

University of Applied Sciences in Nowy Sącz

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

Neophilologica Sandeciensia 17

edited by / pod redakcją

Jarosław Giza

Rachela Pazdan

Robert Rogowski

Grzegorz Adam Ziętała

Nowy Sącz 2025

Redaktor Naukowy

dr Jarosław Giza; dr Rachel Pazdan;
dr Robert Rogowski; dr Grzegorz Adam Ziętała

Recenzje

dr hab. Artur Czapiga, prof. UR; dr hab. Ewa Dźwierzynska, prof. UR;
dr hab. Roman Gawarkiewicz, prof. US; dr Jarosław Hetman;
dr Sławomir Kuźnicki; dr hab. Krzysztof Nycz, prof. UR; dr Katarzyna Papaja;
dr hab. Joanna Skolik, prof. UO; dr Urszula Trojanowska;
dr hab. Agnieszka Uberman, prof. UR; dr hab. Kristina Vorontsova, prof. UJ

Redaktor Techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2025

ISBN 978-83-67661-67-6

Wydawca

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: sog@ans-ns.edu.pl
www.ans-ns.edu.pl

Adres redakcji

Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: wn@ans-ns.edu.pl, tbolanowska@ans-ns.edu.pl
wydawnictwo.ans-ns.edu.pl

Druk

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
ul. Lwowska 143, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 441 02 88, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp	5
I. Гнуть позвоночник – wyrażenia związane z pracą w rosyjskim żargonie młodzieżowym (<i>Ewa Chełminiak</i>)	9
II. The Issue of Translatability of Emotions: Fidelity vs. Creativity and Interpretation (<i>Alicja Fyda</i>)	17
III. Two Rebels, One Genre: The Swedish Lisbeth Salander and The American Vanessa “Michael” Munroe as Powerful Heroines in Crime Fiction (<i>Jarosław Giza</i>)	24
IV. The Purpose and Challenge of Teaching Academic Writing to Students of English Philology in The Humanistics’ Faculty at Akademia Nauk Stosowanych (<i>Karina Grabowska</i>)	41
V. To Set or not to Set? – Reflections on Homework in the EFL Classroom (<i>Joanna Janisz</i>)	52
VI. Creating Space for Linguistic Talent – Using CLIL in Primary Education (<i>Joanna Klimczak</i>).....	58
VII. Wykorzystanie kooperatywnych metod nauczania w dydaktyce języków obcych (<i>Monika Kucharska, Agnieszka Krzeszowiak</i>)	67
VIII. Między kolektywem a kulturą: „rasyzm/rusizm rosyjski” w świetle teorii stylu myślowego Ludwika Flecka i modeli kulturowych Geerta Hofstede (<i>Monika Madej-Cetnarowska</i>)	82
IX. Historyczne marki handlowe niemieckiego obszaru językowego (<i>Rachela Pazdan</i>)	101
X. The Phenomenon of English Loanwords in the Polish Language of the Latest Hip-Hop Songs (<i>Edyta Woźniak</i>).....	118
XI. Od feminatywów do neutratywów, czyli jak zmienia się język rosyjski na skutek gender (<i>Grzegorz Adam Ziętała</i>)	136

DEBIUTY STUDENCKIE

XII. „Dialog, jaki jest, każdy widzi – filozofia obsługi, którą zrozumie nawet gość” (Marcin Turek)	153
Informacje o Autorach	169

WSTĘP

Neophilologica Sandeciensia, wydawana od 2006 roku, dotyczy zagadnień z zakresu szeroko pojętej filologii. Jej założeniem jest prezentacja dorobku naukowo-dydaktycznego pracowników i absolwentów Instytutu Języków Obcych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, a od 1 października 2022 roku – Wydziału Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, jak też dokonań badaczy związanych z innymi ośrodkami akademickimi w kraju i za granicą. Monografia zawiera teksty odnoszące się do rozmaitych dziedzin neofilologii, w ten sposób sygnalizując szeroki wachlarz zainteresowań jej autorów i jednocześnie kierując się ku jak najszerszej grupie odbiorców.

Niniejsza edycja składa się z 11 rozdziałów pracowników naukowych z Nowego Sącza oraz 1 rozdziału studenckiego – studenta studiów drugiego stopnia na kierunku Filologia angielska z przygotowaniem pedagogicznym, który jest prowadzony na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Rozdział Ewy Chełminiak pt. *Гнуть позвоночник – выражения связанные с работой в росийском жаргоне молодёжном* zawiera analizę wyrażen związanych z pojęciem „praca” występujących w rosyjskim żargonie młodzieżowym. Materiał został wyekscerpowany ze słownika T.G. Nikitiny *Толковый словарь молодёжного сленга*. Autorka wydzieliła kilka grup leksykalnych, m.in. czasowniki określające czynność *pracować*, wyrażenia dotyczące zarabiania pieniędzy, sposoby wykonywania pracy, określenia zawodów, a także nazwy pieniędzy oraz ich nominałów. Ponadto w pracy wyodrębniono żargonizmy wyrażające niechęć do pracy i jej unikanie. Przeanalizowane przykłady świadczą o wysokim poziomie kreatywności językowej młodzieży, a także o ich specyficznym i często ironicznym stosunku do rzeczywistości zawodowej.

Alicja Fyda w rozdziale pt. *The Issue of Translatability of Emotions: Fidelity vs. Creativity and Interpretation* opisuje emocje, które są jednym z najważniejszych, a zarazem jednym z najbardziej ulotnych aspektów naszego życia. Tłumaczenie wyrażen związanych z emocjami wydaje się zatem być dość złożonym zadaniem dla tłumacza, ponieważ ma on rzetelnie przetłumaczyć dany tekst. Biorąc pod uwagę fakt, że emocje pełnią różne role w naszym życiu, zadanie to może być utrudnione. Zadaniem tłumacza jest zatem zdecydować, czy przekazać tekst wiernie i dosłownie, czy lepiej ze względu na np. aspekty kulturowe i społeczne języka docelowego poddać tekst źródłowy bardziej złożonej interpretacji.

Rozdział Jarosława Gizy pt. *Two Rebels, One Genre: The Swedish Lisbeth Salander and the American Vanessa “Michael” Munroe as Powerful Heroines in Crime Fiction* analizuje podobieństwa między dwiema bohaterkami – Lisbeth Salander z trylogii *Millennium* Stiega Larssona i Vanessą „Michael” Munroe z serii *The Informationist* autorstwa Taylor Stevens. Umieszczając je w szerszym kontekście globalnej literatury kryminalnej, autor podkreśla, że obie postacie zarówno ucieleśniają, jak też podważają tradycje skandynawskiego noir i amerykańskiego hard-boiled detective fiction. Literatura kryminalna zostaje ukazana jako gatunek transnarodowy, kształtowany przez wzajemne oddziaływania kulturowe. Skandynawskie narracje, takie jak powieści Larssona, zdobyły światową sławę dzięki zjawisku „Nordic Noir”, podczas gdy amerykański noir pozostaje

tradycją fundamentalną, cechującą się moralną dwuznacznością, korupcją, a także psychologiczną złożonością. Zarówno Salander, jak i Munroe wpisują się w te wzorce, a zarazem je poszerzają, ukazując, w jaki sposób literatura kryminalna podejmuje globalne tematy przemocy, traumy i przetrwania w lokalnych kontekstach.

Odwołując się do teorii psychologii indywidualnej Alfreda Adlera, autor interpretuje traumatyczne doświadczenia bohaterki – molestowanie seksualne, zaniedbania instytucjonalne oraz zdrady – jako katalizatory odporności i rozwoju psychicznego. Kobiety odrzucają rolę ofiary, przekształcając cierpienie w wyjątkowe zdolności śledcze, analityczne i bojowe. Ich outsiderstwo i sprzeciw wobec struktur patriarchalnych wpisują je w tradycję noir, jednocześnie redefiniując kobiecą podmiotowość w gatunku. Autor rozdziału dowodzi, że Salander i Munroe ucieleśniają wizerunek złożonych, moralnie niejednoznacznych buntowniczek we współczesnej literaturze kryminalnej. Reprezentują one zdolność gatunku do podejmowania kwestii płci, władzy i przemocy, a ich transnarodowy rezonans czyni z nich trwałe ikony odporności oraz emancypacji w literaturze XXI wieku.

Karina Grabowska w rozdziale pt. *The purpose and challenge of teaching Academic Writing to students of English Philology in the Humanistics' Faculty at Akademia Nauk Stosowanych* wyjaśnia pojęcie „akademickie pisanie” i na czym polega ten proces, rozważa ogólne potrzeby studentów dotyczące pisania. Autorka przeanalizowała pięć możliwych powodów, dla których młode osoby podejmują studia filologii angielskiej na ANS, żeby doskonalić się w sztuce zaawansowanego pisania. Można je krótko zasygnalizować pięcioma hasłami: praca dyplomowa, edukacja, ambicja, tożsamość i sztuczna inteligencja (AI). Wskazała również, jaka powinna być optymalna liczba godzin nauki akademickiego pisania w programie studiów oraz w jakim kierunku powinno zmierzać to nauczanie.

Joanna Janisz w rozdziale *To Set or Not to Set? – Reflections on Homework in the EFL Classroom* omawia zagadnienie pracy domowej w kontekście nauczania języka angielskiego jako języka obcego. Wskazuje na korzyści, takie jak wspomaganie zapamiętywania, rozwój samodzielności uczniów i umiejętności krytycznego myślenia, ale też na wyzwania, takie jak obciążenie uczniów czy ryzyko oszukiwania. Zamiast rezygnować z pracy domowej, zdaniem autorki, nauczyciele i rodzice powinni wspólnie stworzyć warunki, w których będzie ona wartościowym narzędziem edukacyjnym.

Rozdział Joanny Klimczak pt. *Creating Space for Linguistic Talent – Using CLIL in Primary Education* dotyczy wsparcia ucznia uzdolnionego językowo w szkole podstawowej i koncentruje się na przypadku Wiktorii – uczennicy o wyjątkowym potencjale językowym, która w tradycyjnym środowisku szkolnym otrzymuje niewystarczające wsparcie. W badaniu zestawiono jej szkolne doświadczenia z opiniami nauczycielki języka angielskiego oraz rodziców. Kluczowym elementem pracy było zaprojektowanie i wdrożenie zintegrowanych materiałów przedmiotowo-językowych (ICM) w duchu metody CLIL, dopasowanych do indywidualnych potrzeb i zainteresowań uczennicy. Na podstawie solidnych podstaw teoretycznych oraz aktualnych badań, przedstawiono praktyczne sposoby wspierania zdolnych uczniów i tworzenia bardziej otwartego oraz skutecznego nauczania języka angielskiego.

Monika Kucharska i Agnieszka Krzeszowiak w rozdziale pt. *Wykorzystanie kooperatywnych metod nauczania w dydaktyce języków obcych* omawiają zastosowanie metod nauczania kooperatywnego (*cooperative learning*) w dydaktyce języków obcych.

W części teoretycznej przedstawiono genezę, podstawy pedagogiczne i kluczowe zasady skutecznej współpracy w grupie, takie jak pozytywna współzależność, indywidualna odpowiedzialność, równe uczestnictwo i jednoczesna interakcja. Omówiono także rolę nauczyciela jako facylitatora procesu i korzyści płynące z wykorzystania metod CL – zarówno w kontekście rozwoju językowego, jak też społecznego uczniów.

W części praktycznej zaprezentowano wybrane metody kooperatywne, przykłady ich zastosowania oraz przykładowe scenariusze lekcji języka angielskiego i niemieckiego. Tekst wskazuje również ograniczenia i wyzwania związane z wdrażaniem nauczania kooperatywnego oraz warunki niezbędne do jego skuteczności. Podkreślono potencjał metody CL jako narzędzia wspierającego zarówno efektywne uczenie się języków obcych, jak i rozwój kluczowych kompetencji społecznych uczniów.

Rozdział Moniki Madej-Cetnarowskiej pt. *Między kolektywem a kulturą: „rasyzm/rusizm rosyjski” w świetle teorii stylu myślowego Ludwika Flecka i modeli kulturowych Geerta Hofstede* koncentruje się na analizie zjawiska „rasyzmu”/„rusizmu”, który we współczesnym dyskursie politycznym i humanistycznym wykorzystywany jest do ideologicznej syntezy rosyjskiego imperializmu, nacjonalizmu, państwowego mesjanizmu i kultu jednostki w reżimie putinowskiej Rosji. Autorka interpretuje je w świetle koncepcji Ludwika Flecka dotyczącej „stylu” i „kolektywu myślowego”, wskazując, że ideologia ta ma charakter poznawczy, a nie jedynie polityczny. Zjawisko to opiera się na przekonaniu o misji dziejowej Rosji, sakralizacji władzy i usprawiedliwieniu przemocy w imię wspólnotowego dobra. Analiza ukazuje ciągłość między bizantyjskim mesjanizmem, carskim imperializmem, ideologią ZSRR i putinizmem. Odwołując się do modeli kulturowych Geerta Hofstede, autorka wykazuje, że m.in. wysoki dystans władzy, kolektywizm oraz unikanie niepewności sprzyjają utrwalaniu autorytaryzmu i „rasyzmu”/„rusizmu” jako stylu poznawczego. Z kolei niski poziom „męskości” i „powściągliwość” wzmacniają kult ofiary oraz lojalności wobec państwa, co dobrze ilustruje wiersz Saszy Karpenki cytowany przez Karema Rasza. W interpretacji Flecka „raszym”/„rusizem” jawi się jako zamknięty styl myślenia, wszechobecny w rosyjskim kolektywie.

W rozdziale pt. *Historyczne marki handlowe niemieckiego obszaru językowego* Rachela Pazdan opisuje rozwój uwarunkowań prawnych związanych z rejestracją marek handlowych i ochroną prawną towarów, koncentrując się głównie na obszarze niemieckojęzycznym. Pojawienie się historycznych znaków towarowych w krajach niemieckojęzycznych jest ściśle powiązane z industrializacją i ochroną prawną, jaką zapewnia ustawa o ochronie znaków towarowych z 1875 roku.

Główną część tekstu stanowi zwięzły opis powstania oraz historii dziewięciu najstarszych historycznych marek handlowych obszaru niemieckojęzycznego. Pierwsze markowe towary sięgają XVIII wieku, kiedy przedsiębiorstwa rzemieślnicze zaczęły odróżniać swoje produkty od konkurencji za pomocą nazw, symboli oraz znaków towarowych. W XIX wieku firmy w coraz większym stopniu wykorzystywały możliwości masowej produkcji przemysłowej, aby otworzyć rynki krajowe oraz międzynarodowe dzięki ustandaryzowanej jakości i fabrykowanej ilości oraz przystępnej cenie. Około roku 1900 trend ten był kontynuowany wraz z systematycznym budowaniem tożsamości poszczególnych produktów, co uczyniło marki symbolami niemieckiej tradycji kulturowej. Opisane firmy i marki handlowe do dnia dzisiejszego pozostają w sprzedaży, będąc częścią kultury konsumenckiej, a także symbolami sukcesu gospodarczego opisanych

przedsiębiorstw. Tekst skierowany jest do studentów Lingwistyki dla biznesu oraz studentów pozostałych kierunków będących słuchaczami przedmiotów z zakresu Marki handlowej.

Celem rozdziału Edyty Woźniak pt. *The Phenomenon of English Loanwords in the Polish Language of the Latest Hip-Hop Songs* jest scharakteryzowanie wpływu języka angielskiego na język polski w kontekście zapożyczeń właściwych występujących w analizowanych piosenkach hip-hopowych. Kultura hip-hopowa została ukształtowana w Stanach Zjednoczonych i w bardzo szybkim tempie rozprzestrzeniła się na inne kraje, trafiając też do Polski. Anglojęzyczny rap stał się bardzo popularny, a młodzi twórcy zaczęli tworzyć, nie tylko odzwierciedlając rytmikę, ale także zapożyczając angielskie elementy językowe. Ze względu na to, że obecnie można twierdzić, że hip-hop to gatunek muzyczny, który odgrywa jedną z kluczowych ról w kształtowaniu oraz promowaniu kultury młodzieżowej, może stać się istotnym źródłem badań nad językiem mówionym oraz procesem zapożyczania.

Grzegorz Adam Ziętała w rozdziale pt. *Od feminatywów do neutratywów, czyli jak zmienia się język rosyjski na skutek gender* przedstawia zmiany, które zachodzą w leksyce języka rosyjskiego i dotyczą pojawienia się feminatywów oraz neutratywów. Zmieniająca się leksyka to wielkie wyzwanie dla nauczycieli i tłumaczy. Procesy te zachodzą w języku rosyjskim mimo negatywnej reakcji władz państwa i zapewne współczesny język rosyjski będzie się z czasem dostosowywać do wyzwań związanych z równością płci, inkluzywnością, potrzebą szacunku wobec każdego użytkownika języka. Rozdział zawiera również mini słownik rosyjsko-polskich maskulatywów, feminatywów i neutratywów, które powinni znać nauczyciele i tłumacze.

Marcin Turek w rozdziale *Dialog, jaki jest, każdy widzi – filozofia obsługi, którą zrozumie nawet gość* przedstawia główne idee, wyniki badań oraz wnioski praktyczne rozdziału poświęconego zastosowaniu filozofii dialogu w komunikacji i obsłudze gościa w sektorze gastronomicznym. Autor łączy klasyczne koncepcje (Buber, Levinas, Tischner) z praktyką biznesową, pokazując, że perspektywa „Ja–Ty” może realnie poprawiać jakość relacji kelner–gość, kulturę organizacyjną i efekty ekonomiczne lokalu.

Jarosław Giza
Rachela Pazdan
Robert Rogowski
Grzegorz Adam Ziętała

I. ГНУТЬ ПОЗВОНОЧНИК – WYRAŻENIA ZWIĄZANE Z PRACĄ W ROSYJSKIM ŻARGONIE MŁODZIEŻOWYM

(Ewa Chelminiak¹)

Streszczenie

Tekst zawiera analizę wyrażen związanych z pojęciem „praca” występujących w rosyjskim żargonie młodzieżowym. Materiał został wyekscerpowany ze słownika T.G. Nikitiny *Толковый словарь молодёжного сленга*. Autorka wydzieliła kilka grup leksykalnych, m.in. czasowniki określające czynność *pracować*, wyrażenia dotyczące zarabiania pieniędzy, sposoby wykonywania pracy, określenia zawodów, a także nazwy pieniędzy i ich nominałów. Ponadto wyodrębniono żargonizmy wyrażające niechęć do pracy i jej unikanie. Przeanalizowane przykłady świadczą o wysokim poziomie kreatywności językowej młodzieży, a także o ich specyficznym i często ironicznym stosunku do rzeczywistości zawodowej.

Summary

The text presents an analysis of expressions related to the concept of work found in Russian youth slang. The material was excerpted from T.G. Nikitina's *Толковый словарь молодёжного сленга* (*Explanatory Dictionary of Youth Slang*). The author identifies several lexical groups, including verbs denoting the act of working, expressions related to earning money, ways of performing work, terms for professions, as well as slang names for money and its denominations. Additionally, the article highlights slang expressions that convey reluctance to work or avoiding work altogether. The analyzed examples demonstrate a high level of linguistic creativity among young people and reflect their distinctive, often ironic attitude toward professional reality.

Wprowadzenie

W języku polskim powszechnie znane jest powiedzenie „Bez pracy nie ma kołaczy”. Zawiera ono przesłanie, aby coś osiągnąć, potrzebna jest praca, wysiłek. Pojęcie „praca” możemy zaliczyć do jednego z kluczowych wyrażen, stanowiących podstawę życia społecznego, ekonomicznego i kulturowego człowieka. Praca zawsze odgrywała i nadal odgrywa ważną rolę w życiu człowieka. Na przestrzeni wieków w zależności od wpływów religii, tradycji, kultury, filozofii zmieniał się sposób rozumienia pracy jako działalności człowieka i uzyskiwania dzięki pracy dóbr materialnych dla zaspokajania potrzeb (Flaszyńska, 2011, s. 87).

Celem niniejszego rozdziału jest analiza wyrażen określających pojęcie „praca” występujących w żargonie młodzieżowym. Materiał badawczy został wyekscerpowany ze słownika T.G. Nikitiny *Толковый словарь молодёжного сленга*. Słownik ten jest pierwszym zbiorowym słownikiem żargonu młodzieżowego, zawiera ponad 12 tys. słów i 3 tys. frazeologizmów opisujących realia wszystkich sfer życia młodzieży.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

I. Wyrażenia oznaczające czynność *pracować*

Wśród określeń związanych z pojęciem „praca” w żargonie młodzieżowym występują wyrażenia oznaczające czynność *pracować*. Należy do nich m.in. czasownik *арбайтатъ* – ‘работатъ’. Z kolei żargonizmy *арбайт*, *ворк* oznaczają ‘praca’. Przytoczone przykłady są zapożyczeniami z języka niemieckiego (z niem. *arbeiten* – pracować, z niem. *arbeit* – praca) oraz z języka angielskiego (z ang. *work* – praca, pracować). W badanym materiale leksem *ворк* posiada tylko znaczenie ‘praca’, obrazuje to przykład: *Пойду на ворк устраиваться* (Никитина, 2003, s. 96). Na uwagę zasługuje wyrażenie *арбайтен унд копайтен* – ‘много работатъ’ będące przykładem makaronizmu, czyli żartobliwej, ironicznej imitacji języka obcego; *арбайтен* (z niem. pracować), *копайтен* – wymyślony czasownik utworzony od ros. *копать* poprzez dodanie niemieckiej końcówki fleksyjnej *-en, унд* (z niem. *und* – spójnik *i*). Analizowane wyrażenie można przetłumaczyć dosłownie jako *pracować i kopać*. Ponadto zwrot ten jest przykładem gry językowej, humorystycznego określenia pracy w młodzieżowym żargonie.

Wśród innych wyrażen oznaczających *pracować* w badanym materiale występują określenia *гнуть позвоночник* oraz *арабить* – Кому охота *арабить* до семи вечера? (Никитина, 2003, s. 24).

II. Zarabianie pieniędzy, osiągnięcie dochodów

W analizowanym materiale została wydzielona grupa leksemów dotyczących zarabiania pieniędzy i osiągnięcia dochodów. Reprezentowana jest ona przez 9 przykładów:

- *забаишлевать* – ‘заработать, добыть денег’,
- *лимонить* – ‘зарабатывать много денег’,
- *наварить* – ‘получить прибыль от сделки, заработать на чём-либо’ – Сколько ты на этом деле *наварил*? (Никитина, 2003, s. 409),
- *наживать* – ‘получать прибыль, зарабатывать’ – Как живёшь, как *наживаешь*? (Никитина, 2003, s. 414),
- *намыывать* – ‘зарабатывать, получать много денег’,
- *откатить* – ‘получить свою долю прибыли’,
- *приподняться* – ‘улучшить своё материальное положение, заработать денег’ – Я *приподнялся* и на днях поеду отдыхать в Вильнюс (Никитина, 2003, s. 557),
- *состричь* – ‘получить доход, добыть деньги у кого-либо’,
- *срубить* – ‘заработать, достать денег’.

Należy zaznaczyć, że przytoczone powyżej żargonizmy dotyczące pracy zarobkowej przyjmują postać jednowyrazowych czasowników.

III. Sposób wykonywania pracy

W żargonie młodzieżowym występują także wyrażenia, za pomocą których młodzi ludzie określają sposób wykonywania pracy, tj. zaangażowanie, intensywność, sumienność, wysiłek fizyczny. Analizowane zwroty składają się tylko z jednego komponentu – są to czasowniki. Przytoczymy kilka przykładów:

- *корячиться* – ‘много, напряжённо работатъ’,
- *лыбать* – ‘делать что-либо быстро, интенсивно’,

- *мантулить* – ‘много и напряжённо работать’,
- *молотить* – ‘работать много и с напряжением’ – Ты же последний год *молотила*, как лошадь (Никитина, 2003, s. 392),
- *мордячиться* – ‘работать, трудиться много и с максимальным напряжением’ – Мы же не рабы, рабы не мы с восьми до восьми *мордячиться* (Никитина, 2003, s. 394).

W badanej grupie określeń na szczególną uwagę zasługują 2 przykłady, w których młodzi ludzie ironicznie, żartobliwie opisują sposób wykonywania pracy. Ilustrują to wyrażenia:

- *стоять дулом кверху* – ‘много работать, выполнять тяжёлую pracę’,
- *рвать задницу* – ‘работать с максимальным напряжением сил’ – За такие деньги *задницу рвать* не собираюсь (Никитина, 2003, s. 203).

Warto zaznaczyć, że przytoczone przykłady składają się z dwóch komponentów – czasownika oraz rzeczownika. Ponadto w ostatnim wyrażeniu *рвать задницу* występuje nazwa części ciała *задница* (tyłek).

IV. Zapożyczenia w żargonie młodzieżowym

Żargon młodzieżowy swój zasób leksykalny poszerza nie tylko zapożyczeniami z języka niemieckiego bądź angielskiego (omawiane wcześniej przykłady *арбайтатъ*, *арбайт*, *ворк*), ale także z innych żargonów, np. z żargonu więźniów, żołnierzy. Żargonizm *мастырить* – ‘делать что-либо хорошо, качественно’ został zapożyczony z języka więźniów. Z kolei wyrażenie *шуршать* – ‘усердно работать, быть активным’ pochodzi z żargonu żołnierzy – Почему они (солдаты) должны делать ремонты офицерских квартир, словом *шуршать*? (Никитина, 2003, s. 838).

W języku młodzieży niektóre określenia opisujące ciężko pracujące osoby mają charakter gry słownej opartej na kulturowych skojarzeniach. Jako przykład może posłużyć wyrażenie *Папа Карло* – *Карл Маркс* – Наш Харри – настоящий *papa Karlo* (Никитина, 2003, s. 481). Pierwsza część zwrotu *Папа Карло* jest nawiązaniem do postaci Papu Carlo – bohatera bajki A.N. Tołstoja „Złoty klucz” lub „Przygody Buratino” (Buratino – odpowiednik Pinokia). Papa Carlo to uosobienie rzetelnej, solidnej, cichej pracy. Z kolei Karol Marks – „ikona teorii pracy i walki klas” – stanowi ironiczny symbol osoby zaangażowanej w wykonywanie swojej pracy.

V. Charakterystyka wykonywanej pracy. Nazwy pieniędzy

W materiale wyekscerpowanym ze słownika T. G. Nikitiny *Толковый словарь молодёжного сленга* wyodrębniona została także grupa wyrażen, które wskazują na łatwość i niewielkie zaangażowanie w pracę. Do takich określeń należą:

- *на шару* – ‘без труда, легко’ – Два зачёта получили *на шару* – по текущей успеваемости (Никитина, 2003, s. 815),
- *полтинка (с полтинка)* – ‘делать что-либо легко, без труда’ – Ну денег мы *с полтинка* достанем (Никитина, 2003, s. 529).

Żargonizm *полтинка* powstał poprzez połączenie prefiksu *пол* z rzeczownikiem *пинок* w formie dopełniacza liczby pojedynczej² *пинка*.

² W języku rosyjskim przedrostek *пол* łączy się z rzeczownikami w formie dopełniacza liczby pojedynczej, np.: *полчаса*, *полкилограмма*.

W analizowanej grupie znajdują się również określenia charakteryzujące pracę jako czynność trudną, nudną, powolną, monotonna, nieprzynoszącą efektów. Przedstawiają to następujące przykłady:

- *долбёжка* – ‘нудная однообразная работа’,
- *дурочка* – ‘неумелая и медленная работа’,
- *камасутра* – ‘трудная, утомительная работа’ – А завтра с утра опять эта *камасутра* начнётся (Никитина, 2003, s. 257),
- *колбаситься* – ‘выполнять нудную, малоэффективную работу’ – Что он с этой машиной *колбасится*? (Никитина, 2003, s. 294).

W przytoczonych przykładach dominują rzeczowniki, tylko ostatnie wyrażenie występuje w formie czasownika. Na uwagę zasługuje określenie *камасутра*. *Kamasutra* to indyjska księga, traktat dotyczący seksualności, miłości. W języku młodzieży pojęcie to zostało przetransformowane i zaadaptowane w zupełnie innym kontekście – jako trudna, męcząca praca.

W żargonie młodzieżowym funkcjonuje bardzo wiele określeń osób wykonujących różne zawody. W badanym materiale zostały wyodrębnione poniższe nazwy profesji:

- *поганель* – ‘научный работник’ (pracownik naukowy),
- *червонец, цветной* – ‘милиционер’ (policjant),
- *системщик* – ‘системный программист’ (programista),
- *командир* – ‘работник сферы обслуживания’ (pracownik obsługi),
- *штабер* (zapożyczenie z języka żołnierzy) – ‘штабной работник’ (pracownik sztabu).

Wśród analizowanych żargonizmów wyodrębnione zostały też dwa czasowniki odnoszące się do wykonywania zawodów. Są to formy *доцентовать* ‘работать в должности доцента в вузе’ – А ты кто? – Я доцент. Ну, в пединституте *доцентую* (Никитина, 2003, s. 165) oraz *миксовать* ‘работать ди-джеем’ – Димон *миксует* в „Супере” (Никитина, 2003, s. 387).

Zebrany materiał językowy obejmuje też wyrażenia związane z niepodejmowaniem pracy, unikaniem pracy oraz bezczynnością. Obrazują to przykłady:

- *косьба* – ‘отлынивание от работы’,
- *кочумать* – ‘ничего не делать, бездействовать’,
- *шарить* – ‘отлынивать от работы’,
- *шланговать* – ‘бездельничать, отлынивать от работы’ – Все работают, а он *шлангует* (Никитина, 2003, s. 827).

Określenia *шарить* oraz *шланговать* są zapożyczeniami z języka żołnierzy.

W codziennej mowie młodych ludzi zaobserwować można dużą kreatywność językową w zakresie wyrażen związanych z pieniędzmi, które łączą się z wykonywaniem pracy. Zamiast powszechnie używanych określeń, takich jak *деньги* – ‘pieniądze’, młodzież posługuje się potocznymi nazwami. Do najczęściej stosowanych żargonizmów oznaczających pieniądze należą *башки, башельки, ломти, ломтики, бумага* – У тебя какая-нибудь *бумага* есть? (Никитина, 2003, s. 69). Dla nazwania konkretnych nominałów w analizowanym materiale pojawiają się wyrażenia:

- *трёха, трюльник* – ‘три рубля’,
- *пескарь* – ‘пять рублей’ – Дай *пескаря* (Никитина, 2003, s. 498),
- *красенькая* – ‘десять рублей’,

- *синенькая* – ‘пятнадцать рублей’,
- *стоха* – ‘сто рублей’,
- *треугольник* – ‘триста рублей’,
- *полкуска* – ‘пятьсот рублей’ – Сделаешь дело – *полкуска* твои (Никитина, 2003, s. 528).

W oparciu o powyższe przykłady można stwierdzić, że stosowanie „swoich nazw” określających pieniądze świadczy o żywym, humorystycznym charakterze języka młodzieży.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza materiału wyekscerpowanego ze słownika T.G. Nikitiny *Толковый словарь молодёжного сленга* pozwala wysunąć pewne wnioski. Żargon młodzieżowy zawiera dynamiczną leksykę, którą młodzi ludzie posługują się nie tylko w codziennej komunikacji, lecz również w ważnych aspektach życia społecznego, jakim jest praca. Badane wyrażenia związane z pracą charakteryzują się semantycznym zróżnicowaniem – zebrany materiał prezentuje określenia opisujące wykonywanie ciężkiej pracy, słownictwo dotyczące zarabiania pieniędzy, żargonizmy wyrażające niechęć do pracy i jej unikanie. Interesującym materiałem językowym są także przykłady z nazwami zawodów, nominałów pieniężnych. Warto zaznaczyć, że wyrażenia te bardzo często nacechowane są ironią, żartem, humorem lub opierają się na grze językowej. Można powiedzieć, że język młodzieży jest żywym odbiciem pokolenia, które buduje własne wyobrażenie o otaczającej go rzeczywistości.

Bibliografia

- Bańczyk, E., (2019). O roli języka w kształtowaniu tożsamości młodego pokolenia. *Postscriptum Polonistyczne*, 1(23), 239-259.
- Bartmiński, J. (2009). *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dąbrowska, A. (2022). *Slang młodzieżowy jako przedmiot badań – problemy z pisaniem o języku nastolatków*. Pobrane z: <https://czasopismanaukowe.mazowiecka.edu.pl/index.php/sej/article/view/169/136>.
- Filipiak, M., Lis, F. (2001). *W kręgu kultury postmodernistycznej – młodzież, kultura, wartości*. Lublin: Przedsiębiorstwo Wydawnicze Związku Niewidomych „Print 6”.
- Flaszyńska, E. (2011). *Znaczenie pracy w życiu człowieka*. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/348135294_Znaczenie_pracy_w_zyciu_czlowieka.
- Grabias S. (2001). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Myszur, R. (2022). *Wybrane aspekty współczesnej gwary młodzieżowej w internecie*. Pobrane z: http://naukowy-przehladdziennikarski.org/sites/default/files/05.Myszor_Wybrane_aspekty_wsp%C3%B3%C5%82czesnej_gwary_m%C5%82odzie%C5%BCowej_w_internecie.pdf.
- Nawacka, J., Piotrowska-Mazurowska, M. (2011). *Zapożyczenia we współczesnym rosyjskim żargonie młodzieżowym: przyczynek do badań*. Pobrane z: https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/acta-neophilologica/2011-tom-13/acta_neophilologica-r2011-t13-s105-112.pdf.

- Ożóg, S. (2020). Język współczesnej młodzieży – między kodem ograniczonym a kodem rozwiniętym. W: M. Kielar-Turska, S. Milewski (red.), *Język w biegu życia* (s. 523-555). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Rejakowa, B. (2008). *Kulturowe aspekty języka mody*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wileczek, A. (2018). *Kod młodości. Młodomowa w aspektach społeczno-kulturowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wysoczański, W. (2022). *Zachowania i stosunki międzyludzkie utrwalone w slangu młodzieżowym (na materiale jednostek wielowyrazowych)*. Pobrane z: <https://ojs.academicon.pl/jezykoznawstwo/article/view/7370/6871>.
- Никитина, Т.Г. (2003). *Толковый словарь молодёжного сленга*. Москва: Издательство Астрель.
- Шералиева, М.Ш. (2022). *Современный молодёжный сленг: его источники и разновидности*. Pobrane z: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-molodezhnyy-sleng-ego-istochniki-i-raznovidnosti-1/viewer>.
- https://vuzlit.com/1478977/molodezhnyy_sleng_zhargony.
- https://pro.zachnik-com.com/spravochnik/literatura/stilistika-literatury-i-kultura-rechi/molodezhnyy-sleng/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fduckduckgo.com.
- <https://conf.siblu.ru/molodezhnyy-sleng>.

Indeks

1. Wyrażenia określające czynność – *pracować*:
 - арабить ('работать'),
 - арбайтат ('работать', z niem. *arbeiten*),
 - арбайт ('работа', z niem. *arbeit*),
 - арбайтен унд копайтен ('много работать'),
 - ворк ('работа', z ang. *work*),
 - гнуть позвоночник ('работать').
2. Wyrażenia dotyczące zarabiania pieniędzy oraz osiągnięcia dochodów:
 - забашлевать ('заработать, добыть денег'),
 - лимонить ('зарабатывать много денег'),
 - наварить ('получить прибыль от сделки, заработать на чём-либо'),
 - наживать ('получать прибыль, зарабатывать'),
 - намывать ('зарабатывать, получать много денег'),
 - откатить ('получить свою долю прибыли'),
 - приподняться ('улучшить своё материальное положение, заработать денег'),
 - состричь ('получить доход, добыть деньги у кого-либо'),
 - срубить ('заработать, достать денег').
3. Wyrażenia określające sposób wykonywania pracy:
 - корячиться ('много, напряжённо работать'),
 - лыбать ('делать что-либо быстро, интенсивно'),
 - мантулить ('много и напряжённо работать'),
 - молотить ('работать много и с напряжением'),
 - мордяться ('работать, трудиться много и с максимальным напряжением'),
 - рвать задницу ('работать с максимальным напряжением сил'),
 - стоять дуплом кверху ('много работать, выполнять тяжёлую работу').
4. Wyrażenia wskazujące na łatwość wykonywania pracy, niewielkie zaangażowanie w pracę:
 - на шару ('без труда, легко'),
 - полпинка, с полпинка ('делать что-либо легко, без труда').
5. Wyrażenia charakteryzujące pracę (praca trudna, nudna, powolna, monotonna, nieprzynosząca efektów):
 - долбёжка ('нудная однообразная работа'),
 - дурочка ('неумелая и медленная работа'),
 - камасутра ('трудная, утомительная работа'),
 - колбаситься ('выполнять нудную, малоэффективную работу').

6. Określenia osób wykonujących zawody:

- командир (‘работник сферы обслуживания’),
- поганель (‘научный работник’),
- системщик (‘системный программист’),
- червонец, цветной (‘милиционер’),
- штабер (‘штабной работник’).

7. Wyrażenia związane z niepodejmowaniem pracy, unikaniem pracy oraz bezczynnością:

- косьба (‘отлынивание от работы’),
- кочумать (‘ничего не делать’, ‘бездействовать’),
- шарить (‘отлынивать от работы’),
- шланговать (‘бездельничать’, ‘отлынивать от работы’).

8. Nazwy pieniędzy, konkretnych nominałów:

- башки, башельки, бумага, ломти, ломтики (‘деньги’),
- красенькая (‘десять рублей’),
- пескарь (‘пять рублей’),
- полкуска (‘пятьсот рублей’),
- синенькая (‘пятнадцать рублей’),
- стоха (‘сто рублей’),
- треугольник (‘триста рублей’),
- трёха, трюльник (‘три рубля’).

II. THE ISSUE OF TRANSLATABILITY OF EMOTIONS: FIDELITY VS. CREATIVITY AND INTERPRETATION

(Alicja Fyda¹)

Streszczenie

Emocje są jednym z najważniejszych, a zarazem jednym z najbardziej ulotnych aspektów naszego życia. Tłumaczenie wyrażen związanych z emocjami wydaje się zatem być dość złożonym zadaniem dla tłumacza, ponieważ ma on rzetelnie przetłumaczyć dany tekst. Biorąc pod uwagę fakt, że emocje pełnią różne role w naszym życiu, zadanie to może być utrudnione. Zadaniem tłumacza jest zatem zdecydować, czy przekazać tekst wiernie i dosłownie, czy lepiej ze względu na np. aspekty kulturowe i społeczne języka docelowego poddać tekst źródłowy bardziej złożonej interpretacji.

Summary

Emotions are one of the most important and at the same time one of the most fleeting aspects of our lives. Translating expressions related to emotions therefore seems to be quite a complex task for a translator, as they have to translate the text accurately. Given that emotions play different roles in our lives, this task can be difficult. The translator's task is therefore to decide whether to convey the text faithfully and literally, or whether it is better, for example, due to cultural and social aspects of the target language, to subject the source text to a more complex interpretation.

Introduction

Emotions represent one of the most noteworthy and the most fleeting aspects of human communication. They play not only an expressive role, but also cultural and social roles. Translating emotions from one language into another is therefore challenging for translators because it goes beyond standard lexical issues or syntactic problems and according to Al-Mashrafi (2025) "translating is emotion, humanity and sensitivity". Hence, translators task is to take into consideration and reconcile two separate aspects: fidelity of the source text with interpretation space needed to express emotional sense in the target culture and language.

Emotions are not universal in their linguistic expression – each language and culture create their own ways of naming and showing emotional states. These ways may be based on local metaphors, idioms, connotations or social norms of expressing emotions. The process of translation requires not just language proficiency but also profound comprehension of the cultural frameworks and value systems of both communication groups (Łukaszewicz, 2022). The conflict arises at the connection between literal form reproduction and the creative interpretation of emotional significance. As a result, Catford (1965) established the thesis of linguistic and cultural untranslatability. *Linguistic untranslatability* is an effect of formal discrepancy between the structure of the source language and the target language. In this case, more differences between

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

two languages mean greater difficulties with conveying the meaning of the text created in the source language. As far as *cultural untranslatability* is concerned, it is connected with the absence of some elements and realities in the culture expressed by the target language (cf. Łukaszewicz, 2022). These clear distinction between language and culture has not been accepted by some researchers (cf. Cui, 2012). If there is an assumption that language is a creation and a part of the culture that is expressed through it, Catford's division seems archaic and does not fully reflect the complexity of the culture-language relationship. The researcher indicated to a significant translation problem with elements that are particularly culture-bound and these include proper names, quotations, and allusions (cf. Hejwowski, 2012). Łukaszewicz (2022) claims that emotions whose meaning stems from the customs, mentality, and history of a given community should also be considered such units.

I. Emotions as a translating challenge

I.1. Emotions in language and culture

While emotions are considered universal occurrences in their biological meaning (Ekman, 2021), their verbal expression and cultural interpretations differ noticeably based on language, tradition, and social norms. Languages vary not just in their vocabulary for emotions but also in their categorisation, assessment, and interpretation of them. Pavlenko (2007) observes that emotions are “translated” via the lens of an individual's language and culture prior to the process of translation.

The example may be the English term “embarrassed”, which lacks a direct counterpart in several languages, including Polish, where it may be expressed as “zażenowany”, “zakłopotany”, “zawstydzony” or “skrzępowany” – each conveying distinct connotations and emotional nuances. The Japanese term “amae”, signifying the enjoyment obtained from reliance on another individual, lacks a direct counterpart in most European languages (Wierzbicka, 1999). The semantic and conceptual distinctions imply that translating emotions necessitates profound interpretation of culturally and pragmatically entrenched meanings rather than a mere mechanical pursuit of an equivalent.

Furthermore, emotions are frequently conveyed indirectly – for instance, via metaphors, idioms, collocations, grammatical modulation, or narrative norms (Hanić et al., 2016). Expressions such as “burst into tears”, “cold feet”, or “butterflies in the stomach” need the translator to determine whether to maintain a literal translation, anticipating that the metaphor would be understood in the target language or to use a similar idiomatic expression that is more profoundly rooted in the local language and cultural framework. Consequently, translating emotions is not a neutral task. It exposes cultural and language disparities that necessitate the translator's profound multicultural knowledge and interpretative adaptability.

I.2. Emotions as components of interpersonal communication

Emotions are essential not only in the semantic dimension of statements but also in the framework of communication exchanges. Jakobson (1987) explains the emotional function of language as the mechanism for conveying the speaker's attitude towards the transmitted material, hence serving as a fundamental component of style, tone, purpose, and interpersonal dynamics. Translating this sort of function necessitates the translator's ability to discern nuanced emotional cues embedded in phrase structure, stylistic choices, and the pace of speech.

In dialogue texts, such as novels, films, video games, or interpreting, the emotional quality of language is evident through tone of voice, speech tempo, pauses, ellipses, and expressive interjections (e.g., ugh, wow, hm, meh). Translating these signals into the target language necessitates judgements at the lexical, stylistic, and performative levels (Rojo, Caro, 2016).

A lack of focus on emotional function may result in a skewed interpretation of the text and diminish its communication effectiveness. Excessive emotional neutralisation in literary translation might damage character portrayals, interpersonal dynamics, or narrative tone, whereas very precise reproduction of the original may result in language awkwardness and a decline in stylistic coherence. According to the research conducted by Liu and Xu (2025), translators frequently navigate the tension between “emotional loyalty” and cultural effectiveness”, rendering the translation of emotions a linguistic and ethical process.

II. Fidelity vs. interpretation and creativity: tension in translation practice

One of the key tensions in translating emotions is the constant need to choose between fidelity to the original and interpretation tailored to the target culture. These decisions are not only linguistic but also axiological: they touch on the translator’s loyalty to the author, the recipient, and the text as a work of art. Although contemporary translation theories are moving away from a binary understanding of these concepts, they remain strongly present in translation practice – especially when it comes to translating emotions: subjective, nuanced, contextual, and often based on cultural codes.

II.1. Fidelity in translating emotions

Fidelity in translation has traditionally been understood as striving to preserve the form and content of the source text as much as possible, often equated with literalism. In the context of translating emotions, this would mean reproducing words, grammatical structures, expressions, and emotional intensity as faithfully as possible. However, as Chesterman (2017) points out, fidelity is not an absolute category, but a relative one: it always refers to something or someone (the author, the text, the intention, the function).

Maintaining “emotional fidelity” can lead to a translation that is formally correct but inadequate from a cultural and pragmatic perspective. For example, the English phrase “I’m devastated” expressing intense sadness, when translated literally as “Jestem zdruzgotany(a)” in Polish, may sound unnatural or overly dramatic in everyday situations where a Polish speaker would rather choose the milder “Jest mi bardzo przykro” or “Jestem załamany”.

Fidelity can also mean preserving the tone and style of the original, which in the case of literary or dramatic texts can be as difficult as preserving the meaning itself. The translation of emotions therefore requires a redefinition of the concept of fidelity – from reproducing form to preserving function and emotional effect (Nord, 2018).

II.2. Interpretation of emotions by a translator

In opposition and in addition to the faithful translation model is the interpretative approach, in which the translator actively reconstructs the emotional meaning in a way that is adapted to the realities of the target culture and language. This interpretation does not mean arbitrariness – on the contrary, it requires a great deal of responsibility and the ability to assess which elements should be transferred and which should be transformed in order to preserve an equivalent emotional effect (House, 2023).

From a pragmatic and cognitive perspective, the translator acts as an emotional mediator – not only conveying information, but also intentions, social contexts, values, and the expectations of the recipient. As Rojo and Caro (2016) emphasise, the translator's emotional interpretation is inevitable, especially in texts where emotions are strongly contextual or metaphorical (e.g., poetry, drama, youth literature, film dialogues).

