

SCRIPTA NEOPHILOLOGICA POSNANIENSIA

TOM XXV

WYDZIAŁ NEOFILOLOGII
UNIWERSYTETU im. ADAMA MICKIEWICZA
W POZNANIU



POZNAŃ 2025

SCRIPTA NEOPHILOLOGICA POSNANIENSIA

Rocznik
poświęcony językoznawstwu,
literaturoznawstwu i kulturoznawstwu

Redaktor naczelny: STANISŁAW PUPPEL

Zastępca redaktora: JOANNA PUPPEL

Sekretarz: MARTA KOSZKO

TOM XXV



POZNAŃ 2025

SCRIPTA NEOPHILOLOGICA POSNANIENSIA

Czasopismo założone w 1999 roku na Wydziale Neofilologii UAM
w 80 rocznicę powstania Uniwersytetu Poznańskiego

Rada Naukowa

Prof. dr hab. Jerzy Bańcerowski
Prof. UG dr hab. Anna Bączkowska
Prof. Camiel Hamans
Prof. Ernst Håkon Jahr
Prof. dr hab. Krystyna Kleszczowa
Prof. dr hab. Roman Kopytko
Prof. dr hab. Roman Lewicki
Prof. dr hab. Barbara Skowronek
Prof. dr hab. Krystyna Tuszyńska
Prof. UAM dr hab. Władysław Zabrocki
Prof. dr hab. Piotr Wierchoń
Prof. dr hab. Krzysztof Zajas
Prof. dr hab. Jerzy Zybert

Recenzenci Tomu XXIV

Prof. UŁ dr hab. Tomasz Kaczmarek
Prof. UG dr hab. Danuta Stanulewicz
Prof. UJ dr hab. Daniel Słapek
Prof. dr hab. Iwona Anna Ndiaye
Prof. dr hab. Hanna Serkowska
Prof. UMCS dr hab. Sylwia Kucharuk

Adres Redakcji:
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Neofilologii
Zakład Ekolingwistyki i Komunikologii
ul. Św. Marcin 78
61-809 Poznań
tel. +48 61 829 29 06

ISSN 1509-4146
DOI 10.14746/snp

Tom sfinansowany ze środków Dziekana Wydziału Neofilologii UAM

SPIS TREŚCI

Przedmowa do XXV tomu <i>Scripta Neophilologica Posnaniensia</i>	5
---	----------

CZĘŚĆ I: Językoznawstwo

Hassan Abu Zeitoun

Cultural variations in nonverbal communication: a comparative study of greeting gestures in Syrian and German cultures	11
--	----

Erika Grodzki, Stefanie Powers, Gary Carlin, Hung Chum (Kevin) Kao

The implementation of artificial intelligence in university classrooms: perspectives and applications.....	37
--	----

Ernst Hakon Jahr

Dr. Clara Holst (1868–1935) – an important but long forgotten Norwegian linguist and woman pioneer	51
--	----

Marta Koszko

Some reflections on the influence of signage on the perception of public space during COVID-19 pandemic.....	65
--	----

Szymon Machowski

Środki językowe służące do wyrażenia empatii w poezji Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego	83
---	----

Joanna Ozimska

W kręgu mody <i>green</i> i <i>upcyclingu</i> . Anglicyzmy z zakresu ekologii we włoskiej prasie lifestylowej.....	93
--	----

Joanna Puppel

Język nierodzimym a nie obcy: uwagi w kontekście perspektywy ekolingwistycznej.....	115
---	-----

Stanisław Puppel

The ecology of a language under Hard Invasion: the Polish case, 1772-1918 (supplemented with visual material).....	127
--	-----

Jakub Przybył, Gabriela Gorąca-Sawczyk, Leonor Sagermann Bustinza, Katarzyna Bieniecka-Drzymala	
A person-centred perspective on agency in language learning: insights from a pilot study	151
Barbara Skowronek	
Überlegungen zum Fremdsprachenlernen	167
Krystyna Tuszyńska	
Ucząc retoryki z wykorzystaniem strategii dydaktycznej Flipped Classroom. Kilka przykładów z doświadczeń własnych	181
Artur Urbaniak, Erika Grodzki, Martin Phillips	
Gen Z and the crisis of trust: linguistic manipulation in AI-generated fake news	197
Władysław Zabrocki	
Wspomnienie o Jerzym Pogonowskim (1951–1924). Kilka uwag o biografii i poglądach językoznawczych	213

CZEŚĆ II: Literaturoznawstwo i kulturoznawstwo

Dominika Kobylska	
L'umanità al bivio secondo Il Professore di Viggiù di Aldo Nove.....	225
Katarzyna Kowalik	
<i>Sulla maniera e la utilità delle traduzioni</i> di Madame de Staël: la visione del futuro della letteratura italiana alla luce della teoria di traduzione	239
Natalia Królikiewicz	
Функции латаргического сна в романе Саши Филипенко <i>Бывший сын</i>	251
Maciej Laskowski	
England and Poland: echoes of literary and cultural exchange before the Modern Age	261
Magdalena Nowacka-Kleban	
Głos operowy jako element wizerunku artysty scenicznego	269
Wojciech Puppel	
Gry komputerowe jako przejaw sztuki wizualnej nowego typu, 'wizualnej sztuki komputerowej'	283
Mirosław Wobalis	
Cyfrowa tożsamość i wirtualny wizerunek jako funkcjonalne interfejsy komunikacyjne w środowiskach cyfrowych	295
Noty o autorach	309

Przedmowa do XXV tomu *Scripta Neophilologica Posnaniensia*

Z okazji wydania XXV tomu *Scripta Neophilologica Posnaniensia* (SNP) mamy zaszczyt i przyjemność zaprezentować ten jubileuszowy tom, który stanowi nie tylko podsumowanie osiągnięć minionych lat, ale również manifest odnośnie kontynuacji tradycji badań neofilologicznych, które w tym czasie stały się integralną częścią bogatego naukowego krajobrazu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Przez ćwierć wieku nasze czasopismo było przestrzenią wymiany idei, refleksji i wyników badań w obszarach językoznawstwa, literaturoznawstwa oraz kulturoznawstwa. Od samego początku celem *Scripta Neophilologica Posnaniensia* było stworzenie platformy, na której spotykają się badacze z różnych ośrodków akademickich, zarówno z Polski, jak i z zagranicy, by dzielić się swoimi odkryciami, analizami i teoriami. Jako czasopismo w pełni interdyscyplinarne, SNP stało się miejscem, w którym języki, literatura i kultura łączą się w szerokim, wielowątkowym modelu refleksji nad światem człowieka. Czasopismo cechuje programowa interdyscyplinarność, co znajduje odzwierciedlenie w publikowanych artykułach. Autorzy poruszają tematy związane z teorią języka, analizą komunikacji, historią literatury oraz zagadnieniami społecznymi, takimi jak m. in. wpływ mediów na kulturę czy odpowiedzialność społeczna instytucji (np. korporacji). Języki publikacji obejmują język polski, angielski, a także inne języki świata, co podkreśla międzynarodowy charakter czasopisma. Warto także dodać, że w ciągu 25 lat istnienia czasopisma szczególną uwagę poświęcano roli języka w budowaniu tożsamości kulturowej oraz zastosowaniom językoznawczym w praktyce społeczno-edukacyjnej.

Redakcja konsekwentnie promuje podejście krytyczne i analityczne, co widoczne jest w różnorodności metodologii badawczych stosowanych przez poszczególnych autorów. Od analiz korpusowych, poprzez badania empiryczne i wszelkie interpretacje teoretyczne, artykuły prezentują wysoką jakość naukową. Należy także podkreślić, że tomy I–XXV charakteryzują się bogactwem tematycznym, co czyni pismo cennym źródłem wiedzy dla badaczy z różnych dziedzin humanistyki.

Nieodzownym elementem publikacji jest także refleksja nad współczesnymi wyzwaniami, takimi jak zmiany technologiczne w nauczaniu języków nierodzimych, wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji czy wpływ globalizacji na języki mniejszościowe. Dzięki temu SNP nie tylko dokumentuje aktualny stan

wiedzy, ale także odpowiada na potrzeby współczesnej refleksji zwłaszcza w obrębie dyscyplin będących przedmiotem zainteresowania czasopisma.

Obecny jubileusz SNP to także okazja do wyrażenia wdzięczności wszystkim autorom, recenzentom, redaktorom i współpracownikom, którzy przez te lata zgodzili się być częścią tego projektu. To dzięki ich zaangażowaniu, pasji i rzetelnej pracy nasze czasopismo zyskało miano uznawanego w środowisku akademickim czasopisma naukowego, którego artykuły są cytowane i omawiane na całym świecie.

Przy tej okazji szczególnie cieszy nas różnorodność tematów, które znalazły swoje miejsce w jubileuszowym tomie. Artykuły zawarte w niniejszym tomie SNP odzwierciedlają bogactwo badawczych obszarów, w które zagłębiają się współcześni badacze, a także innowacyjność podejść, jakie wyznaczają nowe kierunki w naukach o języku, literaturze i kulturze.

Z okazji wydania XXV tomu *Scripta Neophilologica Posnaniensia* pragniemy podziękować wszystkim, którzy przez te lata przyczynili się do sukcesu naszego czasopisma. Z dumą patrzymy na przeszłość, ale także z optymizmem spoglądamy w przyszłość, licząc na dalszy rozwój, nowe inspiracje i kolejne lata owocnej współpracy z gronem naukowców (zarówno uznanych autorytetów w swoich dziedzinach jak i młodych badaczy stojących u progu kariery akademickiej), jak również doktorantów i studentów.

Z radością zapraszamy Państwa do lektury jubileuszowego tomu SNP, który jest dowodem na to, jak wielką rolę w naszym środowisku odgrywa współpraca naukowa oraz pasja badawcza.

W okolicznościach jubileuszu chcielibyśmy także zaprosić Państwa do zapoznania się ze szczegółowym raportem, który przedstawia analizę statystyczną XXIV tomów SNP. Raport ten dostarcza cennych informacji na temat liczby artykułów oraz ich podziału językowego w poszczególnych tomach od pierwszego wydania w 1999 roku do obecnej edycji.

Poniższa analiza obejmuje wszystkie tomy, począwszy od **Tomu I (1999)**, aż do **Tomu XXIV (2024)**, i przedstawia zarówno ogólną liczbę artykułów, jak i szczegółowy podział na języki, w których zostały napisane. W raporcie uwzględniliśmy także dyscypliny naukowe, które dominują w naszym czasopiśmie, ze szczególnym naciskiem na językoznawstwo oraz literaturoznawstwo. Te dwie dyscypliny bowiem stanowią rdzeń tematyczny SNP, bowiem artykuły publikowane w naszym czasopiśmie obejmują szeroką gamę zagadnień związanych z badaniami językowymi, literackimi oraz kulturowymi.

Zatem zachęcamy Czytelników do zapoznania się z raportem, który pokazuje, jak nasze czasopismo rozwijało się na przestrzeni lat (1999–2025), angażując badaczy z różnych części świata i różnych tradycji naukowych.



Fotografia przedstawia SNP w wersji drukowanej

Analiza statystyczna: *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, Tomy I-XXIV:

1. Liczba artykułów w tomach:

Tom XXIV (2024): 11 artykułów.

Tom XXIII (2023): 9 artykułów.

Tom XXII (2022): 19 artykułów.

Tom XXI (2021): 16 artykułów.

Tom XX (2020): 19 artykułów.

Tom XIX (2019): 19 artykułów.

Tom XVIII (2018): 27 artykułów. Tom (Imago mundi) ten zawiera referaty, które zostały wygłoszone podczas międzynarodowej konferencji pt. Image management: communicating through image, word and space.

Tom XVII (2017): 40 artykułów. Tom Jubileuszowy (Prace i dnie) dedykowany Profesorowi Stanisławowi Puppłowi z okazji 70-tej rocznicy Jego Urodzin.

Tom XVI (2016): 16 artykułów.

Tom XV (2015): 18 artykułów.

Tom XIV (2014): 17 artykułów.

Tom XIII (2013): 19 artykułów.

Tom XII (2012): 21 artykułów. Tom (Etos piękna w nauce, sztuce i kulturze) ten zawiera materiały Humanistycznego Centrum Badań „Dyskurs Wielokulturowy”.

Tom XI (2011): 16 artykułów.

Tom X (2009): 19 artykułów.

Tom IX (2008): 22 artykuły.
Tom VIII (2006): 24 artykułów.
Tom VII (2005): 20 artykułów.
Tom VI (2004): 19 artykułów.
Tom V (2003): 22 artykuły.
Tom IV (2002): 21 artykułów.
Tom III (2001): 18 artykułów.
Tom II (2000): 17 artykułów.
Tom I (1999): 16 artykułów.

Łącznie: 468 artykułów.

2. Podział językowy artykułów:

Język Polski: 229 artykułów (48.99%).
Język Angielski: 153 artykułów (32.69%).
Inne języki (rosyjski, niemiecki, norweski, szwedzki, fiński, włoski, francuski, wietnamski, ukraiński, baskijski (euskara), grecki): 86 artykułów (18.37%).

3. Dyscypliny naukowe:

Językoznawstwo: 346 artykułów (73.98%).
Literaturoznawstwo i kulturoznawstwo: 109 artykułów (23.32%).
Miscellanea (recenzje i eseje naukowe): 13 artykułów (2.32%).

Redakcja czasopisma SNP

Prof. dr hab. Stanisław Puppel – redaktor naczelny
Prof. UAM dr hab. Joanna Puppel – z-ca redaktora naczelnego
dr Marta Koszko – sekretarz czasopisma

CZEŚĆ I
JĘZYKOZNAWSTWO

Cultural variations in nonverbal communication: a comparative study of greeting gestures in Syrian and German cultures

HASSAN ABU ZEITOUN

ORCID: 0009-0007-1454-3646

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract: Nonverbal communication plays a crucial role in interpersonal interactions, bridging linguistic and cultural gaps. Although verbal communication has been widely studied, this study focuses on greeting gestures as a key nonverbal component, examining their variations in Syrian and German cultures. The study addresses the gap in comparative analyses of greeting rituals in the Middle East and Europe, particularly how cultural and religious values shape these gestures and their impact on intercultural encounters. Using a qualitative observational methodology, the study emphasizes the importance of understanding these differences in greeting gestures to reduce misunderstandings and promote effective intercultural communication. Its implications extend to immigrant integration and work dynamics, highlighting how gestures reflect cultural identity and shared values.

Abstrakt: Komunikacja niewerbalna odgrywa kluczową rolę w interakcjach międzysobowych, pomagając przezwyciężać bariery językowo-kulturowe. Choć komunikacja werbalna była szeroko badana, niniejsze opracowanie koncentruje się na gestach powitalnych jako istotnym elemencie komunikacji niewerbalnej, analizując ich odmiany w kulturze syryjskiej i niemieckiej. Artykuł podejmuje temat luki badawczej dotyczącej porównań rytuałów powitania w krajach Bliskiego Wschodu i Europy, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu wartości kulturowo-religijnych na kształtowanie gestów oraz ich znaczenie w kontaktach międzykulturowych. W oparciu o jakościową metodologię obserwacyjną, badanie podkreśla znaczenie rozpoznania tych różnic w gestach powitalnych jako sposobu na ograniczenie nieporozumień i promowanie skutecznej komunikacji międzykulturowej. Wnioski z pracy znajdują zastosowanie m.in. w procesie integracji imigrantów oraz w środowiskach zawodowych, wskazując, jak gesty odzwierciedlają tożsamość kulturową i wspólne wartości.

Key words: nonverbal communication, greeting gestures, gestures, cultural variations, Syrian culture, German culture.

Słowa kluczowe: komunikacja niewerbalna, gesty powitalne, gesty, różnice kulturowe, kultura syryjska, kultura niemiecka

Introduction

Recognizing gestures' essential role in human communication is important, especially in cross-cultural settings where nonverbal cues can bridge linguistic gaps and facilitate understanding. According to Puppel (2019) and Puppel & Rozpendowska (2021), gestures play a focal role in all interpersonal communication, through it, people can communicate with each other and provide many messages that convey verbal or non-verbal meanings (Puppel & Rozpendowska, 2021: 221). In particular, greeting gestures are significant as they represent the initial interaction between individuals and often set the tone for subsequent communication. Understanding these gestures in cultural variations is critical in an increasingly globalized world, where cross-cultural interactions are more frequent. The current study aims to investigate and compare the nonverbal greeting gestures in Syrian and German cultures, identifying both similarities and differences and examining the underlying cultural values that shape these behaviors.

1. Nonverbal communication and culture

Communication between humans is not limited to verbal communication alone; it extends beyond verbal exchange. Nonverbal communication plays a crucial role in everyday interactions and has attracted significant scholarly attention, as it is through it that nonverbal behaviors are studied. Nonverbal communication is represented by several tools, the most important of which are facial expressions, tone of voice, body gestures, and even the distance between speakers. Culture is widely regarded as a key influence on nonverbal communication. Despite its significant role in shaping it, systematic research on cultural variations remains limited.

Greeting gestures are important in human culture. Their communicative power and importance lie in building positive potential and are a key factor in resolving tensions between communicators, which may arise within a single culture or between different cultures (Puppel, 2019; Puppel & Rozpendowska, 2021: 243). With the rise of social media, perceptions of communication have shifted, facilitating cross-cultural awareness (Bitti & Garotti, 2011: 96), as it has created an opportunity for people to be aware of and knowledgeable about other cultures. Nonetheless, this new opportunity to communicate long-distance with people from other cultures presents a chance to overcome ethnic, racial, and cultural barriers (Bitti & Garotti, 2011: 96). Whenever this reminder occurs, it is often framed within the polarized debate about whether cultural similarities or differences prevail (LaFrance & Mayo, 1978: 72). However, given these cultural variations, especially when cultural or personal interpretations of signals differ, misunderstandings can arise. Intercultural communication relies upon intercultural competence, or knowledge of different cultures (Singh, 2020: 44).

2. High-context vs. low-context communication

Cultures around the world differ in their reliance on explicit verbal communication versus implicit, indirect communication. In Germany, communication is characterized by clarity and a direct reliance on speech, where the explicit expression of opinion is valued without the need to interpret nonverbal cues. Edward T. Hall (1959; 1966; 1976) was the first person to coin the term “contexting.” Hall divided context into two categories: “high context and low context” (Kaushal, 2014: 21).

In high-context cultures, the emphasis on word choice in general and the written word in particular is relatively weak because words provide only one aspect of the communication context. As a result, how something is said is more important than what is actually said. By contrast, in low-context cultures, the actual words are more important than the intended meaning. What is actually said, especially what is actually written, is more important than the context in which it is said (Kaushal, 2014: 22).

One can distinguish many forms of greeting gestures depending on culture (Puppel, 2019; Puppel & Rozpendowska, 2021: 222). Therefore, in this research, we compared and analyzed the differences between the greetings used by Germans and Syrians. Kaushal (2014) explained that Germany is considered a Low Context Country according to their cultural context. On the other hand, he clarified that all Arab countries are considered High Context Countries according to their cultural context, where the more information sender and receiver share in common, the higher the context of communication and the less necessary it is to communicate through words or gestures. Communication, then, can be seen as being high or low in context (Kaushal, 2014: 21).

This contextual difference is easily understood by people who belong to the same culture, while it can lead to misunderstandings in interactions between the two cultures. Therefore, it is important to understand these cultural differences in order to contribute to improving communication between people and avoiding any conflicts that may result from differences in expression patterns.

2.1. Greeting rituals in Syria

In Syrian culture, greeting is not just a word, but rather a heritage. When a Syrian says “hello” or “how are you,” he does not mean a casual remark, but rather expresses the spirit of hospitality that distinguishes his people. Syrians view greeting as a value of authentic Arab generosity. Greetings differ according to relationships and situations. It is worth noting that Syrian society is a somewhat conservative Muslim society. The dominant religion in the Middle East is Islam. The lives of Arab inhabitants of the Middle East are regulated by religion, which is why many elements contained in Islam are reflected in everyday life (Piwko, 2020: 79).

In Mediterranean countries, welcoming gesture is accepted between both sexes, of the same and opposite sex, and these “little kisses” are treated as purely positive and are well-accepted norms in Mediterranean societies (Puppel & Rozpendowska, 2021: 224). In general, greeting is one of the most prominent forms of nonverbal communication that reflects mutual respect between individuals. This gesture varies according to individuals, cultures, and societies. In some cultures, it is expressed through a bow, while in others, it is expressed through a handshake. Greeting gesture reflects social values and demonstrates the importance of body language in building relationships and communication between individuals.

For example, in Arab culture, a handshake is often accompanied by a kiss on the cheek or placing the hand on the chest or shoulder, this is the means through which individuals can convey their positive feelings. These differences reflect differences in expression patterns and forms and determine the level of social closeness between people.

2.2. Greeting rituals in Germany

In contrast, Germans usually settle for a normal, formal handshake, and often use a head-raising or eyebrow-raising gesture as a nonverbal greeting in informal contexts. Because of these social differences, different greeting gestures can sometimes lead to confusion or embarrassment between people from different societies. Therefore, we can name this gesture an innocent or culturally familiar gesture, as it can be interpreted differently.

For example, a German might interpret placing a hand on his chest as a sign of chest pain, while a Syrian might interpret a German's refusal to kiss him on the cheek as a sign of fear or disrespect. Therefore, understanding the context of this gesture is essential to avoid misunderstandings, facilitate human interaction, and improve communication between individuals.

2.3. Religious and social norms in Syrian greetings

“And tell the believing women to lower their gaze and guard their chastity, and not to reveal their adornments except what normally appears. Let them draw their veils over their chests, and not reveal their hidden adornments except to their husbands, their fathers, their fathers-in-law, their sons, their stepsons, their brothers, their brothers' sons or sisters' sons, their fellow women, those 'bondwomen' in their possession, male attendants with no desire, or children who are still unaware of women's nakedness. Let them not stomp their feet, drawing attention to their hidden adornments. Turn to Allah in repentance all together, O believers, so that you may be successful” (An-Nur 24:31, Sahih International, trans., 1997).

This verse of the Quran speaks of the categories of incestuous relationships where the incestuous in Islam is a closed circle where free interaction is permitted, while dealing with non-mahrams is subject to restrictions. For example, in Syrian society, concepts such as mahram, from this verse, define the boundaries of interaction between the sexes, leading to avoiding handshaking between men and women. Puppel & Rozpendowska (2021) also reported on rubbing noses (nose kissing) as a greeting gesture, stating that women may also do this custom, but only among themselves.

Conversely, Germans do not associate greetings with religion. In Syria, avoiding handshaking is considered a respect for religious boundaries first and for social boundaries second, while Germans may see it as a refusal to communicate. Overall, Muslims vary in their degree of faith and commitment to the teachings of their religion. Some accept violating some religious principles, while others do not and are conservative in this regard.

2.4. Beyond words: how greetings reflect identity in cross-cultural encounters

Everyone uses nonverbal communication either consciously or unconsciously (Loonan, 1994: 2; Puppel & Puppel, 2025). Living abroad is challenging, especially if you do not speak the language of the country you are living in. Small details, such as greetings, become a daily practice and a test of belonging. Greetings aren't just polite gestures, they reflect how one sees themselves inside a new culture. As an immigrant or refugee, you not only change your language, but also rehearse every movement, look, reaction, and sentence. Nonverbal communication plays an important part in any form of communication from the personal life of each person to the workplace. It silently defines power dynamics, emotional openness, and even trust, especially when verbal language is limited or strained. What a person wears, how a person sits, how a person stands, and even the way a person looks at another person has a bearing on attitudes, thoughts, and expression (Puppel & Puppel, 2025). These challenges are not always dramatic, but are often subtle, and lingering in the pauses.

Initially, many Syrians who arrived in Germany found themselves in situations they'd never encountered before. For example, how to confidently shake hands with a woman and extend your hand, when in Syrian society you were raised to avoid this, or how to explain to a German man that you put your hand on your chest out of respect, not out of favor. These subtle differences between the two cultures can generate silent tension, but on the other hand, they are an opportunity to reflect deeply. They raise questions about identity and respect, and how much a person must change to be accepted without losing themselves. Over time, the immigrant begins to adjust his greeting to suit the host society's acceptance, sometimes out of courtesy, and sometimes out of caution to avoid being misunderstood. Gestures

cease to be functional, and become multi-layered with memory and selection. While some people adopt the formal German greeting without thinking, others insist on the old greeting as if it's the last remnant of their old home. Most basic communication gestures have been described as being similar worldwide. When people are happy, they smile; when they are sad or angry, they frown. Nodding the head most often indicates "yes" or affirmation. Shaking the head from side to side indicates "no" or negation (Pease, 1984). In any case, integration doesn't mean concession, and at a certain stage, the greeting may become a bridge rather than a concession. In the market, on public transportation, or at work, a German notices that a Syrian does not skimp on a smile or extends his hand with greater confidence than he did a year ago. Conversely, some Germans have realized that placing a hand on the chest signifies respect and appreciation. This is the true essence of integration, not a concession to gestures, but a dialogue between them.

2.5. Cross-cultural differences in gendered gestures

The gestures men use differ from those of women in many cultures. There are differences in gesture and posture that can make it possible to distinguish men from women cross-culturally (Won et al., 2012: 3). These differences are not only in form, but also in timing, meaning, and context. Men may use gestures that are obvious in some societies, or even sharp and even dominating. For example, waving broadly while speaking, women are raised to be reserved and use softer gestures with a limited range, such as a slight smile or a head nod. These differences are the result of social influences that have been ingrained since childhood. However, when people move between different cultures, these differences become undermined. A Syrian woman would certainly hesitate before shaking the hand of a German man, fearing that this would be interpreted as overly open. In German culture, however, this is normal and natural behavior. On the other hand, a Syrian man might feel confused and embarrassed when a German woman shakes his hand directly, without prior acquaintance. From here, these differences may become a mirror of a deeper conflict between what the individual was raised on and what the new environment requires for him to be a part of it.

3. Research problem

Recognizing the cultural differences in nonverbal communication is vital for cross-cultural interactions. However, there is little research comparing greeting gestures between Middle Eastern and European cultures, specifically Syrian and German cultures. This gap in the literature clearly stands in the way of our ability to understand how cultural values shape nonverbal communication practices and

how these differences affect interactions between individuals of different cultures. This comparative study seeks to address this gap by exploring and comparing nonverbal greeting gestures in Syrian and German cultures, identifying similarities and differences, shedding light on the reasons behind these differences, and examining the underlying cultural values that influence these behaviors.

3.1. Research objectives

The following objectives are set to address this research problem:

1. Identify and describe the common nonverbal greeting gestures in Syrian culture.
2. Identify and describe the common nonverbal greeting gestures in German culture.
3. Compare the nonverbal greeting gestures in both cultures (Syrian and German), illustrating key differences and similarities.
4. Explore the social norms and the cultural values influencing these nonverbal communication practices.
5. Provide insights into the implications of these cultural variations for cross-cultural communication and interactions.

4. Methodology

4.1. Research design

This study adopted a qualitative research design, collecting data done through observations. The study concentrated on understanding the cultural nuances of greeting gestures between the Syrian and German cultures. By observing these gestures in real-life settings, and everyday situations, the chosen methodology helped to capture the authentic behaviors and interactions of greeting gestures for the two study samples.

4.2. Justification for methodology

The qualitative observational ethnographic approach was chosen because it allows for the study of natural behaviors in real-world settings. This method offered a full comprehension of the study topic besides it was able to capture similarities and differences between greeting gestures across cultures, giving a more complete view of these differences. On the other hand, in contrast to surveys or interviews that rely on self-reported data, observations in this research provide direct insights into how individuals interact without the bias of self-awareness.

A specific advantage of using this methodology is its ability to capture and identify nuances specific to greeting gestures that otherwise go unnoticed. This method is particularly well suited to the study of verbal communication because it accurately captures subtle gestures and contextual factors that may be overlooked in other methodologies.

4.3. Data collection

Observations were the primary method of data collection in this research. The study spanned 16 weeks, recording 160 interactions through observations of 70 Syrians and 70 Germans. The field observations were conducted in Germany, where a large Syrian immigrant community lives alongside Germans. Each observation lasted between 5 and 15 minutes, depending on the complexity of the greeting. This timeframe ensured a sufficient amount of data. To avoid time bias, the observations were conducted at various times – morning, afternoon, and evening – on weekdays and weekends. Brief moments of nonverbal communication were observed, reflecting the warmth of human relationships despite the cultural differences between the two study samples. This framework provided a unique opportunity to observe cross-cultural interactions and intra-cultural practices in a shared environment.

4.4. Key considerations for data collection included

Natural environments: observations and notes were conducted in public places where greetings occurred naturally and spontaneously, such as offices, schools, public transportation, social gatherings, and even Arab markets in German cities.

Unobtrusive Approach: to ensure ethical compliance and respect for privacy, no audio or video recordings were made. Instead, the researcher relied on direct field notes taken during or immediately after the observations. None of the observed individuals were aware that their actions were being observed by the researcher, which enhanced objectivity.

Focus on context: contextual factors play a crucial role in the research topic, as the observations paid close attention to these factors surrounding the greeting gestures, such as the relationship between individuals, the setting, the formality of the interaction, and even the utterance accompanying the gestures.

4.5. Sample

The study observed two distinct groups:

1. Syrian participants: this group included Syrian immigrants and refugees residing in Germany. The sample was limited to the age group (18 years and above) and of both genders to ensure diversity.

2. German participants: this group consisted of native Germans and the sample was limited to the age group (18 years and above) and of both genders, social backgrounds and regions within Germany, to ensure diversity and balance and to obtain a moderate comparison with the other sample.

This study focused on native Germans and Syrian immigrants in Germany in multicultural settings. While this study highlights cross-cultural interactions, it is worth noting that Syrian greeting practices in Syria and German practices in homogeneous regions may differ due to different social dynamics.

4.6. Inclusion Criteria

Participants were 18 years of age or older, both male and female.

Participants were identified from Syrian or German cultural backgrounds.

Observations focused on natural interactions rather than artificial or studied behaviors and were facilitated by the fact that they did not know that their observation was being done and documented.

4.7. Observation design

The observation process was designed to answer the following research questions:

1. How do greeting gestures differ between Syrians and Germans in terms of form, frequency, and intensity?
2. In what contexts were these gestures used (for example. formal vs. informal settings)?
3. Were there differences in the interpretation or understanding of these gestures between the two cultures?
4. What are the verbal expressions accompanying the greeting gesture between Syrians when greeting each other and Germans when greeting each other?

4.8. Observation framework

Site selection: public places such as workplaces, educational institutions, parks, and transportation hubs were selected to observe greeting behaviors in natural settings.

Sample selection: observations focused on gender-balanced groups (males and females) in a diverse age group over 18 years to capture a wide range of apparent behaviors.

Instruments: data were collected through handwritten field notes by the researcher himself. Notes were later transcribed and organized for analysis. Recording devices were prohibited or inappropriate in many public places, taking into account the principles of scientific research ethics and the rights of participants, and avoiding any potential legal or ethical issues.

4.9. Elements of observation

Form: what was the physical form of the greeting? Was it eye contact, a handshake, a hug, a kiss on the cheek, a nod, or some other form of nonverbal communication? Are there any differences in the greeting based on familiarity or context?

Timing: when is this gesture used? Is it during initial meetings or farewells? How long does the gesture last (for example, a quick handshake in comparison with a long hug)?

Context: what were the circumstances surrounding this gesture? Was the interaction formal (such as a work environment) or informal (such as a social event)? Were there specific cultural or social norms that influenced this gesture? How does context influence the choice of greeting gesture?

Interaction: how did the recipient respond to the signal? Did they seem comfortable, surprised, or hesitant? Was the interaction mutual?

Accompanying verbal Expressions: what verbal greetings accompany nonverbal gestures? Are there phrases or expressions that are often used (e.g. “مرحبا” in Syrian culture or “Guten Tag” in German culture)? Is it necessary for a verbal expression to accompany the greeting gesture?

Cultural norms and values: how do cultural, religious or social norms influence greeting gestures? For example, how does the concept of personal space differ between Syrians and Germans? Are there specific rules or expectations governing greetings between genders or age groups?

Level of familiarity: how does the relationship between individuals influence greeting gestures? Are more formal gestures reserved for acquaintances, and more physical or warm gestures reserved for close friends or family members?

4.10. Ethical considerations

This study adhered to the ethical guidelines of non-observational observational research. To further ensure ethical compliance, observations were strictly limited to public spaces. To ensure the natural and spontaneous behavior of participants, the researcher was present in the immediate vicinity without informing them of the study. This approach was used to minimize observer influence and record participants' actual interactions. However, the researcher adhered to

ethical principles by ensuring that observations were conducted in public spaces where individuals had no reasonable expectation of privacy. No audio or video recordings were made; only anonymous field notes were kept, and no personally identifiable information was recorded for any of the observed subjects.

4.11. Limitations of the study

In recognition of the limitations of the study, the following are included:

The presence of the researcher may have influenced the behavior of participants as individuals naturally notice or feel that they are being watched by anyone who feels suspicious, despite all efforts to remain unobtrusive. In addition to the lack of participant perspectives and the fact that no interviews were conducted, the study does not capture participants' interpretations of their own greeting behaviors. Another potential limitation of this study is the possibility of generalization. It should be taken into account that the observations in Germany may not fully represent the greetings of Syrians in Syria due to the migration context. One limitation of this study is that it focuses specifically on the greeting gestures of the Syrian-German cultures, which may make it difficult to apply the results to other settings or cultures. Despite the sample size being adequate for qualitative analysis, larger data could strengthen generalizability. Despite attempts to ensure that the sample is representative of the population studied, the results must be treated with caution when attempting to extend them to other contexts, as the nuances and differences in the use of greeting gestures may not be universally applicable.

4.12. Data analysis

The collected data were analyzed using thematic analysis. This included the following:

1. Identifying patterns: recurring themes and patterns in the greeting gestures of both study samples were observed, documented, and focused on.
2. Comparing cultures: the observed gestures in the Syrian and German cultures were compared to highlight similarities and differences.
3. Exploring cultural values: the analysis delved into the underlying cultural norms and values that shaped the nonverbal communication practices under investigation and perhaps the reasons behind their use.

5. Findings

5.1. Syrian greeting gestures

Greeting levels: A scale of familiarity (1 to 5)

The numerical scale used (1–5) was chosen to systematically classify greeting gestures based on the level of familiarity between individuals. This is for an important and primary reason, which is that the most obvious observation is that the gestures under investigation differ significantly according to the extent to which the two parties know each other. This scale was adopted and ranges from level 1 (the lowest level of familiarity), which represents interactions between strangers or lesser acquaintances, to level 5 (the highest level of familiarity), which represents close friends or family members. Using this scale, the study was able to clearly distinguish between varying degrees of physical contact, verbal expression, and social norms associated with each level of familiarity. This approach ensures a structured and consistent framework for objectively analyzing and comparing greeting gestures across different relationships and contexts, providing a clear framework for analyzing cultural differences in nonverbal communication.

5.2. Greeting gestures among Syrian males

Level 1: Lowest familiarity

Although a smile and a firm handshake are common, reflecting openness and a desire to build friendly social relationships. Here eye contact occur, sometimes accompanied by a nod of the head. No handshaking or verbal exchange happened in this category. Each individual continues without stopping to engage further. The context is formal the greetings are brief and involve a smile and nod. The timing of these gestures occurs directly when they make eye contact.

Level 2: Low familiarity

In this setting, the standard handshake occurs (lasting 1–2 seconds). The conversation, if any, is minimal, such as “مرحبا” (Hello). Quick, one-time eye contact happens. The person lying down here responds with a quick smile and goes on his way. The context here is informal. The timing of these gestures is immediate when they meet.

Level 3: Moderate familiarity

The greeting is a standard, traditional right-hand handshake (lasting 1–3 seconds), with up-and-down movements lasting 2 to 5 repetitions. During the handshake, a verbal greeting occurs, such as “Hello,” “مرحبا,” or “How are you?” “كيف حالك؟”

Occasionally, one or both individuals place their left hand on the other's shoulder for added warmth. The recipient of this gesture responds with a smile during the greeting and maintains eye contact most of the time. This greeting usually occurs in an informal context and occurs in public places and on public transport.

Level 4: Strong familiarity

Close male friends or family members sometimes exchange handshakes using their right hands while simultaneously placing their cheeks together and exchanging kisses. Handshakes typically last from 1 to 5 seconds. The cheek kiss pattern is often: three kisses: once on the right, then twice on the left (or vice versa). Verbal communication is mostly relaxed and warm, often discussing current conditions or well-being, such as “مرحبا كيف الحال” (Hello, how's it going?). This greeting usually occurs on the street and in public places. It occurs in a very informal context. The person meeting here automatically responds with a smile, exchanges kisses in the same way on the cheeks, and engages in a warm conversation.

Level 5: Highest familiarity

The Syrian greeting at this level usually includes a physical hug lasting from 1 to 5 seconds. Immediately after the hug, a verbal greeting such as “مرحبا,” “Hello,” “كيف حالك؟” or “How are you?” follows. The timing of these gestures occurs immediately upon meeting. This greeting occurs in any of the areas observed in an informal context. Most often the recipient returns the hug and engages in a lengthy conversation.

5.3. Greeting gestures between Syrian males and females

While using the same classification method, this category was divided into three main levels, the highest of which was level 3, which represents knowledge and a close relationship between two people of different genders, while level 1 indicates the least knowledge. It was clear that there was a strong influence of cultural, religious, and social norms on the way greeting gestures were used. It was observed that greetings between males and females were more formal and involved less physical contact compared to same-gender interactions, which reflects the influence of these norms on individuals in this group.

Level 1: Lowest familiarity:

When Syrians, male and female, have minimal or no prior familiarity, if they are mahrams or there is no kinship between them, or he is not considered a member of the family, the greeting for this category maintains formality and usually involves eye contact, accompanied by a nod, without a smile, a handshake, or

a verbal exchange. The timing of these gestures is directly when they make eye contact. The recipient here makes brief eye contact. This gesture often occurs in public and formal settings.

Level 2: Lower familiarity:

When Syrians male and female know each other at a moderate level, if they are mahrams or there is no kinship between them or he is not considered a member of the family. Each of them places a hand on the middle of the chest with polite verbal greetings such as “مرحبا” (Hello) or “كيف حالك؟” (How are you) or “كيف صحتك؟” (How is your health?). The hand on the chest remains for 1–4 seconds. The timing of these gestures occurs when they meet. Here the recipient responds by placing his hand on the middle of the chest in response to the rude greeting. This occurs in semi-formal settings such as community events or social gatherings.

Level 3: Highest familiarity

Close friendships or family relationships involve handshakes using the right hand while simultaneously placing cheeks together and exchanging kisses. Handshakes typically last 1–5 seconds. The cheek-kissing pattern is often: three kisses: once on the right, then twice on the left (or vice versa). The conversation starts at the handshake moment, typically discussing their current conditions or their well-being and circumstances, such as “مرحبا” (Hello), “كيف حالك؟” (How are you?), “كيف صحتك؟” (How is your health?), or “كيف اخبارك؟” (What is your news?). This happens in places where family or close social gatherings take place. The recipient often responds by initiating cheek kisses and engaging in warm conversation.

5.4. Greeting gestures among Syrian females

Greeting levels: A scale of familiarity (1 to 4)

The category of greeting gestures among Syrian females differs from all the previous categories in many ways, including expression, physical contact, and social norms. As previously noted, greetings among Syrian males often consist of a firm handshake and kisses on the cheek, and greetings between Syrian males and females are more reserved due to cultural and religious norms, greetings among Syrian females tend to be more expressive and involve more physical contact because there is no social or religious prohibition on this. For example, female greetings often include hugs, kisses on the cheek, and the exchange of extended words, which are unique characteristics of female greetings that distinguish them from other categories. This reflects the close emotional bonds that are typically observed in female relationships in Syrian culture. Additionally, females often

lack a level of formality, allowing for more warmth and affection in their interactions.

Following the same categorization procedure. Greeting Levels: A Scale of Familiarity (1 to 4)

A. Level 1: Lowest familiarity

The greeting for this category maintains formality and usually involves eye contact, accompanied by a nod, alongside raised eyebrows and a smile of varying degrees. There is no handshake or verbal exchange or asking about the current situation or circumstances. Each individual continues on their way without stopping to engage further, despite unclear interaction from both sides. The timing of these gestures aligns directly with their eye contact, with uncomfortable interaction from both sides. This occurs in all the environments observed. The recipient here typically responds with a nod or brief eye contact accompanied by a smile and a nod of the head.

B. Level 2: Moderate familiarity

The greeting is a traditional right-hand handshake, without up-and-down movements. Lasting 1–2 seconds. The handshake is brief, leaving little time for verbal exchange if so, the conversation mostly happens briefly after the handshake finishes about their current conditions or their well-being and circumstances. They don't place their hands on the other's shoulders. Where the two bodies are further apart than level 3 and the space between them is slightly larger. The timing of these gestures is directly when they meet. The gesture is in an informal context, with comfortable Interaction from both sides. This occurs in semi-formal settings such as community events, social gatherings, or even in public places such as restaurants or markets. The recipient often returns the gesture and responds verbally.

C. Level 3: Strong familiarity

They shake hands in this category using their right hands, while simultaneously placing their cheeks together and exchanging kisses. Where the two bodies are close to each other and the space between them is small. Shake hands mostly lasting 1–3 seconds. The cheek kisses pattern is often: three kisses: two kisses (one on each cheek) or one kiss (on either side). The handshake is steady, with no up-and-down motion, and lasts until the greetings end. They don't talk during the greeting, the timing of these gestures, directly when they meet. The gesture is in an informal context. With comfortable Interaction from both sides. This occurs in semi-formal settings such as community events, social gatherings, or even in public places such as restaurants or markets. The recipient often initiates cheek kisses and engages in warm conversation.

D. Level 4: Highest familiarity

The greeting typically includes a physical embrace lasting 1–4 seconds. In most cases, there is verbal communication during the embrace. The handshake ends immediately after the embrace. The timing of these gestures is directly when the meeting occurs. The gesture is in an informal context, with comfortable Interaction from both sides. This occurs in semi-formal settings such as community events, social gatherings, or even in public places such as restaurants or markets. The recipient often returns the hug and engages in extended conversation.

It is worth noting that one of the greetings used by Syrian men in formal and business contexts, which the observer was unable to determine its familiarity between them, is a distinctive, silent greeting. This greeting involves placing the right hand on the chest, tilting the head slightly downward, and making eye contact with the person being greeted. This greeting is typically used when the other person is in motion, such as on their way to a specific destination. Through it, Syrians express respect and a desire to welcome the other person without interrupting or hindering them. Although this greeting is used with everyone, regardless of their nationality (Syrian, German, or other), the recipient often returns the greeting with a smile when eye contact occurs.

5.5. German greeting gestures

5.6. Greeting gestures among German males.

Greeting levels: A scale of familiarity (1 to 5)

The numerical scale (1–5) was chosen to systematically categorize greeting gestures based on the level of familiarity between individuals, as described in the Syrian section previously. As mentioned, this scale ranges from 1 (lowest familiarity), which represents interactions between strangers or acquaintances, to 5 (highest familiarity), which represents close friends or family members. Using this scale, this study provided a consistent framework for analyzing and comparing greeting behaviors across different relationships and contexts, making it easier to identify patterns and cultural differences.

A. Level 1: Lowest familiarity

German greetings often consist of a slight nod of the head, combined with brief eye contact and accompanied by raised eyebrows and widened eyes. Personal distance is maintained. A handshake does not occur in this formal setting. This greeting usually occurs on the street or in public areas. The timing of these gestures directly coincides with eye contact. Verbal greetings, if any, are minimal; phrases such as “Guten Tag” (Good day) or “Hallo” are polite but limited. The person being greeted usually responds in the same manner and to the same extent

as the person being greeted, without adding any extra, such as eye contact and raised eyebrows, and the person simply responds in kind.

B. Level 2: Low familiarity

A firm handshake using the right hand is the standard greeting in semi-formal or formal settings (e.g., meeting a coworker or acquaintance). The handshake is brief, lasting about two seconds, and is often accompanied by steady eye contact while maintaining a suitable distance without any additional body contact. This occurs in professional settings such as offices or business meetings. Verbal greetings, if any, are minimal, respectful, and concise: phrases such as “Guten Morgen” (Good morning) or “Freut mich” (Nice to meet you) are used. The recipient’s reaction, for example, is often to reciprocate the handshake and respond verbally.

C. Level 3: Moderate familiarity

Between acquaintances or distant friends, the handshake remains firm and polite, lasting a bit longer (2–3 seconds). Eye contact is maintained to convey respect and attentiveness. Verbal greetings become slightly warmer, such as “Hallo, wie geht’s?” (Hello, how are you?). Physical distance is still upheld, reflecting the German cultural preference for reserved gestures. This greeting typically occurs in formal or semi-formal settings, such as meetings, community events, and work environments between colleagues. The recipient often exchanges a handshake and engages in brief conversation.

D. Level 4: Strong familiarity

Between good friends or colleagues, the handshake grip is a bit stronger than the previous level, while the handshake itself is steady. At this level, personal distance is maintained. Handshakes often last from one to three seconds. Verbal greetings include casual phrases like “Hey, alles klar?” (Hey, all good!) or “Schön, dich zu sehen!” (Nice to see you!). This occurs at informal events such as social gatherings or friendly get-togethers. The recipient’s response often involves a handshake, friendly conversation, and a casual exchange of pleasantries.

E. Level 5: Highest familiarity

Close male friends or family members sometimes exchange brief hugs or firm two-handed handshakes (gripping the forearm or elbow). A pat on the back often follows the hug. Verbal communication is mostly relaxed and warm, often including personal inquiries like “Na, wie läuft’s?” (So, how’s it going?). This occurs in personal settings, such as gatherings of family members or close friends. The recipient’s response is often to return the hug with a quick smile and engage in a prolonged conversation.

5.7. Greeting gestures between German males and females

Greeting levels: A scale of familiarity (1 to 3)

This section presents observations of German men and women regarding each other, and differs slightly from the previous sections. While greetings between German men and women follow certain patterns, interactions between men and women are influenced by cultural norms regarding formality and personal space. While Germans have long been known for their formality in life in Germany, there is a strong emphasis on maintaining respect and boundaries, particularly in professional or unfamiliar settings. This means that greetings between men and women tend to be reserved, with less physical contact than between the genders.

A. Level 1: Minimal familiarity

Germans maintain formality when greeting members of the opposite gender with whom they are unfamiliar. A light handshake is the most common gesture, lasting 1 to 2 seconds. Physical distance is carefully maintained, and eye contact remains steady. Verbal greetings are polite, such as “Guten Tag” (Good day) or “Hallo” (hello). The recipient typically responds with a nod or brief eye contact. This occurs in formal settings such as workplaces or public spaces.

B. Level 2: Moderate familiarity

The handshake becomes more relaxed for acquaintances or coworkers while remaining formal and brief. Eye contact and a smile are common ways to convey friendliness while respecting personal boundaries. Verbal greetings may include “Wie geht’s?” (How are you?) or “Schön, Sie zu sehen!” (Nice to see you). The recipient often returns the handshake and responds verbally. This occurs in semi-formal settings such as social gatherings or community events.

C. Level 3: Highest familiarity

Close friendships or family relationships may involve a brief hug or a cheek-to-cheek gesture without kissing. Physical contact is light and quick, lasting no longer than two seconds. Verbal greetings become informal and enthusiastic, such as “Hallo, wie geht’s dir?” (Hi, how’s it going?) Or “Endlich sehe ich dich wieder!” (Finally, I see you again!). The recipient’s response is that the recipient reciprocates the gesture and engages in a friendly conversation. This occurs in intimate settings such as family gatherings or close social circles.

5.8. Greeting gestures among German females

Greeting levels: A scale of familiarity (1 to 4)

A. Level 1: Minimal familiarity

In formal or professional settings, German women greet unfamiliar women only verbally, while maintaining a distance between the two people and accompanied by steady eye contact and polite verbal greetings like “Guten Tag.” In very rare cases, a light handshake is brief and also accompanied by steady eye contact and polite verbal greetings like “Guten Tag.” This occurs in formal settings such as workplaces or public spaces. The recipient typically responds with a nod or brief eye contact.

B. Level 2: Low familiarity

Among acquaintances, the standard handshake looks warmer, often including a smile. Physical boundaries are upheld, reflecting the reserved nature of German greetings. A short verbal exchange is noted, such as “Hallo, wie geht es Ihnen?” (Hello, how are you?). The receiver often returns the handshake and responds verbally. This occurs in semi-formal settings such as social gatherings or community events.

C. Level 3: Moderate familiarity

Friends or colleagues may exchange a handshake for a light hug or a quick cheek-to-cheek gesture (no verbal kissing still). Verbal greetings become more casual, e.g., “Hi, alles gut?” (Hi, all good?). The interaction appears friendly but remains more restrained compared to Syrian culture. The receiver responds by returning the handshake and engaging in a friendly conversation. This occurs in informal settings such as social gatherings or friendly get-togethers.

D. Level 4: Highest familiarity

Close female friends or family members often greet each other with a warm hug or cheek-to-cheek contact, sometimes adding a quick kiss on the cheek in modern contexts (particularly among younger generations between 18 and 35). The hug is brief but affectionate, lasting 2–3 seconds only. Verbal greetings may include expressions of excitement or joy, such as “Ach, schön dich zu sehen!” (Oh, so nice to see you!) Or “Wie geht’s dir denn?” (How have you been?). This occurs in highly personal settings such as family gatherings or gatherings with close friends. The receiver often returns the handshake and engages in a prolonged conversation.

Summary table

Comparison of Syrian and German greeting gestures

	Syrian greeting gestures	German greeting gestures	Key differences
Level 1: Lowest familiarity	– Smile and nod. – No handshake or verbal exchange. – Brief eye contact.	– Slight nod and brief eye contact. – No handshake. – Minimal verbal greetings (e.g., “Guten Tag”).	Syrians use smiles and nods; Germans rely on nods and minimal verbal greetings. Syrians are warmer; Germans are more reserved.
Level 2: Low familiarity	– Brief handshake (1–2 seconds). – Minimal verbal greetings (e.g., “مرحبا”).	– Firm handshake (2 seconds). – Minimal verbal greetings (e.g., “Guten Morgen”).	Syrians use shorter handshakes and warmer verbal greetings; Germans maintain formality and distance.
Level 3: Moderate familiarity	– Traditional handshake with up-and-down movements. – Verbal greetings (e.g., “كيف حالك؟”).	– Firm handshake (2–3 seconds). Slightly warmer verbal greetings (e.g., “Hallo, wie geht’s?”).	Syrians add warmth with shoulder touches; Germans maintain physical distance and formality.
Level 4: Strong familiarity	– Handshake with cheek kisses (3 kisses). – Warm verbal greetings (e.g., “كيف الحال؟”).	– Stronger handshake or brief hug. – Casual verbal greetings (e.g., “Hey, alles klar?”).	Syrians use cheek kisses and close physical contact; Germans use brief hugs or stronger handshakes.
Level 5: Highest familiarity	– Physical hug (1–5 seconds). – Warm verbal greetings (e.g., “مرحبا”).	– Brief hug or two-handed handshake – Warm verbal greetings (e.g., “Na, wie läuft’s?”).	Syrians use prolonged hugs and close physical contact; Germans use brief hugs or handshakes.

Figure 1. German greeting gestures by familiarity level

As a result of thematic analysis the table above illustrate the comparison of Syrian and German greeting gestures in terms of physical contact. It shows that Syrians use more physical contact, such as hugging and kissing on the cheek, in most stages of intimate relationships, while Germans limit physical contact to close relationships. Secondly, in terms of the verbal greeting, Syrians combine

verbal and nonverbal greetings, often using warm and personal phrases. Germans prioritize verbal greetings, especially in formal settings. Finally, in terms of cultural values, Syrian greeting reflects a highly collectivistic culture, emphasizing warmth and building relationships. In contrast, the German greeting reflects a less individualistic culture, emphasizing formality and respect for personal space.

Comparison of greeting gestures between Syrian and German genders

Gender interaction	Greeting gestures	Cultural context
Males greeting males	– Level 1–2: Smile, nod, or brief handshake. – Level 3–5: Handshake with cheek kisses or hugs.	Reflects warmth and closeness, even among acquaintances. Physical touch increases with familiarity.
Females greeting females	– Level 1–2: Smile, nod, or brief handshake. – Level 3–4: Handshake with cheek kisses or hugs.	Females are more expressive and affectionate, with greater physical contact compared to males.
Males greeting females	– Level 1: Eye contact and nod (no physical contact). – Level 2–3: Hand-over-chest gesture or brief handshake. – Level 4–5: Handshake with cheek kisses (close relationships only).	Influenced by cultural and religious norms, greetings are more formal and reserved, with limited physical contact.

Figure 2. Syrian greeting gestures

Gender interaction	Greeting gestures	Cultural context
Males greeting males	– Level 1–2: Nod or brief handshake – Level 3–5: Firm handshake or brief hug (close friends).	Reflects formality and respect for personal space. Physical touch is minimal, even among close friends.
Females greeting females	– Level 1–2: Nod or brief handshake – Level 3–4: Light hug or cheek-to-cheek gesture.	Females are slightly more expressive than males, with light physical contact in close relationships.
Males greeting females	– Level 1: Nod or brief handshake – Level 2–3: Light handshake or brief hug (close friends).	Influenced by cultural norms of formality and respect for personal space, especially in professional settings.

Figure 3. German greeting gestures

Aspect	Syrian culture	German culture	Explanation
Physical contact	– High levels of physical touch (e.g., hugs, cheek kisses) among same genders and close opposite genders.	– Minimal physical touch, even among same genders. Opposite genders maintain greater distance.	Syrians value warmth and closeness; Germans prioritize formality and personal space.
Formality	– Greetings are warm and expressive, even in formal settings.	– Greetings are formal and reserved, especially in professional or unfamiliar settings.	Syrian culture is high-context and collectivist; German culture is low-context and individualist.
Gender norms	– Strong influence of cultural and religious norms limits physical contact between males and females.	– Cultural norms emphasize equality and respect, but physical contact is still minimal between genders.	Syrian norms are more restrictive; German norms are more egalitarian but still reserved.
Verbal greetings	– Verbal greetings are warm and personal (e.g., “كيف حالك؟”).	– Verbal greetings are polite and concise (e.g., “Guten Tag”).	Syrians use greetings to build relationships; Germans use greetings to maintain formality and respect.

Figure 4. Key differences between Syrian and German genders

5.9. Summary of gender differences

1. Syrian culture:

Greetings are warmer and more physical, especially between the genders. Men and women exchange greetings more formally, with limited physical contact due to cultural and religious norms. Women are more expressive and affectionate in their greetings than men.

2. German culture:

Greetings are more formal and reserved, with limited or even rare physical contact between the genders. Men and women exchange greetings with respect for personal space, especially in professional settings. Women are slightly more expressive than men, but physical contact remains limited.

Familiarity Level	Syrian Culture	German Culture
1 (Strangers)	✓ × × × × (1/5)	× × × × × (0/5)
2 (Acquaintances)	✓ ✓ × × × (2/5)	✓ × × × × (1/5)
3 (Colleagues)	✓ ✓ ✓ × × (3/5)	✓ ✓ × × × (2/5)
4 (Friends)	✓ ✓ ✓ ✓ × (4/5)	✓ ✓ ✓ × × (3/5)
5 (Family)	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ (5/5)	✓ ✓ ✓ ✓ × (4/5)

Figure 5. Comparative intensity of physical contact across familiarity

✓ = Physical contact (handshake, hug, cheek kiss)

× = No/minimal contact (nod, verbal only)

This chart showing the Syrians consistently show higher physical contact at all familiarity levels.

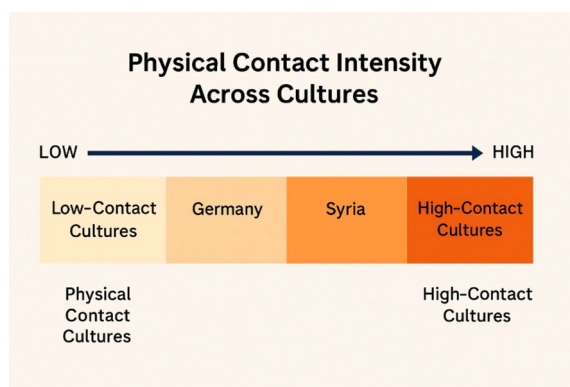


Figure 6.

Thematic analysis of the observations shows that Syrians consistently exhibit higher levels of physical contact across all levels of familiarity compared to Germans. This finding supports the hypothesis that Syrian culture is classified as high-contact, as stated in the literature review, while German culture is also classified based on the analysis as low-contact.

6. Research findings

The collected data shows clear differences in greeting gestures between Syrian and German participants, reflecting their respective cultural, social, and religious values. In Syrian culture, the gesture is warmer in terms of physical contact,

especially between people of the same sex. This is represented in strong handshakes, frequent kisses on the cheeks, hugs, and placing a hand on the shoulder. The greater the degree of familiarity, the greater the physical contact. In German culture, however, reserve is demonstrated and physical distance is maintained. Handshakes, direct eye contact, and a verbal greeting are the most common forms. Conversely, hugs and kisses on the cheek are limited to very close relationships, such as those with very close friends and family. In terms of religious and cultural influence, social norms and religious practices play a significant role in determining the form of Syrian greetings, especially between people of different genders, where physical contact is avoided, it is worth noting that greetings become more formal. We can say that Syrian men greet men warmly, with obvious physical contact such as kissing on the cheek, placing a hand on the shoulder, or hugging. As for women with women, the greeting is more emotional, with frequent hugs and kisses. For Syrian men with women, the greeting is more formal, with physical contact avoided for religious and social reasons. On the other hand, German men's greetings to men are formal, with hugs rarely occurring, or placing a hand on the shoulder, which is considered a high level of intimacy. As for German women, their greetings are warmer than those of German men, including a light hug or a quick kiss. For German men with women, the greeting is somewhat neutral, with a light handshake and avoidance of excessive physical contact. We can say that greetings in Syria reflect the emotional, collectivist nature of society, where greetings are considered the most important means of conveying respect and appreciation between individuals. We can also say that in Germany, greetings reflect the nature of an individualistic, unemotional society where greetings focus on maintaining competence and respect while respecting personal boundaries.

Conclusions

This study confirmed that there are significant differences in greeting gestures between Syrian and German cultures. These differences are based on social, religious, and cultural factors. While Syrian greetings tend to be more affectionate and involve close physical contact, especially between members of the same sex, German greetings tend to be more formal and reserved, maintaining greater distance between individuals. These differences reflect the core values of both Syrian and German cultures, warmth and interconnectedness in Syria, versus respect for privacy in Germany. Understanding these differences is essential for promoting effective cross-cultural communication and avoiding misunderstandings in interactions between individuals in all contexts. We can conclude that greeting gestures are simply a reflection of cultural and religious identity and shared values within a society, rather than a social norm. Therefore, learning these differences can contribute to building bridges between different cultures.

References

- Bitti, P. E. R., & Garotti, P. L. (2011). Nonverbal communication and cultural differences: Issues for face-to-face communication over the internet. In *Face-to-face communication over the internet* (pp. 81–99). Amsterdam: IOS Press.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York, NY: Anchor Books.
- Kaushal, S. (2014). Different aspects of intercultural nonverbal communication: A study. *Asian Journal of Advanced Basic Sciences*, 2(2), 31–39.
- LaFrance, M., & Mayo, C. (1978). Cultural aspects of nonverbal communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 2(1), 71–89. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(78\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0147-1767(78)90029-9)
- Loonan, J. L. (1994). Nonverbal communication in the workplace as perceived by men and women [Unpublished manuscript].
- Pease, A. (1984). *Signals: How to use body language for power, success, and love*. New York, NY: Bantam.
- Piwko, A. M. (2020). Basics of intercultural communication with the Arabic community. *Social Communication*, 1(1), 73–80.
- Puppel, J. (2019). Some observations on the handshake as a crucial indicator of the empathic and peacebuilding culture. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, XIX, 135–142. <https://doi.org/10.14746/snp.2019.19.11>
- Puppel, J., & Rozpendowska, A. (2021). Empathic and peacebuilding gestures: An analysis of greeting gestures across cultures. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, XXI, 221–245. <https://doi.org/10.14746/snp.2021.21.09>
- Puppel, J., & Puppel, S. (2025). *Going beyond words. An outline of nonverbal communication*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Singh, R. K. (2020). Intercultural communication and conflict resolution. *Impact Journals*, 8(7), 43–50.
- Sahih International (Trans.). (1997). *The Qur'an*. Jeddah, Saudi Arabia: Quran.com. Retrieved April 21, 2025, from <https://quran.com/en/an-nur/30-35>
- Won, A. S., Yu, L., Janssen, J. H., & Bailenson, J. N. (2012). Tracking gesture to detect gender. In *Proceedings of the International Society for Presence Research Annual Conference*. 24–26. Philadelphia, PA: ISPR.

The implementation of artificial intelligence in university classrooms: perspectives and applications

ERIKA GRODZKI

ORCID: 0009-0008-5241-9635

STEFANIE POWERS

ORCID: 0009-0002-2115-6912

GARY CARLIN

ORCID: 0009-0005-2200-3346

HUNG CHUM (KEVIN) KAO

ORCID: 0009-0009-8275-3885

Lynn University

Abstract: The incorporation of artificial intelligence (AI) within university classrooms has emerged as both a revolutionary prospect and a controversial subject, resulting in diverse viewpoints among academic faculty. This paper examines the intricate landscape of AI's implementation in higher education, focusing on the differing attitudes of professors and its application in various fields. While some educators advocate for AI as an innovative tool that enhances learning experiences and optimizes educational methodologies, others argue that it may undermine critical thinking and creative problem-solving skills, leading to an ongoing debate about its appropriate role in academia. In the context of certain disciplines such as animation and design, AI has been seamlessly integrated for years, demonstrating significant advancements in creative processes and efficiency gains. The adaptability and acceptance of AI in these domains contrast with the cautious approach observed in more traditional fields of study. This panel will discuss the varied viewpoints on AI across disciplines in higher education, approaches in the implementation of AI in the classroom, and future implications of AI usage in the modern world.

Abstrakt: Wprowadzenie sztucznej inteligencji (SI) do sal uniwersyteckich jawi się zarówno jako rewolucyjna perspektywa, jak i kontrowersyjny temat, co skutkuje zróżnicowanymi opiniami wśród kadry akademickiej. Artykuł analizuje złożony krajobraz wdrażania SI w szkolnictwie wyższym, koncentrując się na zróżnicowanych postawach wykładowców oraz na zastosowaniach tej technologii w różnych dziedzinach. Podczas gdy niektórzy pedagodzy postrzegają SI jako nowatorskie narzędzie wzbogacające proces nauczania i optymalizujące metody dydaktyczne, inni obawiają się, że może ono osłabić krytyczne myślenie i kreatywne rozwiązywanie problemów, co prowadzi do trwającej debaty na temat właściwej roli SI w akademii. W niektórych dyscyplinach, takich jak animacja czy projek-

towanie, SI została z powodzeniem zintegrowana już od lat, przynosząc istotne postępy w procesach twórczych i wydajności. Elastyczność i akceptacja SI w tych dziedzinach kontrastują z ostrożnym podejściem obserwowanym w bardziej tradycyjnych obszarach nauki. Panel omawia różne stanowiska wobec SI w szkolnictwie wyższym, sposoby jej wdrażania w klasie oraz przyszłe konsekwencje stosowania tej technologii we współczesnym świecie.

Słowa kluczowe: SI w szkolnictwie wyższym, rozwój sztucznej inteligencji, zastosowanie SI w dydaktyce

Key words: AI in higher education, Advancements in AI, AI approaches in the classroom

1. Overview

Artificial intelligence is becoming a household name, changing how industries operate, and people go about their daily lives. The U.S. National Artificial Intelligence Act of 2020 defines AI as “a machine-based system that can, for a given set of human-defined objectives, make predictions, recommendations or decisions influencing real or virtual environments” (International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2024). From improving hospital care to streamlining business operations, AI has quickly developed into a powerful tool for solving problems. It also transforms creative fields, playing a significant role in everything from design and public relations to full advertising campaigns. With this kind of growth, colleges and universities are being challenged to think differently about how to prepare students for a future shaped by AI. This paper looks at how AI is changing how people work, how learning happens, and what education needs to become.

2. Purpose

This paper aims to explore the shift happening in higher education as AI becomes more integrated into teaching, learning, and everyday academic life. As AI tools become more accessible, institutions are asked to reconsider long-standing practices. The International Journal of Educational Technology in Higher Education (2024) notes that AI is already shaping teaching, technology, and data security policies. A recent study found that 95 percent of universities report that AI has already begun influencing or will soon impact their teaching and learning strategies. The trend highlights the pressure on higher education to keep up with technology while maintaining academic standards.

At the same time, the ethical concerns around AI are becoming harder to ignore. A recent article in *The Times* revealed that AI-driven cheating is becoming common at top universities in the UK. About 90 percent of students said they had used AI tools, and almost 20 percent admitted copying answers directly from

a chatbot. Yet fewer than one in 400 students were penalized, showing how hard it is for schools to keep up with academic honesty in this tech-heavy environment (The Times, 2025). Whether students are using ChatGPT to write papers or building projects using platforms like Canvas, the way assignments are completed is shifting, and educators are being asked to rethink how learning is measured. Some believe these tools offer opportunities to boost learning and engagement, while others raise concerns about fairness, equity, and the changing role of faculty.

3. Current applications of AI across various sectors

Beyond the classroom, AI transforms work across almost every industry. In healthcare, it helps doctors diagnose issues earlier by analyzing scans and predicting outcomes. In finance, AI is used to identify fraud. Manufacturers rely on it to improve supply chains and automate production, and retailers use AI to customize shopping experiences and manage inventory more efficiently. Simplilearn (2025) states, “AI applications have revolutionized the way industries function by offering real-time solutions, improving accuracy, and increasing overall productivity.”

AI is also changing industries like transportation, agriculture, and energy. Self-driving technology, better traffic forecasting, and faster delivery systems are all powered by AI. Farmers use it to track crops, predict harvests, and automate equipment. In the energy field, AI helps operate power grids, reduce waste, and make energy storage more efficient. According to the World Economic Forum (2025), AI fuels innovation and growth across consumer industries, setting new standards for how organizations work and adapt.

The paradigm shift is happening across every sector. As of 2025, 78 percent of global companies are using AI to improve their operations, whether automating tasks, analyzing data, or creating better customer experiences (Exploding Topics, 2025). The impact on education is just as strong. A recent survey found that 86 percent of students already use AI tools like ChatGPT or Grammarly as part of their regular study habits (Campus Technology, 2024). Colleges and universities are working to respond, with 69 percent planning to use AI to track student progress and provide more personalized support (EDUCAUSE, 2024). These numbers make it clear that AI is not a future trend. It is happening now. Figure 1 below highlights how widespread this adoption has become across industries and education.

As artificial intelligence continues to expand across industries, its role in higher education creates excitement and concern. The paper explores how colleges and universities respond to AI's growing presence, focusing on how it is used in the classroom, how faculty across disciplines are reacting, and what this means for students. Lynn University, a private institution in Boca Raton, Florida, has taken a proactive approach by forming a task force of faculty, instructional designers,

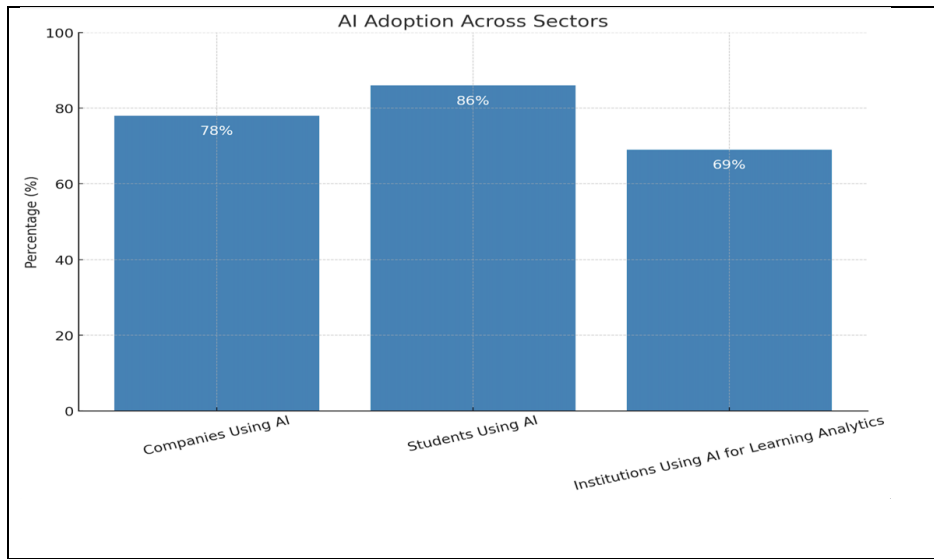


Figure 1 shows how common AI use has become across different sectors

and librarians. The group meets regularly to provide professional development and share strategies for using AI in teaching. They aim to embrace AI's potential while ensuring students are prepared for a future where AI is already shaping the workplace (Lynn University, 2023). The paper also highlights how creative fields like animation have been early adopters of AI while more traditional areas are still adjusting. By looking at diverse faculty perspectives and real examples from universities worldwide, the paper aims to understand how education can evolve with this technology.

While most agree that AI is not going away, the ways it is being used, and its reactions are all over the map. In creative fields like animation, film, and design, AI is already used to support motion capture, rendering, and other visual tools that streamline production. Faculty see AI as a tool to boost creativity and results. On the other hand, some professors worry that depending too much on AI could hurt students' ability to think independently or solve problems. Case studies from Georgia Tech, Australia, and other institutions show how AI tools can change classroom operations, from grading and tutoring to real-time feedback. Animation offers a clear example of how perceptions of AI have shifted over time, with tools once seen as experimental now considered essential. As Etherington (2023) explains, the key is not avoiding AI but helping students learn how to use it responsibly while developing original thinking and strong communication skills. Recognizing these broader shifts in perception and use of AI in education, Lynn University has taken a proactive and structured approach to integrating AI into its academic environment.

4. Lynn University's approach to AI

In August 2023, Lynn University launched a cross-functional artificial intelligence (AI) Task Force to proactively address the opportunities and challenges presented by generative AI in higher education. This initiative was driven by the recognition that AI technologies, particularly tools like ChatGPT, were rapidly reshaping the academic landscape. The Task Force comprises faculty and staff from all six of the university's colleges, ensuring diverse disciplinary perspectives and wide-ranging input. The primary goals of the Task Force are to embrace the educational potential of AI while establishing ethical, pedagogical, and practical frameworks to guide its use. Rather than reacting punitively or prohibitively, Lynn University has adopted a forward-thinking posture aimed at helping faculty integrate AI tools into their classrooms in meaningful ways. Monthly meetings of the Task Force have served as venues for dialogue, policy development, and sharing of emerging best practices. To support faculty, the university has offered a series of hands-on training sessions. These have included workshops on topics such as "Faculty Favorite Uses of AI," ethical considerations in generative AI, and discipline-specific applications. The emphasis has been not only on how to use the tools, but also on fostering critical awareness of their limitations, biases, and implications for teaching and learning.

5. AI in the Classroom at Lynn University

The adoption of AI in Lynn University classrooms has been characterized by variation and experimentation. Faculty members have been given the autonomy to determine how—or whether—AI should be used in their courses. To accommodate this, the university has provided four suggested syllabus statements (Figure 2) that faculty can choose from, reflecting positions ranging from full prohibition to full integration. This flexible approach recognizes both disciplinary differences and individual instructors' pedagogical goals. A common theme emerging across departments is the increasing comfort faculty express with incorporating AI into their courses. Training sessions and peer discussions have helped normalize AI use and alleviate concerns, particularly around academic integrity and originality. Rather than framing AI use as inherently dishonest, faculty are encouraged to teach students how to use these tools transparently, ethically, and critically. Figure 2 below provides examples of suggested syllabi statements from Lynn University.

Student response to AI has been overwhelmingly positive. Even in courses where policies are restrictive, students report using tools like ChatGPT to brainstorm, revise, or better understand course material. As one faculty member noted, "Students are using AI whether we like it or not. Our responsibility is to help them learn how to use it wisely." This acknowledgment underscores the importance of

Full Embrace (Encouraged and Integrated Use) "In this course, students are encouraged to use generative AI tools (such as ChatGPT, DALL-E, Grammarly, etc.) as part of the learning process. You may use AI to brainstorm, organize, or revise your work, but you must document your use and be prepared to explain and critically evaluate the output. All final work must represent your understanding and thought process. Misuse—such as submitting AI-generated content without review or attribution—may constitute academic dishonesty."
Permitted with Conditions (Guided and Transparent Use) "Generative AI tools may be used in this course, but only for specific assignments or phases of the creative process (e.g., idea generation, editing, summarizing). You are required to clearly cite and explain how AI tools were used. Unacknowledged or inappropriate use of AI will be treated as a breach of academic integrity. If you are unsure whether AI use is acceptable for a task, please ask in advance."
Discouraged but Not Banned (Cautionary Use) "Students are advised to use caution when using AI tools. While you are not strictly prohibited from using them, reliance on AI may compromise your learning and development of essential skills. If AI is used in any part of an assignment, you must disclose it fully. Assignments must still demonstrate your own original thought, and AI-generated content will be evaluated critically."
Fully Prohibited (Not Allowed) "Use of generative AI tools (e.g., ChatGPT, Copilot, etc.) is not permitted in this course. All submitted work must be entirely your own. Any unauthorized use of AI will be considered a violation of Lynn University's Academic Integrity Policy and subject to disciplinary action. If you have questions about acceptable tools, please consult with me."

Figure 2 shows suggested syllabi statements from Lynn University.

preparing students for a future in which AI will play a significant role across professions. Assignment design at Lynn has begun to reflect this evolving reality. In communication and advertising courses, for example, students might be asked to prompt ChatGPT for five campaign theme ideas for a real client. However, instead of simply selecting from those ideas, students are then required to critique and reject each suggestion—explaining why the ideas lack originality, fail to meet the client's needs, or do not align with the target audience. This type of assignment not only engages students with the technology but also fosters critical thinking, creativity, and strategic communication skills.

Institutionally, Lynn University maintains an academic integrity policy that prohibits the use of outside work without proper attribution. Within that framework, faculty retain discretion over how AI should be addressed in their courses. This balanced approach allows academic freedom while encouraging alignment with ethical standards and learning outcomes. Lynn University's integration of AI into classroom practices is grounded in collaboration, experimentation, and a commitment to student readiness. By equipping faculty and students with the tools and understanding needed to navigate the age of AI, the university is positioning itself at the forefront of thoughtful, ethical innovation in higher education.

6. Case studies of AI implementation at Universities Worldwide

Several case studies have documented the successful implementation of artificial intelligence (AI) technologies within university settings across the globe. Stanford University, located in California, United States, offers a range of artificial intelligence (AI) programs through its Stanford Online platform (Stanford University, n.d.). Among the programs available are the *AI Professional Program*, the *Generative AI: Technology, Business, and Society Program*, the *Applications of Machine Learning in Medicine Program*, and the *AI Graduate Certificate*. Some of the courses incorporate AI-driven components that enable students to engage in self-paced learning and revisit course materials as necessary. Chadha (2024) has characterized Stanford's integration of AI within its educational offerings as highly effective. According to Chadha, the university's approach represents a significant advancement in educational technology by "replicating aspects of personalized teaching and improving educational outcomes by promptly addressing individual learning difficulties" (p. 59). In addition to its academic programs, Stanford has recently introduced a publicly accessible AI research tool known as Stanford's STORM (Synthesis of Topic Outlines through Retrieval and Multi-perspective Question Asking). The platform is designed to support researchers and content creators by generating Wikipedia-style summaries on a wide range of topics within minutes, regardless of a user's affiliation with the university. Stanford has implemented AI platforms such as STORM into their curricula; other universities have also realized the enormous potential of AI to further foster student learning.

One notable example is the use of an AI teaching assistant at the Georgia Institute of Technology in Atlanta, Georgia, United States. The case involved the development of "Jill Watson," an AI teaching assistant created to support student learning in a course titled *Knowledge-Based Artificial Intelligence (KBAI)*, taught by Professor Ashok Goel (Meet Jill Watson: Georgia Tech's First AI Teaching Assistant, 2016). The primary motivation for developing Jill Watson was to provide students with rapid and accurate responses to their queries, thereby enhancing their learning experience. Professor Goel along with his team of graduate students, designed the AI assistant using IBM's Watson platform (Wang, 2016). Jill Watson could respond to students' questions in a timely manner, and notably, many students in the course were unaware that the assistant was not a human instructor. This case illustrates the potential of AI to support educational processes in higher education. AI systems, such as Jill Watson, demonstrate the capacity to assist diverse student populations by delivering accessible, responsive, and scalable academic support.

The University of Alicante, located in Alicante, Spain, has implemented artificial intelligence technologies to support visually impaired students. Specifically, the institution adopted an application known as *Help Me See*, which integrates computer vision and machine learning to assist individuals with visual

impairments (Saadioui, 2025). The primary objective of this initiative was to facilitate independent navigation across the university campus. According to DigitalDefynd (2025), “Help Me See” has notably enhanced campus accessibility for visually impaired students, allowing for greater independence and confidence in navigating academic spaces” (para 11). *Help Me See* achieves this goal by providing real-time audio guidance derived from visual data captured through the application. AI platforms can be extremely useful if used to assist diverse populations, however, all universities need to address AI issues regarding learning behaviors in the classroom.

A case study examining student learning behaviors by Thuy Nhu, Nam, and Quyet (2024) underscores the importance of a balanced integration of ChatGPT into classroom settings. Researchers from the Ho Chi Minh City University of Technology and Education (HCMUTE) in Vietnam sought to evaluate the potential of ChatGPT in supporting educational objectives while also addressing its ethical implications. The study employed a mixed-methods research design, incorporating surveys and semi-structured interviews to obtain comprehensive insights. The findings revealed that students frequently rely on ChatGPT as a learning tool. However, many students expressed concerns about becoming overly dependent on the technology, noting that such reliance could inhibit their creativity and critical thinking skills. The results suggest that while students are actively using artificial intelligence platforms to support their learning, careful consideration is needed to address the challenges associated with their use. Specifically, issues related to creativity, critical thinking, and academic integrity—such as plagiarism—should be explicitly addressed in the classroom. To this end, educators can develop strategies for the responsible and effective integration of AI into university courses.

7. Strategies for AI implementation in the classroom

Bonnie Etherington, a lecturer in literary and creative communication at Te Herenga Waka–Victoria University in New Zealand, explored effective strategies for integrating artificial intelligence into educational settings. In her 2023 article titled *AI in the English Classroom*, Etherington emphasized the need for educators to thoughtfully engage with AI technologies, asserting that “as teachers, regardless of our teaching context, we want to prepare students for today and tomorrow, whatever tomorrow brings” (p. 36). She argued that open dialogue about AI is essential and that educators should not feel pressured to have all the answers. Rather, fostering classroom environments where students can critically examine the role and implications of AI encourages transparency and helps mitigate misconceptions surrounding the technology (Etherington, 2023).

In her article, Etherington underscores the need to address the inherent biases present in AI systems, urging instructors to make students aware of the potential

for biased outputs produced by AI platforms. In addition, Etherington highlights the continued importance of teaching writing as a process. She advocates for instructional practices that cultivate students' critical and evaluative thinking skills. Experiential learning within the classroom, according to Etherington, should remain a central priority, as it allows students to actively engage with content and concepts. Finally, she stresses the importance of teaching proper citation and referencing practices, particularly in relation to AI-generated content, to maintain academic integrity and ethical scholarship.

While Etherington emphasizes the pedagogical implications of AI in education—particularly its potential biases, the need for critical thinking, and the importance of academic integrity—the influence of AI extends well beyond the classroom. One prominent domain where AI has significantly shaped both practice and perception is the field of animation. Understanding how AI has evolved in this context offers a valuable parallel to its integration in educational settings. Examining the trajectory of AI in animation not only reveals shifting technological capabilities but also reflects broader societal attitudes toward automation and creativity. The historical perspective begins with early innovations in computer graphics and reaches a milestone with the groundbreaking release of *Toy Story* in 1995.

8. Changing perceptions of AI in animation over time

The concept of artificial intelligence (AI) in animation emerged alongside developments in early computer graphics in the 20th century. Though rudimentary at first, the integration of computers into the creative process foreshadowed the future of automated, intelligent animation. A major turning point came with the release of *Toy Story* in 1995, the first fully 3D-animated feature film. Created by Pixar, *Toy Story* was a critical and commercial milestone, grossing over \$363 million globally and showcasing the potential of computer-generated imagery (CGI) as a legitimate medium for storytelling and visual art (Nash Information Services, LLC, n.d.). Before this digital shift, animation relied almost entirely on manual craftsmanship. Artists painstakingly drew each frame by hand or used stop-motion techniques. These methods, while artistically significant, had severe limitations in scalability, realism, and production speed. The introduction of CGI—coupled with AI capabilities such as deep learning and image recognition—began to transform the animation landscape. Key figures like William Fetter and Ivan Sutherland played foundational roles in this transformation. Fetter's early human figure renderings and Sutherland's Sketchpad system (Association for Computing Machinery, n.d.; Spalter Digital, n.d.) laid the groundwork for modern visual effects (VFX). Their innovations led to breakthroughs in rendering, motion graphics, and the development of animation algorithms. These advances empowered animators to depict subtle details like facial expressions and gestures with unprecedented accuracy.

Prior to AI integration, full-length animated films required years of labor-intensive work. Each character's movement—be it walking, jumping, or emoting—was manually keyframed, often by large teams of animators. Despite the meticulous effort, such animations were frequently constrained by a lack of realism and flexibility. Studios relied on video references to enhance believability, but the results still fell short of lifelike motion. Moreover, the high cost and time demands of traditional animation limited storytelling scope. Studios often favored simple narratives due to budget constraints. Only major production houses with vast resources could afford to experiment with complex plots and nuanced characters.

By the late 20th century, AI-driven technologies began revolutionizing animation. Deep learning algorithms enabled machines to generate realistic movement patterns based on training data, accelerating production timelines. AI-powered image recognition allowed for automatic reconstruction of visual elements based on user inputs, democratizing content creation for non-experts. Neural networks further improved rendering processes by optimizing output quality through iterative feedback. This shift not only enhanced technical efficiency but also broadened creative access. Artists no longer needed extensive training in complex software; instead, they could use AI tools to visualize their concepts with professional-level polish. AI has also lowered the entry barrier for aspiring animators. Individuals from diverse backgrounds can now create high-quality content without formal training, contributing to a broader and more inclusive creative ecosystem.

Toy Story represents a seminal moment in animation history. Its production involved over 800,000 machine hours and 114,240 frames, with the character Woody alone requiring 723 distinct motion controls (EW Staff, 2010; Henne, Hickel, Johnson, & Konishi, 1996). Twenty-seven animators worked with 400 computers to bring the film to life. The movie was both a commercial hit and a critical triumph (Snider, 1995). It became the highest-grossing film in the United States in 1995. It also earned an Academy Award nomination for Best Screenplay and garnered a Special Achievement Oscar for director John Lasseter. Beyond box office metrics, *Toy Story* catalyzed interest in 3D animation within both industry and academia. Universities launched dedicated programs in CGI and computer animation, recognizing the growing need for technical and creative expertise in the field. It also underscored the limitations of manual animation, prompting wider adoption of AI tools like motion capture to streamline workflows and improve realism.

AI has significantly enhanced the capabilities of animation studios. Neural networks and deep learning models now assist in generating realistic characters, dynamic environments, and intricate VFX. AI tools can synthesize detailed models from textual descriptions, replicate complex natural phenomena such as fire or snowfall, and construct rich landscapes from minimal user input. These tools often operate on cloud-based systems, allowing creators to access them 24/7 without being limited by local hardware. As a result, production timelines are shortened, costs are reduced, and creative teams can focus more on artistic vision

than technical execution. Motion capture, one of AI's most influential applications, enables the conversion of human performance into animation data. This not only expedites character animation but also adds a level of emotional realism previously unattainable through manual methods. Today, motion capture is a staple in high-end productions, including Hollywood films and immersive installations like the Las Vegas Sphere.

9. Challenges and limitations

Despite its many benefits, AI in animation presents several challenges. Technically, AI systems still struggle with spontaneous or dynamic scenarios and often require human oversight for fine-tuning. Ethically, concerns about data privacy, job displacement, and creative authorship persist. There is ongoing debate about whether AI-generated work constitutes true art, given that these systems operate on existing datasets rather than original inspiration. AI also faces limitations in emotional depth and narrative improvisation. While it can mimic expressions and structure coherent stories, it lacks the ability to conceive ideas with the emotional intelligence and cultural awareness intrinsic to human creators.

AI's growing role in animation has had far-reaching cultural and social effects. It has democratized digital art creation, enabling anyone with an idea to become a content creator. Platforms like YouTube and TikTok have seen an influx of user-generated animations that would have required years of training just a decade ago. Beyond entertainment, AI-assisted animation has found utility in sectors like healthcare, where animated visualizations aid in patient education and diagnostics. Importantly, while AI enhances the creative process, it does not replace the need for human imagination. The true power of AI lies in its capacity to assist—not substitute—the artist. It is the human spirit that breathes life into characters, crafts meaningful stories, and infuses digital creations with emotional resonance.

The evolving role of AI in animation exemplifies the broader transformations AI is driving across multiple sectors. As creative tools become more accessible and powerful, they not only redefine artistic practices but also reflect a larger shift in how technology supports human expression and problem-solving. These changes mirror similar developments in education, where AI is prompting instructors and institutions to reconsider traditional approaches to teaching and learning. Just as AI in animation amplifies human creativity without replacing it, AI in education has the potential to enhance learning experiences while preserving the critical role of human insight and judgment. This connection underscores the urgency for educators to thoughtfully integrate AI in ways that support—not supplant—core academic values. As such, the broader implications of AI across disciplines set the stage for a deeper reflection on how education must adapt to this rapidly changing landscape.

10. Conclusion

Artificial intelligence is creating a fundamental paradigm shift in education across every primary sector. From healthcare and business to transportation and the creative fields, AI is changing how people work, make decisions, and solve problems. Higher education is feeling this shift, too, as classrooms adapt to new tools, new expectations, and new challenges. The paper has explored how faculty across disciplines respond to AI, how creative programs like animation have led the way, and how Lynn University is helping guide thoughtful and practical use. From concerns about academic integrity to designing assignments that promote critical thinking, AI is already challenging long-established practices. As this shift continues, the focus must stay on building knowledge, encouraging reflection, and preparing students to think clearly in a world that AI already shapes. AI offers a powerful opportunity to rethink teaching and learning in ways that are more personalized, efficient, and meaningful (Getting Smart, 2024). AI is changing education, and how educators respond now will shape how students learn for years.

References

- AimsTrue. (n.d.). From pixels to realism: The development of computer graphics. Retrieved from <https://www.aimstrue.com/post/from-pixels-to-realism-the-development-of-computer-graphics>
- Annenberg School for Communication and Journalism. (n.d.). Ethical dilemmas in AI. USC Annenberg. Retrieved June 6, 2025, from <https://annenberg.usc.edu/research/center-public-relations/usc-annenberg-relevance-report/ethical-dilemmas-ai>
- Association for Computing Machinery. (n.d.). Ivan Sutherland – A.M. Turing Award winner. A.M. Turing Award Winners. Retrieved from https://amturing.acm.org/award_winners/sutherland_3467412.cfm
- Chadha, A. (2024). Transforming higher education for the digital age: Examining emerging technologies and pedagogical innovations. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 13(S1). <https://doi.org/10.32674/em2qsn46>
- Davidamazona, D. (n.d.). Toy Story: A case study in group dynamics (film analysis). Medium. Retrieved from <https://dandavidamazona.medium.com/toy-story-a-case-study-in-group-dynamics-film-analysis-8eb8d44c6a06>
- DigitalDefynd. (2025, January 18). Use of AI in schools [25 case studies]. DigitalDefynd IQ. Retrieved from <https://digitaldefynd.com/IQ/ai-in-schools-case-studies/>
- Etherington, B. (2023). AI in the English classroom. *English in Aotearoa*, 110, 36–41.
- Etherington, M. (2023). Artificial intelligence and the future of teaching and learning. Washington, DC: U.S. Department of Education. Retrieved from <https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf>
- Exploding Topics. (2025). Companies using AI. Retrieved from <https://explodingtopics.com/blog/companies-using-ai>
- EW Staff. (2010, June 29). ‘Toy Story’: The inside buzz. *Entertainment Weekly*. Retrieved from <https://ew.com/article/2010/06/29/toy-story-inside-buzz/>

- Getting Smart. (2024, August 19). AI in education: Leading a paradigm shift. Retrieved from <https://www.gettingsmart.com/2024/08/19/ai-in-education-leading-a-paradigm-shift/>
- Henne, M., Hickel, H., Johnson, E., & Konishi, S. (1996, February 25–28). The making of Toy Story [Computer animation] (PDF). In COMPCON '96: Technologies for the Information Superhighway—Digest of Papers (pp. 463–468). Los Alamitos, CA: IEEE. <https://doi.org/10.1109/CMPCON.1996.501812>
- How a teapot changed the computer rendering industry. (2025, January 12). The Science Survey. Retrieved from <https://thesciencesurvey.com/spotlight/2025/01/12/how-a-teapot-changed-the-computer-rendering-industry/>
- International Journal of Educational Technology in Higher Education. (2024). The impact of artificial intelligence on institutional policies in higher education. Retrieved from <https://www.educause.edu/ecar/research-publications/2024/2024-educause-ai-landscape-study/introduction-and-key-findings>
- Korn, M. (2016, May 6). Imagine discovering that your teaching assistant really is a robot. The Wall Street Journal. Retrieved from <https://www.wsj.com/articles/imagine-discovering-that-your-teaching-assistant-really-is-a-robot-1462543200>
- Lynn University. (2023). The implementation of artificial intelligence in university classrooms. Boca Raton, FL: Lynn University. Retrieved from <https://spiral.lynn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2919&context=facpubs>
- McCarthy, J. (2023, March 14). Deep 6 AI speeds up clinical trials by harnessing the power of big data. Forbes. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2023/03/14/deep-6-ai-speeds-up-clinical-trials-by-harnessing-the-power-of-big-data/>
- Meet Jill Watson: Georgia Tech's first AI teaching assistant. (2016, November 10). Georgia Tech Professional Education. Retrieved from <https://pe.gatech.edu/blog/meet-jill-watson-georgia-techs-first-ai-teaching-assistant>
- Nash Information Services, LLC. (n.d.). Toy Story. The Numbers. Retrieved January 18, 2022, from <https://www.the-numbers.com/movie/Toy-Story>
- Pixar. (2007, October 2). Toy Story – The claw scene [Video]. YouTube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=gmwFOKDBCYU>
- Saadioui, Z. (2025, April 17). The future of AI in education: Leveraging local solutions. Arsturn. Retrieved from <https://www.arsturn.com/blog/the-future-of-ai-in-education-leveraging-local-solutions>
- Science Museum Group. (n.d.). William Fetter. Retrieved from <https://collection.sciencemuseum-group.org.uk/people/cp167300/william-fetter>
- Simplilearn. (2025). Top 24 applications of AI: Transforming industries today. Retrieved from <https://www.simplilearn.com/tutorials/artificial-intelligence-tutorial/artificial-intelligence-applications>
- Snider, B. (1995, December). The Toy Story story. Wired, 1–6. Archived October 17, 2013. Retrieved June 12, 2025, from <https://archive.ph/20131017031124/http://www.wired.com/wired/archive/3.12/toy.story.html>
- Spalter Digital. (n.d.). William Alan Fetter. The Anne + Michael Spalter Digital Art Collection. Retrieved from <https://spalterdigital.com/artists/william-alan-fetter/>
- Stanford University. (n.d.). Artificial intelligence for business professionals. Stanford Online. Retrieved June 3, 2025, from <https://online.stanford.edu/artificial-intelligence/ai-business-professionals>
- Stanford University. (n.d.). Artificial Intelligence Professional Program. Stanford Online. Retrieved June 3, 2025, from <https://online.stanford.edu/programs/artificial-intelligence-professional-program>

- The Science Survey. (2025, January 12). How a teapot changed the computer rendering industry. The Science Survey. Retrieved from <https://thesciencesurvey.com/spotlight/2025/01/12/how-a-teapot-changed-the-computer-rendering-industry/>
- The Times. (2025, April 6). AI cheats ‘slip under radar’ as few university students penalised. The Times. Retrieved from <https://www.thetimes.co.uk/article/ai-cheats-slip-under-radar-as-few-university-students-penalised-56kpcv6pp>
- Thuy Nhu, T. N., Nam, V. L., & Quyet, T. N. (2024). Artificial intelligence (AI) in education: A case study on ChatGPT’s influence on student learning behaviors. *Educational Process: International Journal*, 13(2), 105–121. <https://doi.org/10.22521/edupij.2024.132.7>
- Wang, A. X. (2016, May 19). A professor built an AI bot to make teaching easier: Will it replace him someday? Quartz. Retrieved from <https://qz.com/688048/a-professor-built-an-ai-bot-to-make-teaching-easier-will-it-replace-him-someday>
- Wibowo, M. (2009, September 12). Toy Story. Michelle’s Case Study Blog. Retrieved from <https://michellectestudy.wordpress.com/2009/09/20/toy-story/>
- World Economic Forum. (2025). Transforming consumer industries in the age of AI. Geneva, Switzerland: World Economic Forum. Retrieved from https://reports.weforum.org/docs/WEF_Transforming_Consumer_Industries_in_the_Age_of_AI_2025.pdf

Dr. Clara Holst (1868–1935) – an important but long forgotten Norwegian linguist and woman pioneer¹

ERNST HÅKON JAHR

ORCID: 0000-0002-3717-6099

University of Agder

Abstract: Clara Holst (1868–1935), a pioneering Norwegian linguist and academic feminist, was the first woman to defend a PhD in Norway (1903). Her research focused on German, in particular Low German, and the long-lasting contact between Low German and the Scandinavian languages during the Hansa period of the Late Middle Ages. Some of her work clearly points forward in the direction of structuralism. However, due to her gender, she was never granted a university position in Norway. When she finally protested against the discrimination she faced, she was quickly relegated to obscurity and nearly forgotten. Until quite recently, her scholarly and feminist contributions were rarely acknowledged after she left academia in 1910. This represented a significant loss for Norwegian linguistics, as few linguists in the country were as experienced or up-to-date with international linguistics as she was. This paper outlines her biography as a pioneering female academic and linguist.

