural, as if originally written in the target language, without errors. Word accents are preserved, and there is no forced inversion. There are no syllabic clusters.	The rhythm of the verse is fully in line with the original, maintaining a smooth and natural feel.	The verse perfectly preserves the rhyme patterns of the original, including maintaining the sound of the rhyme between the languages, creating a harmonious and consistent structure with the original.	The style of the verse perfectly captures the character, elegance and subtleties of the original, preserving its unique features and aesthetic qualities. The poetic quality of the text is fully preserved, and references to the culture of the target language are apt and woven into the text in a natural way. The language used in the verse is appropriate to the context.
4	The meaning is almost completely consistent with the original, with minor deviations that do not significantly affect the overall content.	The line sounds natural, with minor places that could be better developed. Minor changes in accent, justified inversions allowed.	The rhythm of the verse is almost identical to the original, with minor deviations that do not significantly affect the flow.	The composition retains most of the rhyme structure from the original, with some deviations that do not significantly affect the reception.	The style of the verse is almost entirely consistent with the original, with minor spots that could be better refined. The poetic quality of the text is well conveyed, with many of the subtleties of the original preserved. The language used in the poem is rich, with minor flaws.
3	The meaning is generally well conveyed, although some elements may be slightly distorted or simplified.	The verse is fairly natural, but can sometimes sound foreign / awkward. Inversions present.	The rhythm of the verse is mostly consistent with the original, at times sounds clunky.	The verse contains rhymes, but they do not always follow the original pattern and are at times forced.	The style of the verse is fairly consistent with the original, although it may lack sophistication. The poetic quality of the original is partially preserved.
2	The meaning is partially transferred, but contains many errors or simplifications that change the meaning of the original line.	The line is understandable, but still sounds unnatural and contains noticeable errors. The accents are incorrect and the inversion sounds forced.	The rhythm of the verse is inconsistent, the number of syllables does not correspond well to the original.	The composition contains rhymes, but only in the form of half-rhymes, and/or patterns that are visibly irregular and often forced.	The style of the verse is partially consistent with the original, but contains numerous errors and shortcomings. The language used in the poem is correct, but lacks finesse and elegance.
1 (min)	The verse significantly distorts or omits key elements of the original line. The meaning is hard to understand or inconsistent with the original.	The verse sounds artificial and unnatural, and contains numerous grammatical and stylistic errors.	The verse has a severely disrupted rhythm that interferes with the reception and understanding of the text.	The composition completely omits rhyme patterns of the original or rhymes whatsoever, which noticeably affects the structure of the whole text.	The style of the verse is inconsistent, with numerous linguistic errors and inconsistency with the original. The language used in the poem is poor and inadequate.

Source: Own work, based on Low's Pentathlon

4. Case Study

For the needs of assessment, a song has been picked to be evaluated by the author using the TFA score model above. Two translations of the song “A Sky Full of Stars” have been picked to best illustrate the difference in quality and in consequence, different grades. In the second stage, 10 specialists has been chosen to use the TFA score model to evaluate the translation fidelity of a song lyrics. The group part is introduced in order to confirm that the assessment model works in a relatively consistent way, with little deviation between the individual evaluations. They picked assessors are all meeting the following requirements: have background in either linguistics or literature, have previously had contact with lyrical texts, and are fluent in English and Polish (i.e. the source and the target language). They meet the standards delineated by Dolata-Zaród (2009) of having subject-, linguistic- and cultural- competence.

The translations picked are publicly available on YouTube. The first one (as seen in Table 5) was created in adherence to Lowian Principles. The second one (in Table 6) is more of an arrangement rather than a 1:1 translation attempt. They have been chosen in order to best show the assessment range of the analyzed TFA model.

4.1. Translation 1

Table 5. The song “A Sky Full of Stars” and its Polish translation

Source Language (SL)	Target Language (TL)	TL Meaning
‘Cause you’re a sky, ‘cause you’re a sky full of stars	Jesteś jak noc, jesteś jak noc, pełna gwiazd	You’re like the night, you’re like the night, full of stars
I’m gonna give you my heart	Ja Tobie serce me dam	I’m gonna give you my heart
‘Cause you’re a sky, ‘cause you’re a sky full of stars	Jesteś jak noc, jesteś jak noc, pełna gwiazd	You’re like the night, you’re like the night, full of stars
‘Cause you light up the path	Bo rozświetlasz mój szlak	For you light up my path
I don’t care, go on and tear me apart	Rób, co chcesz, roztrzaskaj mnie w drobny mak	Do what you want, shatter me to small pieces
I don’t care if you do	Nie dbam o to dziś już	I don’t care anymore today
‘Cause in a sky, ‘cause in a sky full of stars	Bo w moim śnie, bo w moim śnie pełnym gwiazd	‘Cause in my dream, ‘cause in my dream full of stars
I think I saw you	Znalazłem Cię znów	I found you again
‘Cause you’re a sky, ‘cause you’re a sky full of stars	Jesteś jak noc, jesteś jak noc, pełna gwiazd	You’re like the night, you’re like the night, full of stars

Source Language (SL)	Target Language (TL)	TL Meaning
I wanna die in your arms	Przy Tobie umrzeć bym chciał	By your side I'd like to die
'Cause you get lighter the more it gets dark	Bo im jest ciemniej, tym większy Twój blask	Because the darker it gets, the greater your glow
I'm gonna give you my heart	Ja Tobie serce me dam	I will give you my heart

Source: Coldplay (2014), Z Obcego na Nasze (2022)

As seen in Table 4, the version in the Target Language (hereinafter TL) is closely following the original language version (hereinafter SL). Looking at Low's enhanced principles in the TFA model, Sense is maintained to a high degree, with key deviations that could be described as 1) the lyrical subject is referred to as "night" instead of a "sky" (albeit both complete with stars, thus preserving the SL's semantic context), and 2) small time-related infractions in the form of doing something again or at a given day of the week.

Moving on to the next factor, Naturalness, the TL contains several trade-offs for the sake of retaining the original rhythm. In most cases, this presents itself in the form of inversions. While the use is completely understandable and acceptable in melic translations, one could argue that the overabundance in a single song does negatively affect the final shape and harms the unforcedness of the music flow. Another matter is that at times, the syllabic pressure of some words sounds altered.

The third factor assessed is Rhythm. Arguably, the TL mirrors the structure of SL on a 1:1 ratio, adapting a series of 1- and 2-syllable words, thus counterplaying the lengthiness of words that is characteristic of Slavic languages, particularly in the adjective section (Migdalski, 2016). This allows the structures to be consistent and rhythmical, easily accommodating the original melody.

Similarly, the reduced Naturalness enabled greater access to convenient Rhymes, i.e. the next element. It can be seen that 100% of assessed rhymes not only follow the original structure (AAAA monorhyme, followed by ABAB 4-line stanza and another AAAA monorhyme), but also mimic the original sound. As a result, "stars" correspond with "gwiazd" [phonetically — IPA: *gvʲjazd*], dam [*dām*], szlak [*ʃlak*], etc.

Finally comes the last factor, the Style. It is worth emphasizing that it was not included in Low's original Five and has replaced his Singability, which I deemed to be mostly a derivative of Naturalness, Rhyme, and Rhythm. The style of the analysed passage is consistent, with no unnecessary repetitions, and several creative verse solutions, providing a relatively high final level of 4s and 5s.

Table 6. Assessment of the Polish translation of the “A Sky Full of Stars”

Target Language (TL)	Sense	Naturalness	Rhythm	Rhymes	Style	Mark
Jesteś jak noc, jesteś jak noc, pełna gwiazd	5	4	5	5	5	95%
Ja Tobie serce me dam	5	4	4	5	4	89%
Jesteś jak noc, jesteś jak noc, pełna gwiazd	5	4	5	5	5	95%
Bo rozświetlasz mój szlak	5	4	5	5	4	93%
Rób, co chcesz, roztrzaskaj mnie w drobny mak	5	5	5	5	5	100%
Nie dbam o to dziś już, u-uuu uuuuu	5	4	5	5	4	93%
Bo w moim śnie, bo w moim śnie pełnym gwiazd	4	4	5	5	4	87%
Znalazłem Cię znów	4	4	5	5	4	87%
Jesteś jak noc, jesteś jak noc, pełna gwiazd	5	4	5	5	5	95%
Przy Tobie umrzeć bym chciał	5	4	5	5	5	95%
Bo im jest ciemniej, tym większy Twój blask	5	4	5	5	4	93%
Ja Tobie serce me dam	5	4	4	5	5	91%
TOTAL	4,83	4,08	4,83	5,00	4,50	92,7%

Source: Coldplay (2014), Z Obcego na Nasze (2022), own work

When the TFA model is applied, the outcome is as shown in Table 6. Each verse is graded on a scale from 1 to 5, and then a weighted average is made on that basis, with values as per section 2.2 of this article. The resulting individual assessment awards a high 4,83 in Sense (weighted at 35% of the final score) and full marks on the Rhymes section. This is offset by a slightly above 4/5 on Naturalness (chiefly due to inversions and trade-offs in the fields of accent placement), resulting in a high total mark of 92,8%.

4.2. Translation 2

The second text is technically an adaptation rather than a translation, under the definitions mentioned by Rędzioch-Korkuz (2021). As such, one may expect a looser adherence to the SL version, but in this case, it remains relatively high.

Table 7. The song “A Sky Full of Stars” and its Polish translation

Source Language (SL)	Target Language (TL)	TL meaning
‘Cause you’re a sky, ‘cause you’re a sky full of stars	Bo jesteś gwiazdą, jesteś gwiazdą na niebie,	‘Cause you are a star, you are a star in the sky
I’m gonna give you my heart	chcę tylko patrzeć na ciebie,	I just want to look at you

Source Language (SL)	Target Language (TL)	TL meaning
'Cause you're a sky, 'cause you're a sky full of stars	bo jesteś gwiazdą, jesteś gwiazdą na niebie,	'Cause you're a star, you're a star in the sky
'Cause you light up the path	bo rozświecisz mi mrok	'Cause you light up my darkness
I don't care, go on and tear me apart	Nie dbam o to, czy serce złamiesz mi	I don't care if you break my heart
I don't care if you do, ooh-ooh, ooh	Masz ochotę, to łam	If you feel like it, break it
'Cause in a sky, 'cause in a sky full of stars	Bo jesteś gwiazdą, jesteś gwiazdą na niebie	Because you're a star, you're a star in the sky
I think I saw you	Moje serce ci dam	I'll give you my heart
'Cause you're a sky, 'cause you're a sky full of stars	Bo jesteś gwiazdą, jesteś gwiazdą na niebie	'Cause you are a star, you are a star in the sky
I wanna die in your arms, oh, oh-oh	Inną od reszty gwiazd	Different from the rest of the stars
'Cause you get lighter the more it gets dark	Bo jesteś gwiazdą, jesteś gwiazdą na niebie	'Cause you're a star, you're a star in the sky
I'm gonna give you my heart, oh	Bo rozświecisz mi mrok	Because you light up my darkness

Source: Coldplay (2014), Szoltysek (2019)

In the first stanza, the Sense is retained, with the only serious deviation lying within the second verse (giving heart versus looking), with another instance at such level occurring in stanza 3 verse 2 (“dying in arms” versus “different star”). The meaning of some verses can also be found elsewhere in the passage.

The text loses on naturalness in several places, utilizing forced inversions and at times ignoring the typical Polish accentuation of words, such as “CIEbie” (you) or “NIEbie” (sky). Other than that factor, the passage maintains a steady language level.

In terms of Rhythm, the TL includes some abnormalities and in most cases, the author managed to retain the correct number of syllables per verse, but without analysing the internal structure of syllable allocation, i.e. treating a verse as a set of 6 syllables instead of a sum of parts such as 1+2+2+1.

The utilized Rhyme structure of the translation is consistent with the original to a moderate degree. While there is little attempt to mimic the SL sounds, the ABAB structure is preserved without change in some verses, while on occasion the rhymes are omitted, resulting in AxAx configuration at best.

In terms of Style, the translation strategy is inconsistent and the panache levels may be understood as lacking, and while some well-conceived elements have

been introduced, the unnecessary level of repetition and the displacement of verse messages lowers the general reception.

Table 8. Assessment of the Polish translation of the “A Sky Full of Stars”

Target Language (TL)	Sense	Naturalness	Rhythm	Rhymes	Style	Mark
Bo jesteś gwiazdą, jesteś gwiazdą na niebie,	4	4	2	4	3	70%
Chcę tylko patrzeć na ciebie,	2	4	3	3	4	61%
Bo jesteś gwiazdą, jesteś gwiazdą na niebie,	4	4	2	4	4	72%
Bo rozświecisz mi mrok	4	4	4	3	3	75%
Nie dbam o to, czy serce złamiesz mi,	4	3	3	3	3	66%
Masz ochotę, to łam,	4	4	4	4	4	80%
Bo jesteś gwiazdą, jesteś gwiazdą na niebie,	3	4	2	4	3	64%
Moje serce ci dam	1	3	3	4	3	51%
Bo jesteś gwiazdą, jesteś gwiazdą na niebie	4	4	2	4	3	70%
Inną od reszty gwiazd	2	4	3	2	3	56%
Bo jesteś gwiazdą, jesteś gwiazdą na niebie	4	4	2	4	3	70%
Bo rozświecisz mi mrok	1	4	4	3	3	57%
TOTAL	3,08	3,83	2,83	3,50	3,25	66,0%

Source: Coldplay (2014), Szołtysek (2019), own work

Similarly to the first translation, the second text was evaluated using the TFA mechanism, bearing in mind that it is a system of evaluating the precision of translation, not the artistic quality of the writing itself. The liberal approach to preserving the original Sense caused a drop of this dimension to a 3,08/5, with substantial changes to Rhythm and applying forced inversions and accent changes to Naturalness resulting in a considerably lower total. Because of this, the translation fidelity score of the text was 66.0%.

4.3. Group Assessment

The above marks were however conducted by a single individual. In order to maximise the objectivity and therefore the reliability of the TFA assessment, I used the findings of several researchers (Rotem & Halperin, 1995; House, 1997; Cohen, Manion & Morrisson, 2000; Stejskal, 2003; Hurtado Albir, 2008), with the conclusion being that evaluation gains a sufficient level of non-subjective approach once reviewed by between 7 and 10 specialists, with 5 people being the bare minimum.

To meet this requirement, several language specialists have been invited to participate in the test. Each of the two texts was rated by several individual test-

ers, who were picked based on several criteria: their proficiency in both Original Language and the Target Language (in this case, English and Polish), prior experiences with either translation or literary grading, and finally firm background in a field connected to words (ie. arts, linguistics, etc).

Their assessment was then combined in the following table for Translation 1:

Table 9. Group assessment of Translation 1

Evaluator number	Sense	Naturalness	Rhythm	Rhymes	Style	Total
1	4,83	4,08	4,83	5,00	4,5	92,7%
2	4,42	4,75	4,83	4,08	4,83	91,8%
3	4,67	3,92	5,00	3,92	4,25	86,2%
4	4,17	5,00	5,00	5,00	4,67	96,3%
5	4,42	4,33	4,67	4,42	4,83	91,6%
6	5,00	4,83	5,00	4,75	4,58	95,8%
7	5,00	5,00	5,00	4,83	4,92	98,7%
Final Score	4,64	4,56	4,90	4,57	4,66	93,29%
Standard deviation	0,30	0,41	0,12	0,41	0,22	–
Deviation %	5,9%	8,3%	2,4%	8,1%	4,3%	3,8%

Source: Own work

The same process was then repeated for Translation 2:

Table 10. Group assessment of Translation 2

Evaluator number	Style	Naturalness	Rhythm	Rhymes	Style	Total
1	3,3	3,5	2,8	3,8	3,1	66%
2	3,08	3,00	2,67	3,67	2,92	61,7%
3	1,92	2,42	2,58	2,00	1,42	39,9%
4	1,92	2	1,58	3,75	1,92	46,4%
5	2,67	2,67	2,67	2,67	2,75	53,8%
6	2,67	2,83	2,42	3,08	2,75	55%
7	2,58	3,00	3,17	2,67	3,00	58%
Final Score	2,58	2,77	2,56	3,09	2,55	54,30%
Standard deviation	0,48	0,44	0,45	0,64	0,58	–
Deviation %	9,5%	8,9%	9,1%	12,8%	11,7%	8,2%

Source: Own work

Looking at the above data, several conclusions can be drawn. First of all, there is a greater agreement between evaluators when it comes to the assessment of texts with higher translation quality. The standard deviation for Text 1 (3.8%) is

relatively low, indicating that the jury was more likely to agree on the quality of lyrics in the target language. Furthermore, this suggests that a good translation is more predictable and that it is easier to agree on its rating.

To contrast this, a greater variance has been observed in matters of lower translation quality. For Text 2, where the overall translation was lower (rating 55%), the standard deviation was 8.2%, indicating higher variance in ratings, particularly in the dimensions of Rhymes and Style (12.8% and 11.7% deviation respectively). In other words, lower fidelity of melic translation may lead to more subjective ratings, as language specialists may interpret errors and compromises in the text differently.

In other words, it can be seen that the translation quality affects the consistency of ratings. The data suggest that the higher the fidelity value of the text, the more consistent the grades are, whereas for poorer translations, the opinions of specialists may be more diverse. Another conclusion that can be drawn is that in the TFA model, the better the translation is, the more precise its high score will become, whereas sub-tier texts below a certain level may not differ to a large extent. To illustrate this, a difference between a stanza with a 95% overall score and an 85% one may be expected to be greater and more noticeable than that of 65% and 45%, although this requires additional research.

5. Summary

As it can be observed, the dimensions created by Peter Low make for a promising basis of a melic translation fidelity quantification standard. While his original Pentathlon included Singability, a trait that can be understood as a derivative of Naturalness and Rhythm, the newly introduced Style enabled a more comprehensive evaluation. Another added value provided within the Enhanced Model was the potential of its application in assessing not only melic translations but also poetic ones.

The Translation Fidelity Assessment (TFA) created on this scheme, was then tested in cooperation with seven language specialists, who assessed two iterations of the “A Sky Full of Stars” song lyrics translations using the system. The higher number of evaluators was introduced to ensure a possibly low level of subjectivity, which was confirmed by the outcome: in a quality translation, the standard deviation only reached 3.8%, illustrating a major consistency of individual assessments.

To contrast this, the second translation with an overall fidelity score of 54.3% had a higher deviation of 8.2%, showing a visible discrepancy of views between specialists in charge of the test. The takeaway therefore is that the TFA mechanism

based on Low's Pentathlon theory can indeed be utilized to measure the fidelity level of a translation of lyrics, particularly to differentiate between the high- and top-tier texts, thus creating a cornerstone for a prospective industry standard.

After all, Low himself wrote (2008, p. 12) that no translation is perfect and that one can only strive for excellence by tending to the five dimensions he named – a practice that may hopefully set commonly acknowledged norms within the melic translation sector.

Bibliography

- Barańczak, S. (1990). Mały, lecz maksymalistyczny manifest translatologiczny. *Teksty Drugie*, 3, 7–66.
- Bryll, A. (2006). Zyski i straty w filologicznych i melicznych przekładach piosenek Stinga. In P. Fast, & P. Janikowski (Eds.), *Dialog czy nieporozumienie? Z zagadnień krytyki przekładu* (pp. 85–117). Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Cohen, J., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Coldplay. (2014). A Sky Full of Stars [Song]. In the album *Ghost Stories*. Parlophone, Atlantic Records.
- Delabastita, D. (1993). ‘There’s a Double Tongue’: An Investigation into the Translation of Shakespeare’s Wordplay (pp. 217–233). Rodopi.
- Dolata-Zaród, A. (2009). Aspekty kulturowe w tłumaczeniu tekstów specjalistycznych. *Rocznik Przekładoznawczy*, 5, 83–91.
- Fitri, A., Dewi, H., & Hidayat, R. (2022). The quality of rhyme and rhythm in song lyric translation. *Paradigma: Jurnal Kajian Budaya*, 12, 213.
- Freeman, R.E. (2017). The Effect of Michelin Stars on Firm Profitability and Restaurant Quality. *Journal of Economic Perspectives*, 31(4), 187–208.
- House, J. (1997). *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Gunter Narr Verlag.
- Hurtado Albir, A. (2008). *Manual de traducción*. Cátedra.
- Klingebiel, D., & Schmulker, L. (2007). *The Impact of Credit Rating Agencies on the Financial Markets*. World Bank Policy Research Working Paper.
- Kusuma Intan, I., & Yuliasri, I. (2020). Translation quality of English – Javanese songs by Pentul Kustik band. *English Education Journal*, 10(1), 18–27.
- Latham, K. (2007). *Pop Culture China!: Media, Arts, and Lifestyle*. Bloomsbury Publishing USA.
- Lopez Fierrez, J.R. (2020). *Song lyrics translation. An approach on Peter Low's Pentathlon Principle*. Thesis for Estudios Ingleses. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26233.19046>
- Low, P. (2005). The Pentathlon Approach to Translating Songs. In D.L. Gorlée (Ed.), *Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation* (pp. 185–212). Rodopi.
- Low, P. (2008). Translating songs that rhyme. *Perspectives*, 16(1–2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/13670050802364437>
- Nordfjellmark, K. (2020). *Comparing different strategies in song translation by using Low's 'Pentathlon Principle'*. Bachelor's thesis. Norwegian University of Science and Technology.
- Migdal'ski, K. (2016). *Second Position Effects in the Syntax of Germanic and Slavic Languages*. Springer.
- Rajewska, E. (2004). Barańczak i popkultura. In P. Fast (Ed.), *Kultura popularna a przekład* (pp. 21–37). Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.