Interpretation strategies in this case may include:

- adaptation (e.g., “He was heartbroken” → “Miał złamane serce” / ”Bardzo to przeżył” (“He was devastated” / “He took it very hard”),
- modulation of emotional intensity (e.g., toning down overly dramatic expressions, strengthening overly neutral ones),
- creative idiomaticisation (e.g., “She lost her cool” → “Wybuchła” / ”Straciła panowanie nad sobą” (“She exploded” / “She lost control”),
- cultural compensation (e.g., adding an explanation or replacing emotions with a form that is more understandable to the recipient).

The interpretive approach is often associated with the concept of *dynamic equivalence* (Nida, 1969) – striving not so much for form but for a similar emotional effect on the recipient. However, excessive interpretation can lead to exaggeration, semantic shifts, or even manipulation – especially when the translator does not properly recognize the function of emotion in a given text. That is why it is so important that interpretative decisions are grounded in both cultural and pragmatic awareness, as well as in the intended purpose of the translation.

III. Translation strategies in translating emotions

Effective translation of emotions requires the translator to use appropriate translation strategies that allow the emotional meaning of the original to be preserved while adapting it to the conventions of the target language and culture. In translation studies literature, a number of techniques can be identified that prove particularly useful in the process of translating emotions.

The first useful strategy is literal translation, which is often used in texts where emotions are expressed unambiguously and do not require additional cultural context. It works well for translating basic emotions such as anger, fear and sadness, as long as they have direct equivalents in the target language. However, literal translation often fails in the case of idioms, metaphors or colloquialisms that convey indirect or complex emotions.

The next technique is transcreation which involves deliberately transforming the content in such a way as to preserve the emotional function of the original in a new cultural context. For example, the American idiom “I'm on cloud nine” can be transformed into the Polish equivalent “Jestem w siódmym niebie” (“I'm in seventh heaven”), even though it literally means something completely different. This strategy is also connected with adaptation strategy and it works particularly well in literary, advertising and audiovisual translations, where expression and reception are important.

Amplification/attenuation of emotions are another strategies that may be used by translators. They can deliberately modulate the intensity of emotions in their translations – strengthening them when the original seems too neutral for the target audience, or weakening them when a direct translation would sound too theatrical. An example:

“He was furious” as “Był naprawdę zły” (“He was really angry”) (attenuation) or “Był wściekły do granic możliwości” (“He was furious beyond belief”) (amplification), depending on the narrative and stylistic context.

Compensation is another strategy which can be used when the emotional effect cannot be conveyed in the same place in the text – in this case, the translator tries to compensate for the lost emotional charge in another part of the text. Example: when irony or sarcasm in the original are neutralised at the lexical level, they can be ‘recovered’ through intonation, wordplay or register choice later in the text.

Another idea is to use idiomatic strategies and paraphrasing. Replacing an idiom or emotional metaphor with an expression of equivalent meaning in the target language, even if the form changes. This strategy requires a great deal of creativity and cultural awareness. For instance, “She lost it” – “Straciła panowanie nad sobą” (“She lost her temper”) or “Puściły jej nerwy” (“She blew her top”).

The application of the above strategies requires the translator to be flexible in their use of language and to have cultural sensitivity, since there is no single ‘best’ method – each translation decision must be made contextually, based on the intention, register, function of the text and the needs of the recipient.

Conclusions

Translating emotions is one of the most complex and fascinating challenges in the work of a translator. Emotions, as phenomena deeply rooted in the structure of language, culture and social norms of expressing feelings, do not lend themselves to simple equivalents. As the analysed examples and strategies show, translators must constantly balance fidelity to the original with the interpretative freedom necessary to preserve the emotional meaning in the target language.

The analysis showed that fidelity cannot be understood solely as a reproduction of form – in the context of emotions, it rather means loyalty to the communicative and affective function of the text. Interpretation, if it is conscious, culturally justified and based on solid pragmatic foundations, is not a betrayal of the original, but its creative transformation. The use of appropriate translation strategies – such as adaptation, compensation, modulation or idiomatisation – allows for the reconstruction of emotional meaning in a way that is convincing and functional for the recipient. However, their effective use requires a high level of linguistic and intercultural competence and an empathetic understanding of the author’s intentions.

These conclusions are not only of theoretical importance, but also of practical significance – both in translation teaching and in the evaluation of the quality of literary, audiovisual and specialist translations. In the age of global communication, it is not only ‘what’ and ‘how’ we translate that is becoming increasingly important, but also ‘how we feel about it’ – both as senders, receivers and intermediaries.

Further recommendations

The considerations presented in this article highlight the complexity of translating emotions as a task that goes beyond linguistic competence – it also requires cultural sensitivity, interpretative skills, and pragmatic and affective awareness. The tension between fidelity and interpretation should not be viewed as an opposition, but as a dynamic continuum along which the translator moves depending on the context, the purpose of the translation and the expectations of the recipient.

From a practical perspective, it is reasonable to propose the inclusion of systematic modules on the language of emotions, affective pragmatics and cultural models of emotional expression in translator training programmes. Such content should not be treated as marginal or optional, but as integral elements of translational competence, especially in the context of literary, audiovisual, marketing and journalistic translations. It may be also valuable to create translation corpora focused on emotions, containing fragments annotated with information on emotional charge, intensity, pragmatic function and translation strategies used. Resources of this type could serve as a basis for empirical analysis, testing theoretical hypotheses and teaching material.

From a scientific research perspective, it is worth considering the use of experimental and interdisciplinary research methods, such as eye tracking, brain activity analysis and affective response measurements. These methods would allow for the measurable examination of the reception of emotions in translation and determine which translation strategies are most effective in generating emotional equivalence in the recipient. Another promising direction is research on multimodal and audiovisual translation, where emotions are expressed not only through language, but also through intonation, facial expressions, gestures, and soundtracks. Analysing how translators and editors adapt these means in different languages and cultures can provide valuable data on the interaction between linguistic form and emotional impact. Finally, it is worth developing practices of intercultural evaluation of emotional translations – by involving native speakers of the target and source languages in assessing the affective quality of translations. Such research could not only confirm the accuracy of translation decisions, but also contribute to a fuller understanding of cultural differences in the perception of emotions.

In summary, the translation of emotions is an area with enormous theoretical, didactic and empirical potential. The integration of translational, cognitive, psychological and cultural perspectives can contribute to better preparing translators to work with emotionally charged texts and to more effective.

Bibliography

- Al-Mashrafi, I. (2025). *Translating Emotions: The Great Task of the Translator*. Sultan Quaboos University.
- Catford, J.C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford.
- Chesterman, A. (2017). *Reflections on Translation Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ekman, P. (2021). *Emotion revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life* (Updated ed.). Times Books.
- Hanić, J., Pavlović, T., Jahić, A. (2016). Translating emotion-related metaphors: A cognitive approach. *Explorations in English Language and Linguistics*, 4(2), 87-101.
- House, J. (2023). *Translation: The Basics (2nd ed.)*. Routledge.
- Jakobson, R. (1987). Linguistics and poetics. In: D. Hymes (ed.), *Language and literature*. Gruyter Mouton.
- Liu, M., Xu, Y. (2025). Emotions experienced and strategies used in Chinese-English interpreting: A journal study of two MA students. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 10(2), 158-181.

- Łukaszewicz, B. (2022). Kulturowa (nie)przetłumaczalność emocji w języku – na przykładzie emocji negatywnych. *Język a Kultura*, 29, 59-68.
- Nida, E.A. (1969). Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating. *Foundations of Language*, 5(3), 445-448.
- Nord, C. (2018). *Translating as a Purposeful Activity Functionalist Approaches Explained*. Routledge.
- Pavlenko, A. (2007). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rojo, A.M., Ramos Caro, M. (2016). Can emotion stir translation skill? Defining the impact of positive and negative emotions on translation performance.
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge University Press.

III. TWO REBELS, ONE GENRE: THE SWEDISH LISBETH SALANDER AND THE AMERICAN VANESSA “MICHAEL” MUNROE AS POWERFUL HEROINES IN CRIME FICTION (Jarosław Giza¹)

Streszczenie

Rozdział pt. *“Two Rebels, One Genre: The Swedish Lisbeth Salander and the American Vanessa “Michael” Munroe as Powerful Heroines in Crime Fiction”* analizuje podobieństwa między dwiema ikonicznymi bohaterkami – Lisbeth Salander z trylogii *Millennium* Stiega Larssona i Vanessą „Michael” Munroe z serii *The Informationist* autorstwa Taylor Stevens. Umieszczając je w szerszym kontekście globalnej literatury kryminalnej, autor podkreśla, że obie postacie zarówno ucieleśniają, jak i podważają tradycje skandynawskiego noir oraz amerykańskiego hard-boiled detective fiction. Literatura kryminalna zostaje ukazana jako gatunek transnarodowy, kształtowany przez wzajemne oddziaływania kulturowe. Skandynawskie narracje, takie jak powieści Larssona, zdobyły światową sławę dzięki zjawisku „Nordic Noir”, podczas gdy amerykański noir pozostaje tradycją fundamentalną, charakteryzującą się moralną dwuznacznością, korupcją i psychologiczną złożonością. Zarówno Salander, jak też Munroe wpisują się w te wzorce, a zarazem je poszerzają, ukazując, w jaki sposób literatura kryminalna podejmuje globalne tematy przemocy, traumy i przetrwania w lokalnych kontekstach.

Odwołując się do teorii psychologii indywidualnej Alfreda Adlera, rozdział interpretuje traumatyczne doświadczenia bohaterek – molestowanie seksualne, zaniedbania instytucjonalne i zdrady – jako katalizatory odporności i rozwoju psychicznego. Obie kobiety odrzucają rolę ofiary, przekształcając cierpienie w wyjątkowe zdolności śledcze, analityczne i bojowe. Ich outsiderstwo i sprzeciw wobec struktur patriarchalnych wpisują je w tradycję noir, jednocześnie redefiniując kobiecą podmiotowość w gatunku. Analiza podkreśla również performatywną rolę wyglądu – zarówno Salander, jak i Munroe wykorzystują ubiór oraz kreację tożsamości jako narzędzia przetrwania i buntu. Istotnym elementem ich historii są także ambiwalentne relacje z mężczyznami – Mikaelem Blomkvistem w przypadku Salander oraz Francisco Beyardem w przypadku Munroe. Związki te, oparte na szacunku, a nie zależności, pozwalają bohaterkom na chwilowe przełamanie emocjonalnej izolacji, nie prowadząc jednak do definitywnego przezwyciężenia traumy. Autor rozdziału dowodzi, że Salander i Munroe ucieleśniają wizerunek złożonych, moralnie niejednoznacznych buntowniczek we współczesnej literaturze kryminalnej. Reprezentują one zdolność gatunku do podejmowania kwestii płci, władzy i przemocy, a ich transnarodowy rezonans czyni z nich trwale ikony odporności oraz emancypacji w literaturze XXI wieku.

Summary

The chapter *Two Rebels, One Genre: The Swedish Lisbeth Salander and the American Vanessa “Michael” Munroe as Powerful Heroines in Crime Fiction* examines the parallels between two iconic female protagonists—Stieg Larsson’s Lisbeth Salander from the *Millennium* trilogy and Taylor Stevens’s Vanessa “Michael” Munroe from the *Informationist* series. Set within the broader context of global crime fiction, the study highlights how these figures embody and simultaneously challenge the traditions of Scandinavian crime fiction and American

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

hard-boiled detective fiction. Crime fiction is presented as a transnational genre shaped by mutual cultural exchange. While Scandinavian narratives like Larsson's have gained global acclaim through the "Nordic Noir" phenomenon, American crime fiction remains foundational, characterized by moral ambiguity, corruption, and psychological complexity. Both Salander and Munroe reflect these traditions but also expand them, illustrating how crime fiction engages with global themes of violence, trauma, and survival in localized contexts.

Drawing on Alfred Adler's theory of individual psychology, the chapter interprets the heroines' traumatic pasts—sexual abuse, institutional neglect, and betrayal—as catalysts for resilience and psychological growth. Both women reject victimhood, channelling trauma into exceptional investigative, analytical, and combat skills. Their outsider identities and resistance to patriarchal structures align them with crime fiction traditions while redefining female subjectivity in the genre. The analysis also emphasizes the performative role of appearance, as both characters use clothing as tools of survival and defiance. Importantly, their narratives reveal ambivalent relationships with men, particularly Mikael Blomkvist for Salander and Francisco Beyard for Munroe. These partnerships, rooted in respect rather than dependence, allow moments of emotional vulnerability without resolving their trauma in simplistic romantic arcs. Ultimately, the chapter argues that Salander and Munroe exemplify the rise of complex, morally ambiguous female rebels in contemporary global crime fiction. They embody the genre's capacity to interrogate gender, power, and violence, while their transnational resonance positions them as enduring icons of resilience and empowerment in twenty-first-century literature.

Introduction

Contemporary crime fiction has emerged as a distinctly global phenomenon, shaped by the complex and dynamic interplay between entrenched national literary traditions and increasingly fluid transnational exchanges. Over the past few decades, Scandinavian crime fiction has attracted significant international attention, propelled largely by the widespread acclaim of Nordic Noir and the global success of authors such as Jo Nesbø, Camilla Läckberg and Stieg Larsson. This surge in popularity has heightened scholarly and popular interest in the unique sociocultural contexts and stylistic features of Scandinavian crime narratives, while simultaneously contributing to a broader redefinition of crime fiction genre on a global scale. Nevertheless, it would be a serious oversight to marginalize the longstanding and foundational tradition of American crime fiction in this discussion. American noir, with its history stretching back to the early twentieth century, has played a seminal role in shaping the genre's core themes, narrative structures, and character archetypes.

The rise of hardboiled detective fiction in America can be attributed to writers such as Dashiell Hammett and Raymond Chandler who were instrumental in establishing the subgenre's distinctive style. Dashiell Hammett, often credited as the founder of the hardboiled tradition, was noted by Jasmine Yong Hall for creating a style of writing that is "quintessentially American and, in stark contrast to the English tradition, based on material from actual, lived experience" (2020, p. 450). The hardboiled detective subgenre is defined by its gritty and often brutal portrayal of crime, morally ambiguous protagonists, and a hard-edged, colloquial writing style. As Raymond Chandler observed, Hammett's writing appealed to "people with a sharp, aggressive attitude to life" who were unafraid of confronting the seedy and violent aspects of existence. According to Chandler, these readers were accustomed to violence, seeing it as part of the fabric of everyday life. Hammett, he argued, "gave murder back to the kind of people who

commit it for reasons, not just to provide a corpse; and with the means at hand, not with handwrought dueling pistols, curare, and tropical fish” (1964, p. 195). This emphasis on realism and the depiction of violence as a natural consequence of human behavior marked a stark departure from the more sanitized portrayals of crime found in earlier detective fiction.

The archetype of the hardboiled detective, as depicted by Hammett and Chandler, is a solitary figure who navigates a morally complex and often hostile world. These protagonists are typically disillusioned, embodying a sense of alienation from both society and its institutions. Raymond Chandler’s Philip Marlowe, introduced in *The Big Sleep* (1939), exemplifies this new kind of detective. Marlowe is characterized by a strong sense of moral integrity, even as the pervasive corruption and social decay that surround him render him increasingly disillusioned. Similarly, Dashiell Hammett’s Sam Spade, the protagonist of *The Maltese Falcon* (1930), is tough, morally compromised, and deeply skeptical of authority. Spade’s character embodies the gritty realism that became a hallmark of American crime fiction, where the detective operates as both an outsider and a reluctant participant in the morally ambiguous world they inhabit.

Importantly, the hardboiled detective tradition helped to shape the broader genre of Noir, which is defined by its dark, fatalistic tone and its exploration of existential despair. In the realm of noir fiction, the protagonist often finds themselves in a world that is both corrupt and indifferent to individual suffering. The stark realism and bleak view of human nature present in the works of Hammett and Chandler allowed crime fiction to evolve into a vehicle for exploring deeper psychological and philosophical questions. By emphasizing the moral ambiguities and internal struggles of their protagonists, these writers not only transformed the detective story but also contributed to the development of a subgenre that continues to influence crime fiction to this day. Writers such as Dashiell Hammett and Raymond Chandler introduced a more realistic and brutal portrayal of crime, which resonated with the disillusionment of the post-World War I era, and their works have supported and enlivened the whole edifice of crime fiction whose vitality, as asserted by Plain can “be attributed to its capacity to interrogate the structural inequalities, cultural anxieties and psychic pressures of modernity” (2020, p. 109). The hardboiled detective, often a morally complex and disillusioned figure, became the central character of a subgenre that explored the darker aspects of human nature and society. This shift in narrative style, tone, and thematic concerns not only reshaped the detective story but also gave rise to the broader genre of Noir, cementing the hardboiled tradition as a foundational element of modern crime fiction.

Moreover, American crime fiction continues to evolve in vibrant dialogue with other national and transnational literary currents, both reflecting and influencing global trends. This ongoing evolution challenges simplistic, linear models of cultural influence and instead invites a more nuanced understanding of exchange as a process of mutual shaping. A closer and more critical examination reveals that the relationship between American and Scandinavian crime fiction is best understood as bidirectional and multifaceted. Rather than a one-way flow of influence from one tradition to another, the interaction between these two traditions is reciprocal, characterized by continuous cross-pollination, adaptation, and reconfiguration. This dynamic interchange underscores the interconnected nature of contemporary crime fiction and illustrates how national literatures participate in a global conversation that preserves distinctive local elements

while simultaneously engaging with universal themes and narrative innovations. As asserted by Wai Chee Dimock who, while referring to Pascale Casanova's thoughts, claims that "world literature comes into being when a handful of texts are lifted from their local contexts and circulated across national borders (...) and admitted into a rarefied pantheon" (2017, p. 37). This edifice is indeed a privileged place in the world literature since, as claimed by Nilsson, Damrosch and D'haen in their Introduction to *Crime Fiction as World Literature*:

[T]he globalized and hybridized genre of crime fiction, dealing with universal questions about life and death, crime and punishment, conflicting values and moral systems, is known for portraying the darker sides of society and formulating a social critique upon its own native context. At the same time, it is a genre that entertains readers worldwide, and its authors write within a tradition, continuously reshaping the genre's way of telling stories about crime (2017, p. 4),

and, as practitioners of this exceptionally fast expanding genre, "American crime writers are as likely to be inspired by Swedish authors as the reverse (Nilsson, Damrosch, D'haen, 2017, p. 3).

The objective of this article is to analyze the similarities between the portrayals of Lisbeth Salander and Vanessa "Michael" Munroe, and to consider both as significant contributors to an intertextual and expanding subgenre of crime fiction. In line with David Damrosch's concept of "glocalism," which emphasizes the exportation of local situations abroad and the importation of global situations at home (Damrosch, 2009, p. 109), the comparative analysis of Lisbeth and Vanessa demonstrates the ways in which American and Scandinavian crime fiction engage in a shared yet distinct project of representing crime, trauma, and survival. The central question, therefore, is whether—and to what extent—their characterization can be situated within the framework of global crime fiction, testifying to both the intertextuality and the glocal dimension that permeate their respective narratives and, more broadly, to their immersion in the vast and evolving domain of world literature.

As mentioned above, American crime fiction, especially the hard-boiled variant, is characterized by its dark and cynical portrayals of urban life, morally ambiguous characters, and a pervasive atmosphere of bleakness, corruption, and despair. Belonging to the broader tradition of transgressor-centered crime fiction, the hard-boiled mode focuses on the creation of wretched and marginal figures—those "obsessed, alienated, vulnerable, pursued or paranoid" (Horsley, 2001, p. 11). Both Lisbeth Salander and Vanessa Munroe clearly embody this paradigm. Similarly, the label "*noir*", derived from the French term for "black", aptly encapsulates the subgenre's preoccupation with darkness, both literal and metaphorical. As Philip Simpson observes, "*noir*" is marked by a "prevailing mood of pessimism, personal and societal failure, urban paranoia, the individual's disconnection from society, and cynicism" (2010, p. 189). Its narratives revolve around crime, corruption, and existential unease, blurring the boundaries between right and wrong and foregrounding the instability of justice itself. Notably, *noir* has had a lasting impact on world literature and popular culture, influencing narrative forms across multiple languages and traditions.

Scandinavian crime fiction's global expansion reached a new zenith with the publication of Stieg Larsson's *Millennium Trilogy* in the mid-2000s². Beginning with *The Girl with the Dragon Tattoo*, Larsson's work combines elements of investigative journalism, techno-thriller, and psychological drama to explore themes of misogyny, corporate malfeasance, and state violence. While analysing the Swede's literary masterpiece, Neale asserts that:

Published posthumously in 2008, it deals with international business intrigues, dark family secrets and characters whose lives have been based on past lies. Larsson's protagonist, Mikael Blomkvist, is a Swedish financial journalist who, with the help of a damaged young woman computer hacker, Lisbeth, uncovers murder, corruption, and intrigues in the highest echelons of Swedish society, which Larsson incisively dissects with compassion and discernment (2010, p. 304).

Central to the trilogy is the character of Lisbeth Salander, a socially marginalized, fiercely intelligent hacker and survivor of institutional abuse. She is, as voiced by Barry Forshaw, Larsson's:

maverick security analyst and computer magician [who] is some distance from the drink-sodden detectives with chaotic private lives who haunt most contemporary crime fiction, though her own life is hardly admirable. She is a damaged, brutalised young woman, with an alienating carapace: her Goth death makeup, tattoos and piercing suggest – and forcefully at that – her pronounced sociopathic tendencies (2012, p. 65).

Salander's iconoclastic presence reconfigures traditional gender roles within the genre and embodies the intersection of personal trauma and systemic oppression. Larsson's narratives foreground the permeability between private suffering and public failure, thereby transforming the genre into a powerful medium for exposing hidden abuses and legitimizing resistance. His success catalyzed an international surge of interest in the Scandinavian crime narratives, resulting in widespread translations, film adaptations, and global readership. Central to his enduring success is the figure of Lisbeth Salander, described by Marie Diamond as "a young woman of the counterculture who has survived a horrific childhood to become a brilliant, brave, and often cold-blooded investigator" (2020, p. 338). As a character, Salander is an intriguing and complex female protagonist who fits seamlessly into the noir tradition while simultaneously redefining its possibilities.

Taylor Stevens, by contrast, is an American writer best known for her debut novel *The Informationist*, the first in the Vanessa "Michael" Munroe series. Born in 1973 in New York and raised within the restrictive sect known as the Children of God, Stevens experienced an itinerant childhood that took her across multiple continents, including extended periods in Africa. These formative experiences profoundly shaped

² The titles of the series as follows: *Män som Hatar Kvinnor* (*The Girl with the Dragon Tattoo*, 2005), *Flickan Som Lekte med Elden* (*The Girl Who Played with Fire*, 2006), *Luftslottet som sprängdes* (*The Girl Who Kicked the Hornets' Nest*, 2007).

her fiction, particularly in the depiction of African cultures and landscapes that lend authenticity and depth to her novels. The *Munroe* series quickly gained recognition for its strong and unconventional female protagonist, its intricate plotting, and its vividly rendered international settings. Forshaw, in *American Noir: The Pocket Essential Guide to US Crime, Fiction, Film & TV*, characterizes Vanessa “Michael” Munroe as “an information specialist with a worldwide reputation for getting results—and usually risking personal danger in order to do so” (2017, p. 201). Munroe is portrayed as a skilled and resourceful figure, adept in espionage and combat, and capable of navigating the treacherous worlds of international intrigue. Like Salander, she is a deeply complex character whose resilience and unconventional morality resonate with the established conventions of noir fiction while also extending them into new thematic territories.

The parallels between Lisbeth Salander and Vanessa Munroe suggest that both can be regarded as paradigmatic heroines of crime fiction. Each possesses a troubled past that continues to shape her present actions; both negotiate moral ambiguity in ways that unsettle conventional distinctions between good and evil; each occupies the margins of society, embracing an outsider identity that enables her to challenge dominant systems of power. Their relationships with others are marked by complexity and ambivalence, reflecting noir’s preoccupation with fractured trust and unstable alliances. Both demonstrate extraordinary physical and psychological resilience, resisting reduction to the role of victim and instead emerging as both rebels and agents in their own destinies. Moreover, their engagement with the *femme fatale* trope is at once subversive and innovative: while Salander undermines its conventions through inscrutability and rejection of seduction as a weapon, Munroe strategically appropriates elements of allure and manipulation without being defined by them. Finally, both heroines demonstrate exceptional investigative and analytical abilities, situating them within the detective tradition while simultaneously distinguishing their approaches through unconventional methods and distinctive motivations.

Taken together, these characteristics support the hypothesis that Lisbeth Salander and Vanessa Munroe should be considered not merely as individual literary creations but as emblematic figures within the broader landscape of global crime fiction. They embody the genre’s evolution toward complexity, intertextuality, and transnational resonance, offering new models of female subjectivity within noir fiction. Both characters demonstrate how crime fiction can serve as a site where local histories, traumas, and contexts are exported globally and where global patterns of violence, corruption, and gender politics are imported into national traditions. Their stories, therefore, testify to the dynamic process of glocalism that increasingly defines crime fiction as one of the most significant and culturally revealing components of contemporary world literature.

I. A Comparative Analysis of Lisbeth Salander and Vanessa “Michael” Munroe

This section offers a comparative analysis of Lisbeth Salander and Vanessa “Michael” Munroe, the central female protagonists of Stieg Larsson’s *Millennium* series and Taylor Stevens’s *Vanessa Munroe* series, respectively. Both characters function within the framework of crime fiction, embodying archetypal traits associated with the genre while simultaneously challenging and redefining traditional gender roles. The analysis is supported by Alfred Adler’s theory of individual psychology, as presented in *The Practice and Theory of Individual Psychology* (1924), and situated within

a transnational literary context. Adler posits that every individual is motivated by a desire to overcome feelings of inferiority and to achieve personal superiority, which he defines as striving for completion and self-realization. According to Adler, “all forms of neurosis and developmental failure are expressions of inferiority and disappointment” (2014, vi). However, the feeling of inferiority, especially when intensified by trauma, as is the case with both Salander and Munroe, can become a catalyst for psychological and moral development of character. Both Lisbeth and Vanessa are presented as psychologically complex women marked by severe trauma: Lisbeth experiences prolonged institutional abuse and familial violence, while Vanessa endures sexual abuse within a cult-like sect and later suffers further exploitation. These traumas generate internal conflict but also provide the impetus for transformation, in alignment with Adler’s theory that adversity can drive individuals toward personal mastery and self-efficacy. As Schultz asserts in summarizing Adler’s approach, a human being is “first and foremost a conscious being who is aware of his motivations (...) strongly influenced by what he thinks the future holds in store” (Schultz, 2013, p. 337). This teleological orientation helps explain the self-guided strategies of both heroines.

Lisbeth Salander is frequently described as enigmatic, antisocial, and emotionally detached. Rosenberg and O’Neill portray her as “a crusader, a vigilante, a psychopath,” while also underscoring her vulnerability and tenacity (2011, p. 2). Such duality is central to her characterization within crime fiction traditions: she is both a victim and an avenger. Her depiction often borders on dehumanization, as reflected in medical evaluations that describe her with terms such as “introverted, socially inhibited, lacking in empathy (...) seriously retarded” (Larsson, 2008, p. 143). However, such diagnoses are constructed within an institutional framework that fails to account for Lisbeth’s exceptional intelligence, resilience, and strategic thinking, qualities that ultimately allow her to subvert the very systems designed to constrain her. Similarly, Vanessa Munroe is portrayed by Barry Forshaw as an “information specialist with a worldwide reputation for getting results—and usually risking personal danger in order to do so” (2017, p. 201). Her emotional detachment and combat skills mirror Lisbeth’s, as does her traumatic past, particularly the abuse she suffered within the cult and later at the hands of trusted allies. Despite this, Vanessa, like Lisbeth, transforms her suffering into agency. The men in their lives—Mikael Blomkvist for Lisbeth and Francesco Beyard for Vanessa—serve, therefore, as narrative foils that help both protagonists begin to trust again, suggesting an evolution in their respective emotional landscapes.

Importantly, both characters exhibit what Adler terms the striving for superiority, not in terms of dominance over others, but as a movement toward psychological wholeness. Their refusal to conform to gendered expectations or to accept victimhood aligns them with the transgressive potential of crime fiction. Their outsider status, emotional complexity, and moral ambiguity all serve to position them as quintessential crime fiction heroines and rebels. Visually, Lisbeth’s appearance reinforces her rejection of societal norms. Descriptions of her tattoos, piercings, and goth-like attire amplify her alienation. Larsson describes her as “a pale, anorexic young woman (...) who looked as though she had just emerged from a week-long orgy with a gang of hard rockers” (Larsson, 2008, pp. 33-34). This external nonconformity reflects her internal rebellion and becomes a semiotic marker of her resistance to patriarchal structures.

Parallely to Lisbeth Salander, Vanessa Michael Munroe's distinctive physical appearance and style of dress serve as both a tactical disguise and a form of self-expression within her professional domain. Her wardrobe choices are frequently employed as performative tools, mechanisms of identity construction and camouflage that allow her to negotiate patriarchal and often hostile environments. At the outset of Stevens' novel, Munroe is portrayed inhabiting the archetype of the seductive operative, navigating a high-risk mission with a deliberately cultivated aesthetic:

clothes that hugged her body, accentuating long legs and model height. Hers was an androgynous figure—boyish, sleek, and angular—and she walked through the lobby with a sensual stride, subtly provocative, fully aware of the surreptitious glances coming from the mostly male guests (Stevens, 2013, p. 12).

Later in the narrative, Stevens offers a marked contrast in Munroe's presentation, highlighting the fluidity and intentionality with which she constructs her visual identity. This time, her ensemble is tailored to subvert male expectations and reinforce her strategic control over social interactions:

Munroe was seated and waiting at the appointed time, and when Bradford arrived a few minutes late, she stood to shake his hand. She wore a close-fitting black dress and four-inch heels that gave her a two-inch height advantage. Wrapped around her neck was a delicate beaded scarf that hung down against her bare back. [...] It was an outfit that caused heads to turn [...] and it was intended as a willful statement (Ibidem, p. 54).

These repeated and detailed references to the protagonists' appearances in both Stevens' and Larsson's works underscore a shared literary strategy. They initially channel gendered assumptions that often reduce such women to either fetishized or deviant figures. However, the frequency and intensity of these descriptions challenge the reader to question the validity of superficial judgments. What initially appears to be merely aesthetic or sexualized becomes, upon deeper scrutiny, a deliberate performance that masks internal conflict and trauma, and at the same time signals agency and resistance. In both narratives, clothing becomes a metonym for female rebels' ability to manipulate perception, a crucial survival skill in male-dominated spheres.

The invocation of Alfred Adler's theory of individual psychology offers a productive lens through which to interpret the actions and transformations of both Salander and Munroe. As previously noted, Adler posits that human behavior is driven by a fundamental striving from a perceived state of inferiority toward one of superiority or self-realization (Schultz, 2013). The sense of inferiority, often rooted in trauma, can become a catalyst for personal growth and resilience. Salander and Munroe exemplify this paradigm. Despite being victims of sexual violence and institutional neglect, they channel their experiences into highly developed skill sets that allow them to exert control over their environments.

Salander's prowess as an investigator is evident early in *The Girl with the Dragon Tattoo*, particularly in her role within Milton Security. She is not merely competent but exceptional, as emphasized in the conversation between her employer Armansky

and Henrik Vanger's lawyer, Dirch Frode. Armansky insists, "don't be fooled by her youth. She is our absolute best researcher" (Larsson, 2008, p. 43), a sentiment Frode affirms upon seeing the depth and accuracy of Salander's work: "it's obvious that your colleague, just as you assured me, is exceedingly competent" (Ibidem, p. 50). These early evaluations of her skills are validated throughout the *Millennium* trilogy, as Salander consistently demonstrates superior analytical and technical capabilities, particularly in uncovering sensitive or obscured information. Her hacking abilities, precision in research, and psychological acumen elevate her from the margins of society, where she has been placed due to her atypical behavior and traumatic history, into a position of undeniable relevance and power. Vanessa Munroe is similarly constructed as an elite intelligence operative. Although Stevens offers fewer overt philosophical reflections, Munroe's character arc aligns closely with the Adlerian notion of psychological compensation. Her extraordinary talents in data acquisition, linguistic mimicry, and psychological manipulation stem not from innate sociopathy but from a childhood marked by coercion, exploitation, and survivalism. Like Salander, Munroe converts her victimization into professional strength, thereby complicating reductive binaries such as victim/agent or deviant/heroine.

Like Lisbeth Salander, Vanessa Munroe is endowed with extraordinary investigative capabilities that extend far beyond conventional research. Her methodical approach to uncovering even the most deeply buried information reflects not only her intellectual brilliance but also a strategic sensibility formed through personal experience and psychological necessity. From the outset of *The Informationist*, Stevens establishes Munroe's ability to operate outside legal or institutional frameworks, suggesting an innate proclivity for navigating grey zones of authority. Her exceptional analytical prowess is introduced in a flashback to her university years, where a seemingly trivial academic exercise becomes emblematic of the operative principles that will define her future engagements:

During sophomore year of college, in a period of drink- and drug-induced haze, with the deadline of a research assignment for her comparative-politics class looming, she pulled an all-nighter with a beat-up laptop and four pots of coffee, fabricating a report using Cameroon as her target of study. The sources were fudged, but the information based on past personal observations, logical conclusions, and in-depth understanding of the demographics, was highly accurate. [...] Although it was evident to those who read the report that the material had not been pulled from genuine sources, the analyses and conclusions had piqued their curiosity (Stevens, 2013, pp. 30-31).

This moment foreshadows Munroe's *modus operandi*: privileging depth of understanding and experiential knowledge over adherence to formal academic or bureaucratic conventions. Her work is not merely technical but interpretive, underscoring her ability to intuit systems, behaviors, and power dynamics in volatile global contexts. The request that follows—for a similar report on another country—signals institutional recognition of her abilities and initiates her transformation into a sought-after intelligence asset.

Salander and Munroe are united not only by their investigative brilliance but also by a dogged determination that can be read, in Adlerian terms, as the psychological striving toward superiority—an effort to overcome the profound inferiority imposed upon them by earlier life traumas. In both narratives, this resolve is intensified following experiences of sexual violence, which act as catalysts for their most extreme demonstrations of autonomy, resourcefulness, and resilience. Lisbeth Salander's assaults, first molestation and later rape, by her state-appointed guardian Nils Bjurman, are depicted with unflinching realism by Larsson. These moments are crucial to understanding her later behaviors and worldview, and must be engaged with critically rather than sensationally. The initial assault begins with unwanted and coercive physical contact under the guise of care, gradually escalating into overt abuse:

He stood behind her. Suddenly he was massaging the back of her neck, and let one hand slide from her left shoulder across her breasts. He put his hand over her right breast and left it there. When she did not seem to object, he squeezed her breast. Salander did not move (Larsson, 2008, p. 197).

Salander's lack of immediate response is deliberately misinterpreted by Bjurman as submission, allowing him to escalate the violence under the pretense of consensuality:

He took her hand and pressed it to his crotch. [...] 'If you're nice to me I'll be nice to you.' He put his other hand around her neck and pulled her down to her knees [...] 'You've done this before, haven't you?' he said as he lowered his zip (Ibidem, p. 199).

The final stage of the assault is rendered in deeply disturbing detail, emphasizing the dehumanizing violence of the act:

Salander opened her lips and took him in her mouth. He kept his grip on her neck and pulled her fiercely towards him. She felt like gagging the whole ten minutes he took to bump and grind; when finally he came, he was holding her so tight she could hardly breathe (Ibidem, p. 199).

Larsson's explicit portrayal of the assault is not gratuitous; rather, it functions as a foundational trauma that contextualizes Salander's future responses to injustice. Far from silencing her, the violence galvanizes her resolve, leading to one of the most iconic acts of retribution in modern crime fiction. Through her meticulous planning and technological expertise, Salander reclaims control, recording Bjurman's second, more violent rape, using the footage to blackmail him and regain autonomy over her legal affairs. In this sense, her mastery of surveillance technologies becomes a means of reclaiming narrative and bodily agency.

Similarly, Vanessa Munroe's inner transformation is shaped by her experience of sexual violence, specifically at the hands of Pieter, a former mentor and team member who abused her under the guise of training. While Stevens does not depict the violence in the same graphic terms as Larsson, the psychological repercussions are made equally clear. Pieter's betrayal, and the power imbalance embedded in their

relationship, marks a turning point in Munroe's psychological development. Her combat training, meant to empower her, becomes intertwined with trauma, thus complicating the very tools that later serve as her defense mechanisms. Much like Salander, Munroe learns to weaponize her skills, not out of vengeance alone, but as part of a broader strategy to protect herself and control the terms of her existence.

The comparable shattering atrocities are experienced by Vanessa while being part of the team in Kribi, Africa. During this mission a 15-year-old Munroe has to survive a lot of assaults, one of them being constant rapes conducted by more powerful Pieter Willems. Those rapes are presented in such an explicit manner:

As her skills progressed and she learned to fight back, Pieter would keep at her until she was spent and unable to move. Every day it ended the same, with her flat on her back, held down with a knife to her throat as he raped her, whispering taunts into her ear while his sweat dripped into her face (Stevens, 2013, p. 70).

In order to make those atrocities more excruciating for a young girl, the rapist constantly threatens that he would hunt down, torture, and slay members of her family if she left the camp. Vanessa is terrified and that is why she is determined to stay and somehow survive this agonizing moment in her life. The subsequent reference to constant rapes upon Vanessa and her trepidation is unfolded a few passages later:

Then the sparring sessions were no longer enough to satisfy. Pieter began to trap her around camp. She never knew from which structure, tree, or rock he would appear; he seemed to take pleasure in devising ways to startle her. There was no place of solace or peace, and she lived on an emotional razor's edge (Ibidem, p. 71).

Similarly to Lisbeth's rapist, Bjurman, Vanessa's torturer, Pieter, assumes the attributes of a pathological sadist:

With his viselike grip around her throat, he would draw the flat of his blade across her cheek and goad her with what he was capable of. He would pull her face toward him so that her eyes could not avoid him, and he would laugh (Ibidem, p. 72).

and the young girl seems to be utterly subjugated to his power over her: "She was worthless to Pieter. If it was convenient, he would just as easily dump her overboard as rape her" (Ibidem, p. 72).

It seems feasible that those horrible sexual abuses would shatter Lisbeth's and Vanessa's struggle towards superiority completely and plunge them into the oblivious trauma. However, the readers are immediately offered completely different visualizations of those two commanding women after having been brutally raped. As for Lisbeth, the readers are informed that:

Even though she was well aware of what a woman's crisis centre was for, it never occurred to her to turn to one for herself. Crisis centres existed, in her eyes, for *victims*, and she had never regarded herself as a victim. Consequently, her only remaining option was to do what she had always done – take matters in her own hands and solve her problems on her own. That was definitely an option (Larsson, 2008, p. 213).

What is more, one more significant trait of Lisbeth's personality is unearthed here, namely her steadfast refusal of being perceived as a victim. Despite having experienced brutality and evil (not only during her rape, but earlier in her own family as well) she declines, up to the end, to be treated like a sufferer; she constantly visualizes herself as a person who holds a complete control of her life as presented in her conduct just after the sexual assault upon her:

Salander devoted a week to planning Nils Bjurman's demise. She considered – and rejected – various methods until she had narrowed it down to a few realistic scenarios from which to choose. *No acting on impulse* (Ibidem, p. 217).

The analogous approach is detectable in Vanessa who, after becoming cognizant of the fact that her tormentor is forced to leave the camp because of his argument with the leader of the team, Francesco, follows Pieter and furiously murders him, revealing the killing urge lurking in her:

She crept closer until she could clearly see him. Aimed. Fired. The discharge, like nearing thunder, shattered the stillness of the jungle. The dart hit Pieter between his shoulder blades. He stumbled and fell to his knees. When she was certain it had begun to take effect, she moved closer, fired the second for good measure, and then stood over him, one foot on either side of his body. His eyes rolled up in their sockets. She drew knife and paused; the words of the Old Testament creamed, *Thou shalt not kill*. She pulled his head back, knelt on his chest, and slit his throat. The blood gushed from his veins in spurts like a broken fountain staining her. She watched him bleed and felt nothing, then let his head drop to the ground, stood over him (Stevens, 2013, p. 73).

Undoubtedly, it is the attitude towards life of women blessed with an exceptional inner strength and determination aimed at struggling towards superiority and survival in the world full of violence and aggression; and this potency reveals its force not only in their emotional fight but also in their computer abilities and hacking (Lisbeth) and unearthing hidden pieces of information (both women) that they very often use while trying to harass people, especially men, who hate women.

In both cases, the female rebels' intellectual abilities are inseparable from their psychological scars. Their investigative brilliance and steely determination are not natural traits but cultivated responses to trauma and systemic neglect. Thus, both characters represent a subversion of the archetype of the emotionally detached female genius.

Rather than being portrayed as “naturally” gifted outliers, Salander and Munroe are the products of extreme adversity, figures whose capabilities emerge through suffering, resistance, and the relentless drive for autonomy. By aligning analytical brilliance with emotional complexity and trauma, both *The Girl with the Dragon Tattoo* and *The Informationist* challenge traditional representations of female agency in thriller fiction. The protagonists are not merely avengers or victims but fully realized subjects whose moral ambiguity and psychological depth invite sustained critical engagement. Their resistance to institutional violence, whether legal, medical, or militarized, marks them as both cultural critiques and subcultural icons in contemporary literature.

An important hypothesis emerges when examining the narrative development of Lisbeth Salander and Vanessa Munroe: the initial portrayals of both women as antisocial, emotionally inhibited, and psychologically conflicted are gradually deconstructed through their relationships with men who recognize their value, admire their capabilities, and express genuine affection for them. These relationships, far from conforming to traditional romantic tropes, function as carefully layered mechanisms of healing, revealing the possibility of emotional growth and trust even in lives shaped by deep trauma and suspicion.

For Lisbeth, this redemptive trajectory begins with Mikael Blomkvist, a journalist whose ability to understand and respect her intellectual brilliance sets in motion a transformative relationship. Their connection evolves gradually, initiated through collaborative research aimed at uncovering the truth behind the disappearance of Harriet Vanger and the identities of a series of female murder victims. It is in the act of joint inquiry, an arena where Lisbeth excels, that she first experiences an authentic partnership, rooted in mutual respect and intellectual compatibility. Over time, her previously impenetrable emotional defenses begin to weaken. Salander, who once thrived in solitude, is revealed to be capable not only of teamwork but also of admiration, empathy, and even tenderness:

I want to have sex with you. And I won't have any problem working with you, but I will have a hell of a problem with you if you kick me out (Larsson, 2008, p. 356).

Later, her emotional investment in Mikael deepens, moving beyond physical attraction to encompass a sense of comfort and contentment rarely seen in her character:

She lay there for a long time, leaning on one hand, watching him. He seemed happy, and she too felt strangely content with life (Ibidem, p. 484).

These moments are significant not because they reduce Lisbeth to a romantic figure, but because they demonstrate her capacity for trust and emotional vulnerability. Most notably, she shares with Mikael details of her traumatic past, information previously confided only to her former guardian, Holger Palmgren. This act of disclosure is not merely narrative exposition; it is an emotional milestone that signifies Lisbeth's growing belief in human connection, specifically in Mikael as a confidant and ally.

Vanessa Munroe undergoes a similarly layered process of emotional awakening through her relationship with Francisco Beyard. Like Mikael, Francisco functions as both an emotional anchor and a professional partner, supporting Vanessa during her dangerous mission to locate the missing Emily Burbank. Their reunion is marked by emotional intensity and the resurfacing of unresolved feelings, particularly Beyard's sense of betrayal and longing after Vanessa's abrupt departure from his life years earlier:

He put his arm over her shoulders and pulled her to him, held her so tightly she would be bruised in the morning. The heat of his breath reached her hair and neck, and the remnants of tears touched her skin. She relaxed into him (Stevens, 2013, p. 153).

Francisco's unwavering devotion is underscored by his admission that Vanessa continued to haunt his dreams: "Every night you came to me in my dreams" (Ibidem, 2013, p. 154). Their shared desire culminates in a scene of deep sensuality and mutual affection, reflecting not a fleeting attraction but a profound emotional entanglement:

He smelled of salt and the ocean and all things familiar. [...] The kisses were deep, passionate. [...] 'I want your body as badly as you want mine' (Ibidem, pp. 164-175).

This relationship, grounded in loyalty and mutual respect, ultimately leads Francisco to make the ultimate sacrifice: he gives his life to protect Vanessa during their mission. His death is not only a narrative turning point but also a moment that reinforces the depth of their emotional bond.

Yet both female rebels, despite briefly experiencing intimacy and affection, are unable to sustain these emotional connections without experiencing inner conflict. Their highly analytical and survival-driven minds perceive emotional attachment as a potential vulnerability, a risk that threatens the clarity and control they have so painstakingly built. Vanessa, for instance, is acutely aware of the emotional consequences of her growing attachment to Francisco:

The emotion she felt was a violation of the cardinal rule of survival; it skewed reason, clouded logic, had to be eradicated (Ibidem, p. 179).

This mirrors Lisbeth's emotional regression upon witnessing Mikael in a tender moment with his long-time friend and occasional lover, Erica Berger. The scene destabilizes Lisbeth's sense of emotional security, reigniting her internal belief that intimacy inevitably leads to betrayal or exclusion. Both characters, then, are suspended in a paradox: while they crave connection, they remain haunted by a survival instinct that demands detachment. Ultimately, these emotionally charged relationships do not resolve the protagonists' inner turmoil but add a new dimension to their complexity. The tentative nature of their emotional openness does not diminish their strength; rather, it highlights the costs of trauma and the immense effort required to overcome it. The love and desire they encounter are not redemptive in the traditional sense, they do not "fix" Lisbeth or Vanessa, but they provide rare moments of human closeness

that temporarily alleviate their isolation. In this way, both Larsson and Stevens challenge conventional gendered portrayals of the traumatized woman as either eternally broken or saved by romance. Lisbeth and Vanessa are neither. Their relationships are not destinations but waypoints in their ongoing struggle for agency, balance, and emotional autonomy. These bonds with Mikael and Francisco serve as counterpoints to earlier violations by men who exploited them; in contrast, these men admire and empower them, helping to dismantle the myth that strong women must exist in emotional isolation.