Abstrakt: Clara Holst (1868–1935), norweska językoznawczyni i pionierka feminizmu akademickiego, była pierwszą kobietą w Norwegii, która obroniła doktorat (1903). Jej badania koncentrowały się na językach germańskich, w szczególności na języku dolnoniemieckim oraz na długotrwałych kontaktach językowych między dolnoniemieckim a językami skandynawskimi w okresie Hanzy w późnym średniowieczu. W niektórych swoich pracach Holst zapowiada kierunek rozwoju strukturalizmu. Pomimo wybitnych osiągnięć naukowych, ze względu na płeć nigdy nie otrzymała stanowiska uniwersyteckiego w Norwegii. Gdy zaprotestowała przeciw dyskryminacji, została odsunięta od życia akademickiego i prawie zapomniana. Jej dorobek naukowy i feministyczny przez wiele lat pozostawał niedoceniony, co stanowiło znaczną stratę dla norweskiego językoznawstwa, gdyż niewielu badaczy w tym czasie dorównywało jej wiedzę i znajomością międzynarodowych nurtów językoznawczych. Artykuł przedstawia biografię Clary Holst jako pionierki wśród kobiet naukowców i językoznawców.

¹ The author's "Distinguished Professor's Lecture", given at the Faculty of English, Adam Mickiewicz University, Poznań, 2 April 2025, forms the basis for this paper, together with Jahr (1999, 2006). The lecture in Poznań also represented my "Jubilee Teacher's Lecture", since it was held exactly 50 years after my very first university lecture, at the University of Oslo in April 1975. I thank Penelope Gardner-Chloros for helpful suggestions and language comments.

Key words: Clara Holst, Norwegian linguistics, Low German, Hanseatic League, structuralism, women in science, academic feminism

Słowa kluczowe: Clara Holst, językoznawstwo norweskie, dolnoniemiecki, Hanza, strukturalizm, kobiety w nauce, feminizm akademicki

1. Introduction

There are many pioneers in linguistics. Someone is always the first, be it to make an important discovery – e.g. Grimm’s Law – or to propose new theoretical ideas or new methodology – as William Labov did with *The Social Stratification of English in New York City* – or to be the first in a group to introduce a particular field of study. In this paper, I will outline the biography and contributions of the first woman to defend a doctoral dissertation in Norway. She did so in 1903, and she was a linguist.

In Norway in the 1980s and 1990s there was huge interest in women’s history, and in the contributions of early women pioneers back in the time when women’s place was defined more or less exclusively as home, kitchen and children. Several volumes were published about academic women pioneers – however, nobody showed any interest for Clara Holst. In the academic year 1992/93, this author



Instructor of German, Dr. Clara Holst, Wellesley College, 1906/07.
Copyright: Wellesley College Archives.

was a visiting professor at Hamburg University, working on a project on the Low German–Scandinavian language contact of the Hansa period, the area for Clara Holst's doctoral dissertation. It was then that I started looking into her biography – and soon understood why nobody had written anything about her. The only information available was to be found in two short papers, one from 1907 (Tiberg 1907), and the second, which for the most part built on the first one, is Nessel & Valgard (1983). It took me 15 years to publish a biography about her (Jahr 2006, 240 pp.), after searching for her and her activities in archives in six different countries: Norway, Denmark, England, France, Germany, and the U.S.

Despite her obvious status as an important woman pioneer – being, among other things, the first woman to defend her PhD in Norway – Clara Holst fell into almost complete oblivion in her own lifetime. How could that happen? We shall return to this enigma later in this paper, first we have to look at the main aspects of Clara Holst's biography.

2. Early life

Clara Holst was born 4 June 1868 in Kristiania (now Oslo). Her grandfather, Fredrik Holst (1791–1871), was a professor of medicine and was the very first candidate in modern Norway – after the end of the Dano-Norwegian union in 1814 – to defend his doctoral dissertation. His defence in 1817, when the Norwegian University, The Royal Frederik's University, had been in operation for only four years, lasted one entire day, a break for dinner included, and all in all a total of 13 opponents took part in the discussion, which was all in Latin.

Clara Holst's mother, Anna Mathilde Charlotte Flemming (1832–1897), was German, the daughter of a physician in Mecklenburg. She married Clara's father, Axel Holst, (1826–1880) a Norwegian physician, in 1856. They had altogether eight children, seven of whom lived through infancy. Clara was number six. One brother (Axel Holst, 1860–1931) became, like his grandfather, a professor of medicine, and between 1919 and 1921, he was the elected Rector (V.C.) of the Kristiania [Oslo] university. Another brother (Victor Holst, 1862–1945) studied classical philology and became the headmaster of a well-known private school in the capital. Of the three daughters in the Holst Family, only Clara, the youngest of the three, received a full university education, although one of her elder sisters (Thea Holst, 1866–1944) stayed one academic year (1889/90) at Newnham College in Cambridge. She, however, never graduated with a degree. Due to the background of Clara Holst's mother, the family's home language was German, which meant that the Holst children grew up as bilinguals with Norwegian and German.

3. Studies in Norway and abroad

In the spring of 1889, Clara Holst graduated from a girls-only high school (gymnasium, or A-level) in Kristiania [Oslo] with the best possible grades. In the fall semester of the same year, she was enrolled as a student at the Kristiania [Oslo] university, then the only university in Norway. This was just seven years after the first female student had been accepted at the university. Clara Holst chose to study philology, and she was the first woman in the country to do that. This was, then, the first of her pioneer achievement: the first female philology student. She chose the professor of modern languages, Johan Storm (1836–1920), as her university advisor and mentor.

Professor Storm was at the time among the best known linguists in Europe, his role in the development of phonetics being especially important. He had a long-standing scholarly relationship with Professor Henry Sweet in Oxford and Professor Eduard Sievers in Leipzig. These three – Storm, Sweet and Sievers – are often referred to as the three big S's in phonetics of the time. When Sweet visited Norway to do fieldwork on Norwegian dialects, Johan Storm acted as his host.

It was probably quite decisive for the young student Clara Holst that she came into contact with one of the leading linguists in Europe so early on in her studies. Not many of the Norwegian professors at the time had such an international standing as Johan Storm. It is highly likely that her contact with him contributed considerably to the fact that she acquired international academic experience during her studies, far beyond that of most of her fellow students.

In 1892, only two years into her studies, Clara Holst spent a year in Cambridge studying English and staying at a women's college. Unfortunately, it has been impossible to find anything more about her studies and stay in England. After a year, she moved to Paris and studied at the Sorbonne. While she was there, she joined l'Association Phonétique Internationale (API) (now: The International Association of Phonetics, IPA). She was recruited as a member by Professor Paul Passy (1859–1940), the founder of the association. In 1894, she published an example of spoken Norwegian, transcribed in the IPA phonetic alphabet according to her own pronunciation, in *Le Maître Phonétique* (Holst 1894), the journal of the phonetic association. Holst remained a member of the IPA till 1897.

In 1894, Clara Holst returned to Kristiania [Oslo] and the university, where she graduated in 1896, with exams in English and French, Norwegian and German. Her marks were excellent. The usual step for a person with such a degree would be to apply for a teaching position at high school somewhere in the country. Women had achieved the right to be employed as a high school teachers in 1896.

However, Clara Holst had other plans. Not only had she been the first woman to study philology and subsequently been the first woman to graduate in philology in Norway, she now wanted to be the first woman – in any field – to defend a PhD.

4. Towards her doctorate – Female student pioneer also in Germany

In 1897, she studied for one year in Leipzig under Professor Eduard Sievers (1850–1932). From 1898, she spent three semesters, one and a half years, at the University of Copenhagen. Here, she studied Old Danish and took an active part in discussion groups and philological associations.

In August 1898, she participated in "The 5th Scandinavian Philological Meeting" in Kristiania [Oslo]. This conference brought together many participants, most of them professors, from the Scandinavian countries. Among all the present distinguished male professors, Clara Holst was chosen as the Norwegian Chairperson of the "Section for Germanic languages". The fact that she was elected to such a prestigious position at the conference, without being a professor herself, shows that she had already achieved recognition as a promising linguist and scholar.

After three semesters in Copenhagen she returned to Norway. From the autumn of 1899 and for two and a half years, she carried out research and worked on her dissertation, before moving on to Berlin and the Humboldt University in 1902. While still in Norway, she finished a paper on Low German loan words in Danish, which was published in the journal *Arkiv för nordisk filologi* (Holst 1902). This paper, together with a second one published the following year (Holst 1903a), formed a basis for her dissertation, which she finished and submitted during her stay at Humboldt University.

As a female in academia, Clara Holst encountered certain problems at German universities. As a rule, women were not given access to lecture halls and seminars in Germany at that time. The well-known Norwegian philologist, Professor Sophus Bugge (1833–1907), who had a widespread network of international scholars, intervened by letter and asked his colleague and friend in Leipzig if he could make an exception and let Clara Holst attend his lectures and seminars? Professor Sievers then gave her access to lectures and seminars. However, she was not given permission to take an active part in discussions, but had to be silent and listen while the professor and his male students exchanged views and opinions on the various topics of interest. When in Berlin in 1902, she was denied access to lectures and seminars. Once more, Professor Bugge tried to help. This time, however, he was not very successful. Clara Holst was only allowed access to the departmental library, not to lectures and seminars. For a person like Clara Holst, this must have been very frustrating, but we do not know anything about her reaction to this discrimination.

Probably Clara Holst has to be acknowledged as a woman pioneer also in the history of German universities, since, after all, she was allowed access to lectures and seminars in Leipzig, and to the department library at Humboldt university at a time when this was not the case for German female students in general.

After having submitted her dissertation to the university in the autumn of 1902, while still in Berlin, she was informed that the Historic-Philological Faculty at

the university had appointed a PhD committee consisting of the professors Johan Storm, Hjalmar Falk (professor of German) and Alf Torp (professor of Sanskrit and Comparative Linguistics). At the same time, she received a modest scholarship ("Det grevelige Hjelmstjerne-Rosencronske legat") – the first and only support she ever received from her home university – to carry out research on the modern Low German dialects of northern Germany. Subsequently, she spent most of 1903 in Magdeburg and Westfalen doing fieldwork on Low German dialects.

5. The doctoral defence

She arrived home just in time for her three trial lectures and her PhD defence at the end of 1903. Of the three lectures, she could herself choose the topic of one, the other two were given to her by the doctoral committee. At all three lectures, she had a large audience, and the auditorium was crowded. The newspapers noted that the women seemed to be in majority. For the first lecture, and due to the large influx of people, the university had to change rooms to a much bigger auditorium.

The defence took place on December 10th, 1903. The first opponent was Professor Johan Storm, who understandably was very proud of his former student. He agreed with the candidate on all major issues, and had only a few objections concerning minor topics. One of these objections had to do with the fact that Clara Holst had labelled the language of the old Icelandic sagas as – Old Icelandic. The term commonly used in Norway at the time, was "Oldnorsk" (Old Norwegian). The candidate showed her international experience and orientation, proving to be a scholar with independent opinions when, in her reply, she stated that she found the term "Old Icelandic" better for two reasons. First, because the literature written in the language in question was undoubtedly authored in Iceland, and second, the term Old Icelandic was the term most commonly used in German and English. Even if she did not state that directly, by her reply, she clearly objected to the current nationalistic use in Norway of the term "Oldnorsk" about the language of the Icelandic sagas.

The second opponent (Professor Hjalmar Falk) and a third "ex auditorio" opponent from the floor (Professor Sophus Bugge) both praised the dissertation and agreed with its main findings, although Professor Falk also had some objections to minor points. All three opponents made comments pertaining to the fact that Clara Holst was the first female candidate to defend a doctoral dissertation at the Norwegian university.

Two days after her defence, the university granted her the title of *Doctor Philosophiæ*. She was then 35 years old. Nobody could anticipate that in seven years' time this extremely active female scholar suddenly would retire and disappear completely from academia, which was a tremendous loss for Norwegian linguistics. As we shall see, the reason for her sudden disappearance seven years later, was that she refused to accept the gender discrimination she experienced.

6. The study of Low German–Scandinavian language contact

In her dissertation, Clara Holst investigated the vowel quality of Middle Low German by analysing the many loan words borrowed from Low German into the Scandinavian languages. The title of her dissertation was (in English): "Studies on Middle Low German loan words in Danish in the 14th and 15th centuries" (Holst 1903b). Scholars prior to Dr. Holst had tried to ascertain the Middle Low German vowels by studying the vowel variation exhibited in the modern Low German dialects. By taking into consideration the vowels found in Low German loan words in Danish, Clara Holst was able to increase the amount of relevant linguistic data, and to reach more reliable conclusions.

When, today, we read about the intensive and massive language contact between Low German and the Scandinavian languages in the Hanseatic period, a striking paradox immediately becomes apparent. All historical linguistic accounts stress that no other language has ever influenced the Scandinavian languages to such a degree as Low German did. If this is the case – and there are no historical linguists who would dispute that it is – we should expect that a comprehensive account of the nature of this influence and its ensuing sociolinguistic results would follow. But the paradox is that, once the uniqueness, in terms of Scandinavian language history, of this intense language contact had been established, authors up until the 1990s usually spent little time discussing the consequences for the Scandinavian languages, frequently devoting only a couple of pages to the entire topic.

This paradox is, however, relatively easy to explain. It is primarily due to the long-standing domination in Scandinavian linguistics of the theoretical paradigm of the Neogrammarians. According to this paradigm, language contact can in general only result in various types of borrowings. If an element X from language A is transferred to language B, this can easily be integrated into a Neogrammarian description. There is, therefore, a long tradition in Scandinavian historical linguistics of studying and classifying Low German loan words in the Scandinavian languages. In Norway, Clara Holst initiated and started this tradition with her dissertation in 1903. Since then, a substantial amount of sound philological work has been carried out in this field over the past one hundred years plus, and a good deal of empirical evidence has been presented. Thousands of loan words have been identified and classified.

For Clara Holst, the Neogrammarian framework provided a fruitful method in her pre-structural investigation of the vowel quality of Middle Low German. The results she presented in her dissertation did indeed bring our knowledge of Middle Low German a step forward. But from then on, she more or less let go of the Neogrammarian paradigm, and became a precursor to the up-and-coming structuralist theory.

7. Teaching in Oslo 1904–1906

From 1904 till the summer of 1906, Clara Holst resided in Oslo. She had two short teaching assignments at the university in the two spring terms of 1904 and 1906, when she taught German phonetics and pronunciation. In the autumn term 1904 she worked as a teacher of German at one of Oslo's high schools. But a university position was not yet open to female scholars.

8. Two years in the U.S., Wellesley College (1906/07) and University of Kansas (1907/08)

With bleak prospects of getting a position at her home university, Clara Holst turned to the United States of America. In the academic year 1906/07 she held a teaching assignment at Wellesley College for women outside Boston. Wellesley College had around 1200 female students and a clear majority of female teachers. There, Dr. Holst offered courses in German and Old Icelandic.

The following academic year, 1907/08, after having spent the summer of 1907 back in Norway, she was appointed to an assistant professorship in Germanic languages at the University of Kansas, Lawrence, a university with 2–3.000 mainly male students. The list of courses she gave both at Wellesley College and at the University of Kansas is impressive. In the Annual Catalogue for the University of Kansas, she is listed with courses in German grammar, German composition, History of the German language, Gothic, Old Norse, and, finally, Modern Norwegian.

During her year in Lawrence, she published a paper on the Low German dialect of the author Fritz Reuter (1810–1874). He was very popular in that time, and his dialect could be established on the basis of his earlier production (Holst, 1907a). In this work we can observe a departure from the Neogrammarian legacy in the fact that Clara Holst was interested in one single dialect per se, and in the linguistic units and features of that particular modern Low German dialect. A dogmatic Neogrammarian linguist would instead have been more interested in establishing the historical development of specific sounds and how they culminated, later in the history, in the modern dialect sounds.

At the same time that Clara Holst gained the appointment at the University of Kansas, her biography was briefly summarized in a publication in Norway to mark the occasion 25 years earlier, in 1882, when the first female student had been accepted and enrolled at the University of Oslo. The description of Clara Holst ended with the following wish on the part of the author: "Hopefully, she will not stay long in Kansas. We do not have a surplus of competent, young philologists here at home, so there should soon be a use for Miss Holst in her fatherland" (Tiberg 1907: 30, my translation).

Indeed, she did not stay long in Kansas. After only one year, she returned to Oslo in the spring of 1908, at the age of 39, turning 40 in June the same year.

When she left the University of Kansas, the acting head of department, Professor Elmer F. Engel, wrote, i.e., these words about her: "Miss Holst came to us highly recommended for her scholarly attainments, and, as we can now testify, justly so, for our expectations in that respect have been fully realized. She has been thoroughly successful as a teacher and has adapted herself with remarkable facility to our condition which was wholly new to her. Her amiable disposition and gentle manner have gained for her many friends, and her colleagues feel that the best place is none too good for her" (from Jahr, 2006: 183).

9. No job offer in Norway, Parliament takes action

After her return to Norway, she rather immediately started applying for teaching positions at various high schools all over southern Norway, as far north as Trondheim. She did not get any offer, and the reasons given by the high school rectors for not offering her a position soon became ludicrous. In Bergen, where she obviously should have been selected and given the job, the rector argued that since most of the students were boys, he assumed that a female teacher would not be able to cope with them.

It did not look good, and after almost two years, Members of Parliament got annoyed by the situation and angry with the high school rectors who did not offer Dr. Holst a position. She had clearly been the best-qualified applicant several times. The MPs then acted in a very unusual and indeed radical way. They decided that the next position to be vacant at a high school would be advertised exclusively for a female philologist. This decision passed Parliament in February 1910. The MPs had had enough of excuses from the male high school rectors.

10. Vacant position in Hamar for a female philologist

The next vacant position turned out to be at the local high school in the small town of Hamar, north of the capital. It was advertised, as decided, for a woman philologist. There were all in all only seven female philologists in Norway at the time, and the only one with a PhD was Clara Holst. Five out of the seven possible candidates applied for the job.

It was obvious that the rector was not at all happy with the situation. He immediately saw that he had to place Clara Holst on top of the list. He clearly disliked this state of affairs. None of his male teachers had a PhD. How would they feel if a new and quite young colleague with a prestigious PhD was appointed to the post? The older male teachers would all be inferior to her as scholars. They would certainly know it and feel it, and how could the school cope with such a situation among the faculty?

However, the rector had to take the decision by Parliament into account, and Clara Holst was therefore on top of his priority list when it was sent to the ministry. The ministry prepared the appointment case for the Government, and Clara Holst was appointed to the position in Hamar on July 19th, 1910.

11. Finally appointed – but did not take up the position

Clara Holst was 42 years old and on summer vacation in the southern part of Norway when she was informed that she had been appointed to the teaching position at Hamar High School. We must believe that she was happy about her appointment. But she probably did not think much about the fact that she, with this appointment, once again was a female pioneer in Norway. She had, as we have seen, already been so in 1889, when she was the first female philology student. And in 1896, when she was the first female philological candidate, and again in 1903, when she was the first woman in any subject to defend her doctoral thesis in Norway. She probably, in 1910, thought more about finally finding use in Norway for her thorough and extensive professional knowledge and competence.

But then, in September the same year, she was exempted by the ministry from taking up the position, without even having been to Hamar. It turned out that it was Clara Holst herself who had applied to be released from taking up the position. What had happened?

12. Clara Holst's feminist protest causes her to be almost forgotten

When Clara Holst was informed of the appointment, she immediately contacted the rector in Hamar by letter to make an agreement about her timetable or teaching curriculum. The school year would start in August, and it was already late in July.

She was not happy with the answer she received. The rector conveyed to her that he had already decided on her teaching curriculum, and she was to teach only beginner German. The older male teachers were to teach at the high school level, as they had previously always done. Holst wrote back at once, referring to her extensive knowledge and competence in German, and suggested that at least some of her classes be held at the high school level. When the headmaster was unwilling to change anything, he did not want to make "any special consideration for Miss Holst", as he wrote to the ministry, she immediately applied to be exempted from taking up the position.

We are allowed, I believe, to see a clear and direct feminist protest in her resolute rejection of the rector's timetable. Her solid economic background enabled her to make such a principled, but, from a more personal or individual perspective, obviously quite difficult choice.

However, that very choice also meant that she herself and everything she had achieved academically were soon almost completely forgotten. In 1912, only two years later, women in Norway were allowed to hold positions at the university. If Clara Holst had not protested against what she found to be a total disregard of her competence and qualifications in favour of older male teachers and, at least for a while, accepted going from university teaching in the US to teaching beginner German in Norway, she would most probably have been able to apply for and get a university position later.

Unfortunately, she never applied for any other position after her dramatic experience with the Hamar High School rector in 1910. The woman who had been placed as No. 2 for the position in Hamar, Antonie Tiberg (1878–1952), was then appointed, and she taught there for many years. After the Hamar incident, Clara Holst lived quietly for the rest of her life with her two sisters in Oslo. She died in November 1935.

13. Unfortunate for the development of linguistics in Norway in the early 20th century

For the development of linguistics in Norway in the first decades of the 20th century it was very unfortunate that Clara Holst withdrew from scholarly activity at such a young age. With her international experience and perspective, taking into account that she had studied in Cambridge, Paris, Leipzig, Copenhagen, Berlin and Kristiania [Oslo], and had even worked for two years in the U.S., Clara Holst was without doubt among the most up-to-date linguistic scholars in Norway during the first decades of the 20th century. It is a pity that she was not offered a position at the university so that Norwegian students and colleagues alike could benefit from her international experience and overview.

Linguistic science in Norway was for a long time dominated by scholars whose international experience was quite limited. Apart from towering figures like Johan Storm, Sophus Bugge, Alf Torp and, later, Alf Sommerfelt, only a few had the ability to establish comprehensive international networks and links. Had Clara Holst been given a position at the university, Alf Sommerfelt, who studied and got his PhD in Paris, would probably not have felt so alone in the early 1920s in his efforts to bring new theoretical linguistic ideas, especially from France, to Norway.

14. A feminist protest ahead of her time

It is a tragic paradox that Clara Holst's feminist protest – well ahead of her time – soon led to her being overlooked and almost forgotten – until the end of the last century. Nesset and Valgard (1983) published, as mentioned, a short paper

on her, followed by Jahr (1999, 2001), and her book-sized biography appeared in 2006 (Jahr, 2006).

The linguist Clara Holst has finally been given a solid place in Norwegian women's history. In 2003, at the University of Agder in Kristiansand, a centenary celebration was held on the same date as her defence in 1903 (December 10th), and an auditorium was named after her (in Norwegian: "Clara Holsts auditorium"). The main administrative building of Oslo Metropolitan University bears her name ("Clara Holsts hus"), and so does a street in the city of Trondheim ("Clara Holsts veg").

15. "Her quiet activity and planned progress and solid belief in the future"

During her year at Wellesley College, Clara Holst published a short paper (Holst, 1907b) on the first woman in Norway to be appointed to a high school teaching position, the natural scientist Mathilde Schjøtt (1876–1959), who was appointed in 1906. In the paper, Clara Holst, who herself was such an important pioneer for women in academia in Norway, gave her opinion on what she considered important for women's advancement toward equality in Norwegian society. She wrote that Mathilde Schjøtt "is not among those who work for feminism in speech and writing. However, in her quiet activity and planned progress and in her solid belief in the future, she has contributed more to equality of women than many others have with their speeches and lectures" (Holst 1907b: 33, my translation).

These words could indeed also be used to describe Clara Holst and her contributions.

References

- Holst, C. (1894). Specimen norvegien: De tre Bukkene Bruse. *Le Maître Phonétique*, 5, 81–82.
- Holst, C. (1902). Middelnedertyske omlýdsforhold belyst ved danske laaneord. *Arkiv för nordisk filologi*, 18, 210–225.
- Holst, C. (1903a). Lydovergangen a > o (å) i middelnedertyske laaneord i dansk. *Arkiv för nordisk filologi*, 19, 141–161.
- Holst, C. (1903b). Studier over middelnedertyske laaneord i dansk i det 14. og 15. aarhundrede. Kristiania [Oslo]: Grøndahl & Søns Bogtrykkeri.
- Holst, C. (1907a). Zur Aussprache in Fritz Reuters Heimat. *Niederdeutsches Jahrbuch*, 33, 143–158. Norden und Leipzig: Diedr. Soltau's Verlag.
- Holst, C. (1907b). Vor første kvindelige embedsmand. In C. Thue Ebbel (Ed.), *Kvindelige studenters jubilæumsskrift 1882–1907* (pp. 32–33). Kristiania [Oslo]: S. M. Brydes Bogtrykkeri.
- Jahr, E. H. (1999). Clara Holst (1868–1935): Norwegian historical linguist and woman pioneer. *Henry Sweet Society Bulletin*, (32), 5–12.
- Jahr, E. H. (2001). Clara Holst. In J. G. Arntzen (Ed.), *Norsk biografisk leksikon* (Vol. 4, pp. 356–357). Oslo: Kunnskapsforlaget.

- Jahr, E. H. (2006). Clara Holst – kvinnelig pionér i akademien i Norge. Oslo: Novus.
- Neset, O. M., & Valgard, J. (1983). Clara Holst (1868–1935). In J. Valgard & E. Wessel (Eds.), *Frauen und Frauenbilder: Dokumentiert durch 2000 Jahre* (Osloer Beiträge zur Germanistik, 8, pp. 8–17). Oslo: University of Oslo, Department of German.
- Tiberg, A. (1907). Kvindelige filologer. In C. Thue Ebbel (Ed.), *Kvindelige studenters jubilæumsskrift 1882–1907* (pp. 28–31). Kristiania [Oslo]: S. M. Brydes Bogtrykkeri.

Some reflections on the influence of signage on the perception of public space during COVID-19 pandemic

MARTA KOSZKO

ORCID: 0000-0002-3190-6097

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract: The outbreak of COVID-19 pandemic significantly changed how people communicated. From day to day the public space started to be filled with signage unknown to people before. The character of the signage (visual-textual), aimed at enforcing a specific kind of behaviour, which to a large extent affected the most basic forms and ways of communication. It was assumed that the visual messages which were placed in the public space, could create a severe contradiction of intuitive innate human behaviour, mainly forcing people to implement unnatural behaviour. The signs analysed in the study referred to: 1. imposed social distance of at least 1,5-2m; 2. imposed face covers – limiting non-verbal facial clues; 3. prohibition of certain gestures/greetings – imposition of the new ones; 4. promotion of hygienic habits – hands washing. Therefore, it was assumed that the quality of human communication could significantly deteriorate. Furthermore, it was also assumed that in addition to visual messages also the language used on signs could build a negative image of the public space and of any kind of interaction as creating dangerous health hazards. All of the above assumptions were analysed with the use of questionnaires and in reference to the theory concerning the meaning of space, distance, face mimics and gestures. Further, they served to assess the perception of the public space during the pandemic times.

Abstrakt: Wybuch pandemii COVID-19 znacząco zmienił sposób komunikowania się ludzi. Z dnia na dzień w przestrzeni publicznej zaczęły pojawiać się nieznane wcześniej znaki. Ich forma (wizualno-tekstowa) miała na celu nakłonić użytkowników przestrzeni publicznej do określonego rodzaju zachowań, co w znacznym stopniu wpłynęło na najbardziej podstawowe formy i sposoby komunikacji. W niniejszej pracy przyjęto, że komunikaty wizualne umieszczone w przestrzeni publicznej mogą być w sprzeczności z intuicyjnymi zachowaniami ludzkimi, jako przymuszanie ludzi głównie do nienaturalnych zachowań. Znaki analizowane w badaniu odnosiły się do: 1. narzuconego dystansu społecznego wynoszącego co najmniej 1,5-2 m; 2. nakazu zakrywania twarzy – ograniczającego niewerbalne sygnały mimiczne; 3. zakazu niektórych gestów/powitań – narzucenia nowych; 4. promowania zdrowych nawyków – mycia rąk. W związku z tym założono, że jakość komunikacji międzyludzkiej mogła ulec znacznemu pogorszeniu. Ponadto przyjęto również, że poza komunikatami wizualnymi, również język użyty na znakach może budować negatywny wizerunek przestrzeni publicznej i wszelkiego rodzaju interakcji, jako stwarzających zagrożenia dla zdrowia. Wszystkie powyższe założenia zostały przeanalizowane przy użyciu kwestionariuszy oraz w odniesieniu do teorii dotyczącej znaczenia przestrzeni, dystansu,

mimiki twarzy i gestów. Ponadto posłużyły one do oceny postrzegania przestrzeni publicznej w czasie pandemii.

Keywords: space, face, mimics, distance, touch, gestures, language, signs, COVID-19 pandemic

Słowa kluczowe: przestrzeń, twarz, mimika, dystans, dotyk, gesty, język, znaki, pandemia COVID-19

Introduction

The outbreak of COVID-19 pandemic significantly changed how people communicated. From day to day the public space started to be filled with signage unknown to people before. The character of the signage (visual-textual), aimed at enforcing a specific kind of behaviour, which to a large extent affected the most basic forms and ways of communication. This resulted in the transformation of the image of the public space and hence its perception and the way people interacted with it.

In order to understand the peculiarity of the social interactions during the pandemic and how certain restrictions and imposed rules could influence people and their perception of the surrounding environment, one has to understand the importance of the concept of space, understand the meaning of social distance and the function of face mimics, touch, gestures.

1. The characteristics of public space and human interactions

Space seems to be an abstract term and hard to define. Its intangibility, however, may also be its great asset and opportunity for human development, and for this reason it is probably treated as a symbol of freedom (Tuan, 1987). Nonetheless, despite freedom, urban space is controlled and, therefore, people's actions are restricted by formal and informal regulations (Jałowiecki & Szczepański, 2006: 337). The former one concerns legal regulations which impose certain behaviour on space user's, e.g. prohibition of smoking, while the latter ones are created by social norms, which for instance tell people how to behave in particular places or circumstances. Hence, in this context, when people take control over space it becomes a "place", with its rules, norms and values. People need both the limitations that places give them as well as freedom guaranteed by space (Tuan, 1987: 75). It also has to be pointed out that urban space "undergoes a variety of processes; it can be created, shaped and adjusted to specific factors" (Grzeškowiak, 2010: 15). It is subject to various influences and is shaped both by its inhabitants as well as city and governmental authorities (Jałowiecki & Szczepański, 2006: 317).

The organization of space very strongly influences people's behaviour, and can have detrimental effects on their behaviour. This concerns both open spatial

organization e.g. the public outer city space, as well as the interior space of the buildings. The space users adapt their behaviour to the surrounding, hence how they experience it depends on how they perceive it, i.e. whether as formal or informal, warm or cold, private or public, known or unknown, limiting of giving freedom, far or close (Knapp, 1978). The structure and perception of space depends on fixed and semi-fixed components (Hall, 1968). The former one concerns elements that are immobile, such as layout of buildings, walls, doors, windows. The latter one describes the elements that create the layout of space, ones that can be moved, such as chairs or tables etc. How these two components are arranged and designed have a significant influence on the perception of space. They may either create a sociofugal (separating people) or sociopetal (bringing people together) space (Marquardt & Greenberg, 2012).

2. Distance

One of the crucial communicative strategies is the control and management of distance during interactions. In human communication one can distinguish intimate, personal, social, or public distances (see e.g. Hall, 1966). Rules which govern distances are learnt from an early age and it is socially expected and required to properly apply distance in various situations. This also largely depends on people's needs, their motives and all different information and clues which are read from the surrounding and the situation. In social interactions people always assess the character of the relation with another person and choose proper physical distance (Janda-Dębek, 2003: 61). Furthermore, Skarżyńska (1981) reminds us that during the communication process people assess the external features of another person (the appearance, the image), behaviour, mental states, social and professional roles. This is a dynamic process in which most people are intuitively able to read the changing context as well as changes in other persons' behaviour (Janda-Dębek, 2003: 70). This ability, as Bernieri and Rosenthal (1991) noticed, is practiced since the moment of birth and allows people to be successful participants in social interactions in which they compare each other's acting and adapt to it. However, there may appear situations in which an interactant does not present the ability to synchronously read the emotional state of others and apply the proper distance, keeping it too large or too small. This could lead either to the feeling of rejection or of invasion into someone's private space respectively (Janda-Dębek, 2003). Social interactions are governed by some agreed patterns of behaviour, which people are expected to understand and follow (Abelson, 1981; Baldwin, 1992). These patterns, in some cases, could be even called scenarios (e.g. fixed greeting scenario), allow people to interpret the situations which are not clear and give guidelines for proper behavioural response (Kenrick et al., 2002). Any change in the application of distance, whether due to formal or informal circumstances, undermines the predictable rules of social interactions. One of such contexts was COVID-19 pandemic.

3. The role of face in human communication

The face is the main component of people's identity that shows one's uniqueness allowing others to distinguish one person from another. By looking at someone's face we are able to gain information about "identity, gender, sex, age, race, ethnicity, sexual orientation, physical health, attractiveness, emotional state, personality traits, pain or physical pleasure, deception, and even social status" (Jack & Schyns, 2015). Furthermore, in human interactions, the face is an active participant and as Puppel and Puppel (2025: 51) notice, it cannot "remain neutral or 'unmasked'". Face expresses 6 basic universal emotional states, such as sadness, anger, disgust, fear, surprise, joy (Morreale, 2007) and attitudes towards other people. This undeniably influences the dynamics of interaction, and ascribes face a regulatory function. Face expressions, as flexible communicative tools, change depending on the context of interaction and the character of interactants, whether they are real people, virtual figures, or maybe animals (Crivelli & Fridlund, 2018). They simply reflect the changing behaviour of people who are involved in conversation. This concerns for instance situations in which by presenting threat, aggression or sometimes submission on face, people protect themselves against encounters that can be harmful to them (Jack & Schyns, 2015).

Despite being one of the most significant tools in communication, face sometimes loses its communicative potential. Puppel and Puppel (2025: 52) notice that sometimes people fail to recognize facial expressions because of the so-called 'face blindness' or 'face agnosia', due to different functioning of the nervous system. Such a condition "may have a profound effect on our daily communication practices in the oral order of communication" which further influences "its effectiveness, successfulness and comfortability" (Puppel & Puppel, 2025: 52). Furthermore, the potential communicative obstacle stems not only from failure to recognize human face but also from inability to show emotions. This, as stated by Jack and Schyns (2015: 5) may result "in an increased risk of social isolation [3–5], or even physical or mental harm". Inability to show emotions on face, however, does not always stem from medical conditions.

In human communication, the face usually stays uncovered allowing others to read it and interpret interactant's emotions. The exceptions are usually culturally-driven, for instance by religious laws, as in Islam niqabs or veils which cover women's faces are related to religious beliefs and are an expected practice. "Veiling is one of the most important indicators of female religiosity" (Fidan, 2017: 190). Cultural practices, however, are not the only reasons for covering face. Some social situations, such as the COVID-19 pandemic also introduced face covering practices in the form of facial masks. Without a doubt these protective measures could limit the number of infections, however, they also posed "challenges on daily face-to-face communications" as Mheidly et al. (2020: 2) emphasise. They point to the fact that "wearing face masks hindered the ability of seeing and understanding people's expressions during conversations, and

decreased the impact of communicated material” (ibid.). Masks on face cover nose, mouth, chin and partly cheeks. Hence communicative potential of the face is significantly weakened. There is more reliance on eyes, eyebrows or forehead. Another challenge concerns the production and reception of sound. When applied properly, masks rather tightly cover the mouth. This as Mheidly et al. (2020: 2) explain “muffles sound and makes it challenging to understand speech and some higher pitched voices.” As a result unnatural louder production of sounds as well as more focus on interlocutors’ speech is required. Facial mimics are particularly important for people with hearing disabilities and with special needs. Face supports their communication, sometimes being the only source of information from another person, as for example in reading from mouth. Hence, unclear audial production is not supported by mimics if the face is covered.

4. The importance of touch and gestures

Human interactions involve a great variety of non-verbal tools. Facial expressions and the use of proper distance are just some of them. Communication, however, also includes other significant elements such as touch, which further also constitutes some of the gestures. The discussion conducted here focuses on a very peculiar context, that of pandemics, which changed the natural dynamics of interactions. The role of touch and the consequences of limiting it for safety purposes, will be discussed in this section and further in reference to the conducted study.

Touch appears in intimate and personal distance between people and also sometimes in a restricted form in a social distance. It follows social norms of behaviour. Of significance here is the notion of ‘social touch’ defined by Puppel and Puppel (2025: 111) as transformed from touch which “has been accorded a very social status very early in our social history”. Its “reciprocal character [...] is best demonstrated by the handshake, hugging and kissing” (Puppel & Puppel, 2025: 113). Touch supports fundamental needs of a human being, feeling of safety, comfort, relaxation. The absence of touch may have a detrimental effect on human mental well-being. This may lead to the so-called ‘skin hunger’ (or ‘touch starvation’, as named by Puppel & Puppel, 2025: 111). In relation to that, this study discusses among others, the impact of regulations concerning distance between people as well as forms of gestures, during COVID-19 pandemic.

Touch is present in some of the widely-applied gestures, such as handshakes. Undeniably gestural communication facilitates verbal messages, as Puppel and Puppel (2025: 93) indicate, gestures “may replace speech [...] regulate the flow and rhythm of various nonverbal interactions, maintain attention of communicators, add emphasis and/or clarity of speech”. While gestures can be categorized into emblems, illustrators, affect displays, regulators and body manipulators (classification put forward by Ekman & Friesen, 1969, 1972), the current discussion focuses on emblems, particularly on greetings in the form of handshakes. These,

due to COVID-19 restrictions concerning distance and touch, were strongly limited. As Mheidly et al. (2020: 1) noted, the “spread of the virus necessitated a shift in the communication paradigm when it comes to greetings and handshakes”. The arising situation required people to adopt salutations that do not entail physical contact, such as the “peace sign,” the “hand on chest,” and the “namaste””. The World Health Organization encouraged people to use gestures imitating a fist bump, to greet others with a bow, share an air-five, tip their hat, nod their head while making eye contact or simply wave and say hello.

All of the above mentioned notions, i.e. space, nonverbal components of communication – face, mimics, touch distance, gestures, were affected by pandemic regulations. Behaviour that had been natural before, had to be significantly altered and modified. The tools that were used to support health protective measures included, among others visual-textual signs, which dictated the expected behaviour. These have been analysed and the results of the study are presented in section following.

5. The study

In reference to the earlier discussed concepts of space, distance, the role of face mimics, touch and gestures (greetings), the study was conducted to measure the relative impact of signs in the public space on the perception of space and human interactions in the context of COVID-19 pandemic.

The aim of the study was to verify whether messages in the public space, which expressed:

1. imposed social distance of at least 1,5-2m
2. imposed face covers
3. prohibition of certain gestures/greetings
4. promotion of hygienic habits,

can create a severe contradiction of intuitive innate human behaviour in people's minds, forcing them to act unnaturally. It was assumed that as a result of the undertaken safety measures the quality of human communication could significantly deteriorate. Furthermore, it was also assumed that the language used on signs in combination with visual elements may build a negative image of the public space and any kind of interaction as creating dangerous health hazards. The characteristic forms of language included the use of imperative forms, messages expressing bans/prohibitions, forms of reminding and instruction. All of the above assumptions will be later discussed in reference to the theory concerning the meaning of space, distance, face mimics, touch and gestures.

5.1. Methodology

A qualitative-quantitative approach was applied to verify the proposed questions and assumptions. A questionnaire consisting of 4 questions was distributed among 40 university students. Question 1 concerned 4 specific signs (Fig. 1, Fig. 2, Fig.3, Fig.4), which appeared in the public space during the pandemic and each of the sign was analysed in reference to the following emotional responses:

1. the feeling of limitation
2. the feeling of anxiety
3. the feeling of threat
4. the imposition of unnatural behaviour
5. the feeling of safety
6. other

These categories were identified on the basis of the author's prior content analysis of signs. The respondents were asked to identify a presented sign with a given category and they were further encouraged to present a more elaborate explanation of the chosen option.



Figure 1. “For your safety keep the proper distance” (author's translation).
Source: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRA4aqnzmoaX_Qxm_qDwrUdN-LXbQgYnwQLt9g&s

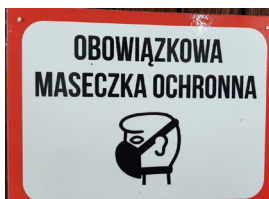


Figure 2. “Face masks compulsory” (author's translation)
Source: <https://a.allegroimg.com/s1024/0c1d61/434533ff4a7c82aa37bd87a1365e>



Figure 3. Don't greet people with a handshake (author's translation)

Source: https://www.avery-zweckform.pl/sites/avery.pl/files/styles/crop_1_1_ratio_style/public/2020-04/powstrzymaj_zarazki_0.jpg?itok=Yx40KeCh

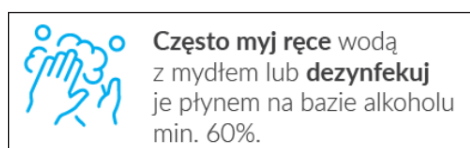


Figure 4. Wash your hands frequently with soap and water or disinfect them with an alcohol-based hand sanitizer containing at least 60% alcohol (author's translation)

Source: <https://hive.forms.usercontent.microsoft/images/73689ee1-b42f-4e25-a5f6-66d1f29bc092/be432962-117e-4317-ace5-1cbff4c01033/T7ZIWO389BQRUX68VWU0TT9UXS/375df7b0-f922-4f32-8c8d-6756e3bc8c90>

The remaining 2 closed questions (each followed up by an open question encouraging the comment) dealt with the perception of the language of orders and prohibitions used on signs, for example: “wear a mask,” “wash your hands,” “keep your distance,” “do not greet others with a handshake,” “avoid gatherings,” “cover your mouth and nose,” “follow restrictions,” “remember to protect the elderly,” “stay at home.” In Question 3 the respondents were asked to evaluate these messages and choose a response these messages could evoke. They could choose from the following options concerning feelings and responses: negative, resistance, sense of obligation and obedience, neutral, positive, other (specify). The 4th question focused on the influence of signs on the perception of the image of space. The respondents were asked to give opinions about the image of space by referring to the following options, which described the pandemic space: 1. space which enhances human communication 2. space which is communicatively neutral or 3. space which may disrupt natural human communicative behaviour.

5.2. Results

5.2.1. Evaluation of signs

1. wear a mask/cover your face

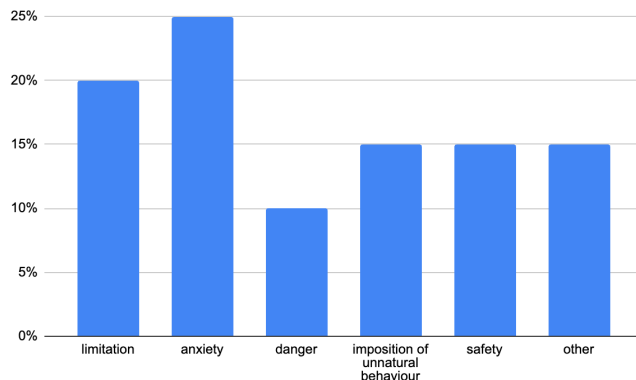


Chart 1. Responses to the sign requiring the wearing of a face mask

Signs depicting the face covered with a mask most often evoked the feeling of anxiety (25%) and being somehow limited (20%). Some of the respondents further explained that seeing a sign which imposes covering the face with a mask makes them aware of the seriousness of the situation. Moreover, wearing masks had not been common on a daily basis before 2020, hence it was perceived as an unnatural component of face image (15%). Interestingly the 10% of respondents pointed out that the presence of this sign could also evoke the feeling of threat, as the sign indicated the potential danger. Nevertheless, this perception is outnumbered by the feeling of safety (15%), which masks could guarantee.

2. keep distance

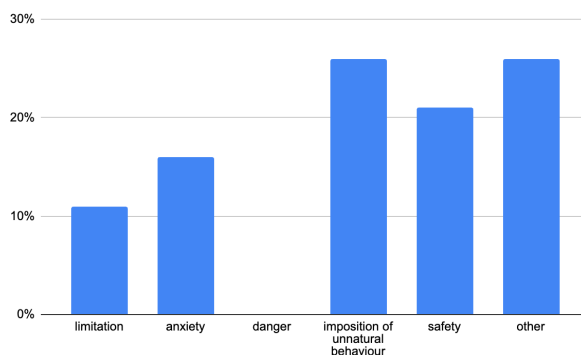


Chart 2. Responses to the sign imposing 2m distance

The survey revealed that signs encouraging people to keep 1,5/2m distance in the majority of cases evoked the feeling that it is unnatural behaviour (26%). It also, however, brings the feeling of safety (21%) among the respondents. The survey participants also pointed to the feeling of anxiety (16%), which may appear in public places, such as shops or other public buildings, because it may be difficult or even stressful to keep a required distance. As further indicated by some of the respondents, keeping distance is also difficult with very close relatives inside the buildings. As the sign was most often placed outdoors and also in places which may easily become crowded, hence some of the respondents treated it as a reminder and a guideline.

3. don't greet people with a handshake

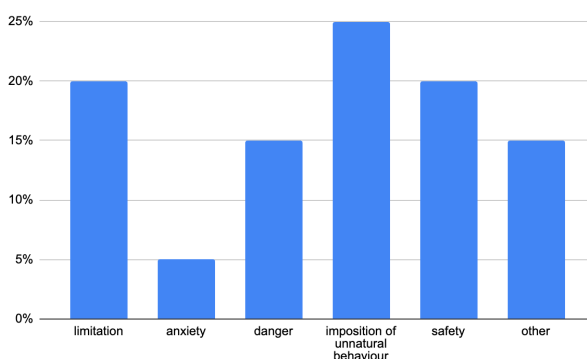


Chart 3. Responses to the sign forbidding handshakes

For 25% of the respondents avoiding a handshake as a greeting is unnatural behaviour. It also evokes the feeling of limitation (20%). On the other hand, the survey also indicates that people feel safer (20%) when their behaviour is dictated, as others have to comply with the general regulations as well. The survey participants noticed that before the pandemic, handshakes had always been a well known common way of social greeting, especially with people we do not know. Such sudden prohibitive suggestions may evoke anxiety (5%). Furthermore, some of the respondents indicated that they generally avoid physical contact and prefer verbal greetings. It is not always necessary to enter the other person's personal space, hence this sign did not limit their usual way of behaviour.

4. wash your hands

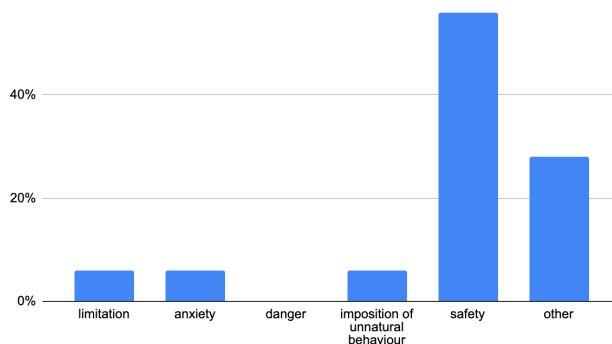


Chart 4. Responses to the sign reminding people of frequent hand washing

The survey shows a rather unanimous attitude toward the sign reminding people of frequent hand washing. For 56% of respondents this message evoked the feeling of safety. Reminding people about this behaviour is actually a reference to people's everyday habit even from before the pandemic, which does not require any extra effort from people. As indicated by some of the respondents, the presence of this sign in the public space can only have positive results, as it will motivate some people to maintain hygiene better. Spreading the knowledge about hygienic standards can have a positive effect on the society also in the future, as it develops some kind of a habit to wash hands. Treating it as a limitation, unnatural or as evoking the feeling of anxiety, is expressed by the minority of respondents (6% for each response).

5.2.2. Language on signs

Except for visual images, some of the signs also contained verbal messages in the form of imperative statements expressing regulation or a ban. As the language is said to strongly influence people's behaviour and their way of thinking, the survey also aimed at finding the opinions about the language used on signs. The following examples of the imperative statements could be found in the public space on the signs presented in this study: "For your safety keep the proper distance", "Wear a face mask", "Don't greet people with a handshake", "Wash your hands frequently with soap and water or disinfect them with an alcohol-based hand sanitizer containing at least 60% alcohol". The study focused on 4 signs, which contained these texts. However, the author decided to provide more linguistic examples, as only 4 phrases could not be enough to build and assess the perception of space among the participants. The additional phrases included: "avoid

crowds”, “cover your mouth/face”, “follow the restrictions”, “remember to protect elderly people” and “stay home”.

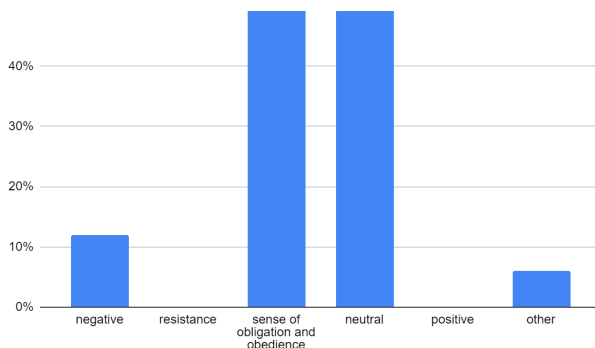


Chart. 5 Responses to the language used in public space during COVID-19 pandemic

Verbal messages, their form, were accepted by the majority of respondents. The texts create a sense of duty and obedience to orders/prohibitions (42%). On the other hand, neutral emotional responses (42%) were also identified. Some respondents stated that after one year’s presence, signs and language no longer evoke such strong emotions as before and are treated as a fact of life. However, for most of them texts do not seem unnatural, rather necessary in their form (imperative) and content. The respondents know that these forms of signs work as a reminder of the required behaviour and social responsibility. Interestingly there also appears an opinion suggesting the change in the form of the message, from simple short often one-word statements, to more elaborate instruction of how to behave, specifically with the use of words, such as for example: “please”, “remember”, “take care of”. Additionally, 11% of the respondents expressed negative attitude towards the signs, which was explained as unnecessary imposition of behavioral rules. In general the language used neither evoked positive responses nor aroused/incited resistance.

5.2.3 The image of space as influenced by the signs

The last question in the study concerned the general image of space as influenced by the presence of signs. Respondents were to consider whether the signage creates the image of space which enhances human interactions, is communicatively neutral or maybe disrupts natural human communication.

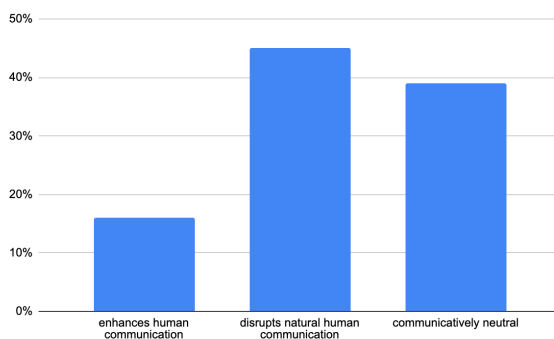


Chart 6. The perception of the public space in reference to the presence of COVID-19 signs

The survey revealed that 44% of the respondents claim that signage disrupts natural human communication. As the contact with other people is limited, there appear barriers and restrictions. Interestingly, the disruption in communication may appear due to fear of communication, finding oneself in a communicative context which could pose some danger (contraction of virus). There have also appeared responses which drew attention to non-verbal aspects of communication, e.g. face mimics or proper distance. As they were also controlled, communication could become disturbed, especially in the situations in which closer social distance is a norm and also generally in close contact cultures. According to the respondents, people are not used to the imposed forms of communication. They are not natural. Interestingly, the study also revealed that there are people (17%) who accept the signage and restrictions. They do not see them as a communication barrier but as a new form of communication. They perceived it as successful as the majority of people obliged to the rules. Some of the respondents did not see any influence on human communication (39%). Even though different signs that restrict or control our behaviour can be found, they usually do not limit basic intuitive activities, such as e.g. greetings, even if in another form.

6. Discussion and final conclusions

The aim of the conducted study was to analyse the influence of visual-textual signage, which appeared in the public space during COVID-19 pandemic, on the perception of public space. The analysis concerned signs which expressed imposed social distance of at least 1,5-2m, face covers (masks), prohibition of certain gestures/greetings and an intense promotion of hygienic habits (hands washing). The study also focused on the forms of language used on signs during the pandemic.

The first studied notion concerned signs presenting face masks, which were supposed to encourage people to cover their faces and remind people that it was one of the ways to prevent the virus from spreading. Despite the face being a part of the body with one of the greatest communicative potentials, covering it was treated as a safety measure. Sometimes it could evoke the feeling of potential danger (hence the anxiety) and threat. Interestingly the responses, which pointed to the fact that masks seriously limit/restrict non-verbal communication and facial clues, are scarce. It should be remembered that face tells who the person is, it is crucial in social interactions as people make inferences about the other person's emotional state, attractiveness or health on the basis of facial cues (Henneberg, 2003; Jack, 2015). The perception of facial expressions can prevent social encounters that may be dangerous. Further, if people are unable to show their emotions clearly and hence identify emotional states of others, this may seriously influence social relations, making those more sensitive, more isolated and seeing communication as a difficult process. Some of the already conducted studies (Jones & Schlogl, 2020) revealed the negative impact of masks social interactions. This is not only related to hindering face mimics but also significant influence on the clarity of speech, forcing people to adopt different communicative strategies not common before, e.g. slower speech, clear slow articulation of utterances – not natural conversation strategy. It seems however that the participants in general did not see the undertaken safety measures as the loss of face's communicative potential. They approached the problem from a medical perspective and a challenge in human interaction. This may be caused by the fact that the questionnaire was conducted over one year after the outbreak of the pandemic and people got used to face covers. Furthermore, it has to be pointed out that although face covers were imposed in the public space, virtual interactions, in which the face covers were not necessary, were more common.

Human communication also requires proper understanding of how to control and apply distance in various social interactions. This knowledge is learned within a particular culture and people usually are able to apply the rules of proper distance in accordance with a social situation. Any changes in standard rules of distance may create negative reactions, feelings of anxiety, misunderstandings (see Hall, 1968; Janda-Dębek, 2003) as a result of cognitive inconsistency, as what was once learnt and established as a rule, suddenly does not match the reality and cannot be applied. In the times of pandemic, people were in a way forced to keep the required distance at minimum 1,5-2 m, both in the open air public spaces (street, parks etc.) and in closed public spaces (shops, cinemas etc.). The conducted study confirmed that fixed distance is perceived as unnatural and difficult to keep. It also creates the feelings of anxiety, as people feel stressed whether they will be able to keep this distance or not. Even though in the context of the pandemic the signage enforcing fixed social distance was meant to impose responsible behaviour and ensure safety, still inability to intuitively assess and

apply proper social distance, even when interacting with people we know, was perceived as a challenge.

Imposition of distance also had an impact on the gestural communication. Gestures, just as face mimics are intertwined with any social interaction, they support it and for some groups of people (e.g. deaf people) they become the dominant language and form of communication. In different cultures people tend to adopt different forms of greeting, with touch or without touch, sometimes only verbal, sometimes combining both verbal and non-verbal components. In the times of pandemic characterised by imposed social distance, using certain touch-gestures became impossible. In the touch-greeting cultures people were strongly encouraged to replace the familiar hand shakes with other forms. In the beginning these were elbow bumps or fist bumps but with time they were also considered as creating too close distance between people, hence posing potential threat of contracting or transmitting the virus to another person. The World Health Organization recommended for instance, bowing, sharing an air-five, tipping your hat, nodding your head with eye contact, waving and saying hello. Some researchers (see e.g. Mheidly et al., 2020) also suggested hand on chest or the namaste. The survey revealed that banning handshakes forced people to act unnaturally. This restriction could create the feeling of uneasiness. However, as it was also shown in the survey, avoidance of this greeting gesture did not seem to be very harmful or negatively influence social interactions. Initially it could only require greater self-control and focus on the gesture people want to use in a given situation.

The next notion which could influence the perception of space concerned hands washing activity, which is a standard basic daily routine. As such, it should not evoke either surprise nor the feeling of danger. Even though the extensive presence of this sign in the public space could be seen as communicating something more than just basic routines, the survey proved that promotion of everyday habits is rather perceived as motivating.

Except for the visual images, the public space has been filled with textual messages. Language is a powerful tool in changing people's behaviour. Texts present on signs in the public space represent directives, Searl's (1969) category of illocutionary acts. This particular type is supposed "to get the hearer to do something" (Searl, 1969: 71). These usually appear in orders, requests or commands, which can be identified in the presented examples of texts from the signs. The survey showed that these texts present on signs in the public space did not evoke strong negative emotions nor resistance, despite imperative forms which very often create defiance.

The study assumed that increased presence of prohibitive and regulative signs in the public space should influence the perception of space and hence how people feel when interacting with it. As people are used to their natural ways of behavior especially in the field of human communication, forcing them to change their habits could evoke the feeling of uneasiness, sometimes even the resistance, which could initially be observed – resistance to wear masks in public spaces,

in crowded areas etc. The adopted safety measures in the form of face masks, controlled greetings, extensive hygienic practices, greater control of distance between people also significantly influenced public space and how it changed its purpose and reception among its users. From socio-petal, friendly context for interaction it transformed into a socio-fugal environment which aimed at separating people.

However, despite the fact that space became more controlled, the survey did not confirm negative perception of space, as e.g. being less friendly, limiting. Imposition of isolation, also by means of extensive distancing, bans on meetings seems to be perfectly understood by the respondents. The question arises why people accept to live against natural human need to be with others, close to them, with the sense of touch, with the possibility to interpret facial expressions. As the survey was conducted after one year of the outbreak of pandemic, the general acceptance of the imposed regulations may be explained by the fact that people learnt to live with limitations, that they developed new ways of communication and they tried to approach the situation as a common responsibility to act together to overcome the pandemic. In the light of the pandemic the undertaken measures seem to be understandable, and such image seems desirable as it does not encourage human contacts and hence lowers the number of unnecessary interactions, so the threat of easy spread of the virus. It should not however be forgotten that all mentioned signs, hence regulations, bans may have deteriorated human communication, taking from it the basic innate behaviours and needs. The study also confirmed that human beings are able to adapt to the changing circumstances, social situations, norms and ways of behavior for the sake of the common good.

References

- Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American Psychologist* 36, 715–729.
- Baldwin, W. M. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin* 112, 461–484.
- Bernieri, F. J., & Rosenthal, R. (1991). Interpersonal coordination, behavior matching and interactional synchrony in fundamentals of nonverbal behavior. In: Feldman, R. S. & Rime, S. (Eds.), *Fundamentals of nonverbal Behavior*. Cambridge University Press.
- Crivelli, C., & Fridlund, A. J. (2018). Facial Displays Are Tools for Social Influence. *Trends in Cognitive Sciences* 22(5), 388–399. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.02.006>
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The Repertoire or Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding. *Semiotica* 1, 49–98. <https://doi.org/10.1515/semi.1969.1.1.49>
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1972). Hand Movements. *Journal of Communication* 22(4), 353–374. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1972.tb00163.x>
- Fidan, F. Z. (2017). The Islamic Veil, the Domestic Environment, and Femininity. In: Levine, M. P. (Ed.). *Perception of Beauty*, 189–204. IntechOpenDownloads. <https://www.intechopen.com/books/5925>. [accessed:17.09.2025]. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.69802>

- Grześkowiak, M. (2010). Trans-city or Inter-city? The co-existence of majority and minority languages in the urban space: a comparative case study of London and Warsaw linguistic landscapes. *Scripta de Communicatione Posnaniensi*. Poznań: Zakład graficzny UAM.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1968). Proxemics. *Current Anthropology* 9.2(3), 83–108.
- Henneberg, M., Simpson, E., & Stephan, C. (2003). Human Face in Biological Anthropology: Craniometry, Evolution and Forensic Identification. In: Katsikitis, M. (Ed.), *The Human Face. Measurement and Meaning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1063-5_2
- Jack, R. E., & Schyns, Ph. G. (2015). The Human Face as a Dynamic Tool for Social Communication. *Current Biology* 25(14), 621–634.
[https://doi: 10.1016/j.cub.2015.05.052](https://doi.org/10.1016/j.cub.2015.05.052)
- Jałowicki, B. & Szczepański, M. S. (2006). *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Janda-Dębek, B. (2003). Daleko czy blisko. Dystans interakcyjny w wybranych sytuacjach społecznych. *Prace Psychologiczne LVI*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kenrick, D. T., Neuberg, S. L., & Cialdini, R. B. (2002). *Psychologia społeczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Knapp, M. L. (1978). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. New York: Holt-Rinehart-Winston.
- Marquardt, N., & Greenberg, S. (2012). Informing the Design of Proxemic Interactions. *IEEE Pervasive Computing* 11(2), 14–2. [https://doi: 10.1109/MPRV.2012.15](https://doi.org/10.1109/MPRV.2012.15)
- Mheidly, N., Fares, M. Y., Zalzale, H., & Fares, J. (2020). Effect of Face Masks on Interpersonal Communication During the COVID-19 Pandemic. *Front Public Health* 8:582191. [https://doi: 10.3389/fpubh.2020.582191](https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.582191)
- Morreale, S. P., Spitzberg, B. H., & Barge, J. K. (2007). *Komunikacja między ludźmi: motywacja, wiedza i umiejętności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Puppel, J., & Puppel, S. (2025). *Going Beyond Words. An outline of nonverbal communication*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
<https://doi.org/10.14746/amup.9788323244226>
- Schlögl, M., & Jones, Ch. A. (2020). Maintaining Our Humanity Through the Mask: Mindful Communication During COVID-19. *Journal of the American Geriatrics Society* 68(5), 12–13. <https://doi.org/10.1111/jgs.16488>
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. New York: Cambridge.
- Tuan, Y. (2001). *Space And Place: The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press.

Środki językowe służące do wyrażenia empatii w poezji Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego

SZYMON MACHOWSKI

ORCID: 0000-0002-2558-6146

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract: The objective of the research presented in the article is the analysis of the methods of expressing empathy as compassion in the works by K.I. Gałczyński. Such expressions will be excerpted from his works and then analyzed in terms of their grammatical structure and function in light of the discourse analysis (cf. Bańcerowski, J. et al. 1982: 198–334). The research will eventually result in a comparison of Gałczyński's individual stylistic features to the language features typical of the era of his creativity (cf. Dubisz 2022: 12–19).

Abstrakt: Celem artykułu jest analiza twórczości K.I. Gałczyńskiego z punktów widzenia wyrażania empatii jako współczucia. Wyodrębnione wyrażenia o takim znaczeniu będą opisane ze względu na ich budowę gramatyczną wraz ich funkcją w świetle analizy dyskursu (por. Bańcerowski, J. i in 1982: 198–334). Wnioskiem końcowym będzie porównanie cech stylistycznych K.I. Gałczyńskiego z cechami językowymi epoki jego twórczości (por. Dubisz 2022: 12–19).

Key words: empathy, discourse analysis, anaphora, cataphora, personification

Słowa kluczowe: empatia, analiza dyskursu, anaphora, katafora, personifikacja

Wprowadzenie

Mottem do rozważań lingwistycznych zawartych w pracy jest sama osobowość wieszczka Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego ujęta w poniższym stwierdzeniu odnoszącym się do jego skomplikowanej drogi życiowej i konieczności wypracowania umiejętności wczuwania się w sytuację innych ludzi: „Życiowe przypadki, okoliczności, związki z ludźmi, ich krzyżowanie się i przenikanie, słowem to, co się działo, a nie było zaś znane i wzajemnie powiązane, trzeba sobie przyswoić. Sobie? Myślę o autorze/autorce biografii jako medium opowieści, ponieważ piszący/pisząca biografię musi ją też przeżyć, uformować i w formie nowego dania pokazać czytającej publiczności. Musi się więc – choćby ułamkowo, choćby częściowo ze swoim bohaterem utożsamić. A z Gałczyńskim trudno

tak postąpić, to prawie niemożliwe. Ewidencja jego losów – bo tyle nakazuje najpierw biografistyka – pasjonująca, lecz jakby papierowa. Czasy, w których żył, oddalone, ale nie na tyle, żeby dało się zignorować ich bolesny dramatyzm. Niektóre wątki wciąż niejasne – niektórych rozjaśnić się nie da (do nich zaliczam lata socrealizmu, a także lata pisania do „Prosto z mostu”). Nie da się w tym przypadku mówić o „współpracy” z prawicową gazetą, ponieważ Gałczyński nie nadawał się do żadnych zorganizowanych zespołów (a tym są czasopisma)” (Wyka 2014).

Tematyka niniejszego artykułu należy zatem do badań z zakresu semazjologii wyrażeń poetyckich oraz sprecyzowania ich funkcji w świetle analizy dyskursu (por. Bańcerowski, J. i in. 1982: 198–334) na przykładzie sformułowań empatycznych z 177 wierszy Kamila Ildefonsa Gałczyńskiego szczególnie dobitnie eksponowanych w dorobku literackim wieszczą z okresu drugiej wojny światowej. Z tego względu szczególny akcent w niniejszej pracy będzie położony na omówienie fragmentów literackiej twórczości Gałczyńskiego właśnie z tego okresu. Ponadto dodatkowym argumentem za wyborem poezji tego wieszczą jest jego unikalny styl w kontekście wyrażania empatii za pomocą środków językowych w utworach lirycznych opisujących heroizm Polaków walczących z niemieckim agresorem. W odróżnieniu szczególnie od psychologii, gdzie *empatia* definiowana jest jako „poznawcza świadomość i rozumienie emocji oraz uczuć innej osoby” (Reber, 2000: 192–193), na potrzeby rozważań wykorzystane zostanie pojęcie *empatii* w języku rozumianej jako „konwencjonalne środki językowe służące nadawcy do sygnalizowania przyjęcia perspektywy innej osoby (np. perspektywy odbiorcy)” (Falkowska, 2016a), które będą zbadane z punktu widzenia reprezentowania przez nie określonych terminów gramatycznych oraz wzajemnych intertekstualnych zależności z odniesieniem do lingwistyki tekstu. Do analiz gramatycznych posłużą następujące pojęcia:

1. *dikton* definiowany jako maksymalna jednostka morfologii (Bańcerowski, 1997a: 18), gdyż “każdy dikton jako rodzaj segmentu jest indywidualną, konkretną i niepowtarzalną jednostką. Zawsze funkcjonuje jako znak językowy, gdyż może być linearnie ciągły lub nieciągły. Ponadto, każdy dikton jest jednocześnie leksyfikatorem i semifikatorem. Spośród znaczeń, które on semifikuje, obowiązkowo muszą znajdować się te, które są istotne dla syntaktycznej kategoryzacji zdelekyskalizowanych do pewnego stopnia jednostek językowych, lub innymi słowy, już poddanych procesowi zwanemu gramatykalizacją” (Bańcerowski, 1997a: 18), którego przykładami są takie wyrazy jak *żołnierz*, *żołnierka*, *wojak* i *wojsko*,
2. *łańcuch determinacyjny* (ang. determinational chain) rozumiany jako zestaw leksów, które ze względu na zachodzące między nimi zależności determinacyjne można ustawić w kolejność (por. Bańcerowski 1980: 90), jak na przykład same wybrane tytuły wierszy Gałczyńskiego „Pieśń cherubińska” czy „Dziecko żydowskie”,

3. *anaforę*, w przypadku której „aktualny wyraz wi wskazujący jest poprzedzany przez aktualną wypowiedź zawierającą wyraz wj, z którym wyraz wi pozostaje w relacji kosygnifikacji” (Bańcerowski i in. 1982: 328), co oznacza, że obydwa wyrazy lub segmenty językowe wi i wj muszą mieć co najmniej jedno wspólne significatum (por. Bańcerowski i in. 1982: 119), czego przykładem jest para wyrazów połączonych także relacją koreferencji (*Jan, go*) w tekście *Jan wróci jutro z delegacji. Wtedy zobaczę go*.
4. *kataforę*, w przypadku której aktualny wyraz wi wskazujący następuje po aktualnej wypowiedzi zawierającej wyraz wj, z którym wyraz wi pozostaje w relacji kosygnifikacji (por. Bańcerowski i in., 1982: 328), co egzemplifikuje para wyrazów (*tam, w-dole*) w tekście *„Tam nie wolno podchodzić. W dole leży niewypał”* (Bańcerowski i in. 1982: 328).

W sukurs wyżej zaprezentowanym pojęciom anafory i katafory idzie stwierdzenie, że do anaforyzacji „stosuje się dwa rodzaje środków językowych: środki leksykalne i gramatyczne. Do pierwszej grupy należą wyrażenia, które przejmują część treści swych poprzedników, a po resztę odsyłają do nich” (Polański, 1999: 43), a „do drugiej należą zaimki (w szerokim rozumieniu tego terminu) stanowiące specjalne środki wytworzone przez język do zastępowania innych wyrażeń” (Polański, 1999: 43). Z kolei cechami typowymi katafory jest użycie pustych zaimków w podmiocie zdań nieosobowych, poprzedników zaimkowych w zdaniach względnych i zaimków pytajnych, które odsyłają w przód do spodziewanej odpowiedzi na nie (Polański, 1999: 289). Całokształt wzajemnych odniesień semantycznych segmentów językowych w postaci anafor i katafor zamyka się w tekście rozumianym jako „obiekt językowy składający się co najmniej z dwu aktualnych wypowiedzi i funkcjonujący jako pewna całość. Aktualne wypowiedzi, jak powyższej przyjęliśmy, nie przekraczają granic aktualnych zdań pojedynczych. Wobec tego aktualne zdania złożone należy już uważać za teksty. Teksty będą więc złożonymi znakami językowymi większymi od aktualnych zdań pojedynczych” (Bańcerowski i in., 1982: 322).

Utwory literackie Gałczyńskiego spełniają powyższe wymogi definicyjne tekstów. Z tego powodu można analizować je z punktu widzenia ich spójności sygnifikacyjnej (por. Bańcerowski i in., 1982: 327) opartej na relacji koreferencji, która leży u podstaw pojęć anafory i katafory. Ponadto uprawnione jest zbadanie spójności sygnifikacyjnej utworów poetyckich z odniesieniem do typów konstytuujących go jednostek językowych, czyli m.in. „aktualnych słów, aktualnych wyrazów, aktualnych wypowiedzi, aktualnych syntagm, aktualnych zdań i aktualnych zdań” (Bańcerowski i in., 1982: 323).

Szczegółowe rozważania gramatyczne nad strukturą morfologiczną lub składniową wyrażeń mających znaczenie empatyczne w twórczości Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego będą powiązane z cechami językowymi epoki jego działalności literackiej opisanymi przez Stanisława Dubisza (2022: 12–19). Intensyfikacja środków językowych o charakterze empatycznym w omawianym dorobku

literackim wieszczu dotyczy sześćciolecia drugiej wojny światowej oznaczonego jako odrębny okres dziejów polszczyzny w XX wieku (por. Dubisz 2019). W obydwu opracowaniach poświęconych ewolucji leksykalno-stylistycznej polszczyzny z lat wojennych (por. Dubisz 2019 i 2022) kluczowym wyróżnikiem narracji z tamtych lat jest nobilitacja interpretowana jako figura stylistyczna mająca na celu uszlachcenie (por. Tokarski, 1980: 512) przez podwyższenie statusu osób przez nią opisywanych lub przez ujawnienie się „tendencji do awansu funkcjonalnego, strukturalnego i stylistycznego środków językowych” (Dubisz, 2022: 16). Przedmiotem uwagi w artykule w tym zakresie będzie sprawdzenie, w jakim stopniu wieszcz zastosował ten środek retoryczny w wyrażeniach empatycznych. Ponadto zbadane zostaną środki językowe użyte w tym celu przez Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego.

Analiza materiału językowego

Poniżej tabelarycznie zestawiono fragmenty wierszy autorstwa Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego powstałe w okresie drugiej wojny światowej z wyróżnionymi segmentami językowymi związanymi relacjami anafory i katafory z uwzględnieniem przez nie reprezentowanych typów jednostek językowych i każdorazowym odniesieniem do ich funkcji pełnionej w zapewnieniu spójności sygnfikacyjnej utworu literackiego jako tekstu.

Cytat z utworów K.I. Gałczyńskiego zawierający sformułowania empatyczne	Nazwa wiersza K.I. Gałczyńskiego	Dikton (por. Bańcerowski 1997), łańcuch determinacyjny (por. Bańcerowski 1980:90)	Funkcja w świetle analizy dyskursu (por. Bańcerowski, J. i in. 1982:328)
„ (...) A był bliski drutom bukowy las, a buki były podobne nutom. Stamtąd wyszła do jeńca i powiedziała: – Posłuchaj! Kładę ci dłonie na włosach, by miłosierdzie z odwagą spleść w sercu twoim, ażebyś – czuły i mocny wytrwał. Ja jestem spokój twych nocy i walka dnia, i modlitwa, i długi obłok złocisty – Matka Boska Stalagów (...) „Do widzenia. Już idę. Do uwięzionych kobiet. Ześlę im sny szeleszczące o dzieciach w różowych sukienkach, o mężczyznach dobrych, o życiu, co dźwięczy jak piękna piosenka. A tym, co od ran pomarli, jarzębiną zakwitną na grobie”	„Matka Boska Stalagów”	DIKTONY/ ŁAŃCUCH DETERMINACYJNY	KATAFORA /ANAFORA

„Kiedy się wypełniły dni i przyszło zginąć latem, prosto do nieba czwórkami szli żołnierze z Westerplatte. I tak śpiewali: Ach, to nic, że tak bolały rany, bo jakże słodko teraz iść na te niebiańskie polany. (...) „Lecz gdy wiatr zimny będzie dął, i smutek krążył światem, w środek Warszawy spłyniemy w dół, żołnierze z Westerplatte ”	„Pieśń o żołnierzach z Westerplatte”	DIKTON	KATAFORA/ ANAFORA
„A każda jak zorza szalona, biało-czerwona, biało-czerwona! czerwona jak puchar wina, biała jak gwiezdna lawina, biało-czerwona. Zebrały się nocą flagi. Flaga fładze dodaje odwagi: – No, no, nie bądź taka zmartwiona. Nie pomogą i moce piekła: jam ciebie, tyś mnie urzekła, nie zmogą cię bombą ni złotem i na zawsze zachowasz swą cnotę. I nigdy nie będziesz biała, i nigdy nie będziesz czerwona, zostaniesz biało-czerwona jak wielka zorza szalona, czerwona jak puchar wina, biała jak śnieżna lawina, najukochańsza, najmiłsza, biało-czerwona”	„Pieśń o fładze”	DIKTON	KATAFORA
„Kochanie moje, kochanie, dobranoc, już jesteś senna - i widzę Twój cień na ścianie, i noc jest taka wiosenna. Jedyna moja na świecie, jakże wysławię Twe imię? Ty jesteś mi wodą w lecie i rękawicą w zimie.”	„List jeńca”	DIKTON	ANAFORA

„Nie mów mi, że jest gdzieś planeta lepsza; akacja to jest pieśń, gdy się wysrebrza. płynie do twych ust i do mnie wraca – mna chwałę małych bóstw – srebrna akacja. O, jakież płynie szmer z tej świętej won! Pałę przed nimi serce, jak u ikony; w głowie kołuje myśl, gwiazda pochmurna: rozebrać by cię dziś, a w kwiat ich ubrać. bo tyś jest siostra im, rzewna królowna, zielna woń, srebrny dym, akacja srebrna.”	„Srebrna akacja”	DIKTON	KATAFORA
„Dla Dzikiej Róży najcięższe znieś i dla niej nawiewaj modre sny. Jeszcze trochę. Jeszcze parę zbóż. I te olchy. Widzisz. I już – będzie: wieczór, gwiazdy i ły. O Dzikiej Róży droga śpiewa pieśń i śmieje się, złoty znacząc ślad. Dzika Rózo! Świecisz przez mrok. Dzika Rózo! Słyszysz mój krok? Idę – twój zakochany wiatr”	„Dzika Róza”	DIKTON	ANAFORA
„Płynie w łodzi zielonej... ach, do domu tak blisko! chwila jeszcze i schyli się nad córeczki kołyską. Żona zaklaszcze w dłonie, jak ptak do furtki pomknie - zaczzerwienią się mocniej na klombach pelargonie.”	„Sen żołnierza”	DIKTON	KATAFORA/ ANAFORA

Tabela 1. Analiza fragmentów wierszy autorstwa Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego z punktu widzenia lingwistyki tekstu

W pierwszym z omawianych utworów lirycznych „Matka Boska Stalagów” między diktonami wyszła, powiedziała, Kładę, ja a łańcuchem determinacyjnym Matka Boska Stalagów zachodzi relacji katafory, natomiast między diktonami jeńca i twych oraz kobiet i im zachodzi relacja anafory. We fragmentach drugiego

z rzędu wiersza pod tytułem „Pieśń o żołnierzach z Westerplatte”, podobnie jak w poprzednim liryku, można wyróżnić obydwie relacje semantyczne koreferencji tekstowej: kataforyzację między diktonami żołnierze i szli oraz anaforyzację łączącą diktony żołnierze i śpiewali. Kataforę łączącą dikton biało-czerwona (flaga) z zaimkami osobowymi cię i ty można zaobserwować w wierszu „Pieśń o fladze” oraz między łańcuchem determinacyjnym srebrna akacja a diktonem twych w utworze „Srebrna akacja”. We fragmentach utworu poetyckiego „List do jeńca” relacja anaforyzacji łączy diktony kochanie i ty, a w przypadku „Dzkiej Róży” między łańcuchem determinacyjnym Dzika Róża a diktonami świecisz i słyszysz. Wyższej wspomniane relacje z zakresu spójności tekstu występują również w dziele lirycznym „Sen żołnierza”, gdzie kataforyzacja zachodzi między diktonami płynie, schyli się a żona oraz diktonami zaczerwienią się i pelargonie oraz anaforyzacja pomiędzy diktonami żona i zaklaszcze. Na uwagę zasługuje celowość stosowania przez wieszczka katafor użytych do wyrażania współczucia odbiorcy utworów literackich oraz samego ich autora dla polskich żołnierzy stających w szranki w morderczej walce z niemieckim okupantem. Konstanty Ildefons Gałczyński wykorzystał katafory do wyrażenia transcendentnego aplauzu dla bohaterskich polskich wojskowych otrzymujących zbawienie wieczne w rozumieniu chrześcijańskim za przelaną krew dla Polski, co ewidentnie stanowi przejaw nobilitacji (por. Dubisz, 2022: 18) w odcieniu religijnym. Taki sam cel zdawał się przyświecać wieszczowi w użyciu anafor jednak empatii bez wyraźnego nawiązania do religii. Narracja zastosowana przez wierszopisarza sprawia wrażenie, jakby pisał ku pokrzepieniu serc obrońców Polski, wyrażając jednocześnie współczucie dla ich trudnego położenia, poprzez personifikację roślin i zjawisk pogodowych, takich jak wiatr w wierszu „Dzika Róża”. Powyższa obserwacja świadczy o tym, że utwory Gałczyńskiego wykazują cechy typowe dla utworów z lat wojennych, takie jak istnienie ekspresywizmów (Gajda, 2022: 18) połączonych z aksjologicznie nacechowanym pozytywnie słownictwem patriotycznym (Gajda, 2022: 18) na przykład najukochańsza, najmiłsza, biało-czerwona z wiersza „Pieśń o fladze” oraz w cytacie z tego samego utworu lirycznego: „Nie pomogą i moce piekła: jam ciebie, tyś mnie urzekła, nie zmogą cię bombą ni złotem i na zawsze zachowasz swą cnotę”.

Podsumowanie

Reasumując powyżej przedstawione rozważania można stwierdzić, że utwory poetyckie Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego mają cechy językowe typowe dla okresu jego twórczości. Specyficznymi wyróżnikami jego dzieł z okresu wojennego są omówione na przykładach dzieł literackich z okresu drugiej wojny światowej katafory (w rozumieniu za Bańcerowski i in., 1982: 328) zastosowane do wyrażania empatii czytelnika oraz autora tekstu poetyckiego dla cierpiących polskich żołnierzy broniących terytorium Polski przed niemieckimi najeźdźcami

połączone z funkcją nobilitacji (por. Dubisz, 2022: 18) w odcieniu religijnym. Z kolei anafory (w rozumieniu za Bańcerowski i in., 1982: 328) użyte zostały do wyrażania empatii bez odcienia religijnego (por. Dubisz, 2022: 18). Co więcej, wieszcz używa personifikacji roślin i zjawisk atmosferycznych w ujęciu anaforycznym w celu wyparcia lub oddalenia od siebie uczucia lęku przed grążącą mu śmiercią. Innym wartym uwagi zjawiskiem retorycznym jest naprzemienne stosowanie przez Gałczyńskiego anaforyzacji i kataforyzacji. Powyższe rozważania wskazują na istniejącą korelację pomiędzy funkcją retoryczną a liryczną środków językowych występujących w poezji wieszca wpisujących się w tendencje językowe typowe dla epoki ich powstania (por. Dubisz, 2022: 18). Mogą one zatem stanowić asumpt do rozwoju metodologii badań historyczno-językowych z pogranicza językoznawstwa i wierszopisarstwa.

Bibliografia

- Arno, A. (2013). *Niebezpieczny poeta*. Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Bańcerowski, J. (1980). *Systems of Semantics and Syntax. A Determinational Theory of Language*. Warszawa–Poznań: PWN.
- Bańcerowski, J., Pogonowski, J., Zgółka, T. (1982). *Wstęp do językoznawstwa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bańcerowski, J. (1988). A contribution to the theory of concord, W: M. Basaj i H. Borek, (red.). *Wokół języka. Rozprawy i studia poświęcone pamięci Profesora Mieczysława Szymczaka*. 53–69. Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Bańcerowski, J. (1997a). Aspects of General Morphology. *Studia Germanica Posnaniensia* 23. 13–46.
- Bańcerowski, J. (1997b). A theory of rection. W: R. Hickey, & S. Puppel, (red.). *Language History and Language Modelling: a Festschrift for Jacek Fisiak on His 60th Birthday*, Tom 2. 1158–1182. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dubisz, S. (2019). *Periodyzacja rozwoju polszczyzny, a w szczególności jej dziejów najnowszych (1939–2019)*, Seria NaukowoLiteracka „Prelekcje Mistrzów” 9. Białystok: Wydawnictwo Prymat.
- Dubisz, S. (2022). *Najnowsze dzieje języka polskiego (1918–2018)*. *Poradnik Językowy* 10/2022. 11–26.
- Gałczyński, K.I. (2010). *Wiersze*. Toruń: Wydawnictwo Algo.
- Falkowska, M. (2016a). *Czy istnieją językowe wykładniki empatii? Rekonesans semantyczny*. Preprint.
- Falkowska, M. (2016b). *O funkcjonowaniu rzeczownika empatia we współczesnym polskim dyskursie publicznym*. W: L., Saicová Římalová, I. Vaňková (red.). *Lidský život a každodennost v jazyce*, 120–135. Praga: Univerzita Karlova.
- Polanski, E. (1999). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Ossolineum.
- Reber A. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Tokarski, J. (1980) (red.). *Słownik wyrazów obcych* PWN. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Źródła internetowe

Gałczyński, K.I. Zbiór wierszy <https://wiersze.annet.pl/w,l,22> (otwarto 18.10.2023)

Gałczyński, K.I. Zbiór wierszy Konstanty Ildefons Gałczyński – biografia, wiersze, utwory (poezja.org) (otwarto 18.10.2023)

Wyka, M. 2014. Myśląc o biografii Gałczyńskiego. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/53720/wyka_myslac_o_biografii_galczynskiego_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y (otwarto 20.3.2024)

W kręgu mody green i upcyclingu. Anglicyzmy z zakresu ekologii we włoskiej prasie lifestylowej

JOANNA OZIMSKA

Uniwersytet Łódzki

ORCID: 0000-0002-8261-3614

Abstract: The paper presents an analysis of ecology-related anglicisms found in the Italian women's lifestyle magazines "Vogue Italia" and "Elle Italia" (2017–2025). The study focuses on non-adapted loanwords. Formal analysis confirms the presence of English adjectives and nouns— primarily deverbal forms ending in the suffix -ing. Neologisms such as greenfluencer, green-addicted and eco-glamping are also noted, along with numerous compounds formed with the prefix eco- and the suffixes -friendly and -free. Semantic analysis made it possible to distinguish five categories of borrowings: (1) emissions and climate, (2) sustainable development, (3) marketing and social awareness, (4) circular fashion, and (5) eco-conscious cosmetics. From a functional perspective, these anglicisms serve denotative roles (naming new phenomena), categorizing roles (as labels), stylistic roles (enhancing prestige and global "coolness"), and marketing-persuasive roles—often concealing practices of greenwashing.

Abstrakt: Artykuł prezentuje analizę anglicyzmów o tematyce ekologicznej występujących we włoskich magazynach lifestylowych dla kobiet „Vogue Italia” i „Elle Italia” (2017-2025). Badaniem objęto zapożyczenia bezadaptacyjne. Analiza formalna wykazała obecność angielskich przymiotników i rzeczowników – głównie form odczasownikowych zakończonych sufiksem -ing. Odnotowano także neologizmy typu greenfluencer, green-addicted czy eco-glamping oraz liczne złożenia z prefiksem eco- i formantami -friendly, -free. Analiza semantyczna pozwoliła wyodrębnić pięć grup zapożyczeń: (1) emisja i klimat, (2) zrównoważony rozwój, (3) marketing i świadomość społeczna, (4) moda cyrkularna, (5) proekologiczna kosmetyka. Z funkcjonalnego punktu widzenia anglicyzmy pełnią role: denotatywną (nazwy nowych zjawisk), kategoryzującą (etykiety), stylistyczną (budowanie prestiżu i globalnego „coolness”) oraz marketingowo-perswazyjną – nierzadko maskującą greenwashing.

Key words: anglicism, loanwords, ecology, lifestyle magazine, Italian language

Słowa kluczowe: anglicyzm, zapożyczenie, ekologia, prasa lifestylowa, język włoski

1. Wprowadzenie

Liczne badania naukowe dowodzą, że elementy leksykalne charakterystyczne dla języka angielskiego są transferowane z różną częstotliwością i z różnym wpływem m.in. na grunt języków europejskich (Luján-García, García-Sánchez, 2020, Karczewska, 2018: 264, 382, Anglemark, John 2018: 438). Przyjmuje się, że pola semantyczne, których najczęściej dotyczą zapożyczenia, obejmują wyrazy nazywające nowe zdobycze cywilizacyjne¹.

Popularność angielszczyzny² wspierana jest przez prasę lifestylową, która sięga po angielskie zwroty w narodowych edycjach poszczególnych tytułów prasowych. Terminy anglojęzyczne mogą być postrzegane jako bardziej prestiżowe lub nowoczesne (Zenner et al., 2014). Ponadto, język prasy lifestylowej przypomina język social mediów, w których dominuje angielski, a to z kolei pozwala czytelnikom i czytelniczkom poczuć się częścią międzynarodowej wspólnoty stylu i wyznawanych wartości.

Nasuwa się pytanie, o jakich wartościach jest mowa. Dla wielu osób normami kształtującymi ich postawy życiowe staje się odpowiedzialność za środowisko naturalne i szacunek dla przyrody (Milfont, Schultz, 2018: 338). Ankietowani deklarują coraz większą świadomość ekologiczną a prasa kolorowa wychodzi naprzeciw tym deklaracjom, proponując tematykę proekologiczną obok tradycyjnie poruszanych zagadnień, takich jak moda, podróże, uroda, relacje.

Badając włoski dyskurs ekologiczny³ naukowcy zauważyli m.in. rosnące wykorzystanie anglicyzmów na stronach internetowych przedsiębiorstw promujących zrównoważony rozwój i proekologiczne postawy. Caimotto (2013: 115–126) dowodzi, że anglicyzmy często służą jako narzędzie ukrywania niewygodnych aspektów działalności (np. greenwashingu), budowaniu nowoczesnego wizerunku i odciąganiu uwagi od sprzeczności między deklaracjami ekologicznymi a rzeczywistością. Dość obszerne studium na temat użycia języka włoskiego w kontekście

¹ Dla przykładu, w języku mniejszości ladińskiej – język ladiński to język retoromański używany w Dolomitach – zapożyczenia angielskie są wszechobecne, szczególnie w domenach młodościowych i technologicznych. Badacze (Erardi, Gardner, Comploi, 2022: 298–301) wskazują, że dla języków mniejszościowych zarządzanie zapożyczeniami to klucz do przetrwania. W grę wchodzi nie tylko tłumienie wpływów, ale ich świadoma integracja. Silnym motywem zapożyczeń jest specyficzność semantyczna – anglicyzmy pozwalają mówić bardziej precyzyjnie lub jednoznacznie (Serigos, 2016: 537).

² Obserwowana dominująca w świecie rola języka angielskiego wynika z celowej polityki Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, prowadzonej od lat pięćdziesiątych ubiegłego stulecia (Mańczak-Wohlfeld, 2010: 13), polegającej na inwestowaniu znacznych nakładów finansowych w wydawanie jak najlepszych podręczników do nauki angielskiego, opracowywanie jak najlepszych kursów językowych oraz wysyłanie lektorów uczących języka angielskiego jako obcego do najrozmaitszych zakątków świata.