- Rędzioch-Korkuz, A. (2021). Review of [Low, Peter (2017): *Translating Song. Lyrics and Text*. London/New York: Routledge, 132 p.]. *Meta*, 66(3), 751–753. <https://doi.org/10.7202/1088365ar>
- Rotem, A., & Halperin, E. (1995). Assessment of quality in education: Considerations in developing an evaluation model. *Educational Review*, 47(1), 55–64.
- Stejskal, J. (2003). Quality assessment in translation. *The ATA Chronicle*.
- Sun, Y. (1973). The Moon Represents My Heart [Song]. In the album *The Moon Represents My Heart*. Li Ge Records.
- Szoltyssek, A. (2019, July 22). *A Sky Full of Stars / Niebo pełne gwiazd / Coldplay / po polsku* [Video file]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gQGQV9FBWNE>
- Z Obcego Na Nasze. (2022, November 30). *“A Sky Full of Stars” po polsku* [Coldplay cover] [Video file]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yfVsFn89Ku8>

Ocena wierności przekładu — analiza potencjału zasady pięcioboju Lowa jako podstawy standardów tłumaczenia melicznego

Streszczenie. W artykule podjęto próbę zastosowania koncepcji pięcioboju Petera Lowa jako kamienia węgielnego standaryzacji wierności tłumaczenia melicznego. Stwierdzono, że cztery z jego czynników (sens, naturalność, rytm i rymy) są stosunkowo wymierne i pozwalają na relatywnie obiektywną ocenę tekstu. Jednak ze względu na to, że ostatnią z jego zasad (tj. śpiewalność) można uznać za pochodną pozostałych wskaźników, to na potrzeby testów i w ramach proponowanego modelu rozszerzonego w tym artykule zastąpiono ją nowym elementem w postaci stylu. Na tej podstawie dla każdego sprawdzanego wersu wprowadzono pięciostopniowy system oceny, sumowany średnią ważoną. Nowa, rozszerzona kombinacja była następnie testowana na dwóch polskich przekładach piosenki Coldplay „A Sky Full of Stars”. Aby zmaksymalizować obiektywność kwantyfikacji, każdy tekst został oceniony przez kilku indywidualnych testerów. Potwierdzono, że w swojej ulepszonej, wielopoziomowej wersji model pięcioboju Lowa może stanowić podstawę funkcjonalnego mechanizmu oceny jakości, zwłaszcza przy tekstach na wysokim poziomie wykonania.

Słowa kluczowe: pięciobój Lowa, przekład, przekład meliczny, ocena wierności przekładu

MARTA BANAS

Uniwersytet Śląski w Katowicach
<https://orcid.org/0009-0006-8697-0690>
e-mail: martula.banas@gmail.com

Przekład literacki jako przekład specjalistyczny. Analiza kontrastywna polskiego tłumaczenia neologizmów w powieści *Diuna* Franka Herberta

Streszczenie. Powieść *Diuna* autorstwa Franka Herberta, należąca do kanonu współczesnej literatury fantastycznonaukowej, jest bogata w neologizmy, które nie tylko kształtują wyjątkowy obraz świata przedstawionego, ale także niosą ze sobą istotne znaczenia poznawcze. Celem niniejszego artykułu jest przeprowadzenie analizy lingwistycznej, ukazującej proces tworzenia tych językowych konstrukcji, oraz zbadanie, jak zostały one przetłumaczone na język polski. Analiza będzie koncentrować się na aspektach językowych, a także na wyzwaniach tłumaczeniowych, w szczególności w kontekście zachowania oryginalnego znaczenia kulturowego i semantycznego w przekładzie.

Słowa kluczowe: przekład, neologizmy, *Diuna*, science fiction, analiza lingwistyczna
<https://doi.org/10.58683/dnswsb.2014>

1. Wstęp

Tłumaczenie literatury fantastycznonaukowej stanowi wyjątkowe wyzwanie, z uwagi na bogactwo i złożoność językową, jaką często oferują autorzy tego gatunku. Jednym z kluczowych aspektów, z którym muszą zmierzyć się tłumacze, jest neologizm – nowe, często autorskie słowo, które wprowadza czytelnika w świat przedstawiony, pełen technologicznych innowacji, obcych kultur i specyficznych pojęć. Neologizmy budują atmosferę fikcyjnego uniwersum, odgrywają również istotną rolę w przekazywaniu treści kulturowych i filozoficznych, które często stanowią sedno literackiej wizji autora.

Diuna Franka Herberta, należąca do kanonu literatury science fiction, jest przykładem książki, która obfituje w takie neologizmy (Smykowski, 2022). Powieść ta nie tylko ukazuje skomplikowany świat Arrakis, ale także wprowadza czytelnika

w świat terminów, których odpowiednie przetłumaczenie wymaga znajomości języka oraz głębokiego zrozumienia kulturowego i technologicznego kontekstu.

Celem niniejszego artykułu jest analiza technik tłumaczeniowych zastosowanych przez Marka Marszałę (2024) w przekładzie *Diuny* na język polski, ze szczególnym uwzględnieniem strategii tłumaczenia neologizmów. Przedstawione przykłady pozwalają zrozumieć, jak tłumacz podszedł do tego wyzwania, a także jakie decyzje podjął, by zachować oryginalny klimat i przekaz powieści Herberta.

2. Przekład – wokół definicji słowa

Postępujący proces globalizacji, gwałtowny rozwój technologii informacyjnych, a także głębokie przemiany zachodzące w obrębie struktury społecznej, szczególnie w aspekcie wielokulturowości, wyznaczają kierunek rozwoju cywilizacji w XXI wieku. Przemiany te dotyczą niemal każdej dziedziny działalności człowieka, pozostawiają swój ślad także na szeroko rozumianej sferze językowej. Przekład (tłumaczenie), jako kluczowe narzędzie w komunikacji międzykulturowej, jest odbierany już nie tylko jako forma komunikacji międzyjęzykowej, ale również jako forma komunikacji międzykulturowej (Stefańska, 2016).

Perspektywa tradycyjna ujmuje przekład przede wszystkim jako proces tłumaczenia tekstu z języka wyjściowego na język docelowy (Pieńkos, 2003). Elwira Stefańska zauważa, że nauka o przekładzie, bardzo często określana również jako przekładoznawstwo czy translatoryka, ukształtowała się jako odrębna dyscyplina wśród innych nauk lingwistycznych nie tak dawno, bo dopiero w latach 50.–60. XX wieku, kiedy to przyznano tej dziedzinie wiedzy odrębny status (Stefańska, 2016). Bez wątpienia przekładoznawstwo sytuuje się gdzieś na styku kilku dyscyplin naukowych – w swoich badawczych eksploracjach wykorzystuje między innymi osiągnięcia językoznawców, semiotyków, a także psychologów. Przekładoznawstwo jest zatem nauką interdyscyplinarną.

Ogólnie rzecz biorąc, przekładoznawstwo może być zdefiniowane jako nauka o tłumaczeniu (Hejwowski, 2015). Krzysztof Hejwowski zaznacza, że nazwa tej dyscypliny w Polsce sprawia pewne trudności. Podobnie jak Stefańska, badacz ten wyraża opinię, że bardzo często w literaturze przedmiotu pojawiają się różne synonimiczne terminy (translatoryka, translatologia, traduktologia, przekładoznawstwo), których użycie zależy wyłącznie od tradycji oraz przyzwyczajenia. Inaczej dzieje się w języku angielskim – określenie *translation studies* jednoznacznie oznacza „badania nad przekładem”.

Inny badacz teorii przekładu, Olgierd Wojtasiewicz, definiuje tłumaczenie jako „operację, która polega na sformułowaniu w pewnym języku odpowiednika wypo-

wiedzenia sformułowanego uprzednio w innym języku” (1957, s. 15). Objaśnienie to jest zbieżne z formułą, jaką można odnaleźć w *Słowniku terminów literackich* (Sławiński, 1988, s. 408), zgodnie z którą przekład „polega na poszukiwaniu w danym języku takich środków, które by przekazywały informacje zawarte w tłumaczonej wypowiedzi, a także stanowiły ekwiwalent zastosowanych w niej sposobów ukształtowania, co jest szczególnie istotne przy przekładach dzieł literackich”. Zachowanie zasady ekwiwalencji postuluje również Eugene Albert Nida. W opinii tego badacza „tłumaczenie polega na daniu w języku przekładu najbliższego naturalnego równoważnika przekazu języka oryginału, przede wszystkim w znaczeniu, a następnie w stylu”¹ (1981, s. 331). W tym ujęciu, uznając brak absolutnych odpowiedników, Nida akcentuje konieczność znalezienia najbliższego ekwiwalentu. Taki ekwiwalent nie powinien być obcy ani w formie (z wyjątkiem nieuniknionych przypadków, jak nazwy własne), ani w znaczeniu. To właśnie oznacza termin „naturalny” ekwiwalent.

W opinii Petera Newmarka proces tłumaczenia to „oddawanie znaczenia tekstu w innym języku w taki sposób, w jaki autor chciał, aby tekst był przetłumaczony” (1988, s. 5–6). W sposób szczególny Newmark odnosi się do osoby tłumacza, podkreślając, że dobry tłumacz nigdy nie powinien być do końca zadowolony ze swej pracy, gdyż „nie ma czegoś takiego jak doskonałe, idealne lub poprawne tłumaczenie”. Konieczność ciągłego rozwoju własnych kompetencji i poszerzania wiedzy z danej dziedziny postuluje także hiszpańska badaczka Amparo Hurtado-Albir. Według niej „tłumaczenie jest umiejętnością, która polega na wiedzy, jak przejść przez proces tłumaczenia, jak rozwiązać problemy związane z tłumaczeniem, pojawiające się w każdym przypadku” (2001, s. 25).

3. Rodzaje tłumaczeń

Rozpatrując formę przekładu, można wyróżnić dwa typy tłumaczeń: pisemne oraz ustne. W języku polskim obydwa rodzaje określane są za pomocą synonimów: „tłumaczenie” lub „przekład”. W języku angielskim istnieją odmienne terminy na rozróżnienie obu rodzajów: tłumaczenie to *translation*, a przekład to *interpretation*.

Łukasz Zarzycki (2017) proponuje podział tłumaczeń na sześć kategorii, uwzględniając różne aspekty ich użycia: 1. aspekt historyczny: ustne, pisemne, maszynowe; 2. typy: literackie i nieliterackie; 3. rodzaje tłumaczeń ustnych: symultaniczne i konsekwentne; 4. forma: ustne (zawsze nieliterackie) i pisemne; 5. sposób wyrażenia tłumaczenia: wspomagane komputerowo lub procesy tworzone w mózgu człowieka; 6. tematyka/dziedzina: ze względu na przedmiot badań.

¹ Wszystkie tłumaczenia na język polski pochodzą od autorki.

Hurtado Albir (2001) dzieli tłumaczenia na dwie kategorie. Pierwszą z nich nazywa tłumaczeniem tekstów specjalistycznych, a drugą tłumaczeniem tekstów niespecjalistycznych. Tłumaczenie tekstów niespecjalistycznych odnosi się do tekstów, które „nie wchodzą w skład języków specjalistycznych; oprócz tekstów literackich, są to wszystkie te, które można określić jako nieliterackie: teksty reklamowe, teksty dziennikarskie itp.” (2001, s. 64).

4. Język literatury jako język specjalistyczny

W kontekście podjętej problematyki ważnym aspektem staje się określenie miejsca języka literackiego wśród szerokiego spektrum zagadnień translatologicznych. Pytanie, które często jest formułowane przez grono badaczy, dotyczy statusu języka literatury pięknej wśród innych odmian specjalistycznych.

Encyklopedia PWN definiuje przekład literacki jako: „1) utwór literacki, który ma swój pierwowzór obcojęzyczny (oryginał) i powiadamia odbiorcę o jego istnieniu; 2) proces twórczy (w innej koncepcji — jedynie odtwórczy), w którym tekst literacki, ukształtowany w jednym języku, zostaje powtórzony (zrekonstruowany) w systemie innego języka” (2024). Zarzycki, analizując zakres tłumaczenia literackiego, zaznacza, że obejmuje ono przekład prozy, poezji i utworów dramatycznych. W jego opinii tłumaczenie literackie jest „artystyczną komunikacją pomiędzy autorem, tłumaczem i czytelnikiem, a dobór słów przez tłumacza jest kluczową czynnością w procesie tłumaczenia jako aktu komunikacji” (2017, s. 101).

Wspomniana wcześniej badaczka Hurtado Albir (2001) zwraca uwagę na jedną z najważniejszych cech tekstów literackich, którą jest różnorodność tonacji i stylów. Właściwość ta umożliwia z kolei łączenie różnych gatunków. Autorka akcentuje także silne zakorzenienie tekstów literackich w tradycji i kulturze.

Na niezwykle istotny aspekt z punktu widzenia podjętej problematyki wskazuje Jan Koźbiał. Pisze, że „(...) język literatury pięknej sam w sobie jest językiem specjalistycznym”. W uzasadnieniu przyjętej tezy podkreśla wspólną właściwość języków specjalistycznych i języka literackiego, którą jest funkcja kognitywna (Koźbiał, 2002, s. 132). Zarówno tekst specjalistyczny, jak i literacki przekazują i ugruntowują wiedzę niezbędną do funkcjonowania jednostki w otaczającym świecie. Ponadto badacz postuluje uznanie tekstów literackich za teksty informacyjne, co z kolei „wprowadza możliwość ujednolicenia norm poetologicznych dla wszystkich rodzajów tłumaczeń. W szczególności stawia teksty literackie i tzw. »specjalistyczne« na jednym poziomie co do sprawy zasadniczej: aby można było mówić o tłumaczeniu i tłumaczu profesjonalnym, trzeba zagwarantować dogłębną wiedzę o dziedzinie” (Koźbiał, 2002, s. 139).

Inna badaczka, Christiane Nord (1993), zwraca uwagę, że tłumacz jest tylko jednym z wielu adresatów tłumaczonego tekstu. Niezależnie od tego, jak bardzo dąży do zachowania obiektywizmu podczas przekładu, powinien pamiętać, że zastosowana interpretacja jest tylko jednym z możliwych rozwiązań.

5. Neologizm – zarys ogólny

Neologizmy, z grec. *neos* – nowy, *logos* – słowo (Online Etymology Dictionary, 2024), stanowią jeden z najbardziej dynamicznych i fascynujących aspektów języka. Manuela Graf podkreśla, że są leksykalnymi innowacjami, które odzwierciedlają tempo zmian technologicznych, społecznych i kulturowych (2023, s. 50). Stanowią kwintesencję ciągłego rozwoju języka i potrzeby dostosowania się do wyzwań pozajęzykowych danych czasów. Nowatorskie elementy językowe pojawiają się w odpowiedzi na nieustannie przyspieszający postęp technologiczny i społeczny, który wymaga nazywania nowych zjawisk i przedmiotów. W rezultacie niektóre utrwalone już w języku wyrażenia zmieniają swój zakres semantyczny bądź zyskują dodatkowe znaczenia.

Yan-Qing Fang wyróżnia trzy kryteria definiowania neologizmów: „neologizmy to słowa, które nie występowały wcześniej i są nowo utworzone i obecnie wchodzą do powszechnych leksykonów; neologizmy to słowa, które w określonym czasie zostały powszechnie zaakceptowane przez ludzi i nadal znajdują zastosowanie w dzisiejszych czasach; neologizmy to te stare słowa, które niosą ze sobą nowe znaczenia” (2021, s. 79).

Neologizmy mogą również zmieniać zakresy semantyczne istniejących słów, zyskując nowe znaczenia w kontekście dynamicznych zmian społecznych i technologicznych. Marian Nagnajewicz zaznacza, że „termin »neologizmy« jest dziś chwiejny; zakres jego bywa pojmowany szerzej lub wężiej. Jedni przez neologizmy rozumieją wszelkie innowacje językowe (gramatyczne i słownikowe), drudzy wszelkie nowości leksykalne, inni nowotwory słowotwórcze i semantyczne, jeszcze inni, a jest ich bodajże najwięcej, tylko innowacje słowotwórcze” (1957, s. 30).

Należy również zaznaczyć, że neologizmy pełnią szczególną funkcję w literackich gatunkach science fiction oraz fantasy. Joanna Wilczak słusznie twierdzi, że „neologizm jest środkiem ściśle związanym z literaturą science fiction, za jego pomocą autor nazywa i dzięki temu uwiarygadnia elementy wykreowanej rzeczywistości” (2012, s. 152). Z kolei Aleksandra Potocka-Woźniak (2017) wskazuje, że neologizmy jako elementy semantyczne języka artystycznego wywierają emocjonalny wpływ na odbiorców tekstu. W kontekście języka potocznego neologizmy mają za zadanie nazywanie nowo powstałych przedmiotów i zjawisk związanych

z cywilizacją i techniką, natomiast w literaturze służą kreacji przedstawionego świata, odgrywając rolę jednorazowych konstrukcji, które pomagają w budowaniu fikcyjnej rzeczywistości.

6. Tworzenie neologizmów

Według Johna Algeo (1991) istnieje sześć podstawowych źródeł etymologicznych dla nowych słów w języku angielskim: *creating* (tworzenie), *borrowing* (zapożyczenie), *combining* (łączenie), *shortening* (skręcanie), *blending* (mieszanie) oraz *shifting* (przenoszenie). Warto dodać, że każde z tych sześciu źródeł ma jeszcze kilka podtypów.

Fang (2021) proponuje własną klasyfikację tworzenia neologizmów, która obejmuje trzy główne procesy: tworzenie nowych słów poprzez mechanizmy słowotwórcze, nadawanie nowych znaczeń istniejącym słowom oraz zapożyczanie słów z innych języków. Autor podkreśla jednakże, że język angielski rozwija się, absorbując, odrzucając i adaptując elementy słownictwa. Proces ten jest ciągły, z językiem nieustannie odnawiającym się poprzez zapożyczenia, tworzenie nowych słów oraz łączenie istniejących w celu wyrażenia nowych idei i osiągnięć. Zjawisko to stało się szczególnie widoczne w XX wieku i nasila się wraz ze zmianami społecznymi, technologicznymi oraz rozwojem politycznym i gospodarczym.

Susannah Ewing Boelke (2020), autorka artykułu *Neologisms: Formation Processes*, podkreśla, że neologizmy mogą być tworzone celowo, aby wyrazić nową ideę lub opisać nowy obiekt. Dodaje, że czasami trudno jest prześledzić, w jaki sposób powstają, ponieważ nigdy nie wiadomo, jakie słowa przyjmą się w codziennym użyciu. Boelke uważa, że istnieje wiele sposobów powstawania neologizmów. Prezentuje kilka metod, które pojawiły się podczas pandemii COVID-19 na początku 2020 roku. Pierwszą z nich jest akronim, inaczej nazywany skrótowcem, obejmujący pierwszą literę każdego słowa w wyrażeniu w celu utworzenia słowa, takiego jak np. *scuba* (*self-contained underwater breathing apparatus*). Następnie pojawia się alfabetyzm (skrótowiec literowy) polegający na podawaniu pierwszej litery każdego słowa w wyrażeniu przy jednoczesnym niewymawianiu go jako słowa, ale faktycznym wypowiedzianiu tylko pierwszych liter, na przykład *VIP* (*very important person*). Trzecią metodą wymienianą przez autorkę jest scalanie dwóch słów, polegające na odcinaniu części co najmniej jednego z nich, a następnie łączeniu. Egzemplifikacją tego zabiegu językowego może być słowo *Brexit* (*British exit*). Kolejną możliwością jest tworzenie neologizmów poprzez zapożyczenie słowa w całości z innego języka, na przykład słowo *cliché* (francuski), lub za pomocą techniki nazywanej kalką. Ta metoda tworzy nowe słowo poprzez bezpośrednie

przetłumaczenie słowa z innego języka, np. *earworm* (niemiecki *Ohrwurm*). Nie należy również zapomnieć o łączeniu dwóch wyrazów, na przykład *overshare*, lub odcinaniu części słowa, z czym mamy do czynienia w słowie *flu* (*influenza*).