Conclusions

The comparative analysis of Lisbeth Salander and Vanessa Michael Munroe demonstrates that both protagonists operate as emblematic figures within contemporary crime fiction, reflecting the genre's evolving thematic concerns as well as its increasingly transnational scope. Salander, described by Rosenberg and O'Neill (2011, p. 5) as "replete with incongruities and complexities," emerges as a figure at once "frustrating and intriguing" and ultimately "the true enigma." Similarly, Munroe, whose aptitude for unearthing concealed and fragmented information allows her to reconstruct hidden narratives with remarkable precision, represents a new iteration of the noir heroine: a woman whose intellectual acuity and investigative prowess rival, and frequently surpass, those of her male counterparts. Both characters embody transformative trajectories that resonate within crime fiction while simultaneously extending beyond its conventions. Their narratives chart a progression from trauma, marked by experiences of violence, exploitation, and social marginalization, to positions of strength defined by autonomy, strategic mastery, and selective social engagement. This transformation is not purely individual but symbolic, signalling broader cultural negotiations of female agency in environments often hostile to women's survival and dignity.

Central to this process is the role of interpersonal relationships. The healing potential embedded in loyalty, partnership, and tentative trust enables both Salander and Munroe to destabilize the patterns of alienation and self-protective hostility that initially circumscribe their lives. Such relationships do not function as redemptive resolutions in conventional terms, but they provide narrative space for the protagonists to experiment with vulnerability and interdependence. In this way, the characters transcend victimhood while reclaiming identity on their own terms, offering models of resilience and empowerment that are both narratively compelling and culturally resonant.

Munroe's characterization, moreover, highlights specific dynamics within American crime fiction, a tradition long defined by complex social relations and layered narrative structures. As Wai Chee Dimock suggests, American literature's transnational qualities situate it within a broader global framework. Munroe's high-stakes investigations, entwined with power struggles and psychological intensity, underscore the international relevance of American crime fiction and establish a dialogue with Scandinavian noir exemplified by Salander. This intertextual and cross-cultural dialogue enriches the global crime fiction canon. As Weinman observes, Munroe's "currency is information," and her strategic handling of clients and adversaries alike positions her as a heroine whose psychological complexity and ethical ambiguity echo Salander's. Indeed, both characters can be read as "lone wolves" who might well recognize one another as members of the same "hunting pack," underscoring their kinship across national and cultural contexts. The ethical ambiguity that defines both Salander and Munroe situates them squarely

within crime fiction's tradition of morally complex protagonists. Their justice is personal, often extra-legal, and rooted in a willingness to confront brutal realities directly. In this respect, they embody crime fiction's subversive potential: challenging institutional authority, destabilizing patriarchal structures, and redefining the possibilities of female agency.

Importantly, neither narrative resolves into a simplistic redemptive arc. Trauma informs Salander's and Munroe's skills and worldviews, but it does not wholly determine their identities. Instead, both remain multifaceted figures whose actions straddle the boundaries between victimhood and vengeance, detachment and connection. Their relationships with male counterparts—Mikael Blomkvist for Salander and Miles Bradford or Francisco Beyard for Munroe—are not conventionally romantic but grounded in mutual respect and cautious collaboration. These partnerships act as mirrors through which each woman renegotiates agency, dignity, and trust beyond the frame of violence.

Taken together, Salander and Munroe exemplify the evolution of the female rebel in crime fiction from marginal presence to central agent of narrative innovation. Their stories illustrate how Scandinavian and American crime fiction, far from existing in isolated national traditions, participate in a dynamic global conversation. Both characters interrogate pressing contemporary issues such as gender-based violence, social injustice, and the struggle for identity and autonomy, while also contributing to the genre's reinvention across cultural boundaries. Ultimately, Salander and Munroe resist reduction to either broken victims or romanticized avengers. They emerge instead as complex, morally ambiguous figures whose resilience and psychological depth invite sustained critical engagement. As transnational icons of survival and empowerment, they affirm crime fiction's enduring capacity to reflect, contest, and reimagine the cultural narratives through which women's agency and trauma are understood in the twenty-first century.

Bibliography

- Adler, A. (2014). *The Practice and Theory of Individual Psychology*. London and New York: Routledge.
- Chandler, R. (1964). The Simple Art of Murder. In: *Pearls are a Nuisance* (pp. 181-199). Harmondsworth: Penguin.
- Damrosch, D. (2009). *How to Read World Literature*. Malden and Oxford: Wiley-Blackwell.
- Diamond, M. (ed.). (2020). *Encyclopedia of World Writers: 1800 to the Present*. New York: DWJ Books.
- Dimock, W.C. (2017). American Literature, World Literature. In: Y. Goyal (ed.), *The Cambridge Companion to Transnational American Literature* (pp. 37-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Forshaw, B. (2012). *Death in a Cold Climate: A Guide to Scandinavian Crime Fiction*. London: Palgrave Macmillan.
- Forshaw, B. (2017). *American Noir: The Pocket Essential Guide to US Crime, Fiction, Film & TV*. London: Pocket Essentials.
- Hall, Y.J. (2020). Dashiell Hammett (1894-1961). In: J. Allan, J. Gulddal, S. King, A. Pepper (eds.), *The Routledge Companion to Crime Fiction* (pp. 450-461). London and New York: Routledge.

- Horsley, L. (2001). *The Noir Thriller*. London: Palgrave.
- Larsson, S. (2008). *The Girl with the Dragon Tattoo*. London: MacLehose Press.
- Neale, S. (2010). Crime Writing in Other Languages. In: Ch.J. Rzepka, L. Horsley (eds.), *A Companion to Crime Fiction* (pp. 296-307). Chichester: Wiley-Balckwell.
- Nilsson, L., Damosch, D., D'haen, T. (2017). Introduction: Crime Fiction as World Literature. In: L. Nilsson, D. Damrosch, T. D'haen (eds.), *Crime Fiction as World Literature* (pp. 1-12). New York, London: Bloomsbury Publishing Inc.
- Plain, G. (2020). Gender and sexuality. In: J. Allan, J. Gulddal, S. King, A. Pepper (eds.), *The Routledge Companion to Crime Fiction* (pp. 102-110). London and New York: Routledge.
- Rosenberg, R., O'Neill, S. (eds.). (2011). *The Psychology of the Girl with Dragon Tattoo: Understanding Lisbeth Salander and Stieg Larsson's Millennium Trilogy*. Philadelphia: Perseus Running Press.
- Schultz, D. (2013). *A History of Modern Psychology*. New York: Academic Press.
- Simpson, P. (2010). Noir and the Psycho Thriller. In: Ch. Rzepka, L. Hosley (eds.), *A Companion to Crime Fiction* (pp. 187-197). Malden, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Stevens, T. (2013). *The Informationist*. London: Arrow Books.

IV. THE PURPOSE AND CHALLENGE OF TEACHING ACADEMIC WRITING TO STUDENTS OF ENGLISH PHILOLOGY IN THE HUMANISTICS' FACULTY AT AKADEMIA NAUK STOSOWANYCH

(*Karina Grabowska*¹)

Streszczenie

Aby odpowiednio ocenić celowość nauczania przedmiotu Pisanie akademickie (Academic Writing) studentów studiów licencjackich filologii angielskiej na Wydziale Nauk Humanistycznych (WNH) Akademii Nauk Stosowanych (ANS), należy wyjaśnić, co dokładnie rozumiemy pod pojęciem „akademickie pisanie” i na czym polega ten proces. Ważne jest również rozważenie ogólnych potrzeb studentów dotyczących pisania. Te zagadnienia zostaną omówione we wstępie niniejszego rozdziału. W kolejnej części zamierzam przeanalizować pięć możliwych powodów, dla których młode osoby podejmują studia filologii angielskiej na ANS, aby doskonalić się w sztuce zaawansowanego pisania. Można je krótko zasygnalizować pięcioma hasłami: praca dyplomowa, edukacja, ambicja, tożsamość i sztuczna inteligencja (AI). W podsumowaniu przeanalizuję przedstawione wcześniej fakty i powody, a także postaram się wskazać, jaka powinna być optymalna liczba godzin nauki akademickiego pisania w programie studiów i w jakim kierunku powinno zmierzać to nauczanie.

Summary

In order to adequately evaluate the purposefulness of instruction in Academic Writing to undergraduate students of English Philology in the Humanistics' Faculty (Wydział Nauk Humanistycznych, in short WNH) at Akademia Nauk Stosowanych (ANS), one needs to explain what exactly is meant by the notion 'academic writing' and what the process involves. Also, it is important to consider the needs of students of writing generally. Those issues will be taken up in the introduction of the present chapter. In the subsequent section I intend to analyse five potential reasons for people taking up English Philology at ANS to school themselves in the art of advanced written composition. Those can briefly be signalled by the five entries: dissertation, education, ambition, identity and AI. As a way of conclusion, I will weigh the afore presented facts and reasons, and try to indicate what the optimal measure of Academic Writing hours in the course's curriculum should be and in which direction the instruction should go.

Introduction

1. Writing instruction at WNH

'Academic Writing' (AW; which can also be called 'scientific writing') is different from other types of written communication, whether understood technically or as a course subject. At ANS, it is typically taught after courses in 'practical' English writing in the initial stages of studies. The whole English Philology degree course at ANS lasts for six semesters and AW has been taken by undergraduate students in semesters 5. and 6.; academic year 2024/25 was the last with this arrangement. The newly adopted programme for the English Philology faculty stipulates that the final semester with any writing instruction course is the 4th one.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

2. Specifics of Academic Writing

Fundamentally, the process of teaching and learning, especially at secondary and tertiary levels of education, ascertains that people can express simple and complex emotions, impressions and experiences in words; in the written form included. Thus, it is worthwhile to think about their wants, interests and abilities associated with the skill of scientific writing. This academic skill presupposes that the writer can argue the thesis put forward using the tool of reasoning. The target discourse is delivered in an appropriate, formal, clear and accurate language; and, as a result, it is acceptable for a theoretical academic community. According to Thais and Zawachi (2006), (corroborated by Paquot (2010), Taylor (2009) and Bailey (2003)), AW is structured as an objective, organised and accurate piece of discourse, where the line of reasoning is retrievable and sustainable. The style of the language is complex and the subject-matter often abstract. Therefore, in order to be able to participate in the academic written communication any student-writer should develop five competencies: advanced *organisation* – so that their text is clear and comprehensible; advanced *accuracy* – to convey complex ideas expressed in technical notions precisely and truthfully; perfect command of *grammar* and a similar aptitude in the use of specialistic *vocabulary*. The fifth competence is the expertise in *merging* the particular elements to create a smooth text, in a style fulfilling the requirement of specific scientific discipline and context (Murray, Christison, 2011).

In order to achieve such a sophisticated level of blended writing competencies, Stephen Bailey (2018), among others, proposes practice in fields such as formulating ideas from general to specific, developing thesis statements and supporting details and working on the following writing argumentative functions: describing, comparing, contrasting or, the most crucial, arguing. One must not forget about mastering certain writing *conventions*. Those comprise a vast variety of elements: from proper punctuation to the use of standard systems of referencing. The latter is closely connected with a matter of utmost importance for academic writers, namely working with *sources*. This means that students must read widely and treat those readings with both respect and criticism. Bailey (2018) states that:

as well as accuracy, students are generally expected to take a critical approach to their sources. This means that you are expected to question and evaluate everything you read, asking whether it is reliable and relevant. [...]. Refer carefully to the sources of your ideas (Bailey, 2018, p. xxiii).

Nevertheless, prior to criticism and evaluation, the student-writer must know how to integrate the sources into their own paper. And that, in turn, adds further techniques to the repertoire of writing skills: the ability to paraphrase, summarise and reference the books and articles she or he has read. I will comment on those further in section I.1. To conclude this section, one can ambitiously state after Fatimah (2018) that:

the demand to increase the number of scientific writing publications can be associated with the process of learning writing. [...] The term *Academic Writing* is related to writing to fulfill academic assignments or assignments as teachers and researchers do for publication and conference purposes attended by academics (Fatimah, 2018, pp. 163-164).

3. What a writing student needs

As far as the needs of students of writing are concerned, those are not discrepant with the educational needs of language learners considered, so to say, holistically. ‘Needs analysis’ can be defined as:

the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to satisfy the language learning requirements of students within the context of the particular institutions involved in the learning situation (Brown, 1995, p. 33).

Further, Murray and Christison (2011) posit that a needs analysis enquires what the students already know and are able to do before asking the question what they need to know and which skills to develop. Finally, the researchers state that exploration of material related to the identity, experience and aims of learners in the acquisition of the issues presented in classroom should take place. A different approach is assumed by Hutchinson and Waters (1991). They propose a twosome division into target needs and learning needs. The former take place in specific situations and can further be exemplified as necessities, wants and weaknesses; the latter concentrate on the matter and skills that the learners must be able to acquire. This approach, with its enumerated elements, can readily be applied to the learning situation of AW students. However, I deem that the most suitable, applicable and comprehensive needs analysis in the context of studying AW was laid out by Brian Tomlinson (1998).

4. A proper formulation of the needs

Tomlinson (1998) categorises students’ needs in three distinct, broad fields: personal needs, learning needs and future professional needs. Each of the areas is significant in its own right and moreover, they overlap and complement each other. Meeting these needs requires a holistic approach that integrates and balances them.

4.1. Personal aspect

Personal needs encompass the individual, well-being aspects of a learner’s experience. The young people who come to our Academy are still in the process of developing emotionally, as they are freshly after their high school experience. That was marked by a very different treatment of the learner which can hardly be called mature. ‘Back at school’ they were merely older children, taken care of by a body of pedagogues. The students have some inherited habits and expectations that they take into the new, university-level environment. They expect to be taught in the same ways, by the same methods, by similar teachers. The faculty ‘should’ continue to be their caretakers, catering to their individual, immature selves. Broadly speaking, they expect ‘more of the same’. Meanwhile, Academy instructors are no longer pedagogue-caregivers, but rather scientists who pass on their knowledge and passion for philology, by leading the academic courses and covering the subjects from the curriculum. The first year students very often have difficulty adjusting to the novel educational environment; in many cases it proves very stressful for them. They may feel overwhelmed and perceive the new reality as unfriendly, if not outright threatening. Meanwhile, the transition from the safety and familiarity of secondary school to the demanding level of university surroundings is inevitable. Far

from being over-lenient, we, as academic faculty, should, however, display a considerable level of understanding. We can make the harsh transition a little smoother and more bareable. In the context of writing, it is sensible, that before throwing the students straight into Academic Writing, they are taught the written composition skill in a more casual way. As I mentioned above, the initial semesters are devoted to ‘practical’ writing. This mode resembles the kind of writing taught in secondary school English classes. However, obvious parallels being in place, the students must be weaned off some old, harmful learning habits (in case of writing, an example might be calling an essay ‘rozprawka’ with transplanting its feaures to English, directly translating writing text from the first language, or the typical, Polish wordiness). In this process, the teacher can take a considerable care of the student’s emotional, social and mental needs. Namely, by displaying patience, applying a vast dose of additional explanation (if necessitated) and encouragement, the personal needs are fulfilled. Praising can be an invaluable tool during a writing class, thus showing respect to the learners’ self-esteem and confidence needs.

4.2 Learning aspect

Learning needs are firstly considered when a curriculum challenging the students intellectually is provided. The AW course that has its place in the English Philology programme promotes the writing skill development as well as critical thinking and problem-solving aptitude. Individual students’ different learning styles, unfortunately, cannot be always recognised, but some measure of individualism in instruction obviously takes place in our Academy. This is exemplified in the form of each teacher’s duty hours: some prescribed time when the instructor can talk to a particular student who might need individual approach or additional advice. In context of writing instruction, the teacher might assign some extra writing task to the student or analyse the resulting composition and expand the commentary further than it would be possible during a regular class. Moreover, even such an apparently passive and predictable class as AW can be turned into an engaging and motivating event, conducted in an environment that inspires to take an active role in the proceedings. This can be done by employing a variety of methods and techniques to writing tasks, for example peer correction. Finally, timely and constructive feedback helps students to see and understand their progress. Fair and clear evaluation criteria must be known to the students and followed. Proper assessment of the AW achievement is an indispensable part of meeting the learning needs.

4.3. Professional aspect

The studies at English Philology at Humanistics Faculty in ANS are a practical degree course, therefore the *future professional needs* of learners are naturally taken into consideration already at the recruitment stage. Still, within the presupposed translation specialisation there are many and varied career options and the three years of studying help the future philologists understand the particular pathways to achieve their professional goals. Apart from obvious language skills, here prominently writing in the academic mode, the courses, writing included, equip people with other essential workplace aptitudes, such as teamwork, communication, critical thinking and problem-solving. Technological proficiency is also a goal. WNH ensures that students can adapt to new technological and digital advancements: especially crucial is the versatility in CAT (computer-assisted

translation). Eventually, the studies provide opportunities for educationally-oriented travel (the Erasmus project), apprenticeships and other forms of experimental learning that offer insight into professional environments, where scientific writing plays a significant role.

I. Why Scientific Writing?

As already briefly touched upon above, the title question can be analysed and dealt with from various perspectives. The English Philology curriculum at WNH comprises a few dozen of courses in particular subjects from ‘Theories of translation’ to ‘Intertextuality’ and ‘PNJA² Writing’ is one of them. So far (years 2016-2024) the Academic Writing course took place in semesters 5. and 6. The students recruited in the academic year 2024/25 will only have one semester of this subject: it is, according to the current project, planned for semester 4., after a year and a half of instruction in ‘regular’, ‘practical’ writing. Academic Writing is an obligatory subject, so again, what is the *purpose* of teaching AW to WNH students?

I.1. Graduation Thesis

The intuitive answer that comes to mind upon considering that English Philology is a degree course, is because they need to fulfill the statutory requirement of producing a licenciate thesis at the end of semester 6. in order to graduate. Even though AW, being a required subject, has been taken by all students, they often voiced and displayed difficulty in writing scientific papers. Our licenciate thesis supervisors recognise and corroborate the observation that students’ written expression in the form of dissertation is their weakness.

Curiously enough, this observation applies to young people who have been rather successful in the first and second year practical writing courses. Semesters 3. and 4. required them, among other modes of composition, to write a report and a ‘regular’ semi-formal essay. The former (report) was an exercise in precision, a purpose-oriented functional text, usually presenting some facts upon an analysis of which a specific course of action was proposed. The latter (essay, typically coming in two types: ‘for-and-against’ and ‘opinion’) is a practice in logical presentation of reasoning, arguing and opinion expression. The style of the language employed is typically neutral to semi-formal and the topics are general-interest ones, social or cultural; ‘casual’ so to say. Those topics are rarely anywhere near any scientific angle. As stated, a majority of students, starting their third, concluding year, have had enough practice and language competence to express themselves effortlessly in the two, above mentioned, discursive genres (report and essay). Still, composing a dissertation presents itself as a considerable challenge to them. Even in preliminary, informal interviewes, they voice apprehension towards licenciate thesis writing.

And rightly so: an initial attempt at paraphrasing or summarising (the writing skills indispensable in working with sources) prove rather difficult, even for the advanced, most talented individuals. First, they have to grasp the purpose of paraphrasing and summarising: the acts of expressing basically exactly ‘the same but in different words’. Students initially do not comprehend the importance and complexity of the task; they think it is ‘plain sailing’: the target text is supposed to be ‘short and reproductive, so I’ll

² Praktyczna Nauka Języka Angielskiego.

do it quick'. Only upon the first attempt's failure do they realise that it takes a considerable amount of brainwork and language 'navigation' to succeed. One has to possess both analytic and synthetic mental skills. Also, in order to effectively paraphrase, a writer must employ advanced knowledge of language intricacies, as paraphrasing consists in not just mechanically swapping synonyms for key words, but considerably changing the sentence and paragraph construction, too. Therefore, the accurate choice of vocabulary and the command over proper grammar and stylistic structure are the key to the accomplishment of the task. After initial defiance and disinvolvement, the assignment's level of difficulty often comes as a surprise to the undergraduates. The question that appears is: what is the actual root of the difficulty? The answer is: insufficient reading. The writing of any scientific papers naturally rests upon working with sources; and that means extensive reading. Sadly, even the top, the smartest and most intelligent students are not accustomed to it. They rarely really read. By 'real' reading I mean encountering advanced texts, logically organised around a controlling idea. Reading reels in social media does not count. This sends me to the next point: general education.

I.2. General Education

In order to be able to call oneself a fulfilled human being one needs to take care of their physical as well as cognitive aspects alike.

General education plays a crucial role in developing well-rounded individuals, equipping them with a broad range of knowledge and skills necessary for personal growth, career success, and active participation in society. These foundational courses, which often span disciplines such as humanities, sciences, mathematics, and social sciences, foster critical thinking, problem-solving, and communication skills that are vital in a rapidly changing world. By exposing students to diverse fields of study, general education encourages intellectual curiosity and interdisciplinary understanding, helping individuals make informed decisions and approach problems from multiple perspectives. This breadth of knowledge promotes adaptability, a key trait in today's dynamic job market where specialization is valuable, but the ability to understand and integrate diverse viewpoints is equally important.

On a personal level, general education helps individuals discover their passions and potential career paths. Exposure to different disciplines allows students to explore interests outside their major, leading to a more enriched academic experience. In sum, general education is foundational to a holistic education, ensuring that individuals are not only experts in their chosen fields but also well-rounded thinkers and engaged members of society. It cultivates lifelong learners who can guide themselves through complex issues and contribute meaningfully to an increasingly interconnected and diverse world. Interestingly, already in 1998, Brian Tomlinson remarked on the need for students to achieve integration and balance (see section 1.4 above for details), writing thus:

Meeting these needs requires a holistic approach that integrates and balances personal, learning, and future professional needs. Educational institutions should create environments that nurture all aspects of a student's development, ensuring they are well-prepared not only for academic success but also for personal fulfillment and professional achievement. By addressing these diverse needs, educators can help students become well-rounded individuals capable of thriving in all areas of life (Tomlinson, 1998).

Needless to say, currently that trend only became more pronounced. Furthermore, contemporarily, general education cultivates civic responsibility by enhancing awareness of societal, cultural, and ethical issues. It fosters a sense of global citizenship, as students learn about different cultures, historical contexts, and contemporary challenges, preparing them to engage thoughtfully with the world around them. It can be called *global competence*, in other words preparing students to find their place in a globalised economy by promoting cross-cultural understanding and language skills; advanced writing among them.

Cognitive importance of writing is undeniable. Writing plays a significant role in facilitating cognitive development by enhancing critical thinking, problem-solving, and organizational skills. When a person engages in writing, they are required to process and organise their thoughts in a coherent and structured manner, which strengthens their ability to analyse information and form logical connections. The act of translating abstract ideas into concrete language forces the brain to clarify complex concepts and synthesise various pieces of information. This mental engagement helps develop a deeper understanding of topics and fosters intellectual growth.

Moreover, writing enhances memory and retention. The process of putting thoughts into words reinforces learning, as it involves both active recall and deeper processing of information. Whether it is taking notes, composing essays, or journaling, writing helps individuals retain and internalise knowledge more effectively than passive activities such as reading alone. Additionally, writing encourages metacognition, or the ability to think about one's own thinking. Through reflective writing, individuals evaluate their thoughts, question assumptions, and develop self-awareness, leading to improved problem-solving abilities and more effective learning strategies.

Writing also sharpens communication skills, which are essential for conveying complex ideas clearly. As individuals learn to express themselves better, they improve their ability to engage with and understand the world around them. Ultimately, writing stimulates intellectual growth by moulding higher-order thinking, enhancing memory, and encouraging self-reflection, making it a powerful tool for cognitive development across all stages of life.

I.3. Higher Ambition

A generally educated person is naturally one curious about the surrounding world. They are eager to deepen their knowledge and take their 'self-enterprise' further. Such an individual will likely be an ambitious student. Consequently, they will want to go higher in the academic world, too. 'Producing' such graduates is a dream-come-true of academic educators; WNH staff included. It is fair to mention that we, at WNH (and formerly at Instytut Języków Obcych), have 'brought up' a few doctors of English Philology, who complete their second-degree studies at UJ or even UAM after graduating with our title of licenciate. Those individuals, without any doubt, found inspiration for their academic development studying at our English faculty. They frequently admitted in conversation that their intellectual endeavours flourished during the ambitious courses offered by our institution; Academic Writing included. I deem that the awareness of those academic successes should be spread among the current students, perhaps spurring them to follow and go further in science.

I.4. Identity In Writing

Certainly, in order to pursue academic career, one needs to possess a specific type of character. And again, instruction in AW may help to develop and shape such an identity. Roz Ivanič's book, important and already classical in the field, *Writing and Identity* (1998), explores how people create their sense of self through writing in academic framework. Using ideas from social theory and literacy studies, Ivanič argues that writing is not just a way to share information but also a way to express and shape who we are. Academic writing, she says, reflects the writer's identity and places them within social and institutional contexts.

Ivanič explains that writing is a social activity influenced by the ideas and power structures around us. She challenges the common idea that writing is a neutral skill and instead shows, using thinkers such as Mikhail Bakhtin and Michel Foucault, that writing is always connected to earlier conversations and power relations. She introduces the idea of the "discoursal self," which is the version of the writer that appears in a particular piece of writing, shaped by the type of writing, the audience, language, and expectations.

A key part of the book is Ivanič's model of four layers of identity involved in writing:

1. Autobiographical self: the writer's personal history, beliefs, and experiences.
2. Discoursal self: the persona created in a specific writing situation.
3. Authorial self: how much control and confidence the writer shows.
4. Possibilities for self-hood: the identities allowed by social and institutional rules.

These layers interact in complex ways, especially when writers face "identity conflict." For example, students from non-traditional backgrounds may feel their own ways of thinking are undervalued in academic settings. This can make their writing feel restricted or cause them to resist academic norms.

Ivanič's book is based on real research with mature students returning to university. By analysing their essays and interviews, she shows how they struggle to balance academic rules with staying true to themselves. These examples highlight the emotional and political sides of academic writing, where students build both knowledge and identity.

Ivanič also critiques writing teaching methods that treat academic rules as neutral and easy for everyone. She calls for teaching that respects students' diverse backgrounds and different ways of expressing themselves. Teachers should help students understand writing conventions critically and encourage them to express their own voice confidently. In short, *Writing and Identity* challenges the idea that academic writing is just a technical skill. Instead, it shows how writing is tied to identity, power, and inclusion in education. Ivanič's work has influenced research and teaching, helping us better understand the relationship between language, identity, and learning.

The pertinence and implications of the above described approach for writing instruction within the framework of WNH Philology programme are evident. Here, we, the lecturers and writing instructors have the chance to create a learning environment that not only teaches academic conventions but also acknowledges and values the diverse identities students bring with them. By adopting Ivanič's perspective, we can support students in navigating the tensions between institutional expectations and their own voices, fostering a more inclusive and empowering approach to writing. This means designing assignments and feedback that encourage critical engagement with genre and discourse norms while validating students' unique experiences and perspectives.

Ultimately, such an approach helps students develop both their academic skills and their authorial confidence, equipping them to participate fully in scholarly communities without losing sight of their individual identities.

I.5. Artificial Intelligence Reliance

It is obvious that the scope of reliance on Artificial Intelligence in school and university contexts is widespread and increasing. Therefore, it does not make sense to vilify such practices or try to prohibit them. Nevertheless, while AI offers valuable support in Academic Writing, its cognitive limitations in understanding and creativity, technical issues with accuracy and bias, and ethical concerns around plagiarism highlight the need for cautious and informed use. Students must be taught to engage actively with their assignments, ensuring that AI tools enhance rather than replace their own learning and intellectual effort. At this point, the proper focus on the issue during AW classes is invaluable.

Relying heavily on AI tools for writing university assignments has notable cognitive and technical limitations that students must consider. While AI can assist in generating ideas and drafting the text, it cannot fully replace the critical thinking and deep understanding required for academic work. Cognitively, AI lacks true comprehension and creativity; it produces content based on patterns learned from data rather than original thought. This means AI-generated writing might be superficial, lack nuance, or fail to engage critically with complex topics, which are essential skills in higher education.

Alarmistic visions of possible blackouts – when absolutely no digital activity, writing aid included, is available – aside; technically, AI tools are not always accurate or reliable. Studies show that many students express concerns about AI's accuracy and potential bias, as AI can produce errors or misleading information without clear explanations or sources. Moreover, AI models are trained on existing texts and may inadvertently reproduce outdated or incorrect ideas. This creates a risk of spreading misinformation if students do not critically evaluate and verify AI-generated content before including it in their assignments.

Another important limitation is the ethical dimension, particularly regarding plagiarism: the issue featuring in the syllabus of the AW course at WNH. Using AI to generate large parts of an assignment without proper attribution can constitute academic dishonesty. Many universities emphasize the importance of originality and critical engagement, and submitting AI-generated work as one's own undermines these principles. Furthermore, AI detection tools have limited effectiveness in reliably identifying AI-generated text, complicating enforcement of academic integrity policies. The awareness of the impropriety of plagiarism may be instilled in students during AW instruction. Additionally, they will gain the skill of recognising 'non-human' texts if they develop their natural, analogue writing aptitude.

To control these risks, students should use AI as a supplementary tool rather than a shortcut to obtain full-blown essays. AI can help brainstorm ideas, suggest phrasing, or provide feedback, but the final work should reflect the student's own understanding and voice. Educators recommend integrating AI literacy into curricula to teach students how to critically assess AI outputs, recognize biases, and maintain ethical standards. This approach supports the development of independent writing skills and responsible use of technology.

Conclusions

Before concluding my article, I want to draw attention to a practical aspect of the main issue. On no account must the number of writing teaching hours be further reduced in the English Philology at WNH studies' programme. In the first year, each semester offers 15 hours; in the second the number for the two semesters is respectively 30 and 15 hours. It is problematic enough that the number of hours is scarce but the third year students of English Philology at WNH have no separate writing course at all: AW is taught only in the fourth semester; meanwhile, licenciate theses are actually worked on during semesters 5. and 6. The danger of students forgetting the AW instruction could be mitigated by incorporating a module into the 'Diploma seminar' subject that would revise and reinforce the academic rules of writing.

Hereby I attempted to provide a comprehensive analysis of the purpose and challenges of Academic Writing instruction for undergraduate English Philology students at the Humanistics Faculty of Akademia Nauk Stosowanych. I aimed to underscore that AW is distinct from other forms of writing, requiring not only linguistic proficiency but also the ability to reason, argue, and engage critically with sources in a formal, structured manner. The transition from high school to university-level writing must be highlighted as a significant challenge, with students often struggling to adapt to the expectations of academic discourse, particularly when it comes to producing a graduation thesis.

My significant finding is that, despite students' prior success in practical writing courses, yielding assignments such as reports and essays, they frequently encounter difficulties when tasked with composing scientific papers. This gap is attributed to the complexity of academic genres, which demand advanced skills in paraphrasing, summarising, and referencing, as well as a critical approach to reading and integrating sources. I want to emphasise that effective AW instruction must, therefore, go beyond grammar and vocabulary, fostering competencies in organization, accuracy, and the synthesis of ideas.

I categorised the needs of students into three overlapping areas: personal, learning, and future professional needs. Personal needs relate to the emotional and psychological transition from secondary to higher education, where supportive teaching can ease anxiety and build confidence. Learning needs focus on intellectual development, critical thinking, and the ability to receive and act on feedback. Professional needs are linked to the practical application of academic writing skills in future careers, including translation, research, and communication.

Finally, I want to stress that a holistic approach is essential in AW instruction. This involves balancing the development of technical writing skills with support for students' emotional adjustment and preparation for professional life. The recommendation is to maintain a curriculum that introduces AW after foundational writing courses, ensuring that students are gradually exposed to the demands of academic genres. Ultimately, I advocate for an instructional model that is responsive to the diverse and evolving needs of students, equipping them with the skills necessary for both academic success and professional advancement.

Bibliography

- Alvarez, D. (2007). *A concert of voices: Helping college-level ESL students learn to write research paper. Master's thesis*. Seattle, W.A.: The University of North Carolina at Charlotte.
- Bailey, S. (2003). *Academic writing*. New York: Nelson Thornes.
- Bailey, S. (2018). *Academic writing: a Handbook for International Students*. London: Routledge.
- Brown, J.D. (1995). *The elements of language curriculum*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Damianakis, T. i in. (2019). Transformative Learning in Graduate Education: Masters of Social Work Students' Experiences of Personal and Professional Learning in *Studies in Higher Education*. New York: Routledge.
- Fatimah, N. (2018). Students' Needs for Academic Writing at the English Education Department, English Language Teaching. *Educational Journal (ELTEJ)*, 1(3), 161-170.
- Hutchinson, T.A. Waters. (1991). *English for specific purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K., Sancho-Guinda, C. (eds.) (2012). *Stance and Voice in Written Academic*. Genres Cambridge: Cambridge University Press.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. London: John Benjamins Publishing Company.
- Lea, M., Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2).
- Murray, D.E., Christison, M.A. (2011). *What English language teachers need to know, Volume II: Facilitating Learning*. New York: Routledge.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ*, 6(2), 1-20.
- Paquot, M. (2010). *Academic vocabulary in learner writing: From extraction to analysis*. London: Continuum International Publishing Group.
- Raimes, A. (2002). Ten steps in planning a writing course and training teachers of writing. In: J.C. Richards, W.A. Renandya's (eds.), *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Setiawan, D. (2009). Investigating the perceived needs of international students learning EAP. *TEFLIN Journal*, 20(1), 48-60.
- Taylor, G. (2009). *A student's writing guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thais, C., Zawacki, T. (2006). *Engaged writers, dynamic disciplines: Research on the academic writing life*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, Heinemann.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Melbourne: CUP.
- Ybarra, R., Green, T. (2003). Using technology to help ESL/EFL students develop language skills. *The Internet TESL Journal*, IX(3).

V. TO SET OR NOT TO SET? – REFLECTIONS ON HOMEWORK IN THE EFL CLASSROOM

(Joanna Janisz¹)

Streszczenie

Rozdział omawia zagadnienie pracy domowej w kontekście nauczania języka angielskiego jako języka obcego. Wskazuje na korzyści, takie jak wspomaganie zapamiętywania, rozwój samodzielności uczniów i umiejętności krytycznego myślenia, ale także na wyzwania, takie jak obciążenie uczniów czy ryzyko oszukiwania. Zamiast rezygnować z pracy domowej, nauczyciele i rodzice powinni wspólnie stworzyć warunki, w których będzie ona wartościowym narzędziem edukacyjnym.

Summary

The chapter explores the evolving debate about homework, particularly in light of recent changes in Poland where homework is no longer mandatory for primary school students. The discussion examines the potential benefits, challenges, and principles for assigning effective homework, emphasizing its complex role in education. Instead of abandoning homework, teachers and parents should work together to create conditions in which it will be a valuable educational tool.

Introduction

The issue of homework has been the subject of considerable debate in Poland, particularly since March 2024, when the Minister of Education, Barbara Nowacka, introduced new regulations². According to these guidelines, homework is no longer mandatory in primary schools, and educators are prohibited from incorporating it into students' grades. Nowacka explained this policy by asserting that the change would provide students with more time to consolidate their knowledge, prepare for assessments, engage in reading, and crucially, pursue their personal interests and relaxation. However, the underlying challenge lies in the fact that such voluntary homework, whose main role is to encourage revision, may not fulfil its purpose if students lack intrinsic motivation to engage in supplementary practice outside the classroom. The majority of young learners typically require extrinsic motivation to undertake such tasks³. In the absence of external incentives, such as the promise of improved grades, only the most ambitious students may choose to complete homework assignments.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

² <https://www.gov.pl/web/edukacja/podpisanie-rozporzadzenia> (date of access: 25.09.2024).

³ For more on motivation in second language learning see *Teaching and researching motivation*, Z. Dörnyei, E. Ushioda, 2011, Harlow, UK: Longman.

I. Benefits of Homework

Homework, often met with resistance by both students and their parents, has long been a contentious topic in educational discourse. What is more, Cooper et. al. (2006) claims that since the topic has been researched, often with contradicting conclusions, both those in favour and those against homework can find some research supporting their view. Nonetheless, leading scholars in the field of English as a Foreign Language (EFL) teaching, such as Ur (2012) and Harmer (2015), emphasize its critical role in the educational process. As early as the 19th century Ebbinghaus in his *Memory* (1885) described the concept of a ‘forgetting curve’, which shows that, unless intentional effort is made to prevent it, information learned is promptly lost over time⁴.

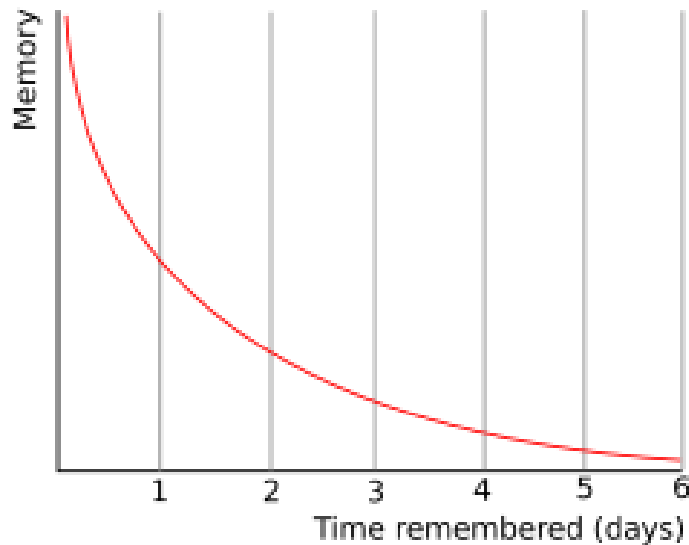


Figure 1. A representation of a ‘forgetting curve’.

Consequently, unless students revise soon enough, half of what they have learned will be forgotten by the next day. Classroom time is so limited and curriculum so dense that usually there is not enough revision and retrieval practice during the lesson itself. Therefore, the only way to ensure that what students learned will be transferred to their long term memory is to assign revision for homework. The same observations are made by more recent scholars as well. Hallam (2006), in a comprehensive review of the benefits associated with homework, places academic value at the forefront, suggesting that through additional assignments, students allocate more time to studying, gain opportunities for revision, and cultivate various intellectual skills. Similarly, Cooper et al. (2006) distinguish between immediate and long-term academic benefits. Immediate benefits include improved retention of facts, enhanced understanding, development of critical thinking skills, and expanded engagement with curricular content. Long-term benefits, on the other hand, include improved attitudes toward school, the development of effective academic habits and skills, and the cultivation of independent learning in students' free time. Iluk (2020) further underscores the role of homework in not only supplementing and reinforcing classroom instruction, but also in enabling students to

⁴ https://en.wikipedia.org/wiki/Forgetting_curve (date of access: 04.10.2024).

consolidate their knowledge and apply theoretical concepts in practice. Among the advantages frequently highlighted in the literature, learner autonomy⁵ stands out as particularly significant (Hallam, 2006; Cooper et al., 2006; Iluk, 2020; Ur, 2012). Homework fosters self-discipline, self-direction, intellectual curiosity, and more effective time management. These attributes are especially important for older students, who must eventually develop the ability to engage in independent learning beyond the formal education system. Homework is also a foundation for the flipped classroom, where contrary to what happens in a normal class, the whole theoretical knowledge is gained by the students at home and then the class time is devoted to real practise. Thanks to that, according to Harmer (2015), precious class time is not wasted and students may receive more individual attention. Iluk (Ibidem) notices that homework has the potential to shape students' personalities by, for example, teaching them diligence, developing creativity and fostering self-confidence.

Other benefits of homework assignments mentioned in the literature include:

- using diverse resources, not always offered by the school,
- increased parental engagement in the child's education along with parents expressing interest in the child's academic development,
- encouraging parents and children to cooperate,
- making students aware that home and school are connected.

Last but not least, due to time constraints on the curriculum, there are some activities in an EFL classroom that can be practised nowhere but at home. For instance creative writing, extensive reading or more complex projects.

II. Potential Challenges of Homework

All the benefits of homework are based on the assumption that students do the assigned tasks and do not copy the answers from their classmates. Undeniably, assigning homework may have its challenges. It can lead to students being overburdened, emotionally and physically exhausted, not having time to pursue their interests or engage in social life, which, in turn, may lead to negative attitudes and discourage them from studying in general. Additionally, homework may cause some tension between students and their parents, disturbing family life, especially if parents exert too much pressure on their children or help them too much with their assignments (Cooper et. al., 2006; Hallam, 2006).

Iluk (2020), trying to explain why students shy away from doing homework, presents an extensive list of reasons. According to him, students will not do the homework if the instructions are not clear, but also when they do not see the point in doing homework or they cannot see how it relates to the lesson. That may be because the teacher does not articulate the purpose and relevance of homework clearly enough. What is more, if the teacher is not systematic in checking the assignments and giving feedback on them, their value may be disparaged in the eyes of the students, discouraging them from doing homework. Finally, if students are not awarded (by good grades and positive feedback) or if the homework does not fit their learning style, students will avoid doing it.

⁵ For more on learner autonomy see "Learner Autonomy", P. Benson, 2016, in: G. Hall (ed.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, London: Routledge.

III. Principles for assigning homework in EFL classroom

The majority of the aforementioned problems can be eliminated when teachers follow the principles and good practices concerning homework assignments, which are frequently suggested by both practitioners and experts in the field. To start with, Ur (2012), presenting a list of practical tips for assigning homework in the EFL classroom, mentions ‘appropriate explanation of homework to students’ as the top priority. According to her, the teacher should devote due time to make clear to students what they are to do at home and exactly how, and such explanation should definitely not be left to the last minutes of the lesson. Likewise, Harmer (2015) states that if homework (assigning, explanations and feedback) is given appropriate amount of class time, it is a signal for students that homework is important to the teacher, and consequently, they will be more willing to treat it as an important part of a the learning process. Moreover, students should also be aware why they have to do the assignment, meaning how it is relevant to the curriculum in general or exams in particular. Ur (Ibidem) also suggests that students’ motivation to actually do the homework can be boosted by making it a component of the grade, solving at the same time the problem of students avoiding doing homework. In this way also less bright but more conscientious students will be able to improve their grades. This is in line with what Harmer notices when he discusses compliance measures and states that *if homework compliance is part of students’ overall score, then they are far more likely to deliver the homework that if it is not* (2015, p. 107).

The problem of students being overburdened by the amount of homework can also be solved. For instance, Harmer (Ibidem) suggests that before assigning tasks to do at home teachers should consult with their colleagues so that the overall amount of homework students have to do is feasible. Additionally, assignments which are too long should be avoided since they may be demotivating for students. In that respect, Ur’s (Ibidem) idea is to ask students to spend a given amount of time on doing a given task at home rather than make them complete the whole task. Thanks to that weaker students, for whom homework is more time-consuming, will not spend the whole afternoon doing it. Another issue voiced by the opponents of homework is the fact that correcting it may be time-consuming for teachers as well. However nowadays, with the advent of technology, this seems to be a problem no longer since teachers have a plenitude of digital tools at their disposal, like Moodle, Teams and interactive versions of workbooks, which check and correct students’ homework instantly. When it comes to correcting writing, teachers do not necessarily have to do it for each and every student every time. Instead, each time the teacher may focus only on a sample of essays, making sure at the same time that each student has their writing corrected and receives the teacher’s feedback at least once in the semester so nobody is neglected.

Since choice is always a good motivating factor, teachers should also remember it when assigning homework. This is especially important when it comes to free writing (students should be offered a choice of topics) or reading simplified stories. It would also be good if students were given a selection of tasks to do so that they can choose the ones which fit their individual learning style.

Another concern voiced by the opponents of homework is the possibility of students just copying the assignments from their colleagues. The issue seems to be a burning one, especially nowadays when students have such easy access to AI, ChatGPT, websites and apps designed to ‘help’ students do their homework – brainy.pl, odrabiamy.pl or

skul.pl to mention just a few. With just a few clicks students have ready solutions to exercises from most course books. When it comes to students collaborating or copying homework, for Ur (Ibidem) it is not something teachers should fear greatly since it may mean that students are helping one another and it may in fact encourage learning so such cooperation should not be forbidden. Additionally, Jabr (2012) on the one hand states, after Dörnyei & Csizér (1998), that such behaviour is cheating and has a negative impact on learning. He considers that the fact that students 'collaborate' is the teachers' fault because they assigned homework for wrong reasons: just to fulfil the requirements of the syllabus, to finish what has been started in class or to penalise students for bad behaviour in class. On the other hand, she concludes that since it is impossible for teachers to stop students from cheating on their homework, they should not even try to stop them. Allowing for such collaboration, the teacher sends the message to his/her students that they can learn not only from their teacher, but from many other sources. To my mind, however, there should be a clear distinction between collaboration with peers, or searching for information on the internet or in books and blindly copying, with the latter being unwelcomed if not penalised in the classroom. The only way to at least limit incidents of students copying homework by students is to make them realise that they really are going to benefit from doing the assignment themselves. For that to happen the teacher must make sure all the assignments are truly worth doing.

If teachers follow the principles mentioned above, there is a chance that homework will not be a great burden for either students or teachers. However, the effectiveness of homework is a much more complex matter with numerous interrelated factors. Hallam (2006) presents an exhaustive model of homework where the outcome of homework depends not only on the nature of the task and how it has been presented, but also on many cultural and social factors such as student characteristics (knowledge, study, habits, metacognition, motivation, gender, attitude, self-esteem), school factors (ethos, resources, expectations, quality of teaching, commitment of teachers) and home factors (resources, distractions, parents' support). Whether a student will benefit from doing homework, and whether it will help to boost their achievement, greatly depends on all the factors mentioned above. Therefore, an answer to the question of whether homework is worthwhile, is complicated and far from being an easy one. Nevertheless, in the light of all the benefits which a well-organised homework can bring, teachers and parents alike should undertake every effort to make sure all the factors cooperate to the children's advantage.