³ Pojęcie dyskursu ekologicznego odnosi się zarówno do tekstów naukowych, traktujących o ekologii, jak i tekstów popularnonaukowych oraz użytkowych podnoszących kwestie związane z troską o klimat.

ekologii autorstwa Chiary Coluccii i Marii Vittorii Dell'Anna (2020: 285) wskazuje na relatywnie niewielkie zainteresowanie językoznawców tematyką ekologii, mimo że, jak wykazano, dyskurs ekologiczny dynamicznie się rozwija i należy do najaktywniejszych źródeł neologizmów w języku włoskim. Badaczki ustaliły, że statystycznie istotna część całego zbioru haseł „ekologicznych”, które wyodrębniły ze słowników jednotomowych, ma pochodzenie obce – około 12% ogółu (Colluccia, Dell'Anna, 2020: 286), z czego większość wywodzi się z języka angielskiego. Michele Ortore (2022: 341) w artykule będącym częścią większego projektu badawczego pokazuje, jak terminologia ekologiczna w języku włoskim rozwija się pod silnym wpływem angielskiego, jak słabo jest rejestrowana w słownikach, i że pełni funkcje nie tylko informacyjne, ale również ideologiczne, retoryczne i perswazyjne. Autor apeluje do językoznawców o większe zaangażowanie w śledzenie i dokumentowanie językowych przejawów zmian klimatycznych.

Karczeńska (2018: 264), odnosząc się do kwestii anglicyzmów i innych założeń, potwierdza tezę Smółkowej, że prasa wydaje się być doskonałym źródłem wiedzy na temat zmian zachodzących w języku, gdyż dostrzega i odnotowuje innowacje językowe zanim zrobią to słowniki oraz odzwierciedla sposób posługiwania się językiem przez jego użytkowników. Badaczka poddając analizie włoskie i francuskie edycje czasopism dla kobiet zaobserwowała użycie pożyczek z języków takich jak francuski, hiszpański, portugalski, niemiecki, arabski, turecki, chiński, japoński, sanskryt, łaciński czy grecki. Prymat – zarówno w wydaniach włoskich jak i francuskich – wiodł język angielski. Zgromadzony przez autorkę korpus wykazał występowanie zaledwie kilku jednostek leksykalnych nawiązujących semantycznie do ekologii⁴.

Biorąc pod uwagę lukę w zakresie językoznawczych analiz anglicyzmów stosowanych we włoskim dyskursie ekologicznym, niniejsze opracowanie stawia sobie za cel częściowe jej wypełnienie poprzez ponowne przyjrzenie się anglicyzmom w prasie lifestylowej, obejmującej bardziej współczesny przedział czasowy, i określenie właściwości wyekscerpowanego zbioru jednostek pod kątem specyfiki ich zakresu pojęciowego, funkcjonalnego, jak również cech o charakterze formalnym.

2. Uwagi metodologiczne

Odpowiedź na ogólnie sformułowane pytanie badawcze – jakie anglicyzmy z obszaru ekologii występują współcześnie we włoskiej prasie typu life style – poprzedzą rozważania natury terminologicznej. Przez czasopisma lifestylowe

⁴ Dane pochodzą z roku 2009 i obejmują następujące eko-zapóżyczenia (Karczeńska 2018: 289–380): Earth-friendly, eco-friendly, global warming, green, green is the new gold, low impact, low-energy, planet-friendly, vegan.

będziemy rozumieć za Nieciem (2010: 22–23) „prasę kobiecą/dla mężczyzn, która kształtuje określone wartości i postawy społeczne, normy i zwyczaje, styl życia osobistego i zawodowego (moda, rozrywka, zainteresowania, wystrój domu, kulinaria, wypoczynek)”. Autor dodaje, że „pisma typu life style są najczęściej ekskluzywnymi miesięcznikami, skierowanymi do zamożnych lub średniozamożnych, dobrze wykształconych kobiet/mężczyzn, aktywnych zawodowo lub publicznie”.

Anglicyzm będziemy postrzegać jako „jednostkę, która:

1) jest pochodzenia angielskiego i została zapożyczona bezpośrednio z angielszczyzny, np. surfing < ang. surfing,

2) jest pochodzenia angielskiego, lecz została zapożyczona za pośrednictwem innego języka, np. niemieckiego czy francuskiego, np. befsztyk < niem. Beefsteak < ang. beefsteak,

3) nie jest pochodzenia angielskiego, lecz została zapożyczona za pośrednictwem angielszczyzny, do której przeniknęła wcześniej, np. tomahawk < ang. tomahawk < algon. *tāmāhāk(an)*” (Witalisz, 2016:19).

A. Witalisz zauważa że tak szerokie podejście do omawianej kategorii dominuje w pracach o zapożyczeniach językowych (por. Fisiak, 1962: 287, Mańczak-Wohlfeld, 1988a: 24, 1988b: 272).

Pseudoanglicyzmy, natomiast, to leksemy zbudowane z morfemów genetycznie angielskich, lecz w angielszczyźnie niewystępujące bądź występujące w innych funkcjach lub/i znaczeniach, np. pol. smoking (por. ang. smoking jacket ‘dawny męski strój z aksamitu lub jedwabiu noszony w domu, szczególnie podczas palenia cygar’).

Przedmiotem badania będą anglicyzmy kojarzone z ekologią, a zatem powiązane z ochroną środowiska oraz stylem życia zgodnym z naturą, wyekscerpowane z włoskojęzycznych edycji dwóch czasopism lifestylowych Vogue Italia⁵ i Elle Italia⁶, publikowanych w latach 2017–2025. Badaniem objęto 56 numerów Vogue oraz 84 numery Elle.

W przypadku miesięcznika Vogue z analiz wykluczono teksty zredagowane całkowicie w języku angielskim. Badanie jakościowe i przegląd autentycznych

⁵ Vogue Italia to prestiżowy miesięcznik mody należący do międzynarodowej rodziny magazynów Vogue, publikowanej przez Condé Nast. Ilustrowany periodyk klasy premium koncentruje się na modzie, sztuce, kulturze, stylu życia. Słynie z odważnych sesji fotograficznych, ale i z obecności tematów społecznych i kulturowych takich jak feminizm, inkluzyjność czy ekologia.

⁶ Elle Italia to włoska edycja międzynarodowego magazynu Elle, założonego we Francji. Jest publikowana przez Hearst Italia i stanowi jeden z czołowych tytułów mody i lifestylowych we Włoszech. Periodyk Elle jest kojarzony z segmentem premium, ale bardziej przystępnym niż Vogue. Zawiera więcej praktycznych porad i jest kierowany do szerszego grona czytelniczek. Od listopada 2018 roku ukazuje się jako tygodnik. <https://www.elle.com/it/magazine/a23275207/elle-settimanale/> (data dostępu 12.05.2025).

przykładów użycia zaobserwowanych form pozwoli na sformułowanie obserwacji dotyczących struktury oraz semantyki napotkanych terminów, jak również pośrednio umożliwi wskazanie funkcji jakie zapożyczenia pełnią w tekstach. Analiza skupi się na anglicyzmach bezadaptacyjnych, które stosunkowo łatwo wyodrębnić i zaobserwować, stanowiących jednocześnie interesujący punkt wyjścia do dalszych rozważań, np. na temat ich włoskich derywatów.

3. “Anglicyzmy ekologiczne” w czasopismach lifestylewych

3.1. Analiza formalna

Z formalnego punktu widzenia zgromadzone anglicyzmy reprezentowane są przez różne części mowy: przymiotniki, rzeczowniki, czasowniki oraz wyrażenia złożone z większej liczby elementów (por. Karczewska, 2018: 382).

3.1.1. Przymiotniki

W toku analiz udało się zaobserwować użycie następujących form przymiotnikowych: *bespoke, bio-based, clean, ethically correct, green, -friendly, -free, lab grown, pre-loved, refillable, sustainable, upcycled, vegan*. Są to zapożyczenia właściwe niezasymilowane, obejmujące leksemy proste oraz złożenia i zestawienia.

Chociaż analiza ilościowa nie jest przedmiotem rozważań, odnotowano wysoką frekwencyjność leksemy *green*, występującego w kolokacjach: *essere green*⁷, *diventare sempre più green, cosmetici green & clean, linguaggio green, menù super green, giochi green, approccio green, percorso green, futuro green, cuore green, green news, attivista green, divulgatrice green, attività green, attivismo green, i fondi green del Pnrr, transizione green, laguna green, risorsa green, terapia green, ufficio green, progetti green, abiti green, nota green, distopia green, deterzione green, green giramondo, moda green*. Przytoczone przykłady dowodzą, że przydawka przymiotnikowa *green* może odnosić się do rozmaitych kategorii semantycznych włoskich rzeczowników, a jej pozycja względem opisywanego obiektu zmienia się rzadko, dominuje tradycyjny dla włoskich przymiotników układ rzeczownik + przymiotnik. Omawiany leksyem podlega również stopniowaniu oraz mogą towarzyszyć mu włoskie przysłówki.

⁷ Pol. być *green*, stawać się coraz bardziej *green*, kosmetyki *green & clean*, ekologiczny język, super ekologiczne menu, proekologiczne gry, proekologiczne podejście, proekologiczna ścieżka rozwoju, ekoprzyszłość, zielone serce, ekologiczne newsy, ekoaktywist(k)a, popularyzatorka idei ekologicznych, proekologiczna działalność, ekoaktywizm, ekofundusze KPO, ekologiczna transformacja, zielona laguna, ekozasób, ekologiczna terapia, proekologiczne biuro, zielone projekty, ekologiczne ubrania, proekologiczna obserwacja, ekodystopia, pielęgnacja *green*, zielony podróżnik, zielona moda. Jeśli nie zaznaczono inaczej, propozycje tłumaczeń cytatów z języka włoskiego pochodzą od autorki niniejszego artykułu.

Z mniejszą częstotliwością w badanym materiale występuje przymiotnik *clean*: *filosofia clean*⁸, *formula clean*, oznaczający produkty pozbawione szkodliwych dla ludzi i środowiska substancji, ale i kojarzący się z etycznością i moralnością.

Złożenia i zestawienia obejmowały następujące kombinacje elementów:

- (1) prefiks *eco* + przymiotnik: *eco-conscious*, *ecofriendly*/*eco-friendly*, *eco-green*,
- (2) rzeczownik lub prefiks + *friendly*: *climate friendly*, *eco-friendly*, *ocean friendly*, *sea friendly*,
- (3) rzeczownik + przymiotnik *free*: *carbon & stress free*, *conflict free*, *cruelty free*/*cruelty-free*, *metal-free*, *plastic-free*.

3.1.2. Rzeczowniki

Zebrany materiał badawczy zawierał m.in. następujące przykłady angielskich rzeczowników: *compost*, *environment*, *fabrics*, *foraging*⁹, *fracking*, *greenwashing*, *overtourism*, *pack(iging)*, *plogging*¹⁰, *re-commerce*, *recycling*, *refill*¹¹, *reselling*, *rewilding*, *swapping*¹², *swishing*¹³, *upcycling*. Znaczna część z nich to formy odczasownikowe, zakończone sufiksem *-ing*, wskazujące na działanie, podejmowaną aktywność. Jeśli chodzi o prefiksy zapożyczonych form (*re-*, *up-*, *over-*), w języku włoskim zachowała się oryginalna angielska pisownia.

Zaobserwowano występowanie niezasymilowanych zestawień lub złożzeń, których trzonem są rzeczowniki *carbon* (*carbon footprint*, *carbon zero*) i *climate* (*climate reverse*, *climate strike*, *climate-anxiety*) oraz przymiotniki *green* (*green cleaning*, *green day*, *green economy*, *green fashion*, *green society*, *green washing*/*greenwashing*, *greenfluencer*) i *slow* (*slow fashion*, *slow life*, *slow travel*). Złożenia

⁸ Pol. Filozofia *clean*, formuła *clean*.

⁹ Znaczenie części pojęć zostanie wyjaśnione w rozdziale poświęconym analizie semantycznej. O ile nie wskazano inaczej, propozycje objaśnień przywołanych w tekście anglicyzmów pochodzą od autorki.

¹⁰ Ekologiczno-sportowa aktywność polegająca na bieganiu (*joggingu*) połączonym ze zbieraniem napotkanych śmieci. Nazwa jest zbitką szwedzkich czasowników *plocka upp* 'podnieść' i *jogga* 'biegać', użytą po raz pierwszy w 2016 r. w Sztokholmie przez aktywistę Erika Ahlströma. https://www.merriam-webster.com/wordplay/origin-and-meaning-of-plogging?utm_source=chatgpt.com (data dostępu 11.05.2025).

¹¹ Ta jednostka leksykalna w języku angielskim pełni funkcję zarówno rzeczownika, jak i czasownika. <https://www.collinsdictionary.com/it/dizionario/inglese/refill> (data dostępu 20.05.2025).

¹² Wymiana używanej odzieży, książek, zabawek, polegająca na oddawaniu i braniu przedmiotów, które nie są już potrzebne innym. <https://www.askteamclean.com/pl/pl/przyjazne-srodowisku/swapping-czyli-wymiana-ubran.html> (data dostępu 10.05.2025).

¹³ Neologizm ukuty w 2000 r. przez Lucy Shea na określenie eleganckich sformalizowanych imprez wymiany ubrań, podkategoria *swappingu*. https://www.climatechangenews.com/2012/06/06/swishing-the-eco-fashion-phenomena-taking-over-the-world/?utm_source=chatgpt.com (data dostępu 10.05.2025).

i zestawienia przeważnie dotyczą grup rzeczownik + rzeczownik lub przymiotnik + rzeczownik. Odnotowano również obecność przedrostka semantycznego *eco-* (*eco-attitude*, *eco-design*, *eco-fur*, *eco leisure*, *eco packaging*), który pochodzi od greckiego słowa *οἶκος*, oznaczającego dom, środowisko, miejsce życia. Prefiks *eco-* współcześnie w wielu językach, w tym w angielskim i włoskim, używany jest do tworzenia wyrazów związanych z ekologią i ochroną środowiska oraz zrównoważonym rozwojem i świadomym ekologicznie stylem życia.

3.1.3. Przymiotniki/rzeczowniki

Dwa zaobserwowane w materiale badawczym leksemy kojarzone z ekologią – *vintage*¹⁴ i *second(-)hand* – wymagają dodatkowego komentarza z uwagi na fakt, iż w dyskursie jako zapożyczenie na gruncie włoskim oba z nich, w zależności od kontekstu, można kategoryzować jako rzeczownik albo przymiotnik:

- rzeczownik: “Best vintage per l’estate?”¹⁵ (Elle 8/2017, 30), “Amo Isabel Marant, Attico e il *vintage* di Yves Saint Laurent”¹⁶ (Elle 8/2017, 33), “Adoro i negozi di *vintage* e credo di essere diventata un’esperta”¹⁷ (Elle 12/2017, 222), “Con il *vintage* diventato uno dei capisaldi della Gen Z, come si prospetta il futuro?”¹⁸ (Vogue 4/2025, 189).
- przymiotnik: “Il mio zaino *vintage* Chanel”¹⁹ (Elle 8/2017, 33), “Non manderei le mie figlie alla scuola privata e comprerei più macchine *vintage*”²⁰ (Elle 12/2017, 254), “In questa pagina e in tutto il servizio, orecchini *vintage*”²¹ (Elle 12/2017, 259), “Arredato da Irina Kromayer, irradia un’aura *vintage*, con i suoi mobili *rétro*, i letti realizzati su misura da artigiani viennesi e le eleganti lampade giapponesi degli anni Venti”²² (Vogue 6/2023, 96).

Drugi ze wskazanych anglicyzmów jako zapożyczenie posiada właściwości rzeczownika albo przymiotnika, chociaż w języku angielskim²³ z większą częstotliwością występuje jako przymiotnik:

¹⁴ <https://www.treccani.it/vocabolario/vintage/> (data dostępu 10.05.2025).

¹⁵ „Najlepsze stylizacje vintage na lato?”

¹⁶ „Kocham Isabel Marant, Attico i vintage od Yves Saint Laurenta”.

¹⁷ „Uwielbiam sklepy z odzieżą *vintage* i sądzę, że stałam się w tej dziedzinie ekspertką”.

¹⁸ „Jako że moda *vintage* stała się jednym z filarów stylu życia pokolenia Z, jak rysuje się przyszłość?”

¹⁹ „Mój plecak *vintage* od Chanel”.

²⁰ „Nie posłałabym córek do prywatnej szkoły, za to kupowałabym więcej samochodów *vintage*”.

²¹ „Na tej stronie i w całej sesji: kolczyki *vintage*”.

²² „[Wnętrze] urządzone przez Irinę Kromayer emanuje aurą *vintage* dzięki swoim meblom w stylu retro, łóżkom wykonanym na zamówienie przez wiedeńskich rzemieślników oraz eleganckim japońskim lampom z lat dwudziestych”.

²³ Por. <https://www.collinsdictionary.com/it/dizionario/inglese/second-hand> (data dostępu 13.05.2025).

- rzeczownik: “Gli abiti vengono smistati per tipologia di prodotto, quelli in ordine finiscono nel mercato del *second hand*”²⁴ (Elle 9/2/2019, 75), “Finora inconciliabili, nel *second hand* queste necessità si compenetrano”²⁵ (Vogue 1/2020, 38), “Soprattutto, il boom del *second hand* sta democratizzando il piacere di essere alla moda, tout court”²⁶ (Vogue 1/2020, 38).
- przymiotnik: “Però i miei sono *second hand*!”²⁷ (Elle 7/2017, 46), “Molto attente alla sostenibilità sono state, per esempio, Anna Grassi di Grassi 10000, che ha presentato «una giacca ottenuta da giacenze di magazzino e cristalli Swarovski riciclati», e Nathalie Ballout, che nella sua «opera d’arte indossabile» ha incorporato «*second-hand* denim e antichi filati svedesi fatti a mano»”²⁸ (Vogue 10/2018, 188), “Condividere un abito, comprarlo usato: la *second-hand* economy contagia anche la moda”²⁹ (Vogue 1/2020, 38).

3.1.4. Formy czasownikowe

Zapóżycone niezintegrowane angielskie formy czasowników we włoskim dyskursie ekologicznym należą do rzadkości. Udało się zaobserwować następujące jednostki: *reduce*, *reuse*, stosowane w hasłach i sloganach promujących zrównoważone podejście do konsumpcji, np. “Dalle tre “R” di *reuse*³⁰, *reduce*, *recycling* all’agricoltura rigenerativa fino alle riduzioni di gas serra”³¹ (Elle 25/6/2023, 56).

²⁴ „Ubrania są sortowane według rodzajów, a te w dobrym stanie trafiają do ciucholandów”.

²⁵ „Dotąd niemożliwe do pogodzenia, w sektorze ubrań używanych te potrzeby wzajemnie się uzupełniają”.

²⁶ „Przede wszystkim boom na *second hand* demokratyzuje sam w sobie przyjemność bycia modnym”.

²⁷ „Ale moje [ubrania] są z *second handu*!”

²⁸ „Na kwestie zrównoważonego rozwoju zwróciły szczególną uwagę, między innymi, Anna Grassi z Grassi 10000, która zaprezentowała marynarkę wykonaną z zapasów magazynowych i podanych recyklingowi kryształów Swarovskiego, oraz Nathalie Ballout, która w swoim «dziele sztuki do noszenia» wykorzystała denim z *second handu* i stare, ręcznie wykonane szwedzkie przędze”.

²⁹ „Dzielenie się ubraniami, kupowanie go z drugiej ręki — gospodarka *second hand* podbija również świat mody”.

³⁰ Według słownika Collins leksem *reuse*, oprócz czasowników, może być przypisywany do kategorii rzeczowników. <https://www.collinsdictionary.com/it/dizionario/inglese/reuse> (data dostępu 15.05.2025).

³¹ „Począwszy od zasady trzech ‘R’ (*reuse*, *reduce*, *recycling*) aż po rolnictwo regeneratywne i ograniczanie emisji gazów cieplarnianych”.

3.1.5. Neologizmy

W toku badania udało się zaobserwować następujące neologizmy, nazywające nowe desygnaty:

1) *greenfluencer* (Elle 28/4/2023, 22) ‘inaczej osoba promująca zrównoważony rozwój na platformach społecznościowych, zachęcając obserwujących do naśladowania podobnych postaw i zachowań’. Przyjmuje się, że termin ten zaczął się pojawiać około roku 2021 (Pittman & Abell, 2021: 71). Publikowane przez *greenfluencerów* treści mogą obejmować tematy, takie jak zagadnienia klimatyczne, podróże w stylu slow, nawoływanie do aktywizmu, etycznej konsumpcji i minimalistycznego stylu życia, udzielanie porad dotyczących życia w duchu zrównoważonym oraz wspieranie firm przyjaznych środowisku. Badania Pittmanna i Abell dowodzą (2021: 79–80), że występuje odwrotna zależność między popularnością *greenfluencerów*, mierzoną ilością polubień i obserwujących, a ich wiarygodnością dla internautów.

2) *eco-green* (Elle 28/4/2023, 114) ‘ekologiczny w największym stopniu’. Zwrot pełniący funkcję stylistyczno-emfatyczną z uwagi na celowe powtórzenie elementów sugerujących prawdziwą ekologiczność, mający wzmacniać przekaz i silnie oddziaływać na odbiorców. “Il leisure naviga a stile libero. Dal nuoto al pilates, purché sia con fibre *eco-green*”³².

3) *eco-glamping* (Elle 18/7/2024, 86) ‘ekskluzywny wypoczynek na kampingu respektujący zasady ekologii’. Neologizm powstał z połączenia trzech angielskich słów *eco*, *glamorous* i *camping*. “Un glamping così romantico che, non a caso, alcune suite sono state riconvertite in modalità honey moon, sempre mantenendo fede alla mission *eco-glamping* conservativa della biodiversità che predilige materiali naturali e rispetto dell’ambiente circostante”³³.

4) *part-pairing* (Elle 14/12/2023, 70) ‘praktyka technologiczna stosowana przez producentów, polegająca na blokowaniu możliwości korzystania z używanych lub nieoryginalnych części zamiennych w urządzeniach elektronicznych’. To przykład praktyki sprzecznej z zasadami gospodarki cyrkularnej i zrównoważonego rozwoju. “Oltre a sistemare computer e smartphone, le community di Restart Project hanno raccolto meticolosamente i dati sugli interventi che sono stati loro richiesti e creato un database di 100.000 diagnosi sui guasti, dai quali emergono le tattiche usate dai produttori per rendere complicata (o impossibile) la vita del riparatore: la difficoltà o impossibilità tecnica di smontare i componenti perché al posto di viti sono state usate colle, la mancanza di libretti di istruzioni ufficiali, il mancato aggiornamento dei software che rendono inutilizzabili

³² „Moda leisure podąża własnym stylem – od pływania po pilates, pod warunkiem, że wykorzystuje włókna ekologiczne”.

³³ „Glamping tak romantyczny, że nieprzypadkowo niektóre apartamenty przekształcono w wersję dla nowożeńców, przy jednoczesnym zachowaniu misji *eco-glampingu* – ochrony bioróżnorodności, preferowania naturalnych materiałów i poszanowania otaczającego środowiska”.

dispositivi funzionanti e il cosiddetto *part-pairing* che esclude l'utilizzo di pezzi di ricambio di seconda mano, la mancanza dei pezzi di ricambio originali o il loro costo esorbitante...³⁴.

3.2. Analiza semantyczna

Klasyfikacja semantyczna pozwoliła wyodrębnić kilka głównych zakresów pojęciowych zgromadzonego materiału, przy czym wyekscerpowane terminy dotyczące różnych sfer aktywności proekologicznej można niekiedy przypisać do więcej niż jednej kategorii: (1) emisja i klimat, (2) zrównoważony rozwój, (3) marketing i świadomość społeczna, (4) zrównoważona moda, (5) proekologiczna kosmetyka i pielęgnacja.

Poniżej zostaną zaprezentowane wybrane eko-anglicyzmy w podziale na pięć grup³⁵, wraz z przykładami zastosowania we włoskim dyskursie.

1) emisja i klimat:

Pierwsza grupa zawiera elementy kojarzone ze zmianami klimatycznymi, takie jak ślad węglowy, neutralność węglowa, łagodzenie zmian klimatycznych, rozwiązania przyjazne klimatowi i globalne ocieplenie. Wszystkie terminy, oprócz *climate reverse*, posiadają włoskie odpowiedniki: *impronta ecologica*, *neutralità carbonica*, *a basso impatto climatico/ambientale*, *riscaldamento globale/climatico*. Część z nich to kalki angielskiej terminologii. Wszystkie są złożeniami dwuczłonowymi typu rzeczownik + rzeczownik lub przymiotnik + rzeczownik, typowymi dla angielszczyzny. Użycie zapożyczeń w tych przypadkach nadaje wypowiedziom eksperckiego charakteru.

- *carbon footprint* "L'anno scorso scegliemmo di lanciare un piccolo messaggio simbolico: rinunciando a scattare fotografie di moda e abbattendo

³⁴ „Oprócz naprawiania komputerów i smartfonów, społeczność projektu Restart Project skrupulatnie gromadziła dane dotyczące zgłaszanych jej usterek i stworzyła bazę obejmującą 100 000 diagnoz awarii. Z tych danych wyłaniają się taktyki stosowane przez producentów, które mają utrudnić (lub wręcz uniemożliwić) życie osobom zajmującym się naprawami: trudność lub techniczna niemożność rozmontowania podzespołów, ponieważ zamiast śrub użyto klejów; brak oficjalnych instrukcji serwisowych; brak aktualizacji oprogramowania, które unieruchamia w pełni sprawne urządzenia; tzw. *part-pairing*, uniemożliwiający użycie części zamiennych z drugiej ręki; brak oryginalnych części zamiennych lub ich wygórowany koszt...”.

³⁵ Klasyfikacja pól semantycznych zaproponowana przez Batko-Tokarz, wykorzystana w badaniach zapożyczeń m.in. przez Wojtyńską-Nowotkę, wyodrębniająca siedem sfer tematycznych (I. Człowiek w społeczeństwie, II. Człowiek i przyroda, III. Człowiek jako istota psychiczna, IV. Człowiek i technika, V. Codzienne życie człowieka, VI. Człowiek jako istota fizyczna, VII. Kategorie fizyczne) nie sprawdziłaby się w przypadku analizowanego materiału z uwagi na niewielką liczebność jednostek (por. Wojtyńska-Nowotka, 2022).

coś almeno per un mese il nostro *carbon footprint*³⁶, provavamo a ricordare che nulla cambierà negli altri se non saremo noi stessi, ciascuno a modo suo, i primi a farlo”³⁷ (Vogue 1/2021, 16).

- *carbon neutrality* “In Italia, Alcantara è stata azienda pioniera: il produttore del celebre materiale usato in svariati settori, dalla moda all’automotive, dal design all’elettronica, si è schierato dalla parte della *carbon neutrality* già nel 2009”³⁸ (Vogue 1/2021, 78).
- *climate reverse* “Le ricerche nel campo di questa cosmesi a cavallo tra expertise e protezione dell’ambiente e delle persone si spingono fino a rivendicazioni di *climate reverse*”³⁹ (Elle 24/4/2025, 132).
- *climate friendly* “Se si dirottassero gli investimenti su alcuni sistemi alternativi, si troverebbero soluzioni innovative e *climate friendly* che, in piccola parte, iniziano a farsi spazio nel mercato”⁴⁰ (Vogue 1/2021, 67).
- *global warming* “Sappiamo che gli effetti del *global warming* non sono lineari: mezzo grado a livello globale si può tradurre in 2–3 gradi di aumento a livello locale”⁴¹ (Elle 4/4/2024, 62).

2) zrównoważony rozwój:

Kolejna grupa przykładów obejmuje nazwy specjalistycznych stanowisk pracy, zajmowanych przez osoby odpowiedzialne za zrównoważony rozwój i ochronę środowiska, jak również określa w sposób symboliczny – odwołując się do kolorów – sektory gospodarki związane z morzem (*blue*) oraz nastawione na redukcję wpływu na środowisko produkty i usługi (*green*⁴²). Następne wyrażenia we włoskim dyskursie pełnią rolę przydawek, oznaczających usługi zaawansowane

³⁶ Przypadek wskazanego anglicyzmu jest interesujący, gdyż odnosi się do funkcjonowania samej prasy. Media nie tylko pośredniczą w przekazywaniu informacji, ale także stanowią materialny byt, opierają się na infrastrukturze, wykorzystaniu surowców, pozostawiając ślad w środowisku naturalnym (Lopez 2020). Rezygnacja z sesji fotograficznej stanowi symboliczny gest troski o środowisko naturalne i redukcji negatywnego wpływu na nie.

³⁷ „W zeszłym roku postanowiliśmy wysłać mały, symboliczny komunikat – rezygnując z sesji zdjęciowych mody i, tym samym, obniżając nasz ślad węglowy na co najmniej miesiąc, staraliśmy się przypomnieć, że nic się nie zmieni w innych, jeśli najpierw my sami, każdy na swój sposób, nie zaczniemy tego robić”.

³⁸ „We Włoszech Alcantara była firmą pionierem. Producent słynnego materiału używanego w wielu sektorach, od mody po motoryzację, od designu po elektronikę, stanął po stronie neutralności węglowej już w 2009 roku”.

³⁹ „Badania prowadzone w obszarze tej kosmetologii, która łączy specjalistyczną wiedzę z ochroną środowiska i ludzi, posuwają się aż do obietnic odwrócenia zmian klimatycznych”.

⁴⁰ „Gdyby przekierowano inwestycje na niektóre alternatywne systemy, można by znaleźć innowacyjne i przyjazne dla klimatu rozwiązania, które – choć w niewielkim stopniu – zaczynają już pojawiać się na rynku”.

⁴¹ „Wiemy, że efekty globalnego ocieplenia nie są liniowe: pół stopnia w skali globalnej może przełożyć się na wzrost o 2–3 stopnie w skali lokalnej”.

⁴² Przymiotnik green funkcjonuje w całym dyskursie – w wyniku zjawiska zwężenia semantycznego (por. Witalisz, 2016: 62) – jaki semiotyczny symbol ekologiczności.

ekologicznie (np. rezygnacja z plastiku, wspieranie się zdobyciami biotechnologii w celu ochrony naturalnych zasobów). Ostatni z zaproponowanych terminów może wzbudzać kontrowersje, ponieważ oznacza proces przywracania dzikości danemu terenowi, np. poprzez wycofanie działalności człowieka, reintrodukcję gatunków, co bywa postrzegane jako zagrożenie dla lokalnej bioróżnorodności. Pozostałe anglicyzmy mają pozytywne lub neutralne konotacje, odnoszą się do zjawisk pożądaných.

- *sustainability officer* “Ospiti: Simone Targetti Ferri, *sustainability officer* L’Oréal Italia” (Elle 6/6/2024, 26), Séverine Pinault, Fendi WW Supply Chain, Sustainability & Logistic Director (Elle 25/6/2013, 58).
- *blue economy* “Se la *blue economy*”⁴³, l’economia del mare, nel mondo è dominata dagli uomini, a indicare una nuova rotta che punta alla sostenibilità in Italia è una donna, Barbara Amerio, alla guida di Amer Yachts, gruppo Permare, una realtà della cantieristica navale con sede a Sanremo, specializzata in motoscafi di 40–60 metri, che dà lavoro a un largo indotto”⁴⁴ (Elle 6/6/2024, 65).
- *green economy* “GREEN ECONOMY. Formule verdi di ultima generazione ci conquistano con texture piacevoli e offrono al tempo stesso massima efficacia e benessere sensoriale”⁴⁵ (Elle 8/2017, 169).
- *plastic free* “Il suo ultimo tour nel Regno Unito è stato *plastic free* e alimentato da fonti rinnovabili”⁴⁶ (Elle 28/4/2023, 50).
- *lab grown* “Lo fa utilizzando il potere della vegetazione locale e di ingredienti purissimi, unito alle innovazioni biotecnologiche, avvalendosi della collaborazione di Aethera Biotech, altra realtà veneta che si occupa della produzione di ingredienti *lab grown* che non sfruttano il territorio”⁴⁷ (Elle 16/11/2023, 170).
- *rewilding* “Sento spesso parlare di *rewilding*: se lasciassimo fare alla natura, le specie dominanti impiegherebbero poco a far fuori, per esempio,

⁴³ Zestawienie konotujące ekologiczne podejście do zasobów morskich, uzupełnione przydawką rzeczownikową w postaci włoskiego ekwiwalentu znaczeniowego, aby wykluczyć ewentualne wątpliwości dotyczące sensu zapożyczenia.

⁴⁴ „Podczas gdy gospodarka morska na świecie jest zdominowana przez mężczyzn, we Włoszech nowy, zrównoważony kurs wyznacza kobieta, Barbara Amerio, stojąca na czele Amer Yachts z grupy Permare, firmy stoczniowej z siedzibą w San Remo, specjalizującej się w jachtach motorowych o długości od 40 do 60 metrów, dającej zatrudnienie szerokiemu zapleczu podwykonawców”.

⁴⁵ „ZIELONA GOSPODARKA. Zielone formuły najnowszej generacji urzekają nas przyjemną konsystencją, oferując jednocześnie maksymalną skuteczność i sensoryczne doznania”.

⁴⁶ „Jej ostatnia trasa koncertowa w Wielkiej Brytanii była wolna od plastiku i zasilana energią ze źródeł odnawialnych”.

⁴⁷ „Robi to, wykorzystując moc lokalnej roślinności i najczystszych składników, połączoną z innowacjami biotechnologicznymi, przy współpracy z Aethera Biotech, kolejną firmą z regionu Wenecji Euganejskiej, zajmującą się produkcją składników hodowanych laboratoryjnie, które nie eksploatują środowiska naturalnego”.

le orchidee e le ginestre endemiche che hanno ricominciato a fiorire nel nostro parco”⁴⁸ (Elle 14/12/2023, 159).

3) marketing i świadomość społeczna:

Trzecia, licznie reprezentowana grupa anglicyzmów obejmuje zjawiska odnoszące się do wiedzy społecznej na temat zagrożeń ekologicznych. Chodzi o nazwanie niepożądanych działań podmiotów gospodarczych albo obywateli, działających na szkodę środowiska naturalnego. Obok pojęć o negatywnych konotacjach, występują określenia pozytywnie wartościujące (green society, foraging, community garden, slow travel). Część anglojęzycznej terminologii nie posiada ustabilizowanych włoskich odpowiedników (greenwashing, slow travel, Planet B).

- *greenwashing*⁴⁹ ‘praktyka marketingowa polegająca na przedstawianiu działań jako ekologicznych, choć w rzeczywistości takimi nie są’. “Evitare il *greenwashing* – un po’ come lavarsi la coscienza con progetti sostenibili non quantificabili o dimostrabili – è nell’interesse di tutti: sta crescendo un pubblico di clienti finali sempre più attento e coscienzioso, disposto ad acquistare magari meno ma meglio, con più qualità e attenzione”⁵⁰ (Elle 8/2017, 65). “È il frutto di una pratica che viene utilizzata per far credere ai consumatori che le aziende prendano delle misure di quel tipo, il cosiddetto *greenwashing*, un inganno molto comune”⁵¹ (Elle 28/4/2023, 58).
- *fast fashion* ‘szybka, masowa produkcja tanich ubrań, często kosztem jakości, etyki i środowiska, krytyka nadprodukcji odzieży’. “Decisioni istantanee e consegne lampo sono l’essenza del *fast fashion*, anche se si pagano a caro prezzo”⁵² (Vogue 3/2019, 122). “Per il *fast fashion* è l’eccesso di produzione che porta a una svalutazione del prodotto e all’uso di materiali scadenti, poi difficili da smaltire”⁵³ (Elle 25/6/2023, 68).

⁴⁸ „Często słyszę o renaturyzacji. Gdybyśmy pozwolili naturze działać, gatunki dominujące szybko wyeliminowałyby, na przykład, endemiczne storczyki i żarnowce, które ponownie zaczęły kwitnąć w naszym parku”.

⁴⁹ Częste sięganie po anglicyzmy w materiałach marketingowych może być potencjalnym sygnałem *greenwashingu* ze strony przedsiębiorstw (Caimotto, Molino, 2011: 15).

⁵⁰ „Unikanie *greenwashingu* – czyli swoistego „obmywania sumienia” za pomocą projektów rzekomo zrównoważonych, których nie da się zweryfikować ani zmierzyć – leży w interesie wszystkich, rośnie bowiem grupa klientów coraz bardziej świadomych i odpowiedzialnych, gotowych kupować może mniej, ale lepiej, z większą jakością i uwagą”.

⁵¹ „To rezultat praktyki stosowanej po to, by sprawić wrażenie, że firmy podejmują działania proekologiczne – chodzi o tzw. *greenwashing*, czyli bardzo powszechne oszustwo polegające na wprowadzaniu konsumentów w błąd”.

⁵² „Natychmiastowe decyzje i błyskawiczne dostawy stanowią istotę *fast fashion*, choć mają swoją wysoką cenę”.

⁵³ „W przypadku *fast fashion* to właśnie nadprodukcja prowadzi do dewaluacji produktu oraz użycia materiałów niskiej jakości, które są później trudne do utylizacji”.

- *slow travel* ‘styl podróżowania, który zakłada powolność, uważność i minimalizację wpływu na środowisko’. “Quando lo *slow travel* rappresentava l’unico modo di viaggiare, l’hotel Llys Meddyg era una stazione di posta e garantiva i servizi essenziali a chi passava di qui”⁵⁴ (Elle 6/3/2025, 137).
- *overtourism* ‘nadmierna liczba turystów powodująca przeludnienie, zanieczyszczenie i dyskomfort lokalnych społeczności’. “Un classico esempio di *overtourism*, cioè di quell’affollamento da eccessivo afflusso di turisti che crea disagi ai residenti e ai turisti stessi”⁵⁵ (Elle 18/9/2024, 60).
- *Planet B* ‘element stanowiący slogan aktywizmu ekologicznego, podkreślenie, że Ziemia jest jedynym możliwym środowiskiem życia’. “Se non c’è il famigerato *Planet B* per l’ambiente, quanto meno c’è un “*piano B*” nella moda per supportarlo e preservarlo”⁵⁶ (Elle 25/6/2023, 56). “There is no *planet B*” (Elle 3/2017, 144).
- *green society* ‘społeczeństwo oparte na wartościach zrównoważonego rozwoju i ochrony środowiska’. “La green society è un’utopia?”⁵⁷ (Elle 28/4/2023, 35).
- *green-addicted*⁵⁸ ‘osoba silnie zaangażowana w działania proekologiczne, przywiązana do ekologicznego stylu życia’. “Dopo la palestra interna e lo spazio esterno dedicato agli eventi e ai momenti social tra colleghi, è stata infatti inaugurata l’area per *green-addicted*, a cura della divisione Ricerca e Sviluppo: vi si coltivano ortaggi, frutta ed erbe aromatiche, seguendo i cicli stagionali, senza forzature o trattamenti chimici”⁵⁹ (Elle 10/2018, 524).
- *foraging* ‘ogólne określenie zbierania dziko rosnących roślin, owoców, grzybów itp., które mogą być spożywane’. “Obiettivo raggiunto in un lampo, il tempo di un weekend, grazie a un’infallibile ecostrategia: viaggiare in treno, provare il *foraging*, perdersi in giardino, guardare le stelle”⁶⁰ (Elle

⁵⁴ „Kiedy *slow travel* stanowił jedyny sposób podróżowania, hotel Llys Meddyg był zajazdem pocztowym i zapewniał podstawowe usługi tym, którzy tamtędy przejeżdżali”.

⁵⁵ „Klasyczny przykład *overtourismu*, czyli nadmiernego napływu turystów, który powoduje uciążliwości zarówno dla mieszkańców, jak i dla samych turystów”.

⁵⁶ „Jeśli w przypadku środowiska nie istnieje słynna „Planeta B”, to przynajmniej w modzie pojawia się „plan B”, który ma ją wspierać i chronić”.

⁵⁷ „Czy zielone społeczeństwo to utopia?”

⁵⁸ To kolejny przykład neologizmu, którego nie odnotowują słowniki angielskie ani, tym bardziej, włoskie. por. <https://www.collinsdictionary.com/>, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/> (data dostępu 15.05.2025).

⁵⁹ „Po siłowni, ulokowanej w budynku i przestrzeni zewnętrznej, przeznaczonej na wydarcie oraz spotkania towarzyskie między współpracownikami, otwarto również strefę dla miłośników zieleni, przygotowaną przez dział Badań i Rozwoju. Uprawia się tam warzywa, owoce i zioła, zgodnie z cyklami sezonowymi, bez wspomagania wzrostu czy stosowania środków chemicznych”.

⁶⁰ „Cel osiągnięto w mgnieniu oka, w czasie jednego weekendu, dzięki niezawodnej ekostrategii: podróż pociągiem, próbowanie *foragingu*, zatracenie się w ogrodzie, obserwowanie gwiazd”.

- 24/4/2025, 149). “Per assorbire lo spirito del luogo, mi lancio quindi in due avventure ad alto tasso naturale. Mountain bike elettrica e *foraging*”⁶¹ (Elle 6/3/2025, 137).
- *corporate garden*⁶² ‘ogród stworzony na terenie firmy w celach integracyjnych, edukacyjnych lub prozdrowotnych’. “Dai *corporate garden* all’orto diffuso”⁶³ (Elle 4/4/2024, 58).
 - *community garden* ‘ogród społeczny – przestrzeń wspólnie uprawiana przez mieszkańców miasta czy osiedla. “Tra i comuni, spiccano Bologna, Parma e Verona. Tra gli esempi più autorevoli, l’Orto Collettivo di Genova, di 7 ettari, l’orto dei cittadini coltivatori di cooperativa Arvaia a Bologna, di 52 ettari, il *community garden* Orti Dipinti di Firenze”⁶⁴ (Elle 4/4/2024, 58).
 - *fracking* ‘kontrowersyjna technika wydobywania gazu i ropy z łupków przy użyciu szczelinowania hydraulicznego’. “Il mio impegno è iniziato nella comunità contro il *fracking*. Quando ho scoperto cosa fosse mi sono indignata e ho pensato: non è possibile!”⁶⁵ (Elle 12/6/2025, 61).

4) zrównoważona moda:

Czwarta grupa zawiera wyrażenia odnoszące się do mody i przedłużania cyklu życia odzieży poprzez ponowne jej wykorzystanie (*pre-loved*), przetworzenie (*upcycling*), sprzedaż (*reselling*) lub unikanie marnotrawstwa (*dead stock*). W przypadku dwóch terminów można wskazać ustabilizowany włoski odpowiednik semantyczny: *recycling* – *riciclaggio*, *second-hand* – *di seconda mano*.

- *upcycling* ‘kreatywne przetwarzanie odpadów lub używanych ubrań w nowe produkty o wyższej wartości estetycznej lub użytkowej’. “TECNICHE DI *UPCYCLING*, a Trieste il 29 aprile. Un workshop di ITS Academy – Sartoria tenuto dal fashion & textile designer svizzero Rafael Kouto per imparare a curare i nostri capi vecchi, rotti e usati ed estendere il loro ciclo di vita”⁶⁶ (Elle 28/4/2023, 24). “Nel mezzo c’è stato un processo di

⁶¹ „Aby poczuć ducha miejsca, rzucam się w wir dwóch przygód, charakteryzujących się silnym kontaktem z naturą – wybieram podróż elektrycznym rowerem górskim i *foraging*”.

⁶² Również ta zbitka słowna jest przykładem kreatywnej konstrukcji językowej i nie odnotowują jej uznane angielskie słowniki dostępne w zasobach internetowych.

⁶³ „Od ogrodów korporacyjnych po ogród rozproszony”.

⁶⁴ „Wśród miast wyróżniają się Bolonia, Parma i Weronia. Do najbardziej znaczących przykładów należą: Kolektywny Ogród w Genui o powierzchni 7 hektarów, ogród obywatelski, należący do rolników ze spółdzielni Arvaia w Bolonii o powierzchni 52 hektarów oraz ogród społeczny Orti Dipinti we Florencji”.

⁶⁵ „Moje zaangażowanie zaczęło się w społeczności sprzeciwiającej się szczelinowaniu hydraulicznemu. Kiedy dowiedziałam się, na czym to polega, oburzyłam się i pomyślałam – to niemożliwe!”

⁶⁶ „TECNICHE *UPCYCLINGU*, Trieste, 29 kwietnia. Warsztaty organizowane przez ITS Academy – Sartoria, prowadzone przez szwajcarskiego projektanta mody i tkanin Rafaela Kouto, mające na celu nauczyć, jak dbać o nasze stare, zniszczone i używane ubrania oraz wydłużać ich cykl życia”.

upcycling che, come suggerisce la parola stessa, è molto più del semplice riciclo. Chiamato anche riuso creativo, consiste nel trasformare un prodotto che ha esaurito la sua funzione originale in un oggetto dal più alto valore aggiunto”⁶⁷ (Vogue 3/2019, 215).

- *recycling* ‘przetwarzanie zużytych materiałów i odpadów w nowe produkty, jeden z podstawowych terminów ekologicznych’. “Tra i miei preferiti c’è il sito di vintage giapponese Kapital, top nel *recycling*”⁶⁸ (Elle 7/2017, 47).
- *dead stock* ‘niewykorzystane lub zalegające tkaniny, materiały lub produkty z nadprodukcji, używane ponownie w nowych kolekcjach’. “Trasformano gli iconici costumi interi e bikini del marchio, realizzati rigorosamente con tessuti riciclati o provenienti da *dead stock*, in modelli sempre nuovi”⁶⁹ (Elle 28/4/2023, 24).
- *pre-loved* ‘uprzednio posiadane, używane, ale w dobrym stanie – określenie nacechowane pozytywnie’. “Oltre a un’ampia selezione di capi e accessori *pre-loved* dagli Anni ’20 ai ’90, questo scrigno pastello ospita anche le creazioni di marchi indie da scoprire”⁷⁰ (Elle 28/4/2023, 22).
- *second-hand*, *Granny core*, vintage ‘z drugiej ręki’, ‘styl inspirowany modą babcią, reinterpretowany przez młode pokolenia’, ‘ubrania lub akcesoria pochodzące z poprzednich dekad, cenione za styl, jakość, oryginalność’. “*Granny core*”, così è stato ribattezzato il fenomeno dai giovani TikTok, pronti ora a surfare tra le app *second-hand* per spulciare occasioni d’antan o a setacciare pezzi vintage tra le bancarelle dei flea market”⁷¹ (Elle 18/9/2014, 54).
- *reselling* ‘odsprzedaż używanych ubrań – przez aplikacje, platformy online lub sklepy vintage, termin kojarzący się z modą cyrkularną’. “Usare le app di *reselling* riduce gli sprechi o crea inquinamento facendo lievitare il traffico di spedizioni?”⁷² (Elle 18/7/2024, 43).

⁶⁷ „W międzyczasie miał miejsce proces *upcyclingu*, który, jak sugeruje sama nazwa, jest czymś znacznie więcej niż zwykłym *recyklingiem*. Nazywany również kreatywnym ponownym użyciem, polega na przekształceniu produktu, który wyczerpał swoją pierwotną funkcję, w przedmiot o wyższej wartości dodanej”.

⁶⁸ „Wśród moich ulubionych znajduje się japońska strona vintage Kapital, będąca absolutną czołówką w dziedzinie *recyklingu*”.

⁶⁹ „Przekształcają kultowe jednoczęściowe kostiumy kąpielowe i bikini tej marki, wykonane wyłącznie z tkanin pochodzących z *recyklingu* lub z nadwyżek magazynowych, we wciąż nowe modele”.

⁷⁰ „Oprócz szerokiego wyboru ubrań i akcesoriów *pre-loved* z lat 20–90, ten pastelowy skarbiec mieści również kreacje niezależnych marek, które warto odkryć”.

⁷¹ „«*Granny core*» – tak młodzi użytkownicy TikToka nazwali to zjawisko. Teraz z zapalem przeszukują aplikacje z odzieżą z drugiej ręki, by upolować stylowe okazje z dawnych lat, albo przeczesują stoiska na pchlich targach w poszukiwaniu ubrań vintage”.

⁷² „Czy korzystanie z aplikacji do odsprzedaży zmniejsza marnotrawstwo, czy raczej powoduje zanieczyszczenie środowiska, generując wzrost liczby przesylek?”

5) proekologiczna kosmetyka i pielęgnacja:

Ostatnią grupę stanowią anglicyzmy ekologiczne występujące w dyskursach kosmetycznych, służące do budowania etycznej tożsamości marek.

- *cruelty-free*⁷³ ‘produkt, który nie był testowany na zwierzętach’. “Indipendentemente dalle leggi e dai regolamenti, l’assenza di un bollino con la dicitura *cruelty-free* sull’etichettatura può avere un impatto sulla scelta e sull’acquisto del prodotto stesso”⁷⁴ (Vogue 1/2021, 91).
- *green & clean* ‘określenie kosmetyków o naturalnym składzie, pozbawionych szkodliwych chemikaliów, w ekologicznych opakowaniach, bezpiecznych zarówno dla ciała, jak i dla planety’. “Il sesto appuntamento è dedicato ai cosmetici *green & clean*, ricchi di ingredienti naturali e bio, in pack ecologici”⁷⁵ (Elle 24/4/2025, 138).

3.3. Wewnątrzdzaniowy code-switching

Zgromadzone powyżej przykłady, podobnie jak przytoczone poniżej fragmenty, ukazują kolejne zjawisko dotyczące stosowania anglicyzmów ekologicznych we włoskiej prasie lifestylowej, polegające na nagromadzeniu jednostek o takich cechach w ramach jednego zdania lub sekwencji zdań (por. Pańka, 2019: 115–116). Towarzyszą im anglicyzmy kojarzone z innymi polami znaczeniowymi niż ekologia (np. *agenda*, *shooting*).

- “Dai *greenfluencer* da seguire, ai second-hand da sbirciare fino ai must wear sostenibili e agli eventi in agenda. Vademecum eco-friendly”⁷⁶ (Elle 28/4/2023, 22).
- “Più precisamente al White Sand Luxury Villas & Spa che si fa portavoce di un concetto di *eco leisure* puro, quello che definiscono clean tourism, che abbiamo provato durante lo *shooting* del servizio moda “Il canto della sirena” a pag. 82”⁷⁷ (Elle 25/6/2023, 114).

⁷³ Zwrot używany powszechnie w branży kosmetycznej, stosowany również jako certyfikat. Por. <https://www.peta.org/about-peta/learn-about-peta/info-businesses/join-petas-ultimate-cruelty-free-list/> (data dostępu 17.05.2026).

⁷⁴ „Niezależnie od obowiązujących ustaw i przepisów, brak oznaczenia z napisem *cruelty-free* na etykiecie może wpływać na decyzję o wyborze i zakupie danego produktu”.

⁷⁵ „Szóste spotkanie poświęcone jest kosmetykom *green & clean*, bogatym w naturalne i ekologiczne składniki, zapakowanym w przyjazne środowisku opakowania”.

⁷⁶ „Od greenfluencerów, których warto obserwować, poprzez sklepy z odzieżą *second-hand*, do których warto zaglądać, aż po zrównoważoną odzież *must wear* i nadchodzące wydarzenia. Ekoprzewodnik w pigułce”.

⁷⁷ „Dokładniej mówiąc, chodzi o White Sand Luxury Villas & Spa, które stało się ambasadorem idei czystego eko-wypoczynku, określanego mianem clean tourism, którego doświadczyliśmy podczas sesji zdjęciowej do serwisu modowego „Pieśń syreny” na stronie 82”.

- “Lo chic è sempre più *green*. Ed *ethically correct*”⁷⁸ (Elle 10/2018, 82).

Wydaje się, że tak użyte anglicyzmy pełnią rolę etykiet, skrótów myślowych, efektywnie i w sposób dynamiczny komunikujących mające się kryć za nimi treści. Odbiorca może się poczuć częścią światowego, „informed”, eko-modowego stylu życia.

Kolejna obserwacja dotyczy przypadków sięgania po anglicyzm w sytuacji, gdy istnieje oczywisty włoski odpowiednik:

- “La borsa in nylon riciclato dalle *plastic bottles* raccolte nel Mediterraneo”⁷⁹ (Elle 10/2018, 82).

Zastosowanie zapożyczenia to celowy zabieg, internacjonalizuje przekaz, skłaniając jednocześnie do zadawania pytań o granicę w dążeniu do osiągnięcia efektu – naśladując tę konwencję – „coolness”.

3.4. Analiza nazw rubryk i projektów proekologicznych

W dalszej części analizy, omówiona zostanie obecność angielskiego nazewnictwa w:

(1) w nagłówkach sekcji tematycznych o stałej strukturze redakcyjnej, przy czym dominuje tutaj użycie przymiotnika *green*, np. Elle Speciale *Green* (Elle 28/4/2023, 22), *Getting Greener* (Elle 6/6/2024, 26, Elle 25/6/2023, 60), Elle *GREENZONE* (Elle 28/4/2023, 24),

(2) w nazwach konkursów i nagród o tematyce ekologicznej, np. The Next *Green Talents* (Vogue 3/2019, 215), The *Green Carpet*⁸⁰ Fashion Awards (Elle 8/2017, 67), *Green Product Awards* (Elle 7/2/2020, 20), *Green Carpet Challenge* (Elle 12/2017, 145),

(3) w sloganach proekologicznych:

- *Green is the new luxury* (Elle 8/2017, 64).
- ULTIME (BUONE) notizie: *green is the new black* (Elle 8/2017, 65).
- *SOS Save the Planet* (Elle 25/5/2025).

Angielskie formuły o charakterze sloganowym pełnią ponownie rolę etykiet, odsyłają do globalnych idei ekofilozofii:

⁷⁸ „Styl *chic* staje się coraz bardziej *green* – i etycznie poprawny”.

⁷⁹ „Torebka wykonana z nylonu pochodzącego z recyklingu plastikowych butelek zebranych na obszarze Morza Śródziemnego”.

⁸⁰ Analogia do wyrażenia *red carpet* por. <https://www.collinsdictionary.com/it/dizionario/inglese/red-carpet> (data dostępu 25.06.2025).

- *beyond the green* “Fanno parte di questa filosofia *beyond the green* anche le routine di bellezza, che tendono ad accorciarsi, con trattamenti che privilegiando pochi e calibrati ingredienti”⁸¹ (Elle 24/4/2025, 132).
- *less is more* “Coerentemente con la filosofia del *less is more*, abbiamo definito obiettivi concreti declinandoli lungo l’intera catena del valore”⁸² (Elle 25/6/2023, 58).

Nazywają ruchy proekologiczne i związane z nimi projekty legislacyjne:

- “A fare da portavoce alla campagna europea *Right to repair*, una coalizione presente in 21 Paesi europei, è una giovane italiana, Cristina Ganapini, per cui riparare non è solo una scelta buona per il pianeta, «ma può essere uno stimolo all’innovazione e a creare nuovi posti di lavoro in modo diffuso sui territori, perché la riparazione è per definizione, qualcosa che si deve fare localmente»”⁸³ (Elle 14/12/2023, 71).

Ostatni, znajdujący się poniżej przykład, będący zarazem tytułem artykułu, stanowi grę słów – parafrazę sloganu „Yes We Can” z kampanii Baracka Obamy z 2008 roku:

Yes **Ve Gan** (Vogue 1/2021, 67).

Celowo zmodyfikowana formuła językowa to deklaracja wegańskiego stylu życia, budująca narrację afirmującą weganizm i jego wartości etyczne.

4. Obserwacje końcowe

Odnosząc się do aspektów morfologicznych, należy zauważyć, że analiza korpusu nie pozwoliła odnotować występowania anglicyzmów ekologicznych, które w języku włoskim tworzyłyby liczbę mnogą za pomocą przyrostka -s. Ogólnie rzecz biorąc, badane jednostki występowały w liczbie pojedynczej. Anglicyzmy, jeśli wymagały tego reguły składni zdania włoskiego, były poprzedzane rodzajnikiem. W przypadku form zakończonych sufiksem -ing, domyślnym rodzajem gramatycznym był rodzaj męski, np. il *foraging*, il *fracking*.

⁸¹ „W duchu filozofii *beyond the green* mieszczą się również rytuały pielęgnacyjne, które stają się coraz krótsze, opierając się na zabiegach z niewielką, starannie dobraną liczbą składników”.

⁸² „Zgodnie z filozofią *less is more* wyznaczyliśmy konkretne cele, obejmując nimi cały łańcuch wartości”.

⁸³ „Twarz europejskiej kampanii *Right to Repair*, koalicji działającej w 21 krajach Europy, jest młoda Włoszka, Cristina Ganapini, dla której naprawa to nie tylko wybór korzystny dla planety, «ale także bodziec do innowacji i tworzenia nowych miejsc pracy w sposób rozproszony w różnych regionach, ponieważ naprawa jest z definicji czymś, co należy wykonywać lokalnie»”.

Nie odnotowano pseudoanglicyzmów, podobnie jak anglicyzmów zaadaptowanych, należy jednak podkreślić, że nie da się wykluczyć ich występowania. Artykuły o tematyce ekologicznej lub zawierające leksykę z tego zakresu stanowią bardzo rozległy pod względem objętości materiał, podobnie jak zawartość każdego numeru analizowanego czasopisma.

Spośród jednostek leksykalnych zaprezentowanych w rozdziale analitycznym, tylko jedna (*vintage*) występuje w internetowej wersji włoskiego słownika Treccani. Jednocześnie udało się zaobserwować sięgnięcie przez prasę włoską po kilka innowacji leksykalnych (np. *plogging*, *eco-glamping*, *greenfluencer*, *part-pairing*), których istnienia nie odnotowują angielskie słowniki Collins czy Merriam-Webster.

Odpowiadając na pytanie badawcze dotyczące roli pełnionej przez wyegzemplifikowane anglicyzmy ekologiczne w magazynach lifestylowych, można wymienić następujące funkcje, pokrywające się częściowo z obserwacjami innych badaczy tej tematyki (Romanik, 2024: 155-156):

- denotatywna, polegająca na nazywaniu w sposób precyzyjny nowych zjawisk pozajęzykowych,
- kategoryzująca, umożliwiająca porządkowanie informacji poprzez słowa-kłucze, będące swoistymi etykietami, odsyłającymi do opisywanych zjawisk,
- stylistyczna, nadająca tekstom nowoczesny wydźwięk, czyniąca je bardziej dynamicznymi i atrakcyjnymi z punktu widzenia czytelnika-użytkownika social mediów,
- marketingowo-perswazyjna, stosowana w celu przyciągnięcia uwagi oraz wywarcia wpływu poprzez promowanie wybranych zachowań, co jednocześnie wiąże się z wyodrębnieniem ostatniej z funkcji – ideologicznej.

Z powyższego wynika, że choć anglicyzmy ekologiczne w badanym materiale nie wykazują głębokiej formalnej integracji z systemem języka włoskiego, to ich obecność jest znacząca ze względu na pełnione funkcje komunikacyjne. Zapożyczenia stanowią nie tylko narzędzie precyzyjnego opisu nowych zjawisk, ale też mechanizm budowania narracji społeczno-kulturowej wokół ekologii, w której język – w zależności od typologii tekstu i jego szczegółowej tematyki – staje się nośnikiem idei lub strategii marketingowych.

Bibliografia

- Anglemark, L., John A. (2018). The Use of English-Language Business and Finance Terms in European Languages. *International Journal of Business Communication*, 55(3), 406–440.
- Caimotto, M.C., Molino, A. (2011). Anglicisms in Italian as Alerts to Greenwashing: A Case Study. *Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines*, 5(1), 1–16.

- Caimotto, M.C. (2013). The Unsustainable Anglicisation of Sustainability Discourse in Italian Green Companies. *TEXTUS*, 1, 115–126. DOI: 10.7370/75503
- Coluccia, C., Dell'Anna, M.V. (2020). *Lingua italiana e ambiente. Note sul lessico dell'ecologia. Studi di Lessicografia Italiana*, 37, 265–296.
- Erardi, S., Gardner, R.L., Comploi, S. (2022). Anglicisms in Ladin: Loanwords and Local Perceptions. *Forum Italicum*, 56(2), 272–306.
- Fisiak, J. (1962) Złożony kontakt językowy w procesie zapożyczenia z języka angielskiego do polskiego. *Język Polski*, XLII/4, 286–294.
- Karczewska, M. (2018). *Forestierismi nella stampa femminile italiana e francese. Analisi qualitativa e quantitativa*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Lopez, A. (2020). Ecomedia: The metaphor that makes a difference. *Journal of Sustainability Education*, https://www.susted.com/wordpress/content/ecomedia-the-metaphor-that-makes-a-difference_2020_05/
- Luján-García, C., García-Sánchez, S. (2020). Anglicisms in the Field of IT (GitHub and 3D Slicer): Multilingual Evidence from European Languages (French, German, Italian, Portuguese and Spanish). *ES Review: Spanish Journal of English Studies*, 41, 143–71. <https://doi.org/10.24197/ersjes.41.2020.143-171>
- Mańczak-Wohlfeld, E. (1988a). Anglicyzmy w Słowniku warszawskim. *Język Polski*, LXVIII/1, 24–29.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (1988b). Semantic fields of English loanwords in modern Polish. *Kwartalnik Neofilologiczny*, XXXV/8, 271–284.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (2010). *Słownik zapożyczeń angielskich w polszczyźnie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milfont, T.L., Schultz, P.W. (2018). The Role of Attitudes in Environmental Issues. W: D. Albarracín, B.T. Johnson (red.). *Handbook of Attitudes, Volume 2: Applications*. 337–363. New York: Routledge.
- Nieć, M. (2010). Pisma opinii i czasopisma life style – dwie koncepcje rynkowego dziennikarstwa (analiza Polityki, Wprost, Elle, Playboya i Twojego Stylu). *Zeszyty Prasoznawcze*, LIII(1–2), 7–29.
- Ortore, M. (2022). Su alcuni neologismi dell'ecologia. *Archivio per il Vocabolario Storico Italiano*, 5, 333–342.
- Pańska, D. (2019). Hejting, trolling i unboxing – o współczesnym wpływie języka angielskiego na język polski używany na Facebooku. W: V. Tanaś, W. Welskop (red.) *Mass media we współczesnym świecie*. 113–123. Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi.
- Pittman, M., Abell, A. (2021). More trust in fewer followers: diverging effects of popularity metrics and green orientation social media influencers. *Journal of Interactive Marketing*, 56, 70–82. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2021.05.002>
- Romanik, A. (2024). Anglicyzmy z zakresu ekologii w polskiej i rosyjskiej prasie typu life style. *Acta Neophilologica*, 26(1), 147–158.
- Serigos, J. (2016). Using distributional semantics in loanword research: A concept-based approach to quantifying semantic specificity of Anglicisms in Spanish. *International Journal of Bilingualism*, 21(5), 521–540. <https://doi.org/10.1177/1367006916635836>
- Witalisz, A., (2016). *Przewodnik po anglicyzmach w języku polskim*. Kraków: Biblioteczka Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego.
- Wojtyńska-Nowotka, M. (2022). Tematyczny podział zapożyczeń leksykalnych występujących w artykułach prasowych poświęconych zmianom klimatu. *Poradnik Językowy*, 5, 93–108. 10.33896/PolJ.2022.5.6

- Zenner, E., Speelman, D., Geeraerts, D. (2014). A sociolinguistic analysis of borrowing in weak contact situations: English loanwords and phrases in expressive utterances in a Dutch reality TV show. *International Journal of Bilingualism*, 19(3), 333–346. <https://doi.org/10.1177/1367006914521699>

Język nierodzimym a nie obcy: uwagi w kontekście perspektywy ekolingwistycznej

JOANNA PUPPEL

ORCID: 0000-0001-8288-0811

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract: The article examines the need to revise the established terminology in language teaching and linguistic research, proposing to replace the term ‘foreign language’ with ‘non-native language’ (‘other language’). This proposal aligns with the principles of ecolinguistics, which view languages as interconnected elements of a complex cultural-communicative ecosystem. The paper traces the historical evolution of the concept of the ‘foreign language’, analyzes its semantic and cultural limitations, and argues that the term ‘non-native language’ more accurately reflects the realities of globalization, migration, and multilingualism. The terminological shift is not merely linguistic but also axiological and educational, promoting a more inclusive, balanced, and ecological understanding of language and culture.

Abstrakt: W artykule podjęto refleksję nad koniecznością zmiany utrwalonej terminologii w dydaktyce i badaniach językowych – postulując zastąpienie pojęcia ‘język obcy’ terminem ‘język nierodzimym’. Propozycja ta wpisuje się w założenia ekolingwistyki, która traktuje języki jako elementy złożonego ekosystemu kulturowo-komunikacyjnego, współistniejące w relacjach współzależności i równowagi. Artykuł przedstawia ewolucję pojęcia ‘języka obcego’ w kontekście historycznym, analizuje jego ograniczenia semantyczne i kulturowe oraz wskazuje, że termin ‘język nierodzimym’ lepiej oddaje współczesne realia globalizacji, migracji i wielojęzyczności. Zmiana ta ma znaczenie nie tylko terminologiczne, lecz także aksjologiczne i edukacyjne – sprzyja budowaniu bardziej inkluzywnej, zrównoważonej i ekologicznej wizji języka oraz kultury.

Key words: non-native language, foreign language, ecolinguistics, linguistic diversity, panphilology, embamcity, transcultural communication

Słowa kluczowe: język nierodzimym, język obcy, ekolingwistyka, różnorodność językowa, panfilologia, embamiczność, komunikacja transkulturowa

Words have power. You can think of them as a kind of magic.
(Chomsky, 2011)

W niniejszym opracowaniu proponuję zmianę terminologii w nauczaniu języków, zastępując termin ‘język obcy’ pojęciem ‘język nierodzimym’ (choć nie jest to nowy pomysł – od ponad 20 lat mówi o tym poznańska szkoła ekolingwistyczna (zob. Puppel, 2017; 2022; Krawczak, 2017)). Perspektywa ekolingwistyczna podkreśla, że wszystkie języki współtworzą złożony ekosystem kulturowo-językowo-komunikacyjny, a nowa terminologia sprzyja pełnej akceptacji różnorodności językowej. Proponowana zmiana może przyczynić się do wspierania edukacji inkluzywnej, czyli takiej, która zapewnia równy dostęp do nauki wszystkim uczniom, niezależnie od ich pochodzenia kulturowo-językowo-komunikacyjnego czy psychofizycznego, oraz uznaje różnorodność za wartość edukacyjną (UNESCO, 2020). Jednocześnie sprzyja ona promowaniu podejścia transkulturowego, które lepiej odpowiada współczesnym realiom migracji i globalizacji, w których granice między kulturami i językami stają się coraz bardziej płynne. Tak więc celem niniejszego artykułu jest wykazanie, że termin ‘język nierodzimym’ lepiej oddaje rzeczywiste relacje między językami i ich użytkownikami niż ortodoksyjny termin ‘język obcy’, który dodatkowo akcentuje dystans i ‘obcość’ pomiędzy językami. Tymczasem, jak wskazuje dorobek językoznawstwa porównawczego, wszystkie języki wykazują istotne podobieństwa (ang. *all languages are similar*), co podważa zasadność utrwalania opozycji między językiem ‘swoim’ a ‘obcym’ (Robins, 1997).

1. Krótka historia terminu ‘język obcy’

Słowa kształtują nasze myślenie i sposób postrzegania świata. Nie są one jedynie neutralnymi etykietami, lecz tworzą ramy interpretacyjne dla zjawisk, które opisujemy. Jak zauważają Lakoff i Johnson (2003), język metaforyczny przenika nasz sposób konceptualizowania rzeczywistości, a według Sapira (1921) i Whorfa (1956) struktura języka wpływa na percepcję świata jego użytkowników. W tym kontekście warto przyjrzeć się terminowi „język obcy” – wyrażeniu, które przez wieki odzwierciedlało sposób pojmowania inności kulturowo-językowej.

Samo słowo ‘język’ pochodzi od prasłowiańskiego *jęzъкъ* i pierwotnie odnosiło się do organu mowy, a następnie rozszerzyło swoje znaczenie na system komunikacji. Z kolei ‘obcy’ wywodzi się z prasłowiańskiego *obcъ* i oznaczało ‘pochodzący spoza’ lub ‘nienależący do danej wspólnoty’ (Bańkowski, 2000). Już sama etymologia sugeruje dystans i wykluczenie, które w kontekście nauki języków mogą tworzyć negatywne skojarzenia.

Od starożytności kontakt między różnymi grupami językowymi wynikał z handlu, wojen czy migracji. Grecy określali osoby niemówiące po grecku mianem *barbaroi* (*βάρβαροι*), co oznaczało ‘bełkoczących’ i miało pejoratywny

wydzwięk. Z kolei Rzymianie, dla których łacina była językiem urzędowym, postrzegali języki ludów podbitych, takie jak greka, celtycki czy fenicki, jako oznakę inności i niższego statusu cywilizacyjnego (zob. Modzelewski, 2004; Morys-Twardowski, 2023).

W średniowiecznej Europie łacina pełniła rolę międzynarodowego języka, podczas gdy języki narodowe uważano za ‘ludowe’ (Haubrichs, 2023). Oprócz funkcji liturgicznych, łacina była także uniwersalnym językiem elit. To w niej spisywano dokumenty państwowe, kroniki oraz prowadzono debaty akademickie, co nadawało jej wyższy status w hierarchii prestiżu. Stopniowo jednak rosło społeczne uświadomienie różnic językowych. Już w 813 roku synod w Tours nakazał duchownym przekładanie kazań na języki zrozumiałe dla ludu, to jest wczesnoromański (*rustica Romana lingua*) lub germański (*Theotisca*), aby wierni mogli pojąć przekazywane nauki (podaję za Haubrichs, 2023). Był to jeden z pierwszych oficjalnych dowodów na to, że języki „barbarzyńców” zaczęto postrzegać jako języki chrześcijańskich społeczności zasługujące na uznanie. Mimo to przez długi czas łacina pozostawała symbolem ‘cywilizowanego’ języka. Na przykład w XIV wieku uczony mógł uznać za analfabetę osobę nieznającą łaciny, nawet jeśli biegle posługiwała się językiem rodzimym.

W renesansie, gdy rosło zainteresowanie kulturami narodowymi, języki takie jak francuski, niemiecki czy włoski zaczęły zyskiwać prestiż, a nauka języków nierodzimych stała się elementem edukacji elit. Tak więc, w epoce renesansu doszło do przełomu w pojmowaniu ‘obcości’ językowej. Humanizm dostrzegł wartość języków narodowych, co zaowocowało rozwojem literatury w językach rodzimych, a nie tylko w łacinie (zob. Modzelewski, 2004). Około 1305 roku Dante Alighieri w swoim traktacie *De vulgari eloquentia* („O języku pospolitym”) argumentował, że włoski i inne języki ludowe (*volgare*) zasługują na taki sam prestiż jak łacina. Była to nowatorska idea, a Dante nie traktował języka ojczystego jako gorszego czy ‘nieczystego’, lecz jako pełnoprawny element kultury, godny literackiego kunsztu i analizy.

Podobne przekonania rozwijali w XVI wieku reformatorzy religijni, dokonując przekładów Biblii na języki narodowe, np. Marcin Luter na niemiecki, czy Jakub Wujek na polski. Zmiany zaszły również w prawie kanonicznym i z czasem proboszczom zalecono znajomość języka wiernych, aby mogli skuteczniej ich nauczać (zasada *lingua vernacula*) (Skutnabb-Kangas, 2000).

Renesansowe dwory stały się z kolei miejscem, gdzie ceniono wielojęzyczność. Wykształceni władcy posługiwali się kilkoma językami, np. cesarz Karol V Habsburg w żartobliwym powiedzeniu przypisywał im konkretne funkcje: „Do Boga mówię po hiszpańsku, do kobiet po włosku, z mężczyznami po francusku, a do mojego konia po niemiecku” (Ratcliffe, 2017). Choć anegdota ta jest przesadą, odzwierciedla ona ówczesne postrzeganie języków, bowiem rodzimy język tego monarchy (hiszpański) nie był już „barbarzyński”, lecz jednym z równorzędnych języków Europy, podczas gdy prawdziwie „obcymi” pozostawały te spoza kręgu kultury łacińskiej.

W XVIII i XIX wieku pojęcie „języka obcego” nabrało bardziej sprecyzowanego znaczenia, zwłaszcza w kontekście metodyki nauczania języków. Rozwój metody gramatyczno-tłumaczeniowej (ang. *grammar-translation method*), wywodzącej się z tradycji nauczania języków klasycznych, takich jak łacina i greka, sprawił, że nauka języków opierała się na analizie gramatycznej i tłumaczeniu tekstów. Metoda ta została ukształtowana w XIX wieku w niemieckich szkołach, zwłaszcza dzięki pracom takich pedagogów jak Johann Seidenstücker i Karl Ploetz, którzy usystematyzowali podejście gramatyczno-tłumaczeniowe w edukacji językowej (zob. Richards & Rodgers, 2014). W ten sposób nauka języków została oddzielona od kontekstu komunikacyjnego i przekształcona w formalny proces przyswajania reguł i struktur gramatycznych. W tym okresie istotny wpływ na dydaktykę języków mieli również myśliciele tacy jak Jan Amos Komenski (Comenius), Johann Heinrich Pestalozzi czy Wilhelm Viëtor, którzy podkreślali rolę immersji i podejścia komunikacyjnego. Wraz z rozwojem państw narodowych i rosnącym nacjonalizmem ‘języki obce’ zaczęto często postrzegać jako konkurencyjne wobec języka narodowego, co było szczególnie widoczne w kontekście imperializmu i kolonializmu (zob. Haugen, 1972; Mühlhäusler, 2003).

Jednocześnie nastąpił przełom w rozumieniu pokrewieństw językowych. W 1786 roku William Jones, brytyjski filolog porównawczy, zauważył podobieństwa między sanskrytem, łaciną i greką, sugerując istnienie wspólnego prajęzyka. W XIX wieku językoznawcy tacy jak Rasmus Rask, Franz Bopp i Jacob Grimm rozwinęli metodę porównawczą, systematycznie analizując fonetykę i gramatykę różnych języków. Ich badania doprowadziły do powstania klasyfikacji językowych oraz koncepcji rodzin językowych i drzew genealogicznych (zob. Crystal, 2000). Uświadomiono sobie, że nawet odległe języki mają wspólne korzenie, co podważyło wcześniejsze przekonanie o całkowitej obcości niektórych języków względem siebie. W efekcie język obcy zaczęto traktować raczej jako dalszą gałąź tego samego systemu językowego niż jako zupełnie odrębną ‘mowę’. Mimo to w XIX wieku utrzymywały się hierarchie językowe – języki klasyczne (łacina, greka, sanskryt) cieszyły się prestiżem, podczas gdy mowy ludów kolonizowanych często uznawano za „prymitywne”.

Epoka kolonialna, znana również jako kolonializm, która trwała aż do połowy XX wieku (zob. Veracini, 2022) zintensyfikowała kontakt Europejczyków z wieloma nieznanymi wcześniej językami Afryki, Azji i Ameryk – zjawisko, które Fill i Mühlhäusler (2001) określają jako przejaw zaburzenia równowagi w ekosystemie językowym. Kolonizatorzy postrzegali mowę podbitych ludów jako mniej rozwiniętą i podporządkowywali ją swojemu językowi, które stawały się dominującymi w administracji i edukacji, czyli stosowali imperializm językowy – świadome narzucanie języka władzy jako środka dominacji. Języki imperiów, takie jak angielski, francuski czy hiszpański, wypierały języki lokalne, spychając je do sfery prywatnej lub wyłącznie do ustnego porządku komunikacyjnego. Dla kolonizatorów języki tubylcze były barierą do przewyciężenia, natomiast dla ludności podbitej język europejski stawał się symbolem władzy i prestiżu.

W wielu koloniach wykształciły się języki mieszane, jak pidżyny i kreole, będące efektem połączenia mów europejskich i lokalnych (zob. Steffensen & Fill, 2014). Proces dekolonizacji w drugiej połowie XX wieku częściowo przywrócił znaczenie językom tubylczym, jednak w wielu krajach (np. w Indiach czy Afryce) języki kolonizatorów do dziś pełnią funkcję języków oficjalnych *lingua franca*.

W Europie XIX wieku język stał się kluczowym elementem tożsamości narodowej. Romantyczni myśliciele, m.in. Johann Gottfried Herder, podkreślali, że język jest nośnikiem ducha narodu (*Volksgeist*), a jego ochrona to obowiązek patriotyczny (podaję za Crystal, 2000). Ruchy narodowe w krajach takich jak Polska, Czechy czy Węgry koncentrowały się na kodyfikacji i rozwoju języka ojczystego w opozycji do germanizacji i rusyfikacji. W tym kontekście języki obce zaczęły być postrzegane jako języki konkurencyjne, a nawet wrogie – na przykład dla Polaków w czasie zaborów językiem obcym stał się rosyjski czy niemiecki, mimo że wcześniej były one powszechnie używane w I Rzeczypospolitej. Jednocześnie państwa narodowe dążyły do ujednolicenia językowego, co prowadziło do marginalizacji dialektów, często uznawanych za mniej wartościowe. W XIX wieku ukształtował się także pogląd, że „język to dialekt, który ma armię i flotę” – maksyma ta, przypisywana językoznawcy Maxowi Weinreichowi, podkreślała polityczny wymiar statusu języka (zob. Weinreich, 1945; także Fishman, 1977). W efekcie wykształcona idea narodu jako jednolitej wspólnoty językowej umocniła podział na ‘swój’ język i ‘język obcy’, który zaczął symbolizować język innego narodu, często rywalizującego lub dominującego.

W XX wieku postępujące procesy globalizacyjne, migracje oraz rozwój technologii zaczęły stopniowo zacierać granice między językiem rodzimym a obcym. W wielokulturowych metropoliach i społecznościach międzynarodowych dany język mógł nie być ojczystym dla wielu jego użytkowników, ale jednocześnie przestawał być traktowany jako całkowicie obcy, stawał się bowiem istotnym narzędziem komunikacji codziennej i integracji. Pojawiły się nowe podejścia do nauki języków, takie jak immersja językowa (ang. *language immersion*), polegająca na zanurzeniu uczącego się w środowisku docelowego języka i używaniu go jako głównego środka komunikacji, czy nauczanie zadaniowe (ang. *task-based learning*), które podkreślały praktyczne użycie języka zamiast mechanicznego przyswajania reguł gramatycznych (zob. Cummins, 2000; Ellis, 2003). Współczesne językoznawstwo, czerpiąc m.in. ze strukturalizmu Ferdinanda de Saussure’a, zaczęło traktować wszystkie języki jako równoważne, odrzucając wcześniejsze hierarchie wartościujące niektóre z nich jako „wyższe” lub „prymitywne”. Antropolodzy językowi, tacy jak Franz Boas, wykazali bowiem, że każdy język jest rozwinięty na miarę potrzeb swoich użytkowników, a Edward Sapir i Benjamin Lee Whorf zwrócili uwagę na to, jak dany język kształtuje sposób myślenia, ale nie czyni tego lepiej czy gorzej niż inne języki (zob. Boas, 1911; Sapir, 1921; Whorf, 1956).

Jak już wspomniałam, XX wiek to epoka masowych migracji, które stworzyły wielojęzyczne społeczności i przyczyniły się do redefinicji pojęcia „języka

obcego”. Imigranci w drugim pokoleniu często płynnie przechodzili między dwoma językami, co w wielu środowiskach uczyniło zjawisko bilingwizmu normą (zob. Boas, 1911; Skutnabb-Kangas, 2000). Zjawiska takie jak ‘przełączanie kodu’ (ang. *code-switching*) stały się naturalnym elementem komunikacji w metropoliach, a poszczególne państwa zaczęły dostosowywać swoje polityki językowe, balansując między asymilacją a wspieraniem wielokulturowości. W edukacji język obcy przestał oznaczać wyłącznie język dalekiego kraju, który równie dobrze mógł być językiem sąsiada czy kolegi ze szkolnej ławki. Wzrosła również ogromna rola języka angielskiego, który po II wojnie światowej przejął funkcję głównego narzędzia międzynarodowej komunikacji, wypierając wcześniejszą dominację francuskiego. Anglojęzyczna kultura masowa, w postaci literatury, kina czy muzyki rozpowszechniła angielski na całym świecie, sprawiając, że to on często był traktowany jako „naturalny” środek globalnej wymiany, a inne języki funkcjonowały w jego cieniu. Jednocześnie popkultura i literatura podróżnicza XX wieku utrwaliły stereotypowe postrzeganie ”języków obcych” jako egzotycznych i odmiennych, podczas gdy język angielski stał się normą (*lingua globalis*) (zob. Puppel, 2017; 2019; 2022; Fill & Mühlhäusler, 2001). Jednak w dobie rosnącej dostępności edukacji i tłumaczeń, bariery językowe zaczęły stopniowo zanikać, a idea jednolitej językowo wspólnoty narodowej uległa erozji. Coraz częściej pojawiali się także autorzy piszący poza swoim językiem rodzimym, np. Joseph Conrad, Vladimir Nabokov czy Samuel Beckett, którzy pokazali, że granica między językiem własnym (*embamicznym*) (zob. Puppel, 2024), a ‘obcym’ jest płynna i może być twórczo przekraczana. W efekcie XX wiek przyniósł fundamentalne przewartościowanie pojęcia ‘języka obcego’, czyniąc je bardziej zależnym od kontekstu społeczno-kulturowego i indywidualnych doświadczeń użytkowników.

Współczesność, charakteryzująca się dynamicznymi przepływami ludzi, idei i znaczeń, wymaga nowego języka opisu zjawisk komunikacyjnych. Zamiast mówić o ‘obcości’, coraz częściej mówi się o ‘nierodzimości’, a więc pojęciu, które lepiej oddaje złożone relacje między językiem, tożsamością i doświadczeniem. Termin ten zakłada współistnienie języków w jednym ekosystemie, a nie ich opozycję, i otwiera drogę do bardziej inkluzywnego myślenia o różnorodności językowej. W tym sensie przejście od „języka obcego” do „języka nierodzimego” stanowi nie tylko zmianę terminologiczną, lecz także odzwierciedlenie głębszej przemiany kulturowej, właściwej epoce XXI wieku, w której języki i kultury nie rywalizują ze sobą, lecz współtworzą wspólną przestrzeń komunikacyjną.

Właśnie w tym miejscu szczególnego znaczenia nabiera perspektywa ekolinguistyczna, która pozwala spojrzeć na języki nie jako izolowane systemy, lecz jako współzależne elementy globalnego ekosystemu kulturowego. To podejście umożliwia nową interpretację relacji między językiem ‘obcym’ a ‘nierodzimym’, stanowiącą przedmiot dalszej analizy w kolejnej części artykułu.

2. Perspektywa ekolingwistyczna w odniesieniu do relacji ‘obcy’-‘nierodzimym’

Współczesna ekolingwistyka (zob. np. Puppel, 2017; 2022; Stibbe, 2015; Steciąg, 2023) dostarcza narzędzi teoretycznych pozwalających na nowo zinterpretować relacje między językami i ich użytkownikami. W przeciwieństwie do tradycyjnych ujęć strukturalnych, w których języki postrzegane są jako odrębne i autonomiczne systemy, ekolingwistyka akcentuje ich współzależność oraz osadzenie w szeroko rozumianym ekosystemie kulturowym. Taka perspektywa pozwala dostrzec, że języki nie istnieją w izolacji, lecz współtworzą złożoną sieć powiązań społecznych, poznawczych i środowiskowych. W tym kontekście określenie „język obcy” okazuje się niewystarczające i potencjalnie ograniczające, gdyż utrzuca ono opozycję między językiem ‘swoim’ a ‘innym’, wskazującym na bardziej ksenofobiczny charakter podziału. Termin ‘język nierodzimym’ stanowi zatem propozycję bardziej inkluzywną i zgodną z ekologiczną wizją języka. Jest to wizja, w której każdy język, niezależnie od jego statusu w biografii użytkownika, może współtworzyć jego codzienną przestrzeń językowo-komunikacyjną.

Poniżej omawiam kluczowe elementy ekolingwistycznego podejścia do tej problematyki:

1) W podejściu ekolingwistycznym języki nie są traktowane jako będące w izolacji, ale jako zintegrowane części ekosystemów kulturowych. Termin ‘język obcy’ sugeruje izolację, odseparowanie i ‘inność’ danego języka, co tworzy wrażenie, jak wykazały m.in. językoznawstwo porównawcze i kontrastywne, że języki istnieją niezależnie od siebie i nie są z sobą powiązane. W rzeczywistości jednak każdy język ma powiązania z innymi, a kultury wzajemnie się przenikają, szczególnie w globalizującym się dziś intensywnie świecie. Termin ‘język nierodzimym’ lepiej oddaje te powiązania, podkreślając fakt, że choć dany język (drugi, trzeci, itd.) nie jest rodzimym dla konkretnej osoby, to jednak może być częścią jej codziennego doświadczenia językowo-komunikacyjnego.

2) Ekolingwistyka wskazuje, że język, którym się posługujemy na co dzień, kształtuje nasze postrzeganie rzeczywistości. Termin ‘język obcy’ może wywoływać negatywne skojarzenia, wzmacniać ksenofobię i bariery międzykulturowe oraz dystans między ludźmi posługującymi się różnymi językami. Z perspektywy ekologii języka takie podejście zakłóca harmonijną współzależność między językami i ich użytkownikami, co jest szczególnie ważne w dzisiejszym coraz bardziej otwartym świecie, w którym różnorodność językowa powinna być postrzegana jako cenny zasób, a nie zagrożenie.

3) Ekolingwistyka kładzie istotny nacisk na ochronę różnorodności językowej, podobnie jak ekologia chroni różnorodność biologiczną. Zmiana zatem terminologii z ‘język obcy’ na ‘język nierodzimym’ sprzyja promowaniu różnorodności kulturowo-językowo-komunikacyjnej, ponieważ nie zakłada ona wyższości

jednego języka nad innym (zob. pojęcie ‘hegemonii językowej’ zob. np. Eriksen, 1992)). W ten sposób języki mają pełne prawo współistnieć w ramach wspólnego ekosystemu języków i wszelkich kultur lokalnych, co jest istotne dla zachowania wielojęzyczności na świecie jako jego bogactwa.

4) Z ekolingwistycznego punktu widzenia języki są m. in. narzędziami tworzenia wspólnoty i współpracy między ludźmi. Termin ‘język nierodzimym’ bardziej odpowiada tej idei, podkreślając fakt, że ludzie mogą się komunikować w wielu językach, które niekoniecznie są ich pierwszymi, czyli językami emba-micznymi (Puppel, 2024), ale mimo to przyczyniają się do budowania relacji i współpracy. Z kolei ‘język obcy’ wprowadza i utrzymuje ideę obcości i tym samym utrudnia postrzeganie języka jako najważniejszego mostu o charakterze transkulturowym.

5) Odejsie od terminów takich jak ‘język obcy’ czy ‘filologia obca’ należ-zatem postrzegać jako akt troski o ekosystem kulturowo-językowy, podobnie jak działania na rzecz ochrony środowiska naturalnego. Tak więc, wprowadzanie bardziej inkluzywnych terminów, takich jak ‘język nierodzimym’ czy panfilologia (filologia holistyczna, zob. Puppel, 2019) sprzyja rozwijaniu i zachowaniu do-brostanu językowego ekosystemu, w którym różne języki i kultury mogą przede-wszystkim współistnieć i wzajemnie się wzbogacać.

W świetle przedstawionych powyżej założeń ekolingwistyki, kolejnym krokiem jest omówienie praktycznych konsekwencji proponowanej zmiany terminologicznej.

3. Praktyczne konsekwencje wprowadzenia terminu ‘język nierodzimym’

Proponowana zmiana terminologii z ‘język obcy’ na ‘język nierodzimym’ w przyjętej tutaj perspektywie ekolingwistycznej niesie za sobą istotne praktyczne konsekwencje, które mogą wpłynąć na różne wymiary funkcjonowania języków w społeczeństwie. Poniżej przedstawiam dodatkowe konsekwencje tej zmiany:

- 1) **Edukacja językowa i programy nauczania:** przyjęcie terminu ‘język nierodzimym’ może skłonić do przemyślenia i przekształcenia programów nauczania języków w polskich szkołach i na uczelniach. Zamiast traktować naukę języka jako poznawanie czegoś ‘obcego’, programy mogłyby bardziej integrować aspekty wielojęzyczności i wielokulturowości, tym samym podkreślając współzależność języków i kultur. Takie podejście może zwiększyć motywację uczniów i studentów, którzy będą postrzegać naukę języka jako poszerzanie własnych kompetencji komunikacyjnych, a nie jako konieczność przyswajania czegoś zupełnie odmiennego.
- 2) **Polityka językowa i planowanie językowe:** zmiana terminologii może wpłynąć na kształtowanie polityki językowej państw i instytucji międzynarodo-

wych. Wprowadzenie do użycia terminu ‘język nierodzimym’ może promować bardziej zrównoważone podejście do ochrony i promocji różnorodności językowej, co jest zgodne z przedstawionymi celami ekolingwistyki. Może to prowadzić do inicjatyw wspierających mniejsze społeczności językowe i tym samym przeciwdziałających dominacji jednego języka nad innymi, co jest istotne dla zachowania bogactwa językowego świata w obrębie zunifikowanego podejścia ekolingwistycznego (zob. Allen & Hoekstra, 1992).

- 3) **Postrzeganie mniejszości językowych:** wprowadzenie terminu ‘język nierodzimym’ może również wpłynąć na postrzeganie mniejszości językowych w społeczeństwie. Zamiast stygmatyzować je jako ‘obce’, taka terminologia wspomoże promocję, akceptację i integrację tych społeczności, uznając ich języki za integralną część kulturowego ekosystemu danego kraju. Takie podejście może przyczynić się do lepszej integracji społecznej i ustanowienia wzajemnego szacunku między różnymi grupami językowymi.
- 4) **Badania naukowe i terminologia akademicka:** wprowadzenie terminu ‘język nierodzimym’ może wpłynąć na terminologię stosowaną w badaniach naukowych, zwłaszcza w dziedzinach takich jak językoznawstwo, socjologia czy antropologia. Może to bowiem skłonić badaczy do rewidowania istniejących pojęć i kategorii, prowadząc do bardziej precyzyjnych i mniej wartościujących opisów zjawisk językowych. Proponowana zmiana może również wpłynąć na sposób prowadzenia badań, uwzględniając bardziej holistyczne i bardziej ekologiczne podejście do analizy języków i ich funkcjonowania w społeczeństwie.
- 5) **Świadomość społeczna i użycie (nowych) mediów:** zmiana terminologii może wpłynąć znacząco na świadomość społeczną i sposób, w jaki media przedstawiają kwestie związane z językami. Używanie terminu ‘język nierodzimym’ może promować bardziej pozytywne nastawienie do nauki języków i kontaktów międzykulturowych, co w konsekwencji może prowadzić do większej otwartości i kształtowanie postawy tolerancji w społeczeństwie. Media, jako główne źródło informacji, odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu opinii publicznej, dlatego ich sposób prezentowania kwestii językowych ma istotne znaczenie dla promowania różnorodności kulturowo-językowej.

Tak więc, zmiana terminologii z ‘język obcy’ na ‘język nierodzimym’ w perspektywie ekolingwistycznej może prowadzić do wielu praktycznych konsekwencji, które sprzyjać będą promowaniu różnorodności językowej, integracji społecznej oraz bardziej zrównoważonej polityki językowej. Taka zmiana może również wpłynąć na dydaktykę i badania naukowe oraz ostatecznie, na świadomość społeczną, przyczyniając się do budowania bardziej otwartego i tolerancyjnego świata.