Podsumowując, możemy zauważyć, że tworzenie neologizmów w języku angielskim jest złożonym procesem, obejmującym różnorodne techniki, takie jak tworzenie nowych słów, zapożyczanie z innych języków, łączenie istniejących słów i nadawanie nowych znaczeń. Proces ten jest dynamiczny i odpowiada na zmieniające się potrzeby społeczne, technologiczne i kulturowe.

7. Frank Herbert i jego twórczość

Frank Herbert był amerykańskim pisarzem science fiction, najbardziej znanym z serii powieści *Kroniki Diuny*. Na stronie Encyclopædia Britannica (2024) możemy przeczytać, że podczas drugiej wojny światowej służył w amerykańskiej marynarce wojennej, natomiast po wojnie pracował między innymi jako operator telewizyjny, fotograf, komentator radiowy i redaktor gazet. Warto zaznaczyć, że twórczość Herberta określana jest jako *soft science fiction*, czyli łączy ona zagadnienia z zakresu ekologii, filozofii, teologii i psychologii. Jego pisarstwo koncentruje się na problemach adaptacyjnych jednostki w świecie, w którym obserwujemy niekontrolowany rozwój techniki, a także zagrożenia systemów totalitarnych.

Recenzując pierwszy tom *Kronik Diuny*, Marta Waszkiewicz (2022) pisze, że „dzieło Herberta to oszałamiające połączenie przygody, mistycyzmu, ekologii i polityki”. Akcja *Diuny* rozgrywa się w odległej przyszłości i skupia się na konflikcie między dwoma arystokratycznymi rodami: Atrydów i Harkonnenów. Rodziny walczą o kontrolę nad planetą Arrakis ze względu na jej cenne zasoby melanżu. Jest to niezwykle wartościowa substancja, element kluczowy do produkcji specyfiku, który przedłuża życie i umożliwia jasnovidzenie. Po przegranej Atrydów jedyną nadzieją na uratowanie cywilizacji jest Paul, syn księcia Leta. Po zamachu stanu bohater musi uciekać, a na wygnaniu spotyka koczowniczych wojowników, z którymi planuje zniszczyć Harkonnenów odpowiedzialnych za przewrót.

8. Analiza wybranych neologizmów występujących w *Diunie*

W tej części przedstawione zostaną wybrane neologizmy występujące w całej serii *Kroniki Diuny*, nie tylko w pierwszym tomie. Analiza skupi się na prześledzeniu wybranych przez tłumacza Marka Marszała technik tłumaczeniowych zastosowanych w jego przekładzie powieści. Do analizy wybrano neologizmy, które nie tylko odgrywają kluczową rolę w fabule *Diuny*, ale również stanowią wyzwanie dla tłumacza ze względu na ich złożoną strukturę lub wieloznaczność. Taki wybór pozwoli lepiej pojąć techniki i decyzje tłumacza oraz umożliwi głębsze zrozumienie procesu tłumaczenia literackiego, szczególnie w kontekście literatury fantastycznonaukowej. Należy również zaznaczyć, że w analizie wyodrębnione zostały trzy grupy neologizmów: te odnoszące się do broni, te związane z kulturą fremeńską oraz te, które są częścią krajobrazu i ekosystemu.

8.1. Broń

Język angielski	Język polski
<i>chaumurky</i>	chaumurky
<i>chaumas</i>	chaumas

Źródło: Opracowanie własne

Chaumas oraz *Chaumurky* to dwa terminy używane do opisania trucizn w świecie *Diuny*, jednakże należy zaznaczyć istotną różnicę występującą między nimi. Jak możemy przeczytać w słowniku terminologii Imperium (umieszczonym na końcu książki), pierwsza substancja dodawana jest do suchego pokarmu, natomiast druga pojawia się w kontekście napojów. Słowa te najprawdopodobniej zostały stworzone przez Franka Herberta, aby oddać specyfikę i egzotyczność kultury Arrakis. Trucizny w *Diunie* są powszechnie stosowane jako narzędzie do eliminacji przeciwników, a użycie *chaumas* czy *chaumurky* jest jednym ze sposobów na potajemne dokonanie morderstwa przez dodanie trucizny do jedzenia lub napoju ofiary. Oba terminy są neologizmami, które nie występują w słownikach etymologicznych ani nie są używane w innym kontekście niż tym związanym z uniwersum *Diuny*.

Polski tłumacz Marek Marszał zastosował technikę tłumaczeniową nazywaną przez Jeana-Paula Vinaya i Jeana Darbelneta (2000, 1995) kalką. Według badaczy jest to szczególny rodzaj zapożyczenia, polegający na dosłownym przetłumaczeniu zapożyczonej syntagmy. Dorota Gutfeld (2012) zaznacza, że jest to najczęstsza

technika przekładu rzeczywistych elementów kultury anglojęzycznej występujących w literaturze fantastycznej i fantastycznonaukowej.

Język angielski	Język polski
<i>gom jabbar</i>	gom dżabbar

Źródło: Opracowanie własne

Gom jabbar, nazywany również „wrogiem ostatecznym” jest „igłą z ładunkiem metacyjanku, której cenzorki zakonu Bene Gesserit używały do poddawania ludzkiej świadomości próbie śmierci” (Herbert, 1965, s. 757). Broń ta umieszczana jest na koniuszku palca i używana do testowania człowieczeństwa oraz do eliminacji wrogów. Warto zaznaczyć, że kiedy igła jest wbita w ofiarę, trucizna szybko zabija, co czyni *gom jabbar* niezwykle skutecznym narzędziem w bliskim kontakcie.

Nazwa *gom jabbar* składa się z dwóch członów. *Gom*, które według słownika Collinsa (2024) w języku angielskim stosowane jest jako skrót od „Grand Old Man”, oraz *jabbar*, które z kolei w języku arabskim oznacza „wielki” lub „potężny”. Z przedimkiem określonym jako *al-Jabbar* jest jednym z imion Boga w islamie. W tym miejscu należy zaznaczyć, że Frank Herbert niejednokrotnie wspominał, że jedną z jego inspiracji przy pisaniu *Kronik Diuny* była kultura arabska oraz islam, dlatego też takie zapożyczenie wyrazu w celu utworzenia nowego słowa jest nieodłącznym elementem świata przedstawionego powieści. *Gom jabbar* jest śmiertcionośnym narzędziem, które wymaga od ofiary pełnego podporządkowania i uznania wyższości władzy. Etymologia słowa wskazuje na siłę oraz potęgę. Warto dodać, że podstawową funkcją tej broni jest wymuszenie porządku i bezpieczeństwa w społeczeństwie, co może również odnosić się do roli *al-Jabbar* jako stróża sprawiedliwości.

W polskiej wersji powieści możemy znaleźć tłumaczenie *gom dżabbar*. Marek Marszał zdecydował się na kalkę, pozostawiając niezmienny pierwszy człon, natomiast drugi człon został spolszczony przez użycie dwuznaku [dż]. Warto zaznaczyć, że w języku polskim używamy go do zapisu głoski dźwięcznej podobnej do angielskiego [j]. Tłumacz w przypadku drugiego członu zastosował zapożyczenie, czyli technikę polegającą na „przejęciu wyrazu obcego (jego formy i znaczenia)” (Salich, 2018, s. 59), a według Vinaya i Darbelneta (2000) jest to najprostszy sposób wypełnienia luk istniejących w języku docelowym.

Język angielski	Język polski
<i>shield belt</i>	pas tarczy

Źródło: Opracowanie własne

Shield belt nie jest bronią w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, ale pełni funkcję ochronną i defensywną, co czyni go integralnym elementem walki i strategii bojowej. *Pas tarczy*, nazywany też *tarczą Holtzmaną*, stanowi ochronne pole energetyczne, otaczające osobę, która go nosiła.

Shield belt jest neologizmem stworzonym przez Franka Herberta, aby opisać nową, fikcyjną technologię w jego powieści. Należy zaznaczyć, że jest to wyrażenie, które powstało z dwóch wyrazów — *shield*, które Cambridge Dictionary definiuje jako „kawałek metalu lub innego materiału, noszony w celu ochrony przedniej części ciała podczas ataku lub osobę lub rzecz, która zapewnia ochronę”, oraz *belt*, zdefiniowanego jako „pasek ze skóry lub materiału noszony wokół talii w celu podtrzymania ubrania lub dla ozdoby” (2024). Dodajmy, że omawiany neologizm został później użyty w grach *RimWorld* oraz w serii *Unreal*, gdzie chronił użytkowników przed atakami dystansowymi.

Polski tłumacz zdecydował się na tłumaczenie *pas tarczy*, czyli skorzystał z techniki tłumaczeniowej nazywanej ekwiwalentem słownikowym.

Język angielski	Język polski
<i>crysknife</i>	krysnóż

Źródło: Opracowanie własne

Przedostatnim elementem broni jest *crysknife*, po polsku nazywany *krysnóżem*. Jak możemy przeczytać w słowniku terminologii Imperium, był to „święty nóż Fremenów z Arrakis. Wyrabiany był z zębów martwego czerwia pustyni”. Dla Fremenów nóż ten stał się świętością i wiązano z nim wiele obrządków. Jeżeli *krysnóż* został dobyt, nie mógł być ponownie schowany, dopóki nie użyto go w walce i nie skosztował krwi. Co więcej, nie mógł być widziany przez osoby uważane przez plemię za obce. Gdyby się tak stało, musiałyby od niego zginąć lub zostać „oczyszczone” w skomplikowanym rytuale.

Wyraz *crysknife* składa się z dwóch złączonych ze sobą członów: *crys-*, pochodzącego od słowa *crystal* [pol. *kryształ*], oraz *knife* [pol. *nóż*] (Cambridge Dictionary, 2024). Możemy przypuszczać, że *crys-* było odniesieniem Franka Herberta do kryształu, podkreślającym wyjątkowy i rzadki materiał, z którego wykonane są noże. Kryształy są często postrzegane jako cenne i magiczne, co dodaje mistycznego znaczenia broni. Natomiast *knife* może wskazywać na podstawową funkcję broni jako narzędzia do cięcia. W świecie Arrakis, gdzie technologia musiała dostosować się do surowych warunków, broń taka jak *krysnóż* była zarówno praktyczna, jak i symboliczna. Tworząc taki neologizm, autor pokazuje czytelnikom, jak ważny jest przedmiot w kulturze fremeńskiej, podkreślając jego wyjątkowy charakter.

Analizując polskie tłumaczenie, możemy zauważyć, że wyraz *krysnóż* również składa się z dwóch członów, tak jak jest to w wersji oryginalnej. Polski tłumacz, aby przetłumaczyć pierwszy człon, zdecydował się wykorzystać technikę nazywaną tłumaczeniem dosłownym, która według Vinaya i Darbelneta polega na „przekształceniu tekstu wyjściowego w odpowiadający mu gramatycznie i idiomatycznie tekst docelowy” (2000, s. 86). Dlatego też pojawił się człon *krys-*, od polskiego wyrazu kryształ. Jeżeli chodzi o drugi człon neologizmu, to jest to ekwiwalent słownikowy — *nóż* [ang. *knife*]. Oczywiście należy zaznaczyć, że tak jak w przypadku wersji angielskiej, w wersji polskiej oba te człony tworzą jeden wyraz.

Język angielski	Język polski
<i>slow-pellet stunner</i>	głuszak na pociski moderacyjne

Źródło: Opracowanie własne

Ostatnim omawianym modułem broni jest *slow-pellet stunner*, czyli *głuszak na pociski moderacyjne*. Jest to broń miotająca, której pociski poruszały się z niską prędkością. Strzałki zakończone trucizną bądź narkotykiem mają na celu penetrację pól tarczy.

Analizując całe wyrażenie, możemy zauważyć, że składa się ono z trzech członów: *slow* [pol. *wolny*], *pellet* [pol. *kulka*] oraz *stunner* [pol. *piękność/rewelacja*] (Cambridge Dictionary, 2024). Ostatnie słowo tworzące całość używane jest w kontekstach kolokwialnych, najczęściej w celu nazwania osoby bądź sytuacji atrakcyjnej/rewelacyjnej. Na stronie en-academic.com możemy przeczytać, że „*stunner* to ogólny termin określający broń z gatunku science fiction, która ma na celu tymczasowe osłabienie funkcji ruchowych i/lub poznawczych żywej istoty, zwykle poprzez pozbawienie jej przytomności, pozostawiając ją jednak bez obrażeń” (Academic, 2024) i został on użyty w powieściach z takich serii, jak *Solar Queen* czy *Vorkosigan Saga*. Możemy więc podsumować, że neologizm ten idealnie obrazuje broń, jakiej używali bohaterowie *Diuny* — bez wątpienia Frank Herbert w tym wyrażeniu zawarł wszystkie jej cechy, to znaczy pistolet, którego pociski poruszały się wolno.

W tym momencie warto przyjrzyć się polskiemu tłumaczeniu, które zaproponował Marek Marszał — *głuszak na pociski moderacyjne*. W Internetowym słowniku łowieckim możemy przeczytać, że *głuszak* to pisklę głuszcza, natomiast słownik Glosbe podaje, że *głuszak* to „broń miotająca powolne pociski; wyrzuca bolce z trucizną lub narkotykiem w grocie” (2024). Wydaje się zatem, że ta druga definicja idealnie pasuje do opisywanej broni, co oznaczałoby, że tłumacz skorzystał z techniki adaptacji, czyli przełożenia wypowiedzi w taki sposób, aby była dla odbiorcy docelowego przejrzysta (Vinay i Darbelnet, 2000, s. 90–91).

Nie należy zapomnieć o *pociskach moderacyjnych*. Słownik języka polskiego (2024) definiuje wyraz *moderacja* jako „zmniejszanie prędkości neutronów”, a więc *pociski moderacyjne* to takie, które poruszają się z małą prędkością. Jest to oczywiście neologizm, ponieważ w internecie nie możemy znaleźć żadnych informacji, że takie istnieją. Oznacza to zatem, że została w tym wypadku użyta taka sama technika tłumaczeniowa.

8.2. Kultura fremeńska

Język angielski	Język polski
<i>stillsuit</i>	filtrak
<i>stillsuit repkit</i>	niezbędnik do filtraka
<i>stillsuit hood</i>	kaptur filtraka

Źródło: Opracowanie własne

W części analizującej terminy związane z kulturą fremeńską omówimy najważniejsze wynalazki, które pozwalały przetrwać ludziom zamieszkującym pustynną planetę Arrakis. Przegląd rozpoczniemy od trzech neologizmów, które — jak możemy zobaczyć w tabeli — mają ten sam trzon: *stillsuit*.

Stillsuit, nazywany też *stulsuit*, to kombinezon noszony na otwartej pustyni planety Arrakis, który został zaprojektowany w celu zachowania wilgoci w organizmie. Składał się z różnych warstw, a ich głównym zadaniem było pochłanianie wilgoci z ciała. Później następował proces filtracji zanieczyszczeń, dzięki czemu woda była zdatna do picia.

Analizowany neologizm składa się z dwóch wyrazów: *still* [pol. *nieruchomy/niegazowany*] oraz *suit* [pol. *garnitur/kostium*] (Cambridge Dictionary, 2024). Jak już wiemy, główną funkcją kombinezonu było odprowadzanie wilgoci, aby mogła ona później być wykorzystana w innej formie. Dlatego też warto skupić się na chemicznym znaczeniu słowa *still*, ponieważ według informacji przedstawionych w Encyclopædia Britannica jest to destylator, czyli urządzenie używane do destylacji cieczy. Dodajmy, że proces destylacji polega na podgrzewaniu cieczy do wrzenia, a następnie skraplaniu pary, aby oddzielić różne składniki mieszanek. Jest to bardzo ważna informacja, ponieważ poprzez utworzenie tego neologizmu Frank Herbert idealnie pokazuje, jakie zastosowanie miał kombinezon na planecie Arrakis.

W tłumaczeniu Marka Marszała pojawia się słowo *filtrak*, które nie występuje w języku polskim. Neologizm ten może pochodzić od połączenia dwóch elementów: *filtr-* (podstawowy składnik słowa, odnoszący się do procesu filtrowania, czyli oddzielania substancji stałych od cieczy lub gazów poprzez przepuszczanie przez materiał filtracyjny) oraz sufiksu *-ak*. W polszczyźnie dodanie tego sufiksu

do rzeczownika lub czasownika może tworzyć nowe słowo, często oznaczające urządzenie, przedmiot lub osobę związaną z określoną czynnością lub cechą. W ten sposób *filtrak* mógłby być rozumiany jako urządzenie lub przedmiot związany z filtrowaniem. Możemy zatem stwierdzić, że tłumacz ponownie skorzystał z adaptacji, starając się zachować oryginalne znaczenie i funkcję terminu, ale dostosowując go do języka docelowego, aby był zrozumiały.

Przechodząc do drugiego neologizmu, widzimy, że składa się on z wcześniej omawianego już terminu *stillsuit*, ale pojawia się druga część, czyli *replit*. Jest to skrócona forma od *repair kit*, czyli jak podaje słownik Collinsa: „zestaw elementów, instrukcji itp. mających na celu pomoc w naprawie określonej rzeczy” (2024). W słowniku Diki (2024) możemy znaleźć tłumaczenie *zestaw naprawczy*. W powieści zestaw ten zawiera narzędzia i materiały potrzebne do naprawy kombinezonu w sytuacji, gdy ulegnie uszkodzeniu.

Podobnie jak we wcześniejszym przykładzie, polski tłumacz użył adaptacji i w powieści pojawia się termin *niezbędnik do filtraka*. *Niezbędnik* sugeruje zestaw narzędzi lub przedmiotów, które są kluczowe do wykonania określonych czynności, w tym przypadku do naprawy *stillsuita (filtraka)*, jednocześnie dobrze oddając praktyczność i wszechstronność zestawu naprawczego.

Ostatnim neologizmem z tej grupy jest *stillsuit hood*. To przedmiot, którego kaptur zapewnia ochronę głowy i twarzy przed słońcem, piaskiem i wiatrem. *Stillsuit hood*, podobnie jak reszta kombinezonu, został zaprojektowany do odzyskiwania wilgoci z oddechu i potu użytkownika. Wilgoć jest przechwytywana i przekształcana w wodę, która następnie jest filtrowana i przekazywana z powrotem do ciała użytkownika, umożliwiając przetrwanie w warunkach skrajnego niedoboru wody.

Marek Marszał tym razem skorzystał z adaptacji oraz techniki tłumaczeniowej nazywanej ekwiwalentem słownikowym, ponieważ według Cambridge Dictionary *hood* oznacza *kaptur*. W powieści pojawia się zatem *kaptur filtraka*, co pokazuje również konsekwentne podejście tłumacza do już wcześniej pojawiających się terminów.

Język angielski	Język polski
<i>stilltent</i>	filtrnamiot

Źródło: Opracowanie własne

Następnym neologizmem jest *stilltent*, czyli namiot używany do spania na pustyni Arrakis. Zazwyczaj umieszczano go pod warstwą piasku. Tkanka była hermetyczna, więc wilgoć wytworzona wewnątrz mogła być zatrzymywana i gromadzona, podobnie jak w przypadku kombinezonu. Neologizm ten składa się z wcześniej omówionego terminu *still* oraz *tent*, co oznacza *namiot*.

Marek Marszał zaproponował polski odpowiednik – *filtrnamiot*, który powstał poprzez połączenie słów *filtr* i *namiot*. Jest to adaptacja terminu oryginalnego, wykorzystująca ekwiwalenty słownikowe w języku polskim.

Język angielski	Język polski
<i>recaths</i>	odłówki

Źródło: Opracowanie własne

Recaths odnosi się do rurek łączących ludzki system utylizacji odpadów z filtrami cyrkulacyjnymi kombinezonu. Są to specjalne elementy *stillsuitu*, które umożliwiają odzyskiwanie i filtrowanie płynów, przekształcając je z powrotem w wodę pitną. Etymologię tego słowa można wywieść z połączenia kilku elementów odzwierciedlających jego funkcję w kontekście opisywanej technologii w filtrakach. Przedrostek *re-* w języku angielskim często oznacza *ponownie*, *odnowić* lub *przyswroić*. W przypadku *recaths* może sugerować funkcję regeneracyjną lub odnawialną, co pasuje do idei recyklingu płynów. Druga część słowa *-cath* może pochodzić od terminu *catheter* [pol. *kateter*, *cewnik*] (Cambridge Dictionary, 2024), oznaczającego w medycynie rurkę używaną do odprowadzania płynów z ciała lub dostarczania ich do ciała. Końcówka *-s* może być po prostu formą liczby mnogiej, wskazującą na to, że *recaths* to więcej niż jedna rurka lub przewód, co wydaje się logiczne, gdy weźmiemy pod uwagę funkcję tego elementu w *stillsuitach*. *Recaths* to neologizm, który prawdopodobnie został stworzony przez Franka Herberta, aby opisać zaawansowany technologicznie system używany przez Fremenów.