Conclusions

The idea of homework is still a widely discussed issue, especially now when, in line with the new regulations, it is no longer obligatory for primary school students. It is true that students have been overburdened with too much material to revise and numerous assignments to complete. However, removal of homework from the curriculum does not seem to be the solution because it deprives students of all the benefits which homework brings. Homework not only creates space for revision, and fosters retention and understanding, but it also encourages learner autonomy and cultivates essential skills like critical thinking and self-discipline, to mention just few. Although there certainly are potential problems (like the danger of students cheating or blindly copying the answers, or avoiding doing homework altogether), in the presence of all the

benefits a well-constructed and well-administered homework can bring, it does not seem right to divest students of it completely. Instead, teachers and parents should collaborate to create circumstances for students in which homework assignments are no longer a source of stress or a waste of time, but a worthwhile learning opportunity. The topic of homework has only been touched on in this article, and both teachers and students would benefit from more research being carried out on this topic. Particularly nowadays, when technology is developing so fast, thus creating both new problems and new opportunities for the future.

Bibliography

- Benson, P. (2016). Learner Autonomy. In: G. Hall (ed.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. London: Routledge.
- Cooper, H., Robinson, J., Patall, E. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*. Retrieved from: <https://psychclassics.yorku.ca/Ebbinghaus/index.htm>.
- Hallam, S. (2006). *Homework: its uses and abuses*. London: Institute of Education, University of London. Retrieved from: <https://mathsteachers.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/homework.pdf>.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson.
- Iluk, J. (2020). Zadania domowe w teorii, badaniach naukowych i praktyce. *Języki Obce w Szkole*. Retrived from: <https://jows.pl/artykuly/zadania-domowe-w-teorii-badaniach-naukowych-i-praktyce>.
- Jabr, R. (2012). Common Principles in Assigning Homework in EFL Settings. *TESOL Arabia Perspective*, 19(1), 31-32.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

https://en.wikipedia.org/wiki/Forgetting_curve.

<https://www.gov.pl/web/edukacja/podpisanie-rozporzadzenia>.

VI. CREATING SPACE FOR LINGUISTIC TALENT – USING CLIL IN PRIMARY EDUCATION

(*Joanna Klimczak*¹)

Streszczenie

Niniejsze badanie dotyczy wsparcia ucznia uzdolnionego językowo w szkole podstawowej i koncentruje się na przypadku Wiktorii² – uczennicy o wyjątkowym potencjale językowym, która w tradycyjnym środowisku szkolnym otrzymuje niewystarczające wsparcie. W badaniu zestawiono jej szkolne doświadczenia z opiniami nauczycielki języka angielskiego i rodziców. Kluczowym elementem pracy było zaprojektowanie i wdrożenie zintegrowanych materiałów przedmiotowo-językowych (ICM) w duchu metody CLIL, dopasowanych do indywidualnych potrzeb oraz zainteresowań uczennicy. Na podstawie solidnych podstaw teoretycznych i aktualnych badań, przedstawiono praktyczne sposoby wspierania zdolnych uczniów oraz tworzenia bardziej otwartego i skutecznego nauczania języka angielskiego.

Summary

This study explores the support of a linguistically gifted learner in primary schools, focusing on the case of Wiktorii³ – a student with exceptional language potential who receives insufficient support in a traditional classroom setting. The research combines an analysis of her educational experience with insights from her English teacher and parents. At the core of the study is the design and implementation of CLIL-based Integrated Content Materials (ICM), tailored to her needs and interests. Grounded in a robust theoretical framework and informed by recent research, the study offers practical strategies for developing more inclusive and effective English language instruction for gifted learners.

Introduction

The impetus for this study arose from the necessity to address the unique learning needs of talented students in EFL environments, with the goal of improving their educational experiences and outcomes. As demonstrated by educational practice, despite clearly defined educational law regulations in Poland concerning the organisation of work with students with special educational needs, the issue of educating gifted students in primary schools continues to be marginalised (Bochniarz, Grabowiec, 2019; Giza, 2016; Klimczak, Biedrzyńska, 2024). On the one hand, these students were not explicitly included in the Central Statistical Office's data on special educational needs for the school year 2022/2023 (Internet Source No. 1). On the other, a very small percentage of exceptionally gifted students seem to be diagnosed in psychological and pedagogical counselling centres, resulting in a minimal number of children benefiting from individualized study programs or curricula. For instance, in Nowy Sącz only 5 formal opinions were issued for gifted students, all of which concerned early school enrolment (source: oral inquiry at the District Psychological and Pedagogical Counselling Centre in Nowy Sącz

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

² Imię zostało zmienione, aby zachować anonimowość uczennicy.

³ The name is not the real student's name and has been changed in order to preserve the Student's anonymity.

as of June 4, 2024). Furthermore, although teachers individualize their work with gifted students, they often do so through a ‘trial-and-error’ approach, feeling that they are unable to fully meet their special educational needs (Klimczak, Biedrzyńska, 2024).

The observations on marginalising the gifted students are shown in the study by Fidelma Healy Eames (2022) who interviewed gifted learners, their parents and teachers (in total 54 respondents). Her findings reflect the underserved needs of the gifted learners:

Through my research for the book, it became clear that gifted learners are frequently under-served, largely because they are seen as bright and consequently capable of managing alone and without specialist support. This couldn’t be further from the truth. Another common misconception is that gifted learners automatically excel in every area whereas, in reality, high ability in one area may not coexist with a usual level of ability or a learning difficulty in other areas (Eames, 2022, p. viii).

The similar conclusions were formulated in my own study which preceded the current work and which was published collaboratively (Klimczak, Biedrzyńska, 2024). The study included 40 teachers, most of whom taught English in primary schools, and surveyed them about the challenges they meet while working with the gifted learners. The results revealed that although ‘giftedness’ has been officially recognised as a ‘special need’, the school reality seems to be far from ideal. Teachers reported that gifted students often struggle with social integration and tend to exhibit signs of emotional instability. Many of them experience peer-related difficulties, including being mocked or excluded by classmates. From the teachers’ perspective, the challenges are multifaceted. Limited time and resources make it difficult to provide individual attention to gifted learners. Maintaining these students’ engagement, particularly by selecting appropriately challenging and stimulating materials, was also identified as a significant issue. In addition, teachers cited large class sizes, mixed-ability groupings, and the extra time required to prepare differentiated materials as major obstacles to supporting gifted students effectively (Ibidem).

Based on these findings and conclusions, it became essential to explore pedagogical approaches and context-specific strategies in order to develop practical interventions that effectively address the needs of linguistically gifted learners in the primary school EFL classroom. This case study focused on Wiktoria, a gifted primary school student whose linguistic abilities required more tailored educational support.

I. Exploring the Gifted Student’s Background

The present case study focuses on Wiktoria, a Year 8 primary school student identified by her teachers and parents as linguistically gifted. Reserved and socially withdrawn, Wiktoria had previously changed classes due to an unsupportive peer environment. Her favourite subjects were English, Polish, and Mathematics, and she expressed interest in psychology as a future field of study. From an early age, she demonstrated linguistic sensitivity and creativity, writing stories and poems and engaging with English-language materials outside of school.

Although her parents were aware of the educational needs of gifted learners and attempted to provide additional support – including private lessons with a native speaker – these efforts were discontinued due to logistical challenges. Wiktoria had

not been formally diagnosed, nor had she received structured psychological-pedagogical support. Interestingly, while her parents viewed the school as responsive to her needs, Wiktoria herself did not share this perspective, perceiving the materials and lessons as insufficiently challenging.

In the classroom, Wiktoria often finished tasks quickly and reported frequent boredom. An interesting and noteworthy observation is that, when asked about the difficulties she encountered at school – whether educational, social, psychological, or emotional–Wiktoria primarily focused on the frequent requests from her peers to explain subject content, particularly grammar rules. She noted that she was often asked to explain the difference between aspects of grammar, such as the past simple and perfect tenses, but admitted that, having not acquired this knowledge in a traditional English school or not remembering the exact rules, she struggled to articulate clear explanations. Although capable of forming grammatically correct sentences, she expressed discomfort with explaining content to others and a general reluctance to engage in English-speaking interactions at her current school. She also mentioned feeling shy and disliking situations where she might appear superior. Notably, Wiktoria did not reference issues such as bullying or mockery, which were highlighted by her parents. Her mother reported that she was frequently mocked by her peers for her high academic achievement and reserved demeanour, while her father pointed to discrimination, jealousy, and envy among her classmates as significant sources of social difficulty. Table 1 summarises the student's and her parent's perspectives on their experiences with the support provided for giftedness in the school context.

Table 1

Comparison of the student and parents' responses on experience

	The Gifted Student	Mother	Father
Do you think that the school you / your child attend(s) is able to meet your / your child's special educational needs?	No	Yes	Yes
How do you assess the support strategies used by your / your child's English teacher?	Rather effective	Definitely good	Definitely good
What difficulties arising from your / your child's particular talents do you / does your child encounter at school?	I often get asked to explain something to someone, like "What is the past simple or perfect?" but I didn't learn this in an English school, or I don't remember, so I'm not sure how to explain it exactly. I can create sentences with those tenses, though. I'm not good at explaining things to others, and I don't like doing it. I also don't like speaking English to others (in my current school), and I feel a bit shy; I don't like to act superior.	She is often mocked by her peers because of her high academic performance as well as for being quiet and calm.	Discrimination among peers, jealousy, envy.

Source: my own study, translation from Polish – mine.

This aligns with findings by Klimczak and Biedrzyńska (2024), who noted that gifted learners are frequently characterised by rapid task completion, frustration with basic content, and a reluctance to engage in peer teaching – often due to discomfort or fear of standing out. Wiktoria echoed these sentiments, describing a general unwillingness to appear “better” than others and acknowledging social difficulties, which her parents attributed to peer jealousy and classroom exclusion.

Her English teacher, a seasoned professional with nearly three decades of experience, recognised the need to differentiate instruction for students like Wiktoria by providing advanced tasks, and extra materials. However, the teacher admitted that limited resources, mixed-ability classrooms, and exam preparation pressures often made it difficult to offer consistent support for gifted students. The rural school context further restricted individualisation, as class sizes did not meet the threshold for splitting by proficiency level. Despite these constraints, the teacher observed high motivation, autonomy, and efficiency in Wiktoria’s learning.

Further insight was provided by Wiktoria’s current form teacher, who noted that the girls in her present class had made repeated efforts to integrate Wiktoria into their social circles. However, these attempts were eventually abandoned, possibly due to Wiktoria’s reluctance to share her notes, homework, or other academic materials – behaviours which may have inadvertently discouraged her peers. The teacher also expressed concern regarding a noticeable change in Wiktoria’s behaviour in recent months. She has become increasingly withdrawn and has shown a marked decline in her reading habits; whereas she once enthusiastically read books, she now engaged with reading far less frequently (source: oral communication with Wiktoria’s form teacher, April 2025).

These observations reinforce the broader issue raised in Klimczak and Biedrzyńska’s research: while teachers may be willing to support gifted learners, systemic limitations often prevent effective, long-term intervention.

II. The Integrated Content Materials (ICM)

Building upon the theoretical framework of Content and Language Integrated Learning (CLIL), which involves the simultaneous development of subject knowledge and foreign language competence (Handzel, 2014), this study explores the application of CLIL principles in working with a linguistically gifted learner. The design of the instructional materials was also informed by Gardner’s theory of multiple intelligences (Davis et al., 2011, p. 488; Gardner, 1983, pp. 77-103), which emphasises that educational approaches should be adapted to the learner’s needs rather than shaped by the teacher’s preferences (Fechner-Sędzicka, 2013, pp. 10-12). As Giza (2020, p. 137) points out, giftedness may manifest through a variety of traits and dispositions; consequently, instruction should be tailored to the learner’s psychophysical profile, level of competence, and individual interests.

To address these pedagogical aims, I developed a set of Integrated Content Materials (ICM) targeted at Wiktoria, a Year 8 student identified as linguistically gifted. The materials were designed using artificial intelligence tools (such as ChatGPT and the Twee app) and multimedia platforms (e.g., Canva) to ensure a diverse range of task types and appropriate levels of difficulty. The student’s placement test results (*Introductory Pearson Test*, Internet Source No. 2) confirmed her proficiency at the C1 level. Her academic interests – particularly in literature and psychology – served as key reference points during the planning process.

Although Wiktorija demonstrated advanced linguistic proficiency, her teacher noted occasional difficulties with specific grammatical structures, including the past perfect tense, reported speech, and passive constructions. These observations were carefully integrated into the instructional design to balance challenge with support, thereby avoiding potential frustration caused by excessively complex content. The goal was to provide intellectually engaging materials that would develop her grammatical accuracy while fostering growth in reading, listening, and writing.

The ICM sets were custom-designed to reflect Wiktorija’s interests and language level, incorporating themes such as climate change, historical events, and psychological theories. Each set combined authentic input – such as articles, literary excerpts, and videos – with language tasks focused on expanding vocabulary, reinforcing complex grammatical structures, and enhancing comprehension skills. ICM 3 (Extended Matura Exercises), in contrast, was based entirely on adapted materials from a course book, allowing for comparative analysis with teacher-developed content. Several pages of the 7th set are presented below (Figure 1).

The figure displays three pages of educational material. The first page, 'The Psychology of Group Behaviour', includes a reading passage on groupthink, a vocabulary section, and a grammar exercise. The second page contains a fill-in-the-blanks exercise, a transformation exercise, and an idioms section. The third page features a science section about the Stanford Prison Experiment, including a QR code and a photo of Philip Zimbardo.

Figure 1. The Psychology of Group Behaviour (ICM 7).
Source: my own work.

The final set of materials (The Psychology of Group Behaviour), designed at the B2+/C1 level, followed the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach and incorporated feedback from both the student and teacher to enhance pedagogical relevance and learner engagement. Delivered over three lessons with additional homework tasks, the materials combined authentic input with teacher-created content, supported by digital tools such as ChatGPT, Twee, and Canva. Authentic sources included *The Problem of Groupthink* by Helen Lee Bouygues and the YouTube video *Crash Course Psychology #38 – Social Influence*.

The material was divided into seven thematically and linguistically integrated sections. Part 1 (Reading & Vocabulary) introduced the theme of group influence through an authentic article and accompanying vocabulary, comprehension, and word formation exercises. Part 2 (Idioms & Phrases) explored figurative language in context, encouraging both recognition and production of expressions related to emotions and social behaviour. Part 3 (Grammar) focused on modal verbs for deduction, using controlled practice, contextual writing, and error correction.

Listening tasks in Part 4 assessed comprehension of key concepts from the video, while Part 5 (Science – CLIL) examined the Stanford Prison Experiment through reading, vocabulary, and gap-fill tasks. Part 6 (Writing) required the student to produce an argumentative essay on peer pressure, integrating vocabulary and thematic content. Finally, Part 7 (Revision), introduced at the student’s request, offered structured vocabulary and grammar review through varied gap-fill, matching, and sentence construction tasks.

Both the student and teacher found the materials appropriately matched to the student’s proficiency level and cognitively engaging. While the student rated the difficulty as moderate, the teacher perceived it as high, mainly due to the complexity of the texts and assumed background knowledge. Nevertheless, both agreed that the materials offered sufficient variety and were well-suited for classroom use.

Favourite activities cited by the student included vocabulary-focused tasks (Exercises 3-5, 17, 19), grammar revision (Exercises 23-24), and the reading task on Zimbardo’s experiment (Exercise 15). The teacher highlighted vocabulary application tasks (Exercises 7, 17, 20) as particularly effective. Challenges reported by the student included idiomatic expressions and certain grammar exercises (e.g., Exercises 22 and 25), while the teacher noted that the level of some texts might be more suitable for older learners. These findings suggest that a balanced mix of vocabulary, grammar, and content-based tasks supports motivation and learning outcomes for gifted learners at this level. A summary of student and teacher feedback is presented in Table 2.

Table 2

The student and teacher’s evaluations of ICM 7: The Psychology of Group Behaviour

	Student	Teacher
How do you rate the difficulty level of the extra materials?	Moderate	Very difficult
Do you think the exercises were appropriately matched to the student’s level?	Yes	Yes
Do you think the exercises were sufficiently diverse?	Yes	Yes
Were the materials interesting and engaging?	Yes	Yes
Were the materials adequately prepared for the lesson?	Yes	Yes
Which specific exercises were the most interesting? Why?	Ex.3, ex.4, ex.5, ex.15, ex.17, ex.19, ex.23 and 24 (choosing the correct option, word etc.).	Exercises 7, 17, 20 – the student had to use the new vocabulary.
Are there any aspects of the exercises that were challenging or required additional support?	Idioms and Phrases (some of them) Grammar (must, might, could, can’t, should etc. in ex.22), ex.25	The texts themselves were very difficult as they required some background knowledge. I wouldn’t choose them for a teenager. They seem to be more appropriate for older students.
What suggestions do you have for improving exercises?	More space for writing	Avoiding disturbing topics, making tasks more fun.
Extra comments	It took me 3 lessons (2 in school + 1 at home) to complete all the exercises, I did some at home.	

Conclusions

The case study presented in this work concerned the issue of supporting Wiktor, a linguistically gifted learner, in the context of primary school English as a Foreign Language (EFL) education. The study aimed to explore the specific needs of such learners, identify the challenges they and their teachers face, and propose pedagogical solutions – particularly through the use of CLIL (Content and Language Integrated Learning) elements and custom-designed teaching materials. The research also considered the perspectives of the learner's teacher and parents, offering a broader view of the educational experience.

In reflecting on the findings of this study, I observe a strong alignment with the conclusions drawn in my earlier collaborative research (Klimczak, Biedrzyńska, 2024), which investigated the challenges faced by primary school teachers working with gifted learners. In both studies, it became evident to me that despite the formal recognition of giftedness as a special educational need, the realities of classroom practice remain far from ideal. Teachers who participated in the previous study consistently pointed to issues of social exclusion, emotional sensitivity, and peer-related difficulties among gifted students – observations that are echoed in the present case.

From my perspective, the challenges faced by educators are multifaceted and systemic. I have found that constraints such as large class sizes, mixed-ability groupings, and limited time for individualised instruction significantly hinder teachers' ability to meet the diverse needs of gifted learners. Furthermore, consistent with the previous findings (Ibidem), the present case study confirmed that selecting or creating sufficiently challenging and engaging materials remains a recurrent concern, evident in both teacher reports and classroom observations.

Based on these insights, I am convinced that materials for gifted learners should be developed—or at the very least reviewed—by experienced methodologists. In my view, this specialist input is essential to ensure that content offers not only appropriate cognitive demand but also pedagogical coherence. In designing the CLIL-based –referred to in this study as Integrated Content Materials (ICM), a term I developed to capture their interdisciplinary and skills-oriented nature – I aimed to integrate culturally relevant topics and foster critical thinking, while also supporting language development across key competencies. The positive reception of these materials—particularly the student's engagement with their thematic depth—has strengthened my belief in the value of interdisciplinary, context-rich resources.

At the same time, feedback from both the student and the cooperating teacher has led me to reflect on the importance of striking a balance between challenge and accessibility. I now see more clearly how essential it is to scaffold complex tasks and to ensure that content remains relevant and developmentally appropriate. Importantly, this study has also highlighted for me the potential misalignment between teachers' perceptions of gifted learners' needs and the learners' actual interests and experiences. As such, I would argue for a more systematic inclusion of student voice in the material development process – a step I believe to be crucial in creating responsive, learner-centred educational resources.

Bibliography

- Bialystok, E., Craik, I.M.F., Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45, 459-464.
- Bochniarz, A., Grabowiec, A. (2019). Uczeń zdolny w rzeczywistości polskiej szkoły. In: I.M. Łukasik, A. Grabowiec, U. Olejnik, *Lubelski rocznik pedagogiczny XXXVIII(3)* (pp. 255-269). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Carroll, J.B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In: K.C. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 83-118). Rowley, MA: Newbury House.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. In: R.J. Sternberg, S.B. Kaufman (eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485-503). Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Fechner-Sędzicka, I. (2013). *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej. Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej?* Warszawa: ORE.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Giza, T. (2016). Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych. *Państwo i Społeczeństwo*, XVI(2), 13-25.
- Giza, T. (2020). Stosunek nauczycieli do edukacji uczniów zdolnych. *Nauczyciel – Wychowawca – Edukator*, 23(4), 135-155.
- Głoskowska-Sołdatow, M. (2008). Praca z uczniem zdolnym. In: M. Wróblewska (ed.), *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych* (pp. 100-111). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Handzel, A. (2014). Content and Language Integrated Learning jako metoda ułatwiająca przełamywanie bariery komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych. *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 21, 145-152.
- Healy Eames, F. (2022). *The Gifted Learner. How To Help, Understand and Support Children and Young People*. Shoreham by Sea: Pavilion Publishing and Media Ltd.
- Klimczak, J., Biedrzyńska, D.A. (2024). The Polish Teachers' Perspective on Gifted Learners in an EFL Classroom. In: M. Vojteková, Z. Slobodová (eds.), *Inovatívne metódy vo výučbe cudzích jazykov z aspektu interkultúrnej komunikácie* (pp. 131-174). Presov: Wydawnictwo Prešovskej university. Retrieved from: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Vojtekoval4>.
- Knopik, T. (2018). Uczeń zdolny jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Języki Obce w Szkole*, 3, 13-18. Retrieved from: <https://issuu.com/frse/docs/jows-3-2018>.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Łodej, M., Komperda, S., Paryż, A. (2018). Uczniowie podwójnie wyjątkowi w szkole. *Języki Obce w Szkole*, 3, 39-47. Retrieved from: <https://issuu.com/frse/docs/jows-3-2018>.
- Lowe, H. (2002). Modern Foreign languages. In: D. Eyre, H. Lowe, *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School* (pp. 140-163). London: David Fulton Publishers.
- Maciejewska-Stępień, E. (2018). Zdolności językowe: podstawy teoretyczne i implikacje dydaktyczne. *Języki obce w szkole*, 3, 25-29. Retrieved from: <https://issuu.com/frse/docs/jows-3-2018>.

- Mechelli, A., Crinion, J.T., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R.S., Price, C.J. (2004). Neurolinguistics: structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431, 757. Retrieved from: <https://www.nature.com/articles/431757a>.
- Partyka, M. (2000). *Dzieci zdolne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Pimsleur, P. (1966). *Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Robinson, P. (2007). Aptitudes, abilities, contexts, and practice. In: R.M. DeKeyser (ed.), *Practice in second language* (pp. 256-289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. In: P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69-95). Philadelphia, PA: Jon Benjamins.
- Szada-Borzyszowska, J. (2008). Sytuacja dziecka zdolnego w szkole. In: M. Wróblewska (ed.), *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych* (pp. 90-99). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie. Retrieved from: https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3290/1/Jolanta%20Szada-Borzyszowska_Sytuacja%20dziecka%20zdolnego%20w%20szkole.pdf.
- Van der Slik, F., Van Hout, R., Schepens, J. (2022). Linguistic dissimilarity increases age-related decline in adult language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(3), 613-631. Retrieved from: <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/linguistic-dissimilarity-increases-agerelated-decline-in-adult-language-learning/CC596E2E4E20E8BDE0AE37791F23A83A>.

VII. WYKORZYSTANIE KOOPERATYWNYCH METOD NAUCZANIA W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH

(Monika Kucharska, Agnieszka Krzeszowiak)¹

Streszczenie

Tekst omawia zastosowanie metod nauczania kooperatywnego (*cooperative learning*) w dydaktyce języków obcych. W części teoretycznej przedstawiono genezę, podstawy pedagogiczne oraz kluczowe zasady skutecznej współpracy w grupie, takie jak pozytywna współzależność, indywidualna odpowiedzialność, równe uczestnictwo i jednoczesna interakcja. Omówiono także rolę nauczyciela jako facylitatora procesu oraz korzyści płynące z wykorzystania metod CL – zarówno w kontekście rozwoju językowego, jak i społecznego uczniów. W części praktycznej ukazano wybrane metody kooperatywne, przykłady ich zastosowania i przykładowe scenariusze lekcji języka angielskiego i niemieckiego. Rozdział wskazuje też ograniczenia i wyzwania związane z wdrażaniem nauczania kooperatywnego oraz warunki niezbędne do jego skuteczności. Podkreślono potencjał metody CL jako narzędzia wspierającego efektywne uczenie się języków obcych i rozwój kluczowych kompetencji społecznych uczniów. Część praktyczna opiera się na analizie literatury i doświadczeniach dydaktycznych autorek; przedstawione scenariusze mają charakter ilustracyjny i mogą być adaptowane do różnych kontekstów edukacyjnych.

Summary

This text explores the application of cooperative learning (CL) methods in foreign language education. The theoretical section presents the origins, pedagogical foundations, and core principles of effective group collaboration, such as positive interdependence, individual accountability, equal participation, and simultaneous interaction. The role of the teacher is discussed as a facilitator of the learning process, alongside the benefits of CL—both in terms of linguistic development and the social growth of learners. The practical section introduces selected cooperative methods, illustrates their classroom application, and provides sample English and German lesson plans. The chapter also identifies the limitations and challenges associated with the use of cooperative learning and outlines the essential conditions for its successful application. Moreover, the potential of CL is emphasized as a powerful tool supporting not only effective foreign language acquisition but also the development of essential social competences among students. The practical section is grounded in a review of the literature and the authors' teaching experience; the lesson scenarios are illustrative and can be adapted to different educational contexts.

Cel i zakres pracy

Celem rozdziału jest syntetyczne ukazanie założeń nauczania kooperatywnego (*cooperative learning*) i zaproponowanie praktycznych rozwiązań, które mogą wspierać rozwój kompetencji językowych oraz społecznych uczniów/studentów na lekcjach języków obcych.

Część teoretyczna opiera się na analizie literatury przedmiotu z zakresu pedagogiki i dydaktyki języków obcych. Część praktyczna ma charakter projektowy: zawiera opis wybranych struktur kooperatywnych oraz dwa przykładowe scenariusze lekcji (język angielski i niemiecki), opracowane na podstawie doświadczeń dydaktycznych autorek i możliwe do adaptacji do różnych poziomów i typów zajęć.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Dobór metod i przykładów podyktowany był ich uniwersalnością (możliwością zastosowania niezależnie od poziomu), potencjałem komunikacyjnym, jak również kluczowymi zasadami CL (m.in. pozytywną współzależnością oraz indywidualną odpowiedzialnością). Rozdział nie stanowi raportu z badania empirycznego, jednak wskazane rozwiązania mogą stanowić punkt wyjścia do przyszłych analiz ewaluacyjnych w konkretnych grupach uczniowskich.

Wprowadzenie

Współczesne podejście do nauczania języków obcych coraz częściej odchodzi od tradycyjnych, nauczycielocentrycznych metod na rzecz strategii opartych na aktywnym udziale uczniów w procesie dydaktycznym. Jednym z nurtów, który zyskuje na popularności w edukacji językowej, są metody kooperatywne (*cooperative learning*), zakładające pracę w grupach, wspólne rozwiązywanie problemów oraz wzajemne wspieranie się uczniów w osiągnięciu celów edukacyjnych. Metody te nie tylko sprzyjają rozwijaniu kompetencji językowych, ale też wspomagają kształtowanie umiejętności społecznych, takich jak komunikacja, negocjacja i odpowiedzialność za wspólną pracę. W niniejszym opracowaniu przedstawione zostaną założenia metodyki nauczania kooperatywnego, zalety i wyzwania związane z zastosowaniem metod kooperatywnych oraz przykłady praktycznego zastosowania CL w nauczaniu języków obcych.

Początki uczenia się w grupie sięgają XIX wieku, kiedy to rozwijały się idee edukacji demokratycznej i progresywnej. Szczególne znaczenie miały tu koncepcje Johna Deweya, który już na przełomie XIX i XX wieku podkreślał wagę aktywnego uczestnictwa ucznia w procesie nauczania oraz znaczenie współpracy i doświadczenia w uczeniu się (Dewey, 1938). Równoległe, psychologowie tacy jak K. Lewin i M. Deutsch tworzyli teorie współzależności społecznej, stanowiące fundament późniejszego nauczania kooperatywnego (Deutsch, 1949). Za właściwy początek metodyki kooperatywnej w edukacji językowej uważa się lata 60. i 70. XX wieku. W tym czasie D. i R. Johnsonowie z Uniwersytetu Minnesoty rozpoczęli systematyczne badania nad wpływem współpracy w grupie na wyniki uczniów, a także opracowali zestaw warunków skutecznego nauczania kooperatywnego, takich jak: pozytywna współzależność, indywidualna odpowiedzialność, interakcja twarzą w twarz, rozwój umiejętności społecznych i refleksja nad procesem pracy (Johnson, 1994).

W tym samym okresie powstawały pierwsze struktury dydaktyczne oparte na pracy zespołowej, takie jak Teams-Games-Tournaments (DeVries i Edwards), Jigsaw (Aronson) czy Group Investigation (Sharan & Sharan) (Slavin, 1995). W latach 80. i 90. S. Kagan opracował zestaw „struktur kooperatywnych” możliwych do zastosowania w każdej klasie, niezależnie od poziomu czy przedmiotu nauczania (Kagan, 1994). Miały one na celu nie tylko aktywizację uczniów, ale również rozwój kompetencji miękkich – tak ważnych w komunikacji językowej.

Wraz z popularyzacją komunikacyjnego podejścia do nauczania języków obcych (*Communicative Language Teaching* – CLT), metody kooperatywne zyskały uznanie jako szczególnie skuteczne w rozwijaniu kompetencji mówienia, słuchania i pracy w zespole (Larsen-Freeman, 2000). Wspólne rozwiązywanie zadań, negocjowanie znaczenia i wzajemna korekta stały się integralną częścią pracy językowej w klasie. Obecnie nauczanie kooperatywne jest szeroko stosowane w edukacji językowej – zarówno w szkołach, jak i na kursach językowych dla dorosłych. Liczne badania

potwierdzają jego pozytywny wpływ na motywację, zaangażowanie i poziom osiągnięć językowych uczniów (Cheng i in., 2023). Metoda ta wpisuje się także w założenia dydaktyki humanistycznej, stawiającej ucznia w centrum procesu nauczania.

I. Podstawy nauczania kooperatywnego

Koncepcja współpracy w procesie uczenia się nie jest zjawiskiem nowym – jej początki sięgają najwcześniejszych etapów rozwoju ludzkości. Johnson i Johnson (2017) wskazują, że idee leżące u podstaw nauczania kooperatywnego można odnaleźć już w pierwszym wieku naszej ery. Fundamenty tej metody są silnie zakorzenione w kluczowych teoriach pedagogicznych: w teorii współzależności społecznej (*social interdependence theory*), która kładzie nacisk na pozytywną współzależność między uczniami; w teorii rozwoju poznawczego, gdzie współpraca uznawana jest za warunek rozwoju intelektualnego; oraz w teorii uczenia się behawioralnego, w której wspólne działania stanowią istotny bodziec do uczestnictwa jednostek we wspólnym wysiłku (Johnson i in., 1998).

Kagan (1994) wyróżnił cztery fundamentalne zasady nauczania kooperatywnego: pozytywną współzależność, indywidualną odpowiedzialność, równe uczestnictwo oraz jednoczesną interakcję. W literaturze przedmiotu wskazuje się także na znaczenie różnorodnego doboru członków grupy i rozwijania kompetencji społecznych. Jak podkreślają Johnson i Johnson (2002), jedynie starannie zaplanowana i kompetentnie przeprowadzona współpraca, oparta na pełnym uwzględnieniu tych elementów, może przynieść zamierzone efekty dydaktyczne. Pozytywna współzależność oznacza, że sukces grupy zależy od wkładu każdego jej członka. W myśl tej zasady uczniowie uświadamiają sobie, że osiągnięcie celu jest wspólnym zadaniem, a nie indywidualnym wyścigiem. Jak uważa Atkinson (1964; za: Gillies, Ashman, 2003, s. 142), prawdziwy sukces edukacyjny to rezultat zbiorowego wysiłku. Kessler (1992) podkreśla, że poczucie przynależności do grupy i wspólna odpowiedzialność za efekt końcowy są kluczowe dla skuteczności nauczania kooperatywnego. Wówczas uczniowie kierują się zasadą „jeden za wszystkich, wszyscy za jednego”, co sprzyja rzeczywistej współpracy.

Drugim istotnym elementem jest indywidualna odpowiedzialność. W odróżnieniu od tradycyjnej pracy grupowej, w której część uczniów może pozostać bierna, nauczanie kooperatywne zakłada jasno określone role i obowiązki. Każdy członek zespołu musi opanować przypisane treści i aktywnie uczestniczyć w realizacji zadania (Slavin, 2014). W ten sposób eliminuje się tzw. „efekt pasażera na gapę” (Putnam, 1993, s. 17), zwiększając zaangażowanie wszystkich uczestników.

Jednoczesna interakcja – określana także jako *face-to-face promotive interaction* (Johnson, Johnson, 2002) – odnosi się do bezpośredniego kontaktu między uczniami. Zakłada ona, że to uczniowie, a nie nauczyciel, aktywnie komunikują się ze sobą, pomagają sobie nawzajem, wyjaśniają niezrozumiałe kwestie i wspólnie dążą do realizacji celu. Taka forma współpracy jest dla uczniów bardziej motywująca i sprzyja lepszemu przyswajaniu materiału. Równe uczestnictwo oznacza również, że każdemu uczniowi zapewnia się równe szanse na zaangażowanie i wniesienie wkładu w pracę grupy. Jak wskazuje Putnam (1993), uczniowie powinni mieć możliwość zarówno współtworzenia sukcesu grupowego, jak i rozwoju indywidualnego. Udział wszystkich członków zespołu w procesie uczenia się wzmacnia poczucie sprawczości oraz rozwija odpowiedzialność.

W nauczaniu kooperatywnym istotne jest również heterogeniczne dobieranie grup, czyli tworzenie zespołów złożonych z uczniów o zróżnicowanych umiejętnościach, stylach uczenia się i doświadczeniach. Taki skład grup zapobiega marginalizacji i sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych, co stanowi jedno z fundamentalnych założeń *Cooperative Learning*. To właśnie intencjonalne i przemyślane zaprojektowanie procesu edukacyjnego – oparte na świadomym wspieraniu współpracy między uczniami – odróżnia nauczanie kooperatywne od zwykłej pracy w grupach (Kessler, 1992).

II. Rola nauczyciela i zalety nauczania kooperatywnego

W pracy pod redakcją Kesslera (1992) Wendy McDonell określa rolę nauczyciela w nauczaniu kooperatywnym jako badacza, projektanta, obserwatora, facylitatora i agenta zmiany. Podkreśla zarazem, że to nauczyciel stanowi kluczowy element skuteczności tej metody, gdyż to on realnie wpływa na jakość procesu dydaktycznego. Fundamentalnym zadaniem nauczyciela jest dogłębne zrozumienie zasad nauczania kooperatywnego i ich konsekwentne wdrażanie w codziennej praktyce dydaktycznej (Gillies i in., 2008), bez naruszania ich istoty (Johnson, Johnson, 2002). W ramach tego podejścia nauczyciel konstruuje środowisko edukacyjne zgodnie z założeniami *Cooperative Learning* (CL): planuje przebieg lekcji, organizuje przestrzeń klasy i dobiera odpowiednie aktywności uczniowskie. Dodatkowo jego obowiązkiem jest zapoznanie uczniów z koncepcją nauczania kooperatywnego, która znacznie różni się od tradycyjnych metod. Uczniowie muszą uświadomić sobie, że ponoszą odpowiedzialność za własne uczenie się i że każdy członek zespołu ma obowiązek wniesienia istotnego wkładu w realizację wspólnego celu. Wspólna praca nad zadaniami sprzyja integracji zespołu i budowaniu poczucia przynależności, a uczniowie wzajemnie dbają o to, aby każdy członek grupy wykonał przypisaną część zadania (Slavin, 1995). Nauczyciel w tym modelu pełni rolę dyrygenta: koordynuje przebieg procesu, lecz nie dominuje. Jego obecność ma charakter wspierający, a interwencja następuje jedynie w sytuacjach wymagających pedagogicznego wsparcia.

Kooperatywne metody pracy są szczególnie wartościowe w dydaktyce języków obcych, gdzie komunikacja pełni funkcję centralną. Strategie takie jak *jigsaw*, *think-pair-share*, projekty grupowe, debaty czy wspólne prezentacje sprzyjają aktywizacji uczniów, a jednocześnie rozwijają zarówno kompetencje językowe, jak i społeczne. Dzięki wspólnemu rozwiązywaniu problemów językowych uczniowie uczą się słuchać, wyrażać swoje myśli, a także uwzględniać perspektywę rozmówcy, co przekłada się na autentyczność komunikacji i lepsze przyswajanie treści.

Nauczanie kooperatywne wspiera rozwój wielu kluczowych kompetencji: zwiększa samodzielność uczniów, wzmacnia ich motywację do działania oraz uczy odpowiedzialności za własny proces edukacyjny. Współpraca sprzyja zaangażowaniu całej grupy, ułatwia budowanie relacji i zmniejsza poziom stresu dzięki możliwości bieżącej weryfikacji rozwiązań oraz dzieleniu się odpowiedzialnością. Tak zorganizowany proces nauczania staje się narzędziem efektywnego uczenia się, opartym na współpracy, a nie wyłącznie na indywidualnym działaniu. Kooperacja rozwija także kompetencje miękkie, takie jak umiejętność komunikacji, prowadzenia dyskusji, tolerancja oraz umiejętność współdziałania. Nawet w warunkach szkolnych stanowi ona przestrzeń do podejmowania wyzwań, angażowania się i kształtowania postawy proaktywnej. Uczenie się we współpracy przynosi wymierne korzyści: zwiększa motywację oraz

zaangażowanie, wspiera rozwój społeczny, utrwala wiedzę przez wzajemne tłumaczenie treści, poprawia relacje pomiędzy uczniami, wzmacnia ich sprawczość oraz rozwija świadomość językową i strategie uczenia się.

Badania pokazują, że nauczanie kooperatywne przynosi szczególne korzyści uczniom mającym trudności edukacyjne. Dzięki zmniejszeniu stresu związanego z tradycyjnymi metodami frontalnymi oraz możliwościom uzyskania indywidualnego wsparcia, uczniowie ci zyskują większą pewność siebie i efektywniej się uczą. Z kolei uczniowie osiągający lepsze wyniki mają szansę utrwalić swoją wiedzę, pełniąc rolę liderów lub mentorów w grupie.

Co istotne, kompetencje rozwijane dzięki metodom kooperatywnym – takie jak praca zespołowa, komunikacja interpersonalna czy odpowiedzialność – to również kluczowe umiejętności poszukiwane na rynku pracy. Z tego względu metoda ta powinna być trwale włączona do procesu dydaktycznego, szczególnie w edukacji językowej. Systematyczne stosowanie pracy kooperatywnej może prowadzić do trwałej zmiany w kulturze uczenia się: od pasywnego przyswajania wiedzy ku aktywnemu współtworzeniu treści edukacyjnych. Jak podkreślają Johnson i in. (2000), odpowiednio wdrożone nauczanie kooperatywne znacząco zwiększa efektywność uczenia się w porównaniu z metodami opartymi na rywalizacji czy indywidualizmie. Uczniowie nie tylko osiągają lepsze wyniki, lecz również stają się bardziej świadomi własnego procesu uczenia się, odpowiedzialni i zaangażowani. Podobne rezultaty uzyskali Ahmad i Mahmood (2010), Marzban i Alinejad (2014), Gull i Shehzad (2015), a także Tran (2014), potwierdzając wyższość metody kooperatywnej nad tradycyjnym podejściem zarówno w edukacji językowej, jak i ogólnej. Badania wskazują również na pozytywny wpływ tej metody na poczucie własnej wartości, relacje rówieśnicze oraz nastawienie do szkoły (Jacob, 1999; Ajaja, Eravwoke, 2010). Wnioski z niniejszego badania są spójne z konkluzjami Erdem Mete (2018), który dowodzi, że działania oparte na doświadczeniu są przez uczniów postrzegane jako bardziej angażujące oraz efektywne. Współpraca w grupie zwiększa poczucie bezpieczeństwa, sprzyja przynależności i umożliwia wzajemne wsparcie. Zgodnie z opiniami uczestników wspomnianych powyżej badań, nauczanie kooperatywne przyczyniło się do głębszego zaangażowania i większej autonomii uczniów.

III. Ograniczenia i wyzwania nauczania kooperatywnego

Pomimo licznych zalet, nauczanie kooperatywne wiąże się również z istotnymi wyzwaniami dydaktycznymi. Wdrożenie tej metody wymaga od nauczyciela wysokich kompetencji w zakresie planowania, organizacji pracy na zajęciach oraz zarządzania pracą w grupach. Kluczowe jest także uwzględnianie indywidualnych różnic pomiędzy uczniami – ich stylów uczenia się, poziomu zaawansowania, kompetencji interpersonalnych i predyspozycji komunikacyjnych.

Rola nauczyciela w nauczaniu kooperatywnym zmienia się z dominującej na wspierającą. Nauczyciel pełni funkcję facylitatora, który monitoruje dynamikę grupy, dostrzega trudności we współpracy i w razie potrzeby podejmuje interwencje. Zdarza się, że uczniowie próbują unikać odpowiedzialności lub dochodzi do nierównego podziału obowiązków. W takich sytuacjach niezbędne jest stosowanie narzędzi oceny indywidualnego wkładu – takich jak samoocena (*self-assessment*), ocena rówieśnicza (*peer assessment*) czy refleksja grupowa.

Czynniki warunkujące skuteczność nauczania kooperatywnego

Efektywne wdrażanie nauczania kooperatywnego opiera się na spełnieniu kilku kluczowych warunków organizacyjnych i metodycznych:

- Uczniowie powinni być usytuowani w taki sposób, aby umożliwić swobodną komunikację i współpracę w grupach.
- Każdy uczestnik musi mieć poczucie odpowiedzialności indywidualnej oraz świadomość, że jego wkład ma realny wpływ na wynik pracy zespołu.
- Skład grup powinien być heterogeniczny – różnorodność umiejętności, stylów uczenia się i doświadczeń sprzyja efektywnej wymianie wiedzy.
- Informacja zwrotna powinna być udzielana zarówno na poziomie grupy, jak i jednostki, w dialogu z nauczycielem.
- Dokładne zaplanowanie zajęć, w tym określenie celu, czasu i zasad pracy, zapewnia płynny przebieg działań edukacyjnych.

Dodatkowo, przestrzeganie poniższych zasad organizacyjnych zwiększa szansę na sukces:

- Uczniowie powinni pozostać w swoich grupach podczas wykonywania zadania.
- Komunikacja w grupie powinna odbywać się przy zachowaniu umiarkowanego poziomu głośności.
- Należy aktywnie dzielić się pomysłami i uważnie słuchać współuczestników.
- Członkowie grupy powinni wspierać się nawzajem i rozwiązywać problemy wspólnie.
- Interwencja nauczyciela powinna nastąpić wyłącznie w sytuacji, gdy grupa nie jest w stanie samodzielnie kontynuować pracy.
- Wszyscy uczniowie powinni przerwać pracę na wyraźny sygnał nauczyciela.

Błędy, których należy unikać

W celu skutecznego wdrażania metod kooperatywnych nauczyciel powinien świadomie unikać najczęstszych błędów:

- Tworzenie zbyt licznych grup – optymalna liczba uczestników to 4-6 osób.
- Formułowanie nieprecyzyjnych instrukcji – uczniowie muszą dokładnie rozumieć, czego się od nich oczekuje.
- Dobieranie uczniów o zbliżonym poziomie – jednorodne grupy ograniczają potencjał wzajemnego uczenia się.
- Niewłaściwe rozplanowanie czasu – zbyt krótki lub zbyt długi czas pracy może zaburzyć efektywność zadania.
- Rozsadzanie członków grup zbyt daleko od siebie – ogranicza to możliwość swobodnej komunikacji.
- Brak monitorowania pracy grup – nauczyciel powinien na bieżąco obserwować i wspierać zespoły.
- Pomijanie aspektów społecznych – nauczanie kooperatywne powinno rozwijać nie tylko kompetencje poznawcze, lecz również społeczne.
- Skupienie wyłącznie na błędach – informacja zwrotna powinna zawierać zarówno elementy korekcyjne, jak i pozytywne wzmocnienie.
- Sporadyczne stosowanie pracy grupowej – częsta praktyka sprzyja rozwijaniu kompetencji kooperacyjnych i zwiększa efektywność tej metody.

Zachowanie świadomości powyższych wyzwań i konsekwentna refleksja nad przebiegiem zajęć umożliwiają nauczycielowi skuteczniejsze wdrażanie nauczania kooperatywnego oraz unikanie potencjalnych trudności, które mogłyby ograniczać jego efektywność.

IV. Charakterystyka wybranych metod kooperatywnych

Poniżej przedstawiono kilka powszechnie stosowanych metod nauczania kooperatywnego, szczególnie efektywnych w kontekście kształcenia językowego.

IV.1. Jigsaw („Puzzle”)

Uczniowie/studenci dzieleni są na grupy, a każdy członek otrzymuje fragment materiału do opanowania. Następnie tworzone są nowe grupy, składające się z ekspertów poszczególnych części, którzy wymieniają się wiedzą.

Zalety powyższej metody

- rozwija autonomię ucznia/studenta i odpowiedzialność za proces uczenia się,
- wzmacnia umiejętność wyjaśniania i syntezy informacji,
- rozwija współpracę i odpowiedzialność za naukę innych,
- umożliwia głębsze zrozumienie wycinkowego materiału,
- zmniejsza ryzyko wykluczenia słabszych uczniów/studentów,
- słabsi językowo członkowie grupy nie odczuwają lęku przed wypowiedzią w wąskim gronie słuchaczy,
- aktywne ćwiczenie sprawności słuchania i mówienia.