4. Podsumowanie

W niniejszym krótkim opracowaniu podkreślam, że terminy takie jak ‘język obcy’ i ‘filologia obca’ odzwierciedlają przestarzałe i ortodoksyjne podejście do nauki języków i kultur lokalnych. Tym samym różnią się one od spojrzenia ekolingwistycznego na język jako elementu współzależnego ekosystemu. Proponuję w ramach rozwijanej refleksji językoznawczej uznać, że wprowadzenie bardziej inkluzywnych terminów, takich jak ‘język nierodzimym’, oraz zastosowanie koncepcji panfilologii, odzwierciedlają pilną potrzebę przemian w edukacji kulturowo-językowo-filologicznej, bowiem lepiej odpowiadają wyzwaniom współczesności, uwzględniając wielojęzyczność, różnorodność kulturową i dynamiczny charakter wszystkich języków naturalnych.

W dobie postępującej globalizacji i dynamicznej wielojęzyczności termin ‘język obcy’ przestaje oddawać współczesne realia. Wiele osób posługuje się wieloma językami w codziennym życiu, a granice między językami i kulturami stają się coraz bardziej płynne. Tak więc, w kontekście ekolingwistyki bardziej adekwatnym określeniem wydaje się ‘język nierodzimym’, ponieważ podkreśla on fakt, że dany język nierodzimym nie musi być ‘obcy w sensie kulturowo-językowym (czy nawet emocjonalnym), lecz po prostu nie jest embamicznym systemem komunikacji. Wprowadzenie tego terminu do edukacji nauczania języków, polityki językowej i badań językoznawczych z pewnością będzie sprzyjać lepszemu rozumieniu i akceptacji różnorodności językowej oraz wspierać ogólną inkluzywność w społeczeństwach dzisiejszego świata.

Bibliografia

- Allen, T.F.H. & T.W. Hoekstra. (1992). *Toward a unified ecology*. New York: Columbia University Press.
- Bańkowski, A. (2000). *Etymologiczny słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boas, F. (1911). *Handbook of American Indian Languages*. Washington, DC: Smithsonian Institution.
- Chomsky, N. (2011). *How the world works*. Berkeley, CA: Soft Skull Press.
- Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Eriksen, T.H. (1992). Linguistic hegemony and minority resistance. *Journal of Peace Research* 29.3. 313–332.
- Fill, A., & Mühlhäusler, P. (red.). (2001). *The ecolinguistics reader: Language, ecology and environment*. London: Continuum.
- Fishman, J. A. (1977). Language and ethnicity. In H. Giles (red.), *Language, ethnicity and inter-group relations* (pp. 15–57). London: Academic Press.

- Halliday, M. A. K. (2001). New ways of meaning: The challenge to applied linguistics. In A. Fill & P. Mühlhäusler (red.), *The ecolinguistics reader: Language, ecology and environment* (pp. 175–202). London: Continuum.
- Haubrichs, W. (2023). Rustica Romana lingua und Theotisca lingua – Frühmittelalterliche Mehrsprachigkeit im Raum von Rhein, Maas und Mosel. In R. Franceschini, M. Hüning, & P. Maitz (red.), *Historische Mehrsprachigkeit: Europäische Perspektiven* (pp. 179–206). Berlin & Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111338668-009>
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Krawczak, M. (2017). Poznańska szkoła ekolingwistyki. *Scripta Neophilologica Posnaniensia, XVII*, 145–192.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Modzelewski, K. (2004). *Barbarzyńska Europa*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Morys-Twardowski, M. (2023). *Barbarica. Tysiąc lat zapomnianej historii ziem polskich*. Kraków: Znak.
- Mühlhäusler, P. (2003). *Language of environment, environment of language: A course in ecolinguistics*. London: Battlebridge.
- Puppel, S. (2017). *ECOLI[S]2: Essays and notes on ecolinguistic synergy and synthesis*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.
- Puppel, S. (2019). Krótki zarys ewolucji filologii: ujęcie portalowe. *Scripta Neophilologica Posnaniensia, XIX*, 13–27.
- Puppel, S. 2022. *Habent sua fata linguae: (czyli szkic o tym, że wszyscy mamy język, że „mieszkamy” w nim i co się z nim dzieje). Szkic napisany z okazji 20-lecia istnienia ekolingwistyki i komunikologii w ramach Wydziału Neofilologii UAM (2002–2022)*. Poznań: Zakład Ekolingwistyki i Komunikologii UAM.
- Puppel, S. (2024). Language “depth”: Deep first language acquisition versus shallow second/foreign language learning, and the presence of the “embammic seal” in the embammic language–non-embammic language dichotomy. *Scripta Neophilologica Posnaniensia, XXIV*, 73–84.
- Ratcliffe, S. (red.). (2017). *Oxford essential quotations*. Oxford: Oxford University Press.
- Robins, R. H. (1997). *A short history of linguistics*. London: Longman.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steciąg, M. (2023). *Język w epoce antropocenu. Ujęcie ekolingwistyczne*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Stibbe, A. (2015). *Ecolinguistics: language, ecology and the stories we live by*. London: Routledge.
- Steffensen, S. V., & Fill, A. (2014). Ecolinguistics: The state of the art and future horizons. *Language Sciences, 41*, 6–25.
- UNESCO. (2020). *Inclusion and Education: All Means All*. Paris: UNESCO.
- Veracini, L. (2022). *Colonialism: a global history*. London: Routledge.
- Weinreich, M. (1945). A language is a dialect with an army and a navy. *YIVO Bleter, 25*(1), 13.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: MIT Press.

The ecology of a language under Hard Invasion: the Polish case, 1772–1918 (supplemented with visual material)

STANISŁAW PUPPEL

ORCID: 0000-0002-1203-9282

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract: This article offers an interdisciplinary examination of the relationship between language and political power during the Partitions of Poland. It analyzes the fate of the Polish language as a linguistic system subjected to a process of “hard invasion” by the occupying empires – German, Austrian and Russian. Within an ecolinguistic framework, language is portrayed as a living organism functioning in a dynamic cultural ecosystem, exposed to domination, suppression, and adaptive resistance. The text introduces a theoretical model (IL-TL-SL) that illustrates the stages of linguistic subjugation and the mechanisms of resistance that followed. Drawing on historical evidence, it demonstrates how the Polish intelligentsia and the wider community preserved the vitality and identity of Polish despite external pressures. Ultimately, the article shows that Polish endured the Partitions not only as a means of communication but also as a core symbol of national memory and identity, regaining full autonomy after 1918. This contribution enriches the discussion on language ecology, linguistic imperialism, and the interdependence between culture, language, and political power.

Abstrakt: Niniejsze opracowanie przedstawia interdyscyplinarne studium dotyczące relacji między językiem a władzą polityczną w okresie zaborów Polski. Analizuje losy języka polskiego jako systemu językowego poddanego procesowi „presji językowej” ze strony języków państw zaborczych – niemieckiego i rosyjskiego. W ramach podejścia ekolingwistycznego język ukazany jest jako żywy organizm funkcjonujący w dynamicznym ekosystemie kulturowym, narażony na dominację, represję i przymus adaptacji. Tekst wprowadza model teoretyczny (IL-TL-SL), który ilustruje etapy podporządkowania językowego oraz mechanizmy oporu wobec niego. Na podstawie materiału historycznego pokazano, w jaki sposób polska inteligencja i szerokie warstwy społeczeństwa zachowały żywotność i tożsamość języka mimo zewnętrznej presji. Ostatecznie opracowanie dowodzi, że język polski przetrwał okres zaborów nie tylko jako środek komunikacji, lecz także jako podstawowy symbol pamięci narodowej i tożsamości, odzyskując pełną autonomię po 1918 roku. Tekst wnosi istotny wkład w dyskusję nad ekologią języka, imperializmem językowym oraz współzależnością kultury, języka i władzy politycznej.

Key words: language ecology, ecolinguistics, linguistic invasion, Polish language, Germanization, Russification, cultural identity, Partitions of Poland, linguistic imperialism.

Słowa kluczowe: ekologia języka, ekolingwistyka, inwazja językowa, język polski, germanizacja, rusyfikacja, tożsamość kulturowa, rozbiory Polski, imperializm językowy.

*Gentem lingua facit
(Languages create peoples)*

*In commemoration of the 230th anniversary
of the last Partition of the Polish-Lithuanian Commonwealth (1795–2025),
which took place on 24th of October, 1795.*

*O pieśni gminna, ty stoisz na straży
Narodowego pamiątek kościoła
Z archanielskimi skrzydłami i głosem
Ty czasem dzierżysz i miecz archaniola.
Płomień rozgryzie malowane dzieje
Skarby mieczowi spustoszą złodzieje,
Pieśń ujdzie cało...*

*(O you folk song,
you guard the temple of our national memories
With your angel wings and voice.
And you sometimes hold the angel's sword.
Flames will devour our painted history
And our treasures armed robbers will loot,
But the song will prevail...*

(A fragment of Adam Mickiewicz's poem *Konrad Wallenrod*,
published in Saint/Sankt Petersburg in 1828,
indicating resistance to 'armed robbers'. Translation mine, SP).

The prologue

In view of the necessity to abolish everything which would revive the memory of the existence of the Kingdom of Poland (emphasis mine, SP), now that the annulment of this body politic has been effected...the high contracting parties are agreed and undertake never (emphasis mine, SP) to include in their titles...the name and designation of the Kingdom of Poland, and which shall remain suppressed as from the present and forever (emphasis mine, SP)..." (A secret article signed by the partitioning powers of Prussia, Russia, and Austria in 1797. Source: Norman Davies. 2005. *God's playground: a history of Poland*. The original text of the Treaty of the Third Partition of Poland, signed on the 24th of October, 1795, in Saint/Sankt Petersburg, was written both in German and Russian).

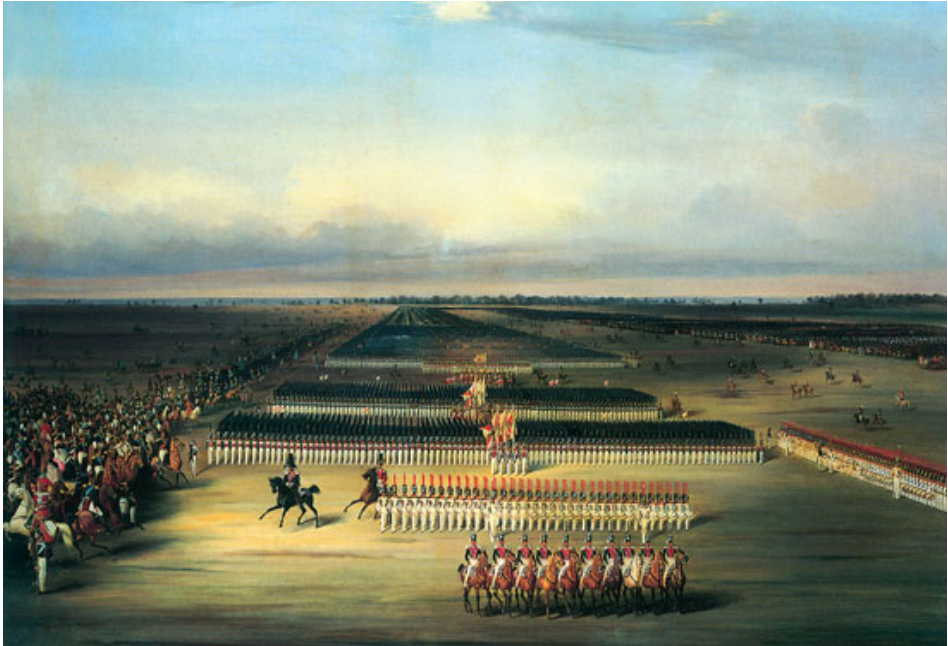


Figure 1. The Russo-Prussian military parade in Kalisz in 1835. It depicts the forceful massive (mass) and fast (velocity) military takeover of the Polish-Lithuanian Commonwealth during its partitions (further abbreviated as the Partitions of Poland by Prussia, Russia and Austria and the brutal military and linguistic presence of Prussia, Russia and Austria on the Polish partitioned territories in the duration of the Partitions between the years 1772–1918.

Source: Wikipedia commons

1. Introduction

The present essay is not a historical essay *sensu stricto*, for the description and explanation of the spectacular fall of the Polish-Lithuanian Commonwealth under the military invasion of its territory by the hostile powers of Prussia, Russia, and Austria is left to professional historians (see the attached bibliography). Instead, it is focused on the linguistic confrontation between the invading languages (German, Russian) and the invaded language (Polish) in the wake of the Partitions of Poland (1772, 1793, 1795). The best way to commence the essay is by means of referring the reader to the above Prologue which demonstrates more than convincingly how the linguistic invasion of another language may best be executed. In the particular and historically unparalleled case of the Partitions of Poland, the huge military invasion (massive and fast, referred to here as ‘hard invasion’), followed by later merciless administrative and bureaucratic restrictions imposed by the invading language elites (in this case, German and Russian, hence IL) on the partitioned Polish language community. These restrictions have

done the job of turning a fully independent West Slavic language (referred to here as ‘target language’, hence TL) into a subjugated language (also referred to as ‘suppressed language’, hence SL). This really gigantic and unprecedented act of international plunder and banditry was, of course, not an act that was unfolding automatically in front of the eyes of passive European and Polish observers of that time, but was instead deliberately concocted and carried out by the political elite of the highest ranking individuals, including the emperors of Russia, Prussia and Austria, their advisers and the highest ranking military men in command of the three imperial armies. Together, they formed an overriding force and the Polish elite, as well as Poland’s dwindling military forces, were no match to the invaders.



Figure 2. Map of the Partitions of Poland, showing territorial gains by the invading empires of Germany, Russia, and Austria.
Source: Public Domain.

Obviously, the historical acts of the Partitions of Poland, which took place in the years 1772, 1793, and 1795 (see the map below), were first and foremost a cynical and political ‘enterprise’ on an unprecedented scale, but in its depth they were, above all, a brutal invasion of two major European languages, German (Prussia and Austria) and Russian (the Russian empire), into the ‘operational space’ (i.e. cultural-linguistic-communicative space) of Polish, a large European (West Slavic) and well developed language. It resulted in a brutal clash which took place between the two ILs and the TL and which was prolonged throughout the entire span of the Partitions.

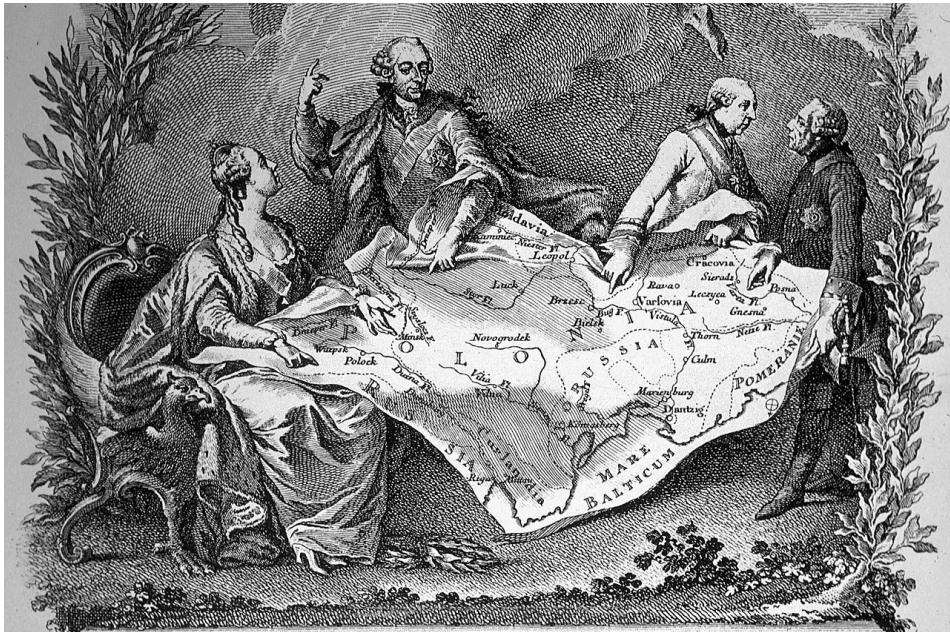


Figure 3. The Partitions of Poland, showing an allegory of the first Partition of Poland, with the Russian Empress, Catherine the Great, the Austrian Emperor, Joseph II, and Frederick the Great of Prussia, quarrelling over their territorial seizures of the Polish Kingdom

Source: Public Domain.

It must be emphasized that at the time of the partitions, Polish was indeed a well-developed national language, one of the most important languages within the European (post Roman) world, and a major language in the Polish-Lithuanian Commonwealth (*Rzeczpospolita Obojga Narodów*). As a major language of the Polish Kingdom, it was successfully represented in all possible walks of social life: it had its own rich national literature (both in terms of *belle lettres* and poetry and academic graphic (i.e. printed) discourse, with its rich legal and religious

contributions), as well as was undergoing further developments in the major academic institutions of the Polish Kingdom, such as the Kraków (Jagiellonian) University (established in 1364). Lvov University (established in 1661) and Vilnius University (established in 1579), but also the Lubrański Academy (1519–1780) and the Jesuit Academy (1572–1773), the latter two located in Poznań.

The dates of the Partitions are the following:

- the first Partition of Poland: 05. 08. 1772 (place of signing of the Partition Treaty: Saint/Sankt Petersburg, Russia)
- the second Partition of Poland: 25. 01. 1793 (place of signing of the Partition Treaty: Grodno, former Lithuanian-Polish Commonwealth, part of Poland in the years 1921–1939, today in Belarus)
- the third Partition of Poland: 24. 10. 1795 (place of signing of the Partition Treaty: Saint/Sankt Petersburg, Russia).

2. The military (hard) invasion of the Kingdom of Poland

The Kingdom of Poland as an independent state of long duration (established as an independent European kingdom in 1025 under the reign of the first Polish King, Bolesław Chrobry, 967–1025) and of established international recognition and respect was ‘quelled’, as it were, in the most brutal of ways, that is, by military force, preceded by a frenzy of diplomatic activities and followed by the orchestrated installation of Prussian, Russian, and Austrian absolutist regimes, respectively, for over a century (to be exact, 123 years). Such a long period of subjugation of the Polish people (i.e. their culture and national identity) to determined hostile foreign rule had left its stamp not only on the Polish mentality but also on the unperturbed development of the Polish language. This fact was especially visible in the area of the sciences, but also in various other walks of life, with numerous borrowings of both lexical items and phrases into the Polish language.

As a result of this ruthless and internationally acknowledged (also well described internationally) act of robbery and application of sheer military force (later on manifested so clearly in the construction of various military fortresses on the Polish partitioned territories, e.g. the Warsaw Citadel, the Modlin Citadel, the Poznań Citadel, the Przemyśl Citadel), the Polish language, once enjoying full autonomy, lost its stately independence and, as a consequence of implementing oppressive administrative policies by the invaders, was ferociously shifted to a state of subjugation/suppression. However, the state of subjugation in which Polish was found after 1795 did not terminate its fate in its becoming dead (moribund) or dormant, or even endangered (as was the case with Irish which was pushed into dormancy after Ireland had been conquered by Great Britain in 1603, as shown on the picture below).



Figure 4. An illustration from 1754 depicting the Earl of Tyssone's submission to Baron Mountjoy in 1603. The sheer military force with which Ireland was conquered by the English invaders is shown clearly in the background of the submission act

Source: Public Domain.

On the contrary, within the bounds of the partitioned Polish territories, a really forceful and merciless struggle for the survival of the Polish language vis-a-vis the invading languages of German and Russian began, led by the Polish intelligentsia (i.e. well educated individuals within the Polish society who were enlightened enough to be vitally interested in the maintenance and further development of the Polish language as an autonomous national language) and was prolonged throughout the entire span of the XIXth century to result in its really successful salvage. Success was more than apparent, for at the dawn of its independence in 1918, Poland was ready to take on an independent stately existence, secure its national language from demise and guarantee its further development, this time also in the area of the sciences owing both to the revival of the leading academic centres and an erection of a new academic centre (i.e. the University of Poznań in 1919) in the newly established Republic of Poland.

3. The mechanism of natural language (ethnic, national) subjugation to a brutal military (hard) invasion: the case of Polish

A forceful military entry of the surrounding absolutist powers of Prussia, Russia, and Austria into the Polish Kingdom brought a direct confrontation between the 'invading languages' (IL, German, Russian) and the 'target language'

of Polish (TL). In this way, the ILs became formally and politically dominant (hegemonic) thus shifting the status of Polish, once an independent national language, into the status of a ‘subjugated/suppressed language’ (hence abbreviated SL), as shown in the diagram below.

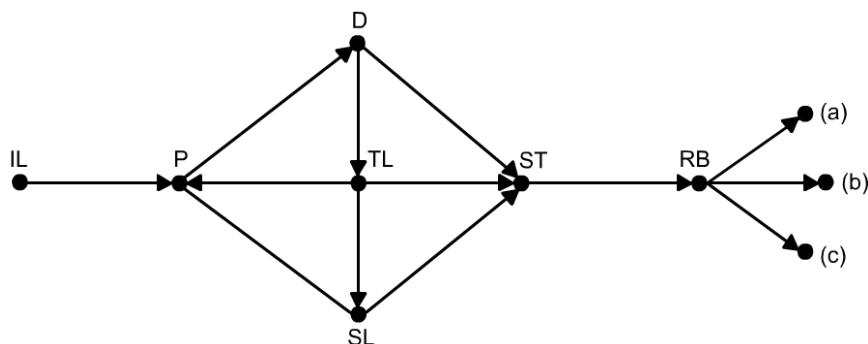


Figure 5. The diagram displays the dynamics of IL-TL relationship during a hard (military, political, administrative) invasion of a foreign territory. It is assumed to be of a universal character.

Legend:

IL – invading language

P – point of impact (clash between IL and TL)

D – dominance/hegemony of IL over TL carried out by means of ‘external linguopressure’ (defined as an influx of invading language officials, e.g. the military and police personnel, different levels of administrators, educators, businessmen, later manifested in education systems of the invaders in which the dominant language is strongly prioritized (or goes into a phase of linguistic imperialism) and the SL is put into a sharp disadvantage, etc.)

TL – target (invaded) language

SL – subjugated/suppressed language (e.g. Polish which lost its independent status and was forcefully shifted by the invaders to the state of subjugation)

ST – struggle between IL and SL (it must be emphasized that the struggle was, in fact, a linguistic confrontation between two extensions of the imperative mood, namely, between the ILs negative formula: ‘destroy and subjugate’, and the positive SL language formula: ‘defend’. It lasted for three generations and was indeed very intense, heroic and uncompromising on the part of the Poles)

RB – rejection bundle, with three basic expansions:

(a) – rejection of IL (generally, most likely and least desired by the IL community, as was the case with German and Russian on the Polish soil)

(b) – rejection of SL (generally, least likely and most desired by the IL community)

(c) – pushing the SL into a state of dormancy (i.e. a state of the language being put into a quasi-dead condition and which often undergoes a more or less successful process of revitalisation, desired by the SL community, as was the case, among many other languages which were lost during military (hard) invasions in the course of human history (e.g. see map below), with Irish as an illustrative example, however, currently being dynamically revitalised).

The diagram illustrating the mechanism thus proposed (Fig. nr 5) places special emphasis on the node of ‘struggle’ (ST), the result of which is the final phase of the mechanism, referred to as the ‘rejection bundle’ (RB). As has been indicated on the diagram, the latter node has three internationally well-attested



Figure 6. The map shows some indigenous cultures in Central and South America invaded by the Portuguese and Spanish conquerors (Conquista), which are currently in danger of being lost
Source: N. Rojas, 2022.

extensions of which extension (a) had been most clearly demonstrated through the entire span of the XIXth century on the partitioned Polish territory. The dominant languages, German and Russian, were installed on the Polish soil by way of massive ‘external linguopressure’. That is, they were fortified by an introduction of the ILs to the most important areas of social and cultural life, such as: central and local administration, the judiciary system, the economic, the military, and, above all, the schooling system.

In all these areas and during the process of intensive colonization and under the severe anti-Polish conditions of language policy introduced by the invaders, the ILs had to be used mandatorily under the threat of various fines and bans, and even imprisonment or the most frightening forceful exile to Siberia, practiced so willingly by the Russian colonizers (especially after the January Uprising, 1863–1864, see the picture below).

Extremely special care on the part of the invaders was devoted to the schooling systems in all three Partitions, since the education of young Poles was regarded as essential to the invaders in turning the subjugated Polish population into obedient subjects prepared to function as such within the invading empires in the



Figure 7. A painting by Aleksander Sochaczewski (1843–1923), entitled *Good-bye to Europe* ('Pożegnanie Europy', or 'On the border with Siberia'), depicting a large group of Poles who are about to be exiled to Siberia (Source: Public Domain). The picture was painted in 1894 and is now exposed in Pavillion X of the Warsaw Citadel. The Citadel was built by Tsar Nicholas I between the years 1832–1834 and remains a strong symbol of Russian domination during the Partitions.

long run. That is why young Poles, in particular, were subjected to massive long-term germanization and russification processes, respectively, which, language-wise, were aimed at reducing the Polish language at least to the private domain of linguistic-communicative interactions. Although one must also remember that under the Austrian Partition, Polish enjoyed a more privileged position, as it was accorded greater autonomy. On the other hand, the ruthless Russian invader was extremely hostile to Polish and the Russian authorities went so far as to inflict a complete ban on the use of informal spoken Polish in all public places after the January Uprising of 1863–1864 (see the photo below).

As is indicated in the picture shown below, Russian became the compulsory language of instruction in the Russian-dominated part of Poland and any reference to Polish national literature (especially to Mickiewicz and other outstanding Polish poets of the Romantic period) was banned. In addition, corporal punishment was frequently used and any disobedience on the part of a student was punished on the spot by a teacher by hitting the student in the palm with a stick. Various other means of punishment were also used (with the most radical one in the form of expulsion from school or being placed on a black list).

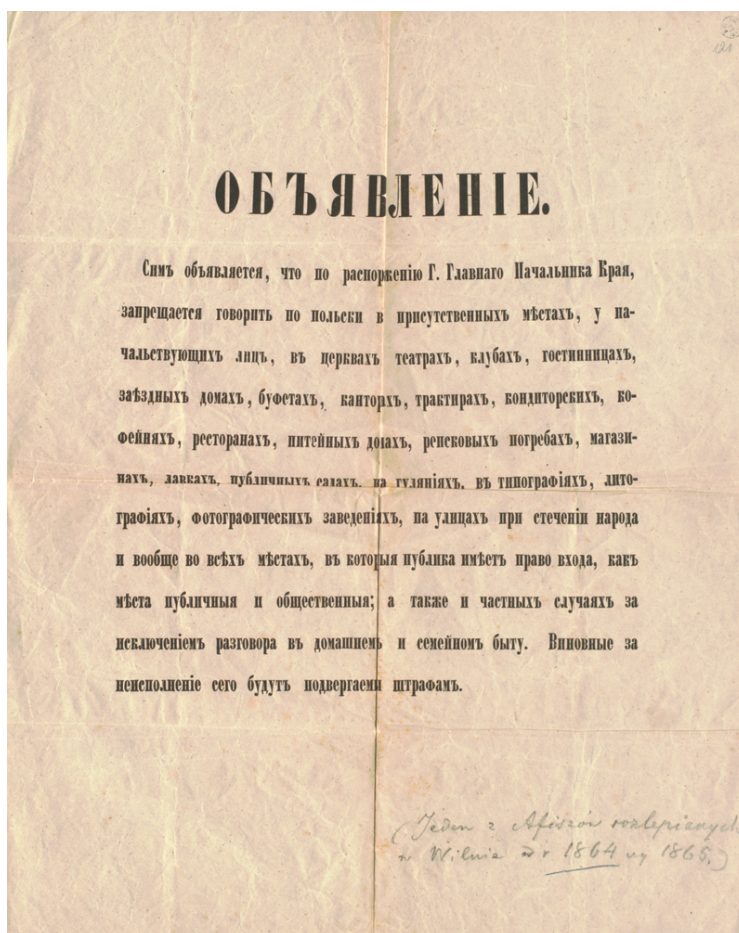


Figure 8. The picture shows an administrative announcement (*Objawlenije/ Obwieszczenie*) issued by the general-governor of the Vilnius District informing the Polish population in Lithuania of imposing a total ban on the use of the Polish language in all public places

Source: Public Domain.



Figure 9. The picture shows a typical lesson in a class in a Russian-controlled high school (gimnazjum) in the Russian part of partitioned Poland. The Russian imperial emblem and a portrait of the tsar are hanging on the front wall. The teacher is about to hit the student in the palm with a stick
Source: Public Domain.

Figure 10. The front page of the monograph authored by Łucja Borodziej (1972, see the bibliography below), depicting the oppressed status of Polish learners at the time of *Kulturkampf*, a strong anti-Polish campaign initiated by the German and strongly polonophobe Chancellor, Otto von Bismarck (1815–1898). He once stated that the only solution to the Polish question in the Prussian State (after the unification of Germany in 1871 changed into the German Empire) was by the extermination of the Poles
Source: Wikipedia Commons.



4. The *dramatis personae* of the demise of Poland

As mentioned above, the Partitions of Poland were not automatic acts but were ‘manufactured’ jointly (that is, in a very orchestrated manner), as it were, by very concrete personalities. In the following part, the *dramatis personae* (both those opposing the Partitions and those actively engaged in their execution, also, unfortunately, on the Polish side) who were playing a part in the demise of Poland are mentioned. They include the following major historical personages:



Figure 11. Stanisław August Poniatowski (1732–1798), the last King of the Polish-Lithuanian Commonwealth. Despite his enlightened efforts to save Poland, he finally ‘lost’ his country to the surrounding powers of Prussia, Russia, and Austria

Source: Public Domain.



Figure 12. Tadeusz Kościuszko (1746–1817), a famous Polish general and statesman who was an ardent advocate of liberal reforms in Poland (among others, he advocated giving personal freedom to serfs and abolishing serfdom in Poland). Despite Kościuszko’s heroic struggle in what is known in history as the Kościuszko Insurrection, the third Partition of Poland was effected which ended the existence of the Polish independent state for 123 years

Source: Public Domain.



Figure 13. Catherine the Great (born Princess Sophie von Anhalt-Zerbst, 1729–1796). She was a major force behind all three Partitions of Poland which took place in the years 1772, 1793, 1795
Source: Wikipedia commons.



Figure 14. Austrian Empress-Queen Maria Theresa Habsburg (1717–1780). She was one of the ‘architects’ of the first Partition of Poland
Source: Public Domain.



Figure 15. Joseph II Habsburg (1741–1790). Holy Roman Emperor. For some time, he was a coregulator with his mother, Maria Theresa, and in this capacity he participated in the first Partition of Poland
Source: Public Domain.



Figure 16. Frederick II Hohenzollern (also known as Frederick the Great, 1712–1786), King of Prussia. Together with Catherine the Great he was a major force behind the first Partition of Poland and a ruthless advocate of the demise of Poland
Source: Public Domain.



Figure 17. Francis II Habsburg (1788–1835), Holy Roman Emperor. During his reign, the third Partition of Poland took place (Austria did not participate in the second Partition of Poland).



Figure 18. Wenzel Anton von Kaunitz (1711–1794), State Chancellor of Austria in the years 1753–1792. He was one of the guiding spirits of the Partitions of Poland

Source: Public Domain.



Figure 19. Nikita Panin (1718–1783), Minister of Foreign Affairs of Imperial Russia in the years 1764–1780. He was in favour of the installment of Russian protectorate over Poland and an opponent to Her partitions

Source: Public Domain).



Figure 20. Otto Magnus von Stackelberg (1736–1800), a Russian ambassador in Warsaw in the years 1772–1790. During his infamous service as ambassador of the Russian Empire to the Polish-Lithuanian Commonwealth, he was *de facto* the ruler of Poland in the name of Catherine the Great.

The concerted efforts of the surrounding powers' elites to abolish the Polish state were, however, not their sole responsibility, for a number of Polish personalities who belonged to the highest circles of the Polish society, were, unfortunately, actively involved in the Partitions of Poland. The Polish 'Hall of Shame' (Figures 21–24) includes the following persons:



Figure 21. Franciszek Ksawery Branicki (1730–1819), a Polish magnate (count) and one of the leaders of the infamous Targowica Confederation. He is considered to have been a traitor and one of the 'architects' of the Polish Partitions and was keen to overthrow the Constitution of the 3rd of May, 1791 (the first European constitution.

Source: Public Domain.



Figure 22. Ignacy Massalski (1726–1794), a Polish magnate (duke) and a clergyman of the Roman Catholic Church in Poland. Bishop of Vilnius. As an active supporter of the Targowica Confederation and an ardent opponent of the Kościuszko Insurrection, he was accused of treason and was hanged by the rebellious populace of Warsaw on June 28, 1794, in the aftermath of the Warsaw uprising in 1794

Source: Public Domain.



Figure 23. Stanisław Szczęśny Potocki (1751–1805), a Polish magnate (count) who opposed every project for reform in the Polish Kingdom. He was a major figure in forming the Targowica Confederation whose goal was to maintain the infamous *liberum veto* as a major source of Poland's weakness and political demise.



Figure 24. Seweryn Rzewuski (1743–1811), a Polish magnate (count) who opposed all reforms in the Polish Kingdom. He was one of the founding leaders of the Targowica Confederation.

5. Some conclusions

Owing to an extremely active pro-Polish language attitude of the Polish intelligentsia (as defined above, see Section 2) demonstrated during the entire span of the Partitions, the Polish language successfully avoided the fate of becoming a dormant language which would, therefore, find itself in the need of its awakening and was, instead, firmly placed in variant (a) of the mechanism of natural (ethnic, national) language subjugation to a military (hard) invasion on the part of Prussia, Russia, and Austria presented above, followed by the dominant languages' (German and Russian) imperial and (strongly) anti-Polish language practices.

An enormous success of Polish both in the ST node and in extension (a) of the RB node had its internationally acclaimed and demonstrably meaningful climax in awarding the Nobel Prize for literature to Henryk Sienkiewicz (1905). His and other XIXth century Polish giants' prolific literary contributions to literary Polish (that is, contributions made by numerous writers, both men and women, who shaped the Polish mentality and who were indeed of instrumental in maintaining the Polish language) have made Polish a very strong national language among all the languages of Europe. Subsequently, at the dawn of Poland's rebirth in 1918 (however, it is to be remembered, not without a significant assistance from Thomas Woodrow Wilson, the 28th President of the United States of America, whose famous Point Thirteen of his *Fourteen Points* really helped resurrect independent Poland after the cataclysmic World War I), Polish was strong enough to take on the status of an official state language again and later generations indeed held the language in very high esteem.



Figure 25. Thomas Woodrow Wilson (1856–1924). The 28th President of the United States of America. In his famous *Point Thirteen* of the speech delivered to The American Congress on January 8, 1918, he unquestionably favoured the resurrection of independent Poland (see Figure 26).

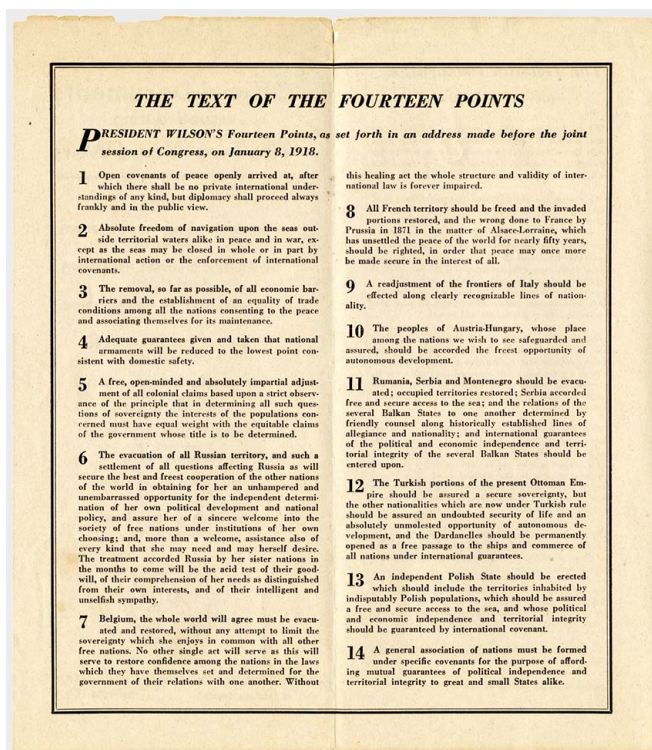


Figure 26. Thomas Woodrow Wilson's text of the *Fourteen Points*, with Point Thirteen stating that "an independent Polish state should be erected (...)"

Source: Public Domain.

At the same time and contrary to the socially positive attitude of the Polish population manifested towards their native tongue, the occupiers' languages (German and Russian) had been basically held in generally low esteem, although Polish could not avoid quite a large number of lexical and phrasal borrowings from the ILs, owing to the 123-year long Partitions as if a form of prolonged language contact.

The firmly established emotional axis: 'high esteem for the native language versus low esteem for the invaders' languages' – which language-wise resulted from the Partitions and the ferocious struggle (ST) between the ILs and the SL that took place at that time – has allowed for an easy recovery of Polish from the status of a subjugated/suppressed language (SL) to a fully independent state (official) language.

At the same time, owing to regaining a full operational status of the Polish language in the most important areas of public life, e.g. in the political, administrative, legislative, economic and military domains, but especially in all the

institutions of higher education, Polish could go ahead with its unperturbed autonomous existence. In particular, the academic career of the Polish language, this time unperturbed by the occupiers' pressure towards reducing its scientific status of being a non-existing language has provided an occasion for Polish (one must openly admit, somewhat belatedly) to join the other European nations in a further development of the academic register of Polish. In this way, Polish has been brought back to a full national language agenda (i.e. with all the registers of its daily operations firmly in place). In this way, its linguistic-cultural identity has been fully preserved.

Selected bibliography

- Abrams, L. (1995). *Bismarck and the German Empire 1871–1918*. London: Routledge.
- Borodziej, Ł. (1972). *Pruska polityka oświatowa na ziemiach polskich w okresie Kulturkampfu* [*Prussian educational politics in the Polish territories during Kulturkampf*]. Warszawa: PWN.
- Borzyszkowski, J. (1986). *Inteligencja polska w Prusach Zachodnich: 1848–1920* [*Polish intelligentsia in West Prussia: 1848–1920*]. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Bukowski, P. (2015). Identity as a determinant of institutional persistence: Lessons from the Partitions of Poland. *Berkeley Economic History Laboratory (BEHL) Working Paper Series*, WP2015-10. Berkeley, CA.
- Campbell, L., & Grondona, V. (Eds.). (2012). *The indigenous languages of South America: A comprehensive guide*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Cegielski, T., & Kądziela, Ł. (1990). *Rozbiory Polski 1772–1795* [*The partitions of Poland 1772–1795*]. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chwalba, A. (2000). *Historia Polski 1795–1918* [*History of Poland 1795–1918*]. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Clark, C. (2006). *Iron kingdom: The rise and downfall of Prussia, 1600–1947*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Czepulis-Rastenis, R. (1988). *Ludzie nauki i talentu: Studia o świadomości społecznej inteligencji polskiej w zaborze rosyjskim* [*The people of science and talents: Studies on the social awareness of Polish intelligentsia in the Russian Partition*]. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Davies, N. (2005). *God's playground: A history of Poland* (Vols. 1–2, Rev. ed.). Oxford: Clarendon Press.
- Díaz del Castillo, B. (1568/1632). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* [*The true history of the conquest of New Spain*]. London: Hakluyt Society (1908 translation).
- Dybiec, J., Meissner, A., Szmyd, K., & Krawczyk, J. (Eds.). (2015). *Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918* [*Schools and education in Galicia 1772–1918*]. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Galos, A., Gentzen, F. H., & Jakóbczyk, W. (1966). *Dzieje Hakaty* [*The history of Hakata*]. Poznań: Instytut Zachodni.
- Gostyński, W., & Pilarczyk, Z. (2004). *Poznań. Fortyfikacje miejskie* [*Poznań: The urban fortifications*]. Poznań: Wydawnictwo Miejskie.
- Halecki, O. (1976). *A history of Poland*. New York: McKay.
- Hentschel, G., Anders-Marnowsky, S., & Tesch, S. (2019). Zur russischen Vermittlung von Germanismen ins Polnische während der Zeit der polnischen Teilungen. *Prace Filologiczne*, 74, 351–363.

- Kamusella, T. (2013). Germanization, Polonization, and Russification in the partitioned lands of Poland-Lithuania. *Nationalities Papers*, 41(5), 815–838.
- Kaplan, H. H. (1962). *The first partition of Poland*. New York: Columbia University Press.
- Kleiner, J., Maciąg, W., Kawyn, S., Ulewicz, T., & Szytkowski, J. (1990). *Zarys dziejów literatury polskiej* [An outline of the history of Polish literature]. Wrocław: Ossolineum.
- Klemensiewicz, Z. (1999). *Historia języka polskiego* [History of the Polish language]. Warszawa: PWN.
- Korman, S. (1996). *The right of conquest: The acquisition of territory by force in international law and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Lord, R. (1915). *The second partition of Poland*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lukowski, J. (1999). *The partitions of Poland: 1772, 1793, 1795*. Abingdon & New York: Routledge.
- Matras, Y. (2009). *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miłosz, C. (1996). *Historia literatury polskiej do roku 1939* [History of Polish literature to the year 1939] (2nd ed.). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Nasiłowska, A. (2019). *Historia literatury polskiej* [History of Polish literature]. Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Porter, B. (2000). *When nationalism began to hate: Imagining politics in nineteenth-century Poland*. Oxford: Oxford University Press.
- Puppel, S. (2009a). The protection of natural language diversity – fancy or duty? *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 10, 97–109.
- Puppel, S. (2009b). Uwagi w sprawie konieczności ochrony dziedzictwa kulturowo-językowego, czyli od ojcowizny i ojczyzny do wspólnoty światowej [Remarks concerning the necessity to protect the cultural-linguistic heritage, or from patrimony and fatherland to global community]. *Oikeios Logos*, 5, 11–19.
- Puppel, S. (2022). *Habent sua fata linguae (czyli szkic o tym, że wszyscy mamy język, że „mieszkamy” w nim i co się z nim dzieje)* [An essay on our having a language, on ‘residing’ in it, and on what happens to it]. *Scripta de Communicatione Posnaniensi. Seria: Prace Naukowe Zakładu Ekolingwistyki i Komunikologii UAM*, 10.
- Puppel, S. (2023). Tryb rozkazujący w służbie „wszechpolityki”, czyli o powszechnym prawie istnienia i Gematonie Behawioralnym Człowieka: krótkie studium rozpoznawcze [The imperative mood in the service of “universal politics” and the Human Behavioural Gematon: A short identification study]. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 23, 69–76.
- Ricento, T. (Ed.). (2006). *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rojas, N. (2022, March 21). Reclaiming indigenous languages, cultures. *The Harvard Gazette*.
- Rolf, M. (2021). *Imperial Russian rule in the Kingdom of Poland, 1864–1915*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (Eds.). (2023). *The handbook of linguistic human rights*. New York: John Wiley & Sons.
- Szymański, L. (1983). *Zarys polityki caratu wobec szkolnictwa ogólnokształcącego w Królestwie Polskim w latach 1815–1915* [An outline of tsarist policy towards secondary education in the Kingdom of Poland, 1815–1915]. Wrocław: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Thomason, S. (2001). *Language contact: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Toth, K. (2022, January 19). The death and revival of indigenous languages. *Harvard International Review*.
- Truchim, S. (1967–1968). *Historia szkolnictwa i oświaty polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim, 1815–1915* [History of schooling and Polish education in the Grand Duchy of Poznań, 1815–1915]. Wrocław: Ossolineum.

- Walczak, B. (1995/1999). *Zarys dziejów języka polskiego* [An outline of the history of the Polish language]. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Walsh, J. (2012). Language policy and language governance: A case study of Irish language legislation. *Language Policy*, 11, 323–341.
- Wandycz, P. S. (1974). *The lands of partitioned Poland, 1795–1918*. Seattle: University of Washington Press.
- Winford, D. (2002). *An introduction to contact linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Wolff, L. (2010). *The idea of Galicia: History and fantasy in Habsburg political culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Wroczyński, R. (1980). *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945* [History of Polish education 1795–1945]. Warszawa: PWN.
- Zdrada, J. (2007). *Historia Polski 1795–1918* [History of Poland 1795–1918]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zepeda, O., & Hill, J. H. (1991). The condition of Native American languages in the United States. *Diogenes*, 39, 45–65.
- Zybura, M. (2004). *Niemcy w Polsce* [Germans in Poland]. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.

A person-centred perspective on agency in language learning: insights from a pilot study

JAKUB PRZYBYŁ

ORCID: 0000-0003-2826-8474

GABRIELA GORAÇA-SAWCZYK

ORCID: 0000-0003-2946-2236

LEONOR SAGERMANN BUSTINZA

ORCID: 0000-0001-6112-6879

KATARZYNA BIENIECKA-DRZYMAŁA

ORCID: 0009-0000-4632-3364

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract: This pilot study investigates key components of language learner agency, including intentionality, self-efficacy, and self-regulation. It relies on insights from a group of foreign language majors seeking learning support at Studio KOU CZ. Drawing on a theoretical framework grounded in the psychology of language learning, the study explores participants' perceived competence in directing and managing their own language learning process. Data was collected from 28 university students using a Polish adaptation of the Agency for Learning Questionnaire Short Form (AFLQ-S, Code 2020), and analysed using descriptive statistics and non-parametric comparisons. The results reveal relatively high levels of intentionality and self-efficacy, alongside critically low levels of self-regulation. These findings point to specific areas for targeted intervention and suggest that even highly motivated and self-aware learners may lack sufficient strategies for managing their learning process and academic stress. The discussion highlights the importance of personalised coaching and metacognitive support in fostering learners' self-regulation. The study contributes to the emerging literature on learner agency in foreign language education and provides practical insights for institutional support mechanisms aimed at empowering students in higher education contexts.

Abstrakt: Niniejsze badanie pilotażowe dotyczy kluczowych aspektów związanych ze sprawczością osób uczących się języków obcych, takich jak intencjonalność, przekonanie o własnej skuteczności oraz samoregulacja. Analizie poddano dane uzyskane od osób, które zgłosiły się po wsparcie w procesie uczenia się do Studia KOU CZ. Odwołując się do ram teoretycznych osadzonych w psychologii uczenia się języków obcych, badanie koncentruje się na postrzeganej przez uczestników zdolności do kierowania i zarządzania własnym pro-

cesem uczenia się. Dane zebrano od 28 studentów uczelni publicznej za pomocą polskiej adaptacji kwestionariusza Agency for Learning Questionnaire Short Form (AFLQ-S, Code 2020) i poddano analizie statystycznej (statystyki opisowe i nieparametryczne testy istotności różnic). Wyniki wskazują na stosunkowo wysokie poziomy intencjonalności i samooceny skuteczności, przy jednocześnie krytycznie niskim poziomie samoregulacji. Sugeruje to konkretne obszary wymagające interwencji i wskazuje, że nawet zmotywowane i świadome osoby uczące się języków obcych mogą mieć trudności z zarządzaniem procesem uczenia się. W dyskusji podkreślono znaczenie spersonalizowanego coachingu oraz wsparcia metapoznawczego w rozwijaniu samoregulacji. Badanie wnosi wkład w rozwijającą się literaturę na temat sprawczości w edukacji językowej oraz dostarcza praktycznych wskazówek dotyczących wsparcia instytucjonalnego dla osób studiujących.

Key words: Foreign language learning, person-centredness, agency, self-efficacy, intention, self-regulation, language coaching

Słowa kluczowe: uczenie się języków obcych, podejście skoncentrowane na osobę, sprawczość, przekonanie o sprawczości, intencja, samoregulacja, dialog coachingowy w nauce języków obcych

1. Introduction

In recent years, there has been growing recognition of the importance of learner agency in the context of higher education, including the area of foreign language learning (FLL). Agency, that is, the capacity to act purposefully and autonomously, has been widely acknowledged as a key determinant of academic success and a vital ingredient of lifelong learning (Bandura, 2006; OECD, 2019). In the domain of language education, agency is especially crucial given the long-term, effortful, and self-directed nature of language acquisition (Oxford, 1990; Piechurska-Kuciel, 2020). Despite its centrality, research on agency in tertiary language education remains relatively scarce, with many studies limited in scope, scale, or methodological diversity (Stenalt & Lassesen, 2022).

This study is grounded in a psychological framework that conceptualises agency as a dynamic interplay of three core constructs: intentionality, self-efficacy, and self-regulation (Code, 2020). These constructs, drawn from Bandura's (1991, 2001) social cognitive theory, describe the mechanisms by which learners initiate, direct, and sustain their learning efforts. Intentionality refers to the learner's capacity to plan and pursue meaningful goals (Brandt, 2024), while self-efficacy captures confidence in one's ability to manage academic demands (Raofi, Tan & Chan, 2012). Self-regulation, in turn, describes the ability to control one's behaviour, attention, and emotions in service of learning objectives (Zimmerman, 2000; Greene, 2017). While each construct has received attention in isolation, fewer studies have examined how they interact within the broader framework of agency—particularly in real-life learning contexts outside formal instruction.

In the educational context of our study, the transition from secondary to tertiary education remains a critical moment for language learners, who are expected to assume greater responsibility for their learning without adequate support. Studio KOUCZ was established as a response to this challenge, offering individualised coaching to students seeking help with academic goal-setting, stress management, and language learning strategies. The learners who approach the Studio are not passive recipients of instruction but individuals actively searching for ways to enhance their educational experience. Their perspectives offer a valuable opportunity to examine agency in action.

Our pilot study investigates the perceived levels of intentionality, self-efficacy, and self-regulation in a group of foreign language majors who reached out to Studio KOUCZ for learning support. In doing so, it addresses two main research questions: (1) What are the participants' levels of intention, self-efficacy, and self-regulation? and (2) Which areas emerge as most critical for intervention? The study thus aims to contribute to the empirical understanding of learner agency in FLL and inform future intervention strategies.

2. Person-centred language learning: Agency, intention, self-efficacy and self-regulation

According to Bandura (2006:164) „(t)o be agent is to influence intentionally one's functioning and life circumstances". Agency arises as a result of the interplay between individuals' behavioural and social factors. With respect to the latter, fostering learners' agency is as a key goal (Brod et al. 2023:1) and an upcoming priority in education (Crowhurst & Cornish, 2020:24). It is also believed to be a fundamental pillar of society and strongly pertains to taking responsibility for one's own life. In other words, “(i)t is about acting rather than being acted upon; shaping rather than being shaped; making responsible decisions and choices rather than accepting those determined by others” (OECD, 2019: 2). This does not mean supporting learners is unnecessary – on the contrary, they do require guidance from teachers, parents or other significant persons in identifying their potential (OECD, 2019: 4). Furthermore, the emergence of agency requires constant reflection and evaluation of the learning progress (Code, 2020:19). In normative terms, its development should start in childhood and can be facilitated by tutoring or collaboration among peers (Crowhurst & Cornish, 2020: 27). Critically, it constitutes a part of lifelong learning (OECD, 2019: 5, Maritsch et al. 2023: 2) and is subject to change arising from meaningful interactions (Driver et al., 2021: 6). At tertiary level it can be fostered not only by adopting the person-centred approach by the teaching staff and co-construction of the learning process (Chen, 2025), but also by coaching (Andrews & Munro, 2018), all of which nurture learner agency. Among the characteristics of agentic learners, previous studies have identified the feeling of control over the learning process (Driver et al., 2021: 6),

responsibility for the learning process (Vyshnevskaya, 2024: 212), making choices aligned with long-term goals (Zimmerman, 2000), linking educational decisions and learning behaviours to learning efficiency (Mercer, 2012: 41), being in charge of the learning environment (Crowhurst & Cornish, 2020: 25, Chen, 2025: 230) and the ability to regulate, control and monitor his own progress (Code, 2020: 32).

Agency underlies goal achievement, successful learning and is required in overcoming adversities (OECD, 2019: 2). It is crucial in foreign language learning (FLL), as the latter is a long-term, often lifelong, process, which demands systematic, considerable effort, reviewing and (re)evaluating of one's own learning strategies, methods and their influence on the progress as well as, if necessary, changing them (Oxford, 1990) and (co)constructing of one's own learning environment (Chen, 2025). Apart from deciding what, how, with whom any learning content should be learnt, language learners need to be agentive. As Teng (2019: 65) suggests, "the precondition for a learner to take actions in his/her learning is to have a personal sense of agency, or a belief that they regard it helpful to make a difference to their learning". This implies that not all aspects of agency are observable, or, as Mercer (2012: 42) aptly comments, being agentive includes also „non-visible behaviours, beliefs, thoughts and feelings all of which must be understood on relation to various contexts and affordances from which they cannot be abstracted" (Mercer, 2012: 42). Thus, to be in charge of the FLL process, one needs to be aware that finding a right learning strategy or requires time much in the same way that the development of communicative competence does, and the FLL is best approached as a process rather than a product, constantly requiring new investments of effort (Piechurska-Kuciel, 2020) and expanding beyond obligatory involvement in classes. In the following sections we outline three agentic properties, that is, self-efficacy, intentionality and self-regulation, which are the core constructs in our study.

The concept of self-efficacy was also introduced by Bandura, who defined it as "people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances" (1986: 391). Self-efficacy is therefore a driving force of human action. The level of self-efficacy has a direct impact on how outcomes (success and failure) are attributed. Individuals characterised by high self-efficacy attribute their results to their actions and have a feeling of being in control. This means that they attribute failure to insufficient effort, as opposed to those whose self-efficacy levels are low, who find the cause of failure in fixed or external factors, like abilities (Bandura, 1991, 1999). In the latter case, further attempts may be inhibited, especially if threatened with adversity (Graham, 2022). This finding is in line with the studies on attributions by FLL researchers (Raoofi, Tan & Chan, 2012: 64). An interesting interplay exists between achievements and self-efficacy. It was found that FL learners might perceive their self-efficacy through the lens of language competencies (Sağlam & Arlan, 2018: 5), while on the other hand, the metanalysis conducted by Raoofi, Tan and Chan (2012) pictured self-efficacy as a strong predictor of performance

in FLL and highlighted the link between grades in language courses and learners' self-efficacy beliefs. Another meta-analysis by Goetze and Driver (2022) also linked self-efficacy to L2 achievement. Raoofi, Tan and Chan (2012) found and analysed also studies indicating, that high-efficacy learners used more learning strategies than those with low-efficacy level. Their findings also suggest that self-efficacy in FLL can be affected through interventions, such as feedback and encouragement (p. 67).

Another construct under consideration in our study, that is, self-regulation (SR) can be considered as a process in which a person exercises control over their own behaviour, thoughts and emotions in order to accomplish a set goal (Bandura, 1991). Broadly, SR is defined as the ability to motivate oneself, set goals, plan strategies, evaluate and modify one's own behaviour (Cervone & Pervin, 2022). Critically, this also involves avoiding environmental distractors and controlling emotional impulses. In other words, FL learners characterised by low self-regulation can experience difficulties in controlling the whole learning process, adapting their learning strategies, when necessary and not succumbing to their negative emotions and distractors (Przybył & Urbańska, 2020). Moreover, the ability to resist distractions – whether externally- or internally driven – enables learners to remain in pursuit of their goals (Duckworth & Gross, 2014). Studies confirm that self-regulation is a significant predictor of FLL achievements and proficiency (e.g., Seker, 2015: 600). Self-regulated language learning can be investigated as a cyclical process (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2004) of learning, including planning, monitoring, control, and reflection, and has been shown to be responsive to interventions in the FLL context (Przybył, 2023).

The final construct under investigation in our study, that is intentionality, is defined as “the capacity of individuals to imagine a desired future state, establish a goal or outcome, and plan a course of action to achieve it” (Brandt, 2024: 5). Code (2020) distinguishes two dimensions of intentionality, namely: planfulness and decision confidence. While planfulness encompasses constructing a plan, which is oriented on mentally represented goals, decision confidence consists in the confidence that individuals have about their choices in the learning process. In the context of FLL, teachers can predict intention of students to engage in classes relying on contextual clues. Chen (2025) highlights that looking at FL learning through the lens of agentic engagement, it can be described as “a dynamic interplay between individual initiative and contextual support”. Intentionality is linked to proactive engagement (Bandura, 2001), which should be noticed and supported. Otherwise some learners can get stuck having the will, goals and plans, yet not knowing, how to approach them due to insufficient strategic competence or insufficient control of the learning process (Oxford, 2017).

Research on agency in the context of higher education has largely been conducted in the form of qualitative or descriptive studies, and frequently involved relatively samples of learners (Stenalt & Lassesen, 2022). When it comes to measuring levels of intention, self-efficacy and self-regulation among high

education students, we are referring to several publications focusing on the formal, institutional context of foreign language learning, relying on relatively large number of participants (Maretha & Waluyo, 2022; Przybył & Chudak, 2022a, b; Przybył, 2023).

Maretha and Waluyo (2022) investigated the levels of agency for learning and further investigated its properties. The participants in their study were 389 Thai EFL learners, undergraduate students of non-English disciplines, whose proficiency level in English ranged from A1 to B1. Their results revealed that the learners indicated a high level of agency for learning, including intentionality, self-efficacy, and self-regulation. Several studies have addressed self-regulation in the context of tertiary language learning in Poland, which is particularly relevant to our research. Here, Przybył and Chudak's findings (2022a, b) from quantitative investigations involving a representative sample of 321 participants, show, that tertiary language learners majoring in different languages (German, English, Russian) demonstrated a relatively low level of self-regulation in almost all its stages during transition from face-to-face to online teaching in COVID-19 pandemic. The researchers also compared tertiary students' self-regulation in standard and enforced online education and indicated that self-regulation had significantly declined during the shift from standard classroom-based learning to online classes. Interestingly, they identified a dramatically low level of SR in the reflection over the learning process (Przybył & Chudak, 2022a). These results prompted them to investigate the reasons underlying low self-regulation levels, and drove them to a qualitative investigation of the cohort of 321 tertiary language learners. Here, the interviewees pointed to a decrease in their motivation to learn and indicated a number of reasons for it, including insufficient support from their language instructors, lack of strategic instruction, difficulties with time management or missing face-to-face contact, both with teachers and peers, just to name a few. At the same time, the insights revealed difficulties experienced by the participants in the time of transition from standard to online education regarding multiple aspects of agency for learning, beginning with intentionality (decrease in the will to act – lack of motivation) through self-efficacy (attributing their difficulties to external factors and not their efforts) and ending with self-regulation (in terms of struggling to organise of their learning process, using metacognitive skills or being overwhelmed by environmental distractors and adversities). Their responses also highlighted the important role of teachers and peers in supporting self-regulation, particularly through interaction, face-to-face contact, and instruction in learning strategies (Przybył & Chudak, 2024), with the latter aspect further supported by research on self-regulatory interventions (Przybył, 2023).

These findings underscore the importance of examining language learners' agency – particularly in terms of intentionality, self-efficacy, and self-regulation—not only in standard academic contexts but also in alternative learning environments that provide individualised support. In light of the challenges identified in previous studies and the demonstrated relevance of targeted interventions,

our study seeks to explore the specific needs of foreign language majors who contacted our Studio for academic coaching and guidance. While this pilot study primarily serves to test the rationale and research instrument in preparation for a larger-scale investigation (Mackey & Gass, 2022), it is also guided by the following research questions:

1. What are the participants' levels of intention, self-efficacy, and self-regulation?
2. Which areas emerge as most critical for intervention, based on the measured levels of intention, self-efficacy, and self-regulation?

3. Method

3.1. Participants

Participants were 28 young adults who consulted Studio KOUCZ for learning guidance, mostly women ($N = 24$), majoring in English and German. They were all students of a state university in western Poland. According to admission criteria and curricular regulations, their level of proficiency in their first major ranged from B2 to C1. Crucially to the scope of the present pilot, they approached the Studio seeking support in three fundamental areas, that is, effective language learning strategies, stress management, and academic goals. With respect to the latter, the Studio assisted them in aligning their personal, professional, and educational goals.

3.2. Instruments

Participants in the study completed a Polish translation of Code's (2020) Agency for Learning Questionnaire Short Form (AFLQ-S), developed in the process of forward and backward translation and expert review by a psychologist (Hambleton et al., 2005). The inventory consists of five scales assessing different aspects of intentionality, motivation, self-regulation, and self-efficacy:

a) Intentionality: Planful Competence (PC), which measures deliberate and systematic decision-making, consideration of options and collection of information (items 1–5);

b) Intentionality: Decision Competence (DC), which assesses confidence in one's decision-making abilities and perceived success in making good decisions (items 6–8);

c) Forethought: Extrinsic Motivation (EM), which captures reasons for attending university such as personal development, responsibility, or performance improvement (items 9–13);

- d) Forethought: Intrinsic Motivation (IM), which reflects enjoyment and satisfaction derived from learning and academic exploration (items 14–18);
- e) Self-Regulation (SR), which evaluates one’s ability to manage emotions and reduce stress effectively (items 19–23);
- f) Self-Reflectiveness: Self-Efficacy (SE), which measures confidence in academic self-management, including concentration, organisation, and motivation (items 24–28).

Responses use a 5-point Likert scale, with variations in the wording of scale anchors depending on the subscale. The instrument is available online and can be used in research (Code, 2020).

Data collection took place prior to a consulting session at the Studio and was preceded by signing an informed consent form by participants. Most participants’ completed the AFLQ-S in less than 10 minutes. Their responses were saved in Microsoft Teams and anonymised for statistical analysis in jamovi (The jamovi project, 2023). The reliability of the research instrument was assessed by calculating Cronbach’s alpha (a) and McDonald’s omega (w) coefficients of internal consistency across scale items, whose values are presented in Table 1.

Scales	PC	DC	EM	IM	SR	SE
a	.73	.74	.39	.87	.83	.80
w	.77	.79	.45	.89	.85	.81

Table 1. Cronbach’s aplha and McDonald’s omega values for the AFLQ-S subscales used in the study

Since the EM subscale demonstrated unsatisfactory reliability ($a < .7$), we abstained from analysing motivational variables (EM and IM, constituting a scale of motivation) in statistical analyses and presenting the outcomes regarding motivation in the present pilot study. Conversely, the Intentionality, Self-Regulation, and Self-Efficacy scales all demonstrated satisfactory reliability and are included in statistical analyses and the presentation of outcomes.

3.2. Analytical procedures

In order to answer RQ1, concerning the levels of participants’ levels of intention, self-efficacy, and self-regulation, descriptive statistics were calculated for the scales of PC, DC, SR, and SE. RQ2 was accounted for by calculating Friedman’s Repeated Measures ANOVA due the distribution of the PC scale, which differed significantly from normal distribution as shown by the Shapiro-Wilk test results ($W = .887, p = .005$). Durbin-Conover tests were conducted for pairwise comparisons.

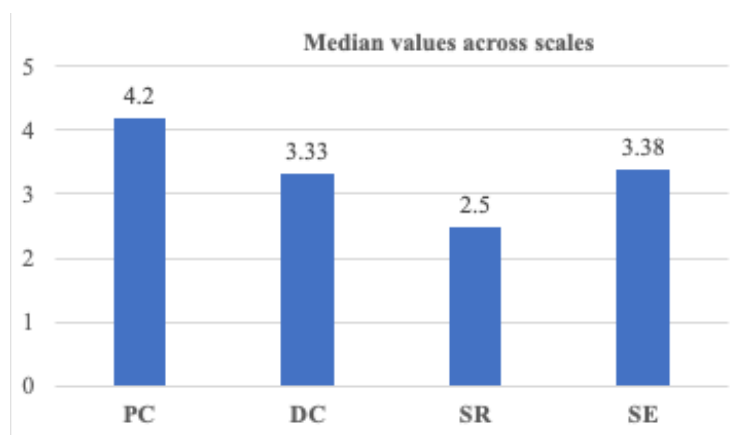
4. Results

Regarding RQ 1, as can be seen in Table 2, the distribution of values did not vary considerably across participants, as shown by the values of the standard deviation. While no norms were described by Code (2020), an attempt at interpreting the values can be made by referring them to a benchmark in self-regulation studies, that is the SILL Profile of Results (Oxford, 1990). According to these, suggested for 1–5 Likert scales, such as the scales used in the present study, the values should be interpreted as medium for the SR, DC, and SE scales, and high for the PC scale.

	PC	DC	SR	SE
Mean	4.09	3.07	2.63	3.22
Median	4.00	3.33	2.55	3.38
Standard deviation	0.667	0.711	0.706	0.849
Minimum	1.80	1.67	1.40	1.50
Maximum	5.00	4.33	4.10	4.88

Table 2. Descriptive statistics for the AFLQ-S subscales used in the study

In terms of comparing the scales, Friedman's nonparametric ANOVA revealed significant differences across the four measures, $\chi^2(3) = 33.30$, $p < .001$. Pairwise comparisons using the Durbin–Conover test indicated statistically significant differences between the following pairs: PC–DC ($p < .001$), PC–SR ($p < .001$), PC–SE ($p < .001$), and SR–SE ($p = .006$). A significant difference was also observed between DC and SR ($p = .021$), whereas no significant difference was found between DC and SE ($p = .638$). These differences are illustrated in Table 1. As shown, self-regulation demonstrates a critically low level compared to the other scales.



5. Discussion

In response to RQ 1, the analysis revealed relatively consistent response patterns across participants, with only moderate variability in scores. When interpreted against a commonly used benchmark in self-regulation studies—the SILL Profile of Results (Oxford, 1990)—the mean values for the subscales suggest medium levels of decision control, self-regulation, and self-efficacy, and a high level of personal control. Although no normative values have been proposed for the AFLQ-S (Code, 2020), the observed distribution aligns with prior interpretations applied to similar Likert-scale instruments. Regarding RQ 2, self-regulation emerged as the weakest of the four dimensions assessed, which corroborates the results of previous studies.

Central to our study are, indeed, the language learners who provided insights regarding their learning intentions, self-regulation, and self-efficacy. It is worth remembering that these learners have all reached out to Studio KOU CZ because of challenges in becoming in charge of the learning process, and requiring support in coping with stress, deepened self-reflection, as well as setting or appraising their personal development goals. Therefore, it is critical to interpret our results bearing in mind the specific context of the study – and the specificity of our informants, that is, individuals looking for support in the language learning process. The component rated highest by our participants was the planning competence (PC), which suggests that students visiting Studio KOU CZ are characterised by considerable maturity in designing their learning patterns. Decision-making competence (DC), which complements the category of intentionality, was only rated slightly lower. However, it indicates that the participants are, to some extent, transitioning from the planning stage to making decisions about actions that support them in important areas, which in turn, sometimes results in facing a challenge. This relatively high score may also reflect their maturity – when faced with the opportunity to address their weaknesses or aspects in which they feel uncertain, they take the initial steps at least. Intention, in a sense, represents the first step on the path that students must take towards self-regulation (Boekaerts, 1997; Zimmerman, 2000) and it cannot be overestimated as a predecessor of actions, behaviour (such as visiting the Studio for consultation), and, indirectly, also language learning outcomes. While the results of our study allow us to attribute high intentionality to the learners visiting Studio KOU CZ, they remain in stark contrast to the reported self-regulation levels. At this point, it is important to emphasise that self-regulation is often associated with learning strategies (Przybył & Urbańska, 2020), but it is a broader concept, which, apart from the ability to control one's learning (Greene, 2017) also pertains to the ability to effectively manage stress and emotions accompanying the learning process (Przybył & Chudak, 2024). Our participants reported extremely low levels of self-regulation in comparison to intentionality or planfulness. This may be due to the lack of either sufficient learning skills or knowledge on how to guide themselves in the learning process

(Cottrell, 2015) in order to achieve their learning goals, which, in the long run, overrides their high intentionality. Previous studies conducted in the same cohort of language learners have linked low levels of self-regulation to individuals' insufficient capability to reflect on the learning process and, consequently, their ability to benefit from the feedback loop in learning (Przybył & Chudak, 2022).

In our study we found that our participants' academic self-efficacy (SE) was relatively high in comparison to other investigated constructs, thus overall contributing to their sense of agency. This allows us to suggest that our participants focus more on personal development and pursued fulfillment, most likely with a broader goal to self-actualise as learners. However, in the context of their plans, they typically found it difficult to determine their top priorities or what they truly wanted to do. This may stem from a lack of self-reflection and self-awareness, which prevents them from turning goals into concrete decisions and actions (Przybył & Chudak, 2022ab). As advocated by Mercer (2011), fostering learners' reflectiveness and awareness may be supported by person-centred teachers' attitudes, which facilitate the development of foreign language skills, reduce students' dependency on language instructors, and foster relationships. Language educators may support learners' self-reflection by a greater inclusion of open-ended questions in communicative activities as well as routine classroom interactions. In this vein, Dörnyei (2009) also points out that learners' sense of agency is tied to their positive self-perception in mastering or specific language skills, such as writing or speaking.

According to Zimmerman's (2000) socio-cognitive model, which is particularly appealing among self-regulatory models in formal instructional contexts, students characterised by high levels of self-regulation can set goals and effectively monitor and control their metacognitive processes. This, in turn, results in a greater sense of agency, as learners develop strategies to select the most suitable tools for improving specific aspects of their learning and developing language learning awareness. As already mentioned, most participants in our study struggled with self-regulation, and their responses suggest that they may have enrolled in linguistic studies without fully understanding how they would use their knowledge and skills in the future. The answer may lie in a common experience shared by many first-year students: they often begin their studies without a clear plan for the future, guided instead by parental expectations or peer influence. In such cases, it is hardly surprising that they struggle with self-regulation. Their understanding of linguistic studies is often shaped by associations formed during their previous language learning experiences, typically involving communicative practice. As a result, they may not anticipate the broader academic scope of the discipline, which includes diverse areas of language subsystems and introduces them – often for the first time – to explicit instruction.

The reported low self-regulation levels call for interventions. Students who struggle with self-regulation often encounter learning difficulties due to the lack of effective learning strategies, and achieve low academic results. This, in turn,

may lead to high stress levels that debilitating anxiety, preventing them from making use of their knowledge or skills. Empirical evidence pertinent to this suggests that learners who encounter such stressful situations in the context of linguistic challenges may, indeed, exercise greater concentration, yet, they are also likely to withdraw from communication and disengage from learning tasks including collaborative activities (Dewaele, 2018). While we cannot influence a person's innate traits, we can influence how they perceive stress as well as support them in shifting their perspective so that they are also able to appraise stress as a potential motivator for action. This, of course, requires monitoring one's own stress level as well as controlling it so that it does not become overwhelming. This notwithstanding, simply viewing stress in a more positive way can serve as a turning point for many individuals struggling with high levels of stress in everyday life, ultimately improving their academic and personal well-being (Crum et al., 2013). In this vein, Studio KOU CZ serves as an institutional response to the need for intervention and support for students, particularly in the first two years of their studies, as the transition from secondary to tertiary language education presents a significant challenge for many students. It also answers the call by (Przybył & Chudak, 2022ab), whose study, conducted in a relevant context, found that linguistic students might require institutional support in new learning environments, particularly with respect to adapting their self-regulatory mechanisms. The outcomes of the studies discussed above highlight the potential for intervention-induced growth in students' self-reflection, leading to higher self-regulation, but also greater self-actualisation and personal growth. Relying on empirical data from an intervention, Przybył (2025) posits that in foreign language education such interventions may serve a dual purpose – not only enhancing communicative competence, but also fostering personal development. His findings suggest that incorporating a person-centred approach and metacognitive strategy training may positively impact self-actualisation, particularly in linguistic majors. Another possible intervention could be the integration of reflective and self-reflection activities into language studies to enhance students' metacognitive awareness and communication skills (Bieniecka-Drzymała, 2024). This is because self-regulation, understood as the ability to manage one's own learning process, is often connected with the concept of metacognitive awareness, which can be developed in various ways to empower foreign language learners. One of these approaches is language coaching, offered by Studio KOU CZ, where students seek support. Language coaching is a personalised, collaborative dialogue between a foreign language learner and a trained coach, such as those affiliated with Studio KOU CZ, in which deep, reflective questions are posed and topics meaningful to the learner are explored. Centred on fostering metacognitive awareness and learner empowerment, language coaching has been described as an approach to learning and growth which encourages the learner to take responsibility for their learning and play an active role in making progress towards their goals (Kovács, 2022). Rather than functioning solely as a remedial tool to address

deficits, the coaching dialogue serves as a proactive and co-constructive mechanism for promoting both cognitive and emotional development, while also helping to anticipate and prevent potential challenges. By employing techniques such as active listening and open-ended, cognitively stimulating questions—without offering direct advice or ready-made solutions—the coach supports learners in engaging more deeply with their personal and academic development. Moreover, when combined with structured workshops focused on personal growth, this approach enhances students' capacity to articulate and refine their understanding of self-actualization within the context of foreign language learning. As an intervention strategy, coaching dialogue holds considerable potential for fostering self-regulation and encouraging self-reflection among students.

References

- Andrews, J., & Munro, C. (2018). Coaching for agency: The power of professionally respectful dialogue. In D. M. Netolicky, J. Andrews, & C. Paterson (Eds.), *Flip the system Australia: What matters in education* (pp. 163–171). Routledge.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287.
- Bandura, A. (1999). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In R.F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp. 285–297). Psychology Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Bieniecka-Drzymala, K. (2024). Entwicklung der metakognitiven Bewusstheit und Autonomisierung im Coachingdialog mit Fremdsprachenstudierenden. Vom Action Research zur qualitativen Evaluationsforschung. In K. Siebold, M. Lazovic, E. Knopp, S. Jentges, L. Ciepielewska-Kaczmarek, S. Adamczak-Krysztofowicz (Eds.), *Empirische Unterrichtsforschung in DaFS: Unterrichtsplanung, -durchführung, und -evaluation* (pp. 117–132). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186.
- Brandt, W.C. (2024). *Measuring student success skills: A review of the literature on student agency*. National Center for the Improvement of Educational Assessment. <https://www.nciea.org/wp-content/uploads/2025/01/Student-Agency-Report-Final.pdf>
- Brod, G., Kucirkova, N., Shepherd, J. & Jolles, D. (2023). Agency in Educational Technology: Interdisciplinary Perspectives and Implications for Learning Design. *Educational Psychology Review*, 35(25), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09749-x>
- Cervone, D., & Pervin, L. A. (2022). *Personality: Theory and research*. John Wiley & Sons.
- Chen, M. (2025). Student Agency in Foreign Language Learning: A Critical Literature Review. *Journal of Literature and Art Studies*, 15(3). <https://doi.org/10.17265/2159-5836/2025.03.015>
- Code, J. (2020). Agency for learning: Intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in Education*, 5, Article 19. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00019>

- Cottrell, S. (2015). *The Study Skills Handbook* (4th ed.). Palgrave Macmillan.
- Crum, A. J., Salovey, P., & Achor, S. (2013). Rethinking stress: The role of mindsets in determining the stress response. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 716–733. <https://doi.org/10.1037/a0031201>
- Crowhurst, P., & Cornish, L. (2020). Factors in agency development: A supervisory teaching perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(9), 24–41. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n9.2>
- Dewaele, J.-M. (2018). Why the dichotomy ‘L1 versus LX user’ is better than ‘native versus non-native speaker’. *Applied Linguistics*, 39(2), 236–240.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 36(3), 9–42.
- Driver, P., Larsen-Freeman, D., Gao, X., & Mercer, S. (2021). *Learner agency: Maximising learner potential*. Oxford University Press.
- Goetze, J., & Driver, M. (2022). Is learning really just believing? A meta-analysis of self-efficacy and achievement in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 233–259. <https://doi.org/10.14746/ssl.2022.12.2.4>
- Graham, S. (2022). Self-efficacy and language learning – what it is and what it isn’t. *The Language Learning Journal*, 50(2), 186–207. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2045679>
- Greene, J. A. (2017). *Self-regulation in education*. Routledge.
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319–325.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (Eds.). (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Psychology Press.
- Kovács, G. (2022). *A comprehensive language coaching handbook: theory and practice*. Pavilion Publishing.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2022). *Second language research: Methodology and design* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003188414>
- Mairitsch, A., Sulis, G., Mercer, S., & Bauer, D. (2023). Putting the social into learner agency: Understanding social relationships and affordances. *International Journal of Educational Research*, 120, 102214. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102214>
- Maretha, A. L., & Waluyo, B. (2022). Profiles, differences, and roles of learners’ agency in English learning in Thailand. *International Journal of Instruction*, 15(2), 543–564.
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427–436.
- Mercer, S. (2012). The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41–59.
- OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Student Agency for 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.
- Piechurska-Kuciel, E. (2020). *The big five in SLA*. Springer.
- Pintrich, P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Przybył, J. (2023). The effects of strategic instruction on self-regulated language learning. *XLinguae* 17, 168–182. <https://doi.org/10.18355/XL.2023.16.02.13>

- Przybył, J. (2025). The impact of a communicative-metacognitive intervention on linguistic majors' self-actualisation. *Psychology of Language and Communication*, 29, 225–252. <https://doi.org/10.58734/plc-2025-0010>
- Przybył, J., & Chudak, S. (2022a). University students' self-regulation in standard and enforced online language learning. *Moderna Språk*, 116(1), 47–66.
- Przybył, J., & Chudak, S. (2022b). The psychological construct of self-regulation in investigating foreign language learners in standard and online educational settings: Conclusions from a pilot study. In M. Pieklarz-Thien & S. Chudak (Eds.), *Wissenschaften und ihr Dialog in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen* (pp. 171–189). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Przybył, J., & Chudak, S. (2024). Challenges to selfregulation in enforced online language learning: The results of a qualitative investigation. In M. PieklarzThien, S. Chudak, & J. Przybył (Eds.), *Forschungsgegenstände und ihre Verwendungsfelder: Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen II* (pp. 193–214).
- In M. Pieklarz-Thien, S. Chudak, & J. Przybył (Eds.), *Forschungsgegenstände und ihre Verwendungsfelder: Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen II* (pp.–). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Przybył, J., & Urbańska, J. (2020). Language learning strategies and self-regulation: Companions or competitors? In: S. Chudak & M. Pieklarz-Thien (Eds.) *Der Lernende im Zentrum der Forschung der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*, 117–136.
- Raoofi, S., Tan, B.H., & Chan, S.H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60–73. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p60>
- Sağlam, D., & Arslan, A. (2018). The development of English language skills self-efficacy scale for higher education students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(2), 1–15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1252951.pdf>
- Seker, M. (2015). The role of self-regulation in promoting learner autonomy. *ELT Journal*, 69(4), 600–602.
- Stenalt, M. H., & Lassesen, B. (2022). Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(5), 653–669.
- The jamovi project. (2023). *jamovi* (Version 2.x) [Computer software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Vyshnevskaya, M. (2024). The problem of students' agency in foreign language learning for economics majors. Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ», 210–215. <https://doi.org/10.36074/logos-19.07.2024.040>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Überlegungen zum Fremdsprachenlernen

BARBARA SKOWRONEK

ORCID: 0000 0003 4302 7206

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract: The article presents a multifaceted reflection on the nature of foreign language learning in the context of the development of Polish glottodidactics from its origins to the present day. The author analyzes the human being as a communicating entity (*homo communicans*), for whom language learning forms part of interaction with the environment and culture. The text outlines the foundations of glottodidactics as a science of teaching and learning foreign languages, tracing its evolution from Ludwik Zabrocki's cybernetic-codematic framework to contemporary interdisciplinary research. It discusses the communicative and constructivist approaches, the changing roles of teachers and learners, and the necessity of developing a coherent metatheoretical framework for glottodidactics as an autonomous academic discipline.

Abstrakt: Artykuł przedstawia wieloaspektowe rozważania dotyczące istoty uczenia się języków nierodzimych w świetle rozwoju polskiej glottodydaktyki od jej powstania po współczesność. Autorka analizuje człowieka jako istotę komunikującą się (*homo communicans*), dla której uczenie się języków stanowi element relacji z otoczeniem i kultury. W tekście omówiono podstawowe założenia glottodydaktyki jako nauki o nauczaniu i uczeniu się języków nierodzimych, zarysowano jej genezę (od koncepcji Ludwika Zabrockiego po współczesne kierunki badawcze), a także wskazano na jej interdyscyplinarny charakter oraz aktualne wyzwania dydaktyczne. Artykuł podkreśla znaczenie komunikacyjnego i konstruktywistycznego podejścia w procesie nauczania, rolę nauczyciela i ucznia jako równorzędnych uczestników aktu dydaktycznego oraz potrzebę wypracowania spójnej metateoretycznej podstawy dla glottodydaktyki jako samodzielnej dyscypliny naukowej.

Key words: glottodidactics, foreign language learning, communication, language teaching, Ludwik Zabrocki, constructivist didactics

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, nauka języków nierodzimych, komunikacja, dydaktyka języków nierodzimych, Ludwik Zabrocki, nauczanie konstruktywistyczne

1. Der Mensch ist, lebt, entwickelt sich in unterschiedlichen Relationen zur Umwelt: als Teil der Natur (*homo naturalis*), als biologisches System, als psychophysische Einheit mit der Welt im Prozess des ständigen Werdens verbunden. Der Mensch als höchstentwickeltes Lebewesen, als biologische und psychophysische

Einheit, entdeckt und entwickelt Werkzeuge (*homo faber*), aber auch Zeichen, quasi idealisierte psychische Werkzeuge, besonders Sprache.

Der Mensch als Gattung ist vernunftbegabtes Lebewesen (*homo sapiens*), mit morphologischen Merkmalen des heutigen Menschen; als einziger Vertreter der Gattung unterscheidet er sich vom Tier dadurch, dass er mit dem Verstand die Welt erkennt und über sie herrscht.

Der Mensch ist ein selbstbewusstes, entwicklungsfähiges Lebewesen. Er lebt integriert in die Welt, entstanden in der Evolution, besitzt Psyche, kreiert Kultur. Durch seine Selbständigkeit als Subjekt und durch die dynamischen Relationen zu und mit seiner Umwelt, die er stets auf der Basis seines Wissenssystems mitgestaltet (*homo creator*), die er erkennt (*homo cognoscens*), beurteilt (*homo aestimans*), der sich selbst und sein Abbild aus der Beobachtung seiner Interaktion ableitet, also mehr oder weniger bewusst reflektiert (*homo reflectans*). Er ist als gemeinschaftliches Wesen (*homo socius*) mit anderen Lebewesen interaktiv, und als gesellschaftliches Subjekt bei der Interiorisierung der Strukturen der Gesellschaft aktiv (*homo sociologicus*). Er verfügt über ein Glaubens-, Überzeugungs- und Wertvorstellungssystem (*homo religious*), ist politisch an Machtverhältnissen interessiert (*homo politicus*), lebt oftmals nach strikt rationalen Kalkulationen, sucht nach optimalen Relationen zwischen Mitteln und Zielen, Angebot und Nachfrage, ist oftmals ausschließlich von Erwägungen der wirtschaftlichen Zweckmäßigkeit geleitet (*homo oeconomicus*).

Der Mensch hat in seinem Verhalten bestimmte Gewohnheiten, je nach seiner gesellschaftlichen Position (*homo academicus*). Er kann sich auch entspannen und amüsieren, spielend schöpferisch werden (*homo ludens*); aber er kann auch bewusst lügen (*homo mendosus*) und Fehler machen (*errare humanum est*).

All die Relationen des Menschen in und mit der Umwelt weisen auf die weit gefasste Kommunikation hin. Kommunikation ist menschlich: *communicare* bedeutet Teil haben an etwas, mit jemandem teilen, vereinigen, sich verständigen; *communis* bedeutet gemeinsam. Daher lässt sich der Mensch als kommunizierendes Wesen auffassen (*homo communicans*), der für seine Relationen mit der Umwelt, Kontakte mit seinen Mitmenschen auch neue Sprachkenntnisse braucht: als Sprachenlerner (*homo linguam discens*) und als Sprachenlehrer (*homo linguam docens*) auftritt.

Auf jeden Fall lässt sich der Mensch in seiner Vielfältigkeit zwischen Natur und Kultur auffassen (Grucza 1988a, 1989), zwischen seinem angeborenen Erkenntnispotential und den Entwicklungsfähigkeiten (*homo naturalis*, *homo incul-tus*) und dem, was er auf deren Grundlage durch Erfahrung und Praxis erarbeitet, von Generationen übernommen, aus der Umwelt, in der Umwelt und für die Umwelt erneuert, erlernt, verwendet (*homo cultus*). Kultur des Menschen baut auf dessen Natur (Grucza, 2012).

2. Menschen hatten schon immer das Bedürfnis, den Umkreis der eigenen Umwelt zu erweitern, dazu in andere Länder zu reisen, um neue Kulturen und Menschen privat und/oder beruflich kennen zu lernen,. Dazu brauchten sie neue

Sprachkenntnisse für gesellschaftlich-kommunikative, berufliche und/oder allgemein-bildende Zwecke, um mündlich und schriftlich zu verstehen und sich verständlich zu machen. Dazu eigneten sich schon immer zwei Zugangswege zum Fremdsprachenlernen:

- der natürliche Weg der direkten wirklichen zwischenmenschlichen Kontakte (direkte Methode, so wie sich Kleinkinder ihre erste Sprache aneignen, fast ausschließlich auf Mündlichkeit basierend)
- und der institutionell gesteuerte Weg, der früher fast ausschließlich für Jungen in konfessionellen alt-philologischen humanistischen Schulen mit Internaten, mit Griechisch und Latein als dem bildenden Vorrang für Grammatik und Übersetzung erfolgte (indirekte Grammatik-Übersetzungs-Methode, der vor allem auf Schriftlichkeit basierte).

3. Lernen ist ein Prozess, der mit dem Wahrnehmen mit Sinnen beginnt und kognitiv im Gehirn abläuft und dort verarbeitet wird. Lernen beruht auf Zuwachs an Wissen und Können, durch Generieren von beobachteten, mit Sinnen wahrgenommenen Gegebenheiten, um regelhafte, modellhafte Verallgemeinerungen zu erstellen; an das bisherige Vorwissen wird neues Wissen und Können integriert angehängt (Roth, 1996, 2006). Das führt zur Änderung von Wissen und Können, Einstellungen, Werten und Verhaltensweisen des Lernalters bei, zu seiner Lebenserfahrung. Lernen verläuft je unterschiedlich etwa nach Alter, Sensibilität der Sinnesorgane, Aktivität des Gehirns, Vorwissen und Vorkönnen, nach Lebens- und Lernerfahrung. Lernen kann natürlich verlaufen: implizit, beiläufig, zufällig aufgeschnappt, oder explizit, absichtlich, gezielt, unterrichtlich gesteuert. Es kann also quasi natürlich, durch Versuch und Fehler geschehen oder planmäßig, zielgerichtet, strikt voraussehbar. Auf jeden Fall wird immer dazugelernt (aber auch vergessen). Kinder lernen anders als Erwachsene. Kleinkinder können nicht lesen und schreiben, haben keine Lebens- und Lernerfahrung, aber selbst ihre Bewegungen mit dem ganzen Körper sind Kontakt- und Anpassungsmöglichkeiten an die Umwelt, dem Sprachrhythmus und der gesamten Geräuschkulisse der Umgebung gemäß. Mit der Zeit wird das Kind aktiver, es generiert und rekonstruiert die Umweltverhältnisse, um so eigenes Wissen und Können zu erbauen und zu erlernen; es respektiert und akzeptiert die Umwelt und beeinflusst, bereichert sie rückbezüglich intersubjektiv mit anderen Kommunikationsteilnehmern. Schulkinder können lesen und schreiben, entwickeln zunehmend ihre Lebens- und Lernerfahrung, ihr Wissen und Können. Kinder lernen ihre Umgebung durch Wahrnehmung, Erkennen und Denken. Nach Piaget (1974) vollzieht sich die kognitive Entwicklung des Kindes als Konstruktion in der Interaktion von Kind und Umwelt: durch Assimilation und Akkomodation bis zur Äquilibration. Die Sprachentwicklung verläuft parallel zu seiner kognitiven Entwicklung: Assimilation bedeutet die Anpassung des Wahrgenommenen, der neuen Information, an die bisherigen Erfahrungen des Kindes, Akkomodation ist die Anpassung von

bereits vorhandenen Erfahrungen an das neu Wahrgenommenen; folglich werden neue Handlungsschemata gebildet. Das Suchen neuer Anpassungsmöglichkeiten während der Akkomodation trägt zur Äquilibration, die einen Gleichgewichtszustand zwischen Assimilation und Akkomodation ist, also zur Entwicklung neuer kognitiver Strukturen. Den Anpassungsprozess zwischen Kind und Umwelt bezeichnen die Konstruktivisten operationale Effektivität, also Viabilität, Anwendbarkeit, Brauchbarkeit: gelernt ist, was anwendbar, brauchbar, nützlich gemacht wurde. Viabel ist eine Handlungs- oder Denkweise, die zum erwünschten Ziel führt. Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Kreativität, die menschliche Fähigkeit, auf Neues, Unbekanntes einzugehen. Kreativität determiniert das menschliche Handeln als unentbehrliches Attribut der Kognitionsprozesse, sie ist mit Spracherwerbsfähigkeit des Menschen in seiner Relation zur Umwelt verbunden.

Bei Erwachsenen werden Wissen und Können, Lebens- und Lernerfahrung weiterentwickelt. Alle Menschen lernen sowohl natürlich, in und von ihrer natürlichen Umgebung, als auch mehr oder weniger gesteuert, um sich nicht nur der Verkehrsgemeinschaft ihrer Umgebung anzupassen, sondern die Umgebung auch zu beeinflussen. Das ist der eigentliche Grund zu lernen: andere Menschen kontaktieren, mit anderen Mitgliedern der Verkehrsgemeinschaft kommunikative Relationen eingehen, um sich zu verständigen, also verstehen und verstanden werden.

Unterrichtliches Lernen kann als Konzeptionslernen, durch konstruktive Integration des Bekannten mit dem Neuen verlaufen, wodurch neue vernetzte, komplizierte Handlungsweisen, Kategorien, Konzepte entstehen (Lewicka, 2007, Myczko, 2008). Das Konzeptionslernen scheint dem Akkumulationslernen sehr nahe: der Unterrichtsstoff wird langsam aber sicher und planmäßig vermittelt und aufgenommen, durch systematisches Zusammenfügen, spiralenartig vom Einfachen zum Komplizierten, um neues Wissen anwendbar, viabel zu machen.

Lernen verläuft sowohl individuell als auch gesellschaftlich, immer für den kommunikativen intersubjektiven Austausch innerhalb einer Verkehrsgemeinschaft, für gesellschaftlichen Gebrauch. Daher ist Lernen ein kommunikativer Prozess der Verständigung zwischen Lernern und Lehrern (mit rückbezüglicher Rollenverteilung), in dem neues Wissen und Können vermittelt werden soll. Für das effektive Lernen sind alle Kommunikationsteilnehmer verantwortlich: dem Lehrer stehen Aufgaben zu, den Unterricht ganzheitlich gezielt vorzubereiten, zu organisieren, zu moderieren und zu bewerten. Im schulischen FSU ist der Lehrer kaum wegzudenken: seine Persönlichkeit, Lebens- und Unterrichtserfahrung, seine Sprachkenntnisse, sein Sprachwissen und glottodidaktisches Wissen, seine privaten Lerntheorien, seine Motivation, sein Lernstil, seine Gewohnheiten zur bewussten Organisation des Lernstoffes (Grucza, 1996). Nicht unwichtig sind die Reichweite und der Rang der angebotenen Sprachen (*Trans*-Kontakte mit einer dominierenden Globalsprache und Global-Kultur und den kleineren untergeordneten, substraten Sprachen, oder *Inter*-Kontakte mit gleichrangigen Sprachen und Kulturen) (Puppel, 2007) sowie die Ziele und temporale und methodische

Bedingungen für die Realisierung dieses Unterrichts, ihre Koordinierung mit anderen Unterrichtsfächern, die Belieferung mit Unterrichtsmaterialien (Grucza, 1999). All das bezieht sich sowohl auf den Lehrer als auch auf die Lerner. Der FSU sollte innerhalb einer einheitlichen Sprachbildungspolitik, innerhalb der globalen Bildungspolitik eines Landes, auf das ganze glottodidaktische Gefüge gerichtet, verlaufen.