Analizowany system odprowadzania wody został nazwany przez Marka Marszała *odłówką*. W Słowniku języka polskiego SJP (2024) pojawia się rzeczownik *odłówka*, oznaczający: „stałe lub przenośne urządzenie w postaci basenu, skrzyni albo odpowiednio rozpiętej tkaniny sieciowej, służące do odłowu ryb w czasie spuszczenia wody ze stawu; samołówka”. Słownik języka polskiego PWN podaje podobną definicję wyrazu *odłówka*: „basen, skrzynia lub odpowiednio rozpięta tkanina sieciowa, służące do odłowu ryb w czasie spuszczenia wody ze stawu” (2024). Polski tłumacz stworzył neologizm, korzystając z już istniejącego wyrazu oraz jego znaczenia. Użył ponownie techniki adaptacji, czyli dostosował termin z języka angielskiego do języka polskiego, wybierając słowo, które oddaje podobne znaczenie lub funkcję, nawet jeśli nie jest dosłownym przekładem.

Język angielski	Język polski
<i>sandsnork</i>	piachotrapy

Źródło: Opracowanie własne

Sandsnork to neologizm zastosowany do nazwania urządzenia, które umożliwiałoby oddychanie pod powierzchnią piasku. Urządzenie w działaniu przypomina tradycyjną rurkę do nurkowania, ale jest przystosowane do specyficznych warunków pustynnych, takich jak poruszający się piasek i skrajne temperatury.

Analizując pochodzenie nazwy, widzimy, że jest to połączenie dwóch słów: *sand* [pol. *piasek*] oraz *snorkel* [pol. *rurka do oddychania*] (Cambridge Dictionary, 2024). Należy jednak podkreślić, że ten drugi człon został skrócony do *snork*. W zabiegu tym można rozpoznać jasne wskazanie przez Franka Herberta na funkcję, jaką pełniło urządzenie.

W tłumaczeniu dosłownym otrzymalibyśmy *piaskową rurkę do oddychania*, jednakże Marek Marszał wykorzystał neologizm *piachotrapy*. Wyraz *piach* to potoczne określenie używane na piasek, natomiast *trapy*, według Słownika języka polskiego PWN, to „ruchome schodki, pomost lub kładka służące między innymi do wchodzenia z nabrzeża na statek” (2024). To rozwiązanie translacyjne jest niezwykle ciekawe, ponieważ tłumacz, używając tego słowa do stworzenia neologizmu, konotuje w dużej mierze jakieś urządzenie do poruszania się po piasku, podczas gdy w oryginale było to urządzenie do bezpiecznego przebywania pod nim. Możemy podsumować zatem, że Marek Marszał zdecydował się ponownie na adaptację, jednakże nadał inne znaczenie neologizmowi.

8.3. Świat przedstawiony: krajobraz i ekosystem

Ostatnią wyróżnioną grupą neologizmów są te związane z krajobrazem i ekosystemem w powieści.

Język angielski	Język polski
<i>Arrakis</i>	Arrakis
<i>cielago</i>	cielago

Źródło: Opracowanie własne

Analizę rozpoczniemy od najważniejszej planety w całym uniwersum *Diuny*, to jest *Arrakis*. Zamieszkują ją Fremeni, lud doskonałych wojowników. Dzięki występującym na planecie czerwiom pustyni jest to jedyne znane źródło melanzu – najcenniejszej substancji. Tworząc świat przedstawiony powieści, Frank Herbert inspirował się głównie kulturą i językiem arabskim, dlatego sama nazwa *Arrakis* może przypominać arabskie słowo *ar-rāqīṣ* (Wikipedia, 2024), które – jak wiemy – znaczy *tancerz*. Choć to podobieństwo jest fonetyczne, może to być celowy zabieg autora, aby nazwa planety brzmiała egzotycznie i tajemniczo, nawiązując do kultury Bliskiego Wschodu.

Co ciekawe, *Arrakis* jest również nazwą gwiazdy w konstelacji Smoka, znanej także jako *Mu Draconis*. W astronomii gwiazda ta była czasami nazywana *Errakis* lub *Arrakis*. Frank Herbert mógł być świadomy istnienia tej gwiazdy i użył jej nazwy, aby nadać swojej fikcyjnej planecie dodatkowy wymiar i powiązanie z prawdziwymi elementami astronomicznymi.

W języku polskim *Arrakis* jest wyłącznie nazwą własną i nie ma żadnego dodatkowego znaczenia poza kontekstem powieści Franka Herberta. Marek Marszał zdecydował się w tym wypadku na kalkę językową, co dzieje się również w wypadku następnego neologizmu, czyli *cielago*.

Cielagos to futrzaste nietoperze, wyszkolone do komunikacji przez Fremeniów, a niektóre z nich przenosiły zakodowane wiadomości. Wyraz *cielago* może być skróconą formą od hiszpańskiego słowa *murciélago* (Cambridge Dictionary, 2024), które znaczy *nietoperz*. Ten przykład pokazuje, że oprócz inspiracji kulturą arabską, autor, tworząc uniwersum *Diuny*, ulegał znacznym wpływom kultury hiszpańskiej. W polskim tłumaczeniu zdecydowano się na kalkę językową, być może dlatego, że neologizm ten idealnie obrazuje klimat i egzotykę *Arrakis*.

Język angielski	Język polski
<i>bled</i>	blech

Źródło: Opracowanie własne

Następny neologizm odnosi się do odległych terenów pustynnych — w *Diunie* termin *bled* został zaadaptowany, aby opisać surowe i nieprzyjazne tereny pustynne *Arrakis*, podkreślając dzikość i trudności życia na tej planecie.

Encyklopedia języka polskiego podaje następującą definicję: „w dawnej Polsce urządzenie do bielenia płótna; w miejskich ośrodkach płócienniczych blechy zajmowały specjalne pomieszczenia i były wyposażone w stęporę (poruszane przez koła wodne), służące do zmiękczenia bielonego (blechowanego) płótna [...]”. Widzimy zatem, że w kontekście znaczenia oba te słowa są od siebie dalekie, jednakże warto podkreślić podobieństwo graficzne oraz brzmieniowe. Dlatego też możemy przypuszczać, że tłumacz skorzystał z techniki nazywanej przez Hejwowskiego „nazwa podobna graficznie bądź brzmieniowo, choć bez związku etymologicznego” (2015, s. 177).

Język angielski	Język polski
<i>sandworm</i>	czerw pustyni

Źródło: Opracowanie własne

Ostatnim neologizmem jest *sandworm* [pol. *czerw pustyni*] (Cambridge Dictionary, 2024), czyli ogromna istota zamieszkująca planetę Arrakis. Czerwie żyły pod piaskiem, a przyciągały je rytmiczne uderzenia. Dodajmy, że ta istota zaopatrzona jest w liczne pary kłów, które służyły do rozszarpywania ofiar. To właśnie z nich robiono krysnoże. Dla Fremenów, rdzennych mieszkańców Arrakis, czerw pustyni są świętymi stworzeniami, a ich pojawienie się i życie są integralną częścią ich religii i kultury. Nawet potrafią jeździć na tych istotach, używając specjalnych haków, co jest uznawane za dowód odwagi i umiejętności.

Neologizm składa się z dwóch wyrazów: *sand* [pol. *piasek*] oraz *worm* [pol. *robak*] (Cambridge Dictionary, 2024). Połączenie akurat tych słów pozwala w łatwy sposób zobrazować czytelnikowi to stworzenie. Bez wątpienia jest to sugestywny neologizm, który nie tylko opisuje fizyczną istotę, ale również jej znaczenie w kontekście ekosystemu i fabuły powieści. Frank Herbert stworzył słowo, które jest łatwe do zrozumienia, a jednocześnie niesie ze sobą silne konotacje, które wzbogacają czytelnicze doświadczenie i światopogląd dotyczący fikcyjnego świata Arrakis.

W polskim tłumaczeniu pojawia się *czerw pustyni*. Słownik języka polskiego PWN podaje, że *czerw* to „beznoga larwa wielu muchówek i błonkówek”. Widzimy zatem, że wyraz ten doskonale oddaje pojęcie dużego robaka lub larwy, co dobrze pasuje do opisu tych gigantycznych stworzeń zamieszkujących pustynię. W połączeniu z *pustynią* termin ten jasno wskazuje na miejsce występowania tych stworzeń i podkreśla ich związek z surowym, pustynnym środowiskiem. Marek Marszał skorzystał ponownie z adaptacji, osiągając dzięki temu tłumaczenie zrozumiałe i bezpośrednie, nie wprowadzając zbędnych komplikacji.

9. Wnioski

Neologizmy są nieodłącznym elementem literatury science fiction, pełniącym funkcję nie tylko językową, ale i kulturową. Tworzą one unikatowy świat przedstawiony, który nie tylko opisuje fikcyjną rzeczywistość, ale także nadaje jej wiarygodność. Bez wątpienia tłumaczenie neologizmów to jedno z najbardziej złożonych wyzwań, z jakimi muszą zmierzyć się tłumacze. Wymaga ono nie tylko znajomości języka, ale także głębokiego zrozumienia kultury, z której pochodzi oryginalny tekst. Tłumacz musi znaleźć równowagę między zachowaniem sensu oryginału a adaptacją terminów do języka docelowego.

Na przestrzeni artykułu przeanalizowaliśmy szesnaście różnych neologizmów pojawiających się w uniwersum *Diuny*. Wybrane przykłady pokazują, że Marek Marszał zastosował różnorodne techniki tłumaczeniowe, w tym kalkę, adaptację

oraz ekwiwalenty słownikowe. Każda z tych technik była dostosowana do specyfiki tłumaczonego terminu, co pokazuje elastyczność i kreatywność tłumacza. Należy podkreślić, że wiele neologizmów stworzonych przez Franka Herberta ma głębokie znaczenie kulturowe i symboliczne. Polski tłumacz wykazał się umiejętnością adaptacji, co umożliwiło zachowanie oryginalnego ducha tekstu przy jednoczesnym dostosowaniu go do polskiego odbiorcy.

Bibliografia

- Academic. (2024, 19 sierpnia). Academic Dictionaries and Encyclopedias. <https://en-academic.com/>
- Algeo, J. (1991). *50 Years Among the New Words*. New York. Cambridge University Press.
- Boelke, E.S. (2020, 23 czerwca). *Neologisms: Formation Processes*. English Explorations. <https://englishexplorations.check.uni-hamburg.de/neologisms-formation-processes/>
- Britannica. (2024, 19 sierpnia). Encyklopædia Britannica. <https://www.britannica.com/biography/Frank-Herbert>
- Cambridge Dictionary. (2024, 19 sierpnia). Cambridge dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/>
- Collins. (2024, 19 sierpnia). Collins Dictionary. <https://www.collinsdictionary.com/>
- Diki. (2024, 19 sierpnia). Diki: Słownik angielsko-polski. <https://www.diki.pl/>
- Encyklopedia PWN. (2024, 19 sierpnia). Encyklopedia PWN. <https://encyklopedia.pwn.pl/>
- Fang, Y.Q. (2021). A Glimpse at the Study of English Neologism. *Business Prospects*, 2(2), 78–84.
- Glosbe. (2024, 19 sierpnia). Słownik Glosbe. <https://pl.glosbe.com/>
- Graf, M. (2023). Techniki tłumaczenia neologizmów absolutnych w niemieckim przekładzie Cyklu wiedźmińskiego Andrzeja Sapkowskiego. *Rocznik Przekładoznawczy*, 18, 49–66.
- Gutfeld, D. (2012). *Elementy kulturowe w angielsko-polskich przekładach science fiction i fantasy*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Hejwowski, K. (2015). *Iluzja przekładu*. Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Herbert, F. (1965). *Diuna*. Chilton Books.
- Herbert, F. (2024). *Diuna*. Dom Wydawniczy Rebis.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Cátedra.
- Internetowy słownik łowiecki. (2024, 19 sierpnia). Internetowy słownik łowiecki. <https://slovníklowiecki.pl>
- Koźbiał, J. (2002). Język literatury pięknej jako język specjalistyczny. *Języki Specjalistyczne*, 2, 132–140.
- Nagnajewicz, M. (1957). Neologizmy w teorii stylistycznej Cyserona i Kwintyliana. *Roczniki Humanistyczne*, 6(2), 29–55.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Longman.
- Nida, E. (1981). Zasady przekładu na przykładzie tłumaczenia Biblii. *Pamiętnik Literacki*, 72(1), 323–342.
- Nord, C. (1993). La traducción literaria entre intuición e investigación. *III Encuentros Complutenses en torno a la traducción*, 99–109.
- Online Etymology Dictionary. (2024, 20 sierpnia). Online Etymology Dictionary. <https://www.etymonline.com/>
- Pieńkos, J. (2003). *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*. Zakamycze.

- Potocka-Woźniak, A. (2017). Różnorodność neologizmów w opowiadaniu Stanisława Lema pt. Kongres futurologiczny. W: U. Sokólska (red.), *Socjolekt-idiolekt-idiostyl: historia i współczesność, pod redakcją Urszuli Sokólskiej* (s. 249–258). Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku.
- Salich, H. (2018). *Techniki i strategie tłumaczenia neologizmów autorskich. Polska literatura fantastyczna i fantastycznonaukowa w przekładach angielskich*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sławiński, J. (red.) (1988). *Słownik terminów literackich*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Słownik języka polskiego PWN. (2024, 10 lipca). Słownik języka polskiego PWN. <https://sjp.pwn.pl/>
- Słownik SJP. (2024, 10 lipca). Słownik języka polskiego sjp. <https://sjp.pl/>
- Smykowski, M. (2022). Ekoprofetyzm Diuny Franka Herberta. *Porównania*, 1(31), s. 233.
- Stefańska, E. (2016). Przekład literacki polskich i rosyjskich tekstów w kontekście komunikacji międzykulturowej. *Language and Literary Studies of Warsaw*, 6, 109–134.
- Vinay, J.P., & Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. John Benjamins.
- Vinay, J.P., & Darbelnet, J. (2000). A Methodology for Translation. W: L. Venuti (red.), *The Translation Studies Reader* (s. 84–93). Routledge.
- Waszkiewicz, M. (2022, 26 września). *Diuna — książka. Wszystko, co warto wiedzieć o kultowej powieści Franka Herberta*. Zwierciadło. <https://zwierciadlo.pl/kultura/528598,1,diuna--ksiazka-wszystko-co-warto-wiedziec-o-kultowej-powieści-franka-herberta.read>
- Wikipedia. (2024, 10 lipca). Wikipedia. Wolna encyklopedia. <https://pl.wikipedia.org>
- Wilczak, J. (2012). Roboty opowiadają bajki po węgiersku. Neologizmy w węgierskim przekładzie Bajek robotów Stanisława Lema. *Acta Philologica*, 41(41), 152–158.
- Wojtasiewicz, O. (1957). *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zarzycki, Ł. (2017). *Dylematy tłumacza Zastosowanie pięciu typów ekwiwalencji Kollera oraz modelu bezpośredniego i pośredniego Vinay i Darbelnet w tłumaczeniu terminologii medycznej z języka angielskiego na polski*. Wydawnictwo Naukowe Silva Rerum.

Literary Translation as Specialist Translation: A Contrastive Analysis of the Polish Translation of Neologisms in Frank Herbert's Novel *Dune*

Abstract. Frank Herbert's novel *Dune*, which belongs to the canon of contemporary science fiction literature, is rich in neologisms that not only shape the unique image of the depicted world but also carry important cognitive meanings. The objective of this paper is to analyse the linguistic characteristics of these neologisms, demonstrating the process of their creation and examining how they have been translated into Polish. The analysis will focus on the linguistic aspects as well as on the challenges faced by the translator, particularly in the context of preserving the original cultural and semantic meaning in translation.

Keywords: translation, neologisms, *Dune*, science fiction, linguistic analysis

EMILIA KUZIOR

Politechnika Śląska
Wydział Organizacji i Zarządzania
e-mail: kuzioremia@gmail.com

MAGDALENA KOWALSKA

Politechnika Śląska
Wydział Organizacji i Zarządzania
e-mail: magdak2003g@gmail.com

ANNA SZKONTER-BOCHNIAK

Politechnika Śląska
Wydział Organizacji i Zarządzania
<https://orcid.org/0000-0001-6867-4982>
e-mail: anna.szkonter@polsl.pl

Schowane tożsamości: analiza tłumaczeń na język polski zaimków postaci niebinarnych płciowo obecnych w wybranych mediach anglojęzycznych

Streszczenie. W niniejszym artykule autorki przedstawiają zbiór danych dotyczących przekładu na język polski języka neutralnego płciowo używanego wobec postaci niebinarnych w mediach anglojęzycznych. Na podstawie 30 tłumaczeń z różnego rodzaju mediów (gry, seriale czy książki) dokonano badania mieszanego, łącząc badania ilościowe w postaci tabel i wykresów z jakościowymi, analizując dodatkowo kontekst procesu powstawania niektórych tłumaczeń, jak i uwzględniając wywiad z przedstawicielami kolektywu Rady Języka Neutralnego, stanowiącego redakcję portalu zaimki.pl, będącego istotnym źródłem wiedzy językowej dla osób niebinarnych nie tylko w Polsce. Analiza przykładów z mediów została podzielona według ich kategorii i omówiono głównie przypadki w jakiś sposób wyróżniające się lub przytoczone jako przykład zjawiska zaobserwowanego w tłumaczeniach z zakresu danej kategorii. Wykresy przedstawiają dane pochodzące z tłumaczeń języka bohaterów seriali, gdzie postaci jest najwięcej. Wyniki wszystkich tłumaczeń zostały podzielone na kategorie zgodnie z poszczególnymi mediami, podsumowano je za pomocą wspólnego wykresu kołowego. Wywiad przeprowadzony został drogą mailową. Artykuł zakończono skrótową prezentacją zaobserwowanych strategii oraz wnioskami ogólnymi.

Słowa kluczowe: niebinarność, transpłciowość, tłumaczenie, queer media, język polski neutralny

<https://doi.org/10.58683/dnswsb.2003>

1. Wstęp

Choć nadal jest ich niewiele, w mediach (w filmach, serialach, animacjach, książkach, grach) coraz częściej można zauważyć postacie niewpasowujące się w ogólnie przyjęte heteronormatywne konwencje płciowe. Mogą to być postacie nie-ludzkie, najzwyczajniej nieistniejące na tych samych zasadach co społeczeństwo ludzi. Często są to jednak po prostu ludzie o nieheteronormatywnej tożsamości płciowej, osoby transpłciowe, osadzone w rzeczywistości. Język angielski ułatwia zachowanie języka neutralnego płciowo między innymi dzięki powszechnie używanym zaimkom *they* w liczbie pojedynczej. Poza tymi standardowymi zaimkami można również natknąć się na postacie wskazane za pomocą neozaimków, najczęściej *ze/zir* lub *xe/xim*. Język polski, będąc językiem mocno nacechowanym płciowo, bardzo utrudnia wyrażenie neutralności, w szczególności w formach czasu przeszłego czasowników oraz w formach przymiotników. Trudności na płaszczyźnie języka jednak nie sprawia, że osoby niebinarne nie będą istnieć lub staną się nieobecne w naszym życiu i w mediach. W związku z tym polscy tłumacze najprawdopodobniej będą coraz częściej stawać przed zadaniem umożliwienia polskim odbiorcom dostępu do tych historii.

Brak neutralnych płciowo zaimków w polszczyźnie oraz upowszechnianie od niedawna koncepcji niebinarności wśród polskiego społeczeństwa sprawiają, że tłumacze stają przed koniecznością balansowania między wiernym oddaniem oryginału a jego zrozumiałością przez polskich odbiorców. Artykuł motywowany jest trzema pytaniami: Jakie wyzwania napotykają tłumacze przy przekładaniu zaimków osobowych niebinarnych? Czym kierują się przy wyborze odpowiednich strategii tłumaczeniowych? Czy są one regularne, czy tłumacze są konsekwentni w swoich wyborach? Analiza tych strategii pozwoli lepiej zrozumieć, jak tłumaczący radzą sobie z przekładem zaimków osobowych niebinarnych oraz jak ich wybory wpływają na odbiór tekstów przez polskojęzycznych odbiorców.