Potencjalne trudności

- wymaga starannego przygotowania materiałów przez nauczyciela,
- może prowadzić do nierównomiernego zaangażowania członków grupy.

IV.2. Think-Pair-Share („Pomyśl – Przedyskutuj w parach – Podziel się”)

Uczniowie/studenci najpierw indywidualnie przetwarzają zadane pytanie, następnie omawiają je w parach, a na końcu prezentują wnioski całej grupie.

Zalety powyższej metody

- zwiększa czas mówienia każdego ucznia/studenta w bezpiecznej atmosferze,
- umożliwia głębsze przetwarzanie języka,
- rozwija umiejętność krytycznego myślenia,
- zwiększa zaangażowanie nawet nieśmiałych uczniów/studentów,
- ułatwia wymianę pomysłów w małych grupach,
- aktywne ćwiczenie sprawności słuchania i mówienia.

Potencjalne trudności

- w liczniejszych grupach może być trudno kontrolować poprawność językową,
- niektórzy uczniowie/studenci mogą unikać aktywnego udziału,
- może prowadzić do dominacji jednego ucznia/studenta w parze,
- wymaga kontroli nauczyciela, aby dyskusja była merytoryczna.

IV.3. Round Robin („Rundka”)

Członkowie grupy kolejno wypowiadają się na dany temat, np. używając nowego słownictwa lub struktur gramatycznych.

Zalety powyższej metody

- zapewnia równy udział wszystkim uczniów/studentów,
- wzmacnia płynność wypowiedzi,
- rozwija umiejętność słuchania i mówienia,
- minimalizuje dominację najbardziej aktywnych osób.

Potencjalne trudności

- może być czasochłonna w dużych grupach,
- mniej zaawansowani językowo uczniowie/studenci mogą odczuwać presję.

IV.4. Group Investigation („Badanie grupowe”)

Uczniowie/studenci samodzielnie wybierają temat związany z językiem obcym (np. kulturę kraju), zbierają informacje i prezentują wyniki.

Zalety powyższej metody

- rozwija umiejętności badawcze i językowe,
- promuje kreatywność i samodzielność,
- motywuje do głębszej analizy zagadnień,
- wzmacnia odpowiedzialność za proces uczenia się.

Potencjalne trudności

- wymaga dużo czasu i koordynacji,
- istnieje ryzyko nierównomiernego podziału zadań w grupie.

IV.5. Hot seat

Jeden z uczniów/studentów wciela się w konkretną rolę, która została mu przypisana. Z tej perspektywy udziela odpowiedzi na liczne pytania zadawane mu przez pozostałych członków grupy.

Zalety powyższej metody

- rozwija kreatywność i umiejętność improwizacji,
- angażuje emocjonalnie uczniów,
- ułatwia zapamiętywanie poprzez dramę,
- aktywne ćwiczenie sprawności słuchania i mówienia.

Potencjalne trudności

- może stresować nieśmiałych uczniów/studentów,
- wymaga przygotowania merytorycznego.

IV.6. Bus stop

Uczniowie/studenci przemieszczają się między „przystankami” (stacjami), gdzie wykonują różne zadania.

Zalety powyższej metody

- aktywizuje ruchowo i umysłowo,
- umożliwia różnorodność zadań w krótkim czasie,
- sprzyja utrwalaniu wiedzy,
- możliwość pracy we własnym tempie.

Potencjalne trudności

- hałas i chaos w licznych grupach,
- trudność w kontrolowaniu postępów.

IV.7. Communicative hand

Nauczyciel stawia pytanie, które wymaga przemyślenia i udzielenia odpowiedzi. Uczniowie zapisują pomysły na „palcach” narysowanej dłoni, każdy palec to inna kategoria. Następnie w parach wypowiadają się, rozwijając zapisane wcześniej w formie haseł pomysły.

Zalety powyższej metody

- aktywne ćwiczenie sprawności słuchania i mówienia,
- przydatna w burzach mózgów,
- prosta w zastosowaniu.

Potencjalne trudności

- ograniczona do krótkich odpowiedzi,
- mniej skuteczna przy złożonych zagadnieniach.

V. Przykłady zastosowania metod kooperatywnych w praktyce

Ukazane poniżej przykłady i scenariusze pełnią funkcję modelową. Pokazują, w jaki sposób struktury kooperatywne mogą zostać osadzone w konkretnych celach językowych (leksyka, funkcje komunikacyjne, struktury gramatyczne) oraz jak można zaplanować role, czas i zasady pracy, aby utrzymać kluczowe komponenty CL (zwłaszcza indywidualną odpowiedzialność i równe uczestnictwo).

Scenariusze nie są „jedyną poprawną” realizacją zadań – zostały zaprojektowane jako elastyczne szablony. Nauczyciel może modyfikować czas, stopień trudności, materiały oraz sposób oceniania (np. przez elementy samooceny i oceny rówieśniczej), dostosowując je do potrzeb danej grupy.

W nauczaniu języków obcych można zastosować metodę „jigsaw” przy pracy z tekstem: każdy uczeń poznaje inny fragment artykułu, po czym dzieli się informacjami z grupą, co wspiera zarówno czytanie ze zrozumieniem, jak też mówienie. Innym przykładem jest wspólna gra symulacyjna, np. symulacja spotkania biznesowego, gdzie uczniowie przyjmują role i wspólnie negocjują, stosując wyrażenia zawodowe. Innym przykładem może być ćwiczenie „wędrującego dialogu”: uczniowie pracują w parach, każda para zaczyna dialog na inny temat, po kilku minutach uczniowie zamieniają się partnerami, kontynuując dialog rozpoczęty przez inną parę. Takie zadanie rozwija płynność, kreatywność językową oraz umiejętność reagowania językowego w zmiennym kontekście. Kolejnym przykładem może być zastosowanie „problem-based learning” w wersji kooperatywnej: grupa uczniów otrzymuje zadanie (np. zaplanowanie podróży do Londynu z uwzględnieniem budżetu, atrakcji, transportu), a każdy członek grupy odpowiada za inne aspekty projektu. Uczniowie rozwijają nie tylko słownictwo, ale też umiejętności argumentacji i negocjacji.

Przykładowe scenariusze lekcji

Język angielski

Przykładowy scenariusz lekcji języka angielskiego na poziomie B1+ z wykorzystaniem metod kooperatywnych.

Temat: Applying for a gap-year placement

Cel lekcji: Uczniowie omawiają możliwości wyjazdu na praktyki w ramach przerwy w nauce/pracy, tzw. *gap-year placement*. Dowiadują się o celach, plusach i minusach takich wyjazdów. W czasie zajęć przyjmują rolę kandydata i osoby przyjmującej do pracy podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Uczą się zachowania i udzielania odpowiedzi na pytania rekrutera podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Na koniec zajęć potrafią uzasadnić wybór najlepszego kandydata na konkretne stanowisko w oparciu o rozmowę kwalifikacyjną i ogłoszenie o pracę.

Przebieg lekcji:

Ćwiczenie 1:

Czas: 3-6 min

Materiały: -

Opis: Rozpoczynamy lekcję, pisząc na środku tablicy słowa *job interview*. Prosimy uczniów, żeby pomogli nam stworzyć mini mapę wyrazową dla tego terminu. Uczniowie podają propozycje słów/terminów, które zapisujemy na tablicy. Należy upewnić się, że na tablicy pojawiły się takie słowa jak: *a candidate, interviewer, applicant, stress, apply for a job, recruitment* itd.

Ćwiczenie 2:

Czas: 11-12 min

Materiały: zestaw 4-5 ogłoszeń o pracę w różnych kolorach, dodatkowe arkusze papieru A4 lub A5

Opis: Dokonujemy podziału uczniów na grupy w oparciu o kolory ogłoszeń (4-5 ogłoszeń). Uczniowie tworzą grupy na podstawie koloru wybranego ogłoszenia. Następnie prosimy, by połączyli się w pary i odrysowali swoje dłonie (*communicative hand*). Na gotowych rysunkach pracują indywidualnie, przygotowując się do rozmowy kwalifikacyjnej. Nauczyciel zapisuje pytania, na które będą musieli odpowiedzieć podczas rozmowy kwalifikacyjnej.

Ćwiczenie 3:

Czas: 15 min

Materiały: ogłoszenia o pracę, odrysowane dłonie z naniesionymi przez uczniów notatkami (dodatkowo w przypadku mocniejszej grupy możemy przygotować zestaw pytań dodatkowych, np. 3 pytania z tych, do których mogli się przygotować oraz 2 dodatkowe, tzw. *tricky questions*).

Opis: Uczniowie pracują w parach, odgrywają rozmowę o pracę, przyjmując rolę kandydata i osoby przyjmującej do pracy. Po zakończonych rozmowach w parach, podczas których każdy uczeń mógł wcielić się w dwie opisane wcześniej role, prosimy uczniów o ponowną pracę w grupach: każdy uczeń przedstawia kandydata, z którym prowadził rozmowę o pracę. Podczas prezentacji kandydatów w grupach studenci mogą korzystać z notatek swych kolegów/koleżanek.

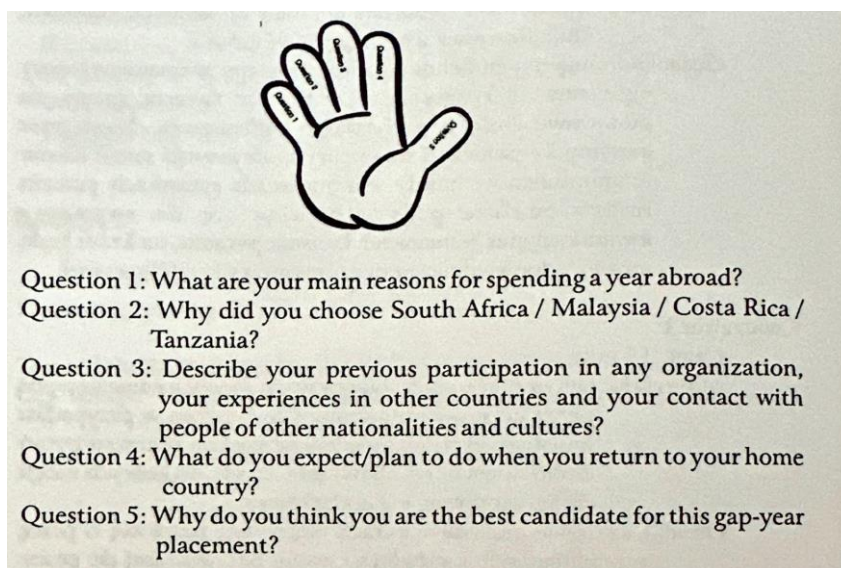
Ćwiczenie 4:

Czas: 10 min

Materiały: -

Opis: Na zakończenie zajęć prosimy uczniów, by – pracując w swych grupach – zdecydowali, który kandydat powinien dostać pracę. Studenci powinni wziąć pod uwagę wymagania zawarte w ogłoszeniu, specyfikę pracy, ewentualne doświadczenie zawodowe kandydata, ale przede wszystkim to, jak poradził on/ona sobie podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Gdy grupy są już gotowe, jedna osoba z każdej grupy przedstawia kandydata i uzasadnia wybór grupy.

Materiały



Rysunek 1. Materiały do zajęć.

Źródło: opracowanie własne.


Care Work in Costa Rica

Population: 4 million
Official Language: Spanish (Indian languages and Patois also spoken)
Main Religion: Roman Catholic
Placement: Care work
Job: Care-work placements in homes for children with disabilities or orphanages: assisting individual children, organizing activities, helping with lessons or assisting at meal times. Intensive Spanish language course recommended.

Rysunek 2. Materiały do zajęć.

Źródło: opracowanie własne.

Conservation in Malaysia




Population: 24 million
Official Language: Bahasa Melayu
Main Religion: Islam
Placement: Conservation work
Job: Various conservation projects: construction and maintenance of trails, identification of species, eco-tourism projects, organic farms, animal sanctuaries, turtle-conservation projects. Work is physically demanding.

Rysunek 3. Materiały do zajęć.

Źródło: opracowanie własne.

Teaching in Tanzania



Population: 37 million – over 129 tribes
Official Language: Swahili and English
Main Religion: Christianity and Islam
Placement: Teaching in primary or secondary schools
Job: Teaching five days a week: all subjects, including sport and drama. Participants must have excellent English. Four weeks' school holidays per year.

Rysunek 4. Materiały do zajęć.

Źródło: opracowanie własne.

Język niemiecki

Przykładowy scenariusz lekcji języka niemieckiego na poziomie A2 z wykorzystaniem metod kooperatywnych.

Temat: Meine Traumstadt – współpracujemy i tworzymy!

Czas trwania: 45 min

Cele lekcji:

- *Komunikacyjny:* Uczeń potrafi opisać miasto, używając słownictwa związanego z miejscami w mieście i przymiotników (np. groß, klein, laut, ruhig, modern).
- *Gramatyczny:* Utrwalenie struktur „Es gibt...”, „Hier kann man...” + czasownik w bezokoliczniku.
- *Kooperatywny:* Rozwój umiejętności pracy w grupie, negocjacji i wspólnego rozwiązywania problemów.

Metody kooperatywne wykorzystane na lekcji:

1. Think-Pair-Share – indywidualne przemyślenia, dyskusja w parach, prezentacja na forum.
2. Jigsaw – podział zadań w grupie, wymiana informacji między ekspertami.
3. Gallery Walk – prezentacja prac grupowych i wspólna ocena.

Przebieg lekcji:

1. *Rozgrzewka* – 5 min
 - Nauczyciel pokazuje zdjęcia 3 różnych miast (np. Berlin, Hamburg, München) i pyta: „Wie ist diese Stadt? Groß oder klein? Laut oder ruhig? Was gibt es hier?”.
 - Uczniowie odpowiadają chóralnie lub indywidualnie, używając poznanego słownictwa.
2. *Wprowadzenie tematu* – 10 min
 - Think-Pair-Share:
 - Think: Każdy uczeń indywidualnie wymyśla 3 miejsca, które powinny być w „mieście marzeń” (np. Kino, Park, Einkaufszentrum).
 - Pair: Uczniowie łączą się w pary, porównują pomysły i wybierają 4 najlepsze miejsca, zapisując je na kartce.
 - Share: Pary prezentują swoje propozycje na forum. Nauczyciel zapisuje pomysły na tablicy.
3. *Praca w grupach* – 20 min
 - Jigsaw:
 1. Uczniowie dzielą się na 4-osobowe grupy. Każda grupa dostaje duży arkusz papieru i markery.
 2. Zadanie: Stworzyć projekt „meine Traumstadt” (nazwa, miejsca, opisy).
 3. Podział ról w grupie:
 - osoba, która rysuje miejsca,
 - osoba, która zapisuje zdania, np. „Es gibt ein großes Krankenhaus”,
 - osoba, która koordynuje pracę,
 - osoba, która przygotowuje 2 pytania do innych grup, np. „Warum gibt es hier keinen Bahnhof?”.
 4. Po 15 minutach grupy przygotowują krótką prezentację.
4. *Prezentacja* – 7 min
 - Gallery Walk:
 - Grupy zawieszają prace na ścianach. Uczniowie chodzą po klasie, oglądają projekty i odpowiadają na pytania przygotowane przez „Fragenmeister”.
 - Nauczyciel nagradza najciekawsze pomysły (np. oklaskami).
5. *Podsumowanie* – 3 min
 - Rundka: „Was war heute einfach/schwierig? Was habt ihr gelernt?”.
 - Praca domowa: Napisz kilka zdań o swojej wymarzonej dzielnicy (np. „In meiner Traumstadt gibt es...“).

Materiały:

- Zdjęcia miast, arkusze papieru, markery, kartki z rolami dla Jigsaw.

Ewaluacja:

- Obserwacja zaangażowania w grupie.
- Poprawność użycia struktur „Es gibt...” i słownictwa podczas prezentacji.

Podsumowanie

Niniejszy rozdział ukazuje wielowymiarowy potencjał nauczania kooperatywnego jako metody dydaktycznej, sprzyjającej zarówno efektywności procesu przyswajania wiedzy, jak i rozwojowi kompetencji społecznych uczniów. Przedstawiono teoretyczne podstawy tego podejścia, wskazując na jego zakorzenienie w kluczowych nurtach pedagogicznych i wyodrębniono fundamentalne zasady skutecznej współpracy w grupie, takie jak choćby pozytywna współzależność, indywidualna odpowiedzialność, równe uczestnictwo oraz jednoczesna interakcja. Omówiono również rolę nauczyciela jako facylitatora procesu dydaktycznego, a także wskazano na konkretne techniki i scenariusze lekcji, które mogą stanowić inspirację do wdrażania kooperatywnych metod w praktyce edukacyjnej.

Pomimo licznych korzyści, nauczanie kooperatywne wiąże się z określonymi wyzwaniami organizacyjnymi i metodycznymi, których świadomość jest niezbędna do skutecznego planowania i realizacji zajęć. Wymaga to od nauczyciela nie tylko umiejętności zarządzania procesem grupowym, ale również gotowości do refleksji i elastycznego reagowania na potrzeby uczniów.

Zważywszy na rosnące znaczenie pracy zespołowej w edukacji i na rynku pracy, umiejętność efektywnego współdziałania powinna być kształtowana już od najwcześniejszych etapów kształcenia. Nauczanie kooperatywne oferuje ku temu doskonale narzędzia, integrując cele poznawcze z rozwojem społeczno-emocjonalnym uczniów. Warto zatem kontynuować badania w tym obszarze, analizując m.in. wpływ konkretnych metod kooperatywnych na rozwój określonych kompetencji kluczowych, adaptację tych metod do różnych poziomów edukacji, jak również ich efektywność w kontekście pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach.

W perspektywie przyszłości szczególnie istotne wydaje się wzmocnienie umiejętności pracy zespołowej wśród młodego pokolenia – nie tylko jako elementu dydaktyki, lecz także jako fundamentu odpowiedzialnego i świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Podążając za tym trendem, współczesna dydaktyka coraz mocniej akcentuje znaczenie kooperacji, pozytywnej atmosfery oraz aktywnego udziału uczniów w procesie edukacyjnym. Aby nauczanie kooperatywne przynosiło zamierzone efekty, konieczne jest nie tylko organizowanie pracy w grupach, ale świadome przekształcanie ich w zespoły uczące się. Nauczyciel, który rozumie istotę tej metody i potrafi ją wdrożyć, stwarza warunki do rozwoju uczniów zarówno w wymiarze poznawczym, jak i społecznym. Odpowiednio zaplanowane i konsekwentnie stosowane nauczanie kooperatywne może znacząco wzbogacić praktykę edukacyjną, czyniąc ją bardziej efektywną, świadomą i angażującą.

Bibliografia

- Ahmad, Z., Mahmood, N. (2010). Effects of cooperative learning vs. traditional instruction on prospective teachers learning experience and achievement. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43(1), 151-164.
- Ajaja, P.O., Eravwoke, O.U. (2010). Effects of cooperative learning strategy on junior secondary school students' achievement in integrated science. *Electronic Journal of Science Education*, 14(1). Retrieved from: <https://ejse.southwestern.edu/issue/view/669>.

- Cheng, Y., Lou, Y., Kuo, Y., Lin, W. (2023). A historical review of collaborative and cooperative learning. *TechTrends*, 67, 56-68.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152.
- Erdem Mete, D. (2018). Opinions of pre-service English language teachers on an intercultural training integrated oral communication skills course. W: O. Kutlu (ed.), *Educational Sciences* (pp. 31-50). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Gillies, R.M., Ashman, A.F. (2003). *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. Great Britain: MPG Books Ltd.
- Gillies, R.M., Ashman, A.F., Terwel, J. (2008). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. New York: Springer Science+Business Media.
- Gull, F., Shehzad, S. (2015). Effects of cooperative learning on students' academic achievement. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 246-255.
- Jacob, E. (1999). *Cooperative learning in context*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2017). *Cooperative learning*. Innovación Educación I Congreso Internacional, Zaragoza, Spain.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26-35. <https://doi.org/10.1080/00091389809602629>.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Stanne, M.B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota. Retrieved from: https://www.academia.edu/7153624/Cooperative_Learning_Methods_A_Meta-Analysis.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. United States: Resources for Teachers, Inc.
- Kessler, C. (1992). *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. United States: Prentice Hall Regents.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Marzban, A., Alinejad, F. (2014). The effect of cooperative learning on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 3744-3748.
- Putnam, J.W. (1993). *Cooperative learning and strategies for inclusion*. United States: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R.E. (2014). Making cooperative learning powerful. *Educational Leadership*, 72(2), 22-26.
- Tran, V.D. (2014). The effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 131-140.

VIII. MIĘDZY KOLEKTYWEM A KULTURĄ: „RASYZM/RUSIZM ROSYJSKI” W ŚWIETLE TEORII STYLU MYŚLOWEGO LUDWIKA FLECKA I MODELI KULTUROWYCH GEERTA HOFSTEDE

(*Monika Madej-Cetnarowska*¹)

Streszczenie

Tekst koncentruje się na analizie zjawiska „rasyzmu”/„rusizmu”, który we współczesnym dyskursie politycznym i humanistycznym wykorzystywany jest do ideologicznej syntezy rosyjskiego imperializmu, nacjonalizmu, państwowego mesjanizmu oraz kultu jednostki w reżimie putinowskiej Rosji. Autorka interpretuje je w świetle koncepcji Ludwika Flecka dotyczącej „stylu” i „kolektywu myślowego”, wskazując, że ideologia ta ma charakter poznawczy, a nie jedynie polityczny. Zjawisko to opiera się na przekonaniu o misji dziejowej Rosji, sakralizacji władzy i usprawiedliwieniu przemocy w imię wspólnotowego dobra. Analiza ukazuje ciągłość między bizantyjskim mesjanizmem, carskim imperializmem, ideologią ZSRR i putinizmem. Odwołując się do modeli kulturowych Geerta Hofstede, Autorka wykazuje, że m.in. wysoki dystans władzy, kolektywizm oraz unikanie niepewności sprzyjają utrwalaniu autorytaryzmu i „rasyzmu”/„rusizmu” jako stylu poznawczego. Z kolei niski poziom „męskości” i „powściągliwość” wzmacniają kult ofiary i lojalności wobec państwa, co dobrze ilustruje wiersz Saszy Karpenki cytowany przez Karema Rasza. W interpretacji Flecka „raszym”/„rusizm” jawi się jako zamknięty styl myślenia, wszechobecny w rosyjskim kolektywie. Rozdział podkreśla, że badanie ma charakter interpretacyjny, obejmuje wybrane reprezentacje kultury rosyjskiej i nie pretenduje do całościowego opisu.

Summary

The chapter focuses on the analysis of the phenomenon of “rashism”/“rusism,” which, in contemporary political and humanistic discourse, serves as an ideological synthesis of Russian imperialism, nationalism, state messianism, and the cult of personality within Putin’s regime. The author interprets this concept through the lens of Ludwik Fleck’s theory of the “thought style” and “thought collective,” emphasizing that this ideology functions as a cognitive construct rather than a purely political one. The phenomenon is grounded in the belief in Russia’s historical mission, the sacralization of power, and the justification of violence in the name of collective good. The analysis reveals a continuity between Byzantine messianism, Tsarist imperialism, Soviet ideology, and Putinism. Referring to Geert Hofstede’s cultural dimensions, the author demonstrates that such factors as high power distance, collectivism, and uncertainty avoidance contribute to the consolidation of authoritarianism and the persistence of “rashism”/“rusism” as a cognitive style. Conversely, low levels of “masculinity” and “restraint” reinforce the cult of sacrifice and loyalty to the state, vividly illustrated in Sasha Karpenko’s poem cited by Karem Rash. In Fleck’s interpretation, “rashism”/“rusism” appears as a closed, self-reinforcing style of thinking, omnipresent within the Russian collective. The chapter concludes that the study is interpretative in nature, focused on selected cultural representations of Russia, and does not aim to provide an exhaustive description.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Wprowadzenie

Zjawisko „faszyzmu rosyjskiego” oraz przypisywany mu termin „rasyzm” pojawiło się w dyskursie politycznym i humanistycznym w XXI wieku wraz z agresją Federacji Rosyjskiej na niepodległą Ukrainę, chociaż należy podkreślić, że samo pojęcie sięga lat 90. XX wieku. Definicja tej ideologicznej postawy integruje znany od wieków rosyjski imperializm, nacjonalizm, dostosowany do potrzeb Rosji, militarystyczny mesjanizm i kult jednostki, oparty na specyficznym rosyjskim etosie państwowo-narodowym.

Celem rozdziału jest krótka analiza „rasyzmu”/„rusizmu”² w kontekście teorii poznania Ludwika Flecka, a głównie jego teorii „stylu myślowego” i „kolektywu myślowego”. Zastosowanie filozofii Flecka pozwala postawić pytania o to, w jaki sposób w rosyjskim kręgu kulturowym ukształtował się model mesjanistycznego postrzegania świata oparty na ekspansjonizmie oraz sakralizacji imperium. Czy „rasyzm”/„rusizm” należy rozumieć jako zamknięty styl myślowy specyficzny dla całego narodu czy też jako konstrukt ideologiczny przez wieki tworzony przez elity polityczne oraz narzucany społeczeństwu przy użyciu zakrojonej na szeroką skalę propagandy.

Autorka opracowania odwoła się również do wymiarów kultur narodowych zaproponowanych przez Geerta Hofstede, które mogą poniekąd tłumaczyć społeczne usprawiedliwienie i akceptację autorytarnej władzy oraz narzucanej przez nią narracji dziejowego mesjanizmu Rosji.

Inspiracją filozofią Flecka i teorią Hofstede umożliwia interpretację „rasyzmu”/„rusizmu” jako fenomenu ideologiczno-kulturowego zbiorowego myślenia mającego źródło w strukturach władzy. Taka perspektywa sprzyja uniknięciu uproszczeń zmierzających do obarczenia całego narodu odpowiedzialnością za kultywowanie tego modelu myślenia oraz podważa tezę o jego jednolitej przez Rosjan akceptacji. Ten ostatni aspekt nie będzie jednak poddany w niniejszym opracowaniu osobnej analizie.

I. „Rasyzm” jako konstrukt ideologiczny

Jak podają definicje, „rasyzm”, w opinii części badaczy, postrzegać należy jako ideologię polityczną i praktykę społeczną, przypisywaną sprawującemu obecnie władzę reżimowi Federacji Rosyjskiej XXI wieku. Ważne jest, że zjawisko to dotyczy również postawy zwolenników polityki obecnego prezydenta Rosji – Władimira Putina, a szczególnie zapoczątkowanej przez niego rosyjskiej inwazji na niezależną Ukrainę.

Dnia 2 maja 2023 roku Rada Najwyższa Ukrainy przyjęła uchwałę „O stosowaniu przez reżim polityczny Federacji Rosyjskiej ideologii rasyzmu, potępieniu podstaw i praktyk rasyzmu jako totalitarnych i nieludzkich”³, którą poparło 281 deputowanych ze wszystkich frakcji politycznych, zarówno z obozu rządzącego (Sługa Narodu),

² Termin „rusizm” wprowadzony został przez Aleksandra Herzena, a w XX wieku uściślony przez Dżochara Dudajewa. Szerzej na ten temat w dalszej części opracowania.

³ Рог. Верховна Рада України прийняла Постанову "Про Заяву Верховної Ради України "Про використання політичним режимом російської федерації ідеології рашизму, засудження засад і практик рашизму як тоталітарних і людиноненависницьких" (<https://www.rada.gov.ua/news/razom/236006.html>, dostęp: 03.10.2025).

jak i partie opozycyjne (Europejska Solidarność, Platforma za Życiem i Pokojem). Głosu nie oddało jedynie 57 uprawnionych osób. Ustawa weszła w życie z dniem jej przyjęcia⁴. Bezpośrednio po proklamacji aktu zwrócono się do ONZ, Parlamentu Europejskiego, organizacji międzynarodowych, jak również do zagranicznych rządów oraz parlamentów z apelem o wsparcie potępienia ideologii, polityki i praktyk „rasyzmu”.

Dnia 21 sierpnia 2025 roku Rada Najwyższa Ukrainy przyjęła kolejną ważną ustawę: „O zasadach państwowej polityki pamięci narodowej Narodu Ukraińskiego”, w której zapisano szereg pojęć dyskredytujących rosyjski imperializm, jak również wskazujących na zbrodniczą politykę Federacji Rosyjskiej w stosunku do Ukrainy. Obok terminu „rasyzm” odnajdziemy w dokumencie takie pojęcia, jak m.in.: „wojna o Niepodległość Ukrainy”, „miejsca pamięci Narodu Ukraińskiego”, „zbrodnie przeciwko Narodowi Ukraińskiemu”, „historyczna antyukraińska propaganda”, „pamięć narodowa”, a ponadto „państwowa polityka pamięci narodowej Narodu Ukraińskiego”⁵.

Pierwsze prace nad projektem ustawy rozpoczęły się już w 2016 roku, czyli 2 lata po aneksji Krymu. Należy w tym miejscu podkreślić, że zgodnie z omawianym aktem prawnym, naruszenie integralności państwa, a także „walka o niepodległość, suwerenność, integralność terytorialną i nietykalność Ukrainy”⁶ rozpoczęła się przecież 19 lutego 2014 roku. Długotrwałość procedowania ustawy spowodowana była koniecznością rewizji wydarzeń, które po tej dacie nastąpiły i przygotowaniem jej w takiej formie, w której w pełni wybrzmiały imperialne ambicje Rosji, będące wedle ustawodawcy, bezpośrednią przyczyną zaistniałej dramatycznej dla kraju i narodu sytuacji. Podobnie jak w przypadku ustawy z 2023 roku i ten akt prawny zyskał poparcie większości deputowanych w liczbie 273 głosów „za” przy braku głosów „przeciw”⁷.

Ze względu na wagę dokumentu zasadne będzie odwołanie do jego zapisów. Uchwała podjęta została w imieniu narodu ukraińskiego, tragicznie doświadczonego nie tylko na skutek współczesnego ataku Rosji, ale też w minionych dziesięcioleciach XX wieku. Nieprzypadkowo ustawodawca przypomina Wielki Głód na Ukrainie w latach 1932-1933. Holodomor został uznany za akt ludobójstwa przez liczne państwa

⁴ Por. Parlament Ukrainy uznał „rasyzm” oficjalną ideologię Rosji i wezwał świat do jej potępienia (<https://kresy.pl/wydarzenia/parlament-ukrainy-uznal-rasyzm-za-oficjalna-ideologie-rosji-i-wezwal-swiat-do-jej-potepienia/>, dostęp: 03.10.2025).

⁵ Por.: Zmiany na historycznym froncie Ukrainy: ustawa o państwowej polityce pamięci narodowej, Instytut Europy Środkowej (<https://ies.lublin.pl/komentarze/zmiany-na-historycznym-froncie-ukrainy-ustawa-o-panstwowej-polityce-pamieci-narodowej/>, dostęp: 03.10.2025).

⁶ Закон України № 4579-IX від 21.08.2025 р. „Про засади державної політики національної пам’яті Українського народу”, „Голос України”, 29 серпня 2025, № 171 (423), s. 1-8.

⁷ Ibidem: Na portalu Instytut Europy Wschodniej przeczytamy, że: „Minimalna liczba głosów wymagana do uchwalenia ustawy w Radzie Najwyższej Ukrainy wynosi 226. Formalnie parlamentarzyści mogą głosować „za”, „przeciw” lub „wstrzymać się”, ale w praktyce często nie naciskają żadnego przycisku („nie głosował”) lub wyjmują kartę z elektrycznego systemu głosowania („nieobecny”). Pozwala to uniknąć konfrontacji, ale jednocześnie może uniemożliwić przyjęcie ustawy, jeśli nie osiągnięto wymaganej liczby głosów „za”. Por.: „Zmiany na historycznym froncie Ukrainy: ustawa o państwowej polityce pamięci narodowej”). H. Bazhenova, 2025, Instytut Europy Wschodniej, nr 1423 (163/2025).

świata⁸. 18 krajów podjęło przedmiotowe rezolucje po lutym 2022 roku, co traktować można jako wymowny gest solidarności z państwem i narodem ukraińskim przeciwko rosyjskiej agresji.

Obok Wielkiego Głodu w dokumencie wymienione są również inne zbrodnie przeciwko ukraińskiemu narodowi, w tym pozostałe formy sztucznego celowego głodu zmierzającego do eksterminacji Ukraińców w latach 1921-1923 i 1946-1947, represje stosowane przez komunistów, reżim totalitarny z lat 1917-1991, Holokaust oraz prześladowania nazistowskie, ludobójstwo Tatarów krymskich, tortury, deportacje, a także liczne formy łamania postaw opozycyjnych oraz tłumienia niezależnej myśli narodowej, kulturowej i politycznej Ukrainy, odrębnej od narracji narzucanych przez aparat władzy reżimów totalitarnych: komunistycznych i narodowosocjalistycznych (nazistowskich)⁹.

Sam termin „rasyzm” w dokumencie został zdefiniowany podobnie jak w poprzednim akcie prawnym jako: „nowy typ totalitarnej ideologii i praktyk leżących u podstaw reżimu ukształtowanego w państwie agresora i opartych na tradycjach rosyjskiego szowinizmu i imperializmu, praktykach reżimu komunistycznego ZSRR i narodowego socjalizmu (nazizmu)”¹⁰.

W art. 5 tej ustawy wyznaczone zostały zatem powiązane z powyższym stwierdzeniem zasady państwowej polityki pamięci państwa ukraińskiego, zgodnie z którymi uznać należy zbrodniczość „reżimów totalitarnych, rosyjskiej polityki imperialnej i rasyzmu”¹¹.

II. Apologia żołnierza według Karema Rasza – od sacrum do propagandy

Choć termin „rasyzm” spopularyzowany został w wieku XXI po inwazji Rosji na Ukrainę, korzenie tego określenia sięgają lat 90. XX wieku, a samo pojęcie paradoksalnie nie ma ukraińskiego autorstwa. W 1990 roku w czasopiśmie „Ogoniok” rosyjski historyk Nikołaj Andriejew opublikował artykuł pod prowokacyjnym tytułem

⁸ Do państw raz organizacji międzynarodowych, których organy przedstawicielskie lub wykonawcze przyjęły uchwały bądź deklaracje uznające Wielki Głód na Ukrainie (1932-1933) za akt ludobójstwa, należą m.in.: Australia (28.10.1993), Belgia (10.03.2023), Brazylia (26.04.2022), Bułgaria (01.02.20023), Kanada (20.06.2003), Kolumbia (21.12.2007), Chorwacja (28.06.2023), Czechy (06.04.2022), Ekwador (30.10.2007), Estonia (20.10.1993), Francja (28.03.2023), Gruzja (20.12.2005), Niemcy (30.11.2022), Węgry (26.11.2003), Islandia (22.03.2023), Irlandia (24.11.2022), Włochy (26.07.2023), Łotwa (13.03.2008), Litwa (24.11.2005), Luksemburg (13.06.2023), Meksyk (19.02.2008), Mołdawia (24.11.2022), Holandia (07.07.2023), Paragwaj (25.10.2007), Peru (19.06.2007), Polska (04.12.2006), Portugalia (02.03.2017), Rumunia (24.11.2022), Słowacja (20.06.2023), Słowenia (23.05.2023), Ukraina (28.11.2006), Wielka Brytania (25.05.2023), Walia (25.10.2023), USA (11.12.2018) (uchwała przyjęta przez Izbę Reprezentantów, 04.10.2018 r. uchwała przyjęta przez Senat), Watykan (02.04.2004). Uchwałę podjęły też Unia Europejska (15.12.2022), Rada Europy (12.10.2023), Czecheńska Republika Iczkerii (rząd na uchodźstwie) (19.04.2023). Warto podkreślić, że w listopadzie 2022 roku Hołodomor za akt ludobójstwa uznały środowiska białoruskiej opozycji demokratycznej na uchodźstwie. W tym samym okresie papież Franciszek, odnosząc się do rosyjskiej agresji na Ukrainę, porównał jej skutki do „strasznego ludobójstwa Hołodomoru”. Por. rezolucje parlamentów narodowych; uchwała Parlamentu Europejskiego z 15 grudnia 2022 r.; rezolucja Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy z 12 października 2023 r., a także Pianigiani, Gaia (23 November 2022). Pope Francis compares Russia's war against Ukraine to a devastating Stalin-era famine. The New York Times. ISSN 0362-4331. Archived from the original on 24 November 2022. Retrieved 25 November 2022. Por. także: Holodomor Museum, <https://holodomormuseum.org.ua/en/recognition-of-holodomor-as-genocide-in-the-world/>, Global Holodomor Recognition, <https://holodomor.ca/resources/memorialization/global-holodomor-recognition/>, International Recognition of the Holodomor, <https://www.holodomoreducation.org/news.php/news/4>.

⁹ Por.: Закон України № 4579-IX від 21.08.2025. Ibidem. Rozdział 1, art. 1, pkt. 3.

¹⁰ Ibidem, Rozdział I, art. 1.

¹¹ Ibidem, Art. 5, pkt. 9.

*Zwyczajny raszyzm*¹². Tekst ten był komentarzem innego artykułu sowieckiego i rosyjskiego pisarza, publicysty oraz historyka wojennego – Karema Rasza. Rosjanin, urodzony w Armeńskiej Socjalistycznej Republice Radzieckiej, w przestrzeni publicznej występował pod literackim pseudonimem Kawad Rasz, a zarówno w kraju, jak i poza granicami znany był jako „ideolog Sił Zbrojnych” Rosji.

Pod koniec lat 80., kiedy ZSRR znajdował się w stanie głębokiego gospodarczego i politycznego kryzysu, a reformy rządów Michaiła Gorbaczowa zamiast wzmocnić państwo, obnażyły słabość systemu, głos Karema Rasza, gloryfikującego armię wybrzmiał, jako próba ocalenia resztek autorytetu państwa. Kompromitacja wojsk sowieckich w Afganistanie, weterani bez wsparcia oraz trauma bezsensownej dla obywateli ZSRR wojny stały się symbolem rozpadu mitu Armii Czerwonej jako „wyzwolicielki bratnich narodów”. Wspomniane gorbaczowowskie próby ratowania „kolosa na glinianych nogach”, w tym „głasność” („jawność”) oraz „pierestrojka” („przebudowa”), paradoksalnie doprowadziły do nagłośnienia totalitarnych zbrodni na ludzkości, korupcji władzy i upadku gospodarki, przez lata prezentowanej jako jednej z najprężniejszych na świecie.

W tej dramatycznej dla obywateli rzeczywistości esej Karema Rasza *Armia i kultura* (1989) stanowił dla władz szansę na przysłowiowe „zachowanie twarzy” i odwrócenie narastających w społeczeństwie negatywnych nastrojów wobec armii. Siły zbrojne w opracowaniu Rasza stały się nośnikiem duchowej wspólnoty, braterstwa i poświęcenia w imię kolektywnego ogółu oraz wyższych idei patriotyzmu i nacjonalizmu postrzeganych jako moralna więź z narodem, gotowość do ofiary i pełne podporządkowanie jednostki wielkomocarstwowej, mesjanistycznej misji państwa rosyjskiego.

Należy podkreślić, że w interpretacji Karema Rasza, nie był to nacjonalizm polityczny ani etniczny, ale miał on wymiar sakralny. Opierał się on na przeświadczeniu, że siły zbrojne są w dobie kryzysu ZSRR ostatnim bastionem wspólnotowości, czytanej jako „soborowość” („sobornost”), tj. wspólnoty, w której jednostka pokonuje swój indywidualny egoizm w imię idei metafizycznej niemal kolektywnej, wspólnotowej jedności. „Armia jest nierozzerwalnie związana z narodem. Siła armii tkwi w odważnym idealizmie korpusu oficerskiego” (Rasz, 1989, s. 26)¹³. Sam zaś „idealizm korpusu” należy tutaj pojmować nie tylko jako kategorię moralną, ale świadome przyjęcie na siebie, tj. na każdego walczącego żołnierza, roli zarówno strażnika rosyjskiej państwowości, jak i „apostoła” internacjonalistycznej misji Rosji. Ta zaś nie koncentruje się wyłącznie na potędze militarnej kraju, ale na cywilizacyjnej ciągłości narodu, jako tego, który jedyny w globalnym świecie predestynowany jest do obrony duchowych i kulturowych fundamentów ludzkości przed atomizacją społeczeństw zachodnich oraz ich moralnym upadkiem. Rozkład wartości zauważany przez Rasza w państwach Europy zakorzeniony jest, według niego, w egocentryzmie i indywidualizmie społecznym, ukierunkowanym na hedonistyczne zaspokajanie potrzeb. Wszelkie działania, które Zachód uważa za zbawcze dla innych narodów, wynikają z egoistycznych, często konsumpcyjnych pobudek, a nie ratowania świata. Zachodnia eksploatacja i kolonizacja jest zatem w tej optyce zaprzeczeniem rosyjskiej wspólnotowości, tj. znanej z filozofii idei „sobornosti”. Chociaż Rasz w artykule kilkakrotnie odwołuje się do sakralnej przestrzeni soboru

¹² „Обыкновенный расизм: Заметки на полях милитаристского сочинения (По поводу статьи К. Раша «Армия и культура)”, Н. Андреев, 1990, *Огонёк*, № 8, с. 8.

¹³ Ten i pozostałe fragmenty cyt. za: Раш, Р. (1989). *Армия и культура*. Москва: Издательский дом «Отечество».

(świątyni), zamiast terminu rodem z Aleksandra Chomiakowa, posłużył się definicją „internacjonalizmu”, rozumianego nie tylko przez pryzmat integracji narodów w duchu braterstwa, ale zwłaszcza jako świadomego „patriotyzmu”. W eseju przeczytamy:

„Internacjonalizm” to słowo złożone, składające się z dwóch słów – pojęć „inter” i „natio”. „Inter” spełnia się tylko wtedy, gdy każdy przychodzi na forum braterskie ze swoim „natio”. Bez „natio” nie będzie „inter”. Jak więc ludzie mogą się fraternizować, mając jedynie mgliste pojęcie o tym, kim są, jakiego rodzaju społeczność narodową reprezentują i nie wiedzą nic o głębi tradycji, jaka ich ukształtowała? Krótko mówiąc, bez „natio” zostanie wyłącznie puste „inter”. Na obcej ziemi, zwłaszcza pod ostrzałem, słowo to staje się kwestią nie samej demagogii, lecz przetrwania i zwycięstwa [...] Rozmowy z „Afgańczykami” [rozumianymi tu jako żołnierze walczący w Afganistanie – M.M.-C.] pokazały, że uważają się oni nie tylko za „internacjonalistów”, ale przede wszystkim za „patriotów” (Ibidem, s. 24).

Wykorzystanie weteranów wojny w Afganistanie jako nosicieli idei „świętego patrioty” było ze strony Rasza swoistym kuriozum, biorąc pod uwagę fakt pozostawienia ich przez system samych sobie. W jednym z podrozdziałów eseju napisze, że „Wojownik to święte słowo” (Ibidem), a świętość ta przejawia się nie tylko w heroizmie mającym wymiar lokalny, lecz w gotowości do złożenia siebie w ofierze za ideę przekraczającą granicę jednostkowego losu. W kontekście współczesnej Rosji wizja Rasza koresponduje z próbą utworzenia nowej wspólnoty narodów, w której żołnierz armii rosyjskiej staje się figurą sakralną, a więc nie tylko obrońcą państwowości, lecz właśnie „apostolem” imperialnego braterstwa, lub posługując się słowami z kręgu kultury rosyjskiej, imperialnej – „sobornosti”. Żołnierz, który poniósł ofiary na ołtarzu tegoż „sobornego” braterstwa, może, w opinii Rasza, uznać się za godnego „apostolskiego” przeznaczenia (Ibidem, s. 15).

Karem Rasz, jeszcze niedawno wyznawca sowieckiego materializmu, w swoim eseju kilkakrotnie odwołuje się do wartości religii prawosławnej, czyniąc ją bastionem duchowości i moralnej odnowy chylącego się ku upadkowi Związku Radzieckiego. Wymieniony przez niego Sobór Kazański Ikony Matki Bożej w Moskwie położony na rogu Placu Czerwonego, zniszczony przez władze stalinowskie w 1936 roku, staje się dla niego symbolem utraconej jedności narodu i armii oraz znakiem historycznej pamięci, bez której, jak twierdzi, „armia jest armią rozbitą” (Ibidem, s. 25). Odbudowa świątyni winna być zatem nie tylko architektonicznym wyzwaniem władz, ale symbolem duchowej odnowy i restytucji, zapewniającej moralne odrodzenie państwa i jego obywateli. W procesie architektonicznej restauracji powinna uczestniczyć armia, gdyż poprzez postać kniazia Dymitra Pożarskiego, jest ona do tego czynu najbardziej predestynowana. Rasz argumentuje:

Sobór Kazański został wzniesiony na Placu Czerwonym nie przez kogokolwiek, lecz przez bohatera narodowego – Dmitrija Pożarskiego, dowódcę wojsk rosyjskich, i ufundowany na cześć wygnania w 1612 roku najeźdźców z granic kraju. Ten sobór na początku lat 20., z polecenia W.I. Lenina [...] został odrestaurowany, a w roku 1935 – zburzony. Teraz

postanowiono odbudować go z datków społeczeństwa. Czy armia wzięła udział w tym dziele? Nie. Dlaczego nasza ludowa armia sama nie strzeże i nie odbudowuje tych pomników, które odnoszą się bezpośrednio do niej samej?