Vom Lerner wird aktive Zusammenarbeit, möglichst Zuspruch gegenüber dem Konzept des Lehrers erwartet. Es ist vorteilhaft, wenn der Lerner dem gesamten Unterrichtsvorschlag des Lehrers entgegenkommt, den Unterrichtsstoff mit Sinnen wahrnimmt, kognitiv verarbeitet, an sein bisheriges Wissen und Können integriert, um den neuen Stoff anwendbar zu machen. Das Engagement des Lerners und seine aktive Selbstarbeit tragen zur Effektivität des Unterrichts bei. Der Lerner ist als autonomes Unterrichtssubjekt zu betrachten (nicht als Unterrichtsobjekt), d.h. er soll lernen und nicht gelehrt werden (Wilczyńska, 1999; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010); und der gesamte Unterrichtsprozess sollte lernerzentriert verlaufen, vom pädagogischen Lehrer geleitet, gesteuert, also den allgemeinen Möglichkeiten der Lerner, ihren Bedürfnissen, Erfordernissen aber auch ihren Schwächen gemäß. Der optimale Unterrichtsprozess sollte in Zusammenarbeit zwischen beiden Unterrichtsteilnehmern verlaufen: Unterrichtsziele, -methoden, -strategien sowie -themen sollten zwischen Lehrer und Lerner aufeinander abgestimmt sein.

4. In Polen befasst man sich mit Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis im Rahmen der Glottodidaktik, einer wissenschaftlichen Disziplin, die von Prof. Ludwik Zabrocki 1966 an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań zur Erforschung (hauptsächlich) des Fremdsprachenunterrichts begründet wurde. Ihr Flaggenschiff wurde *Glottodidactica*, die wissenschaftliche Zeitschrift zum internationalen Gedankenaustausch für angewandt-linguistische Forschungen (wird bis heute herausgegeben). In der ersten Nummer dieser Zeitschrift (S. 3–42) präsentierte Zabrocki seine Konzeption zur Glottodidaktik auf der Basis der kodematischen Kybernetik. Nach Zabrocki (1966a, 1966b, 1975) verlaufen Prozesse des Fremdsprachenunterrichts im glottodidaktischen Gefüge, als Relationen zwischen Lerner – Lehrer – Sprachen. Die agierenden Personen, Lehrer und Lerner sind Sender und Empfänger im reziproken Verhältnis zueinander, die mit dem sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichensystem als Kode in verschiedenen mündlichen und schriftlichen Kanälen kommunizieren. Gemeint sind einzelne Sprachfertigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, die als synthetischer Sprachkode des Senders und analytischer Sprachkode des Empfängers verlaufen. Alle Elemente des Gefüges sollten zusammenhängend funktionieren: im Nachrichten-, Kontroll- und Steuerungskreis des synthetischen Sprachkodes des Senders und des analytischen Codes des Empfängers. Zabrocki plädierte für Sprech- und Sprachmodelle auf der damaligen kodematischen Basis der Kybernetik; er postulierte, sprachlich-kommunikative Modelle für Hör-,

Sprech-, Lese- und Schreibvorgänge des kommunikativen Sprachgefüges mit seinen Transformations- und Speichermatrizen als Kodegesetze des kommunikativen Vorgangs zu erarbeiten.

Den kodematisch-glottodidaktischen Gedanken von Zabrocki entwickelte Prof. Marian Szczodrowski in zahlreichen Publikationen im Rahmen der Glottokodematik als einziger Glottodidaktiker weiter (seit 1988, 1990 systematisch bis 2023). Der Autor weist auf die besondere Notwendigkeit, sich sowohl mit Entschlüsselungs- und Verschlüsselungsvorgängen von fremdsprachlichen Strukturen als auch mit deren Einspeicherung zu befassen.

Glottodidaktik ist polnischen Ursprungs, sie ist Element, Ausdruck und Erzeugnis polnischer kultureller Gegebenheiten. Sie entstand in den sechziger Jahren als dringende Notwendigkeit, Richtlinien für die Beantwortung alltäglicher Fragen der unterrichtlichen Lehrer-Schüler-Relationen im FSU festzulegen (von Praxis über Theorie zur Praxis zurück, vgl. Pfeiffer 2001). Glottodidaktik lässt sich als Menge aller Theorien auffassen, die sich auf das Lehren und Lernen fremder Sprachen beziehen, gemeint ist also die Klasse aller Theorien bzw. Konzeptionen und Ansätze, innerhalb derer methodologische Rekonstruktionen der Lehr- und Lernprozesse im Sprachunterricht durchführbar sind (vgl. Skowronek, 1997: 10). FSU bezieht sich mehr auf den systematischen Eingriff in den Prozess der Sprachentwicklung, Lehr- und Lernprozess, um die fehlenden Voraussetzungen natürlicher Spracherlernung durch methodisch gesteuerte Maßnahmen auszugleichen (Köhring/Beilharz, 1973: 216). Heute gehört auch der natürliche Spracherwerb zum Bereich der Glottodidaktik (Sopata, 2009). Den Forschungsgegenstand der Glottodidaktik bildet die glottodidaktische Wirklichkeit in Theorie und Praxis, also sowohl Prozesse des gesteuerten Sprachenlernens und -lehrens, als auch des natürlichen Spracherwerbs. Deswegen basiert Glottodidaktik auf das Wissen und Können anderer wissenschaftlichen Disziplinen u.a. Linguistik, Psychologie, Soziologie, Neurologie. Daher sind die Bezüge zwischen FSU und Linguistik und anderen wissenschaftlichen Interdisziplinen stark. Glottodidaktik ist eine selbständige Wissenschaft vom Lehren und Lernen (hauptsächlich) fremder Sprachen; sie wird begründet durch ihren reinen und angewandten Aspekt in Theorie und Praxis (Skowronek 1997). Sie ist eine empirische, autonom interdisziplinäre Geisteswissenschaft, die sich mit dem Sprachhandeln von Menschengruppen beschäftigt. Glottodidaktische Theorien werden nicht explizit formuliert; eigentlich sind sie nicht axiomatisch und nicht deduktiv, obwohl es Versuche gab, sie zu axiomatisieren (Bańcerowski, 1971, 1972).

Glottodidaktik umfasst sowohl die Wissenschaft, die den FSU zum Forschungs- und Erkenntnisstand hat als auch den praktischen FSU (Grucza, 1975, Pfeiffer, 1986). Als Forschungsgegenstand sollte das glottodidaktische Gefüge gelten, also das menschliche Handeln in Sprachenlern- und -lehrprozessen, zwischen Lernern und Lehrer als den Kommunikationsteilnehmern, die als nebeneinander existierende Komponenten des Unterrichtsprozesses in gegenseitigen Relationen mit Sprache aufgefasst werden (Grucza, 1976, 1978, Pfeiffer, 1986,

2001). Das menschliche sprachorientierte Handeln im FSU sollte zielbewusst, subjektorientiert sein und danach streben, die gesellschaftlich und individuell pragmatisch voraussehbaren Resultate zu erreichen. Im FSU wird auf besondere Art mit Sprache gehandelt: Sprache ist der Unterrichtsgegenstand (das Unterrichtsfach) und das Kommunikationsmittel gleichzeitig (Fremdsprache wird mit Hilfe einer Vermittlungssprache, oft Muttersprache oder erster Sprache, unterrichtet). Dadurch unterscheidet sich Fremdsprachenunterricht vom schulischen Unterricht aller anderen Fächer.

Glottodidaktik fand auch sehr bald nach der Entstehung und Gründung ihren institutionellen Niederschlag: an vielen polnischen Universitäten entstanden wissenschaftliche Abteilungen (Lehrstellen) zur Erforschung der Prozesse des gesteuerten Fremdsprachenlernens unter dem Namen 'Glottodydaktyka' mit dem Ziel, optimale theoretische Bedingungen für den effektiven Fremdsprachenunterricht zu schaffen (Grucza, 1996: 26–27).

5. Der FSU ist institutionell, schulisch gesteuert, richtet sich nach bestimmten Grundsätzen, die mit Hilfe von bestimmten Methoden realisiert werden. Methoden sind als Weg- und Verfahrensweiser für das Erreichen von beabsichtigten Unterrichtszielen, gestützt auf wissenschaftliche Prinzipien zu verstehen. Auch im schulisch gesteuerten FSU gibt es Bemühungen um die direkte Methode, je mehr natürliche Kommunikation (konstruktiv) angestrebt wird. Der traditionelle FSU war mit den Schwerpunkten Grammatik und Übersetzung lehrerzentriert: die Primärstellung kam dem logotropen Lehrer (auf den Unterricht und den Lehrer selbst gerichteten) als dem Unterrichtssubjekt und den Unterrichtsprozessen zu. Das eigentliche Unterrichtsziel waren oft zufriedenstellende Noten. Vom Lerner als dem Unterrichtsobjekt erwartete man, sich den Unterrichtsgegebenheiten anzupassen, um sich möglichst fehlerfreies verstehendes Lesen und Schreiben, möglichst auch Hören und Sprechen anzueignen. Spontanes Sprechen in wirklichen Kommunikationssituationen war weniger erwartet, weil voraussichtlich potentiell fehlerhaft. Oft ist auch heute noch der FSU auf die indirekte Methode (instruktiv) ausgerichtet. Indirekte Methoden werden im jenen FSU angewandt, der auf vorrangige Vermittlung von Sprachwissen für eventuelles Sprachkönnen zielt, um vorgegebene grammatisch korrekte Texte mit Hilfe vom korrekten Regelwissen über das gesamte Sprachsystem zu verstehen, zu bilden und zu übersetzen.

Der Fremdsprachenunterricht ist ein mehrdimensionaler Wirklichkeitsbereich, der aus einer Vielzahl interdependenter Faktoren besteht (Grotjahn, 2003: 493). Es ist eine besondere kommunikative Lern-Situation: eine (Fremd)Sprache wird mit Hilfe einer anderen Sprache (bspw. Muttersprache/Erstsprache) vermittelt/ unterrichtet/gelernt. Jeder Unterricht impliziert bestimmte Bedingungen und Erwartungen: meistens öffentliche Lernsituationen in öffentlichen Bildungsstätten, um auf bestimmte offizielle Prüfungen vorzubereiten; nach bestimmter Unterrichtsqualität (Methode) und Unterrichtsquantität (Stundenanzahl, Häufigkeit,

Dauer), (Grucza, 1976). Das Angebot an Methoden, Konzeptionen, Ansätzen für den FSU ist enorm. Für effektiven FSU wird sowohl vom Lehrer als auch vom Lerner aktive verantwortungsbewusste Einsatzbereitschaft erwartet.

Wenn das Ziel des Fremdsprachenlernens- und -lehrens Kommunikation als Ausdruck zwischenmenschlich intendierter, gesellschaftlicher kulturbedingter Relationen erwartet wird, muss der FSU als sender- und empfängerseitige Interpretation verschiedener (sprachlicher und nichtsprachlicher) Zeichensysteme funktionieren, weil sie alle zusammen einen wesentlichen Beitrag zur Verständigen leisten. FSU sollte als ein gesellschaftliches, intersemiotisches, multimodales, kulturbedingtes Phänomen aufgefasst werden. Es müssen den Lernern Bausteine als Menge sprachlicher und nichtsprachlicher, kulturdeterminierter Kommunikationsmittel, die in einer bestimmten Verkehrsgemeinschaft gelten, intendiert geboten werden, damit die Lerner selbständig wirkliche gesellschaftlich-kulturelle Relationen aufbauen können. Der paidotrope Lehrer (der den allgemeinen Möglichkeiten des Lerners zugewandt ist) verhilft ihnen mit bestimmten Hör-, Sprech-, Lese-, Schreib-Texten (Olpińska, 2009), die situationsadäquat empfangen und gesendet werden (verstehen und verstanden werden). Das ist nur durch den aktiven Beitrag des autonomen Lerners möglich, der einsatzbereit ist und als verantwortungsbewusstes Lern-Subjekt das Mitspracherecht am Unterricht hat. Ausgenutzt werden sollten des Lerners bisherige Lebens- und Lernerfahrungen, damit er neues Können und Wissen generieren und konstruieren kann. Der Lerner muss lernen, in der fremdsprachlichen Verkehrsgemeinschaft sprachlich und nichtsprachlich, kulturdeterminiert zu handeln: zu empfangen und zu senden, oftmals multilektal ausgerichtet. Dem Lehrer kommt die Rolle zu, Bedingungen der realen Kommunikation zu schaffen, um die Lerner auf kommunikatives kulturdeterminiertes sprachliches Handeln vorzubereiten, d.h. die Lerner kommunikationsfähig zu machen.

Der FSU durchlief in Polen mehrere Entwicklungsstapen von der Grammatik-Übersetzungs-Methode, die nach dem Muster der Altphilologischen Bildung mit Griechisch und Latein bis in die sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts im Vormarsch war, über die Audiolinguale Methode, die unter dem Einfluss des Strukturalismus in den sechziger und siebziger Jahren die Lerner eigentlich auf reale Kommunikation vorbereiten sollte, bis zur pragmatisch-kommunikativen Wende im FSU, mit kognitivistischen und konstruktivistischen Einflüssen.

In polnischen Schulen wurden nach dem Zweiten Weltkrieg folgende Sprachen unterrichtet: Russisch (bis Ende der achtziger Jahre), Deutsch, Englisch, Französisch, teilweise auch Latein. Letztens wird Englisch erstrangig unterrichtet. Lange Zeit wurde der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts auf die jeweilige allgemeine Hochsprache gerichtet, etwa (Hoch)Deutsch als Fremdsprache; mit der Zeit kamen dialektale Versionen dazu. Doch sehr bald ergab sich die internationale Notwendigkeit, Fachsprachen für strikt berufliche Belange zu unterrichten. Dem folgten wissenschaftliche Überlegungen zur Fachsprachenproblematik, bspw. veröffentlichte Lothar Hoffmanns 1976 an der Universität

Leipzig “Kommunikationsmittel Fachsprache“. Dieses Buch war eine Einführung in die Fachsprachenproblematik mit dem Hinweis auf unterschiedliche vertikale Schichtung (bspw. wissenschaftliche Fachsprache der Mediziner unter Professoren als Wissenschaftlern gegenüber den praktischen Erklärungen, Erläuterungen für die Patienten) und horizontale Gliederung (die Vielzahl unterschiedlicher Fachgebiete nebeneinander) der einzelnen Fachsprachen. Fachsprachen wurden zum äußerst wichtigen fremdsprachlichen Unterrichtsfach für Fachleute aus bestimmten Berufen. Auch wissenschaftlich fundierte Publikationen und Konferenzen zur Fachsprachenproblematik und zum fremdsprachlichen Fachsprachenunterricht nahmen zu.

6. Heute wird der FSU zunehmend auf reale, wirkliche Kommunikation als das Unterrichtsziel gerichtet, d.h. gesellschaftlich adäquat in und für die Umgebung einer konkreten sprachlich-kulturellen Verkehrsgemeinschaft agieren zu können. Der FSU kann als Fertigkeitentwicklung verlaufen: entweder in der natürlichen Reihenfolge Hörverstehen – Sprechen, Leseverstehen – Schreiben (Mündlichkeit vor Schriftlichkeit) oder Leseverstehen – Schreiben, Hörverstehen – Sprechen (Schriftlichkeit vor Mündlichkeit). Oftmals werden die Fertigkeiten vermischt aufgenommen: Hörverstehen – Leseverstehen, Sprechen – Schreiben (Puppel S., J. Puppel 2008). In die einzelnen Fertigkeiten werden die einzelnen Bereiche der Sprache eingebunden: Aussprache, Lexik, Grammatik (wobei Grammatik einen festen Platz haben sollte, denn Sprache ohne Grammatik gibt es nicht; es gibt auch keinen Wortschatz ohne Grammatik sowie keine Grammatik ohne Wortschatz, Helbig, 1992).

2001 (und 2020, fünfte Auflage) wurden im Rahmen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GeR) Prioritäten für den Fremdsprachenunterricht in allen Ländern der Europäischen Union gesetzt. GeR bietet eine umfangreiche Beschreibung von dem, „was Lernende ... lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2025).

Ausgehend von den Hauptfragen: Was kann man mit Sprache tun/erreichen? Wie kann man mit Hilfe von Sprache handeln? Was muss man wissen und können, um zu kommunizieren? wurden zielsprachliche Lehrpläne, curriculare Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerke usw. für den FSU in Europa erarbeitet. Der FSU soll lernerzentriert verlaufen, der Lerner wird mit seinen Möglichkeiten, Motiven, Interessen, Bedürfnissen als autonomes aktives Lern-Subjekt betrachtet, nicht (mehr) als passives Unterrichts-Objekt. Der Lehrer soll kompetent auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Lerner eingehen und Bedingungen für aktives Lernen schaffen. Der gesamte Unterrichtsprozess muss lerner- und lehrerseits bewertet werden: dazu gehört, sowohl Lehrer als auch Lerner müssen bewusste Kenntnis des eigenen Standes an Wissen und Können besitzen sowie

mit Kritik souverän umgehen können. Der FSU soll sich nicht auf die Entwicklung einzelner Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben) konzentrieren, sondern es sollen Redemittel für effektives Kommunizieren vermittelt werden, stets unter dem Aspekt der Unterscheidung zwischen monologischer Produktion bzw. Rezeption und dialogischer Interaktion (mündlich und schriftlich); es soll also auf die effektive handlungsorientierte Kommunikation als zwischenmenschliche Verständigung gezielt werden. Das bedeutet auch die Entwicklung von Redemitteln für den intendierten effizienten situationsadäquaten und kulturbasierten Gebrauch von Sprache in ihren Varietäten, wie Dialekte und berufsorientierte Fachsprachen, die im Diskurs (Texten) realisiert werden. Angestrebt werden soll ein harmonisches Zusammenspiel zwischen den Lern- und Lehrzielen in Theorie und Praxis, Sprach-, Fach- und Kulturwissen und – können; „...*der Lehrer vermittelt das Fach “ Fremdsprache “ in verschiedenen Varietäten an die Lerner; zeitlich, qualitativ und quantitativ portioniert, an verschiedenen Niveaus des Lern-Fortschritts, zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Richtung kulturdeterminierter Kommunikation*” (Rösler 2016: 136). Grammatik soll handlungsorientiert vermittelt werden, sozusagen als Mittel zum Zweck, dem wirklichen Kommunizieren, effektiven Sprachgebrauch, dienen. Es wird danach gestrebt, sprachlich-kulturelle Kompetenzstufen der Lerner auszuarbeiten, die Auskunft über wirkliche Sprachkenntnisse der Lerner geben, auch als Basis für die einzelnen Zertifikate, deren Ziel nicht nur die konzeptionelle Mündlichkeit unterschiedlichen Ranges ist, sondern auch berufsorientierte Schriftlichkeit. Postuliert werden heute drei Fremdsprachen im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik (Mehrsprachigkeitsdidaktik) auf der Basis der jeweiligen Muttersprache/ Erstsprache gemeinsam mit Kultur-Unterricht (FSU parallel zum Fremd-Kultur-Unterricht). Englisch ist heute die Globalsprache, daher wird in Polen Englisch als erste Fremdsprache vermittelt, entsprechend wird Deutsch oftmals als erste Fremdsprache nach Englisch als Fremdsprache, DaFnEaF, unterrichtet.

Hinzuzufügen ist, dass im Rahmen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen[s] für Sprachen“ nur schriftliche und gesprochene Sprachen berücksichtigt werden: für die Beschreibung der Gebärdensprache der Gehörlosen ist man noch nicht bereit.

Allerdings wird in Polen seit 2010 im Rahmen der Sonder-Glottodidaktik Fremdsprachenunterricht an Lerner mit Sinnes-Dysfunktionen vermittelt; es stellte sich heraus, für gehörlose Lerner ist bspw. Englisch-Unterricht eine Unterstützung des Polnisch als Muttersprache-Unterrichts. Das von Karpińska-Szaj (2013, 2015) postulierte inkorporierende, einschließende Lernen (nauczanie włączające) ist in diesem Zusammenhang sehr zu begrüßen.

In der letzten Zeit konzentriert man sich zunehmend auf die Entwicklung fachsprachlicher Kompetenzen, da die internationale Nachfrage nach berufsorientiertem Fremdsprachenunterricht enorm gestiegen ist. In Polen wurde die Ausbildung im Bereich der mehrsprachigen Kommunikation zum festen Bestandteil der Hochschullandschaft (Błażek, 2025: 11). Die Autorin bietet ein neues

Verständnis der Fachkommunikationsdidaktik für Polen mit einem praktischen Vorschlag zu dessen Umsetzung. Allerdings ist die Entwicklung der Fachkommunikationsforschung in den linguistisch bzw. translationswissenschaftlich kontrastivlinguistischer, textlinguistischer, fremdsprachendidaktischer Art (Schubert, 2007) orientierten Disziplinen angesiedelt, nicht in sozialwissenschaftlich orientierten Kommunikationswissenschaften oder in den einzelnen Fachdisziplinen, bemängelt die Autorin. Daher plädiert Błażek, über die Zukunftsformate der Fachkommunikationsdidaktik neu nachzudenken. Sie soll ... *nicht nur als eine Disziplin, die punktuelle forschungsfundierte und bald automatisierte Hilfeleistungen anbietet, sondern als eine gesellschaftliche Vermittlungsdisziplin mit Bildungsverantwortung* aufgefasst werden. Sicher wird... *die technische Entwicklung den Einsatz von KI-Infrastrukturen und –Technologien im Dienste der Fachkommunikation ermöglichen* (Błażek, 2025: 12). Fachkommunikative Fragestellungen sollen in ihrer ganzen Komplexität gesehen und verstanden werden, den Studenten soll ein komplexes Verständnis fachkommunikativer Zusammenhänge und der eigenen Rolle in einer sich wandelnden und zunehmend verfachlichten Welt gegeben werden, so die Autorin (S. 26). Dies soll eine Voraussetzung für eine verantwortungsvolle kommunikative Vermittlung zwischen Fach und Gesellschaft (Kalverkämper, 2023: 139) sein. Diese Bemühungen um den Fachsprachenunterricht in Theorie und Praxis, besonders von Błażek, sind vielversprechend und sehr zu begrüßen.

7. Zusammenfassend: Seit ihrer Etablierung befasst man sich im Rahmen der Glottodidaktik hauptsächlich mit Fremdsprachenlernen und –lehren in verschiedenen Facetten theoretisch und praktisch. Auch die Sonderdidaktik für Lerner mit sensorischen Defiziten sollte ihren festen Platz innerhalb der Glottodidaktik finden. Das Forschungsfeld der Glottodidaktik ist sehr umfangreich, deswegen gibt es viele unterschiedliche Überlegungen, Vorschläge und Lösungen. Daher befindet sich Glottodidaktik immer noch in der Phase der Formulierung grundlegender Theoreme und der allgemeinmethodologischen Selbstbestimmung als souveräner Wissenschaftszweig (Pfeiffer, 1986: 215). Aktuell scheint die Meinung von Pfeiffer (1987: 986), ihre Aufgabe als die einer Disziplin als metatheoretische Explikation ihrer Thesen, Konzeptionen und Theorien in der Unterrichtspraxis zu verstehen. Es scheint, dass die Entwicklung ein ziemlich dauerhaft stabiles, nachhaltiges Phänomen der Glottodidaktik ist: zwar bedarf sie einer metawissenschaftlichen Strukturierung und Kontrolle, aber sie entwickelt sich ständig – was optimistisch in die Zukunft blicken lässt (Skowronek, 1997: 14–15). Bekanntlich muss eine Wissenschaft stets entwicklungsfähig sein, sonst ist sie keine Wissenschaft (Grucza, 1990).

Komorowska bemängelt an dem heutigen Fremdsprachenunterricht in Polen die grundlegende Basis der Glottodidaktik (2017: 115–116): Es fehlt heute die theoretisch begründete Unterrichtsmethode des FSU. Konstruktivismus ist schwer zu unterscheiden vom Kognitivismus, beide gehen ineinander mit dem

Kommunikativen Ansatz über. Was sie gemeinsam haben, ist, sie sind entschiedene Gegner des Audiolinguismus. Durch den Mangel an theoretischen Grundlagen, auf denen detaillierte Module aufgebaut wären, besteht die Gefahr, dass sich Glottodidaktik auseinander driftet, so dass es keine Kommunikation zwischen ihren einzelnen Subdisziplinen geben wird: es wird geredet ohne zuzuhören, geschrieben ohne zu lesen. Daher sieht Komorowska die Ausarbeitung eines wissenschaftlichen Kanons der Glottodidaktik als dringend notwendig.

Auch wenn Komorowska auf die fehlende metatheoretische Basis der Glottodidaktik mit Recht hinweist, eins stimmt sicher: in Glottodidaktik findet der Fremdsprachenunterricht eine Begründung für die internationale Entwicklung der sprachlich-kulturellen Austausch-Kommunikation, die den Menschen verhilft, Sprache zu gebrauchen, um Missverständnisse auszugleichen, und lieber Brücken als Mauern zu bauen.

Bibliografie

- Bañcerowski, J. (1972). What should be base the strategy of glottodidactics on. *Studia Anglica Posnaniensia*, 8, 127–139.
- Błazek, A. (2025). Zum neuen Selbstverständnis der Didaktik der mehrsprachigen Fachkommunikation in Polen. In E. Dziurewicz, J. Woźniak, P. Lopez-Zurita, & M. Vázquez Amador (Eds.), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht* (pp. 17–28). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. (2001). Strasbourg: Council of Europe.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. (2020). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Grotjahn, R. (2003). Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 493–499). Tübingen: Francke.
- Grucza, F. (1976a). Dziedzina lingwistyki stosowanej. In F. Grucza (Ed.), *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka* (pp. 7–23). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grucza, F. (1976b). Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki. In F. Grucza (Ed.), *Glottodydaktyka a lingwistyka* (pp. 7–25). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grucza, F. (1978). Glottodydaktyka w świetle metodologii językowej. In F. Grucza (Ed.), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka* (pp. 7–26). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grucza, F. (1979). Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–1975. In F. Grucza (Ed.), *Polska myśl glottodydaktyczna* (pp. 5–17). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grucza, F. (1988). Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz. In N. Honsza & H. G. Roloff (Eds.), *Daß eine Nation die andere verstehen möge* (pp. 309–331). Amsterdam: Rodopi.
- Grucza, F. (1990). Linguistisch-semantische Bemerkungen zum Thema der Wissenschaften in der Entwicklung. In S. H. Kaszyński (Ed.), *Die Wissenschaft in der Entwicklung. Perspektiven 2000* (pp. 73–96). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Grucza, F. (1996). Sytuacja polskiego świata nauki języków obcych przed i po 1989. In F. Grucza (Ed.), *Przegląd Glottodydaktyczny* (pp. 5–36). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grucza, F. (1999). Współczesna polska polityka językowa w zakresie nauki języków obcych. In J. Mazur (Ed.), *Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci* (pp. 73–98). Lublin: UMCS.

- Grucza, F. (2012). Zum Gegenstand und zu den Aufgaben der anthropozentrischen Linguistik, Kulturologie und Kommunikologie sowie zur gegenseitigen Vernetzung dieser Erkenntnisbereiche. *Kwartalnik Neofilologiczny*, 59(3), 227–344.
- Grucza, S. (2013). *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2025). Berufliches Sprachhandeln im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“. In E. Dziurewicz, J. Woźniak, P. Lopez-Zurita, & M. Vázquez Amador (Eds.), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht* (pp. 55–68). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Helbig, G. (1992). *Wieviel Grammatik braucht der Mensch. Deutsch als Fremdsprache*.
- Hoffmann, L. (1976). *Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Kalverkämper, H. (2023). Fachkommunikationsforschung in Bildungs-Verantwortung: Initiative für ein humanistisches Selbstverständnis als eine gesellschaftliche Vermittlungsdisziplin. In M. Adams, K.-D. Baumann, & H. Kalverkämper (Eds.), *Zukunftsformate der Fachkommunikationsforschung: Wissenstransfer – Bildung – Interlingualität* (pp. 77–161). Berlin: Francke & Timme.
- Karpińska-Szaj, K. (2013). Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Karpińska-Szaj, K. (2015). Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej. *Neofilolog*, 187–200.
- Komorowska, H. (2017). *Kształcenie językowe w Polsce: 60 lat czasopisma „Języki obce w szkole“*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Edukacji.
- Köhling, K.-H., & Beilharz, R. (1993). *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik*. München: Max Hueber.
- Lewicka, G. (2007). *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: ATUT.
- Myczko, K. (2008). Instruktion und Konstruktion in der Fremdsprachendidaktik. In B. Mikołajczyk & M. Kotin (Eds.), *Terra Grammatica: Ideen – Methoden – Modelle* (pp. 287–299). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Olpińska, M. (2009). *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań glottodydaktycznych*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Pfeiffer, W. (1986). *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Deutsch als Fremdsprache*, 4, 215–219.
- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych: Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Piaget, J. (1974). *Biologie und Erkenntnis: Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Puppel, S. (2007). Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej. In S. Puppel (Ed.), *Spółczesność – kultura – język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji. Scripta de Communicatione Posnaniensia* (pp. 79–94). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Puppel, S., & Puppel, J. (2008). Gestosfera jako istotny składnik przestrzeni publicznej. *Oikeios Logos*, 1–8.
- Roelke, T. (2020). *Fachsprachen*. Berlin: Schmidt.
- Roth, G. (1996). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, G. (2006). Warum sind Lernen und Lehren so schwierig? In U. Hermann (Ed.), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lernen und Lehren* (pp. 49–59). Neuwied: Beltz.

- Rösler, D. (2016). Nähe und Distanz in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. *Deutsch als Fremdsprache*, 135–149.
- Schubert, K. (2007). Wissen, Sprache, Medium, Arbeit: Ein integratives Modell der ein- und mehrsprachigen Fachkommunikation. Tübingen: Narr.
- Skowronek, B. (1997). Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Skowronek, B. (2013). Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Skowronek, B. (2019). Fremdsprachenunterricht als Kommunikation unter Berücksichtigung von lautsprachlich kommunizierenden Gehörlosen. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Sopata, A. (2009). Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs: Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Szczodrowski, M. (1988). Statyczne i dynamiczne struktury języka w aspekcie glottodydaktycznym. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Szczodrowski, M. (1990). Der fremdsprachliche Mechanismus: Konstituierung und Funktionieren. In W. Pfeiffer (Ed.), *Deutsch als Fremdsprache in der Deutschlehrausbildung und -fortbildung* (pp. 187–192). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Szczodrowski, M. (1997). Zur Spezifik der fremdsprachlichen Kodematik. *Studia Germanica Poseniensia*, 23, 3–21.
- Szczodrowski, M. (2004). Glottokodematyka a nauka języków obcych. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Szczodrowski, M. (2009). Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Szczodrowski, M. (2023). Glottokodematische Prozesse unter kybernetischem Aspekt (Ausgewählte Fragen). *Glottodidactica*, 50(2), 101–116.
- Wilczyńska, W. (1999). *Uczyć się czy być nauczonym: O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska, W., & Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.
- Zabrocki, L. (1966a). Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts. *Glottodidactica*, 1, 3–42.
- Zabrocki, L. (1966b). *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Zabrocki, L. (1975). *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Wrocław: Ossolineum.

Ucząc retoryki z wykorzystaniem strategii dydaktycznej Flipped Classroom. Kilka przykładów z doświadczeń własnych

KRYSTYNA TUSZYŃSKA

ORCID: 0000-0001-9818-0692

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract: Teaching strategy of Flipped Classroom is founded on two simple goals: to step up an activity of students in the course and to give to them tools in self-working coming from new technologies. I participated in the Program of Flipped Classroom three years ago thanks to cooperation Adam Mickiewicz University with the project financed by EU and Polish Ministry of Education. I have chosen my course in teaching rhetoric *How Does Persuasion Work?* as the main subject to apply this teaching strategy. My course is divided into four headings: I. Terminology. Definitions, II Fields of Using the Art of Persuasion with the notion of *topos*, III. Five Canons of Rhetoric, IV. Preliminary Rhetorical Exercises (Greek *Progymnasmata*). In the article I admit to my own personal experiences in the first heading, by giving some examples in applying the teaching strategy of Flipped Classroom.

Abstrakt: Strategia dydaktyczna Odwróconej Klasy opiera się na dwóch prostych celach: podniesieniu aktywności studentów w trakcie kursu i dostarczenia im narzędzi do własnego uczenia się, wywodzących się z nowoczesnych technologii. Trzy lata temu uczestniczyłam w Programie Odwróconej Klasy za sprawą udziału UAM w projekcie finansowanym przez EU i MEiN. Jako temat kursu, w którym aplikowałam metodę FC wybrałam przedmiot *Mechanizmy Perswazji Werbalnej*. Kurs podzieliłam na cztery główne sekcje tematyczne: I. Terminologia. Definicje, II. Pola zastosowania perswazji z wykorzystaniem pojęcia *topos*, III. Pięć części retoryki, IV. Wstępne ćwiczenia retoryczne. *Progymnasmata*. W artykule odnoszę się do osobistych doświadczeń dydaktycznych w pierwszej sekcji tematycznej, ilustrując je przykładami z wdrożenia strategii Odwróconej Klasy.

Key words: teaching strategy, Flipped Classroom, rhetoric

Słowa kluczowe: strategia dydaktyczna, Odwrócona Klasa, retoryka

Założenia strategii dydaktycznej Flipped Classroom

Środowiska naukowe ze swej natury oczekują, aby rozwijające się nowoczesne technologie towarzyszyły procesowi dydaktycznemu. Dla studentów sprawą fundamentalną zaś jest zdobywanie wiedzy podczas zajęć, ale też rozwijanie umiejętności w celu samodzielnego rozwiązywania zadań badawczych. Dydaktycy akademicki powinni wykazać się zdolnością „uczenia inaczej”, tzn.

wykorzystania zróżnicowanych metod nauczania, towarzyszących podtrzymaniu uwagi studentów i zaangażowaniu ich w proces dydaktyczny.

Miałam możliwość uczestniczenia w programie „Dokształcanie dydaktyczna uczelni”. POWR.03.04.00-00-P023/21, realizowanym w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 (PO-WER) wspieranego przez fundusze z UE (m.in. Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego, Europejski Fundusz Spójności, Europejski Fundusz Społeczny), którego celem było podniesienie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. W ogłoszonym przez MEiN konkursie na finansowanie działań ukierunkowanych na podniesienie jakości kształcenia na polskich uczelniach Uniwersytet im. Adama Mickiewicza znalazł się w gronie kilku uczelni, które otrzymały maksymalne fundusze na wdrożenie wszystkich zaplanowanych działań. Działania dotyczyły projektowania zajęć dydaktycznych, wdrażania nowoczesnych technologii w metodach kształcenia i jakościową ewaluację prowadzonej dydaktyki. Efektem, do którego zmierzaliśmy jako uczestnicy Programu było danie studentom umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów w taki sposób, aby unaoczniała im ona obszary wymagające z ich strony samodzielnego pogłębienia wiedzy. W założeniu rezultatem jest nabycie przez studentów umiejętności krytycznej oceny źródeł wiedzy, systematyzowania informacji, gromadzenia i prezentowania dowodów na poparcie swoich argumentów oraz umiejętność zaprezentowania wyników rozwiązywanego samodzielnie problemu badawczego. W konsekwencji strategii dydaktycznej, której zarys jest tematem artykułu, studenci bardziej angażują się w proces nauczania, poprzez uczenie się, uzyskują dodatkową motywację i rozwijają własne kompetencje badawcze. Program, w którym uczestniczyłam określa się mianem strategii dydaktycznej -Flipped Classroom (Odwrócona Klasa).

Przenosząc znaczną część procesu dydaktycznego na pracę własną studenta, *self-working* nauczyciel akademicki bierze odpowiedzialność za jakość i poziom wiedzy przekazywanej studentowi do pracy *on-line*. Zajęcia w klasie stanowią część dydaktyki zwanej *off-line*. Założeniem metodologicznym FC jest umieszczenie studenta w centrum procesu dydaktycznego zarówno *off-line*, jak i *on-line*, a mottem przyświecającym: *Learning is the King!* Aby odniosło ono założony sukces nauczyciel przedstawia na pierwszych zajęciach całość materiału w trakcie kursu, podzieloną na kilka grup tematycznych, czyli *Learning Objects*, uwzględniając równocześnie czas lekcyjny zaplanowany na każdy cykl tematyczny *off-line* i czas *on-line*, który student musi zgodnie ze swoimi preferencjami i możliwościami wykorzystać, aby uczestniczyć w zajęciach *off-line* i nabyć przewidziane dla strategii FC kompetencje naukowe i społeczne, w założeniu przewyższające kompetencje uzyskiwane w nauczaniu tradycyjnymi metodami. Ważnym czynnikiem decydującym o sukcesie strategii FC jest takie przygotowanie cykli tematycznych w ramach kursu, aby zajęciom nadać rytm. Można to uzyskać, moim zdaniem, przez stopniowe, w każdym kolejnym cyklu tematycznym pogłębianie wiedzy i pokazanie studentowi możliwości wykorzystania zdobytych już kompetencji w jednym temacie do realizacji kolejnego.

Nadanie rytmu pracy z młodzieżą jest gwarantem skuteczności, jednak nauczyciel musi pamiętać, iż wychodząc z roli tradycyjnego *teacher* i przechodząc do roli „przewodnika”, *guider*, że wiedza najlepiej nawet przygotowanych studentów nie pokrywa się z jego wiedzą, znacznie obszerniejszą. Zatem jego zadaniem jako *guider* jest nie tylko stymulowanie aktywności studentów, ale też koorygowanie ich wyników *self-working*, skłanianie do samokontroli, wyszukiwania tych zagadnień, w których ich wiedza nie jest zadowalająca, słowem – nieustannego dokształcania się studentów. W ten sposób motto *Learning is the King* ma szansę na zapewnienie planowanych rezultatów. Strategia w swych założeniach przypomina mi sokratejską metodę elenktyczno-majeutyczną¹, u podstaw której leży przekonanie o możliwościach poznawczych każdego człowieka, jakie uaktywniają się w procesie właściwego pokierowania dyskusją. Stymulowanie dyskusji sprawia, że kwestie na pozór niemożliwe do poznania pojawiają się „badanej” osobie jaśniejsze, zapobiegając gnuśnemu rozleniwieniu umysłu.

Przedstawieniu *study planning*, z podziałem nakładu pracy studenta *on-line* i czasem spędzonym w klasie, *off-line*, jasnym zarysowaniem *concept map* i *key-concepts* towarzyszyć muszą zróżnicowane metody dydaktyczne. Dzięki nim w segmencie *self-working* nauczyciel akademicki ma możliwość utrzymania uwagi i zaangażowania studentów w trakcie całego kursu. Narzędziami przydatnymi w nauczaniu metodą FC są przede wszystkim własne video-clipy, ale też video-clipy dostępne w Internecie. Poza tym istotną rolę odgrywają wszelkie linki do źródeł przekazywane studentom na platformie MS Teams, artykuły zaczerpnięte z Internetu, zadania zamieszczane przez nauczyciela na kanale grupy zajęciowej, przepracowywane *on-line* przez studenta, a oceniane i omawiane *off-line*. Stworzenie grupy zajęciowej na platformie MS Teams jest podstawą dla strategii dydaktycznej FC, gdyż platforma staje się miejscem spotkań *on-line* ze studentami, stwarzając możliwość komunikacji na bieżąco.

Metoda Odwróconej Klasy jest wymagająca dla obu stron procesu dydaktycznego. Nie dopuszcza, przynajmniej w założeniu, nieprzygotowania studenta na zajęcia. Brak przygotowania nauczyciel może sprawdzić za pomocą tzw. *entrance ticket*, „biletu wejścia” na zajęcia: jeśli student nie umie odpowiedzieć na

¹ Doskonałym przykładem prezentacji tej metody jest Platoński dialog „Menon”, w którym Sokrates najpierw umożliwia tytułowemu Menonowi, za pomocą coraz wnikliwszych pytań precyzujących przedmiot dyskusji, zbliżenie się do prawdy, a potem, zadając pytania niewolnikowi Menona, niewykształconemu młodemu człowiekowi, uzmysławia i jemu i Menonowi, że w każdym człowieku drzemią możliwości poznawcze, trzeba tylko mieć motywację do ich uaktywnienia. Sokrates w przypadku Menona za pomocą części elenktycznej „zbił” jego fałszywe przekonania, zaś za sprawą części majeutycznej swej metody „wydobył” na światło dzienne właściwe mniemania Menona. Sokrates, odkładając na bok kwestię metempsychozy, która też jest przedmiotem dialogu, stwierdza: „Są inne rzeczy w mojej wypowiedzi, których nie mógłbym twierdzić z całą stanowczością, jednak co do uznania, że trzeba szukać tego, czego nie wiemy, i że dzięki temu staniemy się lepsi i odważniejsi a mniej leniwi niż gdybyśmy uważali, iż nie jesteśmy w stanie znaleźć tego, czego nie wiemy, i że nie należy tego szukać, o to jestem gotów walczyć ile tylko mam siły, i słowem i czynem” (przekład Pawła Siwka).

pytania wstępne, na początku zajęć, jego udział w dalszym ich ciągu wydaje się bezcelowy. Z kolei *exit ticket* służy nauczycielowi, pozwalając sprawdzić, jaka partia materiału jest wystarczająco jasna po zajęciach, co wymaga doprecyzowania, nad czym jako przewodnik – *guider* powinien skupić swoją uwagę wysyłając studentom kolejne materiały do pracy *on-line*. *Exit ticket* jest świadectwem zrozumienia treści kształcenia, papierkiem lakmusowym dla przepracowywanego tematu, zarówno pod względem jego treści, jak też stosowanej techniki nauczania. Nauczyciel akademicki tworząc „mapę zagadnień/konceptów” musi potrafić zespolić poruszane zagadnienie z daną techniką nauczania. Nie każdy temat jest odpowiedni do tej samej techniki, a wprowadzenie zróżnicowania pod względem metodycznym jest pozytywnie odbierane przez studentów, bo eliminuje nudę i szablonowość. Formą *exit ticket* mogą być karteczki z pytaniami rozdane pod koniec zajęć, dzięki czemu młodzież nie tylko konfrontuje się z konkretnym, przerabianym tematem, ale też ma możliwość aktywnego włączenia się w proces dydaktyczny. Moim zdaniem jest to jeden z elementów motywujących do nauki, bo studenci czują, że aktywnie uczestniczą w kreowaniu dydaktyki, a nie są jedynie biernymi odbiorcami wykładu *ex cathedra*.

Kluczową rolę w strategii FC ma praca w grupach, *team work*. Dzięki pracy w grupach nad różnymi cząstkowymi zagadnieniami, należącymi do tematu wiodącego, i wymianie doświadczeń *off-line* studenci uczą się pracy zespołowej, rozumieją, że każdy głos się liczy i może wnieść coś nowego w temat, a równocześnie *team-work* wyklucza kopiowanie pracy innych osób, zrzucanie ciężaru uczestnictwa w zajęciach na bardziej aktywnych, bo każdy student ma swoje miejsce w grupie i swoje zadanie do wykonania. Przy czym *team work* może być wykorzystywana zarówno *on-line*, gdy studenci w zespołach przygotowują się do prezentacji danego tematu, jak też *off-line*, na zajęciach, kiedy nadchodzi czas, aby *guider* oddał pole studentom i pozwolił im na zaprezentowanie wyników własnych poszukiwań. Praca w grupach uczy wspólnego rozwiązywania problemów, wzajemnego uzupełniania się w pomysłach na ich rozwiązanie, dyskusowania we własnym gronie stanowisk i zbierania argumentów na obronę swojego stanowiska.

Pomysłem na zbudowanie zainteresowania tematem jest również zaproszenie osoby z zewnątrz na zajęcia. Może to być ekspert w danej dziedzinie, może być nauczyciel akademicki zajmujący się jakimś aspektem w omawianym temacie czy techniką, która okaże się przydatna dla studentów w rozwiązaniu konkretnego zadania. Dywersyfikacja metod jest jednym z atutów strategii Odwróconej Klasy.

Jasno sformułowane oczekiwania wobec studentów, wyartykułowanie celu zajęć oraz ich planu, dostosowanie technik nauczania do tematyki, umiejętność zarządzania grupą i oczekiwaniami w grupie studenckiej, to wymogi, jakim sprostać musi nauczyciel decydujący się na nauczanie przy użyciu tej metody. Ponieważ znaczny ciężar pracy zostaje przerzucony na studentów, nauczyciel musi umieć zarządzać posiadanym wcześniej konceptem zajęć i na bieżąco

modyfikować jego elementy składowe, jeśli zachodzi taka konieczność. Może w ramach kursu dokonywać przesunięć czy zmian punktów ciężkości, gdyby wymagało tego podtrzymanie uwagi studentów w trakcie całego kursu.

Podsumowując część teoretyczną artykułu chcę powiedzieć, że w strategii dydaktycznej Odwróconej Klasy nauczycielowi akademickiemu powinny przyświecać dwa cele: (1) umiejętny podział materiału na sekcje tematyczne, charakteryzujące się coraz wyższym poziomem trudności i coraz głębiej drążącym przedmiot kursu oraz (2) umiejętność aktywizacji studentów przez techniczną organizację zajęć i udostępnienie zróżnicowanych źródeł do pracy *on-line*, uwzględniających różnorodność wyborów dokonywanych przez studentów.

Realizacja strategii *Flipped Classroom* w nauczaniu retoryki

Po przedstawieniu założeń strategii dydaktycznej FC przejdę do egzemplifikacji własnymi doświadczeniami z prowadzenia zajęć w trakcie kursu pt. Mechanizmy perswazji werbalnej, realizowanym na II roku studiów I stopnia, w wymiarze 60 godzin.

Jak zaznaczyłam, własne video-clipy nauczyciela umożliwiają mu towarzyszenie studentowi przez cały kurs. Jeśli zagadnienie wydaje się złożone, student może w każdej chwili odtworzyć sobie jego treść na własnym nośniku elektronicznym. Brałam udział w zajęciach z tworzenia tego typu materiałów w Studiu Filmowym UAM, nagrałam później tam pięć video-clipów, które trwały ok. 15-20 minut maksymalnie. Do jednego video-clipu zaprosiłam moją byłą magistrantkę, autorkę pracy dyplomowej o historii pojęcia *topos* w retoryce i literaturze, a sam video-clip jest dyskusją nad rodowodem pojęcia i nieporozumieniami, jakie narodziły się wokół niego za sprawą znanej literaturoznawcom i badaczom retoryki książki Ernsta Curtiusa „Literatura europejska i łacińskie średniowiecze” z 1948 r.² Video-clip na temat *elocutio* nagrałam indywidualnie, w warunkach domowych. Mnogość przykładów na różne tropy i figury retoryczne, jakie zawarłam w tym materiale, pomaga studentom w głębszym zrozumieniu istoty ornamentacji słownej wypowiedzi. Video-clipy odtwarzane na zajęciach, wstrzymywane celem dopowiedzenia czy wyjaśnienia, a niekiedy odpowiedzi na nasuwające się studentom pytania w trakcie odtwarzania są istotnym elementem zajęć klasowych, ale też codzienną pomocą w samodzielnym uczeniu się *on-line*.

Wybrany do aplikacji strategii FC przedmiot wydaje mi się słusznym posunięciem, bo młodzi ludzie, komunikując się w social media, czy na innych platformach są niemal cały czas zanurzeni w świecie nowych technologii, korzystając z możliwości danych przez Internet. Stąd też krytyczne spojrzenie na jego funkcjonowanie uznałam za trafny wybór do zmiany metody z tradycyjnego nauczania mechanizmów rządzących komunikacją na strategię Odwróconej Klasy.

² Oryg. Plus krótki opis, tłumacz na polski

Kurs podzielony jest na cztery bloki tematyczne, po dwa w każdym semestrze. Zgodnie z zasadą sokratejską o konieczności wypracowania definicji w przedmiocie dyskusji, pierwszy temat główny dotyczy terminologii i definicji w obszarze komunikacji międzyludzkiej. Drugi – przestrzeni zastosowania sztuki perswazji oraz pojęcia toposu i topiki, trzeci pięciu etapów przygotowania występu nacechowanego retorycznie, z uwzględnieniem schematu budowy mowy w każdym z trzech rodzajów retoryki według nomenklatury arystotelesowskiej, czwarty, ostatni główny temat skupia się na wprowadzeniu i praktycznym wykorzystaniu tzw. *progymnasmata*³, wstępnych ćwiczeń retorycznych, obecnych w edukacji od późnej starożytności, przez nowożytność aż do wieku XVIII⁴.

W prezentacji doświadczeń własnych skupię się na pierwszym głównym temacie: Terminologia i Definicje. Od tego zaczyna się dydaktyka: prawidłowe użycie pojęć. Można to uznać za jedno z podstawowych zadań nauczyciela w świecie dezinformacji i szerzących się pół-prawd. Postępowanie zgodnie z wytycznymi dla FC zakłada wykład wprowadzający w temat, nagrany w postaci video-clipu. Praca własna studentów, wymagająca ich zaangażowania *on-line* polega w tym temacie na następujących zadaniach: (1) zapoznaniu się i zrozumieniu definicji retoryki na przestrzeni dziejów, rozpoczynając od starożytności, kończąc na XX-wiecznych definicjach, (2) zrozumieniu różnic między retoryką jako sztuką przekonywania a erystyką, (3) docenieniu możliwości perswazji niewerbalnej, (4) odróżnieniu perswazji od manipulacji. Strategia Odwróconej Klasy kładzie, jak wspomniałam, nacisk na *team work*, zatem studenci zarówno w pracy *on-line*, jak prezentacji rezultatów tej pracy *off-line*, na zajęciach, dzielą między siebie zakres kompetencji. Jedna grupa pracuje nad definicjami greckimi, uwzględniając Gorgiasza, Platona i Arystotelesa, druga nad definicjami łacińskimi, Cyserona i Kwintyliana, trzy kolejne grupy badają istotę i *key-words* definicji Richardsa, Chaima Perelamana, Kennetha Burke'a, Tuena van Dijka, Jürgena Habermasa. W ramach grupy, pracując *on-line*, dyskutują ze sobą, opracowując materiał, który na kolejnych zajęciach przedstawiają *off-line*, czyli w klasie. Oba komponenty,

³ Zob. Ziomek (1990, s. 91). Ziomek podaje katalog, na który składa się czternaście wstępnych ćwiczeń retorycznych, będących w zastosowaniu do XVIII w. Należy do nich bajka, chreia, opowiadanie, gnoma, czyli sentencja, refutacja, czyli odparcie zarzutów, confirmacja/argumentacja, topos, czyli *locus communis*, pochwała, nagana, *synkrisis*, czyli *comparatio*, *ethopoia*, łac. *sermocinatio* (fikcyjna, hipotetyczna mowa postaci, którą charakteryzuje się pośrednio poprzez przysądzony jej styl), ekfrazja, teza (ogólna/filozoficzna lub praktyczna polityczna) i *legislatio*, czyli akceptacja lub odrzucenie stanu prawnego, a dokładniej – spór o trafność zastosowania przepisu prawnego w danej sprawie. Dokładniej o *progymnasmata* pisze Henrich Lausberg (2002, par. 1101–1139). Należy również odnotować polski przekład zachowanych starożytnych podręczników *Progymnasmata*, dokonany przez Henryka Podbielskiego. Cyryl Mango w „Historii Bizancjum” (2002, s. 126) wymienia dwanaście ćwiczeń retorycznych (pomija opowiadanie i argumentację), powołując się na podręcznik Hermogenesa z II w. n.e.

⁴ Na zakończenie ilustracji przykładami własnymi odniosę się krótko do ostatniego głównego tematu, gdyż realizuje on postulat *homo ludens*, a przewidziany jest na okres tuż przed końcem zajęć dydaktycznych, co odpowiada charakterowi ludyczno-agonistycznemu tematowi.

on-line i *off-line* realizują motto *Learning is the King!* Zadanie „przewodnika” polega na stymulowaniu dyskusji, doprecyzowaniu szczegółów, zachęcaniu każdego członka grupy do wypowiedzi, bo indywidualne spojrzenie może naświetlić kwestię w innym punkcie, pierwotnie niedostrzeganym.

Wkładem nauczyciela może być w części tematu Terminologia. Definicje uzupełnienie i pogłębienie wiedzy studentów w zakresie rozumienia przysłowka *bene* w definicji Kwintyliana: *ars bene dicendi* (Quint. II, 17,37)⁵, czy przymiotnika *bonus* w określeniu mówcy wywiedzionym z greki, ale spopularyzowanym w łacinie jako *vir bonus dicendi peritus*⁶, w których to definicjach *bene* i *bonus* wykraczają poza granice etyczne „dobrego” i przybierają charakter „zdatnego”, czyli „znającego się na kunszcie”, „mającego umiejętności szermierki słownej”, co sprawia, że wkraczają zarówno w dziedzinę techniki, jak też zdatności/przydatności społecznej i politycznej. Dodatkową korzyścią dla realizacji kursu retoryki jest możliwość odwołania się do oryginalnych pojęć greckich i łacińskich dzięki prowadzonemu równolegle kursowi językowemu greki i łaciny w terminologii naukowej. Zetknięcie się przez studentów z pojęciami starożytnymi, z całą ich konotacją dla kultury europejskiej, owocuje pełniejszym zrozumieniem zagadnień retorycznych. Jest cenne także w wyostrzeniu spojrzenia na istotę procesu komunikacyjnego jako słowa żywego, nie wycofującego się w tekst, co stanowi spadek po Arystotelesie i jego triadzie, w której *ethos* i *pathos* podniesione zostały do rangi „retorycznych środków przekonywania”, a tym samym już Arystoteles zaakcentował silnie obecność „czynnika ludzkiego” z całym bogactwem emocji i reakcji ze strony słuchacza oraz postawy wypracowanej każdorazowo przez mówcę w trakcie wystąpienia. Wniknięcie w terminy greckie ułatwia przekazanie studentom principium komunikacyjnego: retoryka to nie dowodzenie prawdziwe, ale prawdopodobne, czyli możliwe do zaakceptowania przez większość czy tzw. ogół ludzi myślących podobnie, wyznających te same wartości kulturowe. Są to kwestie istotne dla powodzenia „uczenia się” studentów, nie każdy detal znajdują samodzielnie, a zadaniem „przewodnika” jest czuwanie nie tylko nad zakresem materiału, ale też jego jakością.

⁵ Chodzi o najpopularniejszą definicję retoryki podaną przez rzymskiego nauczyciela retoryki, Kwintyliana, w dziele *Institutio Oratoria*, tłumaczonym tylko częściowo na język polski jako „Kształcenie mówcy”. W dziele Kwintyliana pojawia się też definicja *bene dicendi scientia* (II, 14,5), co zmienia grecką myśl Arystotelesa, dla którego retoryka była *techne*, czyli „sztuką” (umiejętnością), a nie wiedzą, ponieważ retoryce Arystoteles nie przypisał żadnej konkretnej dyscypliny wiedzy, widząc w niej „technikę argumentacji”. Odpowiednikiem greckiej *techne* jest łacińska *ars*, polska *sztuka*.

⁶ Zob. Jerzy Ziomek (1990, s. 8). Ziomek dokonuje rozbiór semantycznego łacińskich *bene* i *bonus*, których zakres znaczeniowy sięga daleko poza „dobrze” i „dobry”, co sugerować mogą łacińskie terminy. Rzymianie narzekali na ubożyznę swojego języka w oddawaniu greckich oryginałów. Łacina nie była przygotowana na plastyczność i pojemność terminologii greckiej. Grecy określali np. retora jako *peithous demiourgos*, ale termin *demiourgos* znaczy tylko „uprawiający zawód użyteczności publicznej, rzemiosło” (Słownik grecko-polski, red. Zofii Abramowiczówny, t. 1). *Demiourgia* zaś to „rękodzielnictwo, rzemiosło”, u Platona „tworzenie”. Demiurg w wielu państwach greckich był też tytułem urzędnika.

Podsumowaniem tematu definicji retoryki jest złożenie puzzli z jej określeń w ciągu wieków i wyabstrahowanie cech wspólnych. Ponieważ jednak w nakłanianiu/przekonywaniu kogoś do swego punktu widzenia odgrywają niebagatelną rolę niewerbalne środki przekazu, kolejna grupa uzupełnia ustalenia angażując proksemikę i paralingwistykę w przebieg procesu komunikacyjnego. Mimo iż przedmiot nosi nazwę Mechanizmy Perswazji Werbalnej, byłoby poważnym błędem pominięcie środowiska, ubioru, gestu, kinetyki etc., tym bardziej, że ścieżki mowie ciała wytyczyli już Rzymianie i objęli je ścisłą konwencją.

Kolejnym zadaniem, jakie stoi przed studentami, jest wykrycie i zrozumienie różnic między retoryką a erystyką. Po wprowadzeniu w temat w postaci krótkiego wykładu *guidera*, studenci przystępują do rozwiązywania kolejnego problemu *on-line* w ramach dwóch zespołów. Chętni do zadania studenci tworzą zespoły: *Eutydem-Team* i *Schopenhauer-Team*. Zadaniem pierwszego jest przeczytanie dialogu Platona „Eutydem”, w którym Sokrates w trakcie dyskusji i typowego dla siebie badania obnaża sztuczki erystyczne dwóch braci, Eutydema i Dionisodora⁷, drugiego zespołu zaś przygotowanie się *on-line* do prezentacji zestawu chwytów erystycznych scharakteryzowanych przez niemieckiego filozofa, Artura Schopenhauera, w książce niewielkiej objętości „Erystyka. Sztuka prowadzenia sporu”⁸. Na zajęciach w klasie, *off-line*, jedna i druga grupa przed-

⁷ Dialog Platona „Eutydem” został przetłumaczony na język polski przez Władysława Witwickiego w 1940r. w Warszawie, w warunkach wojennych, stąd wymagana korekta Wydawcy (BKF) i wnikliwa praca nad tekstem Henryka Elzenberga, który usunął wszystkie nieścisłości i nadmierne zabarwienia kolokwializmami z pierwotnego przekładu. Przekład tego dialogu, ze względu na warunki w jakich powstawał, pozbawiony jest zwyczajowego wstępu tłumacza i komentarza. Wydaje mi się, że dialog tak silnie rozprawiający się nie tyle z retoryką (to zakres tematyczny „Gorgiasza”, „Meneksenosa”, „Ucztzy”, Fajdrosa”, a nawet „Obrony Sokratesa”), co z jej mało chlubnymi peryferiami, czyli erystyką, zasługuje na większą uwagę wśród badaczy. Sokrates nazywa erystów, Eutydema i Dionysodorosa, „zapaśnikami wszechstronnymi” (271c), w każdym rodzaju walki, w tym zwłaszcza walki na słowa i „zbijaniu wszystkiego, co ktoś powie, wszystko jedno, czy to będzie prawda czy fałsz” (272a). Sami jednak bracia ogłaszają się nauczycielami dzielności (*arete*, 273d), a zatem powołują się na sofistyczną tradycję nauczalności *arete*. Sokrates zachęca ich do popisu, który przybiera postać dyskusji zdeformowanej przez podchwytliwe sztuczki słowne ze zgromadzonymi, zwłaszcza młodym Ktezipposem, wobec którego dwaj starzy eryści dają popis nonsensownego zbijania argumentów. Sokrates podsumowuje ich popisowy występ ironiczną uwagą: „Wasza metoda, jeżeli chodzi o to, aby jej prędko wyuczać, jest doskonała, a żeby z ludźmi dyskutować – do tego mniej się nadaje. Gdybyście mnie posłuchali, to byście wystrzegali się dyskusji publicznych, bo ludzie to prędko podchwycą i nie będą wam wdzięczni. Najlepiej dyskutowalibyście sami ze sobą nawzajem, albo z kimś trzecim, który wam zapłaci. I jeśli będziecie rozważni, doradzicie to samo swoim uczniom, aby nigdy nie dyskutowali z nikim, tylko z wami samymi, albo ze sobą nawzajem” (303e–304b).

⁸ Tytuł oryginału brzmi „Die eristische Dialektik”, praca Schopenhauera została wydana pośmiertnie, w 1864r. Na wstępie niemiecki głosiciel pesymizmu odnośnie kondycji ludzkiej natury stwierdza, że u podstaw pragnienia człowieka, aby zawsze mieć rację, leży zło przynależne ludzkiej naturze, brak uczciwości w wymianie zdań, wrodzone człowiekowi dumne przekonanie o własnych zdolnościach intelektualnych. Kolejne polskie przekłady: 1893 Bolesława i Łucji Konorskich, 1973 Jana Lorentowicza z przedmową Tadeusza Kotarbińskiego, czy 2022 Kamila

stawia rezultaty *team-work*. Po prezentacji obu zespołów studenci samodzielnie wykrywają wspólne, a nawet identyczne pola znaczeniowe terminu „erystyka” w koncepcji antycznej i nowożytnej. Jako *exit ticket* z tego tematu studenci wyszukują sztuczki erystyczne w codziennej praktyce życiowej, niektórzy czerpiąc z doświadczeń własnych, inni z doniesień medialnych. Zadaniem „przewodnika” jest czuwanie nad oczekiwanymi przez siebie rezultatami, stymulowanie dyskusji i zebranie pojedynczych głosów w nasuwający się w końcowy wniosek. Przypomina to pracę w myśl ironii sokratejskiej „wiem, że nic nie wiem” (*scio me nihil scire; oida hoti ouden oida*), bo każdy z pojedynczych studentów „wie coś”, a zadaniem nauczyciela jest uporządkowanie tych opinii i podsumowanie wiedzy w danym zakresie. Myślę, że z tak przeprowadzonych zajęć studenci zapamiętają więcej niżby to miało miejsce po wykładzie metodą tradycyjną. Proponując lektury „przewodnik” niejako otwiera przed studentami „skarbiec wiedzy”, z którego czerpią, a on czuwa nad właściwym wykorzystaniem i ukierunkowaniem wyborów z zasobu skarbcza.

W pierwszym temacie głównym Terminologia. Definicje pozostaje do pracowania „manipulacja”. Celem unaocznienia studentom pułapek Internetu sama podaję przykład z własnego doświadczenia: szukałam w Internecie genezy pojęcia „manipulacja” i znalazłam informację, że manipulacja wywodzi się z łacińskiego rzeczownika *manipulatio*. Jako filolog klasyczny, nie wierząc „na słowo” temu przekazowi, sięgnęłam do Słownika Łacińsko-Polskiego, t. III, litery I-O, którego podstawą redakcyjną do hasła *monstro* (w hasłach późniejszych zmienia się podstawa redakcyjna) jest *Thesaurus Linguae Latine*⁹. Hasła *manipulatio* w nim, oczywiście, nie ma. Jest przymiotnik *manipularis* jako „należący do tego samego *manipulu*, szeregowy żołnierz”. Czyli ta ścieżka niczego jeszcze nie wyjaśnia. Natomiast uważny użytkownik Słownika znajdzie szereg wyrażen ze słowem *manus* – „ręka”, „dłoń z palcami” w przeciwieństwie do „ramienia”, a w kolejnym znaczeniu „przrząd używany w bitwie morskiej do zaczepiania i przyciągania nieprzyjacielskich okrętów”, w przenośni „strona, moc, władanie, przemoc”. I tu dochodzimy do sedna sprawy: termin pochodzi z języka wojkowego, jak wiele terminów greckich czy łacińskich. Rzymianie jako żołnierze używali też w polityce i życiu społecznym zwrotów: *in (sub) manum venire, incidere* – „wpaść (oddać się) w czyjąś moc, władanie”, *in manu esse (positum esse)* – „być w czyjeś mocy”, *manus inicere* – „porwać, zadać gwałt”. Złożenia

Markiewicza oddają tytuł oryginału przez „Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporu”. Nie jest to dokładne tłumaczenie „Die eristische Dialektik”, filozof niemiecki także w tekście mówi raczej o „chwytach” erystycznych, a polski przekład nobilituje je do rangi „sztuki”, podczas gdy są to raczej „sztuczki” wynikające z niemożności pogodzenia się przez człowieka z faktem, że „inny” (przeciwnik w dyskusji) może mieć rację. Rozpatrywane chwyt erystyczne Schopenhauer dzieli na dwie zasadnicze grupy: odnoszące się do rzeczy (*argumentum ad rem*) i odnoszące się do człowieka (*argumentum ad hominem*), i w ich obrębie dokonuje dalszych podziałów, analiz i ilustracji przykładami. O przekładach wcześniejszych pisze K. Markiewicz w Słowie od tłumacza.

⁹ Uwaga redakcyjna M. Plezi.

te jasno pokazują, że od starożytności „manipulowanie” polegało na bardziej lub mniej świadomym „wpadaniu w czyjeś ręce”, „traceniu niezależności”. Sam termin *manipulatio* został zapewne utworzony później zgodnie z zasadami języka łacińskiego jako pojęcie abstrakcyjne, femininum zakończone na *-io*. Ten przykład pomaga studentom zrozumieć, że nie można bezkrytycznie ufać wszystkim informacjom znalezionym w Internecie. Korzystanie z niego musi być krytyczne.

Ilustracją istoty fenomenu „manipulacji” może być francuski film dokumentalny „La fabrique de l'ignorance” z 2020 r. w reżyserii Pascala Vasellina i Francka Cuveilliera, badający fenomen celowego produkowania niewiedzy w społeczeństwie. Film wprowadza stosunkowo nowe pojęcie dla określenia gałęzi nauki, której celem jest badanie przyczyn możliwości fabrykowania niewiedzy – agnotologii¹⁰. Termin wywodzi się z języka greckiego, *a-gnostos* – nie do poznania, nierozpoznawalny, niezrozumiały, nieświadomy i rzeczownika *a-gnosia* – nieznamość. Agnotologia staje się nową dyscypliną naukową, obecną już w dydaktyce akademickiej, coraz bardziej nieodzowną dla poznania uwarunkowanej kulturowo niewiedzy i strategii wykorzystywanych w świadomym i celowym wprowadzaniu społeczeństwa w błąd. W trakcie wykładu, korzystając z przykładów podanych we francuskim dokumencie, warto uzmysłowić studentom istotę samego fenomenu, kładąc nacisk na pojęcie „ignorancji strategicznej”. Warto też wskazać narzędzia służące produkowaniu niewiedzy, wykorzystywane w środkach masowego przekazu, portalach społecznościowych, Internecie. Wsparciem dla wykładu wprowadzającego jest zadanie dla studentów *on-line* obejrzenia dokumentu w Internecie i przygotowanie własnych przykładów na celowe szerzenie dezinformacji w społeczeństwie. Własne przykłady, czyli realizacja *self-work*, stanowią *entrance ticket*, czyli „bilet wejścia” na zajęcia, kontynuujące tematykę manipulacji. Student, który nie przygotowuje się, nie będzie mógł w pełni wziąć udziału w dyskusji na forum klasowym. Ponieważ coraz częściej sama nauka staje się przedmiotem wykorzystywania jej w fabrykowaniu niewiedzy, uruchamiając pseudo-badania, pseudo- naukowe komitety¹¹, których celem jest sabotowanie nauki, nauczyciel jako *guider* uświadamia studentom to paradoksalne zjawisko, wprowadzając pojęcia Junk Science w opozycji do Good Science. Tym samym, przy okazji tematyki manipulacji, studenci zostają wprowadzeni w zagadnienie badań dywersyfikacyjnych polegających na wykorzystaniu nauki przeciw niej samej. Zagadnienie jest o tyle istotne, że dotyczy złożonych relacji między człowiekiem a nauką, coraz bardziej aktualnych, co spotyka się z zainteresowaniem młodzieży.

¹⁰ Termin został wprowadzony przez Roberta Proctora, profesora historii nauki i techniki na Uniwersytecie Stanforda, ale ukuł go na prośbę Proctora w 1992r. Iain Boal, językoznawca i historyk społeczny.

¹¹ Przykładem może być Komitet Naukowy Przemysłu Tytoniowego, który włączył się w badania nad szkodliwością tytoniu za sprawą reakcji potentatów branży tytoniowej, zrzeszonej w Big Tobacco, a celem swych działań uczynił sabotaż nauki.

Ponieważ strategia Odwróconej Klasy zbudowana jest na taksonomii Blooma, sprawdzianem dla ostatniego elementu sfery kognitywnej, czyli ewaluacji, jest zadanie, w którym studenci wykazują się umiejętnością zaprezentowania swojego stanowiska, obronienia go i wykazania walidacji konkretnej idei. Przykładem ewaluacji po części tematycznej opartej w dużej mierze o teksty starożytne, a zatem po zapoznaniu się studentów ze środowiskiem antycznym, może być ich samodzielna praca nad dwoma obronami Sokratesa z 399 r. p.n.e. przed sądem ludowym (*heliaia*) w Atenach, przekazanymi przez starożytność, jednej autorstwa Platona, drugiej mniej znanej, Ksenofonta. Oba utwory mają tytuł „Obroń Sokratesa” (*Apologia*) i są wariantami tego, co Sokrates mówił przed sądem w 399 r. p.n.e. Zadaniem studentów polega na przeczytaniu obu utworów, w polskim przekładzie¹² (zadanie *on-line*), podczas gdy na zajęciach, *off-line*, nauczyciel otwiera dyskusję nad kilkoma zagadnieniami, przykładowo:

1. Która z dwóch starożytnych „Apologii” ma większy potencjał perswazyjny, biorąc pod uwagę środowisko komunikacyjne w procesie Sokratesa?
2. Jaki błąd, twoim zdaniem, popełnił Sokrates Platona, skoro po pierwszym głosowaniu w sądzie miał uniewinnienie w zasięgu ręki, a po drugiej swej mowie i kolejnym głosowaniu skazano go na karę śmierci?
3. Co ty powiedziałabyś na miejscu Sokratesa, uwzględniając realia społeczne, polityczne i kulturowe procesu?
4. Czy Sokratesowi Platona w ogóle zależało na ocaleniu swego życia? Dokonaj konfrontacji z „Apologią” Ksenofonta.

Podsumowując doświadczenia własne z pracy metodą FC, trudno nie podkreślić dobrych praktyk, będących wynikiem jej stosowania, przede wszystkim zaangażowania studentów w proces dydaktyczny, aktywizowanie ich potencjału intelektualnego, danie im możliwości wysłuchiwanie video-clipów i czytania przesłanych materiałów w dogodnym dla nich czasie.

Także sporządzenie przez prowadzącego zajęcia szczegółowego planu realizacji kursu, wytyczenie *concept map* oraz *key-concepts*, określenie na początku kursu wymogów pracy *on-line* i czasu, jaki muszą studenci na nią poświęcić przy realizacji poszczególnych zadań głównych jest dobrą praktyką, która powinna przyświecać nauczycielom akademickim, jeśli pragną osiągnąć dobre rezultaty z pracy dydaktycznej.

Poza tym, skoro kolejne zajęcia dydaktyczne podnoszą poziom trudności i wykorzystują wcześniej nabyte kompetencje, studenci muszą pracować systematycznie, aby w nich uczestniczyć, bo brak systematycznego przygotowywania się do zajęć będzie skutkował chaosem informacyjnym i pogubieniem się w treściach.

¹² „Obroń Sokratesa” autorstwa Platona tłumaczona jest przez Władysława Witwickiego, a analogiczny utwór Ksenofonta przez Leona Joachimowicza w „Pismach Sokratycznych” wydanych przez Bibliotekę Klasyków Filozofii.

Ten krótki zarys tematyczny materiału możliwego do wykorzystania w temacie Terminologia. Definicje obrazuje różnorodność zasobu wiedzy udostępnianej studentom, od tekstów i definicji starożytnych po nowoczesne badania strategii manipulacyjnych. Istotą sukcesu pozostaje rozłożenie pracy studenta na tę, którą wykonuje samodzielnie w domu oraz na jego zaangażowanie się w zajęcia w klasie, przy czym wiodącą rolę odgrywa praca w grupach. Nauczyciel z kolei towarzyszy studentom przez cały czas trwania kursu, a realizuje to zadanie za pomocą nagrywanych przez siebie video-clipów, przesyłanie linków do video i innych materiałów dostępnych w Internecie, dawaniu studentom zadań w postaci *entrance ticket* i *exit ticket*. Dostępność nauczyciela implikuje konieczność regularnego przygotowania się studentów na zajęcia. Zaangażowanie w proces dydaktyczny jest obopólne, strategia dydaktyczna Odwróconej Klasy jest wymagająca.

Na zakończenie tej części artykułu, odniosę się krótko do ostatniego tematu głównego – *Progymnasmata*. Wstępne ćwiczenia retoryczne, pokazując, że strategia Odwróconej Klasy ma w sobie elementy uczenia się przez zabawę/grę intelektualną, a tym samym realizuje fenomen *homo ludens*, sformułowany przez Johana Huizingę w 1938 r. w książce „*Homo ludens. Esej o zabawie jako elemencie kultury*”¹³. Temat zamykający kurs retoryki ma w swym założeniu zabawę i współzawodnictwo. Jest też poniekąd sprawdzianem tego, co udało się wypracować wspólnie przez cały rok akademicki: studenci są już wyposażeni w wiedzę o działaniu mechanizmów perswazyjnych, rozumieją *ethos* i *pathos*, czynniki etyczne i emocjonalne, które stoją u podstaw retoryki jako słowa żywego, odbieranego przez drugą stronę procesu komunikacyjnego z ładunkiem właściwych jej preferencji, emocji, poglądów, przynależności do grupy społecznej i wiekowej. Mają też wiadomości z zakresu elokucji, ornamentacji słownej i zaleceń co do jej stosowania. Potrafią wypowiedź podzielić na części kompozycyjne (*dispositio*), typowe mowy sądowej, doradczej czy epideiktycznej, ze świadomością ich zróżnicowania dla celów sukcesu perswazyjnego. Wstępne ćwiczenia retoryczne zebrane jako podręczniki do nauki retoryki, *progymnasmata*, były przez wieki rodzajem trampoliny, z jakiej korzystał student w *trivium*: pozwalały z poziomu gramatyki wznieść się (‘wskoczyć’) na poziom retoryki. Gramatyka była wiedzą o poprawnym mówieniu (*scientia recte dicendi*), podczas gdy retoryka umiejętnością zręcznego mówienia (*ars bene dicendi*). Ćwiczenia te wykazują gradację poziomu trudności, a umiejętności nabyte w jednym ćwiczeniu można wykorzystać w następującym po nim na liście ćwiczeń retorycznych. Zazwyczaj zaczynało od chreî, czyli anegdoty, która posiadała walory dodatkowego ćwiczenia gramatyki przez odmianę wypowiedzi w liczbach i przypadkach. Przechodzono do bajki, potem opowiadania o walorach unaoczniających, dalej porównania (gr. *synkrisis*), kończąc na sofistycznie wypracowanych pochwałach czy naganach. Badacze retoryki zarzucają zazwyczaj tym ćwiczeniom skostniałość formy,

¹³ Tytuł oryginału: „*Essai sur la fonction sociale du jeu*”. Pierwszy polski przekład Marii Kureckiej i Witolda Wirpisy ukazał się w 1967r., ostatnie wydanie pochodzi z 2022 r.

uległość wobec wzorów, sztywny gorset wartości etycznych, w jakich student retoryki musi się pomieścić. Widzę jednak szereg zalet w opracowywaniu przez studentów własnych ćwiczeń retorycznych: po pierwsze, uczą one wykorzystania wcześniej zdobytych kompetencji przy budowie kolejnego ćwiczenia. Systematyczne korzystanie z posiadanej już wiedzy i aplikacja jej w kolejnych trudniejszych zadaniach jest pozytywnym efektem procesu dydaktycznego. Po drugie, ćwiczenia retoryczne zmuszają do inwencji, poszukiwania tematu i sposobu jego opracowania, który zaciekałby innych uczestników zajęć i pozwolił zabłysnąć w klasie. Po trzecie dają umiejętność krytycznego myślenia w stosunku do wartości, nawet tych uznanych społecznie i kulturowo. A jeśli wykonywane są w formule antagonistycznej, przykładowo – jedna grupa pracuje nad pochwałą danej rzeczy, druga nad jej naganą, to wypracowują zdolności argumentacyjne, przydatne w rozmaitych dyskusjach, także pozauczelnianych. Uczą szlachetnej rywalizacji, a zadaniem nauczyciela jest zadbanie o to, by szermierka słowna nie przerodziła się w pustosłowie czy nie wykraczała poza takt retoryczny. W takiej wspólnej zabawie pod koniec roku studenci bardzo chętnie uczestniczą.

Odnosząc się do wyników osiąganych przez wdrożenie strategii Odwróconej Klasy, trzeba stwierdzić, że są one zdecydowanie wyższe niż w tradycyjnym nauczaniu. Nauczyciel prowadząc kurs przedmiotu posiada do dyspozycji spory arsenał różnych materiałów, może wykorzystywać jego elementy w zależności od grupy, z jaką pracuje. Oceniając poziom grupy, jej zaangażowanie i wrażliwość na zagadnienia objęte kursem, modyfikuje elementy w taki sposób, aby osiągnąć jak najlepsze efekty dydaktyczne.

Oczywiście, trudno o „model idealny” w dydaktyce. Składa się na to wiele przyczyn, często zupełnie niezależnych od nauczyciela akademickiego, jak choćby wyposażeni sali w komputery dla wszystkich studentów na zajęciach, czy prowadzenie kursu tylko w jednej grupie, a nie w kilku, co mobilizowałoby skuteczniej studentów do przygotowania *entrance ticket*. W idealnym modelu FC, student, który nie przygotowuje *entrance ticket* nie ma wstępu na zajęcia i odpracowuje je w innej równoległej grupie na roku, która ma zajęcia z tego samego przedmiotu, w innym dniu. Wówczas po wypełnieniu wymogów *entrance ticket* może kontynuować edukację.

W powodzeniu strategii Odwróconej Klasy odgrywają rolę też czynniki natury psychologicznej, a mianowicie otwartość studentów na publiczne wystąpienia. Często trema, obawa przed brakiem akceptacji przez nauczyciela lub kolegów/koleżanki utrudnia dydaktykę z zastosowaniem tej metody.

Historia strategii dydaktycznej Odwróconej Klasy

Odnosząc się w końcowych słowach do historii strategii FC, należy zaznaczyć pierwszy impuls nie tyle do samej metody, ile do stworzenia przestrzeni dla budowania modelu edukacyjnego opartego na aktywnym uczeniu się, zaś czasu

w klasie wykorzystaniu do budowania zagadnienia, dała książka Alison King z 1993r. „From Sage on the Stage to Guide on the Side”. Autorka zmieniła „klasyczne” postrzeganie nauczyciela przez rezygnację z tradycyjnego wykładu. Następnie znaczącą rolę odegrał Eric Mazur, profesor z Harvardu, który opracował strategię *peer instruction* (tłumaczone na polski jako „nauczanie rówieśnicze”), publikując w 1997r. pracę „Peer instruction: A User’s Manual”, w której przedstawił model nauczania poza klasą lekcyjną i instruowania studentów w procesie przyswajania sobie wiedzy, co zastępowało wykład klasyczny. W 2006 r. powstała Khan Academy, bezpłatna internetowa platforma edukacyjna non-profit, założona przez pedagoga Sala Khana, której celem jest stworzenie zestawu narzędzi on-line, krótkich video-clipów, wspomagających edukację uczniów i dających im możliwość uczenia się we własnym tempie. Khan opublikował książkę „The One World Schoolhouse: Education Reimagined”. Jego platforma edukacyjna cieszy się coraz większym powodzeniem, zwłaszcza po czasach pandemii Covid 19. Wreszcie w 2016 r. Jonathan Bergmann, nauczyciel chemii i fizyki, wraz z innym nauczycielem chemii, Aaronem Samsem, wpadł na pomysł eksperymentowania z filmami video zawierającymi wykłady z przedmiotów ścisłych, których nauczali. Ideą Bergmanna było danie przestrzeni uczniowi, który w domu ogląda nagranie, a w klasie pracuje pod nadzorem nauczyciela. Bergmann jest uważany nie tyle za wynalazcę, bo proces jak widać, trwał wiele lat, ile za twórcę metody Flipped Class. Wraz z A. Samsem napisał kilka książek zawierających instrukcje nauczania metodą FC, m.in. „Reach Every Student in Every Class Every Day” czy „Flipped Learning: Gateway to the Student Engagement”. Bergmann zainaugurował Flipped Learning Global Initiative, która w 2018r. przedstawiła swoją międzynarodową kadrę, stworzoną w celu zapewnienia spójnego standardu szkoleń na całym świecie.

Metoda FC zbudowana jest na taksonomii Benjamina Blooma, która w swej oryginalnej wersji z 1956 r.¹⁴ dotyczyła tylko sfery kognitywnej (obok proponowanej też przez Blooma – afektywnej i psychomotorycznej) – Cognitive domain, którą uczony podzielił na sześć elementów, następujących po sobie hierarchicznie: Wiedza (Knowledge), Rozumienie (Comprehension), Zastosowanie (Application), Analiza (Analysis), Synteza (Synthesis), Ewaluacja (Evaluation). Praca dydaktyczna wg kryteriów taksonomii Blooma ma za zadanie skoncentrowanie umiejętności poznawczych ucznia/studenta nie tylko wokół wiedzy, ale przede wszystkim rozumienia problemu i umiejętności krytycznego myślenia. W 2001r. taksonomia została zrewidowana i uporządkowana według celów: Remember, Understand, Apply, Analyze, Evaluation, Create, co w założeniu powinno służyć rozwijaniu krytycznego myślenia ucznia oraz zdolności samodzielnego rozwiązywania problemów.

¹⁴ Książka B. Blooma w 1956 r. zawierała (jako podręcznik) jedynie sferę poznawczą (Cognitive Domain) z trzech wyróżnionych przez niego sfer. Później nastąpiło uzupełnienie opracowania taksonomii o sferę afektywną (emotion-based) i psychomotoryczną (action-based).

Bibliografia

- Bloom, B. (1956), Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., Krathwohl, D. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Vol. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company
- Huizinga, J. (2022). *Homo ludens*. tłum. Kurecka, M., Wirpsza, W. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia
- Lausberg, H. (2002). *Retoryka literacka*. tłum. Gorzkowski, A. Bydgoszcz: Wydawnictwo homini
- Mango, C. (2002). *Historia Bizancjum*. tłum. Dąbrowska, M. Gdańsk: Wydawnictwo Marabut
- Platon. (1957). *Eutydem*. tłum. Witwicki, W. Elzenberg, H. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Schopenhauer, A. (2022). *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*. tłum. Markiewicz, K. Warszawa: Wydawnictwo SBM
- Ziomek, J. (1990). *Retoryka opisowa*. Wrocław: Ossolineum
- Słownik grecko-polski. red. Abramowiczówna, Z. (1958). Wrocław: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Słownik łacińsko-polski. red. Plezia, M. (1969). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Gen Z and the crisis of trust: linguistic manipulation in AI-generated fake news

ARTUR URBANIAK

ORCID: 0000-0001-5172-4920

Adam Mickiewicz University in Poznań

ERIKA GRODZKI

ORCID: 0009-0008-5241-9635

Lynn University in Boca Raton, Florida

MARTIN PHILLIPS

ORCID: 0000-0003-4104-0917

Lynn University in Boca Raton, Florida

Abstract: This study fills a research gap in the field of experimental investigations on the impact of linguistic manipulation on the assimilation of fake news among members of Generation Z. It aims to examine the extent to which members of Gen Z display susceptibility to media manipulation, with a particular focus on the linguistic markers of deception (LMDs) in media coverages. The research investigates whether the inclusion of credibility factors (CFs) in a text layer influence the perceived veracity of information. Specifically, the study seeks to determine whether the strategic use of CFs can lead individuals to perceive fabricated news as true. By analyzing the correlation between CFs and the perceived veracity of media coverage, the study explores the mechanisms behind text-based persuasion. A pilot study was conducted using a convenience sample of 47 undergraduate students from Adam Mickiewicz University in Poznań. As part of the study procedure, the participants were asked to evaluate the veracity of eight media messages by completing a survey. After listening to pre-recorded video news segments, the participants assessed the credibility of each item using a five-point Likert scale, indicating the extent to which they believed the information to be true or false. This research contributes to the analysis of manipulation within text linguistics, providing insights into the role of LMDs in shaping media perception. This paper presents the initial analysis of research findings obtained within the project *Communicative Competence in the Global Village: Gen Z Facing the Truth, the Post-Truth, and Fake News in Social Media*, conducted as part of the NCN Miniatura 5 grant.

Abstrakt: Prezentowane wyniki wypełniają lukę w dziedzinie eksperymentalnych badań nad wpływem manipulacji językowej na przyswajanie fałszywych wiadomości przez członków pokolenia Z. Jego celem było zweryfikowanie, w jakim stopniu członkowie pokolenia Z przejawiają podatność na manipulację językową, ze szczególnym uwzględ-

nieniem oddziaływania lingwistycznych markerów oszustwa (ang. *Linguistic Markers of Deception*, LMD) w przekazach medialnych. Analizowano czy uwzględnienie czynników uwiarygodniających (ang. *Credibility Factors*, CF) w warstwie tekstowej wpływa na postrzeganie informacji jako wiarygodnej. W szczególności badanie miało na celu ustalenie, czy strategiczne wykorzystanie CF może prowadzić do postrzegania sfabrykowanych wiadomości jako prawdziwych. Analizując korelację między CF a postrzeganą prawdziwością relacji medialnych, badacze zidentyfikowali mechanizmy warunkujące skuteczność perswazji zawartej w tekście informacji. W badaniu pilotażowym na próbie 47 studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu poproszono o ocenę prawdziwości ośmiu komunikatów medialnych poprzez wypełnienie ankiety. Po obejrzeniu przygotowanych przez badaczy fragmentów wiadomości wideo, uczestnicy ocenili wiarygodność każdego z nich w pięciostopniowej skali Likerta, wskazując, w jakim stopniu uważają informacje za prawdziwe lub fałszywe. Badanie to stanowi studium manipulacji w obszarze lingwistyki tekstu, dostarczając informacji na temat roli LMD w kształtowaniu postrzegania przekazów. Artykuł przedstawia wstępną analizę wyników badań uzyskanych w ramach projektu „Kompetencje komunikacyjne w globalnej wiosce: pokolenie Z wobec prawdy, post-prawdy i fake newsów w mediach społecznościowych”, realizowanego w ramach grantu NCN Miniatura 5.

Key words: fake news; credibility factors; disinformation; persuasion; linguistic manipulation; Gen Z

Słowa kluczowe: fake news; czynniki uwiarygodniające; dezinformacja; perswazja; manipulacja językowa, Gen Z

Introduction

Fake news has emerged as an important area of study due to its disruptive effects on society, including its ability to shape public opinion, erode trust in institutions, and influence decision-making. This phenomenon has been accelerated by the rise of social media, which enables the rapid dissemination of misinformation, and more recently, by the proliferation of bots—automated accounts programmed to propagate fake news at an extraordinary speed (cf. Himelein-Wachowiak, 2021; Wan et al., 2025). These technological developments have magnified the societal impact of fake news. Some of the real-world consequences of fake news are well-known. For instance, widespread belief in election fraud during the 2020 U.S. presidential election has continued to this day, despite the absence of evidence, undermining public confidence in the electoral system processes (see: Sharma, Ferrara & Liu, 2021; Starbird, DiResta & DeButts, 2023). Similarly, during the COVID-19 pandemic, bots played a significant role in spreading vaccine misinformation, exacerbating vaccine hesitancy, and fueling distrust in public health initiatives (cf. Lee et al., 2022; Allen, Watts & Rand, 2024). False claims during the 2016 U.S. election—most notably the untrue story that Pope Francis had endorsed Donald Trump—illustrate how fake news can manipulate voter perceptions and distort democratic (Wardle & Derakhshan, 2017).

There have been numerous studies conducted on fake news over the past decade (see: El Rayess et al., 2018; Lee, 2019; Lelo, 2020; Anderau, 2021; George, Gerhart & Torres, 2021; Abrar et al., 2023; Watt, 2023, among other). Yet, this study is a bit different in that fake news stories were both created and tested by the researchers. As for the specific results of the study, it is expected to verify the researchers' hypothesis that states that through the skillful insertion of credibility factors (CFs), individuals can be manipulated into thinking a fake news story is true.

1. Study background

We define fake news as intentionally deceptive content that violates standard journalistic norms and is dynamic in nature, requiring a minimum audience to be considered impactful. It constitutes counterfeit news—fabricated information presented as genuine, with a clear intent to mislead or deceive (Andreau, 2021; Fallis & Mathiesen, 2019; Pepp et al., 2019). This definition also encompasses fake news that is disseminated by ordinary users on social media without an intent to deceive, often due to ignorance. The intention to mislead is understood as originating from the source of the message; therefore, the fact that an uninformed user further distributes the content does not negate its falsehood or deceptive character.

The term revived and gained a worldwide recognition during the 2016 presidential election in the United States, when first used by Donald Trump. “Regarding possible efforts by Russian agents to manipulate the US Presidential election. A similar alarm was raised during subsequent European elections the following year” (Jankowski, 2018, p. 248). Consequently, political actors started incorporating the term to describe even more traditional news outlets. Since then, fake news has become a prominent area of interest for scholars. Arqoub et al. (2020) found through a systematic review of over 100 articles that research on fake news peaked between 2017 and 2018.

Generation Z refers to those generally born between 1997 and 2012 (Dimock, 2019). This generation has been often termed to be “digital natives” meaning that they grew up with digital technology as well as social media (Prensky, 2001). They should, therefore, be more proficient than generations before them on digital platforms. They may also, however, be encountering more information than previous generational groups since they spend more time online. Some believe they may have higher media literacy skills; however, this does necessarily mean that they are able to critically evaluate and discern between credible sources and sources that are unreliable. Gen Z tends to consumer their news by way of social media platforms. These platforms utilize algorithms; thus, content may be aligned with their existing political beliefs. They may also be more skeptical of traditional sources of media. Consequently, due to Gen Z's reliance on social media, they may encounter more fake news stories.

Christiansen (2021) distinguishes between **“language as revealer”** (involuntary leakage of truth) and **“language as concealer”** (linguistic camouflage of deception); in this sense, the study utilized a set of CFs to serve as the means of deception, placing it in the latter category. This study fills a research gap in the field of experimental investigations on the impact of linguistic manipulation on the assimilation of fake news among members of Generation Z. It focuses upon students aged 18–24, with this particular analysis based on a segment of the study conducted at a Polish university. The researchers hypothesize that carefully crafted and manipulated news messages, incorporating CFs, will increase the likelihood of recipients perceiving fabricated news as true. These CFs – also referred to as linguistic markers of deception (LMDs) – included the strategic insertion of specific details, such as data points, dates, names, numerical values, and institutional references, all of which were fabricated for the purposes of the study.

2. Literature review

Studies have embarked upon the topic in diverse ways. Studies have focus upon factors such as writing style, source credibility, propagation patterns and the implementation of false content (Zhou & Zafarani, 2018). There have different ways to detect false news stories, some being manual and some being automated. Various machine learning detection approaches have arisen and have proven to be resourceful (Tajirian et al., 2023). Political figures have used the term “fake news” to downplay and discredit news organizations (Jankowski, 2018). The term has often been misused, leading individuals to distrust even reputable news media sources. Grazulis and Rogers (2021) report that the misuse of the term can have implications upon the actual gratifications that come from news consumption. The topic of “fake news” has been approached in an interdisciplinary manner. Zhou and Zafarani (2018) and Tarjrian et al. (2023) find that the topic is explored in fields such as psychology and social science. Data scientists are also engaging in research aimed at understanding fake news. Researchers hope to develop strategies to better identify fake news and to mitigate the impact of such news.