Wpierw omówione zostanie istnienie języka neutralnego w przestrzeni polszczyzny. Przy czym należy zauważyć, że język polski w tej kwestii jest bardziej restrykcyjny od języka angielskiego, czego konsekwencją są w polskiej popkulturze niedokładne tłumaczenia. Rozwinięcie pracy to głównie analiza tłumaczeń podzielona według kategorii: animacje, gry wideo, książki oraz seriale. Autorki przeanalizowały tłumaczenia dotyczące trzydziestu różnych postaci niebinarnych płciowo, co stanowiło zdecydowaną większość przekładów takich postaci dostęp-

nych w zakresie podanych kategorii mediów. Przed opisywaniem przypadków należących do różnych kategorii, pod każdą z nich uwzględniono tabele wymieniające wszystkie zebrane tłumaczenia. Nie wszystkie przypadki opisano, a jedynie te wyróżniające się lub przytoczone jako przykład ogólnego zbioru danej strategii tłumaczeniowej w zakresie wybranego medium, jednak wszystkie były brane pod uwagę podczas tworzenia wniosków i podliczania danych. Ponadto wywiady z tłumaczami poszczególnych utworów umożliwiły wgląd w część procesu powstawania przekładów. Dodatkowo, aby dowiedzieć się więcej o samym procesie, autorki nawiązały kontakt z Radą Języka Neutralnego, która coraz częściej pomaga tłumaczom w przekładach języka postaci niebinarnych dla polskiego odbiorcy. Szymon Misiak, doktorant w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, oraz Andrea Vos (osoba niebinarna preferująca zaimki ono/jego i ono/jeno), inżynierze informatyki, drogą mailową odpowiadały na pytania. Odpowiedzi te zostały wstawione do pracy w ich oryginalnej formie. Celem pokazania pełnego obrazu uzyskanego z analizy wszystkie dane zostały finalnie posortowane i przeliczone, by ukazać w liczbach odpowiedzi na postawione we wstępie hipotezy. Umożliwi to sformułowanie wniosków i będzie stanowić próbę skategoryzowania użytych strategii tłumaczeniowych.

2. Niebinarność w polszczyźnie

Koncepcja niebinarności płciowej dotyczy osób, które nie utożsamiają swojej tożsamości płciowej z powszechnie wyróżnianymi dwiema płciami w kontekście płci kulturowej. Niebinarność jest szeroko pojętym nonkonformizmem wobec tradycyjnych ról płciowych. Spektrum niebinarności jest szerokie i wyróżnić w nim można wiele innych, bardziej specyficznych terminów na określenie różnej tożsamości w tej kategorii, np.: apłciowość, płynnopłciowość, demipłciowość. Podsumowując, uważa się niebinarność jako jedną z wielu form transpłciowości, która opisuje zróżnicowane doświadczenia życiowe i relację z tożsamością płciową poszczególnych osób. Niebinarność płciowa nie jest tym samym co interpłciowość, która jest powiązana z cechami fizycznymi. Nie oznacza to jednak, że tożsamości te wykluczają się nawzajem lub sobie przeczą (Krzysztoń, 2021).

Jak zauważyła Aleksandra Walkiewicz w swojej pracy wprowadzającej do problematyki językowych wykładników niebinarności płci w polszczyźnie, wprowadzenie nieistniejących w języku polskim naturalnie form neutralnych płciowo stanowi duże wyzwanie z powodu ich nierozłącznego powiązania z innymi elementami gramatyki. W przeciwieństwie do języka angielskiego, gdzie płeć w zdaniu można stwierdzić jedynie na podstawie zaimków i rzeczowników (np.

boyfriend, wife, son, miss), język polski nie daje jasno wyznaczonych przestrzeni umożliwiających tego rodzaju „podmienienie”. Każda forma płciowa istnieje w powiązaniu z inną formą gramatyczną, wobec czego nie wystarczą same zaimki — konieczne jest stworzenie pełnego systemu form przymiotników, rzeczowników, odmian czasowników, itd. (Walkiewicz, 2022, s. 87).

Co ciekawe, istnieje już sporo takich systemów. Praca ta, jak i duża część uwzględnionych przez nas tłumaczeń, nie byłyby w stanie powstać bez źródeł rozpowszechnionych przez same osoby queerowe, pragnące usystematyzować język dla własnych potrzeb. Najpopularniejszym takim źródłem jest portal *zaimki.pl*, prowadzona przez kolektyw osób queerowych, tworzona w formie wolontariatu celem upowszechnienia informacji dedykowanych innym osobom queerowym i nie tylko. Kolektyw prowadzi takie projekty, jak: niebinarny zin „Poczytałosie”, projekt „Niebinarny Spis Powszechny” oraz bazę translingwistyki. Na blogu udostępniane są na bieżąco materiały powiązane z niebinarną polszczyzną, a kolektyw swoim mecenatem¹ obejmuje różne publikacje.

Na podstawie „Niebinarnego Spisu Powszechnego” jesteśmy w stanie przytoczyć formy zaimków najczęściej używane przez osoby niebinarne w Polsce. W mowie są nimi mianowicie rodzaj męski, rodzaj żeński, rodzaj neutralny, rodzaj postpłciowy, liczba mnoga — rodzaj męskoosobowy, liczba mnoga — rodzaj niemęskoosobowy, liczba mnoga — rodzaj neutralny oraz unikanie form nacechowanych płciowo (Misiek et al., 2024).

W piśmie są to formy *on/je, onx/jex, on/a/jego/jej, ona/jae, onie/ich, ony/ich, ona/ich, oni/e/ich, one/ich, oni/ich, ne/nego, onu/jejo, onu/jenu, ono/eno, vono/vego, ono/ich, ono/jenu, ono/jeno, ono/jejgo, ono/jej, ono/jego*.

W naszej pracy, odnosząc się do rodzaju neutralnego, łączymy wszystkie warianty odmiany zaimka „ono”, również te tworzące neologizmy w niektórych przypadkach, np. „ono/jejgo” oraz „ono/jeno”. Za rodzaj postpłciowy rozumie się tzw. dukaizmy, których użycie jest niezwykle ciekawym zjawiskiem. Źródłem tych form jest powieść science fiction *Perfekcyjna niedoskonałość* autorstwa Jacka Dukaja z 2004 roku. W powieści tej pisarz wykreował koncept istot postludzkich, to znaczy stojących wyżej od *homo sapiens* w łańcuchu ewolucji ludzkiego gatunku. Istoty te nie posiadają ciała biologicznego, a swoją fizyczną manifestację potrafią tworzyć na własne życzenie i nie jest ona stała, zatem stosowanie wobec nich języka binarnego płciowo mija się z celem. Dzięki polskiej społeczności osób niebinarnych szukającej reprezentacji w języku dukaizmy mocno zyskały na popularności, co skłoniło autora *Perfekcyjnej niedoskonałości* do upublicznienia oryginalnych tabel gramatycznych na swojej oficjalnej stronie, tak aby ułatwić ich stosowanie (Dukaj, 2022).

¹ Nomenklatura preferowana przez osoby członkowskie kolektywu (Vos, 2022).

Obecność tylu rodzajów zaimków neutralnych mogłaby wskazywać na dużą możliwość wyboru spośród neutralnych form przy tłumaczeniu zaimków osób niebinarnych w mediach, jednak tłumaczenia przeanalizowane przez nas na potrzeby tego artykułu nie do końca popierają tę hipotezę.

3. Dane

Mówiąc o danych, należy wspomnieć najpierw o procesie ich szukania, ponieważ umożliwia to większy wgląd w środowisko polskich tłumaczeń w tym zakresie. Postaci niebinarnych płciowo w szeroko pojętych mediach, w szczególności tych popartych oficjalnym wydaniem (w przeciwieństwie do historii udostępnionych przez mniejszych twórców do ogólnego wglądu) nie ma za wiele. Co za tym idzie, historii tych w języku polskim jest jeszcze mniej, co doprowadziło do zaprezentowania skromnej i niepewnej listy postaci, która z zastosowaniem bardziej rygorystycznej selekcji stała się jeszcze skromniejsza. Mimo tej małej liczby postaci konieczne było wyznaczenie dalszych kryteriów kwalifikujących postać do analizy. Innymi słowy, należało szukać przypadków takich, w których tłumacz nie mógł tak po prostu uzasadnić użycia standardowych zaimków płciowych.

Mając to na względzie, autorki kierowały się poniższymi kategoriami:

- ▶ postać musi używać wyłącznie zaimków neutralnych (z dopuszczalnymi wyjątkami);
- ▶ postać ta nie może być uosobieniem konceptu czy przedmiotu, jej imię nie może pochodzić od rzeczownika pospolitego²;
- ▶ postać ta musi mieć twarz, imię; musi mówić i zostać wspomniana więcej niż jeden raz.

Dużym problemem okazała się skromna obecność wielu wcześniej znalezionych postaci w ich mediach źródłowych. Wiele niebinarnych płciowo postaci zostało przez nas usuniętych z listy. Często pojawiały się w tle, na chwilę, nie mówiły o sobie ani nie mówiono o nich wystarczająco dużo. To powodowało, iż nie dało się uzyskać odpowiedniej próbki tekstu. Niejednokrotnie jedyne szczegóły o zaimkach i tożsamościach postaci można było znaleźć w mediach społecznościowych twórców, w formie postów opublikowanych już po wydaniu utworów.

² Tutaj wyjątkami były postacie Sznurka (*Pullstring*) oraz Skażenia (*Pollution*), ponieważ nie używają zaimków, na jakie wskazywałyby forma rzeczowników pospolitych, od których pochodzą ich imiona.

Z podobnego powodu zostałyśmy zmuszone do zrezygnowania w naszych tabelach z powszechnie przyjętego zapisu zaimków na zasadzie „ona/jej”, *they/them*. Z uwagi na różnorodność odmiany form neutralnych bardzo często dostępne dialogi i wypowiedzi nie były wystarczające, aby wiedzieć, który dokładnie wariant odmiany „ono” został użyty.

Problem tej nikłej obecności niebinarności w tekstach źródłowych mógł również wpłynąć na decyzje tłumaczy. Mogli oni nie uzyskać odpowiedniej liczby informacji z kontekstu tak niewielu wypowiedzi dotyczących danej postaci, wobec czego aspekt ten w niektórych przypadkach mógł zostać przez kogoś pominięty. Istnieją jednak podstawy, aby wątpić w to, że jest to jedyny powód zastanawiających czasami decyzji tłumaczy, co omówione zostanie w dalszej części pracy.

Można zaobserwować, że neutralność płciowa w mowie staje się coraz ważniejsza w wielu różnych kulturach i językach. Różnorodność form niebinarnych w innych językach, takich jak kataloński oraz japoński, bada np. Jakub Paczuła w swojej pracy *(Nie)binarny kod językowy. O neutralności płciowej w języku polskim* (2023).

Zyskujące na popularności zjawisko dbania o mowę neutralną płciowo związane jest z faktem, że osoby niebinarne płciowo coraz częściej mówią o swoim włączeniu do dyskursu publicznego. Są one zatem w stanie wyrazić swoją tożsamość płciową poprzez różne warstwy języka. Niektóre języki, jak język polski, nie przewidują tego od samego początku. W języku polskim każdy rzeczownik ma przypisany jeden z trzech występujących rodzajów: męski, żeński lub nijaki. Tak przypisany rodzaj widoczny jest szczególnie przy użyciu czasu przeszłego czasowników, a także przy zastosowaniu liczebników oraz odmiany przymiotników opisujących postać. Wszystkie nowo pojawiające się elementy bądź trendy w języku nie występują pojedynczo, są otoczone całą siecią relacji syntaktycznych. Jak zauważa Zenon Klemensiewicz:

[j]ęzyk nie jest luźnym zbiorem głosek, wyrazów, konstrukcji składniowych, ale stanowi strukturę systemową, której komponenty w różny sposób są od siebie wzajemnie zależne. I dlatego każda zmiana w pewnym szczególe pociąga za sobą konsekwencje, które mogą jej sprzyjać lub stawiać opór (1982, s. 701).

Obecny stan dialektu płci niebinarnej jest niestabilny, chaotyczny lub heterogeniczny. Oznacza to jednak, że osoby posługujące się zaimkami neutralnymi są świadome jego znaczenia i szeregu możliwości. Znalezienie neutralnej składni, nawet jeśli jest ona zapomniana lub nieznana, może ożywić nasz język. Fakt, że istnieje tak wiele form ekspresji, świadczy również o bogactwie i różnorodności wyboru.

4. Media

4.1. Animacje

Tabela 1. Animacje

Tytuł oryginału i przekładu	#	Postać	Oryginał	Napisy	Dubbing lub lektor	Odcinek źródła*
She-Ra and the Princesses of Power <i>She-Ra i Księżniczki Mocy</i> **	1	Double-Trouble <i>Kłopotowski</i>	they	opuszczenie	opuszczenie	S4E03
Steven Universe: Future	2	Shep	they	nie dotyczy	on	S1E09
Craig of the Creek <i>Craig znad potoku</i>	3	Merkid	they	nie dotyczy	ono	S2E37
	4	Angel Jose	they	nie dotyczy	on	S2E19
	5	Pullstring <i>Sznurek</i>	they	nie dotyczy	oni	S2E11
Harley Quinn	6	Tefe Holland	they	ona	ono	S4E05
The Owl House <i>Sowi Dom</i>	7	Raine Whispers <i>Szeptucha</i>	they	on ono	on	S2E07
	8	Masha	they	ona	opuszczenie	S2E10

*Kody odcinków: S — season (sezon), E — episode (odcinek).

** Kursywą zapisano w tabelach polskie tłumaczenie.

Źródło: Opracowanie własne

W zakresie animacji zaobserwowaliśmy kilka zjawisk. Pierwszym jest zmiana zaimków na charakterystyczne dla języka polskiego, czyli nacechowane płciowo. Kolejnym, na podstawie założeń przyjętych przez osobę tłumaczącą, jest użycie zaimków neutralnych płciowo. Wreszcie najciekawszy dla nas przypadek — opuszczenie tłumaczenia dialogów danej postaci lub brak zwrotu wobec niej w trzeciej formie liczby pojedynczej oraz w czasie przeszłym, aby uniknąć przekładu niekonwencjonalnych dla tłumacza zaimków. Dodatkowo dało się zauważyć zamienne użycie zaimków binarnych oraz neutralnych — celowe i niecelowe.

Jako przykład zmiany zaimków na binarne na podstawie prezencji danej postaci możemy powołać się na postać Shep ze *Steven Universe*, postać w wersji oryginalnej używającą zaimków *they/them*. W polskiej wersji zostały przez tłumacza użyte zaimki męskie.

W przypadku animacji *Sowi Dom* (*The Owl House*), w którym postaci niebinarne to Szeptucha (Raine Whispers) oraz Masha, tak jak w wyżej przytoczonym przykładzie, brakuje ponownie standaryzacji tłumaczenia zaimków neutralnych. Obie postaci określane są w oryginale za pomocą zaimków *they/them*, jednak tylko w przypadku Szeptuchy zostało użyte tłumaczenie ich na „ono”. W kontekście

postaci Mashy tłumaczenie zostało całkowicie pominięte; opuszczono wypowiedź o tej postaci w trzeciej osobie liczby pojedynczej i zastąpiono to odniesieniem się jedynie do przedmiotu trzymanego przez postać w dłoniach:

(1)

„They hold Hexes Hold'em Cards”.

ORYGINAŁ

„Karty do czaro-pokera!”

NAPISY, DUBBING

(*Sowi Dom*; sezon 2, odcinek 10)

W serialu *Craig znad Potoku* (*Craig of the Creek*) możliwe jest zaobserwowanie większej różnorodności w podejściach do tłumaczeń. Postacie Merkid, Angel Jose oraz Sznurka (Pullstring) są tłumaczone na trzy różne sposoby: „ono”, „on”, oraz „oni”. Wygląd postaci Merkid nie jest nacechowany płciowo. Jest to stwór morski, bez znaczących cech, które umożliwiłyby określenie płci. Zaimki odnoszące się do Sznurka, mimo posiadania długich włosów, które często wydają się dla tłumaczy wyznacznikiem „przydzielenia” bohaterowi rodzaju żeńskiego, zostały przetłumaczone na „oni/ich”, być może dlatego, że zostały one bezpośrednio przekazane w tekście. Angel natomiast prezentuje się konwencjonalnie męsko i stąd możliwe wynika decyzja tłumacza o użyciu zaimków męskich.

(2)

„This is Pullstring, they prefer they/them³ pronouns”.

ORYGINAŁ

„To Sznurek i mówi się o nich oni/ich”.

DUBBING

(*Craig znad potoku*; sezon 2, odcinek 11)

Potwierdzając tę passę niekonsekwencji w stosowaniu przetłumaczonych zaimków, tym razem w animacji dla dorosłych, kolejną postacią jest Teffe Holland z *Harley Quinn*. Podobnie, w oryginalnej wersji anglojęzycznej używa się w stosunku do postaci zaimków *they* — w polskiej wersji tłumaczeniowej następuje za to stosowanie zarówno zaimków „ona”, jak i „ono”.

Najciekawszym zaobserwowanym przez nas przypadkiem unikania tłumaczenia zaimków postaci niebinarnej jest postać Double Trouble (Kłopotowskiego)

³ Wszystkie pogrubienia lub podkreślenia w cytowanych kwestiach z animacji, gier wideo, seriali i książek pochodzą od autorek.

z animacji *She-ra i księżniczki mocy* (*She-ra and the Princesses of Power*). Postać ta jest zmiennokształtnym stworzeniem i prezentuje się androgynicznie. W oryginale serialu głos postaci Double Trouble podkłada osoba niebinarna, Jacob Tobia. W wersji polskiej głosu użyczył Waldemar Barwiński. Jeszcze w roku 2020 niebinarność Double Trouble była wyraźnie zredukowana do męskich form płciowych we wszystkich kwestiach dialogowych (Misiek, 2020). Double Trouble zmieniono na Kłopotowskiego, zarówno w dubbingu, jak i w napisach. Tłumaczenie zostało także zmienione. Problem został *rozwiązany* przez kompletne uniknięcie odniesień do Double Trouble. W artykule *Misgendered in Translation?: Genderqueerness in Polish Translations of English-language Television Series* Szymon Misiek omawia bardziej szczegółowo wypowiedzi tłumaczki odpowiedzialnej za przekład *She-Ry*, która stwierdziła, iż form neutralnych płciowo nie użyła, bo są „niepoprawne gramatycznie” (Dłużewska, 2019).

(3)

„[...] I was getting into character”.

ORYGINAŁ

„[...] wczuwałem się w postać”.

TŁUMACZENIE Z 2020 R.

„[...] To dla dobra postaci”.

TŁUMACZENIE Z 2024 R.

(*She-Ra i księżniczki mocy*; sezon 4, odcinek 3)

(3a)

„I knew there was a reason I liked you”.

ORYGINAŁ

„Wiedziałem, że nie bez powodu cię polubiłem”.

TŁUMACZENIE Z 2020 R.

„Widać, że nie bez powodu się tak lubimy”.

TŁUMACZENIE Z 2024 R., NAPISY

„Od początku przypadłaś mi do gustu”.

TŁUMACZENIE Z 2024, DUBBING

(*She-Ra i księżniczki mocy*; sezon 4, odcinek 3)

Pełna rekonstrukcja zdań nastąpiła w obu wersjach tłumaczenia. Co ciekawe, jedna kwestia nie została zmieniona pod kątem tłumaczenia, a pod kątem dźwiękowym:

(3b)

„I don't know what I would've done if you hadn't shown up”.

ORYGINAŁ

„Dzięki, że mnie uratowałeś. Nie wiem, co bym bez ciebie zrobiła”.

NAPISY

„Nie wiem, co bym zrobiła, gdybyś się nie pojawił [...]”.

DUBBING

(She-Ra i księżniczki mocy; sezon 4, odcinek 4)

We fragmencie 3b w napisach ominięto formę płciową do poprawienia. Za to dubbing prezentuje kreatywne rozwiązywanie problemów. Znak graficzny „[...]” jest w tym przypadku symbolem brakujących danych. Jakkolwiek brzmiała ta kwestia w tłumaczeniu wcześniej, tak teraz usłyszenie wybranej formy płciowej nie było możliwe, ponieważ końcówka dialogu została wyraźnie ściszona. Przypadek *She-Ry* pozwala dostrzec, jak bardzo społeczność, która powstała przy tym medium, może wpłynąć na zmiany w tłumaczeniu.