W Moskwie nie ma przecież świątyni, która nie byłaby związana z wielkim zwycięstwem wojennym w imię wolności Rosji – począwszy od cerkwi Opieki Matki Bożej (soboru Wasyla Błogosławionego). Wszyscy, którzy noszą pagony – aż po milicję i lotnictwo cywilne – powinni zwrócić się ku rodzimym pomnikom, albowiem armia bez pamięci historycznej jest armią rozbitą. Nigdy nie przezwyciężymy wynaturzeń, dopóki mamy zburzone pomniki, dopóki żołnierze nie będą żyć ideą ochrony rodzimego dziedzictwa (Ibidem, s. 25).

W tekście Rasz zwraca uwagę nie tylko na kryzys religijny społeczeństwa ZSRR, ale także na degradację rodziny. Winą za zaistniały stan rzeczy obarcza paradoksalnie nie polityczny system, który przecież do tej sytuacji doprowadził, ale konsumpcjonizm, który nie jest postawą naturalną dla rosyjskiego obszaru kulturowego.

Od połowy lat 50., tj. od czasów chruszczowowskiej „odwilży”, przypominamy okręt bez nadzoru i systemów zabezpieczeń. Od ponad 30 lat z bezmyślnym optymizmem konsumentów kultywujemy rozwody, aborcje, bezdzietność – mamy już milion sierot przy matkach, które winny się nimi zająć. Sami oddajemy się panicznym pogłoskom o nieodwracalnym rozpadzie rodziny. Krótko mówiąc, zapomniawszy o obywatelskim obowiązku wobec minionych pokoleń, tracąc w ciągu ostatnich 30 lat dziesiątki milionów dzieci przez aborcje [...] realizujemy hitlerowski program faszystów. Pędzimy do sklepów, jakby domy towarowe były świątyniami, a GUM – katedrą [...] A przecież bez silnej rodziny nie ma i nie może być zdolnej do walki armii, ani zdrowego kontyngentu żołnierzy (Ibidem, s. 19-20).

Rasz konstruuje więc narrację znaną ze współczesnej Rosji, w której degradacja rodziny warunkuje upadek państwa i armii, a odbudowa podstawowej komórki społecznej ma w jego optyce niemal metafizyczny wymiar, stanowiąc przeciwwagę wobec zachodniej degrengolady. Obecnie koncepcja Rasza znajduje odzwierciedlenie w oficjalnej ideologii Rosji Putina. Należy podkreślić, że dokładnie te same kierunki rozwoju zostały włączone do dyskursu państwowego już początkiem XXI wieku, ze szczególnym naciskiem na przełomowy w tej kwestii 2006 rok.

Jak podkreślają Valeriy Elizarov oraz Victoria Levin, kryzys demograficzny stał się przedmiotem troski rosyjskich decydentów właśnie od 2006 roku. W orędziu prezydenta do Zgromadzenia Federalnego z 10 maja 2006 roku ogłoszono istotną zmianę w polityce demograficznej i środkach wspierających rodziny z dziećmi. Sam drastyczny spadek urodzeń nazwano „najbardziej palącym problemem współczesnej Rosji”, który wymaga „skutecznych programów wsparcia dla matek, dzieci i rodzin” (Elizarov, Levin, 2015, s. 15).

W obszarze wsparcia rodziny, a zwłaszcza wzrostu poziomu dzietności, znany jest przełomowy w Rosji program „kapitału macierzyńskiego” z 2007 roku i Koncepcja Polityki Rodzinnej, przyjęta w 2014 roku (Rostovskaya, Kuchmaeva, Bezverbnaya,

2019, s. 211). Jak podkreślają badaczki, zakres polityki prorodzinnej do 2025 roku stanowi kontynuację właśnie tych dwóch bazowych dokumentów (Ibidem, s. 211)¹⁴. Pakiet środków pronatalistycznych, który postulował Rasz, stał się zatem jednym z flagowych rozwiązań Putina.

Spełniło się i kolejne marzenie autora publikacji *Armia i kultura*. Zdewastowane lub zaniedbane zabytki sakralne doczekały się renowacji. Rokiem przełomowym stał się 2011 rok, kiedy to władze postanowiły przeznaczyć 218 mln rubli na remont Soboru Chrystusa Zbawiciela w Moskwie, wysadzonego w powietrze za czasów Stalina dnia 5 grudnia 1931 roku¹⁵. Należy wspomnieć, że to właśnie rok po publikacji eseju Rasza w 1990 roku wmurowano kamień węgielny pod odbudowę tej świątyni. Dzięki specjalnie powołanej fundacji w 1994 rozpoczęto budowę, finalnie zakończoną w 1999 roku.

Ze strony rządów Putina nie był to jedyny obiekt, który postanowiono odnowić z budżetu państwa. Kolejne 597,8 mln rubli trafia na restaurację innych sakralnych obiektów miasta, a w 2013 roku na odbudowę lub remont prawosławnych cerkwi przeznaczono już aż 5 mld rubli¹⁶. W kolejnych latach procedowane są przedmiotowe akty prawne, a kluczowym dokumentem staje się Program Państwowy Federacji Rosyjskiej „Rozwój Kultury i Turystyki” na lata 2013-2020, w ramach którego odbudowa obiektów cerkiewnych została włączona w szerszy mechanizm ochrony obiektów dziedzictwa kulturowego. Program ten, choć formalnie świecki, umożliwił kierowanie środkami publicznymi na renowację świątyń prawosławnych, co w praktyce stało się jednym z instrumentów ideologicznej restauracji pamięci historycznej i symbolicznej legitymizacji państwa.

Unia cerkwi z władzą zyskała na sile w momencie budowy Głównej Katedry Sił Zbrojnych Federacji Rosyjskiej, zwanej Katedrą Zmartwychwstania Chrystusa. Nieprzypadkowo powstała ona w miejskim parku „Patriot” należącym do Ministerstwa Obrony Federacji Rosyjskiej. Budowa świątyni trwała 2 lata (2018-2020), a jej poświęcenie odbyło się 14 czerwca 2020 roku, w jubileuszowym roku 75-lecia zwycięstwa

¹⁴ W innym opracowaniu przeczytamy, że: „populacja Rosji spada od 1992 roku (...) W latach 1992-2012 populacja zmniejszyła się o około 5,2 miliona osób. Najniższy poziom urodzeń odnotowano w 1999 roku, kiedy urodziło się 1,22 miliona dzieci, a szczyt zgonów przypadł na 2003 rok, kiedy zmarło 2,37 miliona osób. Według United Nations Population Division tempo naturalnego przyrostu populacji Rosji w latach 1990-2005 należało do najniższych na świecie – wyższe jedynie od Bułgarii, Łotwy i Ukrainy. W przeciwieństwie do innych krajów regionu, migracje do Rosji, głównie z Azji Środkowej, częściowo rekompensują gwałtowny spadek naturalny populacji. W 2013 roku, po raz pierwszy od 1991 roku, Rosja odnotowała naturalny, choć niewielki, wzrost populacji (o 22 900 osób)”. Por.: V. Elizarov, V. Levin (2015). *Russian Federation aging project family policies in Russia: could efforts to raise fertility rates slow population aging?*, World Bank Group, <https://open.knowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/ca6edb53-b8f8-508b-93e7-d45c773bd25b/content>.

¹⁵ Por.: Власти Москвы направили 218 млн рублей на поддержание Храма Христа Спасителя, Информационный Центр Правительства Москвы, <https://icmos.ru/news/1402-moskovskie-vlasti-nappravili-218-mln-rublej-na-podderzhanie-hrama-hrista-spasitelya>. Zob. także: К. Раш, *Армия и культура*, rozdz. *Армия – становой хребет*, gdzie autor przywraca Soborowi Chrystusa Zbawiciela rangę jednego z kluczowych symboli pamięci narodowej i wojennej oraz interpretuje jego zniszczenie w okresie stalinowskim jako akt zerwania ciągłości kulturowej i symbolicznej.

¹⁶ Por. Постановление Правительства Москвы об утверждении порядка предоставления субсидий из бюджета города Москвы религиозным организациям, https://www.fedmp.ru/document/postanovlenie-pravitelstva-moskvy-ob-utverzhenii-poryadka-predostavleniya-subsidij-iz-byudzheta-goroda-moskvy-religioznym-organizatsiyam/?utm_source=Власти%20Москвы%20потратят%20597,8%20млн%20рублей%20на%20реставрацию%20церквей. Читайте на Правмире: <https://www.pravmir.ru/vlasti-moskvy-potratiat-5978-mln-rublej-na-restavraciyu-cerkvej/>, <https://www.pravmir.ru/vlasti-moskvy-potratiat-5978-mln-rublej-na-restavraciyu-cerkvej/> В 2013 году на восстановление храмов и монастырей из госбюджета потрачено 5 млрд. руб. https://pravoslavie.ru/67942.html?utm_source=

w Wielkiej Wojnie Ojczyźnianej¹⁷. Chociaż oficjalnie budowla sfinansowana została ze środków powołanej na ten cel fundacji „Zmartwychwstanie”, wiadomo, że większość środków finansowych przekazało miasto Moskwa i rosyjski MON. Swoje materialne „cegielki” dołożyli także politycy, twórcy kultury, celebryci, ale przede wszystkim wojskowi. Jak podają niektóre media rosyjskie, nie wszyscy przekazywali datki dobrowolnie. Na forach internetowych żołnierze skarżyli się, że „proszono ich o wpłatę po 500 rubli na sobór. Twierdzili, że początkowo pieniądze rzeczywiście zbierano dobrowolnie, jednak wkrótce liczba chętnych zmalała, po czym wydano nieoficjalny rozkaz zbierania pieniędzy z list. Odmowa wpłat była niemożliwa; dobrowolne datki były ściśle monitorowane przez dowództwo. Co więcej, nawet żołnierze innych konfesji nie mogli uniknąć wpłat”¹⁸.

Nie bez znaczenia dla formowania nowego typu „homososa¹⁹”, w rzeczywistości co prawda niekomunistycznej, ale równie quasi-religijnej, jest fakt umiejscowienia na katedrze naściennej mozaiki upamiętniającej aneksję Krymu przez Rosję. Obok tej symbolicznej mozaiki znalazło się kilka, równie wymownych, m.in. największych dowódców wojskowych Rosji, postaci takie jak Józef Stalin, Władimir Putin, scenki z historii Rusi oraz ZSRR, a także wizerunek samego ministra obrony – gen. Siergieja Szojgu. Ten ostatni stał się dla opozycyjnych mediów twarzą utożsamianą z katedrą, którą ironicznie nazywa się „Katedrą Szojgu”²⁰.

2 lata przez kolejnym zmasowanym atakiem na niepodległą Ukrainę rosyjski minister obrony, uczestnicząc w konsekracji świątyni, użył enigmatycznych i zarazem proroczych słów, które odczytywać należało już wówczas w kategoriach moralnego imperatywu przekazanego żołnierzom:

Dzisiaj obchodzimy ważne wydarzenie dla Sił Zbrojnych i dla naszego kraju. Dziś poświęcono pierwszą cerkiew upamiętniającą 75. rocznicę Zwycięstwa w Wielkiej Wojnie Ojczyźnianej – Katedrę Sił Zbrojnych Federacji Rosyjskiej. Jestem absolutnie pewien, że wszyscy, którzy tu przybędą, **będą pamiętać o dawnym bohaterstwie i przygotowywać się na przyszłość** (pogrubienie moje – M. M-C)²¹.

¹⁷ Святейший Патриарх Кирилл освятил главный храм Вооруженных сил Российской Федерации, <https://www.patriarchia.ru/article/67003> Jak przeczytamy w artykule: „Cztery ołtarze poświęcono świętym patronom rodzajów i rodzajów sił zbrojnych: błogosławionemu księciu Aleksandrowi Newskiemu – patronowi Wojsk Lądowych; prorokowi Eliaszowi – patronowi Wojsk Powietrzno-Kosmicznych i Powierzno-Desantowych; apostołowi Andrzejowi – patronowi Marynarki Wojennej; oraz Wielkiej Męczennicy Barbarze – patronce Strategicznych Wojsk Rakietowych”. W nabożeństwie uczestniczyli żołnierze Sił Zbrojnych Federacji Rosyjskiej, weterani Wielkiej Wojny Ojczyźnianej oraz kadeci akademii wojskowych.

¹⁸ Por.: *Собор Шойгу. Военным приказали собирать деньги на армейский храм*, https://versia.ru/voennym-prikazali-sobirat-dengi-na-armejskij-xram?utm_source.

¹⁹ Homosos (homo sovieticus) – określenie zaczerpnięte od Aleksandra Zinowiewa. Patrz: *Homo sovieticus*, A. Zinowiew, 1990, London: Polonia. Sylwetkę Zinowiewa przybliżył polskiemu czytelnikowi Lucjan Suchanek w książce *Homo sovieticus. Świetlana przyszłość. Gniący Zachód*, w której dokonuje analizy Zinowiewowskiej wizji człowieka i systemu. Por. także: *Marksizm i skok do królestwa wolności. Dzieje komunistycznej utopii*, A. Walicki, 1996, Warszawa: PWN, *Totalitaryzm. Geneza, istota, upadek*, R. Bäcker, 1992, Toruń: Index Books, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, M. Heller, 1989, Warszawa: Stowarzyszenie Instytut Literacki „Kultura” i in.

²⁰ Ibidem. Jak podają media mozaiki z wizerunkami Stalina, Putina i Szojgu po interwencji prezydenta zostały przeniesione z katedry do muzeum. Patrz: *Z głównej cerkwi rosyjskiej armii zniknęła mozaika z Putinem. Prezydent jej nie chciał*, <https://wiadomosci.onet.pl/swiat/z-glownej-cerkwi-rosyjskiej-armii-zniknela-mozaika-z-putinem-prezydent-jej-nie-chcial/jjrbev5>.

²¹ Cyt. za: *Святейший Патриарх Кирилл освятил главный храм Вооруженных сил Российской Федерации*, <https://www.patriarchia.ru/article/67003>.

Trwająca od drugiego dziesięciolecia XX wieku restauracja cerkwi, odbudowa soborów, w tym Soboru Chrystusa Zbawiciela, a także budowa Głównego Soboru Sił Zbrojnych w zestawieniu ze słowami ministra obronności potwierdza trwałość paradygmatu opisanego przez Karema Rasza: religia + historia + armia = duchowa misja państwa.

Symboliczne domknięcie tej narracji obserwujemy we współczesnych wystąpieniach prezydenta Rosji. W orędziu wygłoszonym do Zgromadzenia Federalnego Federacji Rosyjskiej z 29 lutego 2024 roku Władimir Putin określił uczestników wojny w Ukrainie (nazywanej w oficjalnym rosyjskim dyskursie jako „specjalna operacja wojskowa” SOW) mianem „nowej” i „prawdziwej elity Rosji”. Taka retoryka integruje się z tradycją sakralizacji wojska, znaną już z eseju Karema Rasza, jednak w putinowskiej rzeczywistości przybiera formę zaplanowanej, świadomej strategii propagandowej, w której wojna ogłoszona zostaje „czasem bohaterów, a jej żołnierze postaciami nacechowanymi niemal apostołskim charakterem, niosącymi wartości „świętej Rosji” w opozycji do moralnie zdegradowanego Zachodu. Szczególnie znaczący, paradoksalny i karykaturalny pozostaje fakt, że znaczna część tej tzw. „elity” została zmobilizowana w zakładach karnych, ale w rosyjskiej optyce nie wpływa to na heroizującą narrację, wręcz przeciwnie – w pełni współgra z mitem odkupienia grzechów poprzez ofiarę złożoną na rzecz ojczyzny²².

Putinowska zapowiedź „czasu bohaterów” oraz gloryfikacja „nowej elity” nierozzerwalnie związana jest z równoległym wytwarzaniem, można rzec, wręcz propagandowym fabrykowaniem” obrazu wroga, który nie tylko usprawiedliwia przemoc, lecz także sankcjonuje ją moralnie, przypisując stronie „naszej” status obrońcy prawdy, dobra i historycznej konieczności. Mechanizm ten niezwykle celnie interpretuje Grzegorz Adam Ziętała, który analizując współczesny dyskurs wojny, w tym rosyjską przestrzeń medialną, wskazuje na przemyślaną tzw. „agresję informacyjną” (lub „agresję medialną”), opartą na konstrukcji obrazu wroga, ukierunkowaną na manipulację i podporządkowanie społecznej percepcji wojny oficjalnej narracji państwowej (Ziętała, 2024, s. 74). W takim dyskursie, przekonuje badacz: „Dyskurs ma charakter egocentryczny” – zawsze na pierwszym planie jesteśmy ‘my’, zawsze dobrzy, zawsze mamy rację, zawsze jesteśmy wierni ideałom. ‘Oni’ są źli, należy ich zniszczyć” (Ibidem, s. 74). Osiąga się to poprzez wojenną nowomowę, która humanizuje „naszych” żołnierzy, „nasze” elity, „naszych” bohaterów i „nasze” ofiary, a jednocześnie marginalizuje, a w konsekwencji redukuje przeciwnika do bytu wręcz nieludzkiego. W takiej optyce heroizacja i sakralizacja żołnierzy, w tym przymusowo werbowanych spośród niebezpiecznych więźniów nie stanowią anomalii, lecz wpisują się w strukturę wojennego dyskursu propagandowego, który unieważnia niewygodne fakty na rzecz uzasadnienia przemocy w duchu narodowej moralności.

Należy podkreślić, że owa narracja nie przez wszystkich przyjmowana jest bezrefleksyjnie. Znaczna część rosyjskiej opozycji intelektualnej, a także samego społeczeństwa zauważa instrumentalne posługiwanie się językiem moralności, religijności,

²² W orędziu prezydent Federacji Rosyjskiej argumentował, że: „słowo „elita” w dużej mierze się skompromitowało. Ci, którzy, nie mając żadnych zasług społecznych, uważają się za kreśloną kastę z należnymi im przywilejami i specjalnymi prawami – mam tu na myśli zwłaszcza tych, którzy w poprzednich latach nabijali sobie kieszenie dzięki różnym procesom gospodarczym lat 90. – zdecydowanie nie należą do elity. Powtarzam, prawdziwą elitę tworzą Ci wszyscy, którzy służą Rosji, robotnicy i żołnierze, rzetelni, sprawdzeni ludzie, którzy dowiedli swojej lojalności wobec Rosji w czynach, jednym słowem godni ludzie”. Сут: за: Послание Президента Федеральному Собранию, 2024-02-29, <http://kremlin.ru/events/president/news/copy/73585>. Тłum. moje (M.M-C).

heroizmu czy wspólnotowości do legitymizacji przemocy i zrzucenia odpowiedzialności politycznej na sfabrykowanego wroga. Krytycy rządów Putina przekonują, że dyskurs „czasu bohaterów” oraz „nowej elity” wypacza rzeczywistość, a co najgorsze – sprzyja normalizacji wojny poprzez jej symboliczne oswojenie, usprawiedliwienie, a w konsekwencji społeczną akceptację²³.

Warto przypomnieć, że analogiczne zarzuty formułowano już w latach 90. XX wieku wobec koncepcji Karema Rasza, w której upatrywano identyczne mechanizmy uświęcenia wojny, apologii żołnierza, a także moralnego radykalizmu, eliminującego krytyczną refleksję nad aktami agresji w imię interesów państwa.

W kręgach liberalnych pojawiły się negatywne opinie, czego najczytelniejszą egzemplifikacją stał się wspomniany artykuł Nikołaja Andriejewa *Zwyczajny raszyzm*, w którym zadaje fundamentalne pytania:

Wojna nigdy nie była szlachetnym ludzkim czynem, bez względu na to, jak bardzo Rasz i jego współwyznawcy starają się to udowodnić [...] Czy można uznać inwazję czołgami na inne suwerenne państwa za szlachetny czyn? Czy należy uczyć innych ludzi, jak żyć pod lufą broni? Czy mamy prawo gloryfikować okupację obcego terytorium? Nie, to nie jest przejaw patriotyzmu. To typowo militarystyczne nastawienie (Andriejew, 1990, s. 8).

Inny historyk, Aleksander Szubin, „wojowniczy konserwatyzm Rasza” porównał do nazizmu, a poglądy pisarza uznał za „reakcyjne i koszarowe” (Szubin, 2006, s. 37). Także współcześnie, raszyzm, aczkolwiek nie utożsamiany bezpośrednio z autorem eseju *Armia i kultura*, ale z agresją na niezależny sąsiedni kraj, spotyka się z krytyką i ostracyzmem.

III. „Rusizm” jako ideologiczny rdzeń rosyjskiego stylu myślenia

W tym kontekście warto podkreślić, że geneza pojęciowa i ideologiczna zjawiska określanego współcześnie mianem „raszyzmu” pojawiła się w przestrzeni postsowieckiej już w latach 90. XX wieku, chociaż funkcjonowała wówczas w innym brzmieniu – „rusizm”. Określenie to zostało użyte przez Dżochara Dudajewa, lidera ruchu na rzecz niepodległości Czeczenii od Rosji i pierwszego prezydenta Czeczeńskiej Republiki Iczkerii do opisu agresywnej polityki rządów Putina, którą określił jako bardzo poważną, niebezpieczną chorobę przewlekłą. Dudajew przekonywał, że „rusizm” nie jest wyłącznie państwową ideologią, ale „cywilizacyjną patologią”, niosącą zagrożenie nie tylko dla narodów podbitych, lecz także dla samej Rosji, która, w jego opinii, zatracza się w kulcie przemocy, imperialnym micie i fałszywej misji dziejowej. Polityk podkreślał, że „rusizm” jest zjawiskiem groźniejszym niż faszizm, gdyż nie opiera się wyłącznie na doktrynie politycznej, ale na głęboko zakorzenionej mentalności ekspansji i destrukcji, która usprawiedliwia totalne wyniszczenie i unicestwienie przeciwnika.

²³ Sondaże przeprowadzone w Rosji wykazały, że część społeczeństwa sceptycznie odnosi się do wizerunku „bohaterów operacji specjalnej” i obawia się konsekwencji ich powrotu do kraju, co świadczy o tym, że propagandowe narracje spotykają się z krytycznym odbiorem opinii publicznej. Szerzej na ten temat por.: Miedziński, P. (2025). „Bohaterowie operacji specjalnej”. *Putin stworzył nową elitę, ale naród widzi w niej zagrożenie*, <https://portalobronny.se.pl/wojna-w-ukrainie/bohaterowie-operacji-specjalnej-putin-stworzyl-nowa-elite-ale-narod-widzi-w-niej-zagrozenie-aa-U8MD-oUWy-WVi9.html>. Por. także: Chawryło, K. (2022). *Propaganda masowego rażenia. Rosyjska telewizja w obliczu wojny*, Ośrodek Studiów Wschodnich, nr 443, s. 1-7.

Rusizm to unikalna forma mizantropicznej ideologii opartej na szowinizmie mocarstw, całkowitym braku duchowości i niemoralności. Różni się od znanych form faszyzmu, rasizmu i nacjonalizmu szczególnym okrucieństwem wobec ludzi i natury. Jego zasadą działania jest zniszczenie wszystkiego i wszystkich, taktyka spalonej ziemi. Wyróżnia się schizofreniczną formą manii dominacji nad światem. Z mentalnością niewolnika, żeruje na fałszywej historii, okupowanych terytoriach i uciskanych narodach. Rusizm charakteryzuje się ciągłym terroryzmem politycznym, prawnym i ideologicznym (Dudajew, 1995).

Nie dziwi więc, że po aneksji Krymu, Oleg Panfilow, gruziński dziennikarz i politolog, historyk i publicysta, otwarcie skonstatował, że: „Na Krym zawitał rusizm” (Panfilow, 2014):

rosyjska władza jest jak epidemia, jak zaraza, która zmienia ludzi, zamienia ich w Bóg wie w co [...] Historia w postsowieckich umysłach to straszliwa bomba, gotowa wybuchnąć, jeśli lont zwany „Wielką Rosją” nie zostanie w porę wyciągnięty (Ibidem).

Panfilow, wspomina XIX-wiecznego pisarza i myśliciela, Aleksandra Herzena, który już ponad wiek temu „rusizm” diagnozował jako „urazone uczucie narodowe, mroczne wspomnienie i prawdziwy instynkt” (Ibidem). Należy jednak zaznaczyć, że w optyce autora dzieła *Kto winien* (1846) zjawisko to nie miało jeszcze nacjonalistycznego lub szowinistycznego rysu, a także nie było, jak przekonuje badacz, faszyzmem rozumianym w kategoriach XX-wiecznego totalitaryzmu. Herzenowski „rusizm” był formą „niezadowolenia” trwającego przez wieki. W warunkach sowieckiego zniewolenia „choroba” ta trawiła naród od środka z jednej prostej przyczyny. Homo sovieticus odgradzony od zewnętrznego wroga „żelazną kurtyną” koncentrował się na swoich własnych potrzebach i niedostatkach. Panfilow przekonuje, że dopiero po upadku ZSRR „rusizm” przekracza granice dawnego herceniowskiego „niezadowolenia” w rezultacie zderzenia z cywilizacją Zachodu. Propagowane w krajach Europy idee wolnościowe, pluralizm i prawa człowieka zadziałały niczym katalizator, rozbudzając zakorzenione głęboko resentymenty za czasami minionej sowieckiej potęgi i ujawniając poczucie cywilizacyjnego upokorzenia.

Jak zauważa Panfilow, współczesny „rusizm”, a posługując się definicją ukraińskiej elity politycznej – „rasyzm”, obnażył się w zderzeniu z Zachodem, nie jako realnym zagrożeniem militarnym, ale jako symbolicznym wyzwaniem podważającym autodefinicję rosyjskiego imperialnego „ja”.

Dżochar Dudajew i Szamil Basajew dodali, jak napisze Panfilow: „nowe znaczenie do pojęcia „rusizmu” – nienawiść do wolności innych ludzi, do ich wyborów. Nie tylko nienawiść do niezrozumiałego, ale okrutna zemsta z jakiegokolwiek powodu i na każdym, kto odwraca uwagę Rosjan od nostalgii za przeszłością, narzucając im niezrozumiałe słowa o demokracji i prawach człowieka” (Ibidem).

Właśnie dlatego, podkreśla Panfilow, współczesny wyznawca „rusizmu” z łatwością operuje określeniami typu „banderowcy”, „chochłofaszyści”, odwracając poniekąd uwagę od własnych totalitarnych i ekspansjonistycznych zakusów.

Dziennikarz wprowadza w swoją narrację pojęcie „oswojonego rusizmu” (lub „udomowionego rusizmu”), który jeszcze niedawno przybierał formę pozornie łagodną, „cywilizowaną” i akceptowalną, gdyż kojarzoną z umiłowaniem ojczyzny. Ostatnie lata pokazały jednak, że postawa mocno oparta jest na imperialnym i ekspansjonistycznym fundamencie. „Rusizm” trwał w narodzie, przybierając pozory tradycji patriotycznej, duchowości oraz dziejowej misji, a po aliansie władzy z cerkwią stał się bardziej niebezpieczny, gdyż odwołując się do religii i „rosyjskiej duszy”, ewoluował w kierunku wszechnarodowego przekonania o moralnej wyższości nad Zachodem. Stąd już tylko krok ku formie agresywnej i kategorycznym żądaniom powrotu do granic byłego ZSRR wszystkiego, co dawniej było rosyjskie, w tym również Krymu, a obecnie całej Ukrainy.

IV. Zamknięty krąg myśli: od Flecka do „rasyzmu”/„rusizmu”

Czy Herzenowski, później Dudajewowski „rusizm”, a obecnie ukonstytuowany przez rząd na Ukrainie „rasyzm” można nazwać rosyjskim „stylem myślowym”? Przywołując teorię Ludwika Flecka, należy zaznaczyć, że według filozofa: „każda myśląca jednostka, będąc członkiem pewnej społeczności, ma swą własną rzeczywistość, w której, i zgodnie z którą żyje. Każdy posiada nawet wiele, czasami sprzecznych, rzeczywistości: rzeczywistość życia codziennego, rzeczywistość zawodową, religijną, polityczną, naukową” (Fleck, 1929, s. 425-430). Wielość tych rzeczywistości nie implikuje ich równorzędności. Styl myślenia istniejący w kolektywie myślowym niejako porządkuje znane społeczności modele interpretowania otaczającego świata, sprawiając, że jedna z mnogich „rzeczywistości” staje się dominująca, marginalizując przy tym pozostałe. W rozumieniu filozofii Ludwika Flecka styl myślowy pełni zatem funkcję selektywną i normatywną kolektywu, wyznaczając hierarchię wyznawanych wartości.

W tym kontekście „rusizm”, od Herzena, przez Dudajewa, po współczesną mutację określaną mianem „rasyzmu”, posiada cechy nie tylko politycznej ideologii, ale utrwalonego „stylu myślenia” wpisanego w rosyjski „kolektyw myślowy” (Denkkollektiv). Punktem wyjścia determinującym taki model postrzegania świata jest przekonanie o quasimesjanistycznej misji cywilizacyjnej Rosji.

Sięgając do początków państwowości rosyjskiej, odkrywamy, że lustrem, w którym odbija się kolektyw myślowy czołowych myślicieli Rosji, będzie wschodnia tradycja Bizancjum (Madej-Cetnarowska, 2013, s. 31). Tradycyjny model bizantyńsko-słowiański zakłada, że to właśnie Wschód, w przeciwieństwie do zdemoralizowanego Zachodu, zachował pierwotne chrześcijańskie wartości, stanowiące bezpośrednie odzwierciedlenie Boskiego porządku. Zrodzony na tej podstawie mesjanizm, stał się główną siłą napędową nie tylko dawnej Rusi Kijowskiej, lecz również późniejszej Rusi Moskiewskiej, a ostatecznie imperialnej Rosji okresu carskiego, późniejszego ZSRR i współczesnej Rosji Putina.

Upadek Konstantynopola nie zakończył tego sposobu myślenia, a wręcz przeciwnie, na gruncie moskiewskim powstała idea „Trzeciego Rzymu”, przypisująca Rosji funkcję „ostatniego strażnika” wiary i depozytariusza misji odrodzenia świata. Idea posłannictwa przeniknęła zarówno do przestrzeni religijnej, jak i politycznej, co więcej, paradoksalnie nie zanikła nawet w okresie sowieckiej Rosji, negującej oficjalnie religię z jednej strony, a z drugiej tworząc quasireligijny model proletariackiego wybawienia świata.

Nie ulega wątpliwości, że elementy bizantyjskiego mesjanizmu odnajdujemy także we współczesnym dyskursie rosyjskim, w którym ekspansja terytorialna i imperialna dominacja nie są usprawiedliwane stricte interesem państwowym, ale „moralną misją” cywilizacyjną²⁴.

W duchu mesjanistycznego „stylu myślowego” i związanego z nim dziedzictwa postrzegano nie tylko władców Rusi, ale również przywódców XX-wiecznej Rosji. Bizantyjski model basileusa, tj. namiestnika Boga na ziemi, strażnika prawdy i porządku, został przez carat przejęty i utrwalony, a następnie przeniesiony w niemal niezmiennionej formie do realiów państwa sowieckiego. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że sowiecki „kult jednostki” Lenina czy Stalina nie przybrałby tak ogromnych rozmiarów, gdyby nie głęboko zakorzeniony archetyp władcy-zbawcy, obecny w rosyjskiej tradycji politycznej od czasów Bizancjum. Z podobną deifikacją mamy do czynienia w przypadku Władimira Putina, obecnego prezydenta Rosji. Car – Putin jawi się jako wszechmocny namiestnik Boga na Ziemi, choć jego działalność z Bogiem nie ma za wiele wspólnego (Arutunuyan, 2011, s. 245)²⁵.

Współczesny „putinizm” („putiniana”) (Cassiday, Johnson, 2010) to nie tylko nowa forma „kultu jednostki”, ale przede wszystkim polityka utrwalania imperialnego, quasimesjanistycznego „stylu myślowego” propagowanego poprzez wszelkie dostępne kanały propagandy na cały rosyjski „kolektyw myślowy”.

Polski badacz stylu i kolektywu myślowego, według teorii Ludwika Flecka, Krzysztof Nycz podkreśla, że dominujący przez lata styl myślowy staje się dla ogółu niezauważalny, prawie nieświadomy: „jak oddychanie, staje się przymusem, w warunkach którego żyją całe pokolenia – pokolenia prześladowane inaczej myślących, tych, którzy, nie współuczestniczą w kolektywnym nastroju. Trwa to tak długo, dopóki nie nastąpi zmiana stylu myślowego” (2012, s. 107).

W przypadku rosyjskiego „kolektywu myślowego” Federacji Rosyjskiej „styl myślowy” „rusizmu”/„rasyzmu” nie polega raczej na uświadomionej przez większość narodu doktrynie, lecz na zbiorowej oczywistości – tym, co „widzi się wraz z innymi” i czego „nie można zobaczyć inaczej”. „Prześladowanie” inaczej myślących, o których w komentarzu koncepcji filozofa pisze Nycz, dotyka wszystkich, nawet tych, którzy oficjalnie „nie współuczestniczą w kolektywnym nastroju”. Narzucony przez władzę model myślowy, „pozostawia ślad” (Ibidem, s. 107).

„Oswojony rusizm” przerodzony w „rasyzm”, przez wieki zakorzeniony w micie „rosyjskiej duszy”, poczuciu wyjątkowości i predestynacji do cierpienia w imię soborowego ogółu, w ramach putinizmu zostaje usankcjonowany oraz narzucony kolektywowi jako jedyna dopuszczalna optyka. To sprawia, że jest on nie tylko polityczną ideologią, ale właśnie „stylem myślowym”, niejako uodpornionym na inną perspektywę, zamkniętym na dialog w swoim etnocentrycznym „kolektywie myślowym”.

²⁴ Por.: Madej-Cetnarowska, M. (2014). Thought style and thought collective in Russian consciousness according to Ludwik Fleck's theory. In: K. Nycz, M. Madej-Cetnarowska (red). *Thought Styles in Text and Discourse*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 31-44.

²⁵ Por. Ibidem.

V. Kultura hierarchii i kolektywizmu: rosyjski model w świetle teorii Hofstede

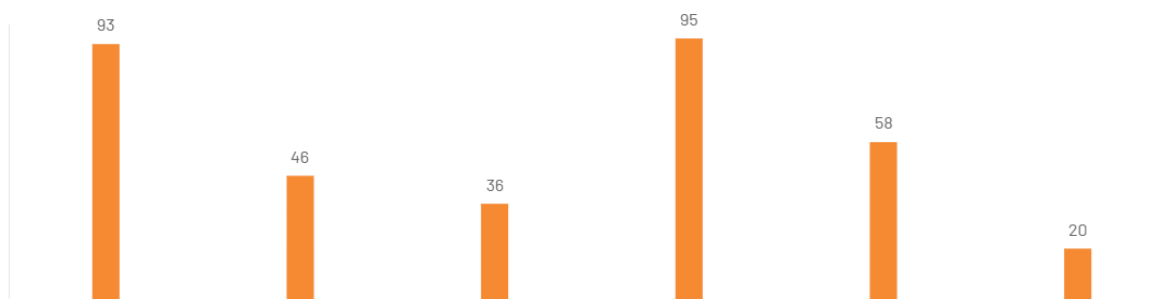
W tym miejscu analiza i interpretacja omawianych pojęć wychodzi poza granice epistemologii i zbliża się do socjologii kultury. Wspomniany wyżej etnocentryczny poziom poznawczy rosyjskiego „kolektywu myślowego”, wedle teoretyka tej postawy Williama Sumnera, warunkuje uznanie Rosji i „rosyjskości” jako centrum świata oraz porównywanie całej reszty, a szczególnie Zachodu przez pryzmat własnego kolektywu.

Skoro „raszym”/„rusizm” stał się rosyjskim „stylem” percepcji rzeczywistości, warto zadać pytanie o to jak system wartości narodowych, a mówiąc językiem Flecka, narodowe „style myślowe” mogą konstruować trwałe wzorce postaw politycznych i społecznych. W tym kontekście zastosowanie będzie mieć teoria holenderskiego socjologia, Geerta Hofstede’go.

To, co Fleck opisał jako kolektyw myślowy, Hofstede definiuje jako „wzorzec kulturowy”, obejmujący m.in. dystans władzy, indywidualizm vs. kolektywizm, unikanie niepewności, męskość vs. żeńskość kultury, orientację długo- i krótkoterminową oraz przyzwolenie contra restrykcyjność (2007)²⁶.

Już krótka analiza wyników dotyczących Rosji pozwala postawić tezę, że „oswojony „raszym”/„rusizm” można interpretować nie wyłącznie jako ideologiczny konstrukt, ale model kulturowy, pozwalający lepiej zrozumieć ciągłość między Bizancjum, imperialną carską Rosją, Związkiem Radzieckim i Rosyjską Federacją Putina.

Na wykresie 1 zaprezentowano wyliczenia dokonane na stronie poświęconej holenderskiemu socjologowi. Poszczególne słupki kolejno obrazują: 1. dystans władzy, 2. kolektywizm 3. męskość, 4. unikanie niepewności, 5. orientację czasu, 6. powściągliwość.



Wykres 1. Wymiary kulturowe Rosji w modelu Hofstede’a.

Źródło: <https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool?countries=russia> (dostęp: 07.01.2026).

W przypadku pierwszego z wymiarów, „dystansu władzy”, ekstremalnie wysoki wynik 93 punktów wskazuje, że Rosja to kraj, w którym „osoby sprawujące władzę są bardzo odizolowane od społeczeństwa (...) Ogromna dysproporcja między osobami o mniejszej i większej władzy prowadzi do ogromnego znaczenia symboli statusu”²⁷. Osoby zarządzające państwem postrzegane są w sakralnej wręcz optyce, otoczone rytuałem dominacji i podporządkowania niższych warstw. W perspektywie „rusizmu”, o którym pisał Dudajew jako o patologii cywilizacyjnej, taki układ kulturowy nie tylko

²⁶ Hofstede jako psycholog społeczny na podstawie badań przeprowadzonych w latach 60. i 70. Wśród pracowników IBM w kilkudziesięciu krajach świata, dowiódł, że określone wzorce myślowe i postawy cechują reprezentantów danego narodu. Choć badanie skoncentrowało się na kulturze pracy w organizacji, jego wyniki dobrze odzwierciedlają większościowy styl myślowy konkretnej nacji. Stąd zastosowanie koncepcji Hofstede w niniejszym rozdziale.

²⁷ Podaję za analizą ze strony: Ibidem.

sprzyja totalnemu przywództwu jednostki, ale także mitologizacji służb i sił zbrojnych, co zauważyć można było u Karema Rasza, a także we współczesnym wręcz „uświęceniu” armii rosyjskiej anektującej terytorium niezawisłej Ukrainy. Hofstede podkreślał, że im większy dystans władzy, tym silniejsze przyzwolenie na przemoc i dominację, a im bardziej społeczeństwo toleruje i akceptuje nierówność, tym szybciej i płynniej „rasyzm”/„rusizm” przenika do „stylu myślowego” kolektywu jako „naturalny porządek rzeczy”.

Drugi wymiar, odnoszący się do zestawienia indywidualizmu i kolektywizmu, sytuuje Rosjan na poziomie wspólnotowego MY. Wyniki te nie są zaskakujące, gdyż już Andrzej de Lazari, znawca kultury Rosji, podkreślał, że: „W świadomości rosyjskiej wciąż przewagę nad jednostką – obywatelem zyskuje podmiot kolektywny (My – prawosławni. My – naród rosyjski lub My – naród sowiecki). Nacjonalizm rosyjski, tak zresztą jak i każdy inny, wciąż na dalszy plan spycha prawa jednostki-obywatela i wciąż uwypukla prawa narodu-kolektywu” (Lazari, 1995, s. 66). Przewaga kolektywu, wzmacniana przez nacjonalizm, otwiera drogę „rasyzmowi”/„rusizmowi”, legitymując zbiorową „soborową” misję narodu kosztem wolności i praw człowieka oraz innego niepodległego kraju.

Stosunkowo niski wynik Rosji, wynoszący 36 punktów w kategorii „męskości”, tj. motywacji do osiągnięć i sukcesu, może zaskakiwać, biorąc pod uwagę umiłowanie symboli i statusu. Jak przeczytamy jednak w analizie wykresu: „w Rosji wiąże się to z wysokim dystansem władzy (...) Dominujące zachowania mogą być akceptowane, gdy pochodzą od lidera”²⁸, podczas gdy niższe warstwy winne zachować postawę pokorną i poddaną. W taki oto sposób niski poziom „męskości” wzmacnia „rasyzm”/„rusizm”, deprecjonując indywidualną sprawczość i blokując kolektywny opór.

W kwestii „unikania niepewności” Rosjanie osiągają aż 95 punktów, bowiem na co dzień czują się „bardzo zagrożeni w niejednoznacznych sytuacjach”. Stąd skłonność do trwania w sztywnych totalitarnych strukturach, poddawanie się ideologii, która zapewni im złudne, ale trwałe poczucie bezpieczeństwa. Nawet w rzeczywistości wojennej taki stan rzeczy jest bardziej akceptowalny niż lęk przed chaosem rewolucji, w wyniku której władza mogłaby zostać podważona i obalona.

W przypadku orientacji długoterminowej, z wynikiem 58 punktów, Rosja przejawia pragmatyczne nastawienie, które bardzo dobrze wpisuje się w mechanizmy „rasyzmu”/„rusizmu”. W kulturze, w której „prawda zależy od kontekstu i czasu”²⁹, relatywizacja faktów i rzeczywistości staje się sposobem na legitymizację każdej narracji władzy. W nawiązaniu do teorii Flecka, Nycz napisał: „Mimo, że nowe epoki tworzą nowe nastroje intelektualne, stare koncepcje nie znikają nagle” (2012, s. 107), a w przestrzeni rosyjskiej ulegają tylko systemowemu dopasowaniu.

Ostatni z wymiarów tzw. powściągliwość osiąga bardzo niski wynik 20 punktów. Społeczeństwa z tak niewielką liczbą wykazują tendencję do cynizmu, pesymizmu oraz swoistego cierpiętnictwa. Wskaźnik ten idealnie oddaje perspektywę typowego rosyjskiego żołnierza oddanego służbie za ojczyznę. Zacytowany przez Karema Rasza wiersz Saszy Karpenki doskonale ilustruje tę postawę. W kulturze o tak niskim wskaźniku panuje przekonanie, że jednostka nie ma prawa do szczęścia, a cierpienie stanowi moralny obowiązek wobec kolektywu. W słowach rannego w Afganistanie żołnierza-poety:

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem.

Za smutek cichy, świetlisty,
Za żal, co z ognia się zrodził,
Przebacz nam, Ruś moja Wielka —
Przed ludem naszym jesteście czyści (Rasz, 1989, s. 5)

ujawnia się rosyjski etos ofiary, której cierpienie złożone zostało na „ołtarzu” dobra kolektywnego. W tym kontekście wiersz odzwierciedla „rasyzm” znany z eseju Karema Rasza, ale też Dudajewowski „rusizm”, a także proklamowany przez Radę Ukrainy współczesny „rasyzm”.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza ma charakter interpretacyjny, a jej celem było ukazanie mechanizmów utrwalania się „stylu myślowego” „rasyzmu/rusizmu” w rosyjskim kręgu kulturowym. Koncentracja na wybranych aspektach ideologicznych i kulturowych pozwoliła wykazać dominujące tendencje w utrwalaniu tegoż modelu myślenia, nie wyczerpuje jednak złożoności całej rosyjskiej kultury. Zastosowanie perspektywy Ludwika Flecka umożliwiło interpretację „rasyzmu”/„rusizmu” jako kolektywnie wytwarzanego „stylu myślowego” skorelowanego z wymiarami kulturowymi Hofstede. Styl ten narzucany jest od wieków przez polityczne elity. Jednocześnie podkreślić należy, czego niniejsza analiza nie obejmuje, że znaczna część narodu rosyjskiego zawsze pozostawała i nadal pozostaje w opozycji do kolektywnej świadomości.

Bibliografia

- Arutunuyan, A. (2011). *Car Putin. Feudalizm, korupcja i Bóg w państwie patrymonialnym*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bäcker, R. (192). *Totalitaryzm. Geneza, istota, upadek*. Toruń: Index Books.
- Cassiday, J.A., Johnson, E.D. (2010). Putiniana and the Question of a Post-Soviet Cult of Personality. *The Slavonic and East European Review*, 88(4), 681-707.
- Chawryło, K. (2022). Propaganda masowego rażenia. Rosyjska telewizja w obliczu wojny. *Ośrodek Studiów Wschodnich*, 443, 1-7.
- Elizarov, V., Levin, V. (2015). *Russian Federation aging project family policies in Russia: could efforts to raise fertility rates slow population aging?* World Bank Group. Pobrane z: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/ca6edb53-b8f8-508b-93e7-d45c773bd25b/content>.
- Fleck, L. (1929). Zur Krise der Wirklichkeit. *Die Naturwissenschaften*, 17, 425-430.
- Fleck, L. (1986). *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Global Holodomor Recognition*. Pobrane z: <https://holodomor.ca/resources/memorialization/global-holodomor-recognition/>.
- Heller, M. (1988). *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*. Warszawa: Stowarzyszenie Instytut Literacki „Kultura”.
- Hofstede, G. (2007). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Holodomor Museum*. Pobrane z: <https://holodomormuseum.org.ua/en/recognition-of-holodomor-as-genocide-in-the-world/>.