Nadarevic et al., (2020) studied the variables that influence the perceived truth of information. They found truth judgments were higher for information presented by credible sources and repeated exposure of the same information. They also found that truth judgements were even higher when the two factors were present. These results support the idea that people use both explicit information (like the credibility of the source) and their personal experiences (like repeated exposure) to assess the truthfulness of what they read. Dinu et al. (2024) explored the awareness of fake news on social media fatigue and discontinuous behavior. The study confirms that fake news positively affects social media fatigue and indirectly leads to discontinuous social media use by causing fatigue. The study also found the need for constant evaluation of the veracity of online news,

combined with the huge volume of information, can lead to frustration and emotional overload.

Seol, Mejia and Dennis (2024) studied the inclusion of falsehoods in an otherwise true news report. They found that commingling partisan falsehoods increased the number of politically aligned viewers and sharing intentions. The researchers document the significant involvement of confirmation bias in their study. Additionally, the researchers find that when the viewer trusts the source, the effect is enhanced. Horner et al. (2021) studied the effect of reposting political news (sharing stories) on the internet as a function of the subject's emotional reaction to the story. The subjects' emotions were independently evaluated by their reaction to the story's headlines. The authors found both Republicans and Democrats pushed back against fake news. Interestingly, participants "had negative feelings about fake news headlines even when they harmed the other party" (p. 1059). The study also found that "people who were more emotional about the headlines expressed intentions to engage more actively with the content or the poster" (p. 1061).

Hlaing and Kham (2021) find that content as well as social context are important when it comes to detecting fake news stories that are encountered on social media platforms. Francis et al. (2023) find that trust in news is declining for individuals from all political backgrounds bringing about a need for digital tools that can authenticate news information, such tools could enhance the trustworthiness of news. Eilders (2006) reveals that news factors serve as relevance indicators to guide information processing.

The existing body of research illustrates that the phenomenon of fake news is multifaceted. Scholars have examined the mechanisms by which false information is produced, disseminated, and perceived, highlighting the roles of source credibility, emotional engagement, repetition, and confirmation bias. The following study intends to focus upon credibility factors. The study sets out to investigate whether carefully fabricated messages containing credibility factors (CFs) increase the likelihood of perceiving fabricated news as true.

3. Method

The study utilized a mixed method approach. The first part of the study was conducted by way of a quantitative survey instrument. The participants were shown eight pieces of news, and each participant was asked to mark on a five-point Likert scale (1-2-3-4-5) the value that corresponded to the perceived authenticity/reliability of the information presented to them. The study sought to understand to what extent students would be susceptible to misinformation. AI software (HeyGen) was utilized to create a recording containing fabricated news items. The participants were then asked to watch each news story and then after watching each, they would then try to determine on a scale from 1 (where

1 equals definitely true) to 5 (where 5 equals definitely false) whether they thought the information was true or not true.

With regard to the second part of the study, the linguistic analysis of the textual materials—both those fabricated by the researchers and those sourced from authentic media content—was conducted using discourse analysis methodology (Fairclough, 2015; Hyland, Paltridge & Wong, 2021; Canning & Walker, 2024). After gathering the results, the researchers analyzed the participants' responses, seeking to determine whether—and to what extent—the inclusion of credibility-enhancing factors (CFs) in the news reports influenced a higher number of respondents to perceive the information as true.

Regarding the text manipulation of the material used in the study, we employed some markers of veracity or credibility that we label with an umbrella term “linguistic markers of deception” (after: Arciuli Mallard & Villar, 2010) or credibility factors (CFs). The factors used in the material were categorized into:

1. Sensory detail – the reference to sensual cognition (e.g., smell, sight, sound) through vivid language including adjectives (DePaulo et al., 2003);
2. Cognitive verbs – the use of the verbs that relate to cognitive engagement (e.g., think, know, remember) (Hauch et al., 2014);
3. Concrete nouns and verifiable info – the incorporation of names, dates, facts and quantities, often relating to non-existing or fictional phenomena or persons (Christiansen, 2021; Nicklaus & Stein, 2020);
4. Stable narratives – coherent and consistent narratives over multiple tellings, with slight nuanced discrepancies involved (Nicklaus & Stein, 2020).

3.1. Sample

A convenience sample consisting of $n=47$ undergraduate students from Adam Mickiewicz University were asked to participate in the fake news study. A few demographical questions were first asked to be certain that the students were indeed members of Gen Z. With respect to gender identity, the majority of participants ($n = 37$; 80.4%) identified as female, while 6 individuals (13%) identified as male. Additionally, 2 participants (4.3%) chose not to disclose their gender, and 1 participant (2.2%) identified as non-binary or belonging to a third gender category. Regarding employment status, 36 participants (78.3%) reported being students, 7 (15.2%) were employed part-time, and 1 participant each (2.2% each) reported being employed full-time, self-employed, or unemployed. All respondents indicated Poland as their country of residence at the time of data collection.

3.2. Materials

The study utilized audiovisual material generated using HeyGen technology, in which the same news presenter avatar delivers the news content using a voice-over narration. A brief headline summarizing the news appears at the bottom of the screen in each case; however, no subtitles are displayed during the video, meaning that participants rely solely on the spoken text. After watching each video segment, participants complete a survey in which they select the response they consider most accurate.

3.3. Procedure

Before watching the news bulletin, the participants were informed that it contained both **true information and fake news**. They were not told how many items were true, and how many contained disinformation. They were asked to watch and listen to the bulletin, and after each news item, they indicated their perception of whether the information was true or false. A Likert scale (1–5) was used in the study, and participants were tasked with assessing how likely they believed the given news item to be true or false. The scale was structured as follows:

- It is definitely false.
- I think it might be false.
- Hard to say if it is true or false.
- I think it might be true.
- It is definitely true.

The same scale was displayed under each video segment, and respondents were required to select a single response per news item.

3.4. Data analysis

The data collected through the quantitative survey instrument were exported in the form of diagrams, and the results were then presented in tabular format. For each of the eight news items used in the study, statistical information was obtained indicating how many participants classified the given news item as authentic or as fake news.

3.4.1. Africa's life expectancy (fake news)

The initial information presented to the respondents falsely claimed a significant decline in life expectancy in Africa between 2000 and 2019, suggesting a drop from 46.7 to 42.7 years, making it one of the most alarming trends globally. The report attributed this decline to unexplained factors, despite noted improvements in healthcare access and disease prevention. In reality, the official WHO data contradicts this assertion, revealing that life expectancy in Africa actually increased by nearly ten years during the same period, reaching 56 years in 2019. This rise is attributed to advancements in maternal and child healthcare, improved treatment of infectious diseases, and expanded access to essential medical services.

Data analysis reveals that 20 respondents (42.6%) considered the information to be false, selecting the option “I think it might be false.” An additional 8 participants (17%) expressed strong skepticism, choosing “It is definitely false.” A substantial proportion of participants, however, 12 in total, accounting for over one-quarter of the respondents (25.5%)—perceived the information as true, selecting “I think it might be true.” Meanwhile, 7 respondents (14.9%) remained undecided and indicated that it was “hard to say.”

While a considerable proportion of respondents—nearly 60% in total—exhibited discernment and resisted the misinformation, approximately 40% displayed varying degrees of susceptibility (with one-quarter of respondents accepting the claim as plausible and nearly 15% expressing epistemic uncertainty regarding its veracity). The inclination to perceive the information as legitimate may have been reinforced by the presence of multiple persuasive cues (credibility factors), including the citation of purported researchers, the invocation of a fictitious academic institution, the attribution of statements to a fabricated WHO expert—thereby evoking an association with a reputable international body—as well as the strategic deployment of ostensibly precise statistical data despite the presence of credibility factors such as specific numerical data and the names of experts and institutions ostensibly linked to the information (e.g., “Dr. Pituba Unanah and Dr. Mugabe Phutoo, the researchers from East African University of Life Sciences in Kampala, Uganda, are unable to find a reason for this disturbing trend.” [Source: The study data, *FNI*, created by AU]).

3.4.2. Poonami (authentic news)

The second piece of news highlighted a growing environmental and public health crisis in the UK, revealing that several beaches in England and Wales had been closed due to the discharge of raw sewage into the sea by water companies, prompting health warnings from the UK Environment Agency. Tourists, swimmers, and surfers were advised to avoid affected areas to mitigate the risk

of waterborne diseases, while reports from residents highlighted the visible and odorous pollution. It reported that the incident had intensified public outrage over the privatization of England's water supply since 1989, with critics condemning water companies for prioritizing executive salaries and profits over environmental and public health, as evidenced by a staggering 2,000% increase in sewage discharges over the past five years.

This seemingly absurd—yet entirely factual—report about raw sewage being discharged into the sea off the coasts of England and Wales, a region classified among the world's highly developed and industrialized nations with a strong environmental consciousness, misled respondents. A total of 17 respondents (36.2%) believed this accurate report to be false, selecting "I think it might be false," while an additional 11 respondents (23.4%) were even more certain, choosing "It is definitely false." Meanwhile, 11 participants (23.4%) remained uncertain, marking "It is hard to say," and only 8 respondents (17%) recognized the report as truthful.

This indicates that nearly 60% of participants mistakenly identified a factually accurate report as false. Notably, the text of the news item lacked fabricated CFs, such as precise statistical data or other credibility-enhancement. The respondents, apparently relying on their pre-existing knowledge and intuition, dismissed the information as false.

3.4.3. Rome's Colosseum to be restored (fake news)

The third piece of news concerned a controversial plan for one of the world's most iconic historical landmarks. In a move that defied historical preservation norms, the Italian government had unveiled plans to modernize the Colosseum, transforming the ancient amphitheater into a contemporary tourist and entertainment hub. The proposed renovations included rebuilding damaged sections using 3D printing, installing a full-scale roof akin to modern sports stadiums, and incorporating glass, plastic, and steel—materials entirely foreign to the original structure. While officials claim this will ensure the Colosseum's longevity, UNESCO and preservationists have condemned the project as an act of "wanton barbarism," arguing that it disrespects one of the world's most iconic monuments. If completed, the Colosseum may soon bear more resemblance to a high-tech arena than the legendary relic of Imperial Rome.

However detailed the information, the respondents did not believe the fabricated report claiming that Rome's Colosseum was to be reconstructed using the latest technologies. They remained vigilant, with 33 individuals (66%) unequivocally identifying the information as "definitely false," while an additional 9 respondents (19.1%) considered that "it might be false." Only 5 participants (10.6%) were misled into believing that "it might be true," and 2 respondents (4.3%) were unable to determine whether the news was true or false. In this case,

even the strategic manipulation of facts through the conscious use CFs—such as the fabricated name of a Japanese architect (*Mr. Kengo Kuma*) allegedly leading the revitalization project, the inclusion of a detailed cost estimate (*173 million EUR*), and the emphasis on the supposed outrage of certain figures within the European political establishment—failed to persuade the respondents.

3.4.4. Budget flights (fake news)

The fourth piece of news concerned a controversial airline policy that had allegedly sparked widespread criticism. It reported that a major low-cost carrier had introduced strict new baggage rules, limiting passengers to a 2-kilogram (4.4-pound) personal item, including such essential accessories like shoes, belts, and duty-free purchases. Any excess weight would incur additional charges, justified by the airline as a measure to offset rising fuel costs and reduce emissions. While the company framed it as an environmental initiative, many saw it as a thinly veiled attempt to increase revenue at the expense of passenger rights.

In this case, 16 respondents (34%) confidently identified the information as “definitely false,” while an additional 7 (14.9%) considered that “it might be false.” However, as much as one-quarter of the participants (25.5%) believed that “it might be true,” and another 25% were uncertain, selecting “hard to say.” This means that nearly half of the respondents dismissed the entirely unrealistic and absurd claim regarding additional charges for boarding a plane fully dressed, while the other half remained unconvinced, with one-quarter even considering it plausible.

The fabricated news included highly detailed explanations justifying the supposed need for fees on items such as shoes, wallets, and belts. Notably, the story introduced the completely ludicrous procedure of weighing passengers twice before boarding. And yet, only half of the respondents unequivocally discredited the claim. It can be assumed that a lack of familiarity with standard airline policies may have contributed to a significant portion of participants being misled by this blatant baloney.

3.4.5. Latin back to school (authentic)

The news that the UK’s Minister of Education concerning the implementation of Latin into the national curriculum was regarded by respondents as rather unconvincing, despite being entirely true. A total of 10 respondents (21.3%) classified it as “definitely false,” while another 5 (10.6%) believed that “it might be false.” Additionally, 13 participants (27.7%) were unable to determine whether the information was true or false. Meanwhile, 18 respondents (38.3%) considered it potentially true, and only one participant (2.1%) identified it as “definitely true.”

Once again, the study reveals the crisis of trust among respondents. The significant number of participants selecting “hard to say” may indicate reluctance to take a definitive stance and a potential fear of being deceived. Notably, only slightly more than one-third of the respondents correctly recognized the information as true, while nearly one-third dismissed it as false. The report itself followed the typical structure of a press article, accurately summarizing the UK Ministry of Education’s plans as expressed by Minister Gavin Williamson, who sought to pilot Latin instruction in 40 schools. In line with journalistic best practices, the news item presented the proposal while juxtaposing it with diverse perspectives from within the educational community.

3.4.6. Depression on the decrease (fake news)

The next piece of news reported a decline in the number of young people struggling with depression. The news item contained multiple credibility-enhancing elements, including specific statistical data and references to researchers legitimizing the presented findings. However, despite being saturated with CFs, as many as 32 respondents (68.1%) declared that “it’s definitely false,” while 7 (14.9%) stated that “it might be false.” Another 5 respondents (10.6%) were uncertain, selecting “hard to say.” Only 2 (4.3%) believed that the information “might be true,” and just one participant (2.1%) confidently asserted that “it is definitely true.”

In this case, respondents remained vigilant and did not fall for the misinformation. They rejected the claim that the prevalence of mental health issues among young adults—particularly university students—was declining. Their skepticism likely stemmed from their awareness of the issue, serving as a natural defense mechanism against falsehoods. This may be attributed to the fact that universities, including the institution where the study was conducted (AMU), have actively expanded psychological support programs in response to growing demand. The university in question had recently launched a comprehensive student mental health initiative, which was widely publicized among the student body. This exposure to factual information enabled respondents to critically assess the claim, recognizing it as highly implausible.

3.4.7. Armani school uniforms (authentic news)

The news item reported on a school in Japan, located in Tokyo’s Ginza district, where administrators proposed school uniforms designed by the renowned fashion house, Armani. The report stated that the cost of a single uniform was \$730, sparking justified outrage among parents. The information was entirely authentic and sourced from the media.

However, respondents deemed this information to be false. A total of 19 participants (40.4%) unequivocally classified it as false, while an additional 13 (27.7%) believed that it might be false. Meanwhile, 10 respondents (21.3%) considered the news to be credible, and only one person (2.3%) was fully convinced that it was definitely true. Another 4 respondents (8.5%) were uncertain, stating that it was difficult to determine whether the information was true or a fake news item.

Once again, guided by an instinctive sense of skepticism, respondents misclassified an authentic piece of news as fake. Notably, the report lacked strong credibility factors. It was fairly general in nature, presenting the introduction of expensive, designer uniforms in a rather superficial manner—framing it more as a global curiosity than a serious issue. In this instance, the truth failed to defend itself. The respondents' skepticism may also be attributed to their limited familiarity with Japan, a country that is both geographically and culturally distant. The notion that a wealthy district of Tokyo would implement school uniforms costing over \$700 from Armani likely seemed improbable to them. As a result, the overwhelming majority of respondents dismissed the report as false. In this instance, the truth failed to defend itself.

3.4.8. New tie policy in Spain (authentic news)

In the final piece of news, which was also a genuine report sourced from the media, respondents once again displayed a lack of trust. A total of 17 participants (36.2%) discredited the information, classifying it as fake news, while another 9 (19.1%) went even further, deeming it definitely fake. As a result, more than half of the respondents (approximately 55%) rejected the report about the Spanish government's proposal, led by the tieless left-wing Prime Minister Pedro Sánchez, to ditch neckties amid scorching weather and the need to conserve energy following Russia's invasion of Ukraine.

Evidently, despite being factual, Sánchez's proposal failed to withstand the respondents' common-sense judgment. Their critical analysis of reality likely led them to conclude that the tieless policy was too far-fetched to be anything but an exaggerated fabrication—when, in fact, it was an entirely accurate press report.

The table below summarizes all the data collected in the study. It can be assumed that, overall and statistically, the median for fake news was 67%, meaning that the majority of respondents detected falsehoods. However, almost 18% of respondents were manipulated into believing that the information presented could be true, while nearly 13% of respondents were unable to determine whether the information was true or false. It is worth noting that the percentage of people who considered the presented fake news to be true was almost 0%.

3.5. Data comparison: Fake News vs Authentic News

News item	Definitely false (%)	Might be false (%)	Hard to say (%)	Might be true (%)	Definitely true (%)
FN1	17	42.6	14.9	25.5	0
FN2	66	19.1	4.3	10.1	0
FN3	34	14.9	25.5	25.5	0
FN4	68.1	14.9	10.6	4.3	2.1
Median	50.00	17.00	12.75	17.80	0.00
AN1	23.4	36.2	23.4	17	0
AN2	21.3	10.6	27.7	38.3	2.1
AN3	40.4	27.7	8.5	21.3	2.1
AN4	19.1	36.2	14.9	25.5	4.3
Median	22.35	31.95	19.15	23.40	2.10

Table 1. Data comparison between the reception of Fake News and Authentic News.

Researchers observed that the median for authentic information was as follows: just over 50% of respondents did not believe the true information. Nearly 20% were unable to determine whether it was factual or manipulated. Close to a quarter of respondents risked stating that the information was true. The percentage of people who definitively believed the information to be true was around 2%.

The results should be interpreted cautiously, yet they point to a significant crisis of trust and an emerging trend of contesting the truth. Further research is needed to provide more consistent results.

4. Conclusion

The researchers hypothesized that saturating news content with credibility factors (CFs)—such as dates, names of researchers, politicians, academic institutions, or public trust organizations, in other words, authorities (most of them fictional, though in some cases referencing real entities like the European Commission or UNESCO)—may influence the perception of fake news as factual information. While the collected responses do not provide a definitive answer as to the extent to which fake news can be legitimized through credibility factors, they contribute to a deeper understanding of rhetorical persuasion strategies and linguistic manipulation in shaping the reception of falsehoods.

Most significantly, the study exposed **a crisis of trust among Generation Z** regarding the information they receive, as well as the key determinant of their

susceptibility to fake news: a lack of preexisting factual knowledge in the given field. Individuals with limited, superficial knowledge of surrounding events and trends may be less capable of distinguishing between truth and falsehood in media messages. A clear pattern emerges—the closer a topic is to a respondent's personal experience, the more confidently they classify the information as either true or false.

Synthesizing, the study highlights two critical areas that require further in-depth research. The first is the crisis of trust, a form of skepticism toward presented information. While this skepticism is beneficial in fostering critical thinking, it also suggests that respondents approach all media messages with a degree of detachment. This phenomenon is particularly evident when factual information is misclassified as false by a significant number of participants. The second issue is the lack of substantive knowledge, which often leads individuals to prioritize their subjective feelings over factual accuracy in evaluating news content, which seems characteristic of the post-truth era.

4.1. Study limitations

The authors acknowledge that the presented research findings are not fully conclusive, as the study was conducted on a relatively small sample of respondents. Moreover, while the research cohort consisted exclusively of individuals from Generation Z, it cannot be considered entirely representative, given that all participants were students at a prestigious, high-ranking university with a competitive admissions threshold. This implies that the sample comprised individuals who are both highly capable and socioeconomically privileged. Furthermore, the group lacked significant diversity, being composed predominantly of young women.

Nevertheless, the study serves as a valuable starting point for further analysis and comparative research, which will be the focus of subsequent investigations. The findings should be interpreted with caution and are regarded primarily as the foundation for a new research hypothesis.

References

- Abrar, M.F., Khan, M.S., Khan, I. ElAffendi, M., & Ahmad, S. (2023). Towards Fake News Detection: A Multivocal Literature Review of Credibility Factors in Online News Stories and Analysis Using Analytical Hierarchical Process. *Electronics*, 12(3280).
- Allen, J. Watts, D.J., & Rand, D.G. (2024). Quantifying the impact of misinformation and vaccine-skeptical content on Facebook. *Science* 384, 3451. DOI:10.1126/science.adk3451.
- Anderau, G. (2021). Defining Fake News. *KRITERION – Journal of Philosophy*, 35(3), 197–215. <https://doi.org/10.1515/krt-2021-0019>.

- Arciuli, J., Mallard, D., & Villar, G. (2010). "Um, I can tell you're lying": Linguistic markers of deception versus truth-telling in speech. *Applied Psycholinguistics* 31, 397–411. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000044>.
- Arqoub, A.O., Elegu, A.A., Efe Özad, B., Dwikat, H., & Oloyede, F.A. (2020). Mapping the Scholarship of Fake News Research: A Systematic Review. *Journalism Practice*, 16, 56–86.
- Canning, P., & Walker, B. (2024). *Discourse Analysis: A Practical Introduction*. New York: Routledge.
- Dinu, V., Pelau, C., Lile, R., & Boghicevici, C. (2024). Pay or leave? The role of social media fatigue and willingness to pay to avoid fake news in social networks use. *Journal of Business Economics & Management*, 25(3), 516–530. <https://doi.org/10.3846/jbem.2024.21604>
- Eilders, C. (2006). News factors and news decisions. Theoretical and methodological advances in Germany. *Communications*, 31(1), 5–24. <https://doi.org/10.1515/COMMUN.2006.002>
- El Rayess, M., Chebl, C., Mhanna, J. and Hage, R.-M. (2018), "Fake news judgement: The case of undergraduate students at Notre Dame University-Louaize, Lebanon", *Reference Services Review*, Vol. 46 No. 1, pp. 146–149. <https://doi.org/10.1108/RSR-07-2017-0027>.
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power*. New York: Routledge.
- Fallis, D., and K. Mathiesen. 2019. "Fake News is Counterfeit News." *Inquiry*, <https://doi.org/10.1080/0020174X.2019.1688179>.
- Francis, E., Monroe, A., Sidnam-Mauch, E., Ivancsics, B., Washington, E., McGregor, S.E., Bonneau, J., & Caine, K.E. (2023). Transparency, Trust, and Security Needs for the Design of Digital News Authentication Tools. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 7, 1–44.
- George, J., Gerhart, N., & Torres, R. (2021). Uncovering the Truth about Fake News: A Research Model Grounded in Multi-Disciplinary Literature. *Journal of Management Information Systems*, 38(4), 1067–1094. <https://doi.org/10.1080/07421222.2021.1990608>.
- Grazulis, A., & Rogers, R. (2021). "Ridiculous and Untrue – FAKE NEWS!". *Research Anthology on Fake News, Political Warfare, and Combatting the Spread of Misinformation*.
- Himelein-Wachowiak, M., Giorgi, S., Devoto, A., Rahman, M., Ungar, L., Schwartz, H. A., Epstein, D. H., Leggio, L., & Curtis, B. (2021). Bots and Misinformation Spread on Social Media: Implications for COVID-19. *Journal of medical Internet research*, 23(5), e26933. <https://doi.org/10.2196/26933>.
- Hlaing, M. M. M., & Kham, N. S. M. (2021). Comparative study of fake news detection using machine learning and neural network approaches. In *Proceedings of the 11th International Workshop on Computer Science and Engineering (WCSE 2021)* (pp. 59–64). <https://doi.org/10.18178/wcse.2021.02.010>
- Horner, C. G., Galletta, D., Crawford, J., & Shirsat, A. (2021). Emotions: The unexplored fuel of fake news on social media. *Journal of Management Information Systems*, 38(4), 1039–1066. <https://doi.org/10.1080/07421222.2021.1990610>
- Hyland, K., Paltridge, B., & Wong, L. (eds). (2021). *The Bloomsbury Handbook of Discourse Analysis*. London: Bloomsbury Academic.
- Lee, T. (2019), "The global rise of "fake news" and the threat to democratic elections in the USA", *Public Administration and Policy: An Asia-Pacific Journal*, Vol. 22 No. 1, pp. 15–24. <https://doi.org/10.1108/PAP-04-2019-0008>.
- Lee, S.K., Sun, J., Jang, S. et al. (2022). Misinformation of COVID-19 vaccines and vaccine hesitancy. *Sci Rep* 0, 13681. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-17430-6>.
- Lelo, T. V. (2020). A influência do partidarismo na recepção de fake news e fact-checking em contexto de polarização política. *Observatorio*, 14(3), 134–154.

- Nadarevic, L., Reber, R., Helmecke, A. J., & Köse, D. (2020). Perceived truth of statements and simulated social media postings: an experimental investigation of source credibility, repeated exposure, and presentation format. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 5, Article 56. <https://doi.org/10.1186/s41235-020-00251-4>
- Pepp, J., E. Michaelson, and R. K. Sterken. 2019. "What's New About Fake News?" *Journal of Ethics and Social Philosophy* 16 (2): 67–94.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Seol, S., Mejia, J., & Dennis, A. R. (2024). Lying for viewers: Commingled partisan falsehoods increase viewing and sharing of news media. *MIS Quarterly*, 48(2), 551–582. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2023/17928>.
- Sharma, K., Ferrara, E., & Liu, Y. (2021). *Characterizing online engagement with disinformation and conspiracies in the 2020 U.S. presidential election*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2107.08319>.
- Starbird, K., DiResta, R., & DeButts, M. (2023). Influence and Improvisation: Participatory Disinformation during the 2020 US Election. *Social Media + Society*, 9(2). <https://doi.org/10.1177/20563051231177943>.
- Tajrian, M., Rahman, A., Kabir, M.A., & Islam, M.R. (2023). A Review of Methodologies for Fake News Analysis. *IEEE Access*, 11, 73879–73893.
- Tandoc, E.C., Lim, Z.W., & Ling, R. (2018). Defining "Fake News". *Digital Journalism*, 6, 137–153.
- Wan, H., Luo, M., Ma, Z., Dai, G., & Zhao, X. (2025). *How do social bots participate in misinformation spread? A comprehensive dataset and analysis*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2408.09613>.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policymaking. Council of Europe. <https://rm.coe.int/information-disorder-report-november-2017/1680764666>.
- Watt G. (2023). Faking News. In: *The Making Sense of Politics, Media, and Law: Rhetorical Performance as Invention, Creation, Production*. Law in Context. Cambridge University Press: 230–251.
- Wobbrock, J.O., Hattatoglu, L., Hsu, A.K., Burger, M.A., & Magee, M.J. (2021). The Goldilocks zone: young adults' credibility perceptions of online news articles based on visual appearance. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, 27, 51–96.
- Zhou, X., & Zafarani, R. (2018). Fake News: A Survey of Research, Detection Methods, and Opportunities. *ArXiv, abs/1812.00315*.

Wspomnienie o Jerzym Pogonowskim (1951–1924). Kilka uwag o biografii i poglądach językoznawczych

WŁADYSŁAW ZABROCKI

ORCID: 0000-0001-9364-3694

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract: This article examines the intellectual profile and selected linguistic contributions of the late Jerzy Pogonowski, a distinguished linguist, logician, mathematician, and methodologist. The analysis is conducted from a (meta)linguistic perspective, situating Pogonowski's views within the broader context of contemporary debates on the foundations of linguistics in international scholarship. It is argued that his work should be firmly located within the tradition of theoretical (formal) linguistics. The article also incorporates a brief autobiographical note, in which the author reflects on his earliest academic encounters with Pogonowski.

Abstrakt: W artykule przedstawiono profil intelektualny i wybrane osiągnięcia językoznawcze zmarłego niedawno Jerzego Pogonowskiego, wybitnego językoznawcy, logika, matematyka i metodologa. Analiza została przeprowadzona z perspektywy (meta)lingwistycznej, umieszczając poglądy Pogonowskiego w szerszym kontekście współczesnych debat na temat podstaw językoznawstwa w nauce międzynarodowej. Autor argumentuje, że jego twórczość powinna być trwale osadzona w tradycji językoznawstwa teoretycznego (formalnego). Artykuł zawiera również krótką notę autobiograficzną, w której autor wspomina swoje pierwsze spotkania akademickie z Pogonowskim.

Keywords: Jerzy Pogonowski, theoretical (formal) linguistics, methodology of linguistics, axiomatic method, explication of linguistic concepts

Słowa kluczowe: Jerzy Pogonowski, lingwistyka teoretyczna (formalna), metodologia lingwistyki, metoda aksjomatyczna, eksplikacja pojęć lingwistycznych

Na początku kilka słów o sylwetce, postawie wielkiego uczonego, jakim niewątpliwie był Jerzy Pogonowski. Obecnie dominuje określenie badacz (pracownik badawczy, badawczo-dydaktyczny), co redukuje misję członków wspólnoty uniwersyteckiej do prowadzenia badań często bez doniosłych rezultatów. Znakomite badania, widać ogromną pracę, ale gdzie wyniki naukowe? – pytał Jerzy Pogonowski, zwłaszcza przyglądając się realizacji niektórych grantów.

Warto wspomnieć, że w językoznawstwie i slawistyce działał inny profesor Jerzy Pogonowski (1897–1980), autor m.in. *Metody nauki językoznawczej w porównaniu z metodą nauk przyrodniczych*, 1946.

Jerzy Pogonowski urodził się 28 listopada 1951 roku, a zmarł 6 września 2024 roku. Był absolwentem I LO im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu. Był w jednej klasie z Witoldem Maciejewskim, późniejszym znanym profesorem, który miał wpływ na wybór językoznawczej drogi kariery Jerzego. Uzdolniony matematycznie Pogonowski po maturze w 1969 roku zdaje z powodzeniem egzamin wstępny na studia matematyczne w UAM. Trzy lata później przenosi się do Warszawy, aby kontynuować studia u Andrzeja Mostowskiego (kwantyfikatory uogólnione Mostowskiego wykorzystuje później Pogonowski w lingwistyce).

Kończy studia z wyróżnieniem w 1974 roku. Wraca do Poznania i uzyskuje na krótko zatrudnienie jako stażysta w Zakładzie Logiki Matematycznej UAM kierowanym przez Tadeusza Batogę. W 1975 przenosi się do Instytutu Językoznawstwa, gdzie robi błyskawiczną karierę: w 1976 doktorat, w 1981 habilitacja i wreszcie w 1991 zostaje profesorem tytularnym nauk humanistycznych. Od 1975 do 2015 kieruje Zakładem Logiki Stosowanej w Instytucie Językoznawstwa UAM. W roku 2015 podejmuje decyzję o opuszczeniu Instytutu Językoznawstwa i znajduje zatrudnienie w Zakładzie Logiki i Kognitywistyki na Wydziale Psychologii i Kognitywistyki, gdzie realizuje z powodzeniem w latach 2016–2018 grant *Aksjomaty ekstremalne: aspekty logiczne, matematyczne i kognitywne*.

Jerzy Pogonowski stanowił dla mnie wzór uczonego dążącego do poznania prawdy. Nie podejmował zatrudnienia poza UAM. Koncentrował się na pracy naukowej i dydaktycznej. Nie przejawiał zainteresowania karierą administracyjną. Był autorem popularnej strony internetowej: logic.amu.edu.pl, gdzie umieszczał liczne materiały dydaktyczne. Brał udział w niezliczonej ilości konferencji i zjazdów naukowych. Spis Jego prac naukowych liczy 176 pozycji. Był promotorem 7 prac doktorskich i autorem 45 recenzji na stopień doktora, doktora habilitowanego i profesora.

Kolejne partie artykułu chciałbym podzielić na dwie części:

Pierwsza będzie poświęcona krótkiej diagnozie w zakresie obecnej sytuacji poznawczej na froncie światowej dyskusji w tematyce podstaw lingwistyki. Przedstawimy zarys perspektywy (meta)językoznawczej. Wyróżnione zostaną, za Ireneuszem Bobrowskim, dwie dominujące postawy (meta)językoznawcze: jedna związana z tzw. językoznawstwem empirycznym i druga z językoznawstwem teoretycznym (racjonalnym).

„Językoznawstwo, którego przedmiotem jest abstrakcyjny język (a więc składnik świata numer dwa), określają mianem językoznawstwa racjonalnego (czy racjonalistycznego), sami zaś proponują językoznawstwo empiryczne tworzone na wzór nauk przyrodniczych. To nowe podejście bez wątpienia nawiązuje do językoznawstwa dystrybucyjnego, które zakładało, że możliwe jest znalezienie procedur odkrywania reguł w trakcie analizy tekstów empirycznych.” (Bobrowski, 2013: 35)

U Adama Heinza w jego monumentalnych *Dziejach językoznawstwa w zarysie* odnotowano tradycyjny podział na językoznawstwo materiałowe (empiryczne) i teoretyczne. Niedawno w zakresie podstaw językoznawstwa żywo dyskutowano napięcie między językoznawstwem formalnym i językoznawstwem funkcjonalnym (empirycznym). Sądzymy, że częściowo można powiązać te podziały z wymienionym jako przedmiot dyskusji obecnej.

W drugiej części będę bronił tezy o zaklasyfikowaniu dokonań Jerzego Pogonowskiego w zakresie rozwinięcia i ugruntowania metody aksjomatycznej w językoznawstwie, a zwłaszcza tak doskonale przeprowadzanej przez Jerzego eksplikacji pojęć lingwistycznych, do atakowanego obecnie coraz częściej językoznawstwa teoretycznego (formalnego).

Samą twórczość Jerzego można wyraźnie podzielić na dwa etapy. Pierwszy, który będzie dalej przedmiotem uwagi, to etap językoznawczy (ostatni tekst z tego etapu pochodzi z 2006 roku, gdzie Jerzy pyta: *Ile jest języków?* (Pogonowski, 2006)), a drugi etap Jego twórczości wiąże się z powrotem do matematycznych i logicznych zainteresowań wywodzących się z okresu studiów u Andrzeja Mostowskiego.

Czyli młody Pogonowski to językoznawca, a starszy to badacz podstaw matematyki i logiki skoncentrowany na kontekście przekazu. Wspólne dla obu etapów jest zainteresowanie Jerzego intuicją odpowiednio językoznawczą (wybór pojęć pierwotnych) i matematyczną oraz konsekwentna koncentracja na eksplikacji pojęć, co w realizacji kontekstu przekazu zarówno w językoznawstwie jak i w matematyce odgrywa istotną rolę.

Część pierwsza.

Perspektywa (meta)lingwistyczna

Na początku warto dodać, że spór o to, co to jest językoznawstwo (podstawowe pytanie metalingwistyczne) odbywa się w ramach dwóch biegunów: częste jest stanowisko wąskie, zgodnie z którym językoznawstwem nazywane są własne badania językoznawcy (wielki polski językoznawca Jerzy Kuryłowicz polemizując z Witoldem Mańczakiem zatytułował swój głos: *Odpowiedź językoznawstwa*), nieco rzadsze jest uznanie w praktyce znanego z podręczników, a najczęściej cytowanego za J. Lyonsem, krótkiego określenia: *Językoznawstwo to naukowe badanie języka*, które można rozumieć po prostu jako zgodę na przynależności językoznawstwa do szeroko rozumianej nauki. W tym sensie zacieramy różnice między fizyką, biologią, językoznawstwem czy logiką. Najłatwiej to zrobić na gruncie epistemologii w ramach naturalizmu metodologicznego, ale i ontologiczne twierdzenia w stylu Chomsky'ego: językoznawstwo to badanie organu językowego, nie są zupełnie odosobnione.

Obecnie obserwujemy napięcie między zwolennikami językoznawstwa teoretycznego (formalnego), a zyskującymi przewagę reprezentantami tzw. językoznawstwa empirycznego.

Sytuacja przypomina głośny w latach 70. ubiegłego wieku spór tzw. semantyków generatywnych ze zwolennikami ortodoksyjnej myśli Noama Chomsky'ego. Spór był przedstawiany jako kontrrewolucja spojrzenia empirycystycznego, które semantycy generatywni chcieli przemycić do racjonalistycznej lingwistyki Chomsky'ego. Był to jednak spór w jakimś sensie lokalny. Dotyczył paradygmatu generatywnego w lingwistyce. Obecny spór, według mnie, ma charakter globalny. Językoznawstwo empiryczne reprezentują zarówno wybrani generatywiści, kognitywiści jak i zwolennicy bardziej tradycyjnych paradygmatów jak językoznawstwo strukturalne czy gramatyka historyczno-porównawcza.

Proponuję, aby akcentowane mocno w wielu najnowszych pracach zerwanie z językoznawstwem teoretycznym traktować jako renesans spojrzenia na język naturalny z perspektywy właściwej fizykalizmowi neopozytywistycznemu, gdzie nie chodziło o redukcję do fizyki jako nauki, co ostatnio zdaje się proponować Chomsky w programie minimalistycznym, ale chciano, aby twierdzenia naukowe były prezentowane w języku fizykalnym, aby terminy jednostkowe miały jako denotacje obserwowalne obiekty makroskopowe, a predykaty denotowałyby również obserwowalne cechy lub relacje między makroskopowymi obiektami indywidualnym. Taka postawa prowadzi do problematyzacji języka używanego w językoznawstwie teoretycznym, gdzie trudno o fizykalną interpretację na przykład takich kategorii jak długo dyskutowane w lingwistyce generatywnej uniwersale subiacencji lub używane przez Pogonowskiego do formalizacji teorii językoznawczych pojęcie kwantyfikatorów uogólnionych.

Martin Haspelmath, jeden z najznakomitszych przedstawicieli językoznawstwa empirycznego, wprost deklaruje, że język współczesnych teorii lingwistycznych jest niepotrzebnie wzbogacany terminami, które odnoszą się do abstrakcyjnych kategorii nie korespondujących z empirycznie uchwytными elementami języka, które można nazywać przy pomocy tradycyjnych terminów zrozumiałych przez nieprofesjonalnego odbiorcę (por. Haspelmath, 2021: 14).

Łatwo uwagę Haspelmatha zinterpretować w kontekście zaproponowanej przez Jerzego Kmitę, twórcę metodologicznej szkoły poznańskiej (do której przynależność deklarował wielokrotnie Jerzy Pogonowski), relację potocznego doświadczenia z narracją językoznawczą, gdzie można odnotować albo korespondencję uogólniającą, albo korespondencję istotnie korygującą (Kmita 1976). I tak proponowane przez Haspelmatha językoznawstwo ogólne nie spełniałoby kryteriów korespondencji istotnie korygującej. Uogólnienia tam proponowane byłyby tylko statystycznymi regularnościami ustalonymi w ramach korpusu fizycznie uchwytanych danych językowych czerpanych z jak największej ilości opisanych języków naturalnych. Zwolennicy językoznawstwa teoretycznego (w tym Jerzy Pogonowski) uważali za Chomskym, że wystarczająco głęboka analiza jednego języka może wystarczyć do zaproponowania uniwersale językowego.

Część druga.

O Jerzym Pogonowskim

Chciałbym zacząć od cytatu stanowiącego fragment opinii Witolda Marciszewskiego w sprawie uhonorowania Jerzego Pogonowskiego nagrodą Prezesa Rady Ministrów (materiały własne – WZ).

„Treść prac lingwistycznych Prof. Pogonowskiego koncentruje się wokół następujących tematów: metodologia lingwistyki, w szczególności metody formalne, a w tym – matematyczne modele języków, aksjomatyczne opisy języka naturalnego, kategorie językowe, typy gramatyk. Charakterystycznym rysem tego interdyscyplinarnego nurtu jest silna więź wewnętrzna między tematyką lingwistyczną i logiczno-matematyczną. Tworzył taką więź Kazimierz Ajdukiewicz (gramatyka kategorialna) i pozostali wspomniani wyżej klasycy; rysuje się ona jeszcze mocniej u ich kontynuatorów, jak Lambek i van Benthem czy grupa logików poznańskich łącząca gramatykę kategorialną z logicznym lambda rachunkiem. Widać z tych porównań, że Jerzy Pogonowski znajduje się w głównym nurcie tego, co można by określić (neologizmem) jako logiko-lingwistykę” (Marciszewski, 2011).

Kazimierz Ajdukiewicz powiedział kiedyś, że nieustannie buduje podręcznik podstaw logiki. Podobnie można powiedzieć o językoznawczej twórczości Jerzego Pogonowskiego, że koncentrowała się głównie wokół podstaw językoznawstwa rozumianych jako wyodrębniony w ramach określonej teorii lingwistycznej zespół podstawowych pojęć (pojęć pierwotnych) niezbędnych dla logicznej rekonstrukcji (eksplikacji) prowadzącej do teorii formalnej, której z kolei semantyczna interpretacja dawałaby określony matematyczny model języka. Dobry podręcznik powinien być oparty o taką właśnie procedurę. Warunek ten spełnia do dzisiaj aktualny i szeroko polecany „Wstęp do językoznawstwa” autorstwa Jerzego Bańcherowskiego, Tadeusza Zgółki i Jerzego Pogonowskiego (jedyne wydanie – Wydawnictwo Naukowe UAM 1982).

Warto przybliżyć okoliczności powstania tego podręcznika. Ukazał się on w czasie wyjątkowym, w stanie wojennym. Zdziwienie i zazdrość budziła jakość wydania (znakomity papier, piękna okładka) i nakład 2500 egzemplarzy – dzisiaj niewyobrażalna ilość, jak na trudny podręcznik o charakterze pomocniczym, a nie kursowym.

Jakim cudem znany ze swoich opozycyjnych przekonań, bezpartyjny Jerzy Pogonowski zostaje współautorem omawianego podręcznika. Aby to wyjaśnić, trzeba się cofnąć do początków kariery akademickiej Jerzego do roku 1974. W tym roku powstaje na Wydziale Filologicznym UAM Instytut Językoznawstwa. Do pierwszego składu, z rekomendacji obecnie znanych profesorów, a wtedy magistrów Alfreda Majewicza i Witolda Maciejewskiego dołącza świeżo upieczony magister matematyki (dyplom na UW u wielkiego polskiego matematyka i logika Andrzeja Mostowskiego) Jerzy Pogonowski.

Jest to czas sprzyjający polskiej nauce. Reżim komunistyczny Edwarda Gierka poszukuje wsparcia kredytowego na Zachodzie dla realizacji nowej polityki rozwoju. Ważny jest pozytywny wizerunek Polski. Ekipa Edwarda Gierka zdaje sobie sprawę, że poprzednie ekstensywne mechanizmy rozwoju gospodarki uległy zatarciu, że potrzebne jest sprzęgnięcie innowacji uzyskiwanych dzięki nauce z produkcją i na tej drodze niezbędni są dobrzy naukowcy. Stąd wzrost inwestycji w naukę, rewizja postawy rządzących wobec uczonych.

Na tej fali powstaje Instytut Językoznawstwa (bez studentów) z niewielkiego Zakładu Językoznawstwa Stosowanego (też działającego bez studentów) utworzonego w 1966 i kierowanego przez Ludwika Zabrockiego i Zakładu Językoznawstwa Ogólnego, którym kierował Jerzy Bańcerowski. Ówczesna władza liczy na szybkie efekty praktyczne, zgodnie z hasłem: uczmy się języków obcych dla hal fabrycznych, a nie jak kiedyś dla salonów. Dla władzy językoznawca to taki uczony, który zna wiele języków obcych i doskonali sposoby szybkiego opanowania następnych języków. Już nie kryterium stopnia zaangażowania w walkę z burżuazyjnym językoznawstwem jest podstawą awansu, ale efekty pracy w zakresie poznania struktury języków i praktycznego przekucia tej wiedzy w coraz bardziej skuteczne metody nauczania języków obcych.

Coraz większą uwagę władz przyciąga kolejny aspekt językoznawstwa stosowanego, mianowicie języki sztuczne, a zwłaszcza języki programowania potrzebne dla dynamicznie rozwijającego się przemysłu komputerowego. Stąd pomysł łączenia nauk ścisłych z humanistycznie zorientowanym językoznawstwem.

I tak, zdolny matematyk Jerzy Pogonowski zostaje pracownikiem Instytutu Językoznawstwa.

Jerzy Pogonowski trafia do szkoły językoznawczej, gdzie dynamicznie rozwija swoją wizję języka i językoznawstwa wspomniany już niespełna czterdziestoletni, charyzmatyczny docent habilitowany Jerzy Bańcerowski, też, na tamte czasy, bardzo młody uczony. Bańcerowski tworzy poznańską szkołę językoznawstwa strukturalistycznego. Mentorem tej szkoły jest Tadeusz Batóg – w światowej nauce znany jako współtwórca i propagator metody aksjomatycznej w językoznawstwie. Jego największym osiągnięciem była aksjomatyzacja fonologii strukturalnej Zelliga Harrisa, nauczyciela Noama Chomsky’ego.

Nawiasem mówiąc, jedno z monumentalnych dzieł Jerzego Pogonowskiego to redakcja Festschriftu na cześć Tadeusza Batoga i jego żony Marii Steffen-Batogowej zajmującej się fonetyką językoznawczą. Festschrift autorstwa Jerzego, gdzie znaleźć można wzorcowe przedstawienie trudnych prac Tadeusza Batoga i fundamentalnych dla światowej fonetyki prac jego żony, ukazał się najpierw po polsku w Wydawnictwie Naukowym UAM, a później dołączył jako redaktor Jerzy Murawski i wynik ich pracy (częściowo powtórzone testy z pierwszego wydania, ale też dodane inne ważne teksty) ukazał się języku angielskim w serii *Poznan Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities*, redagowanej przez Leszka Nowaka, a wydawanej w Amsterdamie w Wydawnictwie RODOPI.

Przytoczę teraz fragment tekstu napisanego przeze mnie z okazji 70. urodzin Jerzego. Będzie to fragment bardziej osobisty:

„Profesora Jerzego Pogonowskiego znam od czasów moich studiów indywidualnych z zakresu filozofii języka, czyli więcej niż 40 lat. Uczęszczałem wówczas na zajęciach prowadzonych przez pracowników byłego Instytutu Językoznawstwa UAM. Tam właśnie pracował od niedawna młody matematyk Jerzy Pogonowski. Miałem przyjemność podziwiać i z uwagą chłonać jego pierwsze publiczne wystąpienia na forum bardzo aktywnej wówczas Komisji Językoznawczej PTPN. Podśluchiwałem komentarze płynące ze strony zasłużonych językoznawców poznańskich (głównie polonistów), w myśl których ustalenia młodego Pogonowskiego nie korespondowały z powszechną praktyką badań językoznawczych. „Bardzo interesujący wykład, ale prelegent najwyraźniej nie rozumie językoznawstwa” – to uwaga, którą usłyszałem po burzliwej dyskusji wokół prób uporządkowania dyskursu językoznawczego, które prezentował Jerzy Pogonowski. Na zarzut, że to jest matematyka, a nie językoznawstwo, młody Jerzy Pogonowski odpowiadał z wyższością, że prawdziwa matematyka to też nie jest.

Chciałbym klasyfikować pierwsze próby działalności naukowej, już wtedy wyróżniającego się uczonego jako badania prowadzące do eksplikacji zasadniczych pojęć semantyki językoznawczej (sam Jerzy Pogonowski powoływał się często na znane i chętnie czytane do dzisiaj prace wielkiego angielskiego językoznawcy i semantyka Johna Lyonsa), które później uczyniły Jerzego Pogonowskiego jednym z głównych przedstawicieli szkoły poznańskiej językoznawstwa aksjomatycznego (por. Bańcerowski, 2006).

Moim zdaniem, nurt aksjomatyzacyjny w językoznawstwie to rodzaj autostrady prowadzącej do realizacji celów eksplikacyjnych. Obok autostrady do tego samego celu może prowadzić wiele dróg o mniejszej skali wyrafinowania poznawczego lub zgoła innej natury (na przykład odmiany poznawcze korytarzy powietrznych lub traktów wodnych). Oddalając się od gruntu metaforycznego chciałbym wskazać na jeden konkretny przykład. Lingwistykę można eksplikować nie tylko na gruncie formalnym, ale także przy użyciu języka biologii czy fizyki jako języka zewnętrznego. Przykład może stanowić współczesna biolingwistyka.” (w: Leszczyńska-Jasion... (red.) 2021, 171–172, 174)

Korzystając ze swoich kompetencji matematycznych Jerzy Pogonowski tworzy eksplikacje terminów używanych przez językoznawców w podręcznikach i osobno w rozwijanych przez znanych strukturalistów w ich teoriach. Zaczyna od Luisa Hjelmsleva, wielkiego duńskiego strukturalisty, twórcy glossematyki, a kończy na rekonstrukcji logicznej pewnej propozycji teoretycznej najwybitniejszego fonetyka polskiego, też o międzynarodowej sławie, Wiktora Jassemę.

W międzyczasie Jerzy Pogonowski daje rekonstrukcję logiczną terminów używanych w przywoływanym już podręczniku Johna Lyonsa *Wstęp do językoznawstwa*. Jak widać zainteresowania Jerzego już na etapie językoznawczym

krążyły wokół dużo później ukutej przez niego problematyki kontekstu przekazu (uzupełnienie znanego podziału na kontekst odkrycia i kontekst uzasadnienia).

Podsumowując chciałbym oprzeć się na autorytetach:

W trakcie dyskusji przeprowadzonej w Poznaniu w 2016 roku nad dziełem prof. Andrzeja Bogusławskiego, czyli 2 tomowym wydaniu pracy *Język w refleksji teoretycznej. Przekroje historyczne*. (relacja z dyskusji w *Investigationes Linguisticae*, tom 38, 2018) w odpowiedzi na pytanie prof. Stalmaszczyka o przyszłość lingwistyki prof. Bogusławski powiedział:

„Profesor Piotr Stalmaszczyk zapytał o możliwe kierunki rozwoju tego, co się pojawiło w lingwistyce teoretycznej po II wojnie światowej. Ta nie była przedmiotem programowo omawianym w dyskutowanej książce. Ale pytanie jest przyszłościowo kluczowe. Nie mogę być prorokiem. Wezwany do tablicy, powiem tak. Przypuszczam, że dominującym trendem będzie trend formalizacyjny, zmierzający do podniesienia standardów naukowych, tzn. logicznych, w językoznawstwie. Moim zdaniem oznaczać to będzie zmierzch „kognitywizmu”, uznanie prac w tej odrośli lingwistyki za mające status parapsycholingwistycznej eseistyki. Wierzę, że Traktat będzie miał swe „za grobem zwycięstwo” (Bogusławski, 2018, 43).

Z kolei u ulubionego w początkach kariery Jerzego Pogonowskiego szkockiego lingwisty Johna Lyonsa czytamy: „osobiście jestem przekonany, a bardzo wielu językoznawców przekonanie to podziela, że nawet gdyby podjęta przez Chomsky’ego próba formalizacji pojęć stosowanych w analizie języka okazała się nieudana, sama ta próba tak znacznie pogłębiła nasze rozumienie owych pojęć, iż pod tym względem „rewolucja Chomsky’ego” pozostanie zwycięska” (Lyons, 1998, 155).

Do tak rozumianego światowego nurtu lingwistyki formalnej śmiało można dokonania językoznawcze Jerzego Pogonowskiego zaliczyć.

Artykuł stanowi reasumpeję i podsumowanie trzech wystąpień, które miałem w ostatnim roku w związku z nagłym odejściem mojego przyjaciela Jerzego Pogonowskiego. Najpierw wystąpiłem na seminarium im. Leszka Nowaka w Poznaniu, potem zostałem zaproszony do wygłoszenia referatu w Komitecie Językoznawstwa PAN i na koniec wspólnie z Włodzimierzem Lapisem napisałem tekst na zaproszenie Komitetu Organizacyjnego konferencji *Applications of Logic in Philosophy and the Foundations of Mathematics*.

Bibliografia

- Auroux, S., Koerner, E. F. K., Nederehe, H. J., & Versteegh, K. (red.). (2006). *History of the language sciences: An international handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present*. Berlin–New York: Walter de Gruyter.
- Bañcerowski, J. (2006). The axiomatic method in 20th century European linguistics. W S. Auroux et al. (red.), *History of the language sciences: An international handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present* (pp. 2007–2025). Berlin–New York: Walter de Gruyter.

- Bobrowski, I. (2013). O przedmiotach językoznawstwa. *Polonica*, 33, 33–38.
- Bogusławski, A. (2018). Głos w dyskusji nad książką Andrzeja Bogusławskiego i Ewy Drzazgowskiej: *Język w refleksji teoretycznej. Przekroje historyczne. Investigationes Linguisticae*, 38, 1–6.
- Haspelmath, M. (2021). General linguistics must be based on universals (or non-conventional aspects of language). *Theoretical Linguistics*, 47(1–2), 1–31. <https://doi.org/10.1515/tl-2021-2002>
- Kmita, J. (1976). *Szkice z teorii poznania naukowego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Leszczyńska-Jasion, D., Łupkowski, P., Gajda, A., & Chlebowski, S. (Red.). (2021). *Wędrowki po świecie symboli: Język, logika, matematyka. Tom dedykowany Jerzemu Pogonowskiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Lyons, J. (1998). *Chomsky*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Pogonowski, J. (2006). Ile jest języków? (How many languages exist?). *Investigationes Linguisticae*, 14, 1–12.

CZĘŚĆ II

**LITERATUROZNAWSTWO
I KULTUROZNAWSTWO**

L'umanità al bivio secondo *Il Professore di Viggiù* di Aldo Nove

DOMINIKA KOBYSKA

ORCID: 0000-0001-5189-0726

Uniwersytet Łódzki

Abstract: This article addresses the transformations occurring at the turn of the 20th and 21st centuries, as depicted in the novel *Il Professore di Viggiù* (2018) by Aldo Nove. The Italian writer, known for his association with the “Cannibals” or “pulp” writers, increasingly explores themes of spirituality in his later works, while continuing to critique the alienation of the individual in a consumerist society. The starting point for the reflection is the concept of alienation as defined by Rahel Jaeggi, who describes it as a “relation in the relationlessness”. Of equal weight is the vision of Fritjof Capra, expressed in his *The Turning Point*, in which he reflects on the state of the world today. Capra envisions a harmonious future based on the integration of opposing energies and ecological awareness. The aim of this study is to examine how the vision presented by Nove corresponds with Capra’s thought. Although the diagnosis of contemporary reality found in the novel is largely pessimistic, juxtaposing it with the scientist’s perspective reveals constructive elements as well — such as spiritual seeking as a potential path for the development of humanity.

Abstrakt: Niniejszy artykuł podejmuje temat przemian zachodzących na przełomie XX i XXI wieku, ukazanych w powieści *Il Professore di Viggiù* (2018) autorstwa Alda Novego. Włoski pisarz, znany z przynależności do nurtu „kanibali” czy twórców „pulp”, w swoich najnowszych utworach coraz częściej porusza tematykę duchowości, nie rezygnując jednak z krytyki alienacji jednostki w społeczeństwie konsumpcyjnym. Punktem wyjścia dla proponowanych refleksji są koncepcje Rahel Jaeggi, która definiuje alienację jako „relację w braku relacji”, oraz Fritjofa Capry, autora publikacji *Punkt zwrotny*, w której postuluje on konieczność przejścia do nowego paradygmatu społeczno-kulturowego. Capra przedstawia wizję harmonijnej przyszłości opartej na integracji przeciwstawnych energii i ekologicznej świadomości. Celem badania jest ukazanie, w jaki sposób wizja przedstawiona przez Novego koresponduje z myślą Capry. Choć diagnoza współczesności w powieści ma charakter pesymistyczny, zestawienie jej z perspektywą naukowca pozwala dostrzec również elementy konstruktywne, takie jak duchowe poszukiwanie jako potencjalna droga rozwoju ludzkości.

Key words: Aldo Nove, Fritjof Capra, spirituality, turning point, alienation

Słowa kluczowe: Aldo Nove, Fritjof Capra, duchowość, punkt zwrotny, alienacja

1. Introduzione

Il XXI secolo rappresenta un periodo di svolta nelle tendenze di studio e nelle propensioni narrative degli scrittori, influenzato, tra l'altro, dalla diffusione di Internet, dai nuovi mass media e dalle nuove esigenze del mercato editoriale moderno (Ferroni, 2017: 723). Come scrive Alberto Casadei ne *La critica letteraria contemporanea*,

da un lato, si è registrata una rinnovata apertura degli studi letterari al contesto storico-sociale e agli aspetti tematici ben riconoscibili anche a livello sociologico [...] Da un altro, sono state sempre più raffinate le indagini interdisciplinari, che hanno portato a considerare il testo come il prodotto di vari tipi di capacità interpretative e non soltanto di un'elaborazione linguistico-semiotica (Casadei 2015: 145).

La specificità dei tempi moderni viene letta anche attraverso l'ottica della filosofia, della biologia, dell'antropologia, e perfino dell'economia e delle scienze cognitive (Casadei, 2015: 146). Poiché la scrittura contemporanea è intrinsecamente legata all'età di globalizzazione, nel corso dell'analisi si farà riferimento a un concetto strettamente connesso ad essa: l'alienazione.

In questo articolo, in linea con le tendenze critiche attuali, si adotta una prospettiva interdisciplinare che fonde approccio letterario, filosofico e perfino sociale. L'obiettivo dell'analisi del romanzo *Il Professore di Viggiù* (Nove, 2018) è quello di mettere in luce la tesi sullo sviluppo – o sul possibile regresso – della società contemporanea, e valutare se, secondo il ragionamento proposto nel testo, esista una reale possibilità di miglioramento della condizione umana.

2. Aldo Nove – il critico dei nostri tempi

Aldo Nove è poeta, scrittore e autore teatrale, nato a Viggiù (Lombardia) nel 1967. La sua narrativa è riconducibile alla cosiddetta scrittura «cannibale» o «pulp»¹. Degna di nota è la raccolta *Woobinda*, considerata un esempio emblematico di questo genere, ristampata nel 2024 dalla casa editrice *il Saggiatore* (Nove, 2024a).

Dagli anni '90 fino al suo ultimo romanzo *Pulsar* (Nove, 2024b) Nove osserva con lo sguardo critico la mentalità dell'Occidente, rivelandone – non senza una certa ironia – i difetti. Di recente, le sue opere sono state interpretate anche in chiave postsecolare, come osserva Marco Zonch, secondo cui nei suoi romanzi

¹ Nel 1996 Nove ha esordito con la sua prima raccolta di racconti, *Woobinda*, e con il racconto *Il mondo dell'amore*, pubblicato nell'antologia *Gioventù cannibale* (a cura di Daniele Brolli). È grazie a queste pubblicazioni che viene tuttora definito uno scrittore “cannibale”. Nello stesso periodo è uscita anche un'altra antologia, *Cuore di pulp*, motivo per cui gli autori presenti in entrambe le raccolte sono stati etichettati come “cannibali” o “pulp”, indipendentemente dall'antologia in cui i loro testi sono apparsi. Cfr. Brolli 1996 e Giovannini / Tentori 1997.

«si trova infatti una spiritualità sincretica [...] cioè cristianesimo, religioni orientali, elementi platonici e altro» (Zonch 2022). Nonostante questa svolta, gli studi critici dedicati alla narrativa di Nove pubblicati finora tendono a privilegiare una prospettiva legata alla cultura del consumismo, concentrandosi sui problemi di matrice sociale. Aldo Baratta (2023) definisce la narrazione dello scrittore «tardocapitalistica [...] un “*métarécit*” che procede per pastiche e parodia, attraverso la manipolazione dei suoi avversari»² (Baratta, 2023: 187). Tuttavia, entrambe le chiavi di lettura – quella che evidenzia i motivi trascendentali e quella che si concentra sulla critica alla società moderna – risultano collegate: è proprio dal sentimento di stanchezza nei confronti del consumismo che nasce il desiderio di una ricerca interiore verso l'assoluto.

3. Rahel Jaeggi e la diagnosi dell'alienazione moderna

Per affrontare il tema dell'alienazione sociale, ci riferiamo alle teorie della filosofa svizzera Rahel Jaeggi, secondo la quale questo problema «sembra essere sempre – e forse oggi di nuovo – attuale», siccome «di fronte ai recenti sviluppi economici e sociali si assiste a una crescente inquietudine che [...] ha a che fare con il fenomeno dell'alienazione» (Jaeggi, 2017: 17). A sostegno della validità del concetto, Jaeggi – dopo aver analizzato i principali approcci filosofici e sociologici – propone una definizione sintetica: «L'alienazione è una *relazione in assenza di relazione*» (Jaeggi, 2017: 35). La sua analisi si fonda sulle teorie di numerosi pensatori, a partire da Jean Jacques Rousseau, considerato il primo a occuparsi dei problemi sociali legati all'alienazione, fino a Hegel, Marx, Kierkegaard, Fromm, Marcuse e altri filosofi del Circolo di Francoforte.

Per capire meglio la definizione di Jaeggi, è necessario chiarire cosa si intenda per *relazione*, concetto cruciale nella sua teoria:

[...] una diagnosi dell'alienazione presuppone assunti relativi alla struttura dei rapporti che l'essere umano ha con se stesso e con il mondo, alle relazioni che gli agenti hanno nei confronti con se stessi, delle loro azioni e del loro contesto sociale e naturale, e con ciò un'immagine complessa e consistente della persona in relazione con il mondo (Jaeggi, 2017: 29).

I rapporti, dunque, sono come i tasselli che costituiscono l'integrità dell'essere umano in relazione all'ambiente in cui vive. L'alienazione viene definita anche come «indifferenza e scissione [...] mancanza di potere e assenza di relazione nei confronti di se stessi e di un mondo esperito come indifferente ed estraneo» (Jaeggi, 2017: 36). È importante sottolineare che l'alienazione è sempre in

² Ad ogni modo, l'articolo di Baratta si concentra sulle prime opere di Nove degli anni '90, senza prendere in considerazione i suoi testi più recenti.

opposizione alla libertà: «La diagnosi di alienazione – nella sua forma moderna – concerne sempre (per esempio) la libertà e l'autodeterminazione e l'impossibilità di realizzarle» (Jaeggi, 2017: 40). Inoltre, «secondo l'uso linguistico ordinario, si è *alienati* da se stessi se ci si comporta non *autenticamente* ma in maniera *artificiale e inautentica*» (Jaeggi, 2017: 37). Rahel Jaeggi presenta il fenomeno come attuale e strettamente connesso allo sviluppo accelerato del consumismo nel mondo occidentale.

4. Visioni interconnesse: Capra come chiave di lettura per Nove

Le tesi elaborate da Fritjof Capra, fisico teorico austriaco, si rivelano particolarmente utili per l'analisi della dimensione spirituale nei testi di Aldo Nove. L'adozione del pensiero di Capra per leggere i contenuti de *Il Professore di Viggiù* appare adeguata soprattutto in relazione all'approccio mistico che caratterizza tanto la visione del mondo quanto la scrittura dell'autore italiano (Zonch, 2019). In un'intervista con Massimo Gezzi, Nove menziona esplicitamente l'opera di Capra: «come il testo di riferimento filosofico divulgativo potrei citarti *Il Tao della fisica* (Capra, 1989), ma anche il canone buddista. Io sono profondamente convinto che tutto sia legato con tutto»³ (Gezzi, 2004: 47). La celebre pubblicazione dello scienziato ruota attorno al concetto di ologismo, ovvero l'idea di una connessione universale tra tutti gli elementi di esistenza. Il «tutto» evocato da Nove si riferisce, in questo contesto, all'intero universo (nell'intervista di Gezzi si ricorda a tal proposito il motivo di «galassia», molto amato dallo scrittore italiano e onnipresente primariamente nelle sue poesie). Tuttavia, nell'analisi delle trasformazioni tematiche e stilistiche dell'autore, si presterà maggiore attenzione a un'altra opera di Capra: *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente* (1982). Questo testo, incentrato su un profondo cambiamento paradigmatico nella società contemporanea, si configura come una chiave interpretativa privilegiata per comprendere il nucleo tematico del romanzo di Nove, anch'esso concentrato sull'idea di svolta e rinnovamento⁴.

Partendo dall'alienazione umana e dalla spiritualità, si intende analizzare il rapporto dell'essere umano con il mondo contemporaneo, caratterizzato da dinamiche globalizzate, consumistiche e materialistiche⁵. Nell'analisi de *Il Professore di Viggiù* di Nove, sarà fondamentale considerare il contesto sociale al

³ Il libro di Capra è stato pubblicato per la prima volta nel 1975.

⁴ Nel suo celebre libro *Il Tao della fisica* (1975), Capra esamina le somiglianze tra le religioni orientali e la fisica quantistica, con l'obiettivo di dimostrare, tra l'altro, che la visione del mondo e dell'universo influisce su tutte le sfere della vita umana. L'idea centrale sviluppata in quest'opera è stata successivamente approfondita ne *Il punto di svolta* (1982).

⁵ Nel suo libro *Globalization. The Human Consequences* Zygmunt Bauman giudica chiaramente che «la nostra società è la società di consumo» – «Our society is a consumer society» (Bauman 1998: 79).

fine di valutare se l'autore rappresenti una società autentica o indifferente, libera o alienata. Inoltre, si cercherà di comprendere se Nove intraveda la possibilità di un cambiamento radicale riguardante l'umanità e, qualora tale svolta sia concepita, se essa possa condurre verso una forma di esistenza più consapevole e significativa.

5. La grande svolta: il paradigma evolutivo di Capra

Fritjof Capra, definito «il profeta della nuova era» (Pawluczuk, 1994: 7), afferma ne *Il punto di svolta* che la società moderna si caratterizza per il rifiuto delle tradizioni. In questo contesto, fa riferimento all'arte concettuale, che valorizza il processo creativo più del risultato finale (Capra, 2022: 30). Capra cita, tra gli altri, il russo Vladimir Sorokin, autore di grafici sui cicli di sviluppo della cultura occidentale, sia nell'arte che nella storia. Secondo il filosofo, questi grafici dimostrano che i momenti di crisi non sono anomalie, ma parti integranti dell'evoluzione. In tal modo, eventi apparentemente pericolosi per l'essere umano risultano essere necessari per il suo bene finale. Una dinamica culturale simile è presente anche nello *I Ching – Il libro dei mutamenti* – uno dei testi fondamentali della filosofia cinese. Capra individua affinità tra questi modelli e il pensiero di Hegel e Marx. Tuttavia, ciò che distingue l'approccio marxista è la convinzione che l'evoluzione sociale derivi da cambiamenti economici, piuttosto che spirituali, e sia quindi di natura meccanica più che trascendentale (Capra, 2022: 32).

Per affrontare in modo costruttivo la prossima fase evolutiva, Capra suggerisce di

ridurre al minimo indispensabile i disagi, la discordia e la disgregazione che si accompagnano inevitabilmente a periodi di grande mutamento sociale, e rendere la transizione quanto più possibile indolore. Sarà perciò di importanza cruciale non limitarsi ad attaccare particolari gruppi sociali o istituzioni, ma mostrare come i loro atteggiamenti e il loro comportamento riflettano un sistema di valori che è alla base dell'intera nostra cultura e che è oggi superato (Capra 2022: 31).

La chiave per affrontare i cambiamenti inevitabili è dunque la pace, l'armonia, l'accettazione e il consenso. Al contrario, atteggiamenti come la ribellione, il rifiuto o il combattimento, non fanno che allungare il processo naturale della svolta, o come la definisce l'autore: della grande trasformazione (Capra, 2022: 31).

Capra elenca anche i principali problemi da affrontare: il patriarcato [spiegando come l'Occidente abbia frainteso la filosofia Yin e Yang, associando Yin alla passività e alla femminilità, e Yang all'azione e alla mascolinità, mentre nella visione orientale i due elementi sono complementari e inseparabili (Capra, 2022: 34)], il razzismo [inteso come gerarchia sociale basata sulla razza (Capra, 2022: 40)], la disoccupazione, l'assistenza sanitaria, l'inquinamento

ambientale e la separazione culturale della mente dal corpo [nella cultura occidentale si esalta la razionalità, svalutando l'integrità del corpo umano, che invece sa naturalmente collaborare con gli altri organismi (Capra, 2022: 36)]. Secondo Capra, un nuovo modo di percepire queste questioni condurrà la società verso una consapevolezza ecologica e, infine, verso l'armonia globale (Capra, 2022: 38). Al termine delle sue riflessioni, lo scienziato afferma di credere in una possibile svolta dell'umanità, che consisterebbe nella rottura con gli schemi del mondo materialistico. Come prevede la filosofia olistica, tutti gli elementi sono interconnessi – così come tutte le relazioni dell'essere umano formano la sua esistenza autentica, anche dal punto di vista dell'alienazione sociale.

Adottando invece la teoria di Rahel Jaeggi, si potrebbe dire che la grande trasformazione delineata da Capra condurrebbe l'umanità verso una vita autentica e non alienata, lontana dai precetti del capitalismo contemporaneo, fondato sullo sfruttamento delle risorse naturali e sul profitto.

Per la nuova era, il filosofo austriaco auspica l'adozione di un nuovo paradigma, capace di far sentire le persone parte del cosmo: un approccio intuitivo ed ecologico verso tutto ciò che le circonda (Capra, 2022: 343). A sostegno della sua tesi, Capra si richiama al pensiero di Benedetto Spinoza, Martin Heidegger, San Francesco D'Assisi e Dante Alighieri. Tracce dell'ispirazione degli ultimi due si ritrovano anche nella scrittura di Nove⁶.

6. Viggiù come specchio del mondo moderno

La trama de *Il Professore di Viggiù* ruota attorno a un personaggio misterioso – il Professore – e al suo punto di vista sul mondo e sull'universo. L'analisi prende avvio dalla prima parte del libro, in cui viene introdotto il mondo di Viggiù e presentato un quaderno contenente le conversazioni tra il protagonista e il suo allievo Matteo, un panettiere e appassionato lettore di Dante. Nel romanzo, motivi autobiografici si intrecciano con la finzione: secondo la trama, il quaderno viene consegnato all'autore stesso – Aldo Nove – che ne presenta il contenuto ai lettori⁷.

Fin dall'inizio, emergono numerosi richiami alla religione. Il rapporto tra il Saggio e il suo discepolo richiama lo schema biblico, in cui Matteo, un uomo umile, è ritenuto degno di accedere alla verità trasmessa dal Maestro. Il riferimento al vangelo secondo Matteo – «Beati i mansueti, perché erediteranno la terra» (Vangelo secondo Matteo, 5:3–12) – può essere casuale, ma suggerisce una somiglianza tra la figura di Gesù e i suoi discepoli e quella del Professore con il suo allievo.

⁶ Cfr. Nove 2014. Nove dedica il romanzo *Tutta la luce del mondo* alla figura di San Francesco d'Assisi.

⁷ Oltre a *Il Professore di Viggiù*, numerosi elementi autobiografici si ritrovano soprattutto nei romanzi successivi: *Amore mio infinito*, *Un bambino piangeva* e *La vita oscena*. Un vero e proprio racconto autobiografico è stato pubblicato recentemente sotto il titolo *Pulsar*.

Tuttavia, nell'opera di Nove si trovano anche riferimenti alla filosofia dell'oriente, in particolare all'induismo o al buddismo. Il fulcro del testo non è la religione intesa nel senso ortodosso, bensì il concetto di Dio come assoluto, o, più in generale, una spiritualità intesa in senso ampio. Alcuni passaggi contengono riferimenti alla meditazione e alla necessità di riconnettersi con la natura – come nella scena iniziale in cui l'autore si sdraia su un prato, fondendosi con il mondo e con «il tutto» – d'accordo con le credenze orientali, in particolare con l'idea d'integrità come risposta al male.

Nove introduce anche elementi della fisica quantistica, mettendo in discussione la possibilità di descrivere la vita umana in termini puramente meccanici o matematici. La fisica quantistica, da cui parte anche il pensiero di Capra, è centrale anche per il Professore:

Matteo era impressionato dagli interessi del Professore. I suoi libri si può dire che spaziassero in ogni campo dello scibile umano. Dalla fisica quantistica all'esoterismo medievale. [...] E poi libri di religione. [...] E poesia, tantissima poesia. Di tutte le ere, di tutte le culture (Nove 2018: 24–15).

Questo brano riflette allo stesso tempo gli interessi di Aldo Nove: le religioni del mondo e la passione per la poesia. Nella seconda e terza parte del romanzo, l'autore fa dichiarazioni esplicitamente autobiografiche, parlando di coscienza cosmica e raccontando un'esperienza mistica in cui ha visto bolle luminose di calore, inspiegabili razionalmente (Nove, 2018: 94–96).

L'aura di mistero che circonda il Professore è dovuta dalla scarsità di informazioni su di lui. La comunità lo percepisce come «lo straniero» o «l'Altro» (Nove, 2018: 13–14), ma, alla luce della filosofia di Rahel Jaeggi, si potrebbe dire che siano piuttosto gli abitanti di Viggiù a costituire un gruppo socialmente alienato. Le voci che circolano sul Professore sono surreali: «Che avesse inventato un missile comunista che poi era stato scambiato per UFO dagli americani, negli anni in cui, si diceva, era stato un grosso funzionario dell'Unione Sovietica [...] In realtà, del Professore si sapeva tutto e niente, e quel niente si riempiva di tutto e viceversa» (Nove, 2018: 13–14). In assenza di fatti, i cittadini speculano. Nove, noto per la sua critica al linguaggio massmediatico (come in *Woobinda*), costruisce qui un vortice di parole insignificanti, simili agli annunci dei telegiornali, che mettono in luce la vanità e la superficialità collettiva. L'alienazione, in questo caso, è di massa: solo gli individui possono ristabilire una relazione autentica con il mondo.

Per cambiare questo stato di cose, il Professore appare in sogno agli abitanti di Viggiù:

In quel sogno, il Professore bussava alla porta della camera da letto di ogni persona che visitava, la salutava e la ringraziava per essere stato così bene accolto dalla comunità, per essere stato così ben *tollerato*. [...] si sedeva ai bordi del letto col volto

sereno, [...] quasi risplendente. Quasi, riportano alcuni, come se emanasse luce. Ma una luce diversa. Una luce interiore (Nove 2018: 18).

Questa apparizione onirica assume i tratti di un'epifania⁸: il Professore si rivela come incarnazione di una figura divina, emanante luce –un'entità che ha avuto accesso alla verità, ovvero a una forma di illuminazione spirituale⁹. Durante l'incontro notturno, nella dimensione del sogno, egli comunica che: «*in verità mai nessuno arriva e mai nessuno torna, e che lui sarebbe sempre rimasto lì, dove in fondo sempre era stato...*»¹⁰ (Nove, 2018: 18). Per il Professore, lo spazio appare fluido e permeabile: egli si muove tra dimensioni diverse – un momento vive a Viggiù come un comune cittadino, e l'attimo dopo accede a un piano sovrammateriale. Come spiega Nove, il protagonista «si muove su diversi piani di coscienza [...] è presente e non presente» (Zonch 2019). Il suo messaggio può essere interpretato come un riferimento all'essenza umana, intesa come qualcosa di autentico e universale¹¹.

Dopo questa rivelazione, il Maestro scompare dalla città, lasciando dietro di sé la trascrizione delle conversazioni in cui confessa, tra l'altro, di sentirsi alienato, incline a quella che definisce una «fake life», comune a tutti gli esseri umani (Nove, 2018: 18). Rahel Jaeggi analizza l'alienazione sociale proprio come la condizione di «vivere la propria vita come una vita estranea» (Jaeggi, 2017: 87–227). Secondo la filosofa, il sentirsi alieni a se stessi deriva dalla mancata appropriazione dei ruoli sociali e si manifesta, tra l'altro, attraverso l'indifferenza. L'adattamento alla «fake life» può dunque essere letto come un segnale di inautenticità.

Nella conversazione trascritta da Matteo, il Saggio afferma che la Terra è popolata da «morti viventi» o «supermorti», sospesi in una realtà illusoria, una versione alternativa del mondo. Questa realtà viene descritta come «finta», una «specie di mondo», un'«eterna parodia del presente» o addirittura come «il Purgatorio», in riferimento a quello dantesco. L'enfasi sulla falsità di ciò che appare reale, richiama il concetto di *simulacro* elaborato da Baudrillard¹².

⁸ «Epifania – Termine greco (*ἐπιφάνεια*, «manifestazione»), usato in senso religioso dai Greci per indicare l'azione di una divinità che palesa la sua presenza attraverso un segno (visione, sogno, miracolo ecc.). In: <https://www.treccani.it/enciclopedia/epifania/> (ultimo accesso: 19.06.25).

⁹ Nell'intervista eseguita da Marco Zonch Nove spiega che cosa simboleggia la luce: «Linguaggio, ritmo, simpatia (nel senso etimologico di «compassione», anche e innanzitutto), mondo e respiro non sono che accidenti, direbbero Aristotele e San Tommaso, della Luce (o del Motore Primo)». (Zonch 2019)

¹⁰ Il testo scritto in corsivo anche nell'originale.

¹¹ La questione dell'essenza umana ha occupato un ruolo centrale nelle riflessioni sull'alienazione. Per esempio, Marx concepiva l'essenza come qualcosa da cui l'essere umano si aliena e che deve riappropriarsi per poter condurre un'esistenza autentica. (Jaeggi 2017: 44).

¹² Secondo il filosofo francese, il mondo capitalistico ha prodotto una realtà simulata in cui i segni non rimandano più a una realtà autentica ma piuttosto a quella fittizia. Cfr. Baudrillard 2004.

Secondo il Professore, il problema del vivere in una dimensione irreale consiste nell'immobilità e nella paura di evolvere: «Procrastinare. Stare immobili qui. Ma la vita è movimento» (Nove, 2018: 36). Qui il movimento va inteso come evoluzione spirituale – assimilabile al concetto di *Tao* – e non come frenesia produttiva finalizzata all'accumulazione di capitale. Nella prospettiva di Capra, il movimento può essere interpretato anche come avvicinamento all'inevitabile punto di svolta dell'umanità. Il passo citato sottolinea la crisi della società moderna, già individuata dal fisico austriaco.

Questa crisi si manifesta nella conversione della sfera spirituale dell'uomo moderno. Come emerge dalle pagine del quaderno, il denaro rende gli uomini «cretini e affamati di tutto», diventando il nuovo culto del mondo contemporaneo. Il Professore osserva: «Non siamo nulla e vogliamo avere, avere...» (Nove, 2018: 37). È significativo che il protagonista parli al plurale, identificandosi con il resto della società. Esprime la sua indignazione verso il materialismo occidentale, contrapponendo i verbi «avere» ed «essere», come già aveva fatto Erich Fromm in *Avere o essere?* (1976). Fromm analizzava la crisi della civiltà moderna, per proporre un cambiamento verso l'«essere», inteso come dimensione dell'anima.

Il Professore spiega al suo discepolo che l'essere umano, scegliendo l'«avere» al posto dell'«essere», ha perso la propria essenza, diventando un oggetto. In questo senso, si avvicina alla filosofia marxiana: «L'uomo, perso lo statuto di Essere (e quindi di Bene) è diventato uno dei beni tra gli altri beni, una roba, e dunque un prodotto sullo scaffale di un supermercato metafisico» (Nove, 2018: 37). La perdita dello statuto di «essere» rappresenta un processo di oggettivazione, concetto centrale nel pensiero di Marx¹³. L'essere umano che attribuisce al capitale un valore quasi religioso si trova in uno stato di alienazione profonda, che compromette la sua autenticità esistenziale.

Per il protagonista, una delle manifestazioni dell'autenticità è la lettura dei grandi scrittori: «Leggere i classici ancora al mondo reale. Ma i classici interessano a ben pochi. Dante interessa a pochi» (Nove, 2018: 40). Oltre a Dante, egli cita i versi di altri autori, tra cui Milo de Angelis, Rainer Maria Rilke o John Milton, che paragonano la nostra realtà a luoghi infernali (Nove 2018: 44, 49). Per esempio, Rilke scrive che «è difficile essere morti», a cui segue il commento del Professore: «Per i supermorti non lo è affatto [...] I supermorti sono invece i pazzi totali che si raccontano a vicenda di essere al massimo della loro vita» (Nove 2018: 45). Secondo questa visione, non è possibile essere veramente felici e liberi, accettando le regole del mondo capitalistico, tuttavia, le persone alienate non si rendono nemmeno conto del proprio stato di disgrazia. Inoltre, il Professore afferma in modo catastrofico che «ciò che chiamiamo umanità, ha compiuto la sua doppia parabola, ascendente e discendente. Raggiungendo cioè

¹³ L'oggettivazione secondo Marx: <https://www.resistenze.org/sito/ma/di/di/mddio0.htm> (ultimo accesso: 19.06.25).

il suo massimo evolutivo e poi cadendo nel proprio nulla» (Nove, 2018: 33). Constatando il massimo evolutivo raggiunto, il Maestro disprezza i valori su cui si fonda la società moderna e – a differenza dell’approccio di Capra – non sembra intravedere alcuna possibilità di cambiamento. Il «nulla» può essere interpretato come lo stato di alienazione già riconosciuto dai grandi pensatori e rappresenta un polo opposto al «tutto» in cui il narratore si immerge all’inizio del romanzo, sdraiandosi sull’erba.

Il quaderno con l’intervista si conclude con frasi tratte dalla Bibbia, che richiamano il motivo del maestro e del discepolo già accennato in precedenza: «Diceva Gesù: *Fuori i mercanti dal Tempio*. Ma oggi che il Tempio è il mercato, e che questo mercato sta diventando tutto, e lo diventa in modo sempre più spirituale...» (Nove, 2018: 64). Comunque, nonostante questo messaggio fatalistico, il Professore offre a Matteo una sorta di ricetta su come vivere una vita felice: «Smetti di immaginare di essere o di fare questo e quello, e in te sorgerà la comprensione di essere la sorgente e il centro di tutto. Ciò porterà con sé un grande amore che non è la scelta o la predilezione, né l’idea assurda di avere trovato l’oggetto dei tuoi desideri» (Nove, 2018: 57). Il protagonista sembra trovare una risposta nei sentimenti e nelle azioni lontane dal materialismo – come l’amore o l’analisi della grande letteratura – e desidera trasmetterla all’umanità attraverso il quaderno. D’altro canto, però, nega alla società capitalistica la possibilità di vivere autenticamente, come se fosse ormai troppo tardi per salvarsi, troppo tardi per cominciare ad «essere» invece di «avere».

7. Tra animali, catastrofi e cicli cosmici: altri volti dell’alienazione

Nella prima parte del libro, analizzata sopra, ci siamo concentrati soprattutto sulla critica al capitalismo e al materialismo, nonché sul bisogno di riconnettersi con la natura – elementi che Capra ritiene fondamentali da trasformare durante la grande svolta dell’umanità che un giorno dovrà arrivare. Non va dimenticato, però, che lo scienziato austriaco mette in rilievo anche questioni legate al degrado ambientale e a problemi sociali specifici. Ne *Il Professore di Viggiù*, nelle sezioni successive a quella dedicata al quaderno, emergono riferimenti ad altri temi, oltre a quelli legati al consumismo. Per completare il quadro sostanziale del romanzo, riportiamo brevemente i motivi dei capitoli successivi che costituiscono esempi delle disgrazie dell’umanità, del suo influsso dannoso sull’ambiente e, quindi, sull’universo del quale fa parte.

La seconda parte del libro presenta frammenti simili a brevi articoli di giornale, contenenti vicende surreali che vedono protagonisti animali coinvolti nel mondo dello spettacolo e della politica. In uno di questi episodi, un coccodrillo divora una politica importante; in altri, scoiattoli assediano Wall Street, un orso attacca un miliardario e un canguro diventa presidente dell’Unione Europea. Fatta eccezione per gli animali, le notizie inventate da Nove trattano anche di catastrofi

ambientali – uragani e terremoti che ingannano gli scienziati, sfuggendo alle loro previsioni e distruggendo intere città.

Ciascuno di quei testi brevi ha un denominatore comune: il richiamo alla natura e la sua rivendicazione dei diritti della Terra. Inoltre, mettono in evidenza l'insufficienza della razionalità umana di fronte alla forza degli elementi. L'essere umano sembra illudersi di poter controllare i meccanismi del cosmo. In questo contesto vale la pena ricordare i pettegolezzi che circolano sul Professore nella città di Viggiù, i quali dimostrano il bisogno delle persone di trovare spiegazioni – anche arbitrarie – alle situazioni che si verificano attorno a loro.

Un altro problema importante toccato nel romanzo è lo sterminio dei Nativi Americani e la schiavitù degli africani. Richiamandoci ancora al pensiero di Capra, possiamo concludere che Nove affronta anche il problema del razzismo, o meglio, dell'odio che gli esseri umani provano verso altri esseri umani. I Nativi Americani vengono citati non solo per ricordare una pagina indegna della storia dell'umanità, ma anche per valorizzare il loro modo intuitivo di percepire la realtà. A rafforzare questa tendenza contribuiscono i riferimenti ad altre tribù, come quelle australiane, che «erano e sono legate dalla consapevolezza di fare parte dello stesso sogno comune» (Nove, 2018: 150).

Nell'ultima parte del romanzo, si trova una conversazione tra il narratore e un indiano, il quale osserva: «L'universo non ha fine né inizio, ma solo cicli. Nella nostra cultura, si usa il mantra *om*, che è poi la contrazione di *aum*, che può essere anche letto come l'enunciazione della vibrazione originaria che tutto contiene e in eterno dura [...] questo è un ciclo» (Nove, 2018: 160). Il mantra richiama il concetto espresso ne *Il punto di svolta*, secondo cui tutti gli avvenimenti costituiscono una parte necessaria e naturale della storia umana.

Sebbene nel quaderno contenente l'intervista al Professore non si trovino riferimenti espliciti ai problemi ambientali o alle minoranze, possiamo affermare che tutti i temi trattati nella seconda e nella terza parte del libro si inseriscono nel contesto di un mondo alienato, avido e distante dai concetti di pace e armonia, che ne rappresentano il polo opposto. Anche per Capra, il tema dell'ecologia – e quindi dell'ambiente e di tutti gli esseri viventi, umani e non umani, che ne fanno parte – costituisce il punto di base per formulare idee secondo cui il mondo c'è necessita di cambiamenti profondi.

8. Il futuro dell'umanità tra scienza e letteratura: conclusioni

Nel presente articolo abbiamo esaminato due approcci alla possibile trasformazione dell'umanità. Dalle riflessioni di Fritjof Capra, pur nella critica ai tempi moderni, emerge un sentimento rasserenante di armonia: la civiltà, secondo lui, evolve inevitabilmente nella direzione giusta, nonostante le contraddizioni del mondo attuale. D'altro lato, *Il Professore di Viggiù* di Aldo Nove offre un quadro fortemente pessimistico: il capitalismo si è elevato al rango di religione,

occupando una dimensione trascendentale tra l'uomo e il cosmo. Tuttavia, nel romanzo si avvertono anche le influenze del sincretismo religioso – caro anche a Capra – che si manifestano attraverso il motivo della ricerca di un assoluto, una dimensione metafisica capace di andare oltre la realtà materiale e di ristabilire un legame autentico con l'universo. L'autore, però, sembra suggerire che l'autenticità non sia più raggiungibile all'interno dell'ordine occidentale, sostenendo che l'umanità abbia già toccato il proprio massimo evolutivo. I personaggi principali – Matteo, il Professore e il narratore autobiografico – sembrano possedere una consapevolezza superiore, tale da permettere loro di reggere la verità sul «simulacro» moderno. Secondo la filosofia espressa nel romanzo, le persone coscienti sono delle eccezioni e non possono essere felici, poiché la felicità, nell'epoca del consumismo, è riservata ai «supermorti». Chi comprende davvero la condizione umana è costretto ad adattarsi a un ordine già imposto, ritrovandosi in una situazione di stallo.

Il Professore manifesta una forma di rifiuto, scegliendo di abbandonare la realtà quotidiana per entrare in un'altra dimensione: un approccio del tutto diverso da quello proposto da Capra, il quale invita invece a non ribellarsi e a permettere all'universo di guidare l'evoluzione. Il ritirarsi del protagonista di Nove risulta un atto poco costruttivo, che non contribuisce al miglioramento della condizione umana.

Questo contributo ci ha permesso di mettere in luce i frammenti più significativi dell'opera. *Il Professore di Viggiù* di Nove presenta diverse sfumature della svolta dell'umanità – possibile e impossibile, positiva e negativa – ma, in definitiva, non offre alcuna affermazione esplicita sulla possibilità di arrivo di un nuovo ordine mondiale successivo a quello attuale. Possiamo tuttavia riconoscere una sorprendente affinità tra la visione di Nove e quella del fisico austriaco: entrambe convergono sull'idea di fondo che una svolta sia necessaria, come se il mondo non potesse più proseguire nella direzione attuale.

Pur sollevando interrogativi e possibili controversie, entrambi gli approcci mettono in evidenza un tema centrale: la spiritualità umana e la connessione con l'assoluto, nonostante il predominio del materialismo e l'alienazione collettiva. Inoltre, entrambi sottolineano l'importanza dell'ambiente naturale per la felicità dell'essere umano e la necessità di proteggerlo – in conformità con l'idea dell'olismo, secondo la quale ogni piccolo frammento di materia, ogni pianta, ogni persona fa parte dell'intero universo. Sia Nove che Capra evidenziano il potere distruttivo del materialismo, intensificato dai valori propagati dal consumismo.

L'analisi comparata tra l'opera letteraria di Nove e il pensiero di Capra dimostra quanto sia necessaria una riflessione sulla condizione umana. Tutti gli aspetti presentati potrebbero costituire un punto di partenza per le ulteriori analisi nel campo della letteratura e della filosofia contemporanea.

Riferimenti bibliografici

- Baratta, A. (2023). La narrativa di Aldo Nove tra comunità feticiste, nonluoghi familiari e oscenità esibite. In: Studi e testi italiani 50, 185–211.
- Baudrillard, J. (2004). *Simulacra and simulation*. Michigan: University of Michigan Press.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization. The Human Consequences*. Cambridge: Polity.
- Brolli, D. (1996). *Gioventù cannibale*. Stabilimento di Cles: Einaudi.
- Capra, F. (1989). *Il tao della fisica*. Milano: Gli Adelphi.
- Capra, F. (2022). *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente*. Milano: Feltrinelli.
- Casadei, A. (2015). *La critica letteraria contemporanea*. Bologna: il Mulino.
- Ferroni, G. (2017). *Storia della letteratura italiana. Il Novecento e il nuovo millennio*. Milano: Mondadori.
- Fromm, E. (2018). *Avere o essere?* Milano: Mondadori.
- Gezzi, M. (2004). La poesia è un bene comune. Incontro con Aldo Nove. In: *Atelier*. Trimestrale di poesia, critica, letteratura 35, 38–49.
- Giovannini, F., Tentori, A. (1997). *Cuore di pulp*. Roma: Stampa alternativa.
- Jaeggi, R. (2017). *Alienazione. Attualità di un problema filosofico e sociale*. Roma: Castelvecchi.
- Mondello, E. (2018). *Il Novecento e oltre*. Roma: Giulio Perrone Editore.
- Nove, A. (2014). *Tutta la luce del mondo*. Milano: Bompiani.
- Nove, A. (2018). *Il Professore di Viggiù*. Milano: Bompiani.
- Nove, A. (2024a). *Woobinda*. Milano: il Saggiatore.
- Nove, A. (2024b). *Pulsar*. Milano: il Saggiatore.
- Pawluczuk, W. (1994). *Fizyka a mistyka. Przedmowa do wydania polskiego*. In: F. Capra. *Tao fizyki*. Kraków: NOMOS.
- Sabina, D. (2014). La scrittura “indifferenziata” di Aldo Nove. Melegnano: Montedit.
- Senardi, F. (2005). *Aldo Nove*. Fiesole: Cadmo.
- Vangelo secondo Matteo 5:3–12. <https://www.bible.com/it/bible/compare/MAT.5.3-12> (ultimo accesso: 19.06.25)
- Zonch, M. (2019). *Mistica cannibale. ཨྵ – una sillaba per mondo scritto e non scritto*. Intervista ad Aldo Nove. <https://www.nazioneindiana.com/2019/06/11/mistica-cannibale-ཨྵ-una-sillaba-per-mondo-scritto-e-mondo-non-scritto-intervista-ad-aldo-nove/> (ultimo accesso: 19.06.25).
- Zonch, M. (2022). ཨྵ una sillaba per mondo scritto e mondo non scritto. La mistica cannibale di Aldo Nove. In: *Bollettino '900-Electronic Journal of '900 Italian Literature*, <https://boll900.it/2022-i/Zonch.html> (ultimo accesso: 19.06.25).
- Zonch, M. (2023). *Scritture postsecolari: ipotesi su verità e spiritualità nella narrativa italiana contemporanea*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- <https://www.resistenze.org/sito/ma/di/di/mddio0.htm> (ultimo accesso: 19.06.25).
- <https://www.treccani.it/enciclopedia/epifania/> (ultimo accesso: 19.06.25)
- <https://www.treccani.it/enciclopedia/fritjof-capra/> (ultimo accesso: 19.06.25).