4.2. Gry wideo

Tabela 2. Gry wideo

#	Tytuł	Postać	Oryginał	Przekład	Źródło
1	Apex Legends	Bloodhound	they	onu	(Electronic Arts Inc., 2023)
2	Valorant	Clove	they	onu	(Riot Games, 2024)
3	Bugsnax	Floofy Fizzlebean	they	onu	(Young Horses, 2020)
4	Hearthstone	Varden Dawngrasp <i>Varden Darzybrzask</i>	they	onu	(Blizzard Entertainment, 2021)
5	Star Wars: Squadrons	Keo Venzee	they	opuszczenie	(Motive Studio, 2020)
6	Battlefield 2024	Emma „SUNDANCE” Rosier	they	onu	(Electronic Arts Inc., 2023)

Źródło: Opracowanie własne

Gry wideo stały się bardzo rozwiniętym medium i potężnym narzędziem do opowiadania historii, umożliwiając graczom wcielenie się w postacie przeżywające specyficzne doświadczenia. Niestety, przekłady gier na język polski są nieliczne i zazwyczaj ograniczają się do głównego menu i ustawień. W świetle tych faktów polskich tłumaczeń postaci niebinarnych mamy sześć, z czego trzy z nich to tzw. strzelanki FPS (*First-Person Shooter*), czyli jeden z gatunków gier komputerowych, w którym akcja przedstawiana jest z perspektywy postaci pierwszoplanowej, a rozgrywka skupia się na walce z użyciem broni palnej. Osoba grająca obserwuje

fikcyjny świat oczami bohatera. Tłumaczenia te prezentują jednak ciekawe zjawisko — mianowicie wszystkie wykorzystały dukaizmy, to jest wyżej wymienione neozaimki „onu/jenu”.

Można uznać, że trend ten rozpoczęła tłumaczka Ola Lubińska, która podjęła się przekładu przygodowej gry *Bugsnax*. W wywiadzie z redakcją bloga „6 kolorów gier” opowiedziała więcej o tym procesie, jak i o tym, że *Bugsnax* stało się pierwszą grą, w tłumaczeniu której wykorzystano dukaizmy. Lubińska, chcąc uhonorować tożsamość niebinarnego stworka Floofy’enu, natrafiła na materiały Rady Języka Neutralnego i spośród nich wybrała właśnie dukaizmy. Tłumaczka zauważyła:

[m]iałam i nadal mam wrażenie, że w polszczyźnie, z jej dość sztywnym systemem gramatycznym, postaci niebinarne zasługują na coś zupełnie nowego, swojego, odrębnego i właśnie to chciałam promować. Coś, co od razu wysła sygnał, że dana postać jest pod jakimś względem odmienna i że to jest okej. Dukaizmy wydały mi się pod tym względem najlepsze: wyjątkowe, ciekawe, relatywnie umocowane w tekstach (6 Kolorów, 2021).

Floofy Fizzlebean nie był⁴ jednak pierwszą niebinarną postacią w grze przełożonej na język polski. Pierwszą taką postacią był Bloodhound, postać wprowadzona przez Electronic Arts do gry *Apex Legends* w 2019, rok przed powstaniem tłumaczenia do *Bugsnax*. Sam wygląd Bloodhound, którenu twarz i ciało są w pełni zakryte, nie pozwala określić płci postaci. Wszystkie oficjalne teksty zwracały się do nu per *they* (Electronic Arts Inc., 2019). Jedyną sugestią może być kobieco brzmiący głos, który podkładała Allegra Clark, i właśnie na to najwidoczniej powołano się w pierwszej wersji tłumaczenia, gdyż przy wypuszczeniu na polskie serwery Bloodhound stała się kobietą. Co ciekawe, na ten moment Bloodhound już nie jest opisanu jako „technologiczna tropicielka” (Electronic Arts Inc., 2020), a jako „technologicznu tropicielu” (Electronic Arts Inc., 2023). Na podstawie krótkiej wymiany na forum gry, gdzie jeden z graczy uznał użycie dukaizmów jako możliwy błąd w tłumaczeniu, można wywnioskować, że zmiana tłumaczenia została wprowadzona w życie w okolicy lutego 2022 (Tłumaczenie Apex, 2022). Niestety żadne oficjalne dzienniki poprawek i opisy patchów (aktualizacji gry mającej na celu poprawienie drobnych błędów) nie odnotowują tej zmiany.

Również w środowisku gamingowym znalazł się niestety przypadek uniknięcia tłumaczenia, którego ofiarą padł jeden z bohaterów niezależnych obecnych w grze *Star Wars: Squadrons*; chodzi o Keo Venzee. Co ciekawe, postać Keo pojawiła się również w krótkim opowiadaniu opublikowanym na stronie EA, gdzie

⁴ Autorki tekstu zdecydowały się na użycie w tekście neozaimków i innych form gramatycznych w opisie postaci niebinarnych.

już w stosunku do jenu zastosowano, ponownie, dukaizmy (Berry, 2020). To upowszechnione tłumaczenie zaimków neutralnych na dukaizmy jest tym ciekawsze, że nie występuje w żadnych innych przeanalizowanych przez nas rodzajach mediów — nawet w serialach, gdzie znaleźliśmy najwięcej tego typu postaci. Także jedyne teksty literackie używające dukaizmów, na jakie udało nam się natrafić, były krótkimi opowiadaniem opublikowanymi na stronach gier (i wobec tego nieuwzględnionymi w podrozdziale „Książki”). Opowiadania te to: wspomniane wcześniej *Światło, które niesiesz* (*The light you bring*), autorstwa Joanny Berry, powiązane z fabułą *Star Wars: Squadrons* oraz *Oblicze w jej gwiazdach* (*The face in her stars*) napisane przez Rowana Williamsa, powiązane z fabułą popularnej gry kooperacyjnej *League of Legends* i opublikowane na oficjalnej stronie wydawcy gry, Riot Games.

4.3. Książki

Książka, medium tekstowe, z jednej strony oferuje większą swobodę w kreacji języka, jednakże z drugiej strony wymaga od tłumacza dogłębnej analizy, jak i zrozumienia kontekstu kulturowego oraz społecznego. Istotnym wyróżnikiem jest też sama natura tego medium, która sprawia, że w dużej liczbie przypadków postaci niebinarne płciowo uwzględniane w tekstach mają bardziej uszczegółowiony wątek dotyczący ich tożsamości.

Mając to na względzie, spośród dziesiątek anglojęzycznych książek opowiadających historie postaci niebinarnych płciowo, przełożonych na język polski i dostępnych do wglądu, znalazłyśmy tylko trzy. Spełniające nasze warunki — dwie. Są to dzieła: *Wszystkiego, co najlepsze* (*I Wish You All The Best*) Masona Deavera (2019), przełożone przez Artura Łukszę (Deaver, 2022), oraz *Ostatni strzał* (*The Last Shot*) Daniela José Oldera (2018) w tłumaczeniu Anny Hikiert-Berezy (Older, 2019).

Drugi z tych utworów jest kolejną pozycją na naszej liście powiązaną z uniwersum *Gwiazdnych Wojen*. Taka Jamoreesa nie jest jedyną postacią niebinarną z książek tej serii przetłumaczonych na polski, lecz zastosowanie zaimków w stosunku do Eleodie Marcavanyi z utworu *Koniec i początek: Dług życia* (*Aftermath: Life Debt*) autorstwa Chucka Wendiga (2016) już w tekście źródłowym jest zróżnicowane. Wobec tego tłumaczka, którą również była Anna Hikiert-Bereza, nie podjęła się tłumaczenia neutralnych form wcale, pozostając wyłącznie przy zaimkach żeńskich (Wendig, 2017, s. 106). Mimo wszystko, z powodu używania przez postać zaimków binarnych w oryginale (nawet jeśli na przemian z innymi) książka nie spełniała naszych przesłańek do uwzględnienia jej na liście.

Sytuacja jest jednak inna w przypadku Taka Jamoreessa, postaci funkcjonującej w tekście źródłowym wyłącznie jako *they*. Hikiert-Bereza zrównała Jamoreessa z za-

imkiem męskim (Older, 2019, s. 208). Polskie tłumaczenie nie było jedynym, które zdecydowało się na maskulinizację postaci Jamoreissy, co autor książki publicznie skomentował, nazywając używanie języka nacechowanego płciowo w tłumaczeniach działaniem niepoprawnym oraz wymazaniem kulturowym (Older, 2020).

Kompletnie odmienne podejście zaprezentował Artur Łuksza w przekładzie *Wszystkiego, co najlepsze*. Ben De Backer jest postacią, której transpłciowość jest istotnym elementem fabuły, co zostało uwzględnione w tłumaczeniu. Zdecydowano się na wybór zaimków „ono/jeno”, lecz nie od razu. W wywiadzie z Wojtkiem Dyrdą dla strony wydawnictwa We Need YA Łuksza wyjawia, że początkowo zdecydował się na podobne, lecz inne „ono/jego”:

[n]ajpierw pisałem tę książkę z zaimkami ono/jego. Później któraś z osób w We need YA, chyba Ania, zaproponowała, żeby zmienić na ono/jeno, z elementami postpłciowymi. Moim zdaniem to była dobra myśl, ponieważ zerwaliśmy z „jego”, które wskazywało na formę męską, i ekspresywność Ben tylko na tym zyskała (Fiałkowska, 2022).

Podejście do zaimków postaci jako narzędzia umożliwiającego ekspresywność jest bardzo pozytywną perspektywą, która daje nadzieję na więcej przekładów motywowanych w podobny sposób.

4.4. Seriale

Tabela 3. Seriale

Tytuł oryginalny i przekład	#	Postać	Oryginał	Napisy	Lektor	Odcinek źródła
One Day at a Time	1	Syd	they	oni ona	oni ona	S2E3
	2	Margaux	ze/zir	zon/zej	ono	S2E3
Good Trouble	3	LP Brady	they	ono		S2E5
Batwoman	4	Evan Blake	they	ono	on	S2E8
Grey's Anatomy <i>Chirurdzy</i>	5	dr Kai Bartley	they	ono	ona	S18E5
Sex Education	6	Cal Bowman	they	oni opuszczenie	ono	S3E2,8
Billions	7	Taylor Mason	they	oni ona	oni ona	S2E2
And Just Like That <i>I tak po prostu...</i>	8	Rock Goldenblatt	they	ono ona	ono ona	S1E5,10
	9	Che Diaz	they	on ona	oni ona	S1E6

Tytuł oryginalny i przekład	#	Postać	Oryginał	Napisy	Lektor	Odcinek źródła
Our Flag Means Death <i>Nasza bandera znaczy śmierć</i>	10	Jim Jimenez	They	opuszczenie ono	ona ono	S1E7 S2E3
Heartbreak High <i>Szkoła złamanych serc</i>	11	Darren Rivers	they	ono on	oni on	S1E1 S1E2
The Summer I Turned Pretty <i>Tego lata stałam się piękna</i>	12	Skye	they	ono	ono	S2E5
Good Omens <i>Dobry omen</i>	13	Pollution <i>Skażenie</i>	they	oni	oni opuszczenie	S1E4,6
The Sex Lives of College Girls <i>Życie seksualne studentek</i>	14	Tova	they	ono	ono	S1E7

Źródło: Opracowanie własne

Forma seriali umożliwia zagłębienie się w historię postaci na przestrzeni kilku, kilkunastu odcinków. Ludzcy aktorzy nadają postaciom wielowymiarowość w więcej niż jednym aspekcie, lecz również umożliwiają — nie tylko widzom, lecz także tłumaczom — formowanie większej liczby przypuszczeń i założeń odnośnie do bohaterów. W serialach zaobserwowałyśmy często występujące różnice między tłumaczeniem zaimków w napisach a w wersji z lektorem. Wersje tłumaczeń, które udało nam się wyróżnić w przygotowanych przez nas 14 pozycjach, to: oni, ono, neozaimki (które są szczególnym przypadkiem) oraz, tak jak w przypadku animacji, nadanie zaimków binarnych na podstawie wyglądu postaci; jednak w przypadku seriali częściej występują one razem z zaimkami neutralnymi.

W analizie przedstawiono różnorodność podejść do tłumaczenia zaimków niebinarnych. Spójność i jednolitość tłumaczeń mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia i akceptacji tożsamości danych postaci. Niemniej jednak brak jednolitych standardów wśród tłumaczy prowadzi do niekonsekwencji, które mogą wpłynąć na odbiór postaci przez widzów. Notorycznym przypadkiem wśród tłumaczeń seriali były nieregularności i brak konsekwencji — co do ich powodów nasuwa się kilka teorii.

W drugim sezonie *One Day at a Time* jedna z głównych bohaterek, Elena, zapoznaje matkę ze swoją nieheteronormatywną grupą znajomych. Ku zdziwieniu kobiety, wszyscy, przedstawiając się, podają również używane przez siebie zaimki. W tej jednej scenie pojawiają się dwie niebinarne postacie: Margaux i Syd. Margaux w oryginale podaje neozaimki *ze/zir*. W polskich napisach zostało to przełożone na „zon/zej”, a w przypadku wersji z lektorem to „ono/onego”. Margaux jest postacią epizodyczną i pojawia się tylko w dwóch scenach. Syd jednak później zostaje drugą połówką Eleny, tym samym stając się postacią drugoplanową. Syd

przedstawia się jako osoba niebinarna, używająca zaimków *they/them*. Zarówno w tłumaczeniu napisów, jak i w przypadku lektora jest to przełożone na „oni”.

Problem pojawia się w momencie, kiedy w tekście nie użyto *they* lub odmiany tego zaimka bezpośrednio. Wtedy Syd mówi o sobie per „ona”, tak samo jak wszyscy zwracający się do Syd lub wspominający Syd. Wyjątkowo zastanawiająca odłona tego zjawiska pojawia się w tym samym odcinku, w którym postać ta przedstawia się po raz pierwszy.

(4)

„Oh, nevermind. Uh, I thought... Sorry! Sorry! Sorry”.

ORYGINAŁ

„Nieważne, Przepraszam, pomyliłam się”.

LEKTOR

„Nieważne. Myślałam... Wybacz”.

NAPISY

(*One Day At a Time*; sezon 2, odcinek 3)

Przypadek Syd nie jest jedynym tego rodzaju. Nazwałyśmy to zjawisko przypadkiem „tłumacza z pamięcią krótkotrwałą” i niestety pojawia się takich sytuacji jeszcze kilka. Wśród nich jest to przypadek Taylor Mason z *Billions*, które również zostaje tak samo potraktowane. Taylor także na przestrzeni tego samego odcinka przedstawione zostaje widowni jako *they*. *And Just Like That* prezentuje dwie postacie nieheteronormatywne i w przypadku obojga po raz trzeci (i czwarty) napotykamy „tłumacza z pamięcią krótkotrwałą”. W kwestii dziecka jednej z głównych bohaterek, Rock Goldenblatt, można spotkać jeszcze jeden szczególnie zaskakujący przekład:

(5)

„I don't wanna be labeled as anything. Not as a girl, or boy, non-binary, a Jew, Christian, Muslim... or even a New Yorker”.

ORYGINAŁ

„Nie chcę być zaszufladkowana. Jako dziewczyna, chłopak, ani jako osoba niebinarna [...]”.

NAPISY

„Nie chcę żadnych łatek. Dziewczyna, chłopak, niebinarna, Żydówka, chrześcijanka, muzułmanka... ani nawet nowojorcanka”.

LEKTOR

(*And Just Like That*; sezon 1, odcinek 10)

W tłumaczeniach seriali można również napotkać opuszczenia tłumaczenia. W pierwszym sezonie Jim Jimenez z *Nasza bandera znaczy śmierć* (*Our Flag Means Death*), tak samo jak Bloodhound z *Apex Legends*, zostało potraktowane zmianą tłumaczenia w przypadku misgenderowania, czyli celowego lub nieświadomego odnośzenia się do osoby, używając zaimków niezgodnych z jej preferencjami. W serialu jednak zamieniło się to w opuszczenie tłumaczenia. Aktualizacja przekładu objęła niestety jedynie napisy. W kwestiach lektora nadal można usłyszeć: „Jesteś dziwnie skryta” (sezon 1, odcinek 7) i inne podobne wyrażenia użyte wobec Jim, nawet po tym, jak niebinarna tożsamość Jim została już fabularnie ustalona i inne postaci zaczęły w stosunku do tej postaci używać zaimków *they* oraz *them*. W drugim sezonie serialu można jednak zaobserwować wyraźną zmianę, ponieważ Jim jest wtedy już określane jako „ono” i używa neologicznych form neutralnych, mówiąc o sobie w czasie przeszłym, co jest spójne w tłumaczeniu zarówno napisów, jak i lektora:

(6)

„I kissed somebody”.

ORYGINAŁ

„Całowałam się z kimś”.

NAPISY, LEKTOR

(*Nasza bandera znaczy śmierć*; sezon 2, odcinek 3)

Jedynie inne spójne tłumaczenia zaimków można zaobserwować w *Tego lata stałam się piękna* oraz w *Życiu seksualnym studentek*, gdzie zdecydowano się na użycie formy „ono”. W serialu *Good Trouble* zaimki neutralne postaci niebinarnej, LP Brandy, również zostały przetłumaczone na „ono”, jednak brakuje oryginalnej wersji lektorskiej, co uniemożliwia porównanie tych danych.

W przypadku Evan Blake, postaci z serialu *Batwoman*, występuje różnica między tłumaczeniem zaimków w wersji z napisami oraz wersji lektorskiej. W wersji lektorskiej użyto zaimków „on”, podczas gdy w wersji z napisami funkcjonuje „ono”. W *Chirurgach* (*Grey's Anatomy*) występuje taka sama niespójność, ponieważ w napisach wobec dr Bartley wykorzystywana jest forma „ono”, a w wersji lektorskiej można zaobserwować zamienne stosowanie binarnej formy „ona”.

(7)

„Zmieniłaś stężenie komórek?”

LEKTOR

„Zmieniłoś stężenie zawiesiny?”

NAPISY

(*Chirurdzy*; sezon 18, odcinek 5)

Darren Rivers ze *Szkoły złamanych serc* (*Heartbreak High*) jest za to przykładem, kiedy zarówno w przypadku napisów, jak i lektora użyto form neutralnych, lecz różniących się od siebie:

(8)

„— Nie może zostać. Pokój będzie dla niego za mały”.

„— Dla nich. Pokój jest za mały dla nich”.

LEKTOR

„— Nie będzie mógł tu zostać”.

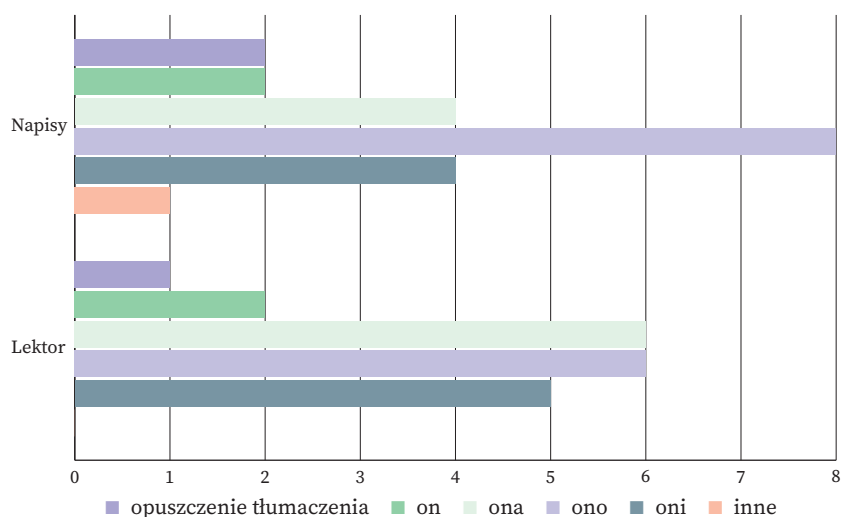
„— Mogło. Mogło tu zostać”.

NAPISY

(*Szkoła złamanych serc*; sezon 1, odcinek 2)

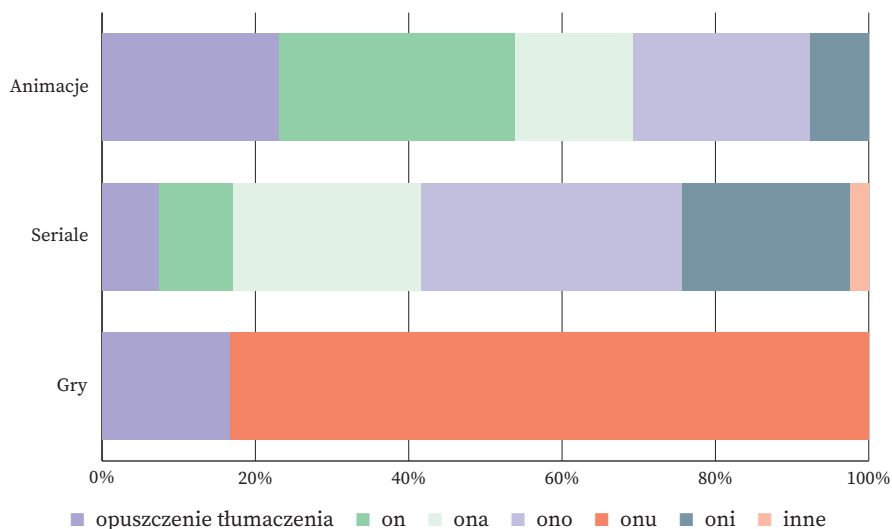
5. Podsumowanie danych

Ze względu na liczbę postaci uwzględnioną w podrozdziale „Seriale” postanowiliśmy poświęcić im osobny wykres podsumowujący dane.