- International Recognition of the Holodomor*. Pobrane z: <https://www.holodomoreducation.org/news.php/news/4>.
- Lazari, A. (red). (1995). *Mentalność rosyjska*. Katowice: Layout & Design.
- Madej-Cetnarowska, M. (2014). Thought style and thought collective in Russian consciousness according to Ludwik Fleck's theory. In: K. Nycz, M. Madej-Cetnarowska (red.), *Thought Styles in Text and Discourse* (s. 31-44). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Miedziński, P. (2025). „Bohaterowie operacji specjalnej”. *Putin stworzył nową elitę, ale naród widzi w niej zagrożenie*. Pobrane z: <https://portalobronny.se.pl/wojna-w-ukrainie/bohaterowie-operacji-specjalnej-putin-stworzyl-nowa-elite-ale-narod-widzi-w-niej-zagrozenie-aa-U8MD-oUWy-WVi9.html>.
- Nycz, K. (2012). Style myślowe a języki specjalistyczne. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, Studia Germanica Resoviensia*, 10(73).
- Parlament Ukrainy uznał "raszyzm" oficjalną ideologią Rosji i wezwał świat do jej potępienia*. Pobrane z: <https://kresy.pl/wydarzenia/parlament-ukrainy-uznal-raszyzm-za-oficjalna-ideologie-rosji-i-wezwal-swiat-do-jej-potepienia/>.
- Pianigiani, G. (2022). Pope Francis compares Russia's war against Ukraine to a devastating Stalin-era famine. *The New York Times*.
- Rostovskaya, T.K., Kuchmaeva, O.V., Bezverbnaya, N.A. (2019). Current State and Prospects of Family Policy in Russia: Socio-Demographic Analysis, Economic and Social Changes. *Facts, Trends, Forecast*, 12(6), 209-227.
- Walicki, A. (1996). *Marksizm i skok do królestwa wolności. Dzieje komunistycznej utopii*. Warszawa: PWN.
- Z głównej cerkwi rosyjskiej armii zniknęła mozaika z Putinem. Prezydent jej nie chciał*. Pobrane z: <https://wiadomosci.onet.pl/swiat/z-glownej-cerkwi-rosyjskiej-armii-zniknela-mozaika-z-putinem-prezydent-jej-nie-chcial/jjrbev5>.
- Ziętała, G.A. (2024). *Współczesny dyskurs wojny w ukraińskiej i rosyjskiej przestrzeni medialnej*. W: G.A. Ziętała (red.), *Współczesne dyskursy – rodzaje, analiza i badania* (s. 73-121). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.
- Zinowiew, A. (1980). *Homo sovieticus*. Tłum. H.S. Deja. London, Polonia.
- Zmiany na historycznym froncie Ukrainy: ustawa o państwowej polityce pamięci narodowej*, Instytut Europy Środkowej. Pobrane z: <https://ies.lublin.pl/komentarze/zmiany-na-historycznym-froncie-ukrainy-ustawa-o-panstwowej-polityce-pamieci-narodowej/>.
- Андреев, Н. (1990). Обыкновенный рашизм: Заметки на полях милитаристского сочинения (По поводу статьи К. Раша «Армия и культура»). *Огонёк*, 8.
- В 2013 году на восстановление храмов и монастырей из госбюджета потрачено 5 млрд. руб.* Pobrane z: https://pravoslavie.ru/67942.html?utm_source.
- Верховна Рада України прийняла Постанову "Про Заяву Верховної Ради України "Про використання політичним режимом російської федерації ідеології рашизму, засудження засад і практик рашизму як тоталітарних і людиноненавистницьких"*. Pobrane z: <https://www.rada.gov.ua/news/razom/236006.html>.
- Власти Москвы направили 218 млн рублей на поддержание Храма Христа Спасителя*, Информационный Центр Правительства Москвы. Pobrane z: <https://icmos.ru/news/1402-moskovskie-vlasti-napravili-218-mln-rublej-na-podderzhanie-hrama-hrista-spasitelya>.
- Власти Москвы потратят 597,8 млн рублей на реставрацию церквей. Читайте на Правмире*: <https://www.pravmir.ru/vlasti-moskvy-potratyat-5978-mln-rublej-na-restavraciyu-cerkvej/>, <https://www.pravmir.ru/vlasti-moskvy-potratyat-5978-mln-rublej-na-restavraciyu-cerkvej/>.

- Дудаев, Д. *Что такое русизм?* (видео). Pobrane z: <https://chechenews.com/1-12398/>.
- Закон України № 4579-ІХ від 21.08.2025 р. „Про засади державної політики національної пам'яті Українського народу”. „Голос України”, 171(423).
- Панфилов, О. (2014). *В Крым пришел русизм*. Pobrane z: <https://ru.krymr.com/a/25331973.html>.
- Постановление Правительства Москвы об утверждении порядка предоставления субсидий из бюджета города Москвы религиозным организациям*. Pobrane z: https://www.fedmp.ru/document/postanovlenie-pravitelstva-moskvy-ob-utverzhenii-poryadka-predostavleniya-subsidij-iz-byudzheta-goroda-moskvy-religioznym-organizatsiyam/?utm_source.
- Раш, Р. (1989). *Армия и культура*. Москва: Издательский дом «Отечество».
- Святейший Патриарх Кирилл освятил главный храм Вооруженных сил Российской Федерации*. Pobrane z: <https://www.patriarchia.ru/article/67003>.
- Собор Шойгу. Военным приказали собирать деньги на армейский храм*. Pobrane z: https://versia.ru/voennym-prikazali-sobirat-dengi-na-armejskij-xram?utm_source.
- Шубин, А.В. (2006). *Преданная демократия. СССР и неформалы (1986-1989 гг.)*. Москва: Европа.
- <https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool?countries=russia>.

IX. HISTORYCZNE MARKI HANDLOWE NIEMIECKIEGO OBSZARU JĘZYKOWEGO

(*Rachela Pazdan*¹)

Streszczenie

Rozdział w pierwszej części opisuje rozwój uwarunkowań prawnych związanych z rejestracją marek handlowych oraz ochroną prawną towarów, koncentrując się głównie na obszarze niemieckojęzycznym. Pojawienie się historycznych znaków towarowych w krajach niemieckojęzycznych jest ściśle powiązane z industrializacją i ochroną prawną, jaką zapewnia ustawa o ochronie znaków towarowych z 1875 roku.

Główną część tekstu stanowi zwięzły opis powstania oraz historii 10 najstarszych historycznych marek handlowych obszaru niemieckojęzycznego. Pierwsze markowe towary sięgają XVIII wieku, kiedy przedsiębiorstwa rzemieślnicze zaczęły odróżniać swoje produkty od konkurencji za pomocą nazw, symboli i znaków towarowych. W XIX wieku firmy w coraz większym stopniu wykorzystywały możliwości masowej produkcji przemysłowej, aby otworzyć rynki krajowe i międzynarodowe dzięki ustandaryzowanej jakości, fabrycznej ilości oraz przystępnej cenie. Około roku 1900 trend ten był kontynuowany wraz z systematycznym budowaniem tożsamości poszczególnych produktów, co uczyniło marki symbolami niemieckiej tradycji kulturowej. Opisane firmy i marki handlowe pozostają w sprzedaży do dnia dzisiejszego i są częścią kultury konsumenckiej oraz symbolami sukcesu gospodarczego opisanych przedsiębiorstw. Rozdział skierowany jest do studentów Lingwistyki dla biznesu oraz studentów pozostałych kierunków będących słuchaczami przedmiotów z zakresu Marki handlowej.

Summary

This chapter examines the historical development of trademark registration and the legal framework for protecting goods, focusing particularly on the German-speaking world. It demonstrates that the emergence of historical trademarks was closely tied to industrialisation and the legal security provided by the Trademark Protection Act of 1875.

The main part of the study provides an overview of the origins and evolution of some of the region's oldest trademarks, tracing them back to the 18th century when craft enterprises first started using names, symbols and marks to distinguish their products. In the nineteenth century, industrial mass production enabled companies to access national and international markets by offering standardised quality, greater production volumes and lower prices. Around 1900, this trend evolved into the systematic construction of product identities, transforming brands into cultural symbols. Many of these brands have survived to the present day, remaining embedded in consumer culture as enduring symbols of economic success. This chapter is intended for students of Linguistics for Business and related disciplines who are interested in brand studies.

Wprowadzenie

Najstarsze zarejestrowane niemieckie znaki towarowe pochodzą z końca XIX wieku. W II Rzeszy Niemieckiej już w roku 1874 po raz pierwszy wprowadzono nowoczesne prawo ochrony znaków towarowych wraz z Ustawą o ochronie znaków towarowych (*Gesetz über Markenschutz*). Pierwszy niemiecki rejestr znaków towarowych został otwarty w 1875 roku, a pierwszym zarejestrowanym znakiem towarowym był

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

znak towarowy nr 1. – symbol konia – autorstwa A.W. Fabera (dziś firma nazywa się *Faber-Castell*). Wprowadzenie marek handlowych na terenie Cesarstwa Niemieckiego ma swoje prawne korzenie w XIX wieku i jest ściśle związane z postępującą industrializacją i rosnącym handlem. Wraz ze wzrostem produkcji masowej, będącej konsekwencją industrializacji, wzrosła potrzeba regulacji, dzięki którym zagwarantowano odróżnienie własnych produktów od towarów konkurencji, a stało się to za pomocą określonych symboli i marek, co zabezpieczyło je głównie przed podrabianiem. Marka handlowa i logo produktu rozwinęły się ze zwykłego wskazania pochodzenia produktu i informacji o producencie w instrument współczesnej konkurencji oraz tożsamości korporacyjnej. Decydującym krokiem w tym kierunku była Ustawa z dnia 30 listopada 1874 roku o ochronie nazw produktów, zwana także Prawem o ochronie znaków towarowych. Była to pierwsza niezależna niemiecka ustawa o ochronie znaków towarowych, która stworzyła podstawę prawną dla wszystkich późniejszych regulacji. Ustawa ta po raz pierwszy wprowadziła możliwość oficjalnej rejestracji znaków towarowych w nowo utworzonym rejestrze tych znaków. Rejestracja dawała właścicielowi znaku towarowego wyłączone prawo do jego używania oraz umożliwiała podjęcie działań prawnych przeciwko podrabianiu i nieuczciwej konkurencji. Regulacja prawna stała się konieczna, ponieważ znaki towarowe funkcjonowały w obiegu handlowym, ale nie były jednoznacznie chronione. Przed wprowadzeniem ustawy istniały jedynie regulacje częściowe, np. przeciwdziałające oszustwom, ale nie istniały systemowe rozwiązania stricte ochrony prawa znaków towarowych. Ustawa służyła sformalizowaniu prawnego umocowania ochrony znaku towarowego i umożliwiała egzekwowanie ochrony.

Kolejnym kamieniem milowym była ustawa o znakach towarowych z 1894 roku, która zastąpiła prawo o znakach towarowych i jeszcze bardziej zapewniła różne aspekty prawnej ochrony znaków towarowych. Ustawa rozszerzyła możliwość ochrony oraz uregulowała międzynarodowe aspekty używania znaków towarowych. Położyła ona podwaliny pod współczesne niemieckie prawo dotyczące znaków towarowych i na przestrzeni lat była wielokrotnie modyfikowana, szczególnie w kontekście porozumień międzynarodowych. Opisane wprowadzenie prawnie chronionych znaków towarowych stanowi znaczący pierwszy krok w rozwoju praw własności intelektualnej w Niemczech. Zapoczątkowało systematyczną, regulowaną przez państwo ochronę znaków towarowych Cesarstwie Niemieckim i stało się podstawą pierwszego niemieckiego rejestru znaków towarowych (*deutsches Markenregister*), który był prowadzony przez Cesarski Urząd Patentowy (*Kaiserliches Patentamt*). Od 1875 roku znaki towarowe mogły być oficjalnie rejestrowane w Cesarskim Urzędzie Patentowym, poprzedniku dzisiejszego Niemieckiego Urzędu Patentów i Znaków Towarowych (*Deutsches Patent- und Markenamt – DPMA*). Rejestracja marki handlowej i logo były dobrowolne, ale stanowiły warunek konieczny ochrony prawnej.

Znaki towarowe, czyli symbole służące do identyfikacji towarów konkretnego przedsiębiorstwa nazywane również marką handlową, zaczęły podlegać uregulowanej ochronie prawnej ochronie. W tym kontekście warto pamiętać, że marki nieodzownie związane są z funkcją semiotyczną znaku towarowego, która polega na tym, że znak ten nie pełni wyłącznie roli identyfikacyjnej lub handlowej, lecz funkcjonuje jako nośnik znaczeń kulturowych i społecznych. W ujęciu semiotycznym znak towarowy można rozumieć jako znak kulturowy, który komunikuje określone treści poprzez swoją formę wizualną, nazwę, symbolikę, kolorystykę oraz kontekst użycia. Składa

się on z elementu znaczącego, czyli materialnej postaci znaku, takiej jak logo lub nazwa, elementu znaczonego, obejmującego zespół skojarzeń, wartości i cech przypisywanych marce, a także z odniesienia do realnego produktu lub przedsiębiorstwa. Funkcja semiotyczna polega zatem na konstruowaniu sensu i interpretacji znaku (Barthes, 2000), dzięki czemu znak towarowy nie tylko wskazuje na określony produkt, lecz także buduje jego znaczenie w przestrzeni kulturowej. W tym sensie znak towarowy koduje tożsamość marki, przekazuje informacje o jej charakterze, jakości lub aspiracjach oraz umożliwia odbiorcy identyfikację i interpretację tych treści w oparciu o obowiązujące konwencje kulturowe i doświadczenie społeczne. Funkcja semiotyczna wykracza tym samym poza sferę czysto ekonomiczną i marketingową, stając się elementem komunikacji symbolicznej, w której znaczenia są wytwarzane, utrwalane i negocjowane w ramach szerszych dyskursów kulturowych (Moor, 2007). Aby jednak doszło do rejestracji, znaki musiały mieć charakter odróżniający je od innych, aby nie wprowadzać w błąd i nie mogły budzić wątpliwości prawnych. Właściciel zarejestrowanego znaku towarowego otrzymywał wyłączne prawo do używania znaku dla określonych towarów. Był on chroniony bezterminowo, jednak musiał być używany przez producenta. Ustawodawca przewidział roszczenia cywilnoprawne oraz sankcje karne za nadużycia i naruszenia znaków towarowych. Ustawa była nie tylko, jak wyżej napisano, kamieniem milowym w ochronie własności intelektualnej, ale także znacząco przyczyniła się do zapewnienia nieograniczonej konkurencji. Przedsiębiorcy coraz częściej starali się stworzyć własną, wyjątkową i wyróżniającą się tożsamość markową, co w dalszej perspektywie przyczyniło się również do powstania nowoczesnych strategii marek handlowych.

Niemieckie ustawodawstwo dotyczące marek handlowych miało duży wpływ na rozwój sytuacji w Europie. W trakcie industrializacji wiele krajów w coraz większym stopniu polegało na rejestrach centralnych, które zapewniały stabilność prawa oraz transparentność, jednak np. we Francji tradycyjnie kładziono nacisk na używanie znaku towarowego, a w Anglii stosowano hybrydę prawa zwyczajowego i rozwiązań w postaci rejestrów. Uregulowanie sytuacji prawnej na arenie niemieckojęzycznej uitorowało drogę porozumieniom międzynarodowym, takim jak konwencja paryska o ochronie własności przemysłowej, która po raz pierwszy ustanowiła minimalny standard w międzynarodowym prawie znaków towarowych i marek handlowych z roku 1883. Ustawa o rejestracji znaków towarowych istniała w Wielkiej Brytanii już od 1875 roku i podobnie jak prawo niemieckie wprowadzała oficjalny rejestr (Trade Marks Registration Act). Anglia była jednym z pierwszych krajów, w którym prawo znaków towarowych opierało się na scentralizowanej procedurze administracyjnej. Wcześniej ochrona znaku towarowego była tam możliwa wyłącznie na podstawie prawa zwyczajowego. Natomiast we Francji od roku 1857 obowiązywało prawo skupiające się na rejestracji w sądzie handlowym i zapewniające ochronę nawet bez obowiązkowej rejestracji, o ile można było udokumentować realne stosowanie marki handlowej (Loi sur les marques de fabrique et de commerce). Wynika z tego, że w przeciwieństwie do Niemiec, gdzie rejestr był w centrum uwagi, Francja położyła większy nacisk na zastosowanie znaku towarowego. W habsburskich Austro-Węgrzech pierwsza ustawa o ochronie znaków towarowych weszła w życie w 1858 roku, a w 1890 roku uległa reformom i została bardziej dostosowana do modelu niemieckiego. Analogicznie do Francji faktyczne wykorzystanie i używanie znaku towarowego początkowo odgrywało prymarną rolę, zanim został wprowadzony rejestr. Również we Włoszech znaki towarowe uwzględniono

już w Kodeksie Handlowym z 1861 roku, ale prawo dotyczące *maxime quoad* znaków towarowych wprowadzono dopiero prawie 30 lat później. Duży wpływ na to miał także rozwój przepisów we Francji i Niemczech oraz wprowadzone międzynarodowe regulacje rejestracyjne. W Szwajcarii początkowo istniała jedynie kompilacja stosownych przepisów kantonalnych. Dopiero w 1890 roku weszła w życie szwajcarska ustawa o ochronie znaków towarowych, oparta na niemieckim modelu rejestru marek handlowych.

Punktem zwrotnym na arenie europejskiej w kwestii oznakowania towarów i marek handlowych była konwencja paryska o ochronie własności przemysłowej z 1883 roku. Była to umowa międzynarodowa, która po raz pierwszy ustaliła jednolite minimalne standardy ochrony własności intelektualnej w kilku państwach. Międzynarodowa wymiana handlowa powodowała, że przedsiębiorcy chcieli zabezpieczyć swoje patenty, wynalazki, marki i projekty nie tylko we własnym kraju, ale także za granicą. Zanim doszło do wejścia w życie konwencji firmy mogły jedynie chronić swoje produkty w kraju rodzimym, odnosząc się do przepisów obowiązujących w kraju macierzystym, jednak uwarunkowania prawne często znacznie się od siebie różniły. W związku z tym konwencja powoływała Stowarzyszenie Paryskie, będące stowarzyszeniem państw, które zobowiązało się do zapewnienia obywatelom innych krajów takiego samego traktowania jak przedsiębiorcom rodzimym w ramach praw własności intelektualnej. Miało to na celu zapobieżenie dyskryminacji i przeciwdziałało wykluczeniu ich spod ochrony prawnej marek za granicami ojczyzny. Kluczowym czynnikiem było tzw. prawo pierwszeństwa. Rejestrujący patent lub znak towarowy w państwie przynależącym do konwencji mógł w określonym terminie ubiegać się o ochronę w innych państwach członkowskich, 12 miesięcy w przypadku patentów i 6 miesięcy w przypadku znaków towarowych, i tym samym zachować pierwotną datę zgłoszenia. Było to szczególnie ważne dla firm, które chciały sprzedawać swoje produkty na arenie międzynarodowej i stanowiło duży krok naprzód, ponieważ wyeliminowało ryzyko bycia wypartym przez plagiaty i podróbki w innych krajach².

Konwencja paryska obejmowała ochroną różne obszary produkcji przemysłowej, takie jak patenty, wzory użytkowe, znaki towarowe, nazwy handlowe, oznaczenia pochodzenia towaru, a także wzornictwo przemysłowe. Państwa zobowiązane były do zapewnienia skutecznych środków ochrony przed nieuczciwą konkurencją, a także przestrzegania określonych standardów ochrony marki handlowej. Trzon sygnatariuszy stanowiło 11 państw, a w tym Francja, Hiszpania i Szwajcaria. Niemcy dołączyły do konwencji nieco później, podobnie jak wiele innych krajów. Z biegiem czasu umowa była kilkakrotnie rewidowana tak, aby uwzględnić postępujący rozwój techniczny i gospodarczy (Baumgarth, 2014).

Podsumowując, konwencja paryska zapoczątkowała nowoczesny międzynarodowy system ochrony własności intelektualnej. Po raz pierwszy umożliwiła przedsiębiorstwom i wynalazcom skuteczne zabezpieczenie swoich praw ponad granicami państw i do dziś wraz z konwencją berneńską o ochronie dzieł literackich i artystycznych (Berner Übereinkunft zum Schutz von Werken der Literatur und Kunst) pozostaje jednym z głównych filarów międzynarodowego prawa własności intelektualnej. Wniosła znaczący wkład w promowanie innowacyjności, tożsamości marki oraz konkurencyjności i udziału w rynku, czyli zasad, które są nadal zakorzenione w niemieckim i europejskim prawie

² https://www.managementcircle.de/blog/geschichte-der-handelsmarken.html?utm_source=chatgpt.com (dostęp: 16.07.2025).

dotyczącym marek handlowych i logo towarowego. Konwencja berneńska powstała, ponieważ pisarze, muzycy i artyści w XIX wieku byli chronieni prawem krajowym, ale ich dzieła często mogły być przedrukowywane, tłumaczone lub wykonywane za granicami bez pozwolenia i opłaconej licencji. Celem porozumienia było zatem stworzenie jednolitych zasad gwarantujących ochronę transgraniczną. Kluczowe punkty porozumienia obowiązują do dziś. Obowiązuje zasada automatycznej ochrony, każdy utwór jest chroniony we wszystkich państwach członkowskich bez konieczności rejestracji. Sankcjonuje to zasada traktowania narodowego (Inländerbehandlung), która zapewnia autorom te same prawa w kraju ojczystym oraz za granicami kraju w krajach członkowskich. Ponadto konwencja berneńska wprowadziła obowiązkowe minimalne okresy ochrony, które pierwotnie wynosiły 50 lat od śmierci autora. W wielu krajach, w tym w Niemczech, okres ten został później wydłużony do 70 lat. Ochroną objęte są nie tylko teatr, film, dzieła literackie, ale także dzieła muzyczne, sztuki wizualne i fotografika. Szczególne znaczenie dla filologów ma regulacja prawa przekładowego, która stanowi, że tłumaczenie utworu wymaga zgody autora oryginału.

Najważniejsza nowelizacja niemieckiej ustawy o znakach towarowych (Warenzeichengesetz) została wprowadzona w roku 1894 wejściem w życie ustawy o markach handlowych (Markengesetz), która rozszerzyła ochronę obejmując oznaczenia i loga usług i uwzględniła prawne aspekty międzynarodowe. Następnymi znaczącymi etapami były w roku 1936 nazistowska standaryzacja prawa dotyczącego ujednoczenia oznakowywania towarów handlowych, daleko idące dostosowanie do przemysłowych realiów w roku 1968 i w ramach harmonizacji UE w roku 1995 przepisy dzisiejszego prawa znaków towarowych (MarkenG). Ostatnia aktualizacja reform była konieczna w celu dostosowania prawa niemieckiego do wymogów Dyrektywy o Europejskich Znakach Towarowych z 1988 roku i dostosowania go do umów międzynarodowych między innymi konwencji paryskiej i porozumienia madryckiego.

Nie każdy historyczny znak towarowy był od początku wpisany do dzisiejszego rejestru znaków towarowych, chociaż wiele z nich było używanych już przed wprowadzeniem prawa o znakach towarowych w roku 1874, jednak dopiero później zostały one oficjalnie zarejestrowane³. Do najstarszych istniejących, funkcjonujących i aktywnie używanych znaków towarowych, które powstały na niemieckojęzycznym obszarze i są nadal w użyciu, cechujących się zasięgiem międzynarodowym i będących znanymi na całym świecie należą marki handlowe Faber-Castell, Woda Kolońska 4711, Dr. Oetker, Persil, Stollwerk i BASF. Istotne jest ich usankcjonowanie historyczne, prawna ochrona oraz funkcjonowanie na rynku do dnia dzisiejszego – wszystko to stanowi o ich sukcesie. Są rozpoznawalne, charakterystyczne, osadzone w świadomości konsumenckiej, używane przez kolejne pokolenia. Należą do tradycji niemieckiego

³ Ważnym aspektem jest synergetycznie rozumiana kultura znaku towarowego odnosząca się do ogółu znaczeń, wartości, norm i praktyk symbolicznych, dzięki którym marka rozwija swoją tożsamość i staje się skuteczną społecznie. Znak towarowy funkcjonuje nie tylko jako ekonomiczny identyfikator identyfikujący produkty, ale także jako zjawisko kulturowe osadzone w kontekstach społecznych, historycznych i komunikacyjnych. Kultura marki obejmuje zarówno elementy materialne, takie jak nazwa, logo, projekt wizualny, opakowanie i projekt produktu, jak i aspekty niematerialne, takie jak narracje, wartości przewodnie, style komunikacji, obrazy i idee związane z marką. Poprzez powtarzające się praktyki komunikacyjne i konsekwentne używanie symboli, znak towarowy tworzy stosunkowo stabilny system znaczeń, który jest interpretowany, internalizowany i przekazywany przez konsumentów. W tym sensie kultura marki własnej przyczynia się do kształtowania tożsamości, więzi emocjonalnych i zróżnicowania społecznego oraz nadaje produktom znaczenie kulturowe i symboliczne wykraczające poza ich wartość praktyczną (Floch, 2001).

społeczeństwa, kojarzą się z gwarancją jakości, są urzeczywistnieniem idealnej marki handlowej – ewoluującej przez pokolenia i pozostającej obecną dzięki ciągłemu marketingowi. Właściciele firm reprezentujących dane marki handlowe na przestrzeni dziejów aktywnie utrzymywali i bronili swoich praw do znaków towarowych, a te często odgrywały pionierską rolę w swojej kategorii produktów. Te marki i produkty są ściśle powiązane z rozwojem historii niemieckiego przemysłu.

I. Faber-Castell

Historia marki handlowej Faber-Castell rozpoczyna się w miejscowości Stein niedaleko Norymbergi w 1761 roku, kiedy stolarz Kaspar Faber założył mały warsztat, w którym wytwarzał ołówki. Pierwszymi produktami były proste ołówki z drewna cedrowego i grafitu, które sprzedawano głównie w ojcystym regionie. Dzięki dużemu kunsztowi rzemiosła i stale rosnącemu popytowi, ta mała firma na przestrzeni dziesięcioleci przekształciła się w kwitnące przedsiębiorstwo. Jego syn – Anton Wilhelm Faber – kontynuował działalność i dał podwaliny pod późniejszą nazwę firmy A.W. Faber. Syn i wnuk Kaspara kontynuowali działalność, profesjonalizowali produkcję i zwiększali sprzedaż. W XIX wieku kierownictwo przejął Lothar von Faber, prawnuk założyciela. Wymyślił nazwę firmy A.W. Faber i uczynił z niej markę międzynarodową. Lothar von Faber wprowadził przemysłowe metody produkcji, położył nacisk na niezmiennie wysoką jakość oraz znormalizowaną długość i twardość. Przekształcił mały warsztat w firmę o międzynarodowej renomie, wyznaczył standardy dotyczące długości i stopnia twardości ołówek. Pod jego kierownictwem firma znacznie się rozwinęła, otwierając oddziały w ważnych ośrodkach handlowych w Europie, USA, a nawet Azji. Firma od pokoleń pozostawała w rękach rodzinnych i była stale rozbudowywana. Lothar otrzymał osobisty tytuł szlachecki w 1862 roku i odtąd nazywał się baronem von Faber. Po jego śmierci firma przeszła na jego wnuczkę – Ottilie von Faber, gdyż nie miał bezpośrednich męskich spadkobierców. W 1898 roku Ottilie poślubiła hrabiego Aleksandra zu Castell-Rüdenhausen, członka starej frankońskiej rodziny szlacheckiej. To połączenie dało początek podwójnej nazwie Faber-Castell, która od tego czasu charakteryzuje firmę.

Małżeństwo to połączyło dziedzictwo przemysłowe Faberów z arystokratyczną nazwą dynastii Castell. Rodzina Castellów to jedna ze starych frankońskich rodzin szlacheckich, która przetrwała do dziś. Jej początki sięgają XI wieku, gdy w dokumencie po raz pierwszy pojawiła się wzmianka o Rupertusie de Castello. Rodzina miała i nadal ma swoją siedzibę w miejscowości Castell niedaleko północno-bawarskiego Kitzingen w Dolnej Frankonii, na skraju pogórza Steigerwald.

W XX wieku firma Faber-Castell stała się jednym z wiodących na świecie producentów artykułów papierniczych, zwłaszcza ołówek, kredek oraz artykułów artystycznych. Firma zbudowała wyrazisty wizerunek marki, który kładł nacisk na tradycję, jakość i innowacyjność. Oprócz klasycznych przyborów piśmienniczych firma poszerzyła swój asortyment o produkty dla artystów, rysowników technicznych oraz studentów sztuk pięknych. Dziś Faber-Castell to globalna firma rodzinna z zakładami produkcyjnymi w kilku krajach i globalną siecią sprzedaży. Firma znana jest ze swojej zrównoważonej gospodarki leśnej (eksploatuje duże obszary leśne w celu pozyskiwania drewna) oraz z gwarancji wysokich standardów projektowania i przestrzegania zasad ochrony środowiska. Rodzina Castell nie tylko przejęła zarządzanie, ale także miała znaczący wpływ na dalszy rozwój marki. Pod rządami hrabiego Faber-Castella poszerzono

linie produktów, wzmocniono obecność na arenie międzynarodowej i ugruntowano wizerunek firmy jako tradycyjnej marki artykułów papierniczych wysokiej jakości. W XX i XXI wieku firma pozostawała w dużej mierze własnością rodzinną. Po II wojnie światowej prowadził ją hrabia Roland von Faber-Castell, unowocześniając produkcję i sprzedaż. Jego syn Anton-Wolfgang książę von Faber-Castell kontynuował obraną drogę pozyskiwania rynków międzynarodowych, koncentrując się na zrównoważonym rozwoju, zarządzaniu własnymi obszarami leśnymi i szlacheckimi liniami luksusowych. Dziś rodzina nadal wspiera firmę. Hrabina Mary von Faber-Castell angażuje się w projekty społeczne, a członkowie rodziny pielęgnują dziedzictwo historyczne przez wspieranie lokalnej społeczności oraz udostępnienie kamiennego zamku, pełniącego funkcję siedziby firmy i muzeum, które dokumentuje długą historię tej marki handlowej⁴.

II. 4711 Kölnisch Wasser – Eau de Cologne

Numer 4711 to naj słynniejsza woda kolońska, a receptura tego zapachu i projekt butelki pozostają prawie identyczne od ponad 200 lat. Określenie „woda kolońska” jest deonimem dla całej rodziny produktów, co oznacza że doszło do apelatywizacji nazwy własnej, gdyż termin ten pierwotnie odnosił się do perfumowanej wody o lekkim zapachu, która zastąpiła w Kolonii w XVIII wieku za sprawą perfumiarza Johanna Marii Fariny, pochodzącego z Włoch. Farina nazwał swój produkt *Eau de Cologne* na cześć swojego nowego rodzinnego miasta Kolonii. W tamtych czasach powszechne było nadawanie perfumom nazw miejsc podobnie jak Eau de Paris. Szybko stała się bardzo popularna na europejskich dworach królewskich i sprawiła, że nazwa Eau de Cologne stała się ogólnym określeniem tego rodzaju wody zapachowej (Schäfer, 1985).

Później inni producenci, w tym rodzina Mühlens z ich najbardziej słynnym modelem 4711, przyjęli termin woda kolońska na określenie podobnych produktów. Sukces był tak przytłaczający, że wielu perfumiarzy i farmaceutów próbowało produkować podobne świeże wody zapachowe. Aby skorzystać z renomy Fariny, przyjęli termin woda kolońska lub *Eau de Cologne*, ponieważ w tamtym czasie nie istniała kompleksowa międzynarodowa ochrona znaku towarowego. Farina mógł podjąć działania przeciwko naśladowcom w niektórych regionach, ale nie mógł zapobiec temu, aby nazwa stała się nazwą rodzajową dla tego typu zapachów w powszechnym użyciu. I tak od XVIII wieku określenie woda kolońska było używane w całej Europie jako ogólna nazwa wody perfumowanej o świeżej, cytrusowej nucie. Ten onomastyczny eponim pozostał do dzisiaj określeniem, głównie skierowanego do mężczyzn, kosmetyku o wysokiej zawartości alkoholu, o wartościach zarówno pielęgnacyjnych, jak i kosmetycznych oraz lekkim, delikatnym i czystym zapachu. Farina użył formy francuskiej, która się jednoznacznie przyjęła, gdyż francuski był wówczas europejskim językiem kulturowym i nadawał ton w sektorach luksusowym i modowym (Rosenbohm, 1951).

Historia słynnej wody zapachowej 4711 rozpoczyna się w 1792 roku, kiedy to koloński kupiec Wilhelm Mühlens otrzymał od mnichów kartuzów z Italii przepis na pachnącą, orzeźwiająca tynkturę. Pierwotnie wodę tę wykorzystywano nie tylko jako środek zapachowy, ale także jako lek na wszelkiego rodzaju dolegliwości. Mühlens rozpoczął produkcję i sprzedaż w Kolonii, a produkt szybko stał się dobrze znany w mieście oraz regionie. Pod koniec XVII wieku wojska francuskie zajęły Kolonię. Na rozkaz Napoleona w 1798 roku wprowadzono systematyczną numerację domów, aby ułatwić

⁴ <https://www.faber-castell.com/corporate/history/familij> (dostęp: 17.06.2025).

orientację w mieście. Budynek mieszkalno-handlowy przedsiębiorcy Mülhensa przy Glockengasse otrzymał numer 4711. Wymóg administracji francuskiej okazał się na dłuższą metę szczęśliwym trafem, gdyż numer stał się charakterystycznym, łatwym do zapamiętania identyfikatorem, który ostatecznie zyskał światową sławę jako marka handlowa i logo. W XIX wieku woda zapachowa, której skład olejków eterycznych w alkoholu nadal w dużej mierze odpowiada pierwotnej recepturze, coraz bardziej ewoluowała od uniwersalnego produktu leczniczego do czystej wody perfumowanej. Wkrótce zyskała miano *Eau de Cologne*, czyli woda kolońska (Kölnisch Wasser)⁵. Rodzina Mülhens przez lata rozszerzyła działalność, eksportowała do wielu krajów i uczyniła z marki symbol luksusu oraz orzeźwienia. A już w 1875 roku dokonano decydującego kroku: nazwa 4711 została zarejestrowana jako znak towarowy, a produkt był konsekwentnie reklamowany jako jedyna prawdziwa woda kolońska. Oznaczało to, że tożsamość marki została jasno zdefiniowana, a numer, niegdyś będący jedynie numerem domu, stał się uosobieniem klasyki zapachowej rodem z Kolonii. W XX wieku woda o numerze 4711 osiągnęła światową popularność. Pomimo zmiany właściciela i wyzwań ekonomicznych receptura wody pozostała praktycznie niezmienną, zaś charakterystyczny zapach zadomowił się w wielu łazienkach na całym świecie. Dziś 4711 produkowany jest w Kolonii przez firmę Mäurer & Wirtz i oprócz klasycznej linii produktu oferuje także nowoczesne wariacje zapachowe, jednak podstawą pozostaje tradycyjna, świeża, cytrusowa woda kolońska, która od ponad 230 lat orzeźwia świat. Pochodzenie określenia *Eau de Cologne (Woda Kolońska)* sięga początków XVIII wieku. U zarania sukcesu jednak doszło do dość poważnego konfliktu na tle ochrony marki handlowej i tak Wilhelm Mülhens, założyciel późniejszej marki 4711, wprowadził na rynek wodę zapachową w 1792 roku (Armer, 1992). Początkowo bez pozwolenia używał nazwy *Eau de Cologne*. Dlatego Farina pozwał go. Podczas procesu w 1832 roku przedsiębiorca Mülhens otrzymał zakaz używania nazwy bez pozwolenia. Mülhens ominął wyrok, nabywając prawa do nazwy od rzekomego krewnego Fariny i sprzedając produkt jako *Franz Maria Farina, Cologne*. Dopiero wraz z wprowadzeniem w 1875 roku niemieckiego prawa o ochronie znaku towarowego rodzina Mülhens oficjalnie zabezpieczyła markę 4711,⁶ dzięki czemu mogła już wyraźnie odróżnić swe produkty od oryginału Fariny. W efekcie pozostała nazwa *Eau de Cologne* – francuskie określenie wody kolońskiej, a zarazem ogólna nazwa rodzajowa dla wszystkich świeżych zapachów cytrusowych. *Original Farina Eau de Cologne* pozostaje najstarszą marką wody kolońskiej w skali światowej i oryginalną marką perfum. *4711 Real Cologne Water* stała się najbardziej znaną następcą i pomogła rozpropagować ten termin na świecie w XIX i XX wieku.



Rysunek 1. Wody kolońskie.
Źródło: opracowanie własne.

⁵ <https://farina1709.com> (dostęp: 17.06.2025).

⁶ https://4711.com/pages/geschichte-4711-muelhens?srsId=AfmBOoplQxi4HqI0G-lodrHAor4UM8L06Bf4AqXRz_jOkMd-ap7iGCn0z&.com (dostęp: 17.06.2025).

III. Dr. Oetker

Początki imperium żywnościowego doktora Oetkera rozpoczęły się w niemieckiej miejscowości Bielefeld w 1891 roku. Farmaceuta dr August Oetker założył swoją aptekę *Aschoff'sche Apotheke* i opracował w niej własną mieszankę proszku do pieczenia, a produkt ten nazwał *Backin*. Był to genialny pomysł. Precyzyjnie odmierzona porcja proszku do pieczenia w małych saszetkach była podręczna i nie wymagała dodatkowego odmierzania proporcji, a można ją było równomiernie rozprowadzić po cieście. Dzięki temu nawet niedoświadczeni amatorzy cukiernicy mogli upiec udane ciasta w domu. Już w 1893 roku firma *Dr. Oetker* objęła ochroną prawną i rejestracją markę *Backin*. Mała torebeczka zrewolucjonizowała pieczenie w Cesarstwie Niemieckim i zapewniła firmie szybki finansowy sukces (Armer, Katwasser, 1991). Oprócz produktu *Backin* wkrótce na rynku pojawiły się inne produkty, w tym cukier waniliowy, budyń w proszku i inne dodatki do pieczenia. Marka *Dr. Oetker* stała się symbolem jakości i niezawodności. Po śmierci Augusta Oetkera w 1918 roku firmę prowadził jego zięć, dr Richard Kaselowsky. W latach 20. i 30. XX wieku asortyment znacznie się poszerzył, a *Dr. Oetker* w coraz większym stopniu polegał na przyciągających wzrok i uwagę pomysłach reklamowych oraz przepisach, które rozpowszechniał w przystępny sposób we własnych książkach kucharskich i cukierniczych skierowanych do gospodyń domowych (König, 2006).

Po II wojnie światowej firma *Dr. Oetker* szybko wznowiła działalność. Pod kierownictwem Rudolfa Augusta Oetkera, syna założyciela, firma rozwinęła się, a w latach 50. i 60. XX wieku stała się jednym z wiodących producentów żywności w Niemczech. Ofertę uzupełniały produkty mrożone, dania gotowe, pizzę, gotowe desery i napoje. W ciągu następnego dziesięciolecia *Dr. Oetker* wkroczył na rynek międzynarodowy i zdywersyfikował swoją działalność. Grupa *Oetker* rozwinęła się w konglomerat posiadający udziały w przemyśle spożywczym, spedycji, hotelarstwie i bankowości. Pierwotna marka *Dr. Oetker* pozostała rdzeniem i nadal jest synonimem składników do pieczenia, mrożonek i deserów. Dziś *Dr. Oetker* działa w ponad 40 krajach. Firma łączy tradycję z innowacyjnością i wykorzystuje nowoczesne trendy, takie jak produkty wegańskie czy produkty o obniżonej zawartości cukru (Oetker, 2003).

IV. Persil

Historia Henkla rozpoczyna się w niemieckim mieście Akwizgranie w 1876 roku, kiedy młody handlowiec Fritz Henkel wraz z dwoma współnikami założył firmę *Henkel & Cie*. Firma już w pierwszym roku swojej działalności wprowadziła na rynek innowacyjny produkt, będący mieszanką proszków uniwersalny detergent na bazie sodowego szkła wodnego, nazwany detergentem uniwersalnym. Innowacją było to, że produkt ten uwalniał tlen podczas prania, dzięki czemu nie tylko czyścił, ale także wybielał pranie w tym samym czasie bez konieczności stosowania dodatkowego ługu lub wielogodzinnego gotowania. Zrewolucjonizowało to prace domowe i sprawiło, że pranie stało się łatwiejsze i szybsze. W 1878 roku firma przeniosła się do Düsseldorfu, gdzie siedziba koncernu Henkel mieści się do dziś. W roku 1907 Henkel dokonał przełomu wraz z wprowadzeniem na rynek *Persilu*, pierwszego na świecie czynnego detergentu. Produkt nazwany *Persil* połączył wybielacz i detergent w jednym produkcie, znacznie ułatwiając pranie. Nazwa produktu składa się z dwóch członów, czyli: *per* od czterochloroetylen (perchloroetylen) i *sil* od krzemianu sodu (natriumsilikat), więc symbolicznie łączy w sobie związki chemiczne, które stanowiły podwaliny sukcesu.

Proszek ten w bardzo szybkim czasie zdołał przyjąć się na rynku⁷. W następnych dziesięcioleciach firma Henkel wprowadziła na rynek inne marki, w tym *Schwarzkopf* w sektorze produktów do pielęgnacji włosów i *Pril* w zakresie detergentów do mycia naczyń, które mimo rosnącej konkurencji i całkowicie odmiennych uwarunkowań preferencji konsumenckich utrzymują się na rynku międzynarodowym.

Henkel stał się pionierem w dziedzinie budowania marki i jej wizerunku. Firma od początku rozumiała znaczenie reklamy i nigdy nie zapomniała o rudymenarnym znaczeniu lojalności klientów. W okresie II wojny światowej firma musiała częściowo przestawić swoją produkcję na potrzeby wojenne. Po zakończeniu wojny odbudowa firmy postępowała szybko i w latach 50. Henkel rozszerzył swoją działalność za granicami Niemiec⁸. W latach 80. i 90. XX wieku Henkel jeszcze bardziej rozszerzył swoją obecność na arenie międzynarodowej i przejął liczne firmy z branży detergentów oraz środków czyszczących, kosmetyków i klejów. Stał się liderem na rynku światowym, głównie w branży klejów dzięki takim markom, jak *Pritt* i *Loctite*. Dziś Henkel to globalna korporacja działająca w trzech głównych obszarach: technologii klejenia – kleje, produkty do prania i pielęgnacji domu – detergenty i środki czyszczące oraz pielęgnacja urody – pielęgnacja włosów i ciała. Firma zatrudnia dziesiątki tysięcy pracowników na całym świecie i jest reprezentowana w ponad 120 krajach. Mimo międzynarodowej koncentracji główna siedziba pozostaje w Düsseldorfie, a Henkel pozostaje wierny innowacyjności i sile marki, które położyły podwaliny pod jego sukces (Feldenkirchen, Hilger, 2001).

Przedsiębiorstwo Henkel od początku skupiło się na silnym profilu marki *Persil*. Charakterystyczne zielone opakowanie z czerwonym kółkiem stało się jednym z najbardziej znanych znaków towarowych Niemiec. *Persil* przeszedł także do historii w reklamie, gdyż już od lat 20. XX wieku *Biała Dama* pojawiała się jako postać reklamowa – symbol lśniącej czystości prania, który przez dziesięciolecia kształtował wizerunek marki. Została zaprojektowana jako elegancka kobieca postać ubrana w nieskazitelnie białą szatę, symbolizującą czystość i blask gwarantowany przez detergent⁹.

Wygląd postaci łączył modną elegancję z obietnicą higienicznej czystości, czyli oba główne ideały tamtych czasów. W XX wieku Henkel nieustannie dostosowywał się do nowych osiągnięć technicznych i potrzeb konsumentów. W latach 50. XX wieku *Persil* został zoptymalizowany pod kątem nowoczesnych automatycznych pralek, a w latach 70. dodano enzymy. W dalszej kolejności pojawiły się bezfosforanowe formuły chroniące środowisko, a później płynne detergenty i kompaktowe proszki do prania. *Persil* wcześniej rozszerzył swoją działalność za granicę, a obecnie jest produkowany i sprzedawany w wielu krajach czasami pod tą samą nazwą, czasami pod dostosowanymi nazwami towarowymi. Na niektórych rynkach, np. w Wielkiej Brytanii, koncern *Unilever* jest dystrybutorem marki, a *Henkel* posiada prawa w Niemczech. Dziś *Persil* jest synonimem wysokiej jakości technologii detergentów na całym świecie i łączy tradycję ponad 115-letniej marki z innowacjami, takimi jak formuły prania na zimno i zrównoważone ekologiczne opakowania¹⁰. Pozostaje synonimem czystego prania zgodnie z duchem swoich wynalazców w 1907 roku.

⁷ <https://www.henkel-northamerica.com/brands-and-businesses/persil-566176?.com> (dostęp: 18.06.2025).

⁸ <https://www.henkel.in/company/history?utm.com> (dostęp: 17.06.2025).

⁹ Ibidem.

¹⁰ <https://www.encyclopedia.com/social-sciences-and-law/economics-business-and-labor/businesses-and-occupations/henkel-kga?utm.com> (dostęp: 18.06.2025).

V. Maggi

Historia marki *Maggi* rozpoczyna się w 1884 roku w Szwajcarii. Przedsiębiorca Julius Maggi, syn włoskiego imigranta, dostrzegł rosnące zapotrzebowanie na pożywne, niedrogie i szybko przygotowane posiłki dla ludności pracującej w czasach, gdy industrializacja i urbanizacja kształtowały życie. We współpracy ze Szwajcarskim Towarzystwem Dobroczynnym (Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft) firma *Maggi* początkowo opracowywała mąkę z roślin strączkowych zawierającą białko wysokoproteinowe w celu zwalczania powszechnego niedożywienia proletariatu. Firma *Maggi* weszła na rynek niemiecki w roku 1897, pierwotnie jako przyprawa do zup dla klasy robotniczej *Maggi-Würze*, sprzedawana w brązowej butelce z żółtą etykietą, którą cechuje od XIX wieku ten sam design (Hölper, Klein, 1996).