***Sulla maniera e la utilità delle traduzioni* di Madame de Staël: la visione del futuro della letteratura italiana alla luce della teoria di traduzione**

KATARZYNA KOWALIK

ORCID: 0000-0002-2126-2494

Uniwersytet Łódzki

Abstract: This article will present and explore the ideas of the writer Madame de Staël, an important figure in the European intellectual world of the early 19th century. A woman of letters and aristocrat of Swiss origin, she played a significant role above all in French cultural life, but she is also remembered in Italy thanks to a famous episode marking the beginning of the debate between classicists and romantics in that country. Her text, *Sulla maniera e la utilità delle traduzioni* [On the Manner and Usefulness of Translations], aimed to suggest to Italians how they could break out of the impasse of schematic and repetitive literature; although based on glorious cultural traditions, it lost its former importance and creative force. The essay will explain the historical context in which the text was written, before proceeding to analyse the writer's proposals from the perspective of selected theories of literary translation. The study will allow us to understand how Madame de Staël's suggestions, controversial from the point of view of many Italians in the literary world of the time, were far-sighted and necessary to stimulate the search for new trends in Italian literature during the Romantic period.

Abstrakt: Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie i pogłębienie idei pisarki Madame de Staël – wybitnej postaci europejskiego życia intelektualnego początku XIX wieku. Ta literatka i arystokratka szwajcarskiego pochodzenia odegrała istotną rolę przede wszystkim w kulturze francuskiej, lecz jest również pamiętana we Włoszech za sprawą słynnego epizodu, który zapoczątkował debatę między klasykami a romantykami w tym kraju. Jej tekst *O sposobie i użyteczności tłumaczeń* miał na celu zasugerowanie Włochom, w jaki sposób mogliby wyjść z impasu literatury schematycznej i powtarzalnej, która – mimo zakorzenienia w chwalebnych tradycjach kulturowych – zatraciła swoją dawną rangę i siłę twórczą. W artykule zostanie najpierw omówiony kontekst historyczny powstania tekstu, a następnie przeanalizowane zostaną propozycje pisarki w świetle wybranych teorii przekładu literackiego. Studium to pozwoli zrozumieć, jak bardzo sugestie Madame de Staël – budzące kontrowersje wśród wielu ówczesnych włoskich literatów – były dalekowzroczne i konieczne, by pobudzić poszukiwanie nowych tendencji w literaturze włoskiej doby romantyzmu.

Key words: Madame de Staël, *Sulla maniera e la utilità delle traduzioni*, romanticism, literary translation, translation theories

Słowa kluczowe: Madame de Staël, *O sposobie i użyteczności tłumaczeń*, romantyzm, przekład literacki, teoria przekładu

1. L'introduzione

Nel 1816, sulle pagine della rivista “Biblioteca Italiana”, apparve un testo che suscitò grande scalpore tra gli intellettuali italiani. La lettera, indirizzata ai letterati della Penisola, conteneva una serie di raccomandazioni sul tema dello sviluppo della letteratura italiana. Nonostante esprimesse un grande rispetto per le capacità e il talento degli autori italiani, la pubblicazione offese gran parte dell'ambiente intellettuale dell'epoca. I suggerimenti per il rinnovamento della letteratura nazionale suscitarono grande interesse nella vita culturale del paese, soprattutto perché a proporli fu una donna, e per di più straniera, in un'epoca in cui la cultura era dominata dagli uomini.

Il testo *Sulla maniera e la utilità delle traduzioni*, scritto da Anne Louise Germaine de Staël, conosciuta nella storia della cultura europea come Madame de Staël, provocò un'ampia riflessione sulla condizione e sulle prospettive future della letteratura italiana e diede inizio a un dibattito tra classicisti e romantici in questo paese. Nel presente articolo verrà mostrato il contesto storico e culturale in cui apparve questo importante manifesto, che ebbe un grande impatto sulla formazione del movimento romantico in Italia. In seguito, le tesi della scrittrice saranno analizzate nel contesto di alcune teorie sulla traduzione letteraria. Tale procedimento ha lo scopo di confrontare l'approccio innovativo dell'autrice con le osservazioni che confermano il valore della traduzione letteraria per la cultura di arrivo.

2. Il contesto storico-culturale europeo

Nella letteratura europea a cavallo tra il Settecento e l'Ottocento, si osservò una notevole accelerazione dello sviluppo delle correnti preromantiche e romantiche. Fu soprattutto la cultura tedesca a segnare l'espansione delle nuove tendenze, a partire dal movimento *Sturm und Drang*, rappresentato da Johann Gottfried Herder, Friedrich Schiller e Johann Wolfgang von Goethe (Sabbatucci, Viddotto, 2018: 80), per poi passare all'attività degli autori del gruppo di Jena: i fratelli Friedrich e August Wilhelm Schlegel, Ludwig Tieck e Novalis. I giovani letterati si definirono per primi romantici, elaborando anche il programma della nuova letteratura e promuovendolo sulle pagine della loro rivista “Athenäum”, pubblicata tra il 1798 e il 1800. Propagavano soprattutto le idee della libertà creativa e della fantasia, intesa come capacità di creare collegata a aspetti profondi e misteriosi, contrapponendola così all'immaginazione più realistica (Ferroni, 2012: 96).

Un forte sviluppo di queste nuove tendenze si registrò anche in Inghilterra. Autori come William Wordsworth, Samuel Taylor Coleridge, John Keats, Percy Bysshe Shelley, George Gordon Byron e Walter Scott, pur rappresentando vari atteggiamenti tematici e filosofici e non creando un gruppo compatto come gli autori tedeschi, dimostravano un'approfondita ricerca di un nuovo linguaggio e

di una nuova estetica, nella quale, con il senno di poi, si poteva osservare l'inizio del Romanticismo (Ferroni, 2012: 97).

I temi dell'opposizione all'ideologia dell'Illuminismo, proposti da François-René de Chateaubriand, l'eroismo dell'individuo nella poesia di Alfred de Vigny e il sentimentalismo in quella di Alphonse de Lamartine, cominciarono invece a dominare il panorama letterario francese.

3. Madame de Staël: le idee principali sulla letteratura

Lo stesso termine "Romanticismo" apparve, tuttavia, nel dibattito culturale della Francia solo grazie al trattato *De l'Allemagne* [Della Germania] del 1813 di Madame de Staël (1766–1817) (Ferroni, 2012: 97). In esso, la scrittrice studiò la Germania, prendendo in considerazione tali argomenti quali l'aspetto generale del paese, la letteratura, la filosofia e la morale, la religione e l'entusiasmo. Apprezzò in particolare il fatto che la letteratura tedesca stabilisse un legame con le tradizioni nazionali, popolari e leggendarie, che rinunciasse alle influenze francesi e che non si limitasse all'imitazione degli antichi (Balayé, 1979: 160–161).

L'autrice del testo fu una figura emblematica del suo tempo. Fu una delle prime donne a raggiungere un successo straordinario nel mondo letterario e, con il suo testo *De la littérature* del 1800, aprì simbolicamente una nuova estetica, anticipando i modelli "maschili" che sarebbero diventati così significativi per la cultura francese, come il *Genio del Cristianesimo* di Chateaubriand, fonte d'ispirazione per una nuova sensibilità. Nonostante il clima sociale non fosse favorevole all'attività pubblica delle donne, la scrittrice riuscì a raggiungere un'altissima posizione nella vita intellettuale del suo tempo, diventando un punto di riferimento in Europa e negli Stati Uniti (Michaud, 2001: 112, 139). Sul piano politico, l'intellettuale si schierò contro il governo di Napoleone e il suo salotto divenne un luogo di ritrovo per coloro che si opponevano all'imperatore. Per questo motivo, Napoleone decise di punirla allontanandola da Parigi (Sabbattucci, Vidotto, 2018: 50).

L'interesse per la Germania fu un segno di una tendenza più ampia. Madame de Staël è nota per la sua idea del primato culturale dei paesi nordici rispetto a quelli meridionali. Perciò, nella prima fase della sua carriera letteraria, l'Italia non rappresentava un punto di riferimento per lei, anzi, le serviva come esempio della dominazione delle culture settentrionali. Un episodio cruciale che le permise di verificare la sua opinione fu il viaggio in Italia negli anni 1804–1805, durante il quale raccolse i materiali per il suo romanzo *Corinna o l'Italia*, pubblicato nel 1807.

Come è noto, Mme de Staël aveva pregiudizi nei confronti dell'Italia e di tutto il sud Europa, e le espresse chiaramente [nelle sue opere]. Partendo per la soleggiata Italia, si era prefissata come obiettivo quello di raccogliere materiale

per un libro in cui avrebbe potuto finalmente dire tutta la verità sull'Italia, ovvero sottoporla a una critica schiacciante. Tuttavia, con sua grande sorpresa, i fatti non confermarono la sua teoria. L'Italia le apparve diversa da come se l'aspettava (Popowicz, 2013: 109)¹.

L'opera presenta l'Italia come un paese della libertà, contrapposto ai paesi settentrionali, e questo aspetto è molto particolare se si considera che altre opere della scrittrice elogiano la cultura del nord, considerata da lei più progredita e civilizzata (Popowicz, 2013: 115).

Si può supporre che proprio l'esperienza del soggiorno in Italia, dove ebbe modo di conoscere tanti intellettuali italiani, come il poeta Vincenzo Monti, celebre traduttore dell'*Illiade*, abbia offerto all'autrice una nuova prospettiva sulla cultura italiana. L'interesse per l'Italia spinse la scrittrice a una profonda riflessione sulla sua posizione contemporanea.

La letterata analizò lo stato della cultura contemporanea del paese, ma invece di criticarla, come inizialmente lo voleva fare, decise di proporre agli italiani dei consigli che, secondo lei, avrebbero potuto renderla più moderna e valorizzare i grandi talenti di cui disponeva. La scrittrice, infatti, non aveva alcuna intenzione di provocare un dibattito così acceso e di diventare un bersaglio per gli intellettuali conservatori, decisi a difendere la tradizione italiana (Tylusińska, Ugniewska, 2004: 31).

4. La ricezione delle proposte di Madame de Staël in Italia

Il testo della scrittrice provocò comunque conseguenze forti e inattese; le sue tesi furono considerate da molti una critica ingiustificata e un attacco personale: "L'articolo di Madame de Staël suscitò reazioni molto negative tra i letterati legati alla tradizione classicistica, che sentirono colpito addirittura l'onore italiano e insorsero a difesa dei classici e dell'uso poetico della mitologia" (Ferroni, 2012: 107).

Alla polemica, durata nella sua forma più intensa quasi tre anni, parteciparono numerosi rappresentanti della vita culturale del paese. Dalla parte dei classicisti si schierarono soprattutto Pietro Giordani, Carlo Giuseppe Londonio, Trussardo Calepio e Paride Zaiotti. Tra questo gruppo, comunque, spicca la figura dell'allora giovanissimo Giacomo Leopardi, il più celebre poeta dell'età romantica in Italia che rinunciava ogni associazione con questa corrente. Dalla parte delle idee

¹ Jak wiadomo, Mme de Staël była uprzedzona do Włoch i całego południa Europy, a uprzedzeniem tym dała dobitny wyraz [w swoich dziełach]. Wyjeżdżając do słonecznej Italii jako cel podróży stawiała sobie zebranie materiałów do książki, w której mogłaby wreszcie powiedzieć całą prawdę o Włoszech, to znaczy poddać je przytłaczającej krytyce. Tymczasem, ku jej własnemu zaskoczeniu, fakty nie chciały potwierdzić teorii. Włochy ukazały się jej oczom inne, niż się spodziewała (Popowicz, 2013: 109).

di Madame de Staël si espressero invece Ludovico di Breme, Pietro Borsieri, Giovanni Berchet, Giovanni Torti ed Ermes Visconti (Ferroni, 2012: 108–109).

È importante ricordare che il dibattito non riguardava solo posizioni puramente estetiche. Fu anche una battaglia tra giovani scrittori che volevano mettere in discussione la gerarchia degli autori e sottolineare la propria posizione, e letterati ormai affermati, a eccezione di Leopardi (Bonavita, 2020: 38). Il dibattito assunse rapidamente anche una dimensione politica: i classicisti che sostennero Giordani, il primo a criticare le tesi della scrittrice nell'articolo *“Un italiano” risponde al discorso della Staël*, rappresentavano per lo più la rivista *“Biblioteca italiana”*, sostenuta dagli austriaci. I dirigenti austriaci conservatori vedevano nella corrente romantica, che proclamava l'idea della libertà delle nazioni, un grave rischio per il loro potere nell'Italia settentrionale. I romantici, invece, si distinguevano per i loro atteggiamenti liberali e patriottici, contrari all'ordine imposto dall'Austria (Żaboklicki, 2008: 243). Di conseguenza, il Romanticismo italiano, che alla sua origine ebbe le idee di proprio questo gruppo, andò in direzione segnata dai sostenitori di Madame de Staël, iscrivendo le sue idee estetiche nel quadro dei bisogni politici e sociali.

Il Romanticismo è infatti un'epoca storica e culturale ricordata in Italia soprattutto per il suo impatto patriottico e simbolico sulle generazioni che parteciparono al Risorgimento, un movimento che, dopo secoli di tentativi, portò all'unificazione del Paese nel 1861. Gli intellettuali italiani, infatti, si impegnarono soprattutto nella diffusione delle idee nazionali, nel sostegno alla lotta e nella promozione dei modelli eroici nella lotta per la patria, contribuendo così a definire il carattere del Romanticismo nel paese, concentrato sul completamento dell'opera del Risorgimento.

5. Sulla maniera e la utilità delle traduzioni: idee principali di Madame de Staël alla luce delle teorie della traduzione letteraria

Per comprendere appieno l'importanza di questo periodo per la storia della cultura italiana, è necessario esaminarne la genesi, ovvero la situazione all'inizio dell'Ottocento, e il ruolo fondamentale di Madame de Staël nel tentativo di cambiarla.

Rispetto ad altri paesi europei, in particolare la Germania, l'Inghilterra e la Francia, la cultura italiana era in una fase di stallo. Ovviamente, la Penisola appenninica continuava ad affascinare con la sua storia, i suoi monumenti e le sue testimonianze del passato, ma in quel determinato periodo gli artisti italiani non primeggiavano in Europa come avevano fatto nelle epoche del Rinascimento o del primo Barocco. La letteratura italiana era schematica e accademica, sempre basata sui modelli classici. Questa osservazione fu il punto di partenza per le considerazioni della scrittrice, che invocava gli italiani ad aprirsi alle altre culture:

Trasportare da una ad altra favella le opere eccellenti dell'umano ingegno è il maggior beneficio che far si possa alle lettere; perché sono sì poche le opere perfette, e la invenzione in qualunque genere è tanto rara, che se ciascuna delle nazioni moderne volesse appagarsi delle ricchezze sue proprie, sarebbe ognor povera: e il commercio de' pensieri è quello che ha più sicuro profitto (Staël, 1816).

La validità di questa tesi è confermata dagli studiosi contemporanei, fra cui Pierangela Diadori, che sottolinea il ruolo fondamentale della traduzione nel processo storico di circolazione e scambio di pensieri e conoscenze:

Tradurre il testo letterario (sia esso in prosa o in versi) rappresenta [...] una delle attività umane più strettamente legate allo sviluppo delle civiltà scritte: proprio all'opera dei traduttori letterari si deve infatti gran parte della condivisione dei saperi e dei pensieri più complessi elaborati dalla mente umana (Diadori, 2016: 117).

Secondo la scrittrice, ciò che ostacolava lo sviluppo della letteratura italiana era la tendenza a seguire troppo da vicino i modelli classici. L'imitazione delle grandi opere del passato, senza aggiungere elementi nuovi, aveva fatto sì che anche i poeti italiani, un tempo ammirati, fossero poi caduti nell'oblio:

I poeti non uscivano dalle parole né dalle dizioni de' classici: e l'Italia, udendo tuttavia sulle rive del Tevere e dell'Arno e del Sebeto e dell'Adige la favella de' Romani, ebbe scrittori che furono stimati vicini allo stile di Virgilio e di Orazio, come il Fracastoro, il Poliziano, il Sannazaro: dei quali però se non è oggidì spenta la fama, giacciono abbandonate le opere, che dai soli molto eruditi si leggono: tanto è scarsa e breve la gloria fondata sulla imitazione (Staël, 1816).

Secondo Madame de Staël, la fonte delle nuove ispirazioni era la letteratura contemporanea, ricca di spunti e innovativa, e le traduzioni erano lo strumento per conoscerla. Inizia così l'elogio della scrittrice nei confronti della funzione culturale ed estetica del lavoro dei traduttori. La letterata, già all'inizio del suo ragionamento, anticipa le possibili accuse e critiche riguardo a questo modo di avvicinarsi alla letteratura straniera in altri paesi; è consapevole dei limiti della traduzione letteraria, ma giustifica la sua posizione affermando che non esiste uno strumento migliore per approfondire i testi scritti all'estero:

So bene che il miglior mezzo per non abbisognare di traduzioni sarebbe il conoscere tutte le lingue nelle quali scrissero i grandi poeti, greca, latina, italiana, francese, spagnuola, inglese, tedesca. Ma quanta fatica, quanto tempo, quanti aiuti domanda un tale studio! Chi può sperare che tanto sapere divenga universale? e già all'universale dee por cura chi vuol far bene agli uomini (Staël, 1816).

È interessante notare come la tesi della scrittrice si inserisca in questo contesto, richiamando la spiegazione di Paul Ricœur, che ci ricorda il motivo fondamentale

per cui le traduzioni sono necessarie per un lettore che desidera approfondire il canone della letteratura mondiale:

Se si vuole risparmiare l'apprendimento delle lingue straniere, si è ben contenti di trovare delle traduzioni. Dopo tutto, è proprio così che tutti noi abbiamo avuto accesso ai tragici, a Platone, a Shakespeare, Cervantes, Petrarca e Dante, Goethe e Schiller, Tolstoj e Dostoevskij (Ricoeur, 2008: 39).

Madame de Staël prosegue con l'idea di un'apertura ai bisogni dei lettori che, in una situazione ipotetica presentata dall'autrice, ma certamente riferita all'Italia, con il passare del tempo perdono interesse per gli schemi e i motivi costantemente riprodotti nelle opere letterarie:

Quando i letterati d'un paese si vedono cader tutti e sovente nella ripetizione delle immagini, degli stessi concetti, de' modi medesimi; segno è manifesto che le fantasie impoveriscono, le lettere isteriliscono: a rifornirle non ci è migliore compenso che tradurre da poeti d'altre nazioni (Staël, 1816).

Per sostenere ulteriormente la tesi a favore delle traduzioni, Madame de Staël elenca anche i valori della lingua italiana, molto diversa da quella greca, ma perfetta per rispecchiare la bellezza e l'armonia dei testi originali:

Tra tutte le moderne lingue l'italiana è la più acconcia per imprimere tutti i sentimenti e gli affetti dell'Omero greco. Ella veramente non ha lo stesso ritmo: nè l'esametro può capire nelle lingue che oggidi si parlano; poiché le sillabe lunghe e le brevi non hanno punto di quella misura che appo gli antichi le notava. Nondimeno dalle parole italiane risulta un'armonia alla quale non bisognano spondei nè dattili; e la costruzione grammaticale di quella lingua è capace di una perfetta imitazione de' concetti greci. Ne' versi sciolti il pensiero, nulla impedito dalla rima, scorre liberamente come nella prosa, serbando tuttavia la grazia e la misura poetica (Staël, 1816).

L'osservazione sulla traduzione dal greco si trasforma in seguito in un esempio concreto. Nella sua riflessione, Madame de Staël convince gli italiani che il loro talento letterario permette di affrontare con successo le sfide della traduzione. Il suo ragionamento è confermato dalle teorie contemporanee, secondo cui, nel caso della traduzione dei testi letterari,

[D]eve trattarsi di una persona dotata di buone doti di scrittore nella lingua in cui traduce, anche indipendentemente dall'attività di traduzione, sia che si intenda la traduzione letteraria come un "servizio" reso dal traduttore all'autore, sia che si consideri come un "atto di creazione" vero e proprio (Diadori, 2016: 132).

Un esempio di questo tipo di autore, che univa il talento poetico a quello traduttivo, è l'autore neoclassico Vincenzo Monti, autore della migliore traduzione dell'*Iliade*, già menzionato nel contesto del periodo passato dalla scrittrice in Italia:

L'Europa certamente non ha una traduzione omerica, di bellezza e di efficacia tanto prossima all'originale, come quella del Monti: nella quale è pompa ed insieme semplicità; le usanze più ordinarie della vita, le vesti, i conviti acquistano dignità dal naturale decoro delle frasi: un dipinger vero, uno stile facile ci addomestica a tutto ciò che ne' fatti e negli uomini d'Omero è grande ed eroico (Staël, 1816).

Dopo questa premessa, in cui l'autrice sottolinea l'importanza delle traduzioni e convince gli italiani che anche loro potrebbero entrare in questo campo, vista l'esperienza delle traduzioni delle opere antiche, Madame de Staël passa al cuore della sua lettera. Descrive direttamente il suo consiglio per gli italiani. Per stimolare ulteriormente lo sviluppo della letteratura italiana, l'autrice suggerisce di tradurre in italiano le nuove opere degli autori inglesi e tedeschi:

Dovrebbero a mio avviso gl'Italiani tradurre diligentemente assai delle recenti poesie inglesi e tedesche; onde mostrare qualche novità a' loro cittadini, i quali per lo più stanno contenti all'antica mitologia: nè pensano che quelle favole sono da un pezzo anticate, anzi il resto d'Europa le ha già abbandonate e dimentiche (Staël, 1816).

Queste nuove ispirazioni non solo potrebbero soddisfare i gusti dei lettori, ma anche arricchire la cultura italiana. I protagonisti e i temi delle opere straniere, infatti, grazie a traduzioni efficaci, possono diventare parte della cultura nazionale, come dimostrato da numerosi esempi di traduzioni in altre lingue:

Perciò gl'intelletti della bella Italia, se amano di non giacere oziosi, rivolgano spesso l'attenzione al di là dall'Alpi, non dico per vestire le fogge straniere, ma per conoscerle; non per diventare imitatori, ma per uscire di quelle usanze viete, le quali durano nella letteratura come nelle compagnie i complimenti, a pregiudizio della naturale schiettezza. Che se le lettere si arricchiscono colle traduzioni de' poemi; traducendo i drammi si conseguirebbe una molto maggiore utilità; poichè il teatro è come il magistrato della letteratura. Shakspear tradotto con vivissima rassomiglianza dallo Schlegel, fu rappresentato ne' teatri di Germania, come se Shakspear e Schiller fossero divenuti concittadini (Staël, 1816).

Il concetto presentato può essere paragonato alle osservazioni di Venuti e Soliński, secondo i quali la traduzione ci costringe a un continuo confronto con la cultura straniera, che ci permette di notare sia le differenze che le somiglianze. Questo confronto ci permette di conoscere e assimilare gli elementi di un'altra cultura e, di conseguenza, di capirci meglio:

La traduzione è un processo che implica la ricerca delle affinità tra lingue e culture – in particolare i messaggi simili e le tecniche formali – ma lo fa soltanto perché confronta costantemente le differenze. [...] Un testo tradotto dovrebbe essere il luogo in cui emerge una cultura diversa, in cui il lettore abbia una visione dell'altro culturale (Venuti, 1995: 385)

La traduzione letteraria offre ai riceventi valori di cui difficilmente egli potrebbe disporre senza il tramite traduttivo. [...] La traduzione, che già per sé rappresenta un “valore” rispetto all’originale, è tale anche se rapportata agli altri testi appartenenti alla letteratura della lingua madre. Questo trasferimento di valori oltre le frontiere linguistiche deve servire ad avvicinare le culture, ad infrangere gli stereotipi, a comporre i contrasti (Soliński, 1992: 194).

In seguito, l’autrice spiega qual è il problema principale della letteratura italiana del tempo. La ricerca costante della forma e la riproduzione dei modelli antichi raramente porta a buoni risultati: gli scrittori si concentrano sullo stile, creando testi che non permettono loro di esprimere le proprie vere emozioni:

Havvi oggidì nella Letteratura italiana una classe di eruditi che vanno continuamente razzolando le antiche ceneri, per trovarvi forse qualche granello d’oro: ed un’altra di scrittori senz’altro capitale che molta fiducia nella lor lingua armoniosa, donde raccolzano suoni vòti d’ogni pensiero, esclamazioni, declamazioni, invocazioni, che stordiscono gli orecchi, e trovan sordi i cuori altrui, perché non esalarono dal cuore dello scrittore (Staël, 1816).

Madame de Staël continua a incoraggiare gli italiani a intraprendere il grande progetto traduttivo, riferendosi al concetto di emulazione, ovvero a una sorta di concorrenza traduttiva che potesse mettere in luce il loro talento e la loro capacità creativa:

Non sarà egli dunque possibile che una emulazione operosa, un vivo desiderio d’esser applaudito ne’ teatri, conduca gl’ingegni italiani a quella meditazione che fa essere inventori, e a quella verità di concetti e di frasi nello stile, senza cui non ci è buona letteratura, e neppure alcuno elemento di essa? (Staël, 1816)

Un’altra motivazione interessante per i letterati italiani dovrebbe essere la volontà di raggiungere, nel loro campo, la posizione che l’Italia occupava nel mondo dell’arte. Come nella pittura e nella scultura, anche nella poesia gli italiani hanno la possibilità di primeggiare, perché la poesia è un’arte:

Gl’Italiani hanno nelle belle arti un gusto semplice e nobile. Ora la parola è pur una delle arti belle, e dovrebbe avere le qualità medesime che le altre hanno: giacché l’arte della parola è più intrinseca all’essenza dell’uomo; il quale può rimanersi piuttosto privo di pitture e di sculture e di monumenti, che di quelle immagini e di quegli affetti ai quali e le pitture e i monumenti si consacrano (Staël, 1816).

In conclusione, la scrittrice ribadisce ancora una volta il concetto dell’ingegno italiano, che può predisporre gli artisti di questa nazione a grandi successi. Gli italiani hanno tutti gli strumenti e le capacità per sviluppare la loro letteratura, perché è questo il ruolo che dovrebbero svolgere, avendo la facoltà innata per farlo:

Gl'Italiani ammirano e amano straordinariamente la loro lingua, che fu nobilitata da scrittori sommi: oltrechè la nazione italiana non ebbe per lo più altra gloria, o altri piaceri, o altre consolazioni se non quelle che dava l'ingegno. Affinchè l'individuo disposto da natura all'esercizio dell'intelletto senta in sè stesso una cagione di mettere in atto la sua naturale facoltà bisogna che le nazioni abbiano un interesse che le muova. Alcune l'hanno nella guerra, altre nella politica: gl'Italiani deono acquistar pregio dalle lettere e dalle arti; senza che giacerebbero in sonno oscuro, d'onde neppur il sole potrebbe svegliarli (Staël, 1816).

La metafora finale sembra una conclusione appropriata per l'intera lettera, in cui la scrittrice esorta gli italiani a svegliarsi, a guardare oltre e ad ampliare i propri orizzonti verso la letteratura romantica. Madame de Staël sottolinea con forza che l'Italia può diventare un modello da seguire e, in questo modo, diffondere la propria cultura. Secondo l'immaginazione della scrittrice, infatti, i prestiti da altre nazioni non devono servire soltanto a una semplice imitazione; al contrario, il fatto di copiare gli schemi antichi è proprio ciò che la letterata critica di più negli intellettuali italiani. Si tratta di uno scambio reciproco e di una stimolazione multilaterale che permettono di creare nuove opere affascinanti per i lettori e al passo con i tempi, e di far rinascere i testi già esistenti: "Le opere hanno una vita, e di questa vita la traduzione è una suprema conferma" (Ponzio, 2007: 394).

De Staël, nella sua lettera, non entra nei dettagli riguardo alle tecniche e alle difficoltà linguistiche; il suo interesse è rivolto al rinnovamento e all'arricchimento della cultura. D'altronde, la ricerca del XXI secolo conferma:

L'affermazione che la traduzione riguarda la cultura più che le lingue nasce [...] dal fatto che fra tutte le difficoltà e tutti gli aspetti da tenere in considerazione "il linguaggio è forse il meno importante" (Nergaard, 2010: 15).

Nel presente commento al testo della scrittrice sono state evocate diverse teorie della traduzione, ma va notato che l'insieme delle ipotesi presentate può essere considerato un prezioso contributo al pensiero traduttologico nella storia. Ugniewska e Tylusińska citano la definizione della lettera elaborata da E. Raimondi, che l'ha valutata come una visione dialogica della cultura. In questa prospettiva, nessuna nazione può essere assolutamente indipendente o autarchica, ma deve subire delle evoluzioni e non può mantenere le stesse regole per sempre, essendo dinamica (Ugniewska, Tylusińska, 2004: 34). La traduzione letteraria diventa così uno strumento potente per arricchire la cultura di arrivo e dare impulso alla "rigenerazione" della lingua (Ricœur, 2008: 55).

6. Conclusione

I sostenitori delle proposte di de Staël approvarono la sua idea, allora innovativa, di comunicazione con il lettore, nonché i suoi "postulati sulla natura generale": il rifiuto dell'autarchia, l'inclusione dell'Italia in uno scambio universale di

idee, la diagnosi del tramonto della cultura italiana, la proposta del suo rinnovamento, anche morale, e l'orientamento anticlassicistico, antierudito e antiformale (Tylusińska, Ugniewska, 2004: 32). L'impatto della teoria della traduzione della scrittrice sulla storia italiana è quindi indiscutibile e i cambiamenti culturali introdotti in seguito al dibattito tra classicisti e romantici dimostrano chiaramente l'importanza delle traduzioni e della riflessione su di esse come uno dei più forti stimoli per le profonde trasformazioni. In questo modo viene confermata l'affermazione secondo cui "La traduzione artistica, in modo analogo alle opere della letteratura in lingua madre, partecipa attivamente alle trasformazioni di una coscienza che non è solo letteraria" (Soliński, 1992: 187).

Madame de Staël osservò con perspicacia le debolezze della letteratura italiana e ne propose una direzione di sviluppo adeguata. Al primo sguardo, dalla prospettiva contemporanea, i suggerimenti della scrittrice sembrano ovvi e naturali. Oggi, la questione se valga la pena tradurre e diffondere le opere letterarie straniere non si pone più; nessuno dubita della necessità di partecipare alla libera circolazione delle idee, della cultura e dei valori universali, possibili grazie allo sforzo dei traduttori. Questo è sicuramente un merito di Madame de Staël che, con coraggio, presentò agli italiani il suo punto di vista sul futuro della loro letteratura.

Bibliografia

- Balayé, S. (1979). *Madame de Staël. Lumières et liberté*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Bonavita, R. (2020). *L'Ottocento*. Bologna: Il Mulino.
- de Staël, A.L.G. (1816). Sulla maniera e la utilità delle Traduzioni. IN: Biblioteca Italiana, Gennaio 1816. https://it.wikisource.org/wiki/Sulla_maniera_e_la_utilit%C3%A0_delle_Traduzioni.
- Diadori, P. (2016). *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*. Milano: Mondadori.
- Ferroni, G. (2012). *Storia della letteratura italiana. Dall'Ottocento al Novecento*. Milano: Mondadori.
- Michaud, S. (2001). Kobieta. IN: F. Furet. (red.). *Człowiek romantyzmu*. 105–142. Warszawa: Świat Książki.
- Nergaard, S. (2010). *Teorie contemporanee della traduzione*. Milano: Bompiani.
- Ponzio, A. (2017). *Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Popowicz, K. (2013). *Madame de Staël*. Warszawa: Collegium Civitas.
- Ricoeur, P. (2008). *Tradurre l'intraducibile. Sulla traduzione*. Roma: Urbaniana University Press.
- Sabbatucci, G., Vidotto, V. (2018). *Storia contemporanea. L'Ottocento*. Bari: Laterza.
- Soliński, W. (1992). *Traduzione artistica e cultura letteraria. Comunicazione e metacomunicazione letteraria*. Fasano: Schena Editore.
- Tylusińska, A., Ugniewska, J. (2004). *Włochy w czasach romantyzmu*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Venuti, L. (1999). *L'invisibilità del traduttore. Una storia della traduzione*. Roma: Armando Editore.
- Żaboklicki, K. (2008). *Historia literatury włoskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Функции летаргического сна в романе Саши Филипенко *Бывший сын*

NATALIA KRÓLIKIEWICZ

ORCID: 0000-0002-3083-8774

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Abstact: The aim of this article is to analyze the condition of the contemporary state of Belarusian society as depicted in Sasha Filipenko's novel *Former Son*. The motif of the protagonist's lethargic sleep, functioning on multiple levels within the literary text, serves as a tool to illustrate social apathy, reveal its underlying causes, and explore the mechanisms behind its emergence. Additionally, the article examines the consequences of emotional and intellectual paralysis within the context of Belarusian reality. The analysis emphasizes the universality of issues related to totalitarian and post-totalitarian societies, portraying them through the metaphors of sleep and coma.

Abstrakt: Celem artykułu jest analiza stanu współczesnego białoruskiego społeczeństwa, przedstawionego w literackim świecie powieści Sashy Filipenki *Były syn*. Motyw letargicznego snu głównego bohatera, funkcjonując na różnych płaszczyznach w tekście literackim, służy między innymi jako narzędzie do ukazania społecznej apatii, wyjawienia jej przyczyn i mechanizmów powstawania. Przedstawia również konsekwencje emocjonalnego i intelektualnego paraliżu w kontekście białoruskiej rzeczywistości. W tekście podkreślono uniwersalność problemów totalitarnej i posttotalitarnej rzeczywistości, ukazując je przez metaforę snu i śpiączki.

Key words: Sasha Filipenko, *Former Son*, lethargic sleep, coma, Belarus

Słowa kluczowe: Sasza Filipienko, *Były syn*, sen letargiczny, koma, Białoruś

Сон в различных своих проявлениях (в том числе и летаргический) нередко становится основой художественных произведений. Однако его роль и функции могут меняться в соответствии с исторической эпохой и господствующим мировоззрением, а также конкретной задачей автора, выполняя при этом как сюжетные, так и символические функции в литературном пространстве.

Восходя к мифологии и фольклору мотив летаргического сна часто становится символом перехода между жизнью и смертью, реальностью и потусторонним миром. Романтизм и литература Серебряного века развивает названную тему, тем самым дополняя значение летаргического сна состоянием душевного кризиса, возрождения или глубокой внутренней трансформации

героя. В XX веке функция летаргического сна в художественном тексте представляется многоплановой: от метафоры психологической травмы или социальной изоляции до приема, позволяющего автору исследовать темы бессознательного, памяти и забвения.

Цель данной статьи – провести анализ состояния современного белорусского общества, представленного в литературном пространстве романа Саши Филипенко *Бывший сын*. В связи с обозначенной целью важной представляется задача исследовать летаргический сон главного героя, принимая во внимание функции и особенности названного структурного элемента произведения. Следует также выявить причины и механизмы формирования социальной апатии и показать каковы последствия эмоционального и интеллектуального «паралича» в контексте белорусской действительности.

Исходя из поставленной цели и задач в статье применяется комплекс методов необходимых для реализации исследования: литературоведческий с элементами психологического, а также историко-культурный. В рамках теоретической базы для данного анализа в большей части были использованы работы, посвященные литературным сновидениям, а не сну вообще. В настоящей статье функции литературного сна рассматриваются согласно наиболее приемлемой, на наш взгляд, классификации, которая была предложена швейцарским историком литературы Альбертом Бегеном. Ученый подчеркивает, что «сон в литературе исследуется, как 1) средство изображения внутреннего мира героя, его психологии; 2) элемент текста; 3) часть внутреннего мира произведения, во многом определяющая характер художественной реальности» (Béguin, 1937).

В связи с тем, что автор анализируемого романа недостаточно известен европейскому читателю целесообразным будет краткое представление писателя. Саша Филипенко – белорусский писатель и журналист, эмигрировавший по политическим причинам сначала в Россию, а затем в Европу. После протестов, последовавших за президентскими выборами 2020 года, стал одним из голосов белорусского протестного движения в Европе. В его литературном наследии на сегодняшний момент **семь романов** на русском языке: *Бывший сын* (2014), *Замыслы* (2015), *Травля* (2016), *Красный крест* (2017), *Возвращение в острог* (2019), *Кремулятор* (2022) и *Слон* (2025). Талант писателя был отмечен престижными литературными премиями не только в России («Русская премия» 2014 г., «Большая книга» 2016 г., «Ясная поляна» 2020 г.), но и в Европе („Transfuge” 2024 г.¹, „ProLitteris” 2024 г.²).

Затрагивая в своих произведениях злободневные социально-политические вопросы, Филипенко часто предлагает читателю самостоятельно провести современные параллели, попытаться осознать последствия произошедшего или происходящего и осмыслить будущее. Но независимо от того,

¹ Французская литературная премия.

² Швейцарская литературная премия.

погружается ли «камера» писателя в эпоху массовых репрессий Советского Союза (*Красный крест*, *Кремулятор*) или в постсоветское общество, основанное на страхе и тирании, не защищающее свободы и плюрализм (*Бывший сын*, *Травля*, *Возвращение в острог*), в центре «объектива» писателя всегда остается человек. Человеческая личность у Филипенко часто подвергается своеобразному испытанию на «прочность», что помогает понять, сколько может выдержать человек (Филипенко, 2017).

Дебютное произведение вышеназванного автора *Бывший сын* на русском языке было опубликовано в 2014 году, а хронотоп романа охватывает 12 лет с 1999 по 2011 год. Необходимо заметить, что, несмотря на прошедшие уже одиннадцать лет, произведение по-прежнему остается остроактуальным, резонируя с белорусской действительностью.

Сюжет книги основан на реальных событиях и начинается с ужасной давки в подземном переходе на станции метро Немига в центре Минска, где толпа людей старалась скрыться от дождя (Филипенко, 2017). В результате трагедии погибли десятки человек, а главный герой Франциск Лукич (или Циск как называют его друзья) впал в кому на 10 лет. Врачи не оставляют никаких надежд на исцеление подростка, называя его «овощем», «трупом». И только бабушка Эльвира Александровна, вырастившая и воспитавшая Циска, твердо верит, что внук выйдет из комы. Практически весь роман посвящен долгой и трогательной истории заботы бабушки о своем внуке, находящемся в летаргическом сне на фоне страны, в которой, как замечает один из врачей, ничего не меняется:

... мы живем в лучшей для людей, выбирающихся из комы, стране. Здесь ровным счетом ничего не меняется. Нет разницы, сколько они пробудут в коме. Месяц, несколько лет, вечность...

— Когда они придут в себя, все вокруг будет точно таким же, как в тот день, когда с ними случилась беда. Столь быстрое выздоровление Лукича я могу объяснить исключительно этим. Все дело в том, что у нас время замерло. Он открывает глаза там же, где когда-то закрыл их (Филипенко 2014).

Циск выходит из комы, к сожалению, лишь после смерти Эльвиры Александровны. После выздоровления Франциск переживает еще одно «пробуждение», но уже политическое. В надежде на новую, свободную Беларусь он участвует в стихийных, жестоко подавленных протестах против фальсификаций на выборах 2010 года, когда на улицы вышли десятки тысяч человек. Это очередное реальное и знаковое событие для современной Беларуси. В итоге Франциск, так и не нашедший себя и собственную идентичность, потерявший друга и новую любовь (девушку), принимает решение покинуть родную страну.

Нельзя не отметить, что летаргический сон главного героя является буквальной и метафорической основой произведения. Так, кома Циска становится центральным событием, выполняющим сюжетообразующую

функцию. Это позволяет запустить повествование и в тоже время способствует раскрытию образа главного героя. Обращает на себя внимание имя парня, которое отсылает читателя к белорусскому первопечатнику, философу и гуманисту Франциске Скорине. Циск, вероятно унаследовавший от своего выдающегося тезки любовь к родной земле и языку, также задумывается о своей идентичности. Поэтому в лицее, где учится Франциск на виолончелиста, он ведет серьезные разговоры с друзьями после встречи с «неправильным» ветераном, которого пригласили в школу для беседы о войне. Вместо давно отработанного сценария произошел полный коллапс и ветеран, как оказалось не воевавший с германцами и пришедший на встречу без орденов, поведал о совершенно другой войне: «Война наша была грязная, мерзкая и похабная, потому что война эта, ребята, была по сути гражданская» (Филипенко, 2014). Оказывается, что белорусская «партизанка» была совсем не той плакатно-героической, коммунистически-идейной (Букчин 2013), а совершенно иной:

Это самая страшная была война. Потому что врагами были не только германцы, но и свои... Но и свои, понимаете? Лично я никогда никого не винил. Когда начинается война, тебе всегда предоставляется шанс выбрать сторону или остаться в стороне, или хотя бы попытаться остаться в стороне. Я вам, ребята, так скажу: если, не дай бог, когда-нибудь начнется война, вы сядьте и хорошенько подумайте: за кого вам воевать и воевать ли вообще! Решать будут большие дяди, которым самолетами будут поставлять свежие фрукты, а погибнете вы – очень быстро и всего один раз погибнете. Поверьте мне, я видел, как погибают люди – не бывает у них вторых жизней. Поэтому всегда, всегда-всегда думайте! Хорошо думайте! Много (Филипенко 2014)!

В словах «неправильного» ветерана нельзя не заметить трагических параллелей с текущей преступной войной против Украины, которую начала Россия и в которой убиты уже сотни тысяч солдат и десятки тысяч мирных жителей (в том числе почти 1000 детей).

Возвращаясь к литературному тексту, Франциск пытается найти ответы на вопросы, касающиеся его личной идентичности. Начитанный и помнящий о своих корнях Циск часто переходит с русского на белорусский язык, вызывая тем самым недоумение одноклассников. Однако юноша, которому нравится белорусский язык, отстаивает свое мнение: «Я хочу чем-то отличаться от других. Потому что мне не хочется говорить на языке людей, которых однажды прислали сюда в качестве надзирателей» (Филипенко, 2014).

Возможно, что «все белорусское во Франциске, как и имя его, это от бабушки» (Букчин, 2013). Можно предположить, что благодаря образованной Эльвире Александровне, стремящейся передать память о своих корнях внуку, Франциск так много знает о репрессиях, о расстрелах белорусской интеллигенции, об упадке белорусской культуры и языка:

Перейди детскую железную дорогу, зайди в парк и посмотри сколько людей в начале века расстреляли только за то, что они говорили на своем языке! Ты просто представь себе всех этих людей! Просто представь что они были, а потом в один день их расстреляли. Расстреляли наши дорогие братья. Расстреляли не за кражи, не за убийства, не за разбои, но только за то, что они говорили на своем родном языке (Филипенко 2014).

Необходимо подчеркнуть, что фигура бабушки — это центральный образ романа. После трагического происшествия только Эльвира Александровна верит в исцеление внука, даже мать Франциска больше занята своей собственной жизнью, заводя роман с главврачом больницы, в которой лежит ее сын (тем самым Франциск, ничего не подозревая, обретает отчима). Бабушка, практически переселившись в больничную палату, читает Циску книги, ставит ему любимые музыкальные записи, разговаривает с ним, пытаясь чем-то заинтересовать, удивить, разбудить внука, передать ему память о том, что главное. Огромная любовь Эльвиры Александровны к внуку, ее трогательная забота о нем способны вылечить и пробудить не только Франциска, но, как может казаться, и целую страну из глубокого сна.

Нельзя не обратить внимание на метафорически насыщенный момент в романе — это пробуждение главного героя после длительного летаргического сна, которое почти совпадает со смертью его бабушки, Эльвиры Александровны. В художественном измерении текста этот эпизод можно прочесть как аллгорию смены поколений, как метафорическую передачу эстафетной палочки между старой и новой Беларусью. Эльвира Александровна символизирует Беларусь старшего поколения: приверженную порядку и традициям, однако, не решившуюся — изменить систему. Тогда, пробуждение Франциска можно рассматривать как акт возможного пробуждения общества.

Образ неподвижно лежащего тела главного героя может апеллировать к традициям Франца Кафки, в произведениях которого государственная система предстает абсурдной и бесчеловечной. А художественный мир автора Процесса полон тревог, ощущения вины и бессилия перед системой. Так, в романе Филипенко тоталитарная бюрократическая система, воплощенная в неживом колоссе (неподвижность тела как институциональная стагнация), подавляет все живое, отказывается от каких-либо перемен, не стремиться к развитию (скорее наоборот, это движение в прошлое), а действия становятся механичными (Посохин). Франциск лежит в коме, а вся система — больница, чиновники, общество — словно существует вокруг него в замороженном, парализованном состоянии. Иллюстрацией современных белорусских реалий могут послужить стены палаты, увешанные вырезками из газет и журналов. Вот только некоторые из них:

Паводле афіцыйных звестак прэзідэнт набірае 75 працэнтаў галасоў выбарнікаў», «Начинается акция протеста против строительства кольцевой дороги на месте захоронения жертв репрессий», «Власти взяли контроль над основными литературными изданиями и назначили новых руководителей редакций», «Лиса ранила охотника из его же ружья», «Независимая газета прекращает свое существование из-за огромного штрафа», «Разрушение древних гигантских статуй Будды», «Па вяртанні з замежжа памірае першы пісьменнік краіны. Яго пахаванне ператвараецца ў грамадзянскую акцыю», «Министерство образования ликвидирует Национальный гуманитарный лицей. В столице не остается школ, ведущих преподавание на родном языке», «Через референдум президент получил право баллотироваться на пост главы государства больше чем два раза», «В Палату Представителей не проходит ни один представитель оппозиции», «Власти закрывают гуманитарный университет... (Филипенко 2014).

Из вышеприведенного коллажа цитат можно заметить как консолидация авторитарного режима сопровождается сужением поля деятельности гражданского общества и негосударственных СМИ и повышением степени репрессивности государства. Стоит подчеркнуть, что летаргический сон Циска, исполняя композиционную роль, помогает восстановить специфику белорусской действительности. Так, посетители, которые навещают провалившегося в кому Циска, рассказывают что происходит вокруг. Тем самым, читатель знакомится с противниками и сторонниками диктаторского режима, со «своими» и «чужими», с сильными личностями и жертвами. Своих (противников, оппозиционеров) будет немного, это друг Стас и немецкие «родители» Циска, которые усыновили его много лет назад, когда он был ребенком Чернобыля. Так, в замечаниях германтов палата, в которой лежит Франциск, представляется своеобразным (хорошо известным в литературе) метафорическим образом, но в этом случае не «старшего» брата (России), а Беларуси и белорусского общества: убогость, необходимость «ремонта» (смены власти), нехватка «свежего воздуха» (свободы слова), отсутствие перспектив (дальше будет только хуже – диктатура Лукашенко) и огромное количество полицейских, пограничников, таможенников, которые движутся в обратном направлении, в прошлое, а не в будущее. Белорусское общество: серое, холодное, мраморное, не улыбающееся, пассивное, без настроения и без жизни (вегетативное состояние – летаргическое).

Друг Стас, единственный из всех друзей, который регулярно два раза в неделю навещает Циска, продолжает зарисовывать картину безумия и беззакония в стране «бульбаноидов»:

Людей сажают, как... даже не знаю... такое ощущение, что какой-то агроном перепутал всех людей с картошкой и теперь вот окучивает всех и сажает, окучивает и сажает. Может быть, когда ты очнешься все и поменяется, но сейчас, мой тебе совет – не просыпайся! Спи! Нет, я серьезно! Лучшие спи! Иначе скажешь что-нибудь не то, и тебя посадят сразу или избыют перед

подъездом. Других вариантов в этой стране не бывает. Либо молчишь, либо получаешь. Вся страна спит, так что и ты спи спокойно! (Филипенко 2014).

В свою очередь, лечащий врач и одновременно отчим Циска – циничный человек, рассыпающийся в комплиментах вечно действующему президенту и идущий на компромисс с режимом. Абсолютно не верящий в выздоровление Циска, он использует «чудо» исцеления мальчика в своих собственных корыстных целях (написание диссертации).

Таким образом, мотив летаргического сна используется для раскрытия психологического образа не только главного героя, но и всех, связанных с ним фигур. Причем необходимо подчеркнуть, что сделано это динамично, с особым, присущим Филипенко стилем, что способствует вовлеченности и активизации самостоятельной работы читателя.

Одним из художественных приемов, определяющих поэтику романа, становится намеренное отсутствие прямого упоминания страны, города, фамилий (президента или других известных персон) или мест, в которых разворачивается действие. Такое решение, с одной стороны, может активизировать интерпретативную деятельность читателя, побуждая его самостоятельно «прочитывать» и «опознавать» реальности за текстом. Благодаря множеству контекстуальных аллюзий – на политические события, бюрократическую систему, культуру телевидения – становится очевидным, что речь идет о Беларуси. Однако стоит отметить игру, которую ведет автор не прямым, а художественно завуалированным способом. Так, неназванная страна (у Кафки в *Процессе* также нет привязки к местности) (Россия в том числе – старший брат) в романе становится метафорой несвободы, а молчание об имени – способом сказать больше, тем самым способствуя универсализации ситуации, опыта, характерного для многих авторитарных (в том числе постсоветских) государств. И, с другой стороны, такое художественное решение может корреспондировать с ощущением тотальной обезличенности системы (власть – безлика, общество – безмолвно, страдание человека – невидимо) (Посохин, 2021: 260).

Более того, как можно заметить, аллегория летаргического сна (в которой находится и главный герой, и вся страна) проходит своеобразной красной нитью через все произведение, представляя атмосферу и выявляя причины, по которым люди становятся бывшими детьми своей страны. Быть бывшим – это не только потеря родителей (как в случае с Франциском, воспитывавшийся без отца бабушкой, мальчик свыкся с этим). Это понятие можно воспринимать, как справедливо замечает исследователь Семен Букчин, как метаметафору – «не внутреннюю, но вполне космическую драму молодого человека (или шире поколения), страстно желавшего быть белорусом, жить на своей родине и утратившего и себя, и свои надежды» (Букчин 2013). Они не соглашались на откат в прошлое, на советскость и культивирование стабильности в идеологии режима. Чувствующие себя

бывшими детьми своей страны дочери и сыновья вынуждены эмигрировать, покидать свой дом.

Художественной иллюстрацией вышесказанному (и перекликаясь одновременно с финалом романа) может послужить фрагмент текста, в котором приведен отрывок из стихотворения Молитва Натальи Арсеньевой, являющегося, в свою очередь, гимном послевоенной белорусской эмиграции:

Улетали птицы. Без виз и штампов в паспортах. Вместе. По предварительному сговору. Они пролетали над разбитыми трамвайными путями, площадью Победы и навечно застывшим колесом обозрения. Над серым Домом офицеров, нулевым километром и роддомом, в котором когда-то родился Циск. Над зданием госбезопасности, Главпочтамтом и Красным Костелом, где совсем еще юная, заплаканная переводчица шептала единственную известную ей молитву: – Магутны Божа! Ёўладар сусьветаў, вялікіх сонцаў і сэрц малых, над нашай краінай, ціхай і ветлай, рассып праменьне свае хвалы... дай спор ў працы, будзённай, шэрай... на хлеб штодзённы... на родны край, павагу, сілу і веліч веры у нашу праўду, у прышласьць – дай! Дай урадлівасьць жытнёвым нівам, учынкам нашым пашлі ўмалот... зрабі магутнай, зрабі шчаслівай краіну нашу і наш народ! (Филипенко, 2014).

Подытоживая, следует заметить, что мотив летаргического сна обыгрывается в художественном пространстве на разных уровнях. Выполняя психологическую функцию, способствует более полному раскрытию внутреннего мира не только главного героя, но и второстепенных персонажей, композиционно связанных с впаавшим в кому Франциском. Будучи также центральным событием романа, определяет характер художественной реальности, символизируя отсутствие перемен в стране. Коматозное состояние не только запускает повествование, но и отражает специфику и реалия белорусского общества, пребывающего в замороженном, застойном состоянии (Шафранская, 2021: 98), где ничего не меняется, где все повторяется, что подчеркивает актуальность произведения. Роман Бывший сын Саши Филипенко представляет собой глубокий анализ общественной апатии в белорусском (и более широко — постсоветском) контексте. Автор показывает, что коллективная пассивность — не просто следствие политической системы, а результат долгосрочных исторических процессов, закрепляющих в сознании людей модель бездействия и страха перед переменами.

Однако главный герой пробуждается (не только в физическом значении этого слова). Поэтому, вероятно, возможно и пробуждение общества (протесты 2020 года), выход из летаргического сна — это момент возможности, (но не гарантии), возможности продолжить путь, освободившись от летаргии, переосмыслив, проработав прошлое. Автор оставляет эту надежду в рамках открытого финала, предлагая читателю самому ответить: готова ли Беларусь проснуться?

Bibliografia

- Béguin, A. (1937). *Dusza romantyczna i marzenie senne: Esej o romantyzmie niemieckim i poezji francuskiej* (T. Stróżyński, Trans.).
- Bukčín, S. (2013). Drama byvšego syna – recenzja na roman Saši Filipenko *Byvšij syn*. Retrieved April 8, 2025, from <https://books.vremya.ru/main/3281--ecenziya-na-roman-sashi-filipenko-byvshiy-syn.html> [Букчин, С. (2013). «Драма бывшего сына» – рецензия на роман Саши Филипенко *Бывший сын*. Retrieved from <https://books.vremya.ru/main/3281--ecenziya-na-roman-sashi-filipenko-byvshiy-syn.html>]
- Filipenko, S. (2014). *Byvšij syn* [*Бывший сын*]. WebKniga (PDF). Retrieved December 20, 2024, from http://www.belousenko.com/books/filipenko/filipenko_syn.pdf
- Filipenko, S. (2017). Istoričeskij roman — vse ravno o nas i o našem vremeni. Interview with Alena Georgieva. Retrieved March 12, 2025, from <http://books.vremya.ru/main/5486-sasha-filipenko-istoricheskij-roman-vse-ravno-o-nas-i-nashem-vremeni.html> [Филипенко, С. (2017). Исторический роман – всё равно о нас и о нашем времени. Интервью писателя с Алёной Георгиевой. Retrieved from <http://books.vremya.ru/main/5486-sasha-filipenko-istoricheskij-roman-vse-ravno-o-nas-i-nashem-vremeni.html>]
- Filipenko, S. (2019). 20 let nazad v davke v centre Minska pogibli 53 čeloveka: Pisatel' Saša Filipenko ob'asnjaet, kak eti sobytia izmenili Belorussiū. Interview by D. Kartsev. *Meduza*. Retrieved March 28, 2025, from <https://meduza.io/feature/2019/05/30/20-let-nazad-v-davke-v-tsentre-minska-pogibli-54-cheloveka-pisatel-sasha-filipenko-ob-yasnyaet-kak-eti-sobytiya-izmenili-belorussiyu> [Филипенко, С. (2019). 20 лет назад в давке в центре Минска погибли 53 человека: Писатель Саша Филипенко объясняет, как эти события изменили Белоруссию. Интервью писателя интернет-изданию *Медуза*. Записал Дмитрий Карцев.]
- Moskwín, A. (2019). *Literatury białoruskiej rodowody niepokorne*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Posokhin, I. (2021). The alienated homeland in Sasha Filipenko's *The Former Son*. *NuBE*, 2, 251–274.
- Posokhin, I. (2025). Nekotorye aspekty recepcii prozy Saši Filipenko i Viktora Martinoviča v Zapadnoj i Central'noj Evrope. Retrieved April 15, 2025, from <https://media.fupress.com/files/pdf/24/14070/38609> [Посохин, И. (2025). Некоторые аспекты рецепции прозы Саши Филипенко и Виктора Мартиновича в Западной и Центральной Европе. Retrieved from <https://media.fupress.com/files/pdf/24/14070/38609>]
- Šafranskaâ, È. (2021). “Malen'kij čelovek” vs “der'movij čelovek”: Èvolúciâ tradicionnogo literaturnogo tipa v rasskaze Saši Filipenko. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriâ: Filologîâ*, 1(68), 98–104. [Шафранская, Э. (2021). «Маленький человек» vs «дерьмовый человек»: эволюция традиционного литературного типа в рассказе Саши Филипенко. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология*, 1(68), 98–104.]

England and Poland: echoes of literary and cultural exchange before the Modern Age

MACIEJ ŁASKOWSKI

ORCID: 0000-0002-0262-4672

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract: This article explores the early cultural and literary connections between England and Poland from their earliest documented instances up to the end of the Middle Ages. While the geographical distance and linguistic barriers often limited direct contact, evidence suggests that sporadic yet meaningful exchanges did occur. Emphasis is placed on the literary dimension of these contacts, examining how selected Polish figures and places appeared in English chronicles, and vice versa. The article also discusses early intellectual encounters and the role of key individuals in fostering cultural transmission. These findings reveal that although England and Poland were not principal partners in medieval Europe, they engaged in a subtle yet significant cultural dialogue. The literary legacy of this interaction contributes to a deeper understanding of how national identities and intercultural perceptions were shaped during this formative period in European history.

Abstrakt: Artykuł podejmuje temat wczesnych związków kulturowych i literackich między Anglią a Polską – od najdawniejszych wzmianek źródłowych aż do końca średniowiecza. Choć dystans geograficzny i bariery językowe ograniczały bezpośrednie kontakty, źródła wskazują na sporadyczne, lecz istotne formy wymiany między oboma krajami. Szczególną uwagę poświęcono wymiarowi literackiemu tych relacji – analizie obecności wybranych polskich postaci i miejsc w angielskich kronikach oraz odwrotnie. Omówiono także wczesne kontakty intelektualne oraz rolę kluczowych postaci w przekazie kulturowym. Wyniki badań ukazują, że choć Anglia i Polska nie były wówczas głównymi partnerami w Europie, prowadziły subtelny, lecz znaczący dialog kulturowy. Dziedzictwo literackie tej wymiany rzuca nowe światło na proces kształtowania się tożsamości narodowych i wzajemnych wyobrażeń w okresie średniowiecza.

Key words: Anglo-Polish relations, medieval cultural exchange, literary contacts, England and Poland

Słowa kluczowe: stosunki polsko-angielskie, średniowieczna wymiana kulturowa, kontakty literackie, Anglia i Polska

Introduction

Anglo-Polish cultural connections span well over a thousand years, with origins predating the formal establishment of both England and Poland as political entities.¹ From medieval poetry to royal correspondence, sporadic yet meaningful exchanges demonstrate a mutual awareness and curiosity. Despite geographical separation and linguistic differences, shared European institutions – such as monarchy, academia, and religion – enabled forms of cultural interaction. These early links laid the groundwork for more substantial connections in later centuries, revealing a rich yet often overlooked dimension of Anglo-Polish historical relations.

1. “Widsith”

It is noteworthy that the earliest known reference within the Anglo-Polish cultural tradition is literary in nature. The Old English poem “Widsith”, also known as “The traveller’s song”, is believed to have been composed as early as the 7th, or possibly even the 6th century. In this poem, the anonymous author recounts both fictional and historical events set in various regions, including territories that would later become part of Poland. Notably, the text includes the name *Wistla*, interpreted by some scholars as an early reference to the Vistula (Pol. *Wisła*), the principal river of modern-day Poland (Lipoński, 2000: 440; Lewicki, 1951: 488, 490).

However, this interpretation has been contested. Some researchers argue that identifying *Wistla* with the Vistula is methodologically unsound, with Anscombe (1915: 164) describing such a reading as “uncritical.”

A Polish translation of “Widsith” appears in volume one of *Monumenta Poloniae Historica* (Historical Monuments of Poland), edited by August Bielowski (1864: 5–10).

2. Ohthere and Wulfstan

The next established literary link comes from the pen of King Alfred the Great (r. 871–899). His *A description of Europe, and the voyages of Ohthere and Wulfstan, written in Anglo-Saxon* (1855) contains geographical accounts of Wulfstan – an Anglo-Saxon sailor who travelled among others in the Baltic area. Just like in “Widsith” from around three centuries before, the king’s book mentions the Vistula River, though this time it has the form of *Wisle* and *Visle* (as opposed to *Wistla* in the poem “Widsith”).

¹ Although this chapter at times also relates to Ireland and Scotland, due to the overwhelming majority of references to England (in accordance with the purpose of the work), the word “English” rather than “British” is used predominantly.

The lands of Slavs which will make future Poland are called *Weonodland* (the land of Wends) and the River Elbląg – *Ilfing*. King Alfred's description also contains a mention of the port of Truso (Bielowski, 1864:11–12), to which, as Wojciech Lipoński (2000: 440) explicates, the word *Družno* alludes – the present-day Polish name of the lake in the vicinity of the port (see Laskowski, 2022). And in *Early Anglo-Polish relations* (1935: 105) Waław Borowy observes that, although the characterisation of Poland is laconic, it is nevertheless laudatory: "it is not deprived of geographical foundation and is of significance for the future relations of the two countries".

3. Irish mission

The Polish historian, jurist, and ethnographer Alfons Parczewski argued that Irish Christian missionaries were present in Poland not only after the Baptism of Poland in 966 but also in earlier centuries, and likely in considerable numbers. In his work *Początki chrystjanizmu w Polsce i misya irlandzka* (The Beginnings of Christianity in Poland and the Irish Mission) (1902: 236), Parczewski emphasises that although no direct records confirm their presence, the Irish – alongside other Christian nations – played an active role in preparing the ground for the spread of Christianity across Europe. He asserts that the territories that would become Poland could not have been an exception to this broader movement.

It is also plausible that Irish missionaries encountered English merchants in the region. According to Łukowska (2016: 32), English traders were already present in the 10th century, particularly near the estuary of the Vistula River, where they sought to establish commercial relations with the local population. This interaction may help explain the discovery of numerous English coins minted during that period found in Polish territory (Borowy, 1935: 107).

4. Canute the Great

The turn of the millennium saw the first-ever coming together of the Polish and Anglo-Danish royal milieus, as Canute the Great, the master of England and Denmark (r. 1016–1035), was indeed half-Polish. These ties constituted a literary inspiration for the German chronicler Thietmar ([1012–1018] 2002), among others, who plainly states that this powerful king was the nephew of the Polish King Bolesław Chrobry and the son of Świętosława – Mieszko I and Dobrawa's daughter – and Sweyn Forkbeard.²

² Canute the Great (date of birth unknown, reigned 1016–1035); Bolesław Chrobry (Eng. Boleslaus the Great, lived 967–1025, reigned as the first King of Poland in 1025); Świętosława (in Scandinavian sources known as Sigrid Storråda, Saum-Aesa, or Gunnhilda, dates of birth and death

Even if, aside from Thietmar's mentions, the abovementioned dynastic links did not produce any direct literary output per se, they did provide grounds for debate. For instance, while many scholars across different periods have supported the abovementioned genealogical claim, others remain sceptical. For instance, Rafał Prinke (2004: 81–83) argues that there is insufficient conclusive evidence to confirm Canute's Polish lineage. A range of scholarly positions on this matter, along with primary and secondary sources, is summarised in a detailed footnote in Borowy's *Early Anglo-Polish Relations* (1935: 106).

Furthermore, Canute's monographist Laurence Larson (1912: 32) assumes that Canute (also called Cnut or Knut) spent his early childhood in Poland. The boy, "who can at that time scarcely have been more than two or three years old, perhaps even younger", may have been brought to the Island of Wolin with the prospect of training him for warfare, a common practice at the time. Borowy (1935: 106) adds that "it may well be that the armoured bodyguard of Boleslas served as the model for Canute's famous troop, which enjoyed its own laws and received special pay".

Finally, in assessing Canute's character and cultural identity, Larson (1912: 262–263) observes that "the Slavic strain was evidently both broader and deeper than the Danish" (see also Laskowski, 2022).

5. After the Battle of Hastings

The next cultural and literary connection between Poland and England is rooted in the dynastic ties previously discussed. In 1069 – three years after the Battle of Hastings – the Danish King Sweyn Estrithson (r. 1047–1076), nephew of Canute the Great and a claimant to the English throne, launched an assault on Norman-ruled England (Brown, 2000: 119–120). According to the 12th-century English chronicle *Historiae ecclesiasticae* (The ecclesiastical history), the campaign was supported by allied forces from Poland, Frisia, and Saxony.

6. *Otia imperialia*

"The earliest known case of a learned discourse between an Englishman and a Pole is handed down to the reader by Gervase of Tilbury (c. 1150–1220), a Norman-English chronicler who flourished at the close of the 12th and the beginning of the 13th century", writes Borowy (1935: 107).

unknown); Mieszko I (lived c. 935–992, reigned as the duke of the Polans c. 962–992); Dobrawa (also Dąbrówka or Dubrawka, date of birth unknown, died in 977); Sweyn or Swein Forkbeard, also referred to as "Sven the Dane", (c. 960–1014).

There is a strong possibility that this erudite chronicler met in person his Polish counterpart and peer Wincenty Kadłubek (c. 1150–1223) during their stay at Bologna University and learnt from him some information about Poland. As in the previous cases of Polish elements alluded to by English writers, the Vistula River appears in Gervase's Latin work *Otia imperialia* (Recreation for an emperor). This source also provides the etymology of Poland as deriving from pole – a field or plain (Borowy, 1935: 107).

7. *Historia Anglorum*

References to Poland also appear in *Historia Anglorum*, a 13th-century English chronicle written by Matthew Paris (c. 1200–1259). The majority of these references concern the brutal Mongol invasion of Poland in 1241. In John Giles's 1889 English translation (p. 343), it is noted that Poland's rulers "have fallen victims to their exterminating pursuers, and afterwards the whole of that country has been devastated by them" (see also Laskowski, 2022).

Paris describes the Mongols – referred to as Tartars – in vividly hostile terms, portraying them as "inhuman and brutal, outlawed, barbarous, and untameable people [who] in their rash and cruel violence, visited the northern provinces of the Christians with dreadful devastation and destruction, and struck great fear and terror into all Christendom, [...] slaying or putting to flight princes, prelates, citizens, and rustics" (Giles, 1889: 338–339).

8. Kraków as a centre of cultural exchange

Peter Bajer in the book *Scots in the Polish-Lithuanian Commonwealth, 16th–18th centuries* (2012: 6) ascertains that, though sporadically, "Scots were migrating to the Polish-Lithuanian Commonwealth even during the late fourteenth century." Furthermore, as Borowy (1937: 50–152) notes, 15th-century records from Kraków University make mention of two Scottish students, presumably Turner and Macaulay, and one from the Welsh town of Carmarthen.

Among the philosopher-theologians from the British Isles whose works were avidly studied in Kraków (Eng. Cracow) during the late medieval period, at least three eminent figures deserve particular mention. The first is the Scottish scholar John Duns (c. 1266–1308), widely known as Duns Scotus; the second is the English thinker William of Ockham (c. 1287–1347); and the third is John Wycliffe (c. 1320–1384), also from England.

Wycliffe's theological influence extended as far as Poland, where he was commemorated by the Polish cleric, scholar, and writer Jędrzej Gałka of Dobczyn (c. 1400–after 1451). In his work "Pieśń o Wiklifie" (A Song about Wycliffe), Gałka promoted the religious views of the English scholastic in a reformist spirit (Lorenc, 2018).

9. Mikołaj of Popielowo and Richard III of England

At the close of the Middle Ages, a certain Mikołaj of Popielowo (c. 1443–1490) journeyed to England, as noted by Jan Dąbrowski in *Polacy w Anglii i o Anglii* (Poles in England and about England) (1962: 16). Although this traveller, writer, and diplomat was German – known in that language as Niclas von Poplau – he came from Poland. In Albion, he was received by King Richard III (r. 1483–1485), which afforded him the opportunity to describe in his writings the customs observed at the English court.

His mission also included chronicling England's historical, geographical, and environmental features, as well as the habits of its people. Comparing the English to the Poles, he noticed that both peoples were similarly inclined towards lavish spending and theft, though Poles tended to spend more on food and comfort. He added that cunning was more characteristic of the English (see Krawczak, Laskowski, and Wróbel, 2019).

10. Royal letters

A notable example of literary and diplomatic exchange between England and Poland occurred in 1413, coinciding with Henry of Lancaster's accession to the English throne as King Henry V (r. 1413–1422), during a period of renewed intensity in the Anglo-French conflict. Serving as mediator between the English and French monarchs was Władysław II Jagiełło (also known as Jogaila, r. 1386–1434), the longest-reigning king of Poland.

In 1416, three years after Henry V's coronation, he and Jagiełło exchanged letters of courtesy affirming mutual respect and solidarity, referring to their relationship as a Polish-English brotherhood (Dąbrowski, 1962: 76). This royal correspondence is particularly significant given earlier hostilities: Henry V's father, the future King Henry IV, had allied with the Teutonic Order against Poland and Lithuania, personally leading 300 English archers into Lithuania in 1390 (Sokołowski, 1900: 27).

Nonetheless, the cordial relations established between Henry V and Jagiełło appear to have extended to their descendants. In 1450, Henry VI honoured Kazimierz IV Jagiellończyk – both of whom later became kings of England and Poland respectively – with the Order of the Garter, one of the most prestigious orders of knighthood in England (and later Britain) (Dąbrowski, 1962: 76).

11. Conclusion

The examination of Anglo-Polish cultural connections reveals a nuanced and multilayered relationship that stretches well before the political establishment of either nation. From the poetic allusions in “Widsith” to royal correspondences in

the late Middle Ages, these ties – though sporadic – highlight the presence of mutual awareness and intellectual curiosity. Literary and historical records provide a framework through which early perceptions and influences can be traced, even in the absence of sustained diplomatic or economic relations.

Despite geographical and linguistic barriers, the shared European context – particularly through religion, monarchy, and academia – enabled various channels of cultural exchange. This formative period set a precedent for more structured and substantial contacts in later centuries. The literary echoes, educational exchanges, and dynastic connections presented in this study serve as a testament to a deep-rooted yet often overlooked dimension of Anglo-Polish relations.

Bibliography

- Anscombe, A. (1915). The historical side of the Old English poem of “Widsith.” *Transactions of the Royal Historical Society*, 9, 123–165.
- Bajer, P. P. (2012). *Scots in the Polish-Lithuanian Commonwealth, 16th–18th centuries: The formation and disappearance of an ethnic group*. Leiden: Brill.
- Bielowski, A. (Ed.). (1864). *Monumenta Poloniae historica. Pomniki dziejowe Polski* (Vol. 1). Łwów: Drukarnia Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich.
- Borowy, W. (1935). Early Anglo-Polish relations. *Baltic Countries*, 1(1), 105–108.
- Borowy, W. (1937). Początki stosunków kulturalnych polsko-angielskich. *Wiedza i Życie*, 3, 149–155.
- Brown, A. R. (2000). *The Normans and the Norman conquest*. Woodbridge, Suffolk, UK: The Boydell Press.
- Dąbrowski, J. (1962). *Polacy w Anglii i o Anglii*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Giles, J. A. (Trans.). (1889). *Matthew Paris's English history: From the year 1235 to 1273* (Vol. 1). London: George Bell and Sons.
- Krawczak, M., Laskowski, M., & Wróbel, A. (2019). Komunikacja w środowisku sportowym na przykładzie Jahnowskiego języka gimnastyki w XIX wieku. In M. Bielak & M. Krawczak (Eds.), *Dimensions of institutional communicative space* (pp. 36–47). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Larson, L. M. (1912). *Canute the Great, 995 (circa)–1035, and the rise of Danish imperialism during the Viking Age*. New York & London: The Knickerbocker Press.
- Laskowski, M. (2019). An outline of Poles' travels to Renaissance England from the literary perspective. In M. Bielak & M. Krawczak (Eds.), *Dimensions of institutional communicative space* (pp. 106–112). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Laskowski, M. (2022). Od “Widsith” do “Pieśni o Wicklefie” – przykłady średniowiecznych zabytków kultury łączących Polskę i Anglię. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 22, 227–234.
- Lewicki, T. (1951). Najdawniejsza wzmianka źródłowa o Wiślanach. *Przegląd Zachodni*, 11–12, 488–498.
- Lipński, W. (2000). Angielsko-polskie związki literackie. In A. Hutnikiewicz (Ed.), *Literatura polska XX wieku: przewodnik encyklopedyczny* (Vol. 2, pp. 434–444). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Lorenc, A. (2018). "Pieśń o Wiklefie" Jędrzeja Gałki z Dobczyna: Próba eksplikacji. *Staropolska online: Średniowiecze*. Retrieved April 3, 2020, from <http://www.staropolska.pl/sredniowiecze/opracowania/lorenc.html>
- Łukowska, M. A. (2016). *Mit Wielkiej Brytanii w literackiej kulturze polskiej okresu rozbiorów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Prinke, R. T. (2004). Świętosława, Sygryda, Gunhilda. Tożsamość córki Mieszka I i jej skandy-nawskie związki. *Roczniki Historyczne*, 70, 81–110.
- Sokołowski, A. (1900). *Dzieje Polski ilustrowane* (Vol. 2: *Epoka Jagiellońska*). Warszawa: Druk „Wiek”.
- Thietmar. ([1012–1018] 2002). *Kronika biskupa merseburskiego Thietmara* (Księga 7). Retrieved February 27, 2020, from <http://biblioteka.kijowski.pl/sredniowiecze/thietmar%20-%20kronika%20biskupa%20merseburskiego%20thietmara.pdf>

Głos operowy jako element wizerunku artysty scenicznego

MAGDALENA NOWACKA-KLEBAN

Teatr Wielki im. Stanisława Moniuszki w Poznaniu

Abstract: The article presents a reflection on the operatic voice as an essential component of a stage artist's image. Drawing from her personal experience as a singer, the author analyzes vocal features – such as timbre, volume, and range – and their importance in meeting the demands of operatic performance. The text emphasizes the interdisciplinary nature of opera, combining music and theatre, and the necessity of synergy between vocal technique and dramatic expression. The operatic voice is portrayed as a unique instrument – both physical and spiritual – allowing for full artistic expression of emotion and stage identity.

Abstrakt: Artykuł przedstawia refleksję nad głosem operowym jako elementem wizerunku artysty scenicznego. Autorka, korzystając z własnego doświadczenia śpiewaczki, analizuje cechy głosu – takie jak barwa, wolumen, skala – oraz ich znaczenie w kontekście wymogów sztuki operowej. Zwraca uwagę na interdyscyplinarny charakter opery łączącej muzykę z teatrem oraz na konieczność synergii między techniką wokalną a wyrazem aktorskim. Głos ukazany jest jako unikalny instrument – fizyczny i duchowy zarazem, który pozwala na pełne artystyczne wyrażenie emocji i tożsamości scenicznej.

Keywords: operatic voice, stage image, musicality, opera, vocal acting

Słowa kluczowe: głos operowy, wizerunek sceniczny, muzykalność, opera, aktorstwo wokalne

I. 1. Śpiewak operowy to zawód, do którego – w powszechnym odbiorze – uprawnia piękny i dobrze wyszkolony głos, będący podstawowym narzędziem wyrazu w sztuce operowej i jej oczywistym emblematem. Żaden inny gatunek nie gwarantuje mu takiej oprawy, ale też żaden nie wymaga od niego takich umiejętności. Karkołomne arie pisane aż po kres ludzkiego rejestru, wykonywane bez żadnego nagłośnienia na tle dźwięków orkiestry, a często i kilkudziesięcioosobowego chóru, aż nadto potwierdzają jego niezwykle możliwości. Jednak pomimo swojej oczywistej dominacji, głos stanowi jedynie element operowego spektaklu. Jest konieczną, ale nie jedyną częścią uzdolnienia, które może predestynować nas do myślenia o tym zawodzie.

Każdy talent, nie tylko operowy, w swojej naturze zawiera pewną złożoność, buduje się u zbiegu wielu cech i często w niezwykle sposób je łączy. Z powodu swojej niejednorodnej struktury z czasem ujawnia dominację tych najbardziej

czułych części swojego jestestwa, dookreślając niejako artystyczną drogę osoby, która go w sobie odkryła. Kiedy słyszymy „artysta plastyk” dysponujemy dostępnym powszechnie ogółem wyobrażeń o talencie danego człowieka. Kiedy jednak możemy dodać np. „wybitny kolorysta”, zbliżamy się do jego szczegółowo zwaloryzowanej charakterystyki. Ta droga od ogółu do szczegółu, którą przemierza każdy „użytkownik talentu” jest istotna, ponieważ pozwala w trakcie kolejnych doświadczeń rozróżniać słabsze i mocniejsze strony tego, co wszyscy zwykliśmy nazywać darem.

To oczywiście nie jedyny wymiar wędrówki po żmudnej ścieżce do upragnionego mistrzostwa, choć wszystkie zdają się łączyć w jednym frustrującym dążeniu do nieustannie oddalającego się celu. Na czym polega fenomen ideału, do którego wszyscy wytrwale zmierzamy, mimo zdobywanej w trudach świadomości jego nieistnienia? – Być może z wymiernych korzyści takiej postawy, która kusząc celem – mirażem, mobilizuje nas do drogi przynoszącej ostatecznie postęp i idące za nim, widoczne realnie korzyści. Świadomość ta przychodzi z czasem, tworzy się na zdobyczach nazywanych przez nas w pierwszych miesiącach bądź latach zawodowej fascynacji upadkami i porażkami. Jednak paradoksalnie kiedy przybywa, nie przekreśla docelowego miejsca naszej wędrówki, lecz jedynie je przewartościowuje. Celem nie jest już ideał, lecz samo wędrowanie, zmierzanie w jego kierunku. Ta nowa perspektywa uspokaja, pozwala bardziej radować się ze zdobyczy, bowiem potknięcia, a nawet upadki w tej nowej odsłonie, nie mają znaczenia dopóki potrafimy iść dalej.

Elementów wymaganego „wyposażenia” w przypadku śpiewaków (bo to przecież nie jedyna grupa zawodowa potrzebna by uprawiać ten gatunek sztuki) jest wiele. Opera jako rodzaj bazujący na syntezie różnych sztuk, w naturalny dla siebie sposób, dość szeroko rozpina wachlarz potrzebnych umiejętności. Pierwsze, najbardziej elementarne, dotyczą typowo muzycznych uzdolnień, ponieważ bycie śpiewakiem oznacza bycie muzykiem. Trudno wyobrazić sobie arię w wykonaniu artysty pozbawionego sluchu muzycznego, nawet jeśli dysponowałby najpiękniejszym głosem.

I. 2. Z całą pewnością ważnym elementem wizerunku każdego muzyka jest również coś, co w mniej lub bardziej specjalistycznym żargonie określa się mianem muzykalności. Darwin w swoich rozmyślaniach dotyczących ewolucyjnej przyczyny narodzin muzyki pisał, że zdolności muzyczne ludzi należy „(...) zaliczyć do najbardziej tajemniczych, w które człowiek jest wyposażony”¹.

¹ Zob. P. Podlipniak, Współczesne poglądy na ewolucyjną genezę muzykalności człowieka, *Filozoficzne Aspekty Genezy* – 2023, t. 20, nr 1, s. 58; dostępny pod adresem internetowym: <https://fag.ifil.uz.zgora.pl/index.php/fag/article/view/218> (stan na dzień 18.07.2025 r.); zob. też W. Tecumseh Fitch, „Four Principles of Bio-Musicology”, *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences* 2015, Vol. 370, No. 1664, A 2014009, <https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0091> (stan na dzień 18.07.2025 r.).

Wspomniana muzykalność jest pojęciem bardzo niejednorodnym i dotyka wielu różnych kompetencji człowieka, często nie kojarzonych z muzyką. Rozwój muzycznych zdolności porównać możemy do rozwoju mowy, zarówno w sensie ewolucyjnym, jak i ontogenicznym. To trochę jak niespodziewana wygrana albo raczej bonus otrzymany w prezencie od ewolucji. Umiejętności, do których doraściliśmy jako gatunek wykorzystując je w celu przetrwania, po wiekach specjalizacji zaczęły splatać się i wprowadzać do naszego życia piękno przez coraz bardziej wyszukane formy przekazywania już nie tylko informacji, ale także emocji i uczuć. Podstawową umiejętnością, i prawdopodobnie najbardziej pierwotną, jest odczuwanie muzycznego pulsu. Czas jest dla muzyka tym, czym podobrazie dla artysty malarza. Stanowi jedyną i jakże ulotną przestrzeń jego wypowiedzi. Ogromna część tego, co zwykliśmy nazywać muzykalnością dotyczy poczucia czasu w muzyce. Sama ilość agogicznych wskazówek zawartych w partyturze przez kompozytora dla przyszłych wykonawców jest ogromna i ukazuje jak bardzo różne gospodarowanie czasem we frazie potrafi zmieniać jej oblicze. Tempo np. pojedynczej arii w teatrze operowym zależy zasadniczo od twórcy dzieła, zostaje ujęte w zapisie nutowym i jest obligatoryjne dla wykonawców. Jednak praktyka wykonawcza pokazuje jak znacząco kolejne realizacje różnią się od siebie, w zależności od osoby dyrygenta i śpiewaka. To ciekawe jak bardzo istotnym elementem, zarówno dla odbiorców, jak i wykonawców jest tempo utworu. Jest to chyba najczęściej poruszana kwestia między dyrygentem a solistą i nierzadko sporna. Dowodzi to jak mocno związani jesteśmy z naszym odczuwaniem muzycznego pulsu we frazie i na jak głębokim poziomie go odczuwamy, skoro każde poważne odstępstwo od naszej wizji odbieramy jako niewygodne i nienaturalne. Czasem mam wrażenie, że istnieje tylko jeden idealny czas dla każdego z utworów i kiedy się do niego zbliżamy (nieważne czy w trakcie słuchania, czy wykonywania) towarzyszy nam uczucie zespolenia z muzyką, przybliżania się do zawartej w nim prawdy. Oczywiście jest, że nasza muzykalność (znów podobnie jak nasz język) posiada swój rodowód. Jej budulcowym elementem płynącym wprost z kultury naszego ludu, bądź naszej ziemi, jest – w sposób bodaj najbardziej wyczuwalny – tonalność.

Między dźwiękami muzyki panuje z góry zaplanowany porządek, mogłabym powiedzieć przewrotnie, że nawet coś więcej, jakiś rodzaj hierarchii. W naszym starzejącym się już mocno systemie dur-moll cięciwę sporów, narastających emocji, rozciąga panosząca się wiecznie dominanta. Tonika zaś ucina spory, wprowadza harmonię i zbierając wszystkie zbłąkane tony wieńczy dzieło. Można by zażartować, że pierwsza dominuje a druga tonuje. Obie jednak (obok czwartego stopnia skali tzw. subdominanty) organizują ciężenia współbrzmień i dźwięków wewnątrz utworu, budując porządek tonalny znany nam tak dobrze jak przydomowy krajobraz. By zrozumieć bliskość tonalną, w jakiej zostaliśmy wychowani, wystarczy poprosić kogoś by zanucił najprostszą, najbardziej popularną w świecie orientu piosenkę opartą na powszechnie stosowanej tam pentatonice. Pierwsze podejście mogłoby okazać się tak zabawnie trudne, jak pierwsze kosztowanie

potraw pałeczkami. Niezmiennie frapujące mnie pytanie odnosi się do naszego systemu dur-moll i dotyczy różnicy w odbiorze utworów durowych i molowych. Kiedy dur postrzegamy jako tonacje jasne, radosne, wesole, to moll zmusza nas do zadumy i otula melancholią. Już dzieci pytane na początku edukacji muzycznej o rozpoznanie trybu, same znajdują odpowiedź według tego klucza. Tak jest, nie wiem natomiast czy wiemy dlaczego tak jest, wszak to różnica jednego półtonu (najmniejszej odległości między dźwiękami)! Tonalność to wielka siła, która współtworzy naszą relację ze światem dźwięków mocno i niemal potajemnie, bo rzadko ją sobie uświadamiamy.

Muzykalność to także głęboka kompetencja, budowana latami umiejętność płynąca z odbiorczych, a także wykonawczych doświadczeń. Nabierając jej, stajemy się coraz wrażliwsi, nie tylko na czas frazowania, ale i na dynamikę i barwę utworu. Forma muzycznej wypowiedzi, której poszukujemy zarówno jako konsumenci sztuki, jak i jej twórcy, dojrzewa, jeśli przez lata pozostajemy z nią w aktywnym kontakcie.

Muzykalność możemy wreszcie rozumieć jako umiejętność przekazywania i odbierania emocji, uczuć poprzez muzykę. Tym zaś, co być może najbardziej fascynuje, jest to, że formalna konstrukcja muzyki, znajomość niuansów takich jak styl utworu, tradycja wykonawcza, nie pozbawiają nas wolności w przekazywaniu naszego osobistego komunikatu i wyrażaniu siebie poprzez dzieło sztuki.

I. 3. Opera jest sztuką łączącą żywioł muzyki z żywiołem teatru. Skojarzenie to ma swój oczywisty rejestr zysków i strat. Muzyka do tekstu literackiego wnosi wielki emocjonalny ładunek. Ilustruje uczucia. Prowadzi nas niemal po omacku w nasz własny, często nie do końca odkryty świat głęboko skrywanej wrażliwości. Bywa, że otwiera stare rany, przypomina dawne uczucia i chroni przed ostateczną utratą dostępu do portalu serca. Stanowi język uniwersalny, bowiem kiedy w czwartym akcie opery Verdiego *Otello*, „wchodzą” kontrabasy zapowiadające przyście tytułowego bohatera, dotyka nas świadomość, że Desdemona zginie. Muzyka jest najbardziej wiarygodnym komentatorem teatralnej rzeczywistości. Możemy nie ufać bohaterom przedstawienia, nigdy natomiast nie podważymy prawdziwości jej komentarza, ponieważ komunikuje się z nami na płaszczyźnie nieznałej fałszu. To ona w moim odczuciu stanowi największą siłę operowego teatru. Odbiór muzyki odbywa się lotem błyskawicy, jeśli jest ona oczywiście z gatunku tych, które do nas mówią.

Tekstem opery jest libretto i większości z nich nie poleciłabym raczej do samodzielnej czytania. Z przyczyn formalnych stanowi skrót pełnej wersji dramatu, na bazie którego powstaje. Trudno równać libretto *Otella* – mimo, iż Arrigo Boito podniósł je do wybitnego poziomu – z tekstem Szekspira. Zdobyczą, którą opera pochłania najpełniej i najchętniej z powieści i dramatów inspirujących kompozytorską wyobraźnię jest sama intryga i jej bohaterowie. Co zatem różni aktorstwo dramatyczne od operowego i jakie wymagania stawia przed śpiewakami fakt bycia aktorem? Oglądając niektóre współczesne realizacje mam ochotę i potrzebę

odpowiedzieć, że niczym. Czasy „krtani w kostiumach” zniknęły chyba bezpowrotnie, a opera od ostatnich dziesięcioleci, będąc największą konserwą w świecie sztuki, przeżywa najazdy reżyserów spragnionych lauru pierwszeństwa w ocieraniu jej lica z grubej warstwy kurzu. Operowi bohaterowie opuszczają przypisane im funkcje oraz miejsca i przenoszą swoje rozterki w dzień obecny. Halka opuszcza góry, a Aida nie jest już nubijską księżniczką. To na śpiewaku – aktorze spoczywa zadanie uwiarygodnienia swojej postaci, nawet jeśli stworzone dla niej nowe środowisko nie znajduje odzwierciedlenia w tekście libretta. Jednak prawdziwą trudnością istniejącą w operze od zawsze – a nie tylko będącą znakiem czasu – jest wypracowanie artystycznej swobody w systemie, który porządkuje każdą sekundę spędzoną na scenie. Kiedy aktorka dramatyczna trafia w swoim scenariuszu na słynną kwestię „kocham cię” to wybiera dowolny, najwłaściwszy jej zdaniem moment i tempo wypowiedzi. Wielokrotnie powtarzałam te słowa na operowej scenie i zawsze w reżimie dyrygenckiej batuty. Słowem, jeśli teatr jest oszustwem, to teatr operowy staje się oszustwem do kwadratu. My także pozorujemy prawdę, jednak w warunkach, w których walczyć o nią jest znacznie trudniej. To zapewne dlatego opera jest gatunkiem, w którym istnieje najkrótsza droga od uniesienia do śmieszności. Mimo iż kocham śpiewać, muszę zauważyć, że w życiu rzadko porozumiewamy się ze sobą śpiewając. Jeśli więc pragniemy uwiarygodnić nasz śpiew, sprowadzić do roli komunikatu, rozmowy scenicznej, musimy doprowadzić go do perfekcji. Inaczej, jeśli do widowni zamiast rzeczowego „kocham cię”, dotrze zwyczajowy „kogut” będzie śmiesznie.

Sztuka aktorska przychodzi do śpiewaka znacznie później niż nauka muzyki czy szkolenie głosu. Jest oczywiście konieczna i nie do przecenienia w rzeczywistości sceny, jednak mierzymy się z nią zanurzeni w konstelacji wielu priorytetów i często kierując się bardziej własnym wyczuciem, niż latami kształcenia. Jeśli jest się wybitnym aktorem, ale beznadziejnym śpiewakiem, nie wejdzie się na scenę operową, odwrotny układ jest niestety możliwy.

Wszystko o czym myślimy mówiąc o operze jest... wielkie. Wielkie chóry, wielka orkiestra, wielka scena, kostiumy, głosy, kurtyna, a nawet żyrandol nad widownią bywa najczęściej ogromny. Jeśli w tym miejscu nasuwa się komuś popularne skojarzenie z wielkimi śpiewaczkami, to spieszę zaprzeczyć. Moda minęła. Teraz im szczuplejsza talia, tym krótsza droga na afisz – powiedziałabym nie bez złośliwości – choć to na szczęście nie do końca prawda. „Na szczęście” – odpowiadam mając w zamyśle ostatni (poza głosem oczywiście) element ze zbioru koniecznych predyspozycji w przypadku artysty śpiewaka.

Aktorzy dramatyczni mawiają, że jeśli aktor nie przychodzi do teatru w dzień spektaklu, to oznacza, że nie żyje. Ta piękna prawda niestety nie do końca może realizować się w operowej rzeczywistości. Otóż śpiewak musi nie tylko żyć, ale jeszcze mieć sprawny głos w dniu przedstawienia. Niestety nie zawsze zależy to od niego i dla wielu jest najbardziej frustrującą i stresującą częścią zawodu. Dlatego tak pożądaną cechą u śpiewaków jest przewlekłe zdrowie, siła fizyczna (mój kostium w Halce waży 20 kg!) i ogromna wytrzymałość. Mało kto wie, że cztery

akty wykonywania ciężkiej partii tytułowej w operze porównuje się z wysiłkiem piłkarza podczas meczu. Dodajmy jeszcze, że partie operowe rozdawane są nie tylko po tak zwanych „warunkach”, ale przede wszystkim zależą od gatunku głosu jakim się dysponuje. Charakteryzatorzy nierzadko dwoją się i troją by nadać sędziwego wyglądu młodzieńskim basom, lub odjąć niechcianych lat w przypadku doświadczonych sopranistek i tenorów, którzy w operowym librecie widnieją zazwyczaj w rolach amantek i amantów. „Dziś szesnaście kończę lat” – śpiewa piękna Cio-Cio-San w *Madame Butterfly* i chyba jeszcze nie zdarzyło się, aby była to prawda w odniesieniu do jej wykonawczyni. Jednak w wielkiej złotej ramie operowej sceny gubią się takie „szczegóły”, zwłaszcza że dystans między śpiewakami a widownią dodatkowo powiększa rozdzielająca przestrzeń orkiestronu. Dla widzów z dalszych rzędów, bądź tych zasiadających na balkonach, śpiewacy wyglądają już tylko jak kolorowe poruszające się figurki. Istnieje jednak pewien element tej operowej układanki, który buduje bardzo bliski, intymny kontakt między widzem a śpiewakiem. Jest nim – wsparty dźwiękiem orkiestry – głos.