Wykres 1. Seriale
Źródło: Opracowanie własne

Wykres ten pozwala jasno zauważyć przewagę zaimków neutralnych nad innymi, z „oni” znajdującym się na drugim miejscu. Tłumaczenie lektora za to częściej używa zaimka „ona” wobec postaci niebinarnych.



Wykres 2. Porównanie danych procentowych
Źródło: Opracowanie własne

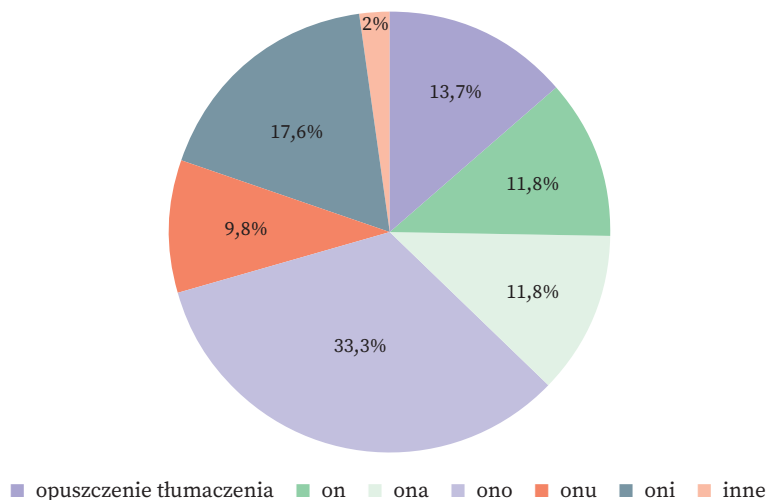
Wykres słupkowy prezentuje liczby różnych zaimków w tłumaczeniu oraz liczbę przypadków ich pominięcia w trzech różnych kategoriach: filmy animowane, seriale i gry:

- filmy animowane: wysoka częstotliwość zmiany tłumaczenia; prym wiodą zaimki „on” i „ona”;
- seriale: równomiernie rozmieszczone zaimki z przewagą „oni”;
- gry: prym wiodą „onu”.

Kołowy wykres przedstawia udział procentowy wszystkich zaimków występujących w filmach animowanych, serialach i grach:

- ono: 33,3%;
- oni: 17,6%;
- opuszczenia: 13,7%;
- on i ona: po 11,8%;
- onu: 9,8%;
- inne: 2,0%.

Wykres procentowy pokazuje, że zaimek „ono” występuje zdecydowanie najczęściej. Na drugim końcu znajdują się „inne” i „onu”.



Wykres 3. Suma danych bez podziału na kategorie
Źródło: Opracowanie własne

Dane te sumują wybory tłumaczy, ale nie techniki tłumaczenia. W praktyce zaimki te nie są stosowane konsekwentnie w dużej liczbie mediów przez nas analizowanych, co nasuwa wątpliwości odnośnie do intencji niektórych tłumaczeń. Sam aspekt socjolingwistyczny i kulturowy tych zjawisk jest tematem tak głębokim, że wymagałby kilku dalszych artykułów, jeśli nie szerszych badań interdyscyplinarnych.

6. Wywiad z Andreeą Vos i Szymonem Miśkiem, członkami Rady Języka Neutralnego, 11 czerwca 2024 roku

Chcąc uzyskać dokładniejszy wgląd w problematykę przekładu zaimków neutralnych, zwróciliśmy się z pytaniami do Rady Języka Neutralnego: kolektywu, z którego źródeł wielokrotnie korzystaliśmy podczas pisania pracy, a z którego zasobów czynili użytek również tłumacze. Na nasze pytania odpowiadały Szymon Misiek oraz Andreea Vos.

Czy tłumacze zwracają się do kolektywu z pytaniami odnośnie do problematyki przekładu zaimków *they/them*?

SzM: Tak. Czasem to są pytania bardziej ogólne (np. czy rodzaj neutralny to dobry odpowiednik „they”), czasem bardziej szczegółowe (np. jak odmieniać imię niebinarnej postaci).

Czy częstotliwość konsultacji w sprawie tłumaczeń zwiększyła się w jakimś stopniu przez ostatnie lata? Jeśli tak, czy był jakiś okres, w którym ten przyrost był najbardziej widoczny? Czy są jakieś teorie na temat tego, co go spowodowało? (np. czy zapoczątkowało to jakieś wydarzenie etc.)

AV: Zdaje mi się, że wręcz przeciwnie (choć musiałbym pogrzebać w naszej skrzynce mailowej, żeby to potwierdzić konkretnymi liczbami). Początek naszej działalności (jesień 2020) zbiegł się w czasie z większą widocznością niebinarności w mediach (np. Margot Szutowicz, Jonathan van Ness), pojawiło się też medialne zainteresowanie naszym projektem — i dostawałośmy wtedy sporo pytań. Z czasem zebraliśmy odpowiedzi w formie artykułów opublikowanych na naszej stronie, więc powodów do pytania zrobiło się trochę mniej — a jeśli pytania się pojawiają, często możemy po prostu odesłać zainteresowanych do już istniejących materiałów.

Jesteśmy świadomi, że RJN była konsultantem w sprawie pewnych przekładów. W jaki sposób osoby członkowskie pomagają w tłumaczeniach? Na czym polega taka współpraca i jak zazwyczaj przebiega taki proces?

AV: Głównie pomagamy, konsultując gotowe tłumaczenia w ramach *sensitivity review*. Zgłaszają się do nas wydawnictwa czy studia gier, podsyłają przedpremierowe PDF-y z książką albo arkusz z opcjami dialogowymi z gry i proszą o komentarze. Odnosimy się do zawartości, dajemy sugestie, czasami napiszemy też recenzję na naszego bloga i pomożemy promować książkę w social mediach; jeśli jest taka chęć ze strony wydawnictwa, zgadzamy się też na użycie naszego logo na okładce.

Często jest to praca „pro bono”, chcemy pomagać publikacjom szerzącym wiedzę o niebinarności, ale czasem pracujemy też przy czysto komercyjnych projektach w ramach zlecenia. Paroma projektami tego typu nawet nie mogę się pochwalić — musiałam podpisać NDA (umowa o zachowaniu poufności — przyp. red.), bo dana głośna gra jeszcze nie wyszła.

Ale czasem osoby tłumaczące zgłaszają się też po prostu z krótkimi pytaniami, potrzebują dobrej rady czy inspiracji. Pewnego razu o tym, że moja odpowiedź na takiego maila pomogła przy produkcji gry (*Bugsmax*) i że ekipa zaimki.pl została umieszczona w napisach końcowych, dowiedziałam się dopiero po jej wydaniu.

Bardzo miłym aspektem takiej współpracy jest to, że przeważnie otrzymujemy parę kopii książki, przy której pomagaliśmy, czasem z dedykacją i podziękowaniami od osoby autorskiej czy tłumaczącej.

Czy osoby członkowskie kolektywu mają własne preferencje w kwestii przekładu zaimków postaci niebinarnych? Jeśli tak, jakie one są i co je motywuje?

AV: Mamy wpis na blogu na ten temat: <https://zaimki.pl/t%C5%82umaczenie>. Proponujemy przekład *they/them* przy pomocy form rodzaju neutralnego, a neo-zaimków przy pomocy dukaizmów.

SzM: Można to uzasadnić tak, że spośród niestandardowych form rodzajowych w angielskim i polskim *they/them* i rodzaj neutralny to te najpopularniejsze (w angielskim dodatkowo *they/them* jest najpopularniejsze w ogóle). Obie te formy już wcześniej istniały w języku, a teraz rozszerza się ich zakres użycia (*singular they* użyte w stosunku do konkretnej osoby, a nie tylko generycznie; rodzaj neutralny użyty w stosunku do osoby, a nie tylko np. antropomorfizowanego przedmiotu). Można powiedzieć, że są to formy ekwiwalentne (z drugiej strony, istotną różnicą jest to, że rodzaj neutralny może budzić przykre skojarzenia z uprzedmiotowieniem).

A jeśli chodzi o tłumaczenie neozaimków jako dukaizmów: jedne i drugie są neologizmami (w tej kwestii są ekwiwalentne). Plusem dukaizmów może być, że jest to w miarę spójny i rozbudowany system (dodatkowo, w jakimś stopniu rozpoznawalny w społeczności osób niebinarnych). Dukaizmy brzmią dość naturalnie (np. jest dużo podobieństw w odmianie dukajowego *onu* i standardowych polskich zaimków), a jednocześnie od razu da się zauważyć, że są czymś nowym. Podobnie robi wiele neozaimków (np. *ve/ver/vis*, *fae/faer/faer*, *xe/xem/xyr* – widać podobny sposób odmiany do *she/her/her*, *he/him/his*).

AV: Dodałbym jeszcze tylko, że przede wszystkim takie preferencje czy rekomendacje to właśnie tylko to – a nie sztywne reguły. Jedyne, co jest nienegocjowalne, to to, że należy zadbać, aby niebinarność nie została w przekładzie wymazana czy pominięta. Chodzi bardziej o szacunek dla naszej tożsamości, a mniej o konkretne środki językowe do osiągnięcia tego celu. (Choć oczywiście jeśli tłumaczymy np. wywiad z osobą niebinarną, a nie fikcyjną postacią, osoby tłumaczące powinny też brać pod uwagę preferencje tej osoby, jeśli są znane).

Na naszej stronie jest krótkie podsumowanie polskich niestandardowych form rodzajowych dostępne w języku angielskim, który można podesłać niepolskojęzycznym osobom niebinarnym. Może pomóc w decyzji w przypadku np. wywiadu prasowego: <https://zaimki.pl/english>.

Czy spośród osób będących częścią RJN są takie, które same podejmują się tłumaczeń?

AV: Jednym z założycieli RJN, który nie jest już aktywnym członkiem, jest Paweł „Ausir” Dembowski, który od lat zawodowo zajmuje się angielsko-polskim przekładem literackim. W naszej bazie tekstów jest jedno z tłumaczonych przez niego opowiadań, gdzie korzystał z dukaizmów (<https://zaimki.pl/korpus#Dembowski>).

SzM: Ja się trochę zajmuję przekładem. Z rzeczy zahaczających o wątki niebinarności tłumaczyłem jedną powieść, *YA*, w której główna postać jest osobą niebinarną (niestety, wydawnictwo się zamknęło i książka nie została wydana), i wykład performatywny poetki San Domingo w Centrum Sztuki Współczesnej w Warszawie poświęcony sytuacji osób trans i niebinarnych w Polsce (<https://zaimki.pl/korpus#Domingo>).

Jakie rady dla tłumaczy ma RJN?

SzM: Myślę, że warto problematyzować nasze wybory tłumaczeniowe, np. we wstępie do tekstu albo chociaż przypisie. Mamy wtedy okazję pokazać, że przekładanie niestandardowych form rodzajowych na polski to złożona kwestia i jesteśmy tego świadome. Jeśli osoby czytelnicze nie spotkały się wcześniej z tematem niebinarności albo z daną formą (np. dukaizmami, użytym osobowo rodzajem neutralnym/nijakim), to możemy im te kwestie wyjaśnić.

I to się czasem dzieje. Np. Artur Łuksza, tłumacz powieści *I wish you all the best* (Wszystkiego, co najlepsze), pisze we wstępie o tym, czemu zdecydował się przełożyć angielskie *singular they* przy pomocy rodzaju neutralnego i zaimków ono/jeno.

7. Konkluzja

W tym artykule przyjrzałyśmy się podejściom tłumaczy do przekładu zaimków, skupiając się na preferencjach i praktykach stosowanych w różnych mediach. Analiza ta, jak i wywiad z Radą Języka Neutralnego pozwolił nam wyciągnąć poniższe wnioski.

7.1. Różne tłumaczenia w różnych mediach

W zależności od medium (filmy, seriale, książki, gry komputerowe) preferowane są różne sposoby tłumaczenia zaimków. Wynika to z oczekiwań odbiorców docelowych medium, jak i własnych przekonań tłumaczy zajmujących się przekładem danej kategorii. Często zależało to również od tematyki utworu oraz tego, jak istotna dla fabuły była postać i jej tożsamość.

7.2. „Tłumacze z pamięcią krótkotrwałą”

W przypadku seriali wielokrotnie można zaobserwować rażący brak konsekwencji i spójności w sposobie przekładu. Tłumacz niejednokrotnie w różnych kontekstach decydował się na inne tłumaczenie zaimków tej samej postaci lub nie utrzymywał wcześniej ustalonych form zaimków. Takie niezgodności mogą wprawiać odbiorców w zakłopotanie i utrudniają zrozumienie treści oraz prowadzą do pomyłek.

7.3. Opuszczenie tłumaczenia

Zaskakująco często tłumacze, nie potrafiąc podjąć decyzji co do użycia neutralnego płciowo polskiego odpowiednika zaimków i innych form gramatycznych,

podejmowali się kompletnej restrukturyzacji zdań dotyczących danych postaci. Podejścia takiego nie da się nazwać inaczej niż opuszczeniem tłumaczenia. Nie rozwiązuje ono problemu przekładu, odbiera spójne narzędzia do omawiania mediów przez odbiorców. W końcu postaci te istnieją również poza swoimi źródłami, w społecznościach fanowskich i w dyskusjach między odbiorcami. Wycofanie się z tłumaczenia jest równoznaczne z utrudnieniem tego dyskursu.

7.4. Zmiana tłumaczenia

Niejednokrotnie pierwotne tłumaczenia były zmieniane. Powody tych zmian nie były oficjalnie podawane. Aktualizacje te nie były również nigdzie ogłaszane, a namierzyć lub raczej napotkać je można jedynie na podstawie własnych spostrzeżeń. Oznacza to jednak, że poprawa tłumaczeń nie jest czymś niemożliwym oraz że — być może — głos społeczności znaczy coś w tej sprawie.

7.5. Określenie zaimków na podstawie założeń poczynionych przez tłumacza

W niektórych przypadkach tłumacze decydują o użyciu określonych zaimków na podstawie wyglądu lub głosu postaci. Może to jednak prowadzić do stereotypizacji i nieścisłości, szczególnie w kontekście postaci transpłciowych; tym bardziej, że często przy produkcji brały udział osoby transpłciowe, które nie są już jedynie głosem lub twarzą na ekranie. Z tego powodu przy tłumaczeniu zaimków w różnych mediach należy wziąć pod uwagę wiele czynników, takich jak kontekst środowiskowy, oczekiwania odbiorców, specyfika języka i unikanie stereotypizacji. Zapoznanie się z tymi aspektami jest konieczne, aby stworzyć spójne i dokładne tłumaczenie, które odpowiednio odzwierciedla tożsamość postaci i jej znaczenie dla odbiorców.

7.6. Spójne używanie zaimków mnogich, neutralnych „ono” lub dukaizmów „onu”

Tutaj poprzez zwrot „spójne używanie” pozwalamy sobie połączyć dwa przypadki w jeden. Jest to zarówno używanie tych samych form gramatycznych we wszystkich wersjach tłumaczenia (napisy, lektor, dubbing — wszystkie używają tych samych form), jak i używanie ich konsekwentnie, przeciwieństwo wcześniej wspomnianego „tłumacza z pamięcią krótkotrwałą”. Oba zjawiska pozwalają na przekazanie informacji o niebinarności, neutralności płciowej postaci i systematyzują język, który da odbiorcom możliwość opisywania tej postaci poza jej źród-

łem w sposób jasny i zrozumiały dla innych odbiorców. Idealnym rozwiązaniem byłoby występowanie obu zjawisk jednocześnie, a więc konsekwentne używanie ustalonych form neutralnych, jak i zastosowanie tych samych form we wszystkich dostępnych tłumaczeniach danego utworu. W odróżnieniu od innych informacji w tekście, których przekład może się różnić z powodu zróżnicowanych wymagań danych rodzajów tłumaczeń, formy osobowe, z których korzystają postacie, są kluczowe w przedstawieniu postaci odbiorcom, a więc powinny być przetłumaczone jednakowo.

7.7. Przesłanie dla tłumaczy

Podjmując się przekładu tekstu kulturowego, podejmujemy się również przekazania implikacji tego tekstu danej grupie odbiorczej. Możliwość utożsamienia się z postacią pozwala na lepsze zrozumienie tekstu źródłowego, a co za tym idzie, tworzy więź między odbiorcą a mediami, w które się zagłębia. Każdy odbiorca szuka reprezentacji w konsumowanych mediach, a więc lekceważące podejście do przekładu, skutkujące znacznym uproszczeniem, opuszczeniem tłumaczenia lub niedokładnym tłumaczeniem, odbiera te możliwości i zubaża pierwotny utwór. W erze łatwo dostępnych źródeł wiedzy, mając większy wgląd w dyskurs poszczególnych społeczności, niewiele jest wymówek uzasadniających podejście tłumaczy do przekładu wszelkich zjawisk mniej spotykanych lub spraw powiązanych ze specyficznymi subkulturami. Tłumacze nie mogą pozwalać, aby ich własne uprzedzenia stały na przeszkodzie wiernemu przekładowi, i powinni na bieżąco aktualizować bazę wiedzy na temat języka specjalistycznego.

Wkład osób autorskich

Konceptualizacja: Emilia Kuzior, Magdalena Kowalska; weryfikacja danych: Emilia Kuzior, Magdalena Kowalska, Anna Szkonter-Bochniak; analiza formalna: Emilia Kuzior, Magdalena Kowalska; badanie: Emilia Kuzior, Magdalena Kowalska; metodologia: Emilia Kuzior, Magdalena Kowalska; administracja projektem: Emilia Kuzior, Magdalena Kowalska, Anna Szkonter-Bochniak; zasoby: Emilia Kuzior, Magdalena Kowalska; nadzór: Emilia Kuzior, Magdalena Kowalska, Anna Szkonter-Bochniak; walidacja: dr Anna Szkonter-Bochniak; wizualizacja: Emilia Kuzior, Magdalena Kowalska; pisanie — wersja wstępna: Emilia Kuzior, Magdalena Kowalska; pisanie i redakcja — wersja ostateczna: Emilia Kuzior, Magdalena Kowalska, Anna Szkonter-Bochniak.

Wszystkie osoby autorskie przeczytały i zgodziły się na opublikowaną wersję manuskryptu.

Bibliografia

Książki

- Deaver, M. (2019). *I Wish You All the Best*. PUSH, Scholastic Inc.
- Deaver, M. (2022). *Wszystkiego, co najlepsze*. Tłumaczenie Artur Łuksza. Wydawnictwo We need YA.
- Klemensiewicz, Z. (1982). *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*. Wybór prac pod redakcją Anny Kałowskiej. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Older, D.J. (2018). *The Last Shot*. Del Rey Books, Random House Group, Penguin Random House.
- Older, D.J. (2019). *Ostatni strzał*. Tłumaczenie Anna Hikiert-Bereza. Uroboros.
- Paczula, J. (2023). *(Nie)binarny kod językowy. O neutralności płciowej w języku polskim*. <https://apd.us.edu.pl/diplomas/135442/>
- Wending, Ch. (2016). *Star Wars: Aftermath: Life Debt*. Del Rey Books, Random House Group, Penguin Random House.
- Wendig, Ch. (2017). *Koniec i początek: dług życia*. Tłumaczenie Anna Hikiert-Bereza. Uroboros.

Animacje

- Burnet, M., & Levin, B. (2018). *Craig of the Creek*. Cartoon Network Studios.
- Halpern, J. et al. (2019). *Harley Quinn*. Yes. Norman Productions; DC Entertainment, DC Studios, Warner Bros. Animation.
- Stevenson, N., & Austen, Ch. (2018–2020). *She-Ra and the Princesses of Power*. DreamWorks Animation Television, Mattel Creations.
- Sugar, R. (2019–2020). *Steven Universe Future*. Reżyseria: Kat Morris & Alonso Ramirez Ramos, Cartoon Network Studios.
- Terrace, D. (2020–2023). *The Owl House*. Disney Television Animation.

Gry wideo

- Young Horses. (2020). *Bugsnax*.
- Motive Studio. (2020). *Star Wars: Squadrons*. Electronic Arts Inc.

Seriale

- Calderón Kellett, G., & Royce, M. (2017–2020). *One Day at a Time*. Act III Productions, Sony Pictures Television et al.
- Chapman, H.C. (2022). *Heartbreak High*. Fremantle Australia, NewBe.
- Dries, C. (2019–2022). *Batwoman*. Berlanti Productions, DC Entertainment, Warner Bros. Television.
- Gaiman, N. (2019). *Good Omens*. Amazon MGM Studios, BBC Studios et al.
- Han, J. et al. (2022). *The Summer I Turned Pretty*. Amazon Studios, Sunswept Entertainment et al.
- Jenkins, D. (2022–2023). *Our Flag Means Death*. Waititi, Human Animals et al.
- Johnson, J. et al. (2019–2024). *Good Trouble*. Freeform Studios et al.
- Kaling, M., & Noble, J. (2021). *The Sex Lives of College Girls*. Kaling International, Warner Bros. Television et al.
- Koppelman, B. et al. (2016–2023). *Billions*. Best Available! TBTF Productions Inc.
- Nunn, L. (2019–2023). *Sex Education*. Eleven Film.
- Rhimes, Sh. et al. (2005). *Grey's Anatomy*. Shondaland, Lionsgate Television, ABC Signature.
- Star, D. (2021). *And Just Like That...* Michael Patrick King Productions, HBO Entertainment.

Pozostałe

- 6 Kolorów. (2021). Wywiad z Olą Lubińską, tłumaczką pierwszej gry wideo z dukaizmami. 6 Kolorów. <https://6kolorowgier.pl/od-poczatku-wiedzialam-ze-nie-chce-przepuszczac-floofyenu-przez-magiel-ciswashingtonu-wywiad-z-ola-lubinska-tlumaczka-pierwszej-gry-wideo-z-dukaizmami>
- Berry, J. (2020). *Światło, które niesiesz — Opowieść Ze STAR WARS™: Squadrons*. Electronic Arts Inc. www.ea.com/pl-pl/games/starwars/squadrons/news/the-light-you-bring-short-story
- Blizzard Entertainment. (2021). *Poznajcie Najemników*. Blizzard News. <https://news.blizzard.com/pl-pl/hearthstone/23658052/poznajcie-najemnikow>
- Dembowski, P. [@ausir]. (2020). Niebinarność w „Gwiezdnym Wojnach”. Zaimki.pl. <https://zaimki.pl/blog/gwiezdne-wojny>
- Dłużewska, E. (2019). Awantura o męskie końcówki w kreskówce. *Wyborcza*, <https://wyborcza.pl/7,75410,25383618,awantura-o-meskie-koncowki-jak-polski-netflix-zrobil-z-kopotow.html>
- Dukaj, J. (2022). *Odmiany postplciowe w „Perfekcyjnej niedoskonałości”*. Wydawnictwo Literackie. <https://dukaj.wydawnictwoliterackie.pl/odmiany-postplciowe-w-perfekcyjnej-niedoskonosci/>
- Electronic Arts Inc. (2019). *Meet Bloodhound — Apex Legends Character Trailer*. Apex Legends. YouTube. www.youtube.com/watch?v=euWTbVdRGv0
- Electronic Arts Inc. (2020). *Oddaj cześć starym bogom dzięki tej wyjątkowej skórcie Bloodhound (...)*. www.ea.com/pl-pl/games/apex-legends/news/prime-gaming-offer-season-6-bloodhound-will-of-the-allfather
- Electronic Arts Inc. (2023). *Bloodhound — Technologicznu Tropiciele — Postacie Apex Legends™*. Apex Legends, <https://www.ea.com/pl-pl/games/apex-legends/about/characters/bloodhound>
- Electronic Arts Inc. (2023). *Specjaliści Battlefield 2042 — Emma ‘Sundance’ Rosier*. *Battlefield 2042*, <https://www.ea.com/pl-pl/games/battlefield/battlefield-2042/game-overview/specialists/emma-rosier>
- Fiałkowska, A. (2022). *Kilka słów od tłumacza „Wszystkiego, co najlepsze”*. We Need YA, <https://weneedy.pl/2022/11/07/kilka-slow-od-tlumacza-we-need-ya>
- Krzysztoń, A. (2021). *Niebinarność*. Tranzycja.pl, <https://tranzycja.pl/publikacje/niebinarnosc/>
- Misiek, Sz. (2020). *Misgendered in Translation?: Genderqueerness in Polish Translations of English-language Television Series*. *Anglica*, 29(2), 176–177. <https://doi.org/10.7311/0860-5734.29.2.09>
- Misiek, Sz., Vos, A., & Gołębiowska-Kmieciak, A.T., (2024). *Niebinarny Spis Powszechny 2024 — raport*. Zaimki.pl. Kolektyw „Rada Języka Neutralnego”, <https://zaimki.pl/blog/spis-2024>
- Older, D.J. (2020) *This Is Still Happening in Translations and It's Such a Disappointment*. X (Wcześniej Twitter), <https://x.com/djolder/status/1305540927008788483>
- Riot Games. (2024). *Clove*. Play Valorant, <https://playvalorant.com/pl-pl/agents/clove>
- Tłumaczenie Apex. (2022). Forum EA Answers. Electronic Arts Inc. <https://answers.ea.com/t5/Apex-Legends/Tlumaczenie-apex-m-p/11312830>
- Vos, A. [@andrea]. (2022). *Patronat? Matronat? Mecenat?* Zaimki.pl, <https://zaimki.pl/blog/mecenat>
- Walkiewicz, A. (2022). *Językowe wykładniki niebinarności płci w polszczyźnie. Część 1: Wprowadzenie do problematyki i próba systematyzacji*. *Prace Językoznawcze*, 24(1), <https://doi.org/10.31648/pj.7599>

Hidden Identities Away: An Analysis of Polish Translations of Gender Non-Binary Characters' Pronouns in Selected English-Language Media

Abstract. This article presents a collection of data on translating gender-neutral language used when speaking about non-binary characters in English-language media into Polish. Based on 30 translations from various types of media (such as games, television shows, or books), a mixed study was carried out, combining quantitative research in the form of tables and charts with qualitative research, additionally analysing the context of the process of creating some of the translations, and including an interview with two members of the „Neutral Language Council” (Rada Języka Neutralnego) collective formed around the zaimki.pl website, which is a leading source of linguistic wisdom for non-binary people in Poland and beyond. The media analysis is divided according to media categories. It mainly discusses cases that stand out in some way or are cited as an example of a phenomenon observed in translations within a given category. The graphs show the data of translations in the „tv show” category due to containing the most characters, the data of all translations sorted by media category and a common pie chart presenting percentages of the pronouns used, summed up. The interview was conducted through an email exchange. The entire article concludes with a summary of the strategies observed and general conclusions.

Keywords: non-binary, transgender, translation, queer media, polish gender-neutral language

Wymogi edytorskie

I. Objętość manuskryptu

Tekst powinien zawierać do 9000 słów z tabelami i rycinami. W przypadku rysunku rozmiar jednego załącznika nie może przekraczać 20 MB.

II. Wymagane pliki

1. **Część główna manuskryptu** — bez danych identyfikujących autorów (w formacie .rtf, .doc lub .docx):

- tytuł artykułu po angielsku i polsku
- zwięzłe i rzeczowe streszczenie po angielsku i polsku, do 150 słów, przygotowane zgodnie ze strukturą:
 - cel
 - metody
 - wyniki
 - wnioski

- słowa kluczowe po angielsku i polsku (do 5 słów)
- wstęp
- tekst główny podzielony na rozdziały opatrzone tytułami (przegląd literatury, metody, wyniki, dyskusja)
- wnioski (teoretyczne i praktyczne, ograniczenia badań i przyszłe prace)
- bibliografia

2. **Strona tytułowa manuskryptu, dane autorów** (w formacie .rtf, .doc lub .docx)

- tytuł artykułu
- imię i nazwisko autora
- stopień/tytuł naukowy
- afiliacja
- numer ORCID
- adres e-mail
- adres korespondencyjny

3. **Ryciny, zdjęcia, schematy, wykresy itp.**

III. Przygotowanie tekstu

1. **Tabele** (w formacie .rtf, .doc lub .docx)

- ponumerowane, opatrzone tytułem oraz źródłem (np. *opracowanie własne*)
- z odwołaniem w tekście (np. *zob. tab. 1*, a nie: *zob. tabela poniżej/powyżej*)
- każda rubryka wypełniona treścią
- skróty użyte w tabeli — objaśnione pod nią

2. **Ryciny, zdjęcia, schematy, wykresy itp.** (format .tif dla bitmap, .eps dla plików wektorowych i .xls lub .xlsx w przypadku wykresów)

- min. rozdzielczość bitmap to 300 dpi, długość podstawy min. 125 mm
- opatrzone numerem oraz źródłem (np. *opracowanie własne*)

- pozbawione napisów: półgrubych, wersalikami, białych na czarnym tle, czarnych wypełnień, dodatkowych ramek
- z odwołaniem w tekście (np. *zob. rys. 1*, a nie: *zob. rysunek poniżej/powyżej*)

- z objaśnieniem użytych skrótów

3. **Tekst główny**

- marginesy: 2,5 cm z każdej strony
- numeracja stron — ciągła, u dołu strony
- czcionka Times New Roman z polskimi znakami, 12 pkt
- odstęp między wierszami — 1,5 wiersza
- wyróżnienia — **pismem półgrubym**
- słowa obcojęzyczne — *kursywą*
- nazwiska użyte po raz pierwszy — pełne imię i nazwisko, kolejne przywołanie — samo nazwisko
- skróty — za pierwszym razem pełny termin, a skrót w nawiasie; dalej — tylko skrót

IV. Przypisy bibliograficzne

Według stylu APA 7 (zob. reference guide APA, <https://www.scribbr.com/apa-style/apa-seventh-edition-changes/>)

- Umieszczone w tekście, zawierają nazwisko autora i rok publikacji: Jafari (2003) lub (Jafari, 2010)

- Cytowanie dokładne tekstów wziętych w cudzysłów: Jafari (2003, p. 24) lub (Jafari, 2003, p. 24)

- Cytowanie dwóch i trzech autorów — podajemy nazwiska wszystkich autorów, a przed ostatnim wstawiamy „and” lub „&”: Smith and White (2018)... lub (Smith & White, 2018) Beggs, Ross and Goodwin (2008)... lub (Beggs, Ross & Goodwin, 2008)

- Cytowanie więcej niż trzech autorów — podajemy nazwisko pierwszego autora i „et al.”: Jafari et al. (2018)... lub (Jafari et al., 2018)

- Brak nazwiska autora/redaktora — podajemy kilka pierwszych słów tytułu pracy:

- jeżeli jest to tytuł książki, periodyku lub raportu — kursywą: (Guide to citation, 2020)

- jeżeli jest to tytuł artykułu, rozdział lub strona internetowa — w cudzysłowie: („APA Citation”, 2020)

- Cytowanie więcej niż jednej publikacji:

- jednego autora: Jafari (2015, 2017, 2020) lub (Jafari, 2015, 2017, 2020)

- dwóch i więcej autorów — należy je wymienić w kolejności alfabetycznej: (Jafari & Black, 2010; White, Green, & Brown 2020)

- jeśli autor wydał w danym roku więcej niż jedną publikację, to po dacie należy dodać kolejne litery alfabetu, np. (Jafari, 2014a, 2014b)

- Przypisy objaśniające, polemiczne, uzupełniające tekst główny — numerowane kolejno i umieszczone u dołu strony, czcionka 10 pkt, interlinia pojedyncza.

- Cytowanie źródeł za innym autorem (jedyne w szczególnych przypadkach): Jafari (2010) as cited in Black (2016) lub (Jafari, 2010, as cited in Black 2016)

V. Bibliografia

Uporządkowana alfabetycznie według nazwisk autorów/redaktorów i tytułów prac niemających autora/redaktora, a jeśli jest więcej prac jednego autora, to należy je zestawić chronologicznie wg dat wydania.

- **Artykuł w czasopiśmie**

Zawiera: nazwisko autora, inicjały imienia, rok, tytuł artykułu (prosto), tytuł czasopisma (kursywą), tom (kursywą) i nr czasopisma, zakres stron, DOI:

Oppermann, M.J. (2000). Tourism Destination Loyalty. *Journal of Travel Research*, 39(1), 78–84. <https://doi.org/10.1177/2F004728750003900110>

- **Pozycja książkowa**

Zawiera: nazwisko autora/redaktora, inicjały imienia, rok praw autorskich, tytuł książki (kursywą), numer wydania (w nawiasie), wydawnictwo, DOI lub URL:

Kotler, P., Bowen, J.T., Makens, J., & Baloglu, S. (2017). *Marketing for Hospitality and Tourism* (7th ed.). Pearson Education. <https://doi.org/10.1177%2F0047287507303976>

- **Rozdział pracy zbiorowej**

Zawiera: nazwisko autora rozdziału, inicjały imienia, rok praw autorskich, tytuł rozdziału (prosto), In, inicjały imienia, nazwisko redaktora + (Ed./Eds.), tytuł pracy zbiorowej (kursywą), numer wydania i zakres stron (w nawiasie), wydawnictwo, DOI lub URL:

Scott, N.R., & Le, D.A. (2017). Tourism Experience: A Review. In N.R. Scott & J. Gao (Eds.), *Visitor Experience Design* (2nd ed., pp. 30–52). CABI. <https://doi.org/10.1080/10645578.2016.1144023>

- E-book

Mitchell, J.A., Thomson, M., & Coyne, R.P. (2017). *A guide to citation*. <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>

- Rozdział z e-booka

Troy, B.N. (2015). APA citation rules. In S.T. Williams (Ed.), *A guide to citation rules* (2nd ed., pp. 50–95). <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>

- Cały portal internetowy korporacji/grupy/organizacji

Zawiera: nazwę korporacji/grupy/organizacji. (rok ostatniej

aktualizacji, dzień miesiąca, jeśli podano). Tytuł portalu internetowego. URL:

WHO. (2014, 14 listopada). World Health Organization. <https://www.who.int/>

- Pojedyncza strona internetowa

Zawiera: nazwisko, inicjał autora. (rok, miesiąc, dzień). Tytuł artykułu (kursywą). Tytuł portalu internetowego. URL:

Mitchell, J.A., Thomson, M., & Coyne, R.P. (2017, January 25). *APA citation. How and when to reference*. <https://www.howandwhentoreference.com/APAcitation>

Editorial requirements

I. Size of manuscript

The text should contain up to 9000 words including tables and figures. For drawings, the size of one attachment cannot exceed 20 MB.

II. Required files

1. **Files with the main part of the manuscript** (without authors' data, .rtf, .doc or .docx format):

- title of the article in English and Polish
- concise and factual abstract in English and Polish, from 150 to 300 words, prepared according to structure:
 - purpose
 - methods
 - results
 - conclusions
- keywords in English and Polish (up to 5 words)
- introduction
- body text — organized into chapters/sections, each with a unique title (literature review, methods, results, discussion)
- conclusion (theoretical and practical, research limitations and future work)
- bibliography — complete list of referenced sources

2. **Files with the title page including authors' data** (.rtf, .doc or .docx format)

- the title of the article
- author's first and last name
- academic degree/title
- organization/institution (if applicable)
- ORCID number
- email address
- mailing address

3. **Figures, photos and graphics**

III. Preparing text

1. **Tablees** (.rtf, .doc or .docx format)

- numbered consecutively and consistently using Arabic numerals
- include a caption and a reference to the data source (e.g. *own research*)
- tables should be referenced in the text by their number rather than expressions such as "above" or "below" (e.g. *cf. Table 1*, not: *see table above/below*)
- do not include blank cells
- any abbreviations used must be expanded below the table

2. **Figures, photos and graphics**

- editable (formats: .tif for bitmaps, .eps for vector files, and xls or .xlsx for charts)
- bitmaps — minimum resolution: 300 dpi, width: 125 mm
- all figures should be numbered consecutively using Arabic numerals
- for any artwork that has already been published elsewhere, indicate the original source (or otherwise state Source: *own research*)
- apply no lettering in white against black background, whether in bold or italics, and no black fills or excess frames
- if the figure is referenced in the text, use its number rather than expressions such as "above" or "below" (e.g. *cf. Fig. 1*, not: *see figure above/below*)
- provide explanations of any abbreviations used

3. **Body text**

- margins: 2.5 cm each
- continuous throughout the text, using Arabic numerals, placed at the bottom of page (footer)
- typeface: Times New Roman, 12 pts
- line spacing: 1.5 line

- highlights or emphasis: apply **bold** print
- foreign (non-vernacular) words and expressions: *italicized*
- people's names: give full name (including all given names and last name) at first mention; for any further references — quote last name only
- abbreviations and acronyms: when first used, give the complete phrase (name), including its abbreviation in brackets; onwards — use abbreviation only

IV. In-text citations

APA style (see: APA reference guide, <https://www.scribbr.com/apa-style/apa-seventh-edition-changes/>)

- are placed within the text and include the author's surname and year of publication: **Jafari (2003)** or (**Jafari, 2010**)
- Direct quotes should also contain the page number: **Jafari (2003, p. 24)** or (**Jafari, 2003, p. 24**)
- **In the case of two and three authors**, all surnames should be listed with either „and" or „&" placed before the last one: **Smith and White (2018)**... or (**Smith & White, 2018**) **Beggs, Ross and Goodwin (2008)**... or (**Beggs, Ross & Goodwin, 2008**)
- **In the case of more than three authors** — only the first author's surname should be given, followed by „et al.": **Jafari et al. (2018)**... or (**Jafari et al., 2018**)
- **If the author/editor is unknown**, the first few words of the reference should be used:

- **if this is the title of a book, periodical or report**, it should be italicised: (*Guide to citation, 2020*)
- **if this is the title of an article, chapter or a website**, it should be placed in quotation marks: ("*APA Citation*", 2020)

• Citing multiple works:

- **by the same author**: **Jafari (2015, 2017, 2020)** or (**Jafari, 2015, 2017, 2020**)
- **by two or more authors** — they should be listed alphabetically by the first author: (**Jafari & Black, 2010**; **White, Green, & Brown 2020**)
- **if the author published multiple works in one year**, each work should be cited with consecutive letters of the alphabet following the year, e.g.: (**Jafari, 2014a, 2014b**)

• **Other references containing any additional comments or explanations, references to legislation, court rulings and decisions**, as well as links to websites that are provided outside the main body of the text must be numbered consecutively and placed at the bottom of the page (as footnotes) using 10 pts font with single line spacing

- Citing secondary sources (only in exceptional cases): **Jafari (2010)** as cited in **Black (2016)** or (**Jafari, 2010, as cited in Black 2016**)

V. Reference list

A reference list should be ordered alphabetically by first author's / editor's surname or by title, in the case of works whose author/ editor is unknown, and in the case of authors with multiple works, they should be listed chronologically by year of publication.

• **Referencing a journal article**

The basic format is: Author surname, Initial(s), (Year), Article title (not italicised), Journal title (italicised), Volume (italicised) (issue or part number), page numbers, DOI:

Oppermann, M.J. (2000). Tourism Destination Loyalty. *Journal of Travel Research*, 39(1), 78–84. <https://doi.org/10.1177/2F004728750003900110>

• **Referencing a book**

The basic format is: Author/Editor surname, Initial(s), (copyright year), Book title (italicised), edition number (in brackets), Publisher. DOI or URL:

Kotler, P., Bowen, J.T., Makens, J., & Baloglu, S. (2017). *Marketing for Hospitality and Tourism* (7th ed.). Pearson Education. <https://doi.org/10.1177%2F0047287507303976>

- **Chapter in an edited book**

The basic format is: Surname of the chapter's author, initial(s)., Copyright year, Chapter title (not italicised), In, Editor initial(s)., Surname + (Ed.) or Editor initial(s)., surnames (separated by "&") + (Eds.), Edited book title (italicised), edition number and page range (in brackets). Publisher. DOI or URL:

Scott, N.R., & Le, D.A. (2017). Tourism Experience: A Review. In N.R. Scott & J. Gao (Eds.), *Visitor Experience Design* (2nd ed., pp. 30–52). CABI. <https://doi.org/10.1080/10645578.2016.1144023>

- **Referencing an e-book**

Mitchell, J.A., Thomson, M., & Coyne, R.P. (2017). *A guide to citation*. <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>

- **Referencing a chapter in an e-book**

Troy, B.N. (2015). APA citation rules. In S.T. Williams (Ed.), *A guide to citation rules* (2nd ed., pp. 50–95). <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>

- **Referencing an entire website created by a corporation, institution or group**

Use the following format: Corporation/group/organization name. (year website was last updated/published, month day if given). Title of website. URL:

WHO. (2014, 14 listopada). World Health Organization. <https://www.who.int/>

- **Referencing a single web page**

Use the following format: author surname, initial(s). (year, month, day). Page title (italicised). Site name. URL:

Mitchell, J.A., Thomson, M., & Coyne, R.P. (2017, January 25). *APA citation. How and when to reference*. <https://www.howand-whentoreference.com/APAcitation>

ISSN 2719-6798