II. 1. Poza ogólnie rozumianymi zdolnościami muzycznymi, oprócz aktorskiego zacięcia popartego niezbędnymi fizycznymi predyspozycjami, jest on najbardziej charakterystycznym elementem artystycznego „ekwipunku” śpiewaka. To na jego wyjątkowych możliwościach powstała i wspiera się do dzisiaj ta przedziwna sztuka stając się jego ukoronowaniem. Na pierwszym roku studiów uczęszczałam wraz z koleżankami i kolegami na zajęcia z higieny i fizjologii głosu. Prowadziła je dr Teodozja Donat-Jasiak, foniatra, a prywatnie siostra Zdzisławy Donat – jednej z najsłynniejszych polskich koloratur. Zajęcia odbywały się w szpitalu na oddziale foniatry, miejscu w którym my przyszli adepci operowych scen czuliśmy się dość nieswojo. Pod koniec wykładów Pani Doktor czasem organizowała kameralny koncert z naszym udziałem dla studentów specjalizacji foniatrycznej. Prosiła nas o taki dobór repertuaru, by można było oprócz muzycznych walorów dzieła, nacieszyć się przede wszystkim wokalnym popisem. W cenie były szybkie przebiegi, najwyższe i najniższe tony ze skali naszych głosów, a arie Królowej Nocy i moniuszkowskiego Skołuby królowały, budząc niemałe uznanie na sali wykładowej. Zachowałam w pamięci to spotkanie, ponieważ mogliśmy wyraźnie odczuć jak bardzo interesowało ono naszych kolegów-słuchaczy, którzy w trakcie swych studiów mieli do czynienia wyłącznie z instrumentami pozbawionymi przez chorobę ich naturalnych zdolności.

Szkolenie głosu jest zajęciem żmudnym i niełatwym. Bazuje na odczuciach i wyobraźni. „Rzuć nieco słońca na podniebienie”, „musisz wziąć powietrze jakbyś chciała powąchać kwiat” – to tylko najbardziej oczywiste z określeń, z jakimi spotykałam się na pierwszych lekcjach śpiewu. Opanowanie oddechu i umiejętność oparcia na nim swojego głosu, to najważniejsze zadanie w początkowym etapie nauki. Niełatwe, ponieważ wszystko czym dysponujemy i co jest potrzebne do śpiewania, ukrywa się w naszym wnętrzu, poza kontrolą oczu. Śpiewanie

jest zatem rzemiosłem, które nie może się obyć bez obecności mistrza. Co ciekawe ten typ edukacji w dzisiejszych czasach ugina się pod naporem krytyki i odchodzi do lamusa. Zarzuca mu się stygmatyzację ucznia i jego marginalizację. Uważam, że jakkolwiek słowa te mogą być adekwatne w przypadku ogółu nauczania, nie powinny odnosić się do nauki rzemiosła. Naturalną cechą ucznia jest to, że pragnie być jak swój mistrz. To przecież on świadomie go wybiera, żaden prawdziwy mistrz nie ugania się za uczniami – klasę buduje mu jego własna marka. „Pragnę malować jak on”, „chciałabym umieć śpiewać jak ona” – uczeń „zakochuje się” w swoim mistrzu, a mistrz także po trosze w swoim uczniu. Kiedy uczeń pragnie rozpocząć u niego swój bieg po marzenia, mistrz musi dojrzeć w nim szansę na jego dobre zakończenie i jeśli tak się stanie zaczyna się praca. Pamiętamy filmy opowiadające o wschodnich sztukach walki, o dochodzeniu do zwycięstwa w różnych dyscyplinach sportu – na podobnym zachwycie i determinacji budowały się wielkie szkoły malarskie, rzeźbiarskie, a także wokalne. Po czasie pobierania nauk przychodzi czas, w którym uczeń zaczyna odczuwać, że mógłby stanąć w szranki ze swoim nauczycielem. Wówczas, jeżeli istnieje szansa na wygraną, dochodzi do najradośniejszego w świecie ludzi rozstania. Widziałam wiele debiutów na operowej scenie, pamiętam dobrze własny – kiedy zapada kurtyna my uczniowie nie biegniemy tego dnia do naszych rodziców, lecz do nich – do mistrzyń i mistrzów. Szczęśliwi ci, którym udało się ich znaleźć! Moim zdaniem to nie wypalenie prastarego układu, który się już nie sprawdza, lecz kryzys mistrzów i paradoksalnie kryzys uczniów obezwładniły tą pełną pasji relację. Słowo relacja jest tu wyjątkowo na miejscu, ponieważ jak powszechnie wiadomo bez niej nie istnieje żadna edukacja. W wokalne profesji istnieją osoby, nazywane naturszczykami, jednak świadomość rzemiosła i cenna nauka zdobywana nierzadko na błędach, wydaje mi się czymś znacznie bardziej gruntownym. Wiedza taka staje się później wartościowym darem dla kolejnych pokoleń, ponieważ opera w tym względzie niezwykle przypomina sztafety.

Żyjemy w czasach wielkiej różnorodności. Kiedy odtwarzam nagrania z lat 50. czy 60. zauważam, że wszyscy śpiewacy wykonywali swoje partie w jednej manierze. Niektórzy na poziomie mistrzowskim, inni może mniej zaawansowanym, jednak „kierunek jazdy” pozostawał ten sam dla wszystkich obecnych na scenie. Dzisiaj zdaje się, że dawna włoska sztuka pięknego śpiewu (*bel canto*) stale rozszerza swoje granice. Szczęśliwie, wobec zmieniających się i różnorodnych upodobań, jedna rzecz pozostaje niezmienna – w tzw. scenie Nilu, Aida zawsze będzie musiała zmierzyć się z wysokim c, tak jak wszyscy inni odtwórcy tych wspaniałych ról stać będą przed wyzwaniem, jakie stawia przed nimi muzyka napisana sto, dwieście, trzysta, czterysta, a nawet pięćset lat temu!

Jakie cechy zatem powinien mieć głos przydatny do pracy w operze?

II. 2. Pierwszą, daną nam w prezencie – podobnie jak wzrost lub odcień tęczy – jest barwa. Żaden inny instrument nie doczekał się tylu określeń opisujących swoje brzmienie, co głos. Może być: słodki, jasny, ciemny, ciepły, miękki,

głęboki, słoneczny (o Pavarottim mówiono, że w jego głosie można odnaleźć całe słońce Italii!), metaliczny, srebrny, złoty, błyszczący, bursztynowy, kremowy, a nawet (zdarzyło mi się to przeczytać w recenzji na własny temat) – śmiewankowy! Bywają głosy z tzw. „łzą”. Ceni się ją w odbiorze, bowiem nasycza ona dźwięk czymś rzewnym, chwytającym za serce. Kiedyś w rozmowie z dawnym pierwszym flecistą Filharmonii Poznańskiej usłyszałam dość lapidarną, ale wymowną i zapadającą w pamięć charakterystykę głosu mojej nauczycielki. Usłyszawszy od kogo pobieram pierwsze szlify, westchnął, uniósł oczy wysoko ku górze i próbując znaleźć najlepsze określenie powiedział „To był głos... to był głos jak, jak... jak cukierek!”. Krystyna Pakulska, bo o niej tu mowa, była wybitną koloraturą Teatru Wielkiego w Poznaniu. Kochała koloraturowe fache i dobrze rozumiała naturę tego najwyższego gatunku głosu, zbliżonego do ptasich treli, w którym zegarmistrzowska precyzja powinna łączyć się z wdziękiem i słodyczą.

Ucząc śpiewu często odnosimy się do podobnych określeń chcąc zobrazować uczniowi, co powinien poprawić. Informujemy go wówczas, że głos brzmi za głęboko bądź za płytko, za jasno albo za ciemno. Z tego powodu odnajdziemy wiele śpiewaczych określeń i powiedzonek bezpośrednio odnoszących się do barwy głosu, jak choćby to włoskie, mówiące, że głos powinien być jak lakier – ciemny i błyszczący. Barwa, jak wskazują podane przykłady może być zatem niezwykle różnorodna. Jako jedyna z cech opisujących nasz instrument nie powinna ulegać zasadniczym zmianom w trakcie kształcenia. Są takie cechy naszego głosu, na które możemy i powinniśmy wpływać, ale zmiana jego naturalnego „koloru” wieszczy zły kierunek w szkoleniu i nawet naprowadza bezpośrednio na błąd. Słysz się czasem o tym, że ktoś pohukuje, że ma „garnek w głosie” albo „ciasną barwę” – jak w przypadku nosowania. Ciekawostką jest, że my z powodu fizjologicznych uwarunkowań mamy inny odsłuch naszego głosu od zewnętrznych odbiorców. Warto jednak byśmy byli świadomi, że dana nam barwa jest naszym roznoszącym się w przestrzeni śladem papilarnym. Dzięki niej właśnie możemy bezbłędnie rozpoznać naszego ukochanego piosenkarza, lub po prostu Ukochanego bądź Ukochaną (nawet wtedy, kiedy nie śpiewają). Ten osobniczy obraz głosu wykorzystują wspaniałe zwierzęta, np. w sytuacji kiedy matki muszą rozpoznać swoje maleństwo pośród wielu innych. Głos matki jest zresztą dźwiękiem, który poznajemy na długo przed narodzinami. Stanowi on ważny budulec naszego poczucia bezpieczeństwa w momencie przyjścia na świat, a także później, w trakcie budowania wzajemnej bliskiej relacji. Istnieją nawet teorie, że prapoczątki muzyki mają swoje źródło w matczynym śpiewie².

II. 3. Kolejną cechą głosu jest jego wolumen, czyli inaczej mówiąc głośność, siła. W przypadku śpiewaków operowych powinien być znaczący, choćby ze względu na warunki panujące na scenie. Istnieje anegdota opowiadająca o pierwszym spotkaniu młodziutkiej Ady Sari i jej ojca z mediolańskim nauczycielem

² W. Tecumseh Fitch, „Four Principles of Bio-Musicology”..., s. 5.

śpiewu, do którego udali się na wstępne przesłuchanie. Po wysłuchaniu panny Ady, maestro zwrócił się wprost do ojca: czy słyszy pan muchę, która lata pod sufitem? – Owszem. Słyszę ją, ale słabo – odparł. Otóż ja również tę muchę słyszę – słabo, jednak mocniej niż głos pańskiej córki.

Wiemy dobrze, jak potoczyły się dalsze losy polskiej primadonny. Ada, mimo początkowych wątpliwości, pozostała w Mediolanie i rozpoczęła żmudną naukę śpiewu. Z tej historii wynika jednak pewien niezwykle ważny w przypadku śpiewaków fakt. Możemy się domyślać, że nasza sopranistka, pod wpływem pracy z doświadczonym maestro, powiększyła znacznie siłę swojego głosu, ale czy mogła delikatny z natury dźwięk zamienić w potężne brzmienie? Z całą pewnością nie. Cóż zatem uczyniła? Dopracowała do perfekcji nośność swojego tonu. To właśnie czynią śpiewacy pracujący nad tym, by wszyscy zasiadający na widowni mogli słyszeć ich głos w całym jego rejestrze. W języku wokalnym – operowym taki efekt nazywa się *squillo* (po włosku: dzwonek) i oznacza umiejętność używania wysokich alikwotów na każdym z dźwięków skali. Można zaryzykować twierdzenie, że ta wysoka pozycja dźwięku obok *appoggio*, czyli nisko opartego oddechu, jest osią naszego instrumentu. Słyszalność więc zawdzięczamy zarówno fizyce naszego głosu, jak i starannie dopracowanej technice.

Duża siła głosu konieczna jest z całą pewnością w partiach bohaterских i dramatycznych, a więc głosy zawierające te określenia w swojej nazwie, będą także posiadać konkretny wolumen potrzebny w zderzeniu z mocniej, bardziej dramatycznie brzmiącą orkiestrą. Jednak przepisy włoskiego śpiewania na masce i owego *squillo* obowiązują nawet najciemniej i najniżej śpiewające basy. Nie ma takiego śpiewaka, dysponującego choćby największym dźwiękiem, który porzucałby te naturalne „wzmocniacze” nie przypadłby już w pierwszych rzędach.

W teatrze wolumen stanowi pewną pulę natężenia dźwięku, do której sięgamy w zależności od potrzeb. Nasze potrzeby odpowiadają w tym względzie potrzebom partii. Z tej przyczyny, ról pisanych na głosy liryczne nie wykonują głosy dramatyczne. Głosy zaś liryczne sięgając po partie spinto (liryczno-dramatyczne) brzmią niewystarczająco. Dla przykładu: wśród głosów sopranowych, licząc od najwyższego, wyróżniamy sopran: koloraturowy, liryczny, spinto i dramatyczny. Teoretycznie posiadają zbliżoną skalę jednak różni je barwa, wolumen i obszar, w którym brzmią najpełniej (dla jednych rodzajów umiejscowiony wyżej, dla innych niżej). Koloratura jest królową wysokich tonów, a zatem każda jej partia rozpisana jest w wysokim sopranowym rejestrze. Gdyby jednak ten gatunek głosu miał wykonać rolę przeznaczoną dla sopranu spinto, to pomimo posiadania koniecznej skali nie uniósłby jej wymogów, brzmiąc niedostatecznie i słabo, zwłaszcza w średnicowych i niższych miejscach partii. Są także takie partie spintowe, które w swoim przebiegu rzadko wykorzystują pełen wolumen głosu – przykładem może być Desdemona. Mimo to obsadzanie ich lżejszymi głosami lirycznymi daje wrażenie zubożenia, bo każdy rodzaj głosu posiada swoją „pojemność”. Mówiąc kolokwialnie, kiedy wielki silnik w samochodzie pracuje tylko na pół mocy i tak wysyła w świat konieczną informację o tym na co go jeszcze stać.

Z pojęciem siły głosu wiążą się umiejętności pracowania w różnej dynamice. Od dramatycznego forte po najcichsze piano. Aria wykonywana od początku do końca tym samym natężeniem głosu męczy z czasem ucho słuchacza. Zwiększając siłę mięśni, powiększając stałym treningiem objętość płuc i usprawniając technikę oddechową, zwiększamy siłę swojego głosu często nawet tego nie dostrzegając. Czasem jedynie znajomi, wysyłający subtelne sygnały podczas wspólnie oglądanej komedii, docierają do nas z tą prawdą...

Z całą pewnością dla śpiewaka lepiej jest mieć głos duży, mięsisty, niż mały, jednak w docieraniu na najwyższe teatralne „jaskółki” i tak najbardziej liczą się umiejętności. I proszę mi wierzyć, niebiańsko ciche piano, które dla głosu jest wielką sztuką, niesie się po widowni najmocniej!

II. 4. Cechą głosu mającą niebagatelne znaczenie podczas pracy na operowej scenie jest również jego skala, czyli rozpiętość. Wykonując repertuar wyłącznie pieśniarski moglibyśmy uniknąć komplikacji związanych z obowiązkiem prezentowania najwyższych bądź najniższych tonów, o których pewny byt musimy zabiegać i troszczyć się sumiennym treningiem.

W pieśniach tonacja jest kwestią wyboru i to my decydujemy, w której czujemy się najbardziej komfortowo i w której nasz głos aktualnie najlepiej się prezentuje. W operze zmiany tonacji nie wchodzi w grę. Jeśli więc śpiewakowi marzy się jakaś partia, lub dostaje nagłą propozycję wykonania partii której nie zna, pierwszą rzeczą jaką zazwyczaj sprawdza jest *tessitura* – kolejne pojęcie z języka włoskiego oznaczające zakres dźwięków, w których głos brzmi najpełniej i najswobodniej. Oprócz *tessitury* sprawdza również skrajne tony, a także to, jak często pojawiają się one na przestrzeni utworu. Czasem w razie wątpliwości robi pierwsze „przymiarki” i jeśli materiał poddaje się – przyjmuje z czystym sumieniem propozycję.

Pojęcie *tessitury* jest o tyle kluczowe, że w trybie natychmiastowym wyłącza role lub utwory nieodpowiadające gatunkowi naszego głosu. Każdy komu zdarzyło się zaśpiewać w omyłkowo dobranej tonacji wie, że bardziej przypomina to walkę o przetrwanie niż jakikolwiek występ. Na szczęście w operze takie pomyłki nie mają miejsca, ponieważ nie śpiewamy utworów wyjętych z kontekstu, lecz nasze role są częścią starannie zaprojektowanej muzycznej całości dzieła.

Jaka jest prawdziwa skala śpiewaka operowego? Otóż teoria powiada, że w przypadku basu będzie to zakres od E wielkiego do d¹, czyli razkreślnego (nazwy wielki i razkreślny pochodzą od nazw oktaw, w których się znajdują), a np. u sopranu od c1 (razkreślnego) do c3 (trzykreślnego) lub wyżej. Czy ten podział zgadza się z rzeczywistością? Powiedziałabym, że raczej ustala pewną normę, a także, jak w przypadku niemieckiego systemu *Stimmfach*, kategoryzuje zakres skal obowiązujących śpiewaków zatrudnionych w teatrze na konkretnym „fachu”. Według tego systemu (biorącego pod uwagę także wielkość i barwę głosu) artysta określa swój „fach”, wskazując automatycznie role, do których można go zatrudnić. Ma to między innymi ułatwić sposób budowania obsad w poszczególnych operach.

Jednak taka standaryzacja ponosi często fiasko, kiedy odniesiemy ją do pojedynczego śpiewaka. Skala głosu bowiem należy do typu cech niezwykle indywidualnych. Możemy zatem z grubsza przyjąć, że zakresy o których czytamy w Internecie stanowią tylko obligatoryjny zasięg konkretnego gatunku głosu (np. tenor musi mieć w skali słynne „wysokie c” z tego względu, że ten dźwięk znajduje się w większości jego partii). Nie oznacza to wcale, że na tym kończą się śpiewacze możliwości i jest wielu takich, którzy przekraczają te umowne granice. Niektórzy górne, inni dolne, a jeszcze inni i jedno, i drugie! Typowa skala głosu operowego mieści się między dwoma a trzema oktawami. Zdarzają się jednak wyjątki od tej reguły, jednak pojawiają się rzadko i zawsze robią oszałamiające wrażenie. Maria Callas wykonywała z powodzeniem arie od koloraturowych po mezzosopranowe. Polska piosenkarka Violetta Villas dysponowała głosem o niezwykle szerokiej skali zawierającej około pięciu oktaw, obecnie zaś Dimash Kudaibergen, wokalista z Kazachstanu zachwyca świat głosem liczącym nawet 6 oktaw. Zaznaczyć pragnę, że wymienieni artyści posługując się tak rozpiętą skalą używają jej wydobywając „pełnoprawne” piękne i pełne tony, a nie, jak to bywa w medialnym „wyścigu przez oktawy” wielu śpiewających gwiazd, jedynie piski, świsty czy pomruki. Skala głosu opisuje konkretną zdolność wokalną, a nie umiejętności i talenty ościenne.

Podobnie, jak w przypadku wolumenu, tak i w kwestii rozpiętości głosu, rzadko się zdarza by nie powiększał się on wraz z rozwojem techniki śpiewaka. Często spotykamy sytuację, że głos początkowo klasyfikowany jako mezzosopran na pewnym etapie kształcenia uwalnia swoją „górną” i zostaje sopranem. Jeśli jednak nasza skala w trakcie kształcenia się kurczy, oznaczać to powinno wyłącznie wszczęcie poszukiwań nowego nauczyciela śpiewu. Górne tony są szczególnie newralgicznym miejscem, ponieważ głos podlegając zmianom, np. hormonalnym, potrafi się obniżyć, a pamiętajmy, że w przypadku śpiewaków liczy się każdy półton.

II. 5. Istnieje jeszcze jedna cecha ludzkiego głosu, której nie posiada żaden inny instrument, a która jest związana bezpośrednio z podstawowym zadaniem naszego aparatu, a mianowicie z komunikacją i słowem. Związek literatury z muzyką, fascynujący ludzkość od zarania naszej kultury, od zawsze wzbudzał u widza poczucie wyższego poziomu estetyki i wywoływał ogromne emocje. Historię opery można byłoby opisać przewartościennie jako starcie gigantów, bowiem te dwa żywiące się sobą nawzajem żywioły na przestrzeni wieków, toczyły niekończący się bój o palmę pierwszeństwa na operowej arenie. Muzyka w tej relacji zawsze wykazywała tendencje do „zarastania” tekstu. Z tej przyczyny, że skromność nie jest najmocniejszą stroną opery, kompozytorzy mogli folgować własnej wyobraźni i żądaniom śpiewaków o coraz bardziej rozbudowane i pełne efektów arie. Zamieniało to stopniowo operę w pozbawiony dramaturgicznego sensu wokalny popis. Każdorazowo jednak, kiedy opera zbliżała się do teatralnego absurdu Melpomena – muza teatru – zsyłała jej wielkiego reformatora. Monteverdi,

Gluck, czy w końcu Wagner, tworzyli dzieła operowe nowej epoki. Pisali traktaty mające uzmysłowić powagę roli, jaką pełni słowo w operowym teatrze, a ich teatr stawał się żywym pomnikiem ich postulatów.

Trzeba przyznać, że najwybitniejsze tytuły kanonu operowego cechuje wielka czułość w stosunku do tekstu. Genialni kompozytorzy, tacy jak na przykład Mozart, posiadali zdolność, którą nazywam odkrywaniem naturalnej melodii słowa i przekładaniem jej na język muzyczny. Możemy pokusić się o własny eksperyment, przywołując w pamięci jakąś frazę ulubionej piosenki, która stała się niezaprzeczalnym przebojem. Jeśli wypowiadając ze swobodną, naturalną intonacją jej tekst usłyszymy ukryte w nim dzięki napisanej do niego melodii, możemy być pewni, że to jedna z miar sukcesu tego utworu. Możemy również uczynić z tego część własnego postulatu, by współcześni twórcy piosenek zwracali uwagę na jakość tekstu i szanowali prozodię słowa.

Słowo w teatrze stanowi zawsze punkt wyjścia. W dobrze zbudowanej sztuce muzyka naśladuje zmieniające się nastroje i interpretuje tekst libretta. Posługując się uniwersalnym językiem emocji, często antycypuje wydarzenia lub komentuje samotnie ich skutki. Podarowując stosowne motywy bohaterom, buduje ich emocjonalną charakterystykę, dzięki której tworzy się nasz podskórny odbiór postaci. Jako najbliższy towarzysz operowego widza, muzyka cały czas pozostaje z nim w kontakcie, prowadząc dialog z jego uczuciami. W tekście i w relacjach między bohaterami spełnia się sens jej operowego istnienia.

Słowo to kolebka muzyki, jej żywioł oraz istota jej posłannictwa – sens jej istnienia. Słowo zaśpiewane – jest metafizycznym aktem narodzin muzyki. Ten szczególny moment (...) jest także „momentem metafizycznym” muzyki. Momentem powagi i piękna – odsłaniającym intymność relacji muzyki i słowa – i objaśniającym teatralny fenomen „inkarnacji muzyki”. (...) Fizyczny „akt śpiewanego słowa” postrzegamy nie jako „akt sam dla siebie”, jako „fizyczny wysiłek ciała – realizujący fizyczny rezultat dźwięku”, ale jako akt znacznie bardziej złożony i całkowity. Oto „człowiek duchowy” realizuje swoim aktem woli „wcielenie duchowego” – w „fizyczność dźwiękowego” bycia muzyki. Zachowując tym sposobem to, co „duchowe” w tym, co „fizyczne”, człowiek śpiewający słowo – niejako „praktykuje meta-fizykę”³

Tak oto Ryszard Peryt w swojej niezwyklej książce *Opera uboga* opisywał fenomen słowa w operowym teatrze i jego duchową inkarnację.

III. Głos łącząc ze sobą funkcje muzyczne z rodzajem najbardziej bezpośredniego przekazu jakim jest mowa, staje się instrumentem komplementarnym i innym niż wszystkie. Korzystając z niego na scenie mamy do dyspozycji nie tylko słowo, ale także całą paletę barw właściwą doświadczanym w życiu emocjom. Od radości przez namiętność do cierpienia nasz głos dysponuje tak uniwersalnym rodzajem komunikatu, że nic nie jest w stanie obezwładnić naszej zdolności

³ R. Peryt, *Opera uboga*, Kraków 2014, s. 15 – 16.

do jego rozumienia. Jego życie jest krótkie, umiera wraz ze śpiewakiem, jednak żywioł opery tworzy się każdorazowo w tym charakterystycznym płynięciu „uczuciowego impulsu” z przeszłości do czasów obecnych, z serc kompozytora i twórcy libretta poprzez kolejnych wykonawców, aż do współczesnego widza.

Bibliografia

- Fitch, W. T. (2015). Four principles of bio-musicology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 370(1664), Article 2014009. <https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0091>
- Peryt, R. (2014). *Opera uboga*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Podlipniak, P. (2023). Współczesne poglądy na ewolucyjną genezę muzykalności człowieka. *Filozoficzne Aspekty Genezy*, 20(1), 58–76. Retrieved July 18, 2025, from <https://fag.ifil.uz.zgora.pl/index.php/fag/article/view/218>

Gry komputerowe jako przejaw sztuki wizualnej nowego typu, ‘wizualnej sztuki komputerowej’

WOJCIECH PUPPEL

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract: The expressive power of visual art rests on two major sources: classical paintings accomplished by individual artists (sometimes in team work) and computer/video games accomplished by highly specialized teams of specialists, such as, among others, graphic designers, information engineers, musicians. This latter type of visual art is briefly described below and is accorded equal status with classical visual art. The dynamic development of ‘visual computer art’ is assumed to be of equal importance in developing individual sensitivity to visual art, especially among the growing population of computer/video gamers.

Abstrakt: Ekspresyjna siła sztuk wizualnych opiera się na dwóch głównych źródłach: klasycznym malarstwie tworzonym przez indywidualnych artystów (czasem w ramach pracy zespołowej) oraz grach komputerowych i wideo realizowanych przez wysoko wyspecjalizowane zespoły ekspertów, takich jak graficy, informatycy czy muzycy. Ten drugi typ sztuki wizualnej został krótko opisany poniżej i uznany za równorzędny wobec klasycznej sztuki wizualnej. Przyjmuje się, że dynamiczny rozwój „komputerowej sztuki wizualnej” ma równie istotne znaczenie dla kształtowania indywidualnej wrażliwości estetycznej, zwłaszcza wśród rosnącej populacji graczy komputerowych i wideo.

Key words: computer/video game, gamer, classical visual art, fantasy art, graphic visual art.

Słowa kluczowe: gra komputerowa/wideo, gracz, klasyczna sztuka wizualna, sztuka fantastyczna, sztuka graficzna

1. Wstęp

W swoim dotychczasowym rozwoju jakże ogromnego potencjału ekspresywnego ludzkość pozostawiła po sobie i nadal powiększa olbrzymie dziedzictwo sztuki wizualnej. Możemy je podziwiać w tysiącach muzeów rozsianych po całym świecie. Rzeźby i malarstwo, poczynając chociażby od małej ale niezwykle ekspresyjnej figurki Wenus z Willendorfu (górny Paleolit) i jakże bogatego malarstwa naskalnego (górny Paleolit, zob. np. malarstwo z Jaskini Chauveta, Altamiry, Jaskini Portel i wielu innych, zob. np. Lews-Wiliams, 2002), poprzez późniejsze epoki rozwoju sztuki wizualnej aż po zapierający dech ogrom dzieł ery

nowożytnej i współczesnej (o czym zaświadczały niezwykle wymownie liczne publikacje omawiające historię sztuki wizualnej, np. *Sztuka świata*, 1992–2014; Honour i Fleming, 2013; Ristujczina, 2016; Rylke, 2020, by wymienić tylko niektóre), nie pozostawiają żadnej wątpliwości co do istnienia w życiu i rozwoju człowieka sztuki wizualnej (ang. *visual art*) jako niezbywalnego i przez to niezwykle istotnego wymiaru człowieczeństwa.

Dzisiaj do tej wielkiego nurtu ekspresyjności wizualnej o charakterze, co należy silnie podkreślić, prawie wyłącznie monoautorskim (z wielkim wyjątkiem z czasów nowożytnych w postaci monumentalnego obrazu pt. *Panorama Racławicka*, który to obraz malowało kilku polskich malarzy. Byli nimi: Jan Styka, Wojciech Kossak, Ludwik Boller, Tadeusz Popiel, Zygmunt Rozwadowski,



Rysunek 1. Wenus z Willendorfu (górny Paleolit)



Rysunek 2. Rysunek naskalny z Jaskini Chauveta (górny Paleolit)

Teodor Axentowicz, Włodzimierz Tetmajer i Michał Sozański) z pewnością dołączyła wizualna sztuka komputerowa (ang. *computer/video game art, fantasy art*), będąca jednakże wynikiem świadomej pracy zespołowej. Stanowi ona, można by rzec, naturalne dopełnienie dotychczasowego rozwoju tradycyjnej sztuki wizualnej, w szczególności malarstwa uprawianego indywidualnie. Wizualna sztuka komputerowa nie ma charakteru osiągnięć indywidualnych o charakterze statycznym (mówimy np. o poszczególnych dziełach malarskich składających się na malarstwo takich mistrzów jak: Rubens, Matejko, Monet, Van Gogh, Picasso, Boznańska, Kandinsky, etc.), lecz jest przejawem ‘sztuki masowej’ (ang. *mass art*) nie tylko w rozumieniu jej: (a) naprawdę masowej recepcji w kontekście istnienia wielkiego i wciąż rosnącego sektora gier komputerowych, lecz przede wszystkim w rozumieniu (b) jej powstawania i rozprowadzania również za pomocą masowo dostępnych gier komputerowych jak i (c) ruchomego (prawie filmowego) charakteru zawartych w nich materiałów wizualnych.

W ten sposób ukształtowała się dychotomia, w której przeciwstawiają się sobie sztuka indywidualna (o charakterze stacjonarnym) i sztuka zespołowa (w charakterze swoim oparta na ruchomych obrazach, ang. *moving images*), które można dowolnie zatrzymywać (ang. *freezing images*). Przykład ruchomego obrazu ‘zatrzymanego w kadrze’ podano poniżej.

Ten ostatni typ sztuki wizualnej, wykorzystując najnowsze osiągnięcia technik komputerowych, nie może być tak po prostu zignorowany wedle zasady ‘skoro nie jest ona monoautorska i programowo unieruchomiona w poszczególnych dziełach malarskich, to nie istnieje bądź nie ma prawa istnieć’, lecz musi być wprowadzona do historii sztuki wizualnej niejako *lege artis*, tj. w pełni



Rysunek 3. Przykład zatrzymanego obrazu (*Frozen Sven*).

przysługujących jej praw, zgodnie z jej niezwykle dynamicznym charakterem przedstawieniowym i masowym charakterem jej recepcji.

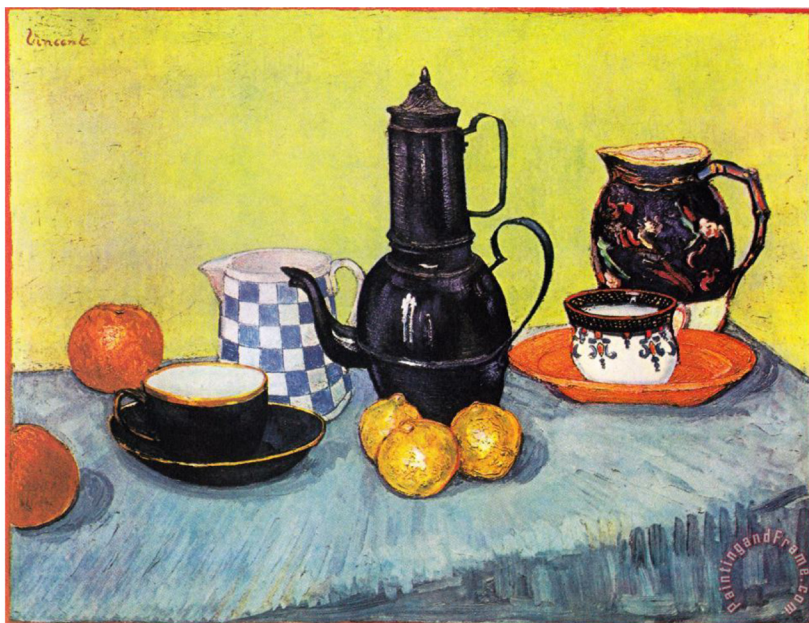
Naturalnym miejscem powstawania i masowego rozprowadzania wizualnej sztuki komputerowej o charakterze ruchomym jest z pewnością gra komputerowa/grawideo (ang. *video game*) i to właśnie temu typowi sztuki poświęcony jest niniejszy esej.

2. Elementy sztuki wizualnej

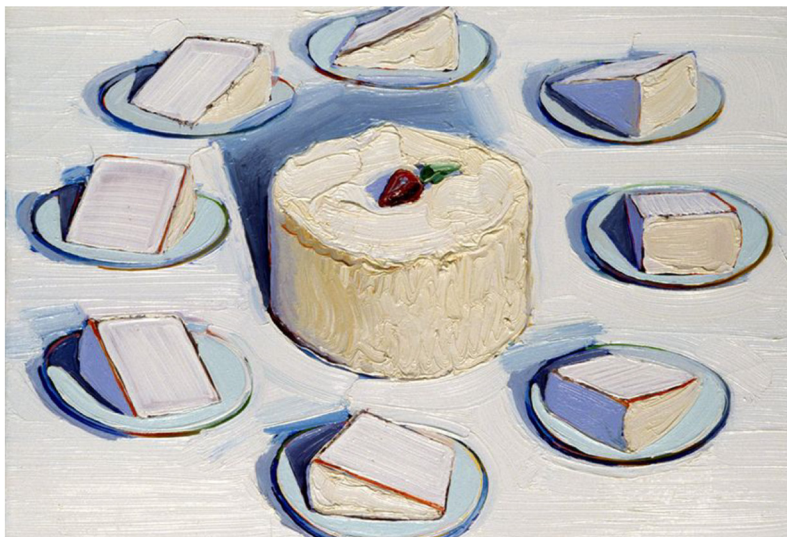
Sztuka wizualna jako taka jest wynikiem posiadania przez człowieka zmysłu wzroku, który u człowieka połączony jest z oglądowo-poznawczą kategorią ‘estetyczności’ wyrażaną m. in. za pomocą takich kluczowych pojęć jak: ‘piękno’, ‘brzydota’, ‘jedność’, ‘harmonia’, ‘symetria’, ‘jednolitość stylu’. Nie rozwijając dalej tychże pojęć w niniejszym esej (dla pełniejszej dyskusji zob. np. Gołaszewska, 1985; Tavinor, 2009; Gaut i McIver Lopez, 2013; Robson i Tavinor, 2018), należy przede wszystkim podkreślić, że sztuka wizualna, stanowiąc istotny element wiedzy o życiu, a także dostarczając człowiekowi zdolności do dawania przyjemności (zob. np. stanowisko Gordona Grahama, brytyjskiego filozofa i teoretyka sztuki, w kwestii tzw. kognitywizmu estetycznego, 1997/2005), charakteryzuje się wyróżnialnymi (i powtarzalnymi) elementami strukturalnymi. Należą do nich: linia (ang. *line*), kształt (ang. *shape*), kolor (ang. *color*), forma (ang. *form*), przestrzeń (ang. *space*), tekstura (ang. *texture*), ton/wartość (ang. *tone/value*), także (narracyjna) jedność (ang. *unity*). Wszystkie one współpracują z sobą w indywidualnym akcie percepcji dając ostatecznie ogólną wizualno-estetyczną wymowę danego dzieła malarskiego (zob. np. Cubitt, 2014). Przykłady ilustrujące poszczególne elementy sztuki wizualnej podano poniżej (rys. 4–7).



Rysunek 4. Dzieło Albrechta Durera (1471–1528) pt. *Portret matki*. Ilustracja ta jest przykładem zastosowania linii.



Rysunek 5. Vincent van Gogh (1853–1890). Obraz zatytułowany *Still life with coffee pot, dishes and fruit* stanowi doskonałą ilustrację zastosowania kształtu i koloru w dziele malarskim.



Rysunek 6. Morton Wayne Thiebaud (1920–2021). Obraz zatytułowany *Around the cake* stanowi doskonałą ilustrację zastosowania kształtu w dziele malarskim.



Rysunek 7. Raffaello Santi (1483–1520). Obraz pt. *Szkoła ateńska* stanowi doskonały przykład zastosowania kształtu, koloru, formy, przestrzeni, tekstury i narracyjnej jedności w dziele malarskim.

3. Wizualna sztuka komputerowa

Powyżej wymienione wyróżnialne i powtarzalne elementy sztuki wizualnej są również obecne w wizualnej sztuce komputerowej stosowanej w grach komputerowych. Mamy tutaj do czynienia ze sztuką wizualną, którą możemy określić jako nastawioną na użytkownika (ang. *user-centered*). Ma ona właśnie z tego powodu kilka istotnych rozszerzeń. Są nimi: (a) estetyczność ruchoma (zmienna) poprzez ruchomość obrazowania, (b) synkretyzm, (c) interaktywność, (d) fikcyjność połączona z narracyjnością i (e) niekompletność. Poniżej rozszerzenia te są pokrótce opisane.

3a. Estetyczność ruchoma (zmienna) poprzez ruchomość obrazowania jest cechą charakterystyczną wizualnej sztuki komputerowej obecnej w grach komputerowych. Można wręcz stwierdzić, że cecha ta stanowi główny parametr ekspresji graficznej każdej gry komputerowej. Recepcja ruchomych obrazów, która jest wypadkową świadomie stosowanej animacji i która z kolei ma zasadnicze znaczenie dla ogólnej mechaniki danej gry komputerowej (ang. *game mechanics*), wprowadza istotne nowum do postrzegania sztuki wizualnej, w tym przypadku wizualnej sztuki komputerowej. W odróżnieniu od malarstwa

i charakteryzującej je niezmienności kompozycji malarskich, wizualna sztuka komputerowa pozwala na dowolne zatrzymywanie obrazów i tym samym na wytwarzanie nieustannie zmiennych obrazów. W ostetecznym efekcie pojawia się nowy sposób postrzegania sztuki wizualnej (wizualnej sztuki komputerowej), tj. postrzeganie poprzez maksymalnie zmienną ruchomość obrazowania.

3b. Synkretyzm jest kolejną charakterystyczną cechą wizualnej sztuki komputerowej. Polega on, zarówno jako proces jak i produkt finalny, na mieszanu dowolnych elementów wizualnych w różne zmieszane lecz narracyjnie zintegrowane grupy tematyczne (tzw. kolaże, np. z reguły obecne w sztuce plakatowej, zob. Rys 8 poniżej), prowadząc w wyniku takiego mieszania do wytworzenia się w obrębie szeroko pojętej kultury ekspresji swoistej ‘subkultury synkretyzmu wizualnego’ opartej na dowolnym mieszanu elementów graficznych (ang. *mashed-up graphics*). Subkulturę tę można śmiało określić jako charakteryzującą się wysokim potencjałem kreatywności i ekspresyjności właśnie w oparciu o zjawisko swobodnego mieszania elementów graficznych. Kilka wymownych przykładów zmieszanych elementów graficznych zastosowanych w grze komputerowej (tutaj: *The witcher 3: Wild hunt* z roku 2015) podano poniżej (Rys. 9–10).



Rysunek 8. Plakat przedstawiający Kraków jako zbiór atrakcji historyczno-turystycznych. Przykład kolażu graficznego.



Rysunek 9. Znakomity przykład wizualnej sztuki komputerowej jako *fantasy art*.
'Zatrzymany w kadrze' obraz z gry komputerowej pt. *The witcher 3: Wild hunt* (2015).



Rysunek 10. Znakomity przykład wizualnej sztuki komputerowej jako *fantasy art*.
'Zatrzymany w kadrze' obraz z gry komputerowej pt. *The witcher 3: Wild hunt* (2015).

3c. Interaktywność w grach komputerowych stanowi centralną cechę tychże. Każdy gracz (ang. *player*) po to zasiada przed konsolą i ekranem, by ‘zagrać w grę’. Można śmiało powiedzieć, że układ ‘konsola-ekran’ funkcjonuje dodatkowo, a więc w ściśle poznawczo-estetycznym znaczeniu, w charakterze swoistego mini muzeum wizualnej sztuki komputerowej mieszczącego się w pojedynczej grze. W odróżnieniu od klasycznego muzeum, gdzie obowiązuje zasada absolutnej nietykalności i pasywności zgromadzonych w nim dzieł sztuki, a interaktywność mieści się w akcie oglądu danego dzieła przez osobę zwiedzającą (zob. rys. 11), w mini muzeum obowiązuje zasada odwrotna: gracz musi zarządzać obrazami w sposób aktywny, ingerować w nie, dowolnie powtarzać. Słowem, interaktywność gracza i gry ma charakter w pełni dynamiczny. Zmienność układów graficznych jest tutaj cechą podstawową.



Rysunek 11. Fotografia ukazuje pasywność dzieł malarskich zgromadzonych w muzeum/galerii sztuki. Ich recepcja oparta jest na istnieniu widza.

3d. Fikcyjność połączona z narracyjnością jest w grach komputerowych założona programowo. Jest tak, bowiem układ ‘fikcyjność-narracyjność’ stanowi istotę każdej gry komputerowej. Fikcyjność możemy tutaj zdefiniować jako dowolność w konstruowaniu danej ‘rozgrywki’ w określonej grze komputerowej. Dowolność ta jest oczywiście skończona, co oznacza, że liczba rozgrywek, które może podjąć gracz komputerowy, jest ograniczona. Niemniej dowolność ta stanowi jeden z istotnych punktów na skali atrakcyjności danej gry komputerowej wedle prostej zasady: im więcej dowolności w komponowaniu rozgrywek, tym lepiej dla danej gry.

Z kolei narracyjność w grze komputerowej, niezwykle ważna dla jej istotowości (jestestwa), ma swoich odległych przodków w historii ludzkości, która na narracyjności właśnie opiera swoje trwanie poprzez możliwość zbiorowego lub jednostkowego odtwarzania swojej historii. Narracyjność (albo jakbyśmy powiedzieli ‘opowiadalność’, ang. *storytelling*) zawiera w sobie dwa elementy: ‘ja opowiadam’ lub ‘ktoś opowiada’ (to tzw. element aktywny) i ja słucham lub ktoś słucha danej opowieści (to ‘element bierny’). Obydwa elementy zawarte są w zjawisku interakcyjności werbalno-wizualnej, leżącej w samym rdzeniu ludzkiego jestestwa (o narracyjności w grach komputerowych zob. np. Murray, 2001; Huhn i in., 2014).

3e. Niekompletność, a ściślej mówiąc, niekompletność narracyjno-grywalna zawarta w grach komputerowych. Odnosi się ona do takich elementów jak: niepewność odnośnie graczy (zwłaszcza w grach typu RPG, MMORPG czy CRPG), swoboda odnośnie ruchów możliwych do wykonania w danej grze, ocena, jakie są korzyści z zastosowania danego ruchu, indywidualna preferencyjność odnośnie wykonywanych ruchów, możliwość skonstruowania danego ‘zdarzenia’ jako wyniku wykonania określonego ruchu, wreszcie możliwość generowania zmieniających (ruchomych) obrazów.

Uwagi końcowe

Przedstawiona powyżej dyskusja dotycząca zjawiska wizualnej sztuki komputerowej miała na celu zasygnalizowanie możliwości wykorzystania tego najnowszego kierunku w rozwoju sztuki wizualnej do stworzenia (tj. uformowania) nowej wrażliwości estetycznej. Tym razem w wymiarze prawdziwie masowym, tj. na poziomie masowego gracza komputerowego. Ten nowy kierunek w rozwoju sztuki wizualnej, oparty na zbiorowym wysiłku wielu specjalistów, w tym informatyków, grafików, muzyków, zawiera w sobie wielki potencjał w procesie tworzenia nowej wrażliwości estetycznej, a kontakt z ruchomymi (zmiennymi) obrazami zawartymi w grach komputerowych, może wziąć wyraźny udział w tworzeniu i wzmacnianiu procesów autokreacji i samokształcenia się współczesnego człowieka niejako skazanego na obcowanie z nieustannie zmieniającymi się elektronicznymi środkami przekazu.

Bibliografia

- Cubitt, S. (2014). *The practice of light: A genealogy of visual technologies from prints to pixels*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gaut, B., & McIver Lopez, D. (red.). (2013). *The Routledge companion to aesthetics* (wyd. 3). London: Routledge.

- Gołaszewska, M. (1985). *Zarys estetyki*. Warszawa: PWN.
- Graham, G. (1997/2005). *Philosophy of the arts: An introduction to aesthetics* (wyd. 3). London: Routledge.
- Honour, H., & Fleming, J. (2013). *The visual arts: A history*. London: Laurence King Publishing.
- Huhn, P., Meister, J. C., Pier, J., & Schmid, W. (red.). (2014). *Handbook of narratology*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lewis-Williams, D. (2002). *The mind in the cave: Consciousness and the origins of art*. London: Thames & Hudson.
- Murray, J. H. (2001). *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Praca zbiorowa. (1992–2014). *Sztuka świata* (18 tomów). Warszawa: Arkady.
- Puppel, W. (2014). *Uczestnictwo w kulturze masowej w epoce cyberkultury na przykładzie gier komputerowych*. Poznań: Zakład Graficzny UAM.
- Ristujczina, L. (2016). *Wielka historia malarstwa*. Poznań: Books Sp. z o.o.
- Robson, J., & Tavinor, G. (red.). (2018). *The aesthetics of video games*. New York: Routledge.
- Rylke, J. (2020). *Historia sztuki dla artystów*. Warszawa: Wydawnictwo Sztuka Ogródu i Krajobrazu.
- Tavinor, G. (2009). *The art of videogames*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Cyfrowa tożsamość i wirtualny wizerunek jako funkcjonalne interfejsy komunikacyjne w środowiskach cyfrowych

MIROSLAW WOBALIS

ORCID: 0000-0002-9311-9515

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract: The article explores **digital identity** and **virtual self-presentation** as communication interfaces in digital environments. Digital identity is presented as a performative process shaped by everyday media practices and algorithmic logics. Virtual self-presentation is described as a form of media expression resulting from negotiations between users, audiences, and platforms. Special attention is given to the concept of **digital multi-environmentality**, illustrating the parallel functioning of individuals across different communicative spaces. The paper emphasizes the importance of media literacy, critical reflection, and digital ethics in shaping contemporary subjectivity.

Abstrakt: Artykuł analizuje **cyfrową tożsamość** i **wirtualny wizerunek** jako interfejsy komunikacyjne w środowiskach cyfrowych. Cyfrowa tożsamość została ukazana jako proces performatywny, kształtowany przez codzienne praktyki medialne i logikę algorytmów. Wirtualny wizerunek opisano jako ekspresję medialną, która powstaje w wyniku negocjacji między użytkownikiem, odbiorcami i platformami. Szczególną uwagę poświęcono pojęciu **wielośrodowiskowości cyfrowej**, ilustrującemu równoległe funkcjonowanie jednostki w różnych przestrzeniach komunikacyjnych. Artykuł podkreśla znaczenie kompetencji medialnych, refleksji krytycznej oraz etyki cyfrowej w kształtowaniu współczesnej podmiotowości.

Key words: digital identity, virtual self-presentation, communication interface, digital multi-environmentality, digital ethics

Słowa kluczowe: tożsamość cyfrowa, wirtualny wizerunek, interfejs komunikacyjny, wielośrodowiskowość cyfrowa, etyka cyfrowa

Wstęp

Revolucja cyfrowa diametralnie zmieniła sposób funkcjonowania współczesnego człowieka – świat XXI wieku stał się dostępny „na jeden klik”, a rytm życia ulega przyspieszeniu pod wpływem ciągłego podłączenia do sieci (Wobalis, 2018, s. 210). W globalnej rzeczywistości zdominowanej przez przepływ kapitału, władzy i obrazów poszukiwanie tożsamości nabiera kluczowego znaczenia

jako źródło sensu społecznego (Castells, 1996: 22). Innymi słowy, w dobie cyfrowej tożsamość użytkowników nowych mediów staje się polem **redefinicji** i **negocjacji** – zarówno indywidualnej samoświadomości, jak i społecznej roli jednostki.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie cyfrowej tożsamości i wirtualnego wizerunku w perspektywie teoretycznej i krytycznej jako **funkcjonalnych interfejsów komunikacyjnych**. W części teoretycznej omówione zostaną definicje i koncepcje kluczowe dla tych pojęć, zintegrowane z literaturą przedmiotu. Przedstawiony zostanie autorski aparat pojęciowy uwzględniający **cyfrową tożsamość jako interfejs**, **wirtualny wizerunek jako ekspresję medialną** oraz **wielośrodowiskowość cyfrową** jako kontekst funkcjonowania jednostki.

Interfejsy funkcjonalne

Cyfrowa tożsamość i wirtualny wizerunek wyłaniają się z naszych rozważań jako kluczowe kategorie do zrozumienia kondycji człowieka w erze nowych mediów. Pełnią one rolę **funkcjonalnych interfejsów komunikacyjnych** – łączników między jednostką a cyfrowym ekosystemem społecznym. To poprzez nie użytkownicy nowych mediów (i „nowych nowych mediów”) definiują siebie online, nawiązują relacje i wpływają na otoczenie (Jenkins, 2006, Levinson, 2010). **Tożsamość cyfrowa** okazała się w tych realiach procesem dynamicznym i wielowymiarowym, który przestaje być ograniczony zasadą „jedna osoba – jedna tożsamość” obowiązującą w świecie offline. Zyskała cechy typowe dla informatycznego interfejsu: jest konstruowana z elementów danych, profili i narracji, podatna na zmiany i kontekstualna. **Wirtualny wizerunek** z kolei jawi się jako świadoma ekspresja medialna tego cyfrowego self – swoista *inscenizacja* własnego ja przed publicznością sieci. Wizerunek ten bywa kreowany z intencją wywołania określonego wrażenia, co podkreśla jego performatywność, ale zarazem jest kształtowany wspólnie z odbiorcami i algorytmami platform.

Wprowadzony wyżej aparat pojęciowy – traktujący tożsamość jako **interfejs**, wizerunek jako **ekspresję**, a kontekst jako **wielośrodowiskowość** – pozwala spojrzeć całościowo na mechanizmy komunikacji cyfrowej. Użycie metafory interfejsu uwidocznia, że tożsamość/wizerunek nie jest rzeczą zewnętrzną czy statycznym profilem, lecz aktywną warstwą pośredniczącą, którą użytkownik posługuje się niczym narzędziem, a która jednocześnie kształtuje jego doświadczenie. Koncepcja *wielośrodowiskowości cyfrowej* podkreśliła, że funkcjonujemy naraz w wielu przestrzeniach komunikacyjnych – co stanowi nowość w porównaniu z erą analogową, gdzie konteksty były bardziej odseparowane od odbiorcy.

W takim ujęciu uwidacznia się specyfika nowomiedialnej rzeczywistości komunikacyjnej, w której **człowiek i technologia splatają się nierozzerwalnie**. Są bowiem **narzędziami i środowiskami** zarazem, które wymagają nowych kompetencji, samoświadomości i etyki, by mogły spełniać pozytywną rolę. W tym

kontekście cyfrowa tożsamość jest po prostu kolejnym etapem odwiecznego procesu budowania siebie poprzez narzędzia dostępne w danej epoce – od autobiografii pisanych piórem, przez fotografie, po profile na Facebooku. Różnica tkwi w **skali** (zasięg globalny, nieustanna obecność) i **szybkości** (to, co dawniej kształtowało się latami, dziś może zmienić się w wiralu w ciągu dni a nawet godzin).

Cyfrowa tożsamość jako interfejs komunikacyjny

Cyfrowa tożsamość (nierzadko określana też jako *digital self* stanowi zbiór atrybutów definiujących osobę w świecie cyfrowym – od nazw użytkownika, poprzez profile i historię aktywności, po sposoby autoprezentacji. Tożsamość w ujęciu komunikacyjnym jest podstawowym wyznacznikiem porozumiewania się między ludźmi; w tradycyjnych kontaktach społecznych była ona zwykle jednoznacznie powiązana z fizycznym „ja” danej osoby – ciałem, imieniem i nazwiskiem, społeczną rolą (Giddens, 2001). Jednak komunikacja za pośrednictwem sieci komputerowych wprowadza nowy wymiar interakcji, rządząc się odmiennymi prawidłami niż komunikacja twarzą w twarz. W środowisku online zacierają się dawne ograniczenia: uczestnicy interakcji nie muszą ujawniać swojego wyglądu, wieku, płci, czy statusu społecznego, co z jednej strony uwalnia ich od stereotypowego odbioru, a z drugiej – zwiększa anonimowość i umożliwia kształtowanie dowolnej persony (Siwak, 2001: 242).

Wojciech Siwak w artykule *Tożsamość a media globalne – wirtualne tożsamości cyberprzestrzeni* zauważa, że w systemach komunikacji internetowej tożsamość rozszerza swoje granice – przechodzi z jedności w mnogość, stając się płynną i podatną na zmiany (Siwak, 2001: 245). Zasada jednego ciała i jednej tożsamości, obowiązująca w świecie fizycznym, przestaje mieć znaczenie w cyberprzestrzeni – uczestnik życia online może bowiem kreować i utrzymywać równolegle wiele **tożsamości on-line** (np. oficjalną i anonimową), w zależności od kontekstu komunikacji. Siwak pisze wprost, że „*ilość posiadanych tożsamości... jest nieograniczona – każdy może posiadać tyle elektronicznych osobowości, ile zdoła wykreować*”. Następuje świadome wejście w proces konstruowania i modyfikowania swojego „ja” cyfrowego – nowe, zwielokrotnione wcielenia jednostki stają się swoistą eksperymentalną wersją siebie. „*Manipulacja tożsamością staje się eksperymentalną zabawą z własnym jestestwem, grą wyobraźni i wydobywaniem ukrytych pragnień*” – pisze dalej Siwak, podkreślając, że osobowości tworzone online mogą być niezależne od realnej obecności i budowane z szeregu ról oraz funkcji oderwanych od świata offline (Siwak, 2001: 246).

W efekcie **cyfrowa tożsamość** pełni rolę interfejsu: jest warstwą pośredniczącą między realnym „ja” a cyfrowym środowiskiem komunikacyjnym, umożliwiając jednostce działanie w wielu kanałach jednocześnie. Jako interfejs, tożsamość cyfrowa łączy w sobie aspekt **techniczny** (zbiór danych identyfikujących

użytkownika w systemach informatycznych) i **społeczny** (zespół cech percepowanych przez innych uczestników komunikacji). Przykładowo, profil użytkownika w serwisie społecznościowym zawiera dane (nazwę, zdjęcie, listę znajomych), które stanowią „panel sterowania” naszej obecności – umożliwiają innym rozpoznanie nas i interakcję, podobnie jak interfejs użytkownika w aplikacji umożliwia korzystanie z jej funkcji.

Co istotne, komunikacyjny interfejs tożsamości nie jest neutralny – kształtuje sposób, w jaki wchodzimy w interakcje. Brak sygnałów niewerbalnych i wokalnych online zawęża kanał komunikacji do formy tekstowej lub wizualnej, co z jednej strony ogranicza informacje o rozmówcy, z drugiej jednak daje użytkownikowi większą kontrolę nad przekazem (może on świadomie dobrać słowa, emotikony, wybrać ujęcie zdjęcia profilowego itp.). Prowadzi to do sytuacji, w której – jak ujmuje Barbara Rosenfeld-Kowalska – jednostka żyje „ *pomiędzy analogowym Ja a cyfrowym Self*”, próbując godzić swoją tożsamość osadzoną w rzeczywistości fizycznej z tą konstruowaną w świecie wirtualnym (Rosenfeld-Kowalska, 2014: 227). Cyfrowa tożsamość staje się dynamicznym procesem negocjacji pomiędzy tymi dwoma wymiarami istnienia.

Badacze zwracają uwagę na **pozytywne i negatywne** konsekwencje tak rozszerzonej, interfejsowej natury tożsamości. Do pozytywów zalicza się emancypacyjny potencjał – online możemy wyjść poza przypisane nam cechy i role społeczne, „*wyrównać status*” komunikacji dzięki anonimowości, a nawet eksplorować alternatywne aspekty siebie (np. eksperymenty z tożsamością płciową czy światopoglądową), co w świecie offline bywa trudne lub niemożliwe. Sherry Turkle określiła internet mianem „*ważnego laboratorium społecznego do eksperymentowania z konstruowaniem i rekonstrukcją siebie*” – to przestrzeń, gdzie możemy niejako prototypować własną osobowość i obserwować reakcje otoczenia (Turkle, 1995: 178).

Z drugiej strony jednak, *elastyczna tożsamość cyfrowa* rodzi też wyzwania. Po pierwsze, może prowadzić do rozproszenia i fragmentacji poczucia „kim jestem” – skoro w różnych miejscach i momentach prezentujemy różne twarze, trudno o jednolitą, spójną narrację własnego ja. Kalinowska-Balcerzak podkreśla, że cechą **cyfrowej tożsamości** bywa „*brak konsekwencji i wyrwykowość*”, czyli pewna niespójność wynikająca z wybiórczego i kontekstowego charakteru naszych działań w sieci (Kalinowska-Balcerzak, 2022: 37). Po drugie, manipulowanie tożsamością może rodzić kwestie etyczne i zaufania – w środowisku cyfrowym nie zawsze mamy pewność, kto kryje się za danym awatarem czy profilem, co może być wykorzystywane w celach dezinformacji lub nadużyć. Tożsamość cyfrowa jako interfejs bywa więc „dwustronna”: umożliwia jednostce wyrazić siebie i wejść w interakcje, ale zarazem stawia pytania o autentyczność tego wyrazu i wiarygodność relacji.

Poniższa tabela syntetyzuje kluczowe różnice między tradycyjną tożsamością analogową a tożsamością cyfrową w ujęciu komunikacyjnym:

Aspekt	Tożsamość analogowa (offline)	Tożsamość cyfrowa (online)
Jednolitość vs. mnogość	Zazwyczaj jedna spójna tożsamość powiązana z jednostką (tożsame „ja” w różnych rolach społecznych)	Możliwość posiadania wielu równoległych tożsamości; <i>ja</i> staje się płynne i wielorakie
Ucieleśnienie	Silnie osadzona w ciele fizycznym i cechach biologicznych (płeć, wiek, wygląd determinują interakcje)	Oderwana od fizycznego ciała; cechy biologiczne mogą być ukryte lub dowolnie przedstawiane (np. wybór awatara dowolnej płci)
Sygnaly komunikacyjne	Bogaty kanał: komunikaty werbalne + mowa ciała, mimika, ton głosu (pełny kontekst interpersonalny)	Ograniczony kanał: głównie tekst, ewentualnie obraz; brak bezpośrednich sygnałów niewerbalnych i wokalnych
Anonimowość i rozpoznanie	Tożsamość jawna – rozpoznanie osoby następuje przez bezpośrednią obecność, trudna pełna anonimowość	Tożsamość może być pseudonimowa lub anonimowa; identyfikacja zależy od podanych danych (możliwe zachowanie pełnej anonimowości w wielu kontekstach)
Kontrola nad wizerunkiem	Ograniczona kontrola – wizerunek kształtuje się na bieżąco w interakcji, trudność w ukryciu informacji o sobie (np. emocji)	Duża kontrola – użytkownik świadomie zarządza informacją o sobie (selekcja treści na profilach, kreowanie pożądanego obrazu siebie, możliwość edycji przed wysłaniem komunikatu)

Tabela 1. Porównanie cech tożsamości analogowej i cyfrowej jako interfejsów komunikacji.

Jak widać, cyfrowa tożsamość charakteryzuje się większą elastycznością form i treści. Jest to interfejs, który użytkownik może do pewnego stopnia **zaprojektować** – niczym UI własnego „ja” – dostosowując go do wymogów danej platformy czy społeczności. Wiąże się to z powstawaniem nowych kompetencji: jednostka staje się **operatorem swojego cyfrowego self**, musi nauczyć się nim zarządzać (np. dobierać co ujawnić, a co ukryć, jak reagować na zaczepki w dyskusji internetowej itp.). Jak ujmuje to Kalinowska-Balcerzak, współczesne praktyki medialne prowadzą do swego rodzaju „programowania dryfującej tożsamości” – użytkownik poprzez codzienne działania w sieci „pisze kod” własnej tożsamości, choć często czyni to intuicyjnie, nie rozumiejąc w pełni algorytmów i mechanizmów stojących za cyfrowymi interakcjami. Innymi słowy, interfejs tożsamości działa na powierzchni przyjaznych użytkownikowi aplikacji (profil,

komunikator), podczas gdy złożone procesy (np. przepływ danych, personalizacja treści przez platformy) pozostają ukryte „poza ekranem”. Wymaga to krytycznego podejścia: czy zarządzamy własną tożsamością, czy też w pewnym stopniu to technologie zarządzają nami? W dalszej części tekstu powrócimy do tego pytania, analizując wyzwania wielośrodowiskowej egzystencji cyfrowej oraz kwestie kompetencji medialnych.

Wirtualny wizerunek jako ekspresja medialna

Wirtualny wizerunek to sposób, w jaki cyfrowa tożsamość zostaje *zaprojektowana i odebrana* w konkretnej przestrzeni medialnej. O ile tożsamość cyfrowa odnosi się do **poczucia siebie** i ciągłości istnienia w różnych kontekstach medialnych, o tyle wizerunek dotyczy **percepcji zewnętrznej** – jest to „obraz” nas samych wykreowany w medium cyfrowym, będący wynikiem świadomej autoprezentacji oraz interpretacji odbiorców. Wizerunek wirtualny jest więc **ekspresją medialną** w tym sensie, że stanowi formę komunikatu: poprzez nasz profil, zdjęcie, wpis czy avatar przekazujemy innym informacje o tym, kim (rzekomo) jesteśmy. Można powiedzieć, że jest to też *performans* – wystawienie swojego *ja* na scenie mediów.

Zarówno klasyczne teorie socjologiczne, jak i współczesne analizy internetu wskazują na performatywny charakter kreowania wizerunku. Erving Goffman już w połowie XX wieku opisał interakcje społeczne jako rodzaj teatru, gdzie każdy z nas odgrywa rolę przed publicznością (Goffman, 1959). W epoce cyfrowej te spostrzeżenia nabrały nowego wymiaru: Sheryl Turkle i inni badacze cyberkultury zaobserwowali, że w wirtualnej rzeczywistości ludzie świadomie projektują swój obraz, „*próbując stworzyć konkretną osobę*”, czyli kreują swoją postać niczym aktor dopasowujący kostium i scenariusz¹. Kalinowska-Balcerzak pisze, że obecność jednostki w sieci staje się „*sztuką, czyli performansem 'ja'*”. Interfejs tożsamości cyfrowej można rozumieć także jako scenę, na której użytkownik odgrywa rolę, podobnie jak w klasycznych analizach Brendy Laurel, która określa komputer i interfejs jako przestrzeń dramatyczną, gdzie człowiek i system wchodzi w interakcję niczym aktorzy i widownia” (Laurel, 1993: 21). Profile w mediach społecznościowych, blogi, kanały wideo – wszystkie te środki przekazu to więc różne *sceny*, na których użytkownicy inscenizują (czasami

¹ Obok klasycznych badań Sherry Turkle (m.in. *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*, 1995) na temat autokreacji i eksperymentów z tożsamością w przestrzeni cyfrowej, podobne zagadnienia podejmowali także Henry Jenkins (m.in. *Convergence Culture*, 2006) i Brenda Laurel (*Computers as Theatre*, 1993). W Polsce refleksję nad kreowaniem tożsamości medialnej i performatywnością komunikacji rozwija Ewa Szczęśna (zob. *Poetyka mediów. Polisemiotyczność, digitalizacja, reklama*, 2013) oraz Ryszard W. Kluszczyński (m.in. *Spółczesność informacyjna. Cyberkultura – sztuka multimedialna*, 2001), którzy podkreślają narracyjny i teatralny charakter autoprezentacji w mediach cyfrowych.

w czasie rzeczywistym – patrz Twitch) wybrane aspekty siebie, licząc na określony odbiór. Wirtualny wizerunek jest zatem rezultatem **autoprezentacji**: zestawu zabiegów mających wywrzeć na odbiorcach pożądane wrażenie.

Ważną cechą wizerunku w świecie cyfrowym jest **medialna ekspresyjność** – możliwość wyrażenia siebie poprzez rozmaite formy multimedialne. Nie ograniczamy się już tylko do słowa mówionego czy pisanego; użytkownik ma do dyspozycji obraz (zdjęcia, grafiki, animacje), dźwięk, wideo, a nawet elementy interaktywne. Cyfrowy wizerunek może obejmować starannie wybrane fotografie profilowe, określony styl komunikacji (np. młodzieżowy żargon na Twitterze albo formalny ton na LinkedIn), prezentację osiągnięć (np. cyfrowe portfolio) czy deklarowane wartości (np. wpisy pokazujące zaangażowanie społeczne np. dołączona do zdjęcia flaga lub symbol). Wszystkie te elementy składają się na *publiczną personę* jednostki online. Co istotne, persona ta może być luźno powiązana z pełnią rzeczywistej osobowości. Można tu bowiem akcentować jedne cechy, a pomijać inne; podkreślać sukcesy, a ukrywać słabości; używać filtrów upiększających zdjęcia – słowem, dokonywać **kurateli** swojego wizerunku.

Proces ten trafnie opisuje Alina Kalinowska-Balcerzak w kontekście tzw. *technik siebie*. Wskazuje ona, że choć technologie cyfrowe są czymś nowym, użytkownicy kontynuują za ich pomocą odwieczną ludzką praktykę kształtowania siebie zgodnie z ideałami i normami kultury. W jej ujęciu użytkownicy mediów wykorzystują zarówno narzędzia cyfrowe, jak i analogowe, by sprawować pewną kontrolę nad własnym wizerunkiem i zachowaniem. Odwołując się do koncepcji Michela Foucault (techniki siebie), Kalinowska-Balcerzak pokazuje, że aplikacje i urządzenia stają się współczesnymi „lustrami” i „trenerami” naszego życia: liczą kroki, przypominają o piciu wody, a także pozwalają „modyfikować (do wersji najbliższej bieżącemu ideałowi) wizerunek siebie w sieci”². Ta ostatnia funkcja jest szczególnie znamienna – wirtualny wizerunek często przedstawia wersję lepszą, ładniejszą, bardziej interesującą niż ta, z którą zmagamy się na co dzień. Poprzez świadome filtrowanie rzeczywistości pokazywane są tylko wybrane fragmenty (tzw. efekt „instagramowej rzeczywistości”). Jak pisze autorka *Cyfrowej Tożsamości*, dzisiejsze technologie *self* oferują „technologiczny piórnik” do ulepszania siebie – narzędzia samokontroli i samodoskonalenia (od aplikacji fitness po możliwość retuszu zdjęć). W rezultacie wizerunek wirtualny staje się projektem, nad którym aktywnie pracujemy, czasami przez lata, motywowani chęcią dopasowania się do pożądanego społecznie wzorca *ja* (Kalinowska-Balcerzak, 2022).

Wizerunek wirtualny ma zatem charakter **intencjonalny** – jest komunikatem zaprojektowanym z myślą o odbiorcy. W przeciwieństwie do tożsamości (której do pewnego stopnia doświadczamy *od wewnątrz* jako poczucia kontinuum siebie), wizerunek jest tworzony *na zewnątrz*, na pokaz. Z tego względu bywa określany mianem „**marki osobistej**” (personal brand) w kontekstach profesjonalnych czy „**awataru**” w kontekstach fikcyjnych. Barbara Rosenfeld-Kowalska,

² Zob. (Foucault, 1988: 18–19).

analizując różnicę między analogowym *Ja* a cyfrowym *Self*, zwraca uwagę, że online konstruujemy swego rodzaju *alter ego* – cyfrowego sobowtóra, którego istnienie może z jednej strony rozszerzać naszą podmiotowość, z drugiej zaś generować rozszczepienie między życiem prywatnym a wizerunkiem publicznym (Rosenfeld-Kowalska, 2014: 229).

Wirtualny wizerunek pełni kilka **funkcji komunikacyjnych**. Po pierwsze, jest **ekspresją tożsamości** – dzięki niemu komunikowana jest przynależności (np. poprzez polubienie fanpage’y wyrażane jest zainteresowanie), poglądy (posty, komentarze), nastrój (statusy, zdjęcia). Po drugie, służy **zarządzaniu wrażeniem** (impression management) – użytkownicy sieci kształtują, jak chcą być postrzegani: profesjonalnie, atrakcyjnie, dowcipnie, buntowniczo itd. Po trzecie, wizerunek bywa narzędziem **nawiązywania relacji** – inni reagują na wykreowany wizerunek (np. decydują się zaobserwować profil, skomentować post, zaprosić do znajomych) na podstawie tego, co zostanie im ujawnione. Wreszcie, pełni też funkcję **ochronną**: pozwala ukryć to, czego użytkownik nie chce pokazać (np. anonimowy nick chroni prywatność), bądź kreować fikcyjną personę na potrzeby eksperymentu społecznego czy rozrywki.

Należy podkreślić, że wizerunek wirtualny nie powstaje w próżni – jest **współtworzony** przez odbiorców. W komunikacji medialnej każdy akt autoprezentacji wywołuje reakcje (lajki, komentarze, udostępnienia, a także algorytmiczne wzmocnienie bądź ukrycie treści). Tym samym cyfrowy wizerunek podlega sprzężeniu zwrotnemu: dostosowuje się go poprzez analizę tego, co przynosi aprobatę, a co pozostaje bez echa. Wizerunek jest więc **dynamiczny i relacyjny**. Można uznać, że stanowi on *interfejs zwrotny* – tak jak odbiorcy używają interfejsów tożsamości, by działać w środowisku cyfrowym, tak wizerunek jest interfejsem, za pośrednictwem którego środowisko (inni ludzie, a także systemy informatyczne) reaguje na nas. Przykładowo, algorytmy sieci społecznościowych *profilują* nasz wizerunek na podstawie aktywności – jeśli użytkownik kreuje się na znawcę ekologii, zacznie otrzymywać więcej treści i kontaktów z tym związanych, co z kolei może wzmocnić lub utrwalić jego rolę ekologa w oczach własnych i innych.

Wirtualny wizerunek jako ekspresja medialna ma oczywiście swoje **cienie**. Krytycy wskazują na problem autentyczności – w pogoni za idealnym obrazem siebie użytkownicy nowych mediów mogą zatracić kontakt z realnością i popaść w tzw. *cyfrowy narcystyczny performans*. Pojawia się też zjawisko **dysonansu**: niekiedy starannie wykreowany wizerunek cyfrowy kłóci się z doświadczeniem „analogowego” otoczenia danej osoby (np. ktoś prezentujący się online jako aktywny i szczęśliwy w rzeczywistości zmaga się z samotnością). Takie rozbieżności mogą wpływać na zdrowie psychiczne i relacje społeczne. Ponadto, nadmierne przywiązanie do wizerunku (np. liczby polubień) może prowadzić do uzależnienia od zewnętrznej walidacji. Niemniej jednak, świadome kształtowanie swojego obrazu w mediach ma też pozytywy – pozwala na twórczą **autoekspresję**, budowanie pozytywnej marki osobistej czy łączenie się z ludźmi o podobnych zainteresowaniach na niespotykaną wcześniej skalę.

Wielośrodowiskowość cyfrowa – nowy kontekst funkcjonowania

Jednostka funkcjonująca w epoce cyfrowej żyje jednocześnie w wielu środowiskach komunikacyjnych. Można mówić o **wielośrodowiskowości cyfrowej**: składa się na nią różnorodność platform, aplikacji i przestrzeni wirtualnych, w których uczestniczymy, a także przenikanie się świata online z rzeczywistością offline. Cyfrowa tożsamość i wizerunek ujawniają się w odmienny sposób w zależności od *kontekstu środowiskowego* – innych reguł gry wymagają media społecznościowe, innych fora dyskusyjne, a jeszcze innych gry sieciowe czy środowiska edukacyjne online.

Powyżej pokazano, że internet pozwala na *równoległe bycie kimś w świecie realnym i posiadanie odmiennych tożsamości w świecie wirtualnym*. Przeciętny użytkownik może jednocześnie pełnić role: pracownika komunikującego się przez służbowy komunikator, rodzica udzielającego się na Facebooku, anonimowego uczestnika forum tematycznego i np. gracza MMORPG wcielającego się w fantastycznego bohatera. Każda z tych ról realizowana jest w innym **środowisku cyfrowym**, które narzuca określone normy komunikacji i formy wizerunku. Można powiedzieć, że tożsamość cyfrowa rozgałęzia się w swoisty *ekosystem*, gdzie poszczególne komponenty są od siebie odrębne, ale powiązane (poprzez wspólnego nosiciela – nas samych).

Siwak opisuje to zjawisko w kategoriach „*życia z wieloma tożsamościami*” (Siwak, 2001: 249). Zwraca uwagę, że dawniej każdy z nas miał jedną, spójną tożsamość przejawiającą się w różnych rolach społecznych, natomiast dziś „*oprócz bycia kimś w realnym świecie można w tym samym czasie posiadać anonimową tożsamość w sieci, np. na kanałach IRC czy w fantastycznych społecznościach*”. Co więcej, w internecie stosunkowo łatwo „*przywdziać różne maski*” – np. występować jako osoba innej płci lub o zupełnie odmiennym charakterze – podczas gdy offline istnieją obiektywne ograniczenia tej mimikry. W rezultacie cyberprzestrzeń zachęca do *gry wieloma tożsamościami* jednocześnie, co Turkle interpretuje jako wspomnianą już wcześniej sposobność do poszerzenia doświadczeń i odkrywania siebie w trybie symulacji (postmodernistycznej zabawy tożsamościami).

Wielośrodowiskowość oznacza jednak nie tylko wielość ról, ale też wielość *środowisk medialnych* i konieczność nawigowania między nimi. Każde środowisko – czy to Facebook, Instagram, LinkedIn, TikTok, Reddit, YouTube, forum dyskusyjne, gra online, czy platforma e-learningowa – ma własną kulturę komunikacyjną, oczekiwania co do zachowania użytkowników i mechanizmy kształtowania tożsamości. Przykładowo, na LinkedIn dominuje wizerunek profesjonalny, na TikToku – kreatywno-rozrywkowy, na forach anonimowych – luźny i często konfrontacyjny. Użytkownik, który uczestniczy w wielu z tych przestrzeni, musi **dostosować swój interfejs tożsamości i wizerunku** do każdego z nich. Można to porównać do osoby wielojęzycznej przełączającej języki w zależności od rozmówcy: tu przełączamy *kody tożsamościowe* – inne „ja” pokazujemy na portalu

zawodowym, inne w komentarzach pod artykułem, a jeszcze inne w prywatnej rozmowie na komunikatorze. Ta ciągła translacja wymaga pewnej kompetencji i świadomości.

Poniższa tabela ilustruje zróżnicowanie sposobu prezentacji tożsamości i wizerunku w wybranych środowiskach cyfrowych:

Rodzaj środowiska	Charakter tożsamości (typ konta)	Cechy wirtualnego wizerunku (autoprezentacji)	Główny cel komunikacji/ przykłady
Sieć społecznościowa ogólna (np. Facebook)	Tożsamość realna, pół-prywatna (profil z imieniem i nazwiskiem, połączony z istniejącymi znajomymi)	Wizerunek towarzysko-społeczny: ukazuje codzienne życie, poglądy, zdjęcia rodzinne lub hobby. Zwykle kreowany tak, by pokazać „pozytywny” obraz (sukcesy, miłe chwile) – pewna idealizacja życia codziennego.	Utrzymywanie relacji ze znajomymi i rodziną, dzielenie się aktualnościami z życia, budowanie społecznej akceptacji (lajki, komentarze).
Sieć zawodowa (np. LinkedIn)	Tożsamość realna, profesjonalna (profil CV: pełne imię i nazwisko, historia zatrudnienia)	Wizerunek profesjonalny: podkreśla kompetencje, osiągnięcia, kwalifikacje. Zdjęcie formalne, komunikaty utrzymane w tonie branżowym. Auto-prezentacja nastawiona na budowanie autorytetu i wiarygodności zawodowej.	Networking, rozwój kariery, poszukiwanie pracy lub pracowników, dzielenie się wiedzą branżową. Komunikacja zgodna z etykietą biznesową.
Forum / platforma anonimowa (np. Reddit, imageboard)	Tożsamość pseudonimowa lub anonimowa (nick niezdradzający danych osobowych, często zmienny lub jednorazowy)	Wizerunek ukryty za pseudonimem: ekspresja myśli często bardziej swobodna lub kontrowersyjna, bez związku z realną tożsamością. Brak trwałych elementów wizerunkowych poza stylem wypowiedzi. Możliwe ekstremalne „maski” (np. trolling) z minimalnymi konsekwencjami dla reputacji offline.	Wymiana opinii, dyskusje tematyczne, często konfrontacja poglądów. Użytkownicy cenią wolność słowa i anonimowość; styl komunikacji bywa mniej formalny, czasem agresywniejszy (brak sankcji społecznych znanych z offline).

Gry online / metawersum (np. MMORPG typu World of Warcraft, platformy VR)	Tożsamość fikcyjna (awatar w świecie gry, często wykreowana postać z fantastycznymi atrybutami, pseudonim w grze)	Wizerunek immersyjny: gracz odgrywa rolę postaci, której wygląd i cechy sam zdefiniował. Może to być zupełnie odmienny wizerunek od realnego (np. elf, kosmita, postać historyczna). Wizerunek służy fabule i interakcji z innymi postaciami; ważna jest spójność z konwencją gry (np. heroiczny, komiczny).	Rozrywka, doświadczenie przygody, escapizm. Komunikacja w grze nastawiona na współpracę lub rywalizację w ramach fikcyjnego świata. Relacje społeczne dotyczą głównie kontekstu gry (np. współgracze znają nas tylko jako postać z określonym pseudonimem i umiejętnościami).
--	---	--	---

Tabela 2. Przykładowe środowiska cyfrowe a charakter tożsamości i wizerunku użytkownika.

Jak wynika z powyższych przykładów, wielośrodowiskowość cyfrowa wymaga od jednostki swoistej **wielokompetencyjności komunikacyjnej**. Użytkownik musi orientować się w normach panujących w danym środowisku i potrafić dostosować do nich zarówno przekaz, jak i swój wizerunek. Monika Wojtkowiak w pracy „*Młodość w infosferze*” (Wojtkowiak, 2024: 77) podkreśla, że współczesna młodzież wzrasta w rzeczywistości informacyjnej o niespotykanej złożoności – ich świat to nie tylko szkoła i dom, ale także równoległa infosfera online, pełna bodźców, danych i interakcji. Łukasz Tomczyk zauważa zaś, że brak odpowiednio rozwiniętych kompetencji komunikacyjnych i informacyjnych w takim środowisku może prowadzić do **wykluczenia cyfrowego, izolacji społecznej, podatności na dezinformację oraz podejmowania błędnych decyzji** (Tomczyk, 2024: 149). Innymi słowy, aby sprawnie i bezpiecznie funkcjonować w wielośrodowiskowym świecie cyfrowym, jednostka potrzebuje nowych umiejętności: krytycznego myślenia, filtrowania informacji (redukcji szumu informacyjnego), umiejętności zarządzania własnym czasem i uwagą w obliczu ciągłych powiadomień, a także świadomości prywatności i zasad bezpieczeństwa.

Wielośrodowiskowość cyfrowa ma również wymiar **przestrzenno-czasowy**. Granice między tym, co online i offline, ulegają zatarciu. Coraz częściej „*wirtualna rzeczywistość wkrada się w nasze realne życie*”, a realne i wirtualne „*naprzemiennie określa nasze istnienie*”. Współczesny świat jest komunikacyjną przestrzenią hybrydową – istnieje równolegle w rzeczywistości cyfrowej i analogowej, a ta druga staje się nieraz atrakcyjną ucieczką przed nadmiarem technologii. Innymi słowy, żyjąc w ciągłej obecności online, odczuwamy czasem

potrzebę „wylogowania się” i powrotu do bezpośrednich doświadczeń zmysłowych. **Wielośrodowiskowość cyfrowa** tworzy nowy kontekst dla tożsamości i wizerunku: nasze *ja* jest rozproszone w sieci powiązanych ze sobą, lecz odmiennych światów. Ten stan rzeczy oferuje ogromne możliwości (łatwość komunikacji globalnej, udział w różnych wspólnotach, kreatywna samorealizacja), ale i niesie ryzyka (fragmentacja tożsamości, przeciążenie informacjami, zatrącenie prywatności). Dlatego tak ważne jest podejście krytyczne i refleksyjne do własnej aktywności cyfrowej.

Podsumowanie

Cyfrowa tożsamość i wirtualny wizerunek wyłaniają się z naszych rozważań jako kluczowe kategorie do zrozumienia kondycji człowieka w erze nowych mediów. Pełnią one rolę **funkcjonalnych interfejsów komunikacyjnych** – łączników między jednostką a cyfrowym ekosystemem społecznym. To poprzez nie definiujemy siebie online, nawiązujemy relacje i wpływamy na otoczenie. **Tożsamość cyfrowa** okazała się procesem dynamicznym i wielowymiarowym, który przestaje być ograniczony zasadą „jedna osoba – jedna tożsamość” obowiązującą w świecie offline. Zyskała cechy interfejsu: jest konstruowana z elementów danych, profili i narracji, podatna na zmiany i kontekstualna. **Wirtualny wizerunek** z kolei jawi się jako świadoma ekspresja medialna tego cyfrowego self – swoista *inscenizacja* własnego *ja* przed publicznością sieci. Wizerunek ten bywa kreowany z intencją wywołania określonego wrażenia, co podkreśla jego performatywność, ale zarazem jest kształtowany wspólnie z odbiorcami i algorytmami platform.

Wprowadzony w artykule autorski aparat pojęciowy – traktujący tożsamość jako **interfejs**, wizerunek jako **ekspresję**, a kontekst jako **wielośrodowiskowość** – pozwolił spojrzeć całościowo na mechanizmy komunikacji cyfrowej. Użycie metafory interfejsu uwidocznili nam, że tożsamość/wizerunek nie jest rzeczą zewnętrzną czy statycznym profilem, lecz aktywną warstwą pośredniczącą, którą użytkownik posługuje się niczym narzędziem, a która jednocześnie kształtuje jego doświadczenie. Koncepcja *wielośrodowiskowości cyfrowej* podkreśliła, że funkcjonujemy naraz w wielu przestrzeniach komunikacyjnych – co stanowi nowość w porównaniu z erą analogową, gdzie konteksty były bardziej odseparowane. To rodzi potrzebę integracji tych doświadczeń i zarządzania swoją obecnością w sposób strategiczny i etyczny.

Podsumowując, **cyfrowa tożsamość i wirtualny wizerunek** to pojęcia opisujące nową rzeczywistość komunikacyjną, w której *człowiek i technologia spletały się nierozdzielnie*. Jak wykazano, są one funkcjonalnymi interfejsami – narzędziami i środowiskami zarazem – które wymagają od nas kompetencji, samoświadomości i etyki, by mogły spełniać pozytywną rolę. Wyniki badań przeprowadzonych przez Kalinowską-Balcerzak sugerują, że choć zmieniły się

formy, nie zmieniła się istota ludzkiego dążenia do zrozumienia siebie i bycia zrozumianym przez innych (Kalinowska-Balcerzak, 2022: 159–275). Cyfrowa tożsamość jest po prostu kolejnym etapem odwiecznego procesu budowania siebie poprzez narzędzia dostępne w danej epoce – od autobiografii pisanych piórem, przez fotografie, po profile na Facebooku. Różnica tkwi w **skali** (zasięg globalny, nieustanna obecność) i **szybkości** (to, co dawniej kształtowało się latami, dziś może zmienić się w wiralu w ciągu dni).

Bibliografia

- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Malden, MA: Blackwell.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self*. W: L.H. Martin, H. Gutman & P.H. Hutton (red.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press, s. 16–49.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Jabłońska, M. (2023). *Kompetencje medialne w kontekście współczesnej konwergencji mediów*. Poznań: FNCE.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Kalinowska-Balcerzak, A. (2022). *Cyfrowa tożsamość. Jak rozgryźć technologie, które na co dzień praktykujemy na sobie*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Kluszczyński, R.W. (2001). *Spółczesność informacyjna. Cyberkultura. Sztuka multimediów*. Kraków: Rabid.
- Laurel, B. (1993). *Computers as Theatre*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Levinson, P. (2009). *New New Media*. Boston: Allyn & Bacon / Pearson.
- Rosenfeld-Kowalska, B. (2014). „Między analogowym Ja a cyfrowym Self”. W: J. Kowalski (red.), *Tożsamość w epoce cyfrowej*. Warszawa: Scholar, s. 223–236.
- Siwak, W. (2001). „Tożsamość a media globalne – wirtualne tożsamości cyberprzestrzeni”. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki i J. Muszyńska (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, t. 1. Białystok: Trans Humana, s. 238–257.
- Szczęsna, E. (2007). *Poetyka mediów. Polisemiotyczność, digitalizacja, reklama*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Tomezyk, Ł. (2024). „Kształtowanie kompetencji informacyjnych”. W: M. Wojtkowiak (red.), *Młodzież w infosferze*. Warszawa: IBE, s. 141–161.
- Turkle, S. (1995). *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon & Schuster.
- Wobalis, M. (2018). „Multimedia i edukacja 2.18”. *Polonistyka. Innowacje*, 8, s. 209–226.
- Wojtkowiak, M. (red.) (2024). *Młodzież w infosferze. Współczesne problemy wychowania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Noty o autorach

Hassan Abu Zeitoun

magister, doktorant w Szkole Doktorskiej Szkoły Dziedziny
nowej Nauk o Języku i Literaturze Uniwersytetu im. Adama
Mickiewicza w Poznaniu
hasabu@amu.edu.pl

**Katarzyna Bieniecka-
Drzymala**

doktor nauk humanistycznych, starszy wykładowca w In-
stytucie Lingwistyki Stosowanej, Wydział Neofilologii Uni-
wersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
k.drzymala@amu.edu.pl

Gary Carlin

magister, adiunkt w College of Communication and De-
sign na Uniwersytecie Lynn w Boca Raton, Floryda, Sta-
ny Zjednoczone
gcarlin@lynn.edu

Gabriela Gorąca-Sawczyk

doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Dy-
daktyki Kultury i Mediów, Wydział Neofilologii Uniwer-
sytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
gabriela@amu.edu.pl

Erika Grodzki

profesor, specjalistka w dziedzinie komunikacji maso-
wej, marketingowej i kulturowej, College of Communi-
cation and Design, Lynn University w Boca Raton, Flo-
ryda, Stany Zjednoczone
egrodzki@lynn.edu

Ernst Håkon Jahr

profesor, anglista, skandynawista, językoznawca, emery-
towany profesor University of Agder, Kristiansand, Nor-
wegia, przewodniczący Agder Academy of Sciences and
Letters, doktor honorowy Uniwersytetu im. Adama Mic-
kiewicza w Poznaniu
ernsthakon.jahr@uia.no

Hung Chum (Kevin) Kao

wykładowca i specjalista w zakresie animacji oraz efektów
wizualnych, College of Communication and Design, Lynn
University w Boca Raton, Floryda, Stany Zjednoczone

Szymon Machowski

doktor nauk humanistycznych, starszy wykładowca
w Zakładzie Dydaktyki Języka Angielskiego, Wydział
Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu
szymonm@amu.edu.pl

- Magdalena Nowacka-Kleban** doktor sztuk muzycznych, solistka w Teatrze Wielkim im. Stanisława Moniuszki w Poznaniu
nowacka.kleban@gmail.com
- Marta Koszko** doktor nauk humanistycznych, anglistka, językoznawca, adiunkt w Zakładzie Ekolingwistyki i Komunikologii, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskich, Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu
martag@amu.edu.pl
- Natalia Królikiewicz** doktor nauk humanistycznych, rusycystka, literaturoznawca, adiunkt w Zakładzie Komparatystyki Literacko-Kulturowej, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskich, Wydział Neofilologii UAM
natasza@amu.edu.pl
- Dominika Kobyłska** doktor nauk humanistycznych, romanistka, literaturoznawca, adiunkt w Zakładzie Italianistyki, Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Łodzi
dominika.kobylska@filologia.uni.lodz.pl
- Katarzyna Kowalik** doktor nauk humanistycznych, italianistka, romanistka, literaturoznawca, adiunkt w Zakładzie Literaturoznawstwa Romańskiego, Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Łodzi
katarzyna.kowalik@uni.lodz.pl
- Maciej Laskowski** doktor nauk humanistycznych, anglista, literaturoznawca, starszy wykładowca w Zakładzie Ekolingwistyki i Komunikologii, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskich, Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
maciej.laskowski@amu.edu.pl
- Joanna Ozimska** doktor nauk humanistycznych, italianistka, językoznawca, adiunkt w Zakładzie Italianistyki, Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Łodzi
joanna.ozimska@uni.lodz.pl
- Martin Phillips** profesor, medioznawca, dziennikarz współpracujący z NBC i ABC, były wykładowca Columbia University w Nowym Jorku, College of Communication and Design, Lynn University w Boca Raton, FL, Stany Zjednoczone
mjphillips@lynn.edu
- Stefanie Powers** doktor, specjalistka w zakresie dziennikarstwa i komunikacji medialnej, adiunkt w College of Communication

-
- and Design, Lynn University w Boca Raton, Floryda, Stany Zjednoczone
spowers@lynn.edu
- Joanna Puppel** profesor uczelni, doktor habilitowana, anglistka, językoznawca, kierownik Zakładu Ekolingwistyki i Komunikologii, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskich, Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
jpuppel@amu.edu.pl
- Stanisław Puppel** profesor zwyczajny, doktor habilitowany, anglista, językoznawca, emerytowany profesor-senior UAM, były kierownik Katedry Ekokomunikacji UAM, Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
spuppel@gmail.com
- Wojciech Puppel** doktor nauk humanistycznych, grafik, pracownik Uniwersyteckiego Studia Filmowego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
wpuppel@amu.edu.pl
- Jakub Przybył** doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Laboratorium Badań Poznawczych i Afektywnych nad Językiem (CoALab), Instytut Lingwistyki Stosowanej, Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
jakub.przybyl@amu.edu.pl
- Leonor Sagermann Bustinza** profesor uczelni, doktor nauk humanistycznych, kierownik Laboratorium Praktycznej Nauki Języka Hiszpańskiego w Instytucie Języków i Literatur Romańskich, Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
leonor@amu.edu.pl
- Barbara Skowronek** profesor zwyczajny, doktor habilitowana, germanistka, językoznawca, emerytowana profesor UAM, Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
barbaras@amu.edu.pl
- Krystyna Tuszyńska** profesor zwyczajny, doktor habilitowana, neohellenistka, literaturoznawca, Katedra Metodologii Lingwistyki, Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
krysmac@amu.edu.pl

Artur Urbaniak

doktor nauk humanistycznych, językoznawca, starszy wykładowca w Instytucie Językoznawstwa Stosowanego, kierownik kierunku lingwistyka stosowana, Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

artur.urbaniak@amu.edu.pl

Mirosław Wobalis

profesor uczelniany, doktor habilitowany, literaturoznawca, Pracownia Innowacji Dydaktycznych, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

wobalis@amu.edu.pl

Władysław Zabrocki

profesor uczelniany, doktor habilitowany, językoznawca, kierownik Katedry Metodologii Lingwistyki, Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

wladyslaw.zabrocki@amu.edu.pl

ISSN 1509-4146



9 771509 414001