Decydujący przełom dla firmy nastąpił w 1886 roku wraz z wprowadzeniem przyprawy *Maggi*, płynnego, mocno przyprawionego, aromatycznego brązowego sosu na bazie warzyw. Szybko i łatwo nadawał potrawom więcej smaku i wkrótce stał się kuchennym klasykiem. W tym samym roku Julius Maggi wprowadził na rynek serię zup instant, pierwsze w Europie wyprodukowane na skalę przemysłową zupy w kostkach¹¹. Marka szybko się rozwijała. Pod koniec XIX wieku otwarto zakłady produkcyjne w kilku krajach Europy. Po śmierci Juliusa Maggi w 1912 roku firmą nadal kierowali jego synowie. W 1929 roku *Maggi* połączyła się z firmą *Nestlé*, zapewniając *Maggi* dostęp do globalnej sieci sprzedaży. Pod szyldem *Nestlé* asortyment produktów był stale poszerzany od zup, bulionów i sosów po dania gotowe, mieszanki przyprawowe oraz makarony instant. Na przestrzeni XX wieku firma *Maggi* wielokrotnie dostosowywała się do zwyczajów żywieniowych i rynków różnych krajów. W Niemczech płynna przyprawa *Maggi* stanowi integralną część codziennej kuchni, w Azji szczególnie popularne są makarony i pasty *Maggi*, a w Afryce i Ameryce Łacińskiej kostki bulionowe *Maggi* kształtują smak niezliczonych potraw. Dziś przyprawa *Maggi* jest reprezentowana w ponad 100 krajach. Pomimo regionalnych linii produktów, marka na całym świecie oznacza szybkie, praktyczne i smaczne rozwiązania kuchenne w niemal niezmiennym stanie (Nagel, 1996).

VI. Nestlé

Historia *Nestlé* rozpoczyna się w 1866 roku, kiedy bracia George i Charles Page, amerykańscy emigranci, założyli w Szwajcarii *Anglo-Swiss Condensed Milk Company*. Wyprodukowali mleko skondensowane o przedłużonej trwałości, produkt, który stanowił rewolucję w żywieniu w czasach, gdy nie istniały ogólnodostępne metody powszechnego chłodzenia, a lodówka, jaką znamy dzisiaj, nie stanowiła standardowego wyposażenia gospodarstwa domowego. W tym samym czasie całkowicie niezależnie od braci Page niemiecki farmaceuta Henri Nestlé opracował w 1867 roku w miejscowości Vevey w kantonie Waadt nowy rodzaj proszku dla dzieci z mleka krowiego, mąki pszennej i cukru. Produkt *Farine Lactée*, rodzaj mleka w proszku, ratował niemowlęta przed śmiercią spowodowaną niedożywieniem i w konsekwencji rozślawił wynalazcę. Obie firmy szybko się rozwijały i rozszerzały swoją działalność na arenie międzynarodowej, a w 1905 roku *Anglo-Swiss Condensed Milk Company* i firma *Nestlé* połączyły się.

¹¹ https://www.swisscommunity.org/de/news-medien/schweizer-revue/artikel/wie-julius-maggi-die-kuechen-eroberte?utm_source=chatgpt.com (dostęp: 17.06.2025).

Był to moment narodzin *Nestlé S.A.* (Pfiffner, 1993). W kolejnych dekadach działalności przedsiębiorstwo dywersyfikowało swój asortyment wprowadzono czekoladę, kawę, żywność dla dzieci, karmę dla zwierząt domowych i produkty mrożone. Nestlé w dużej mierze utrzymała produkcję podczas II wojny światowej i rozszerzyła swoją obecność na całym świecie po 1945 roku. Duże przejęcia innych przedsiębiorstw produkcyjnych z branży spożywczej, takie jak przejęcie firmy *Findus* znanej z mrożonej żywności, firmy *Maggi*, o której pisano we wcześniejszej części rozdziału, czy w latach późniejszych firmy *Purina* produkującej karmę dla zwierząt domowych, uczyniły grupę *Nestlé* jednym z największych producentów żywności na świecie. W latach 30. XX wieku firma *Nestlé* współpracowała z brazylijskimi naukowcami nad opracowaniem kawy rozpuszczalnej *Nescafé*, która stała się bestsellerem na całym świecie¹². W latach 80. i 90. XX wieku *Nestlé* w coraz większym stopniu skupiała się na różnorodności marek oraz produktach związanych ze zdrowiem i zdrowym trybem życia, np. kupując producenta butelkowanych wód mineralnych *Perrier* i zakładając *Nestlé Health Science*. Dziś Nestlé działa w ponad 180 krajach, zatrudnia setki tysięcy pracowników i sprzedaje szeroki asortyment produktów, od *Nescafé*, *KitKat* i *Maggi* po *Perrier* oraz *Purina*. Siedziba pozostaje w Vevey w Szwajcarii. Nestlé postrzega siebie jako globalną firmę spożywczą, która ma swoje korzenie w dwóch innowacjach z XIX wieku i od tego czasu stale się rozwija, dostosowując się do nowych rynków, technologii i zwyczajów konsumentów.

VII. Erdal

Marka *Erdal* ma swoje korzenie w miejscowości Donaueschingen w kraju związkowym Badenia Wirtembergia, gdzie w 1901 roku powstała firma *Ferdinand Dietz GmbH*. Firma początkowo specjalizowała się w różnorodnych produktach chemicznych dla gospodarstwa domowego. Wkrótce opracowano pastę do butów, która charakteryzowała się szczególnie dobrymi właściwościami pielęgnacyjnymi i nadającymi połysk. Już na początku *Erdal* reklamował się, przedstawiając uderzającą postać ubranej na czerwono żaby czyszczącej but. Był to motyw reklamowy zapadający w pamięć, dlatego też stał się jednym z najbardziej znanych wizerunków marki w krajach niemieckojęzycznych. Analogia pasty do butów i postaci żaby wydaje się zaskakująca, jednak uważnemu obserwatorowi niemieckiego krajobrazu marek handlowych nie umknie fakt, że żaba (*Frosch*), traszka (*Lurch*) czy salamandra (*Salamander*) jako logo firmy świadczą o sympatii do płazów właścicieli niemieckich firm¹³.

Wprowadzenie pasty do butów *Erdal* nastąpiło w czasie, gdy dobrze utrzymane i zadbane skórzane buty były ważnym symbolem statusu społecznego. Łatwa aplikacja pasty i wysoki połysk uzyskiwany po aplikacji szybko zapewniły produktowi popularność. Sukces *Erdal* w dużej mierze opierał się na dobrze przemyślanej strategii retail-merchandisingowej, polegającej na plakatach, emaliowanych logo oraz reklamach. W XX wieku *Erdal* rozszerzył swój asortyment o dodatkowe produkty do pielęgnacji skóry, a później także domowe środki czyszczące. W okresie po II wojnie światowej marka przeszła unowocześnienia i została wprowadzona na nowe rynki, co spowodowało, że w latach 70. i 80. *Erdal* rozwinął się w znaną na całym świecie markę produktów do pielęgnacji obuwia i skóry (Heck, 2001).

¹² <https://www.britannica.com/summary/Nestle-SA?.com> (dostęp: 18.06.2025).

¹³ <https://www.absatzwirtschaft.de/die-geschichte-hinter-dem-markennamen-erdal-264080/?.com> (dostęp: 18.06.2025).

Dziś *Erdal* należy do przedsiębiorstwa Werner & Mertz GmbH z siedzibą w Moguncji, która jest najbardziej znana ze swojej marki *Frosch*, obejmującej przyjazne dla środowiska środki czystości. Pod marką *Erdal* w dalszym ciągu produkowane są kremy pielęgnacyjne do skóry, pasty do obuwia i produkty do pielęgnacji skóry, które potwierdzają przesłanie marki, jaką jest wysokiej jakości pielęgnacja i ochrona skóry połączona z wizerunkiem marki, który od ponad 120 lat charakteryzuje słynna czerwona żaba¹⁴.



Rysunek 2. Pasta do butów *Erdal*.

Źródło: opracowanie własne.

VIII. Pelikan

Marka *Pelikan* od 1878 roku oferuje atrament do piór wiecznych. Logo marki z pelikanem chronione jest od tego samego roku. Historia firmy *Pelikan* rozpoczyna się w Hanowerze w 1838 roku, gdy chemik Carl Hornemann założył małą fabrykę farb, atramentów i artykułów biurowych dla artystów. Początkowo zajmował się produkcją wysokiej jakości farb i tuszy akwarelowych tylko na rynek regionalny. W 1871 roku jako wspólnik dołączył do niego Günther Wagner, który z czasem przejął zarządzanie firmą. Wagner wprowadził w 1878 roku znane obecnie na całym świecie logo stylizowanego pelikana karmiącego swoje młode w gnieździe. Ten znak towarowy, jeden z najstarszych w Niemczech, wkrótce stał się symbolem jakości w branży papierniczej.

Pod przewodnictwem Wagnera firma stale się rozwijała i eksportowała swoje produkty do wielu krajów. W pierwszych dekadach XX wieku firma *Pelikan* opracowała nie tylko tusze do pisania i rysowania, ale także farby szkolne, kleje i inne artykuły biurowe. Kamieniem milowym było wprowadzenie w 1929 roku pióra wiecznego *Pelikan* z mechanizmem tłokowym, które zrewolucjonizowało absorpcję atramentu i cieszyło się ogromną popularnością. W czasie II wojny światowej część produkcji przerzucono na towary niezbędne do działań wojennych, jednak po 1945 roku *Pelikan* szybko wznowił produkcję przyborów do pisania i farb. Firma przeżywała swój rozkwit w latach 50. i 60. XX wieku, kiedy to pióra wieczne, atramenty i przybory szkolne *Pelikan* cieszyły się zainteresowaniem na całym świecie. Od lat 70. XX wieku *Pelikan* rozszerzył swoją ofertę o sprzęt biurowy, akcesoria do drukarek i inne artykuły papiernicze. W latach 80. i 90. XX wieku miało miejsce kilka restrukturyzacji, zmian własnościowych i fuzji firmy. W 1996 roku *Pelikan* połączył się ze szwajcarską firmą *Geha AG*, a w kolejnych latach część produkcji przeniosła się za granicę. Dziś *Pelikan Group GmbH* jest działającym na arenie międzynarodowej producentem przyborów

¹⁴ <https://www.erdal.de/en/about-us/> (dostęp: 18.06.2025).

do pisania, artykułów szkolnych oraz biurowych. Marka *Pelikan* w dalszym ciągu jest synonimem wysokiej jakości piór wiecznych, atramentów i materiałów malarskich, w połączeniu z długą tradycją i jednym z najstarszych zarejestrowanych znaków towarowych w Niemczech. Mimo wielu zmian wizerunek pelikana w gnieździe pozostaje centralnym motywem i elementem tożsamości firmy¹⁵.



Rysunek 3. Atrament *Pelikan*.

Źródło: opracowanie własne.

IX. Leitz

Folder *Leitz* jest w Niemczech synonimem teczek na dokumenty. Początki firmy *Leitz* sięgają roku 1871, gdy Louis Leitz założył w mieście Stuttgart, tak jak i firma Erdal w kraju związkowym Badenia Wirtembergia, warsztat wyrobów metalowych. Pierwotnie firma produkowała proste artykuły biurowe i części mechaniczne. Jednak właściciel Louis Leitz szybko zdał sobie sprawę, że wraz z rosnącą organizacją biura i rosnącą liczbą dokumentów istnieje potrzeba systematycznego ich archiwizowania.

W 1896 roku wynalazł segregator, który zrewolucjonizował porządek w biurze i stał się prawdziwym klasykiem. Charakterystyczny układ mechanizmu dźwigniowego umożliwiał łatwe otwieranie i zamykanie mechanizmu pierścieniowego, dzięki czemu można było szybko segregować i wyjmować dokumenty. Wyposażony w charakterystyczne etykiety na grzbiecie i otwór na palec umożliwiający łatwe wyjmowanie z półki, segregator *Leitz* stał się standardem w biurach i archiwach.

Po śmierci Louisa Leitz w 1918 roku firmą nadal kierowali jego synowie oraz spadkobiercy. W XX wieku firma *Leitz* rozszerzyła ofertę o dodatkowe logistyczne systemy biurowe i archiwizacyjne: dziurkacze, zszywacze i akcesoria niezbędne do pracy w biurze. Markę zawsze cechowało połączenie funkcjonalności, trwałości oraz klarownego designu. W drugiej połowie stulecia firma *Leitz* rozszerzyła swoją działalność na arenie międzynarodowej i założyła firmy produkcyjne i handlowe w kilku krajach. W latach 90. XX wieku miała miejsce reorganizacja firmy i doszło do fuzji. *Leitz* stał się częścią Grupy *Esselte*, co jeszcze bardziej wzmocniło globalną sprzedaż. Dziś *Leitz* jest częścią *ACCO Brands Corporation*, jednego z największych producentów artykułów biurowych na świecie. Marka w dalszym ciągu oferuje wysokiej jakości rozwiązania do przechowywania i organizacji, łącząc swoje 125-letnie dziedzictwo z nowoczesnymi liniami produktów od klasycznych teczek po zorientowane cyfrowo rozwiązania do domowego biura¹⁶.

¹⁵ <https://www.pelikan.com/de/unternehmen/geschichte.html> (dostęp: 17.06.2025).

¹⁶ <https://www.leitz.com/en-ax/services/about-leitz/> (dostęp: 17.06.2025).



Rysunek 4. Segregator Leitz.

Źródło: opracowanie własne.

X. Stollwerck

Historia sukcesu firmy Stollwerck rozpoczęła się w Kolonii w 1839 roku, kiedy Franz Stollwerck, z wykształcenia piekarz i mistrz cukiernictwa, otworzył małą piekarnię kruchego ciasta na Blindgasse (ślepa uliczka), która w ciągu zaledwie kilku lat przekształciła się w fabrykę słodyczy i cukierków. Szczególną sławę zyskały jego cukierki łagodzące kaszel, dzięki czemu zyskał czuły przydomek cukierkowego Napoleona (*Kamelle-Napoleon*), a w 1847 roku osiągnął osobisty sukces, gdy powołano go na dworskiego dostawcę wyrobów cukierniczych. W połowie XIX wieku Stollwerck rozszerzył swój asortyment o czekoladę, marcepan i pierniki. Na początku lat 60. XIX wieku zakład przeniósł produkcję do większych warsztatów i był w stanie oferować już do 375 różnych produktów cukierniczych. W 1871 roku jego synowie Albert Nicolaus, Peter Joseph i Heinrich, odeszli z rodzinnego interesu i założyli samodzielną firmę *Gebrüder Stollwerck*, która została wpisana do rejestru handlowego w 1872 roku. Po śmierci ojca Franza bracia połączyli swoje przedsiębiorstwa z odziedziczonym przedsiębiorstwem w 1876 roku pod nową nazwą *Cesarsko-Królewska Fabryka Czekolady Braci Stollwerck* (Kaiserlich-Königliche Hof-Chocoladen-Fabrik Gebr. Stollwerck)¹⁷. Firma szybko się rozwijała. Na przełomie wieków Stollwerck posiadał już fabryki i oddziały w ośrodkach krajowych i międzynarodowych, takich jak Berlin, Budapeszt, Londyn, Nowy Jork, Wrocław i Wiedeń. Od 1893 roku jako pierwsza firma w Niemczech zastosowała automaty do sprzedaży czekolady – rewolucyjny model sprzedaży dzisiaj nazywany vending, który pomógł Stollwerck osiągnąć sukces gospodarczy. Firma Stollwerck jako jedno z pierwszych przedsiębiorstw na świecie wykorzystywała najmodniejsze w tamtych czasach medium, czyli filmy reklamowe. Pod rządami Ludwiga Stollwercka firma w 1902 roku została przekształcona w spółkę akcyjną, ale pozostała własnością rodziny. W najlepszym okresie firma zatrudniała ok. 5600 osób, a Stollwerck był jedną z największych na świecie firm produkujących czekoladę, kakao i słodycze¹⁸.

I wojna światowa oznaczała gospodarczą porażkę, produkcje poważnie odczuły niedobory surowców i zakazy eksportu oraz zamknięcie niektórych fabryk np. w Londynie. Jednak dzięki dywersyfikacji, produktom zastępczym i pomysłowym innowacjom, takim jak produkt zastępczy *Nurso* imitujący czekoladę, Stollwerck był w stanie utrzymać się na rynku. W okresie międzywojennym i po II wojnie światowej wpływy rodziny założycielskiej osłabły, głównie po restrukturyzacji gospodarczej w latach 30. XX wieku, wykonanej pod wpływem *Deutsche Banku*. Rudolf Imhoff, przedsiębiorca zewnętrzny,

¹⁷ <https://rheinische-geschichte.lvr.de/Persoenlichkeiten/franz-stollwerck/DE-2086/lido/57c955e80d45a4.76970739> (dostęp: 19.06.2025).

¹⁸ <https://www.fundinguniverse.com/company-histories/stollwerck-ag-history/> (dostęp: 17.06.2025).

przejął firmę w okresie wzmożonego kryzysu w 1972 roku i skutecznie ją zrestrukturyzował poprzez usprawnienie asortymentu i polityki rozwoju marki handlowej. W kolejnych latach Imhoff przejął tradycyjne marki, takie jak *Eszet*, *Waldbaur*, *Sprengel* i *Sarotti*, zapewnił firmie odnowioną siłę ekonomiczną i w 1975 roku przeniósł się do nowego zakładu produkcyjnego w Kolonii-Westhoven. W 1993 roku założył *Muzeum Czekolady Imhoff* w Kolonii, przyciągające tłumy i postawił pomnik historii firmy. W 2002 roku firma Stollwerck została sprzedana Barry'emu Callebautowi, który przeniósł zakłady produkcyjne i zamknął fabrykę w Kolonii. W 2011 roku firma stała się właścicielem belgijskiej Grupy *Baronie*, która do dziś posiada lokalizacje w Niemczech, Holandii, Szwajcarii i Belgii¹⁹.

Podsumowanie

Historyczne marki handlowe *Faber-Castell*, *4711 Eau de Cologne*, *Dr. Oetker*, *Maggi*, *Persil*, *Nestlé*, *Erdal*, *Pelikan*, *Leitz* i *Stollwerck* należą do najstarszych i najbardziej tradycyjnych marek detalicznych w regionie niemieckojęzycznym i są przykładami rozwoju nowoczesnej kultury towarów markowych i nowej kultury sprzedaży od XIX wieku. Powstawały w czasach, gdy masowa produkcja przemysłowa, doskonalenie sieci oraz kultury sprzedaży i wprowadzenie ram i usankcjonowań prawnych, takich jak niemiecka Ustawa o ochronie znaków towarowych, umożliwiły po raz pierwszy prawną ochronę produktów, jak i stworzyły podwaliny późniejszej ochrony dóbr intelektualnych. Cechą wspólną tych marek jest to, że łączą w sobie ciągłość produktów, innowacyjność rozwiązań i reprezentują symboliczną siłę danej firmy, łącząc wieloletnią tradycję z nowoczesnością. Oznaczają przejście od towarów wytwarzanych rzemieślniczo i ręcznie do standaryzowanych produktów markowych, które wzbudziły i wzbudzają zaufanie i uznanie przez nazwy, logo, symbole i znaki reklamowe jak i produkowaną ilość, która obniżyła ceny i umożliwiła dostęp dużej rzeszy odbiorców. Odzwierciedlają one wdrażanie markowych towarów jako niezależnego zjawiska współczesnej gospodarki, co nie tylko zmieniło zwyczaje konsumenckie, ale do dziś kształtuje tożsamość kulturową regionu niemieckojęzycznego.

Bibliografia

- Ahlert, D., Kenning, P., Scheider, D. (2001). Das Wachstum der Handelsmarken – Ursachen und Zukunftsperspektiven. W: M. Bruhn (red.), *Handelsmarken. Zukunftsperspektiven der Handelsmarkenpolitik* (s. 243-260). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Allner, K., Dittmer, J., Fahl, A., Schwark, T. (2008). *Pelikan – ein Unternehmen schreibt Geschichte*. Hannover: Historisches Museum Hannover.
- Armer, K.M., Kaltwasser, U. (1991). *Dr. Oetker. Die Kultur des Schönen: 100 Jahre Dr. August Oetker Nahrungsmittel KG*. Köln: DuMont Buchverlag.
- Armer, K.M., Kaltwasser, U. (1992). *Muelhens. The Culture of Beauty, Zweihundert Jahre 4711*. Köln: DuMont Buchverlag.
- Barthes, R. (2020). *Mitologie*. Tłum. A. Dziadek. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Baumgarth, C. (2014). *Markenpolitik. Markentheorien, Markenwirkungen, Markenführung, Markencontrolling, Markenkontexte*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Buschak, W. (1989). *Die Geschichte der Maggi-Arbeiterschaft 1887-1950*. Hamburg: Ergebnisse-Verlag.
- Feldenkirchen, W., Hilger, S. (2001). *Menschen und Marken: 125 Jahre Henkel, 1876-2001*. Düsseldorf: Henkel KGaA.

¹⁹ <https://www.stollwerck.com/en/our-story/history> (dostęp: 17.06.2025).

- Floch, J.-M. (2001). *Semiotics, marketing and communication: Beneath the signs, the strategies*. Palgrave Macmillan.
- Heck, W. (2001). *100 Jahre Erdal, 1901-2001. Die ganze Welt der Schuhpflege. 100 Jahre Markenqualität im Zeichen des Frosches*. Mainz: Werner & Mertz GmbH.
- Hilsenbeck, R. (2013). *Faber-Castell, since 1761: Die illustrierte Geschichte einer Bleistiftdynastie* (Collection Rolf Heyne). München: Rolf Heyne.
- Joest, H.-J. (1989). *Stollwerck 150 Jahre – Das Abenteuer einer Weltmarke*. Köln: Stollwerck AG.
- Junggeburch, T. (2014). *Stollwerck 1839-1932: Unternehmerfamilie und Familienunternehmen*. Stuttgart: Steiner.
- König, W. (2006). *Markenmanagement im Familienunternehmen: Die Marke Dr. Oetker 1891-2006*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Langenscheidt, F., Venohr, B. (red.). (2010). *Lexikon der deutschen Weltmarktführer*. Köln: Deutsche Standards Editionen.
- Loiperdinger, M. (1999). *Film & Schokolade – Stollwercks Geschäfte mit lebenden Bildern*. Frankfurt am Main: Stroemfeld Verlag.
- Moor, L. (2007). *The rise of brands*. Berg.
- Nagel, E. (1997). *Beste Würze für Suppen und Saucen, wenige Tropfen genügen*. Singen: Kollegium Singen.
- Oetker, R. A. (2003). *In Familientradition: Ein Unternehmer im 20. Jahrhundert*. München: C.H. Beck.
- Pfiffner, A. (1993). *Henri Nestlé (1814-1890): Vom Frankfurter Apothekerhilfen zum Schweizer Pionierunternehmer*. Zürich: Chronos Verlag.
- Pivot, M. (2002). *Maggi et la magie du bouillon Kub*. Paris: Hoëbeke.
- Rosenbohm, Ernst (1951): *Kölnisch Wasser. Ein Beitrag zur europäischen Kulturgeschichte*. Berlin/Detmold/Köln/München: Albert Nauck & Co. Verlag.
- Schäfer, D. (2013). *Pelikan, die Marke: Wie das Küken ins Nest kam und wann wie viele*. Hannover: Leuenhagen & Paris.
- Schäfke, W. (red.). (1985). *Oh! de Cologne. Die Geschichte des Kölnisch Wassers*. Köln: DuMont Buchverlag.
- Schenk, H.-O. (2004). *Handels-, Gattungs- und Premiummarken des Handels*. W: M. Bruhn (red.), *Handbuch Markenführung, Kompendium zum erfolgreichen Markenmanagement*. Wiesbaden: Gabler.
- Widdig, S. (2013). *Stollwerck, Schokolade aus Köln*. Erfurt: Sutton Verlag.
- <https://4711.com>.
- <https://farinal709.com>.
- <https://rheinische-geschichte.lvr.de/Persoenlichkeiten/franz-stollwerck/DE-2086/lido/57c955e80d45a4.76970739>.
- <https://www.absatzwirtschaft.de/die-geschichte-hinter-dem-markennamen-erdal-264080/?>.com.
- <https://www.encyclopedia.com/social-sciences-and-law/economics-business-and-labor/businesses-and-occupations/henkel-kgaa?utm.com>.
- <https://www.erdal.de/en/about-us/>.
- <https://www.faber-castell.com/corporate/history>Blackwing.
- <https://www.fabercastell.com/pages/about-us>.
- <https://www.fundinguniverse.com/company-histories/stollwerck-ag-history/>.
- <https://www.henkel.in/company/history?utm.com>.
- <https://www.henkel-northamerica.com/brands-and-businesses/persil-566176?.com>.
- <https://www.leitz.com/en-ax/services/about-leitz/>.
- <https://www.managementcircle.de/blog/geschichte-der-handelsmarken.html?utm.com>.
- <https://www.pelikan.com/de/unternehmen/geschichte.html>.
- <https://www.stollwerck.com/en/our-story/history>.
- <https://www.swisscommunity.org/de/news-medien/schweizer-revue/artikel/wie-julius-maggi-die-kuechen-eroberte?utm.com>.

X. THE PHENOMENON OF ENGLISH LOANWORDS IN THE POLISH LANGUAGE OF THE LATEST HIP-HOP SONGS (*Edyta Woźniak*¹)

Streszczenie

Kultura hip-hopowa została ukształtowana w Stanach Zjednoczonych i w bardzo szybkim tempie rozprzestrzeniła się na inne kraje, trafiając też do Polski. Anglojęzyczny rap stał się bardzo popularny, a młodzi twórcy zaczęli tworzyć, nie tylko odzwierciedlając rytmikę, ale także zapożyczając angielskie elementy językowe. Ze względu na to, że obecnie można twierdzić, że hip-hop to gatunek muzyczny, który odgrywa jedną z kluczowych ról w kształtowaniu i promowaniu kultury młodzieżowej, może stać się istotnym źródłem badań nad językiem mówionym oraz procesem zapożyczania.

W związku z powyższym głównym celem niniejszego rozdziału jest charakterystyka wpływu języka angielskiego na język polski w kontekście zapożyczeń właściwych występujących w analizowanych piosenkach hip-hopowych.

Summary

Hip-hop culture was formed in the United States, and very quickly spread to other countries. Being very popular, English rap became a good rhythmical and linguistic model. Currently, due to the fact that hip-hop seems to be a music genre which has a tendency to manifest the culture of young adolescents, it appears crucial in detecting the latest language tendencies comprising the spoken parole and the borrowing processes.

Therefore, the aim of this article is to characterize the influence of English upon Polish in the realm of hip-hop music style, with a particular focus on the phenomenon of loanwords borrowed into the Polish language.

Introduction

There is no denying that in today's world the English language influences other European languages, including Polish, due to a constant language contact (Zabawa, 2010, p. 219). As may be envisaged, the world of music is far from free the impact of English. Hip-hop which seems to manifest the culture of young generation is both created and devoted to young addressees. The language they utilize might seem to be obscure for others (cf. Moch, 2001; Ratajczak, 2006; Wileczek, 2021), however, the lyrics, usually describing the most common problems and dilemmas, thoughts and emotions, and other complexities of hip-hoppers' lives, tend to be both catchy and universal.

As a music genre, hip-hop commenced to officially appear in Poland in 1995 altogether with the release of the first official album by Liroy and Wzgórze Ya-Pa 3 (Bartłomiejczyk, 2008, p. 175; cf. Mischczak et al., 2005). Since then, it has gained importance among other Polish performers and became more and more famous, primarily, amid the adolescents.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Hip-hop, representing the youth speak (cf. Wileczek, 2021; Jagun, 2023) seems to be ideal for studying the influence of English upon Polish and dispute the role of borrowings process (cf. Bartłomiejczyk, 2008; Olkowska, 2009; Mańczak-Wohlfeld, 2010; Witalisz, 2015, 2016; Otwinowska-Kasztelanic, 2006; Zabawa, 2008, 2010a, 2012, 2013b, 2014a,b, 2017; Dunaj, Mycawska, 2017; Kulesza, 2010; Górnicz, 2019; Mękarska, 2013; Wach, 2013; Cierpich-Kozieł et al., 2023) with the focus on loanwords since it offers an insight into the language full of expressions borrowed from ‘fashionable’ English. Thus, the aim of the present study is to evaluate the impact of English upon Polish utilized in the context of hip-hop songs. Although this area has been discussed by Chaciński (2003, 2005), Sawaniewska-Mochowa and Moch (2000), Moch (2001, 2002), and Bartłomiejczyk (2008), it still demands some further explorations.

I. The definition of loanwords

Before defining loanwords, it seems substantial to provide a good definition of borrowing that fits the issue of the article. Thomason and Kaufman (1988, p. 37) tend to describe the phenomenon of borrowing as "the incorporation of foreign features into a group's native language by speakers of that language: the native language is maintained but is changed by the addition of the incorporated features." It appears, however, crucial to mention that “incorporated features” should not be understood only in terms of words (cf. Thomason, 2001, p. 12; Chalker, Weiner, 1994, p. 49; Polański, 1999, p. 668²), but also other language elements, like phonological, syntactic, morphological ones (cf. Weinrich, 1953, p. 1; Urbańczyk, Kucała, 1999, p. 440), or even gestures and movements (cf. Rendón, 2008).

What is more, Otwinowska-Kasztelanic (2000) claims that “borrowing is the process of importing linguistic items from one linguistic system into another, a process that occurs any time two cultures are in contact over a period of time” (2000, p. 20; cf. Treffers-Daller, 2010, p. 17; Hock, Joseph, 2009, p. 241), which highlights both the incorporation of the language elements which are borrowed, and its adaptation into the system of the recipient language which seems crucial in the borrowing process.

According to Haugen (1950, p. 212), borrowing may be comprehended as “an attempted reproduction in one language of the patterns previously found in another” which according to the present author’s view fits the best the issue of the article. Obviously, it appears unquestionable that the elements of the donor language are not imitated mechanically, but acquired and processed in order to adjust to the rules of the recipient language. The borrowing process may appear both consciously and unconsciously depending on the situation. Nonetheless, the idea of “patterns” implied by Haugen (1950), might still provoke some ambiguities.

Borrowing may be further subdivided into 1) loanwords (cf. Haugen, 1950, p. 214; 1956, p. 766; Weinreich, 1953, p. 47; Görlach, 2002, p. 3; Haspelmath, Tadmor, 2009, p. 36; Pulcini et al., 2012; Mańczak-Wohlfeld, 2006; Cierpich et al., 2023; Witalisz, 2016a) also acknowledged as *importation* (Winter-Froemel, 2008, p. 24), *Entlehntes Wort* (Betz, 1949; Duckworth, 1977), *заимствование* (Jefremov, 1971), *borrowed word* (Duckworth, 1977; Grzega, 2003), *importation/lexical borrowing* (Gómez Capuz, 1997, p. 87); Polish *zapożyczenie właściwe/leksykalne* (Szober, 1929; Witalisz, 2016, p. 37;

² Polański (1999) limits his definition of borrowing to words, suffixes and prefixes.

2020) and *wyraz zapożyczony* (Mańczak-Wohlfeld, 1995); 2) loanblends, and 3) loanshifts. The latter, namely loanblends and loanshifts, however, fail to constitute the subject of the present article, therefore their further elaborations is omitted in the present article.

Loanwords are inclined to present morphemic importation without substitution (Haugen, 1950, p. 214; Cieprich, 2019, p. 65; Witalisz, 2016, p. 37) which denotes that the form and the meaning are transferred into the recipient language (Cierpich, 2019, p. 65), for example, American English word *shivaree*, borrowed from French *charivari* in the meaning of 'an uninvited serenade to newlyweds' (Haugen, 1950, p. 213). The phenomenon may also refer to the shift of the language elements from the donor language into the recipient one (Otwinowska-Kasztelaniec, 2000, p. 15; Zabawa, 2012, p. 32; Witalisz, 2016, p. 37), which might be easily noticeable amid a recipient language user, mainly if the languages, both the donor language and the recipient language, tend to be distant genetically (Witalisz, 2016, p. 37). Nonetheless, Haugen (1950, p. 165) claims that the issue of 'loan words' may incite some inconsistencies mainly because it can include any of the other types enumerated further (cf. Zabawa, 2012, p. 32).

Language elements, while becoming borrowed, may undergo the process of assimilation at varied levels (cf. Duckworth, 1977). Lexemes, transferred into the recipient language without changes in their graphic, phonetic and semantic levels may be called *quotations*, for instance, *whiskey* English 'whiskey' (Witalisz, 2016, p. 45). Other language elements that are borrowed may be partially assimilated if their borrowed forms have partly or completely assimilated both spelling and pronunciation, and may inflect according to the rules of the recipient language, for example, English word 'taboo' appearing in Polish as *tabu*; or fully assimilated whether their borrowed forms have become fully assimilated considering spelling and pronunciation paradigms, and the inflection process takes place in accordance with the rules of the recipient language, for instance, Polish *dżem* borrowed from English 'jam' (cf. Betz, 1949, p. 26; Duckworth, 1977, p. 40; Duckworth, 1977, p. 40; Grzega, 2003, p. 26; Gómez Capuz, 1997, p. 87; Witalisz, 2016, p. 37; Fisiak, 1961a, 1962, 1970; Mańczak, Wohlfeld, 1992, 1993, 1995, 1988c, 1997a, b, 1999c, 2000, 2002, 2004a, c, 2005a, 2006, 2007a, 2010; Otwinowska-Kasztelaniec, 2000; Chłopicki, Świętek, 2000; Zabawa, 2004c, 2009c, 2010b, 2011a, b, 2012, 2013a; Koneczna, 1936/1937; Peplowski, 1957, 1989; Grabowska, 1972; Walczak, 1983, 1997; Pihan-Kijasowa, 1992; Dunaj, 1993; Sękowska, 1993, 2007, 2008; Pięcińska, 2000a, b, 2001a, b; Moch, 2001; Zdunkiewicz-Jedynak, 2008; Cebrat, 2011; Niepytalska-Osiecka, 2014; Witalisz, 2016, 2018).

II. The current study

One of the main aims of the current study was to analyze lyrics extracted from the most recent hip-hop songs selected on the basis of *Spotify list of 50* the most played albums in November 2024 called *Polski Rap 2024* in terms of English loanwords in the Polish language quantitatively and qualitatively. The study focuses on lexical borrowings appearing as unassimilated, partially assimilated, and assimilated loans. The concept of necessity failed to be taken into consideration. *Spotify list of 50* was assumed to be reliable enough to provide not only those songs that truly belonged to hip-hop genre, but were the most popular in Poland at that period of time. All of the selected albums were not released earlier than 2020. The list exceptionally contained one English song (*Savage Only You*) which was omitted in the analysis. The detailed list is presented in the Attachment 1.

The procedure of collecting the material was the following: transcripts of lyrics were taken either from the website *teksciory.interia.pl*, or checked against recordings, and copied into .docx file utilizing Microsoft Word. The corpus was formed by manual copying of the text instead of automatic extraction of texts from each song. Furthermore, the data was processed and analyzed linguistically by the present author with the help of the computer programs TextSTAT. The software was selected on the basis of the fact that it is both easily available online, and easy to utilize. Each chorus, intros, outros, and skits if repeated were analyzed only once. Each loanword was checked for meaning in varied dictionaries, WSJP PAN, SJP PWN, OED, and if necessary in the dictionary of slang *Miejski.pl*. The overall number of words embodied 19,234 words.

III. Quantitative analysis

One of the main assumptions of the quantitative analysis was to estimate the overall number of loanwords against the overall number of running words in the analyzed corpus. It seems substantial to observe the changing trends in the borrowing process in the realm of hip-hop. Similar corpora were already formed by other linguists who studied spoken language. First of all, Otwinowska-Kasztelanic (2000) compiled four corpora. The first one embodied 288 examples of borrowings collected amid 70,000 running words from informal conversations by 42 educated Polish speakers aged between 19 and 35 years. The second, third and fourth ones, created on the basis of press articles, TV and radio advertisements, comprised higher number of borrowings which accounted for 1.01%, 5.21% and 3.89% respectively. Correspondingly, Zabawa (2006, 2010) gathered three analogous corpora where the first one involved 60,500 running words of informal conversations with 39 Polish aged between 21 and 35 years from Upper Silesia out of which 0.37% borrowings were identified; and the second and third ones formed on the basis of general posts, and posts on computers and modern technology equaled to 1.03% and 2.18% respectively. In addition, Kłaczyńska (2010) calculated the amount of borrowings on the basis of one of the articles (11/5) published in Polish famous monthly magazine *Claudia* which constituted 4,5% of the whole text. Finally, Bartłomiejczyk (2008) built the corpus of borrowings relying on hip-hop lyrics which accounted for 1.65% of the whole.

Another goal was to detect which of the analyzed hip-hop songs was the richest with English loanwords, hence, the amount of them in each of the song was counted and the percentage of borrowed words calculated. Proper names, internationalisms, code switches, loanblends, and loanshifts, were not taken into consideration, however, indirect borrowings were acknowledged as English loanwords (for example, *studio* English 'studio').

What is more, it was sometimes challenging to establish whether a specific word is of an English origin since even dictionaries provided different etymologies for the same concepts (Zabawa, 2010, p. 223; cf. Piotrowski, 2009), therefore the employment of helpful paradigms (cf. Zabawa, 2024) and essential Polish-English, and English-Polish dictionaries were of much use.

IV. Analysis and results

The overall number of all English loanwords detected in the studied corpus of hip-hop songs accounted for 133 against 19,234 running words. The amount of collected loanwords may seem to be low, however, it seems crucial to remember that the number concerns only the category of loanwords, while other language elements, like for example, loanshifts or loanblends, which may be classified as borrowings were omitted in the study. Therefore, according to the present author's view, the amount of them appeared to be relatively high comparing to other corpora of colloquial speech (cf. section 4). Nevertheless, the distribution of loanwords depending on the analyzed corpus might seem to be irregular and probably reliant on the topic of the conversation which is, for example, clearly visible in case of computer related corpora (cf. Zabawa, 2006, 2010).

Additionally, based on the analysis of the current material, it seemed essential to follow Bartłomiejczyk (2008), and create a division of the detected loanwords into two groups, namely:

old ones (68 loanwords) perceived as those which appeared in WSJP PWN or/and SJP PWN, for instance, *celebrytka* English 'celebrity', *lajk* English 'like', *hasz* English 'hash', *bit* English 'bit', *bestseller* English 'bestseller'.

new ones (65 loanwords) understood as those which either failed to occur in WSJP PWN and SJP PWN, or they are mentioned in SJP PWN but referring to a person or a thing, for example, *cook* English 'cook' with the reference to James Cook.

The relationship between old and new borrowings is presented in the figure below.

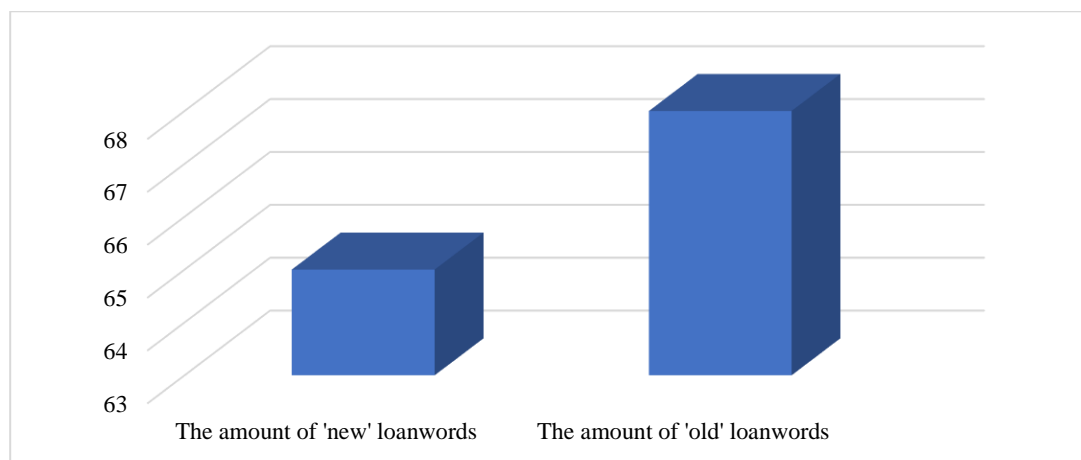


Figure 1. The relation between the amounts of old and new lexical borrowings.

As it may be observed, the amount of 'new' loanwords seems to be almost equal to the number of 'old' loanwords, which still might be the evidence of growing tendencies towards borrowing process in the realm of hip-hop music. Such assumption, however, appears to be both hypothetical and limited since it would demand some further analysis. A great majority of analyzed songs tend to contain code switches, therefore, it is sometimes difficult to decide whether a particular language element is already a borrowed form, or a code switch which occurred due to some language trends. In addition, the special attention should be also paid to the fact that not every single hip-hop artist has the evident inclination to employ English borrowings in their songs which might also be crucial in the studies, for instance, the authors of the song *Domek w górach* which almost lacks in English borrowings fail to employ any.

The figure below depicts the ranking of hip-hop songs the richest with English loanwords.

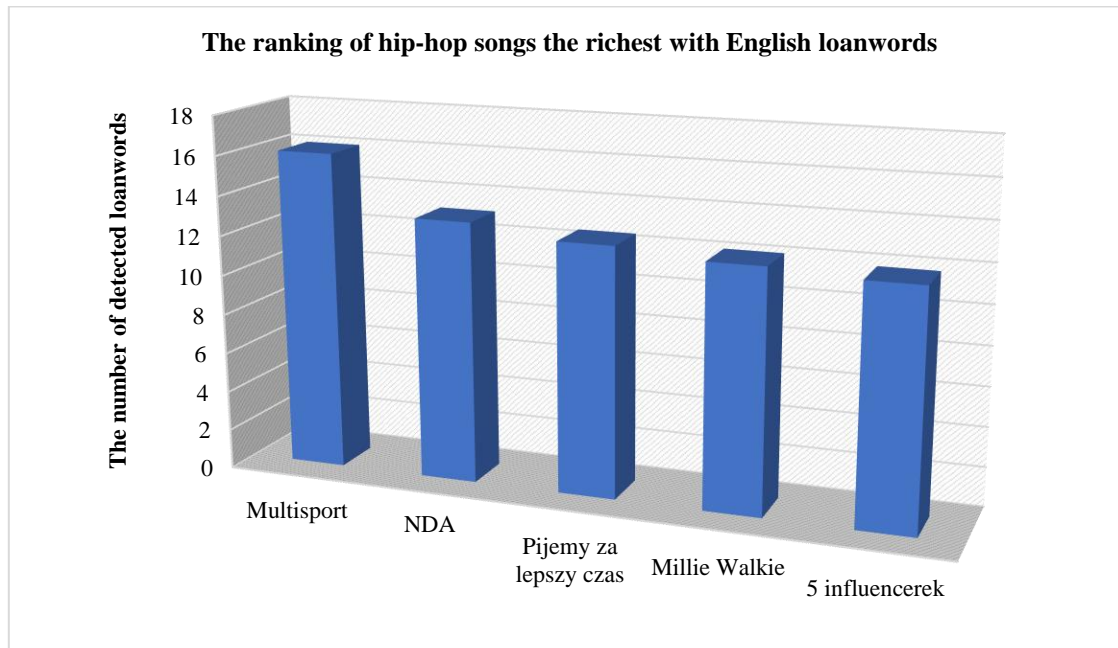


Figure 2. The ranking of hip-hop songs the richest with English loanwords.

As may be concluded, there appeared five songs where lyrics were the richest with English loanwords. On the basis of those, the tendencies towards sticking to roots of hip-hop music become maintained (cf. Bartłomiejczyk, 2008), like in the song *NDA* which may capture the idea in a vulgar way:

*Dzwoni menago, że ma mnie dosyć
Raperzy z wersem o paru złotych
W chuju mam ile wydałeś floty
Mam UK styl, jebać polski rap*

English 'The manager's calling to tell me that he is fed up with me
Rappers with a bar about a couple of zlotys
I don't give a fuck how much cash you spent
I've got UK style, fuck Polish rap'

However, as has been mentioned before, not every single song might clearly indicate such conclusions.

V. The qualitative analysis

The main goal of the qualitative analysis was to present and analyze the collected loanwords in order to highlight their role in the context of a particular song. Hence, each loanword was isolated from the studied material, altogether with its context and presented in the charts below. The detected loanwords were presented in the chart in accordance with the division between 'new' loanwords and 'old' loanwords (cf. section 4.1). Additionally, their subdivision categories were added, namely, borrowed lexeme (BL), cut (C), borrowed derivative (BD), compound (COM), borrowed slogan (BS), borrowed

acronym (BA), and idiom (I) (cf. Witalisz, 2016, pp. 37-39); and the degree of assimilation subcategories (cf. Kreja, 1963; Fisiak, 1961b, 1963, 1968, 1970, 1975, 1985, 1986; Mańczak-Wohlfeld, 1988b, 1991, 2002, 2004c, 2007a, b, 2008, 2011, 2012; Bogusławska, 1994; Badyda, 2008; Kilarski, Ptaszyński, 2008; Przybylska, 2009, 2010, 2012; Waszakowa, 2009; Mołęda, 2011; Obara, 2012; Bańko, Svobodová, 2014; Witalisz, 2014a, 2016), namely, unassimilated loans (UL), partly assimilated (PA), and assimilated loans (AL) were identified. Some examples which presented changes on the grounds of the Polish language were marked by *, their English model was provided, and counted as loanword.

Table 1
'Old' loanwords selected from the studied material

Example of a loanword	English model	The occurrence in the context	Subcategory	Degree of assimilation
<i>anthem</i>	anthem	<i>Proszę nie płaczcie, to słodziakowy anthem</i> English 'Please, don't cry, it's a sweetie anthem'	BL	UL
<i>baby</i>	baby	<i>Placę górką cash i nieważne, jutro jest, więc nie musisz dzisiaj smuć się, baby</i> English 'I'm paying extra in cash, and whatever comes tomorrow, so there's no need to be sad today, baby.'	BL	UL
<i>baby boom</i>	baby boom	<i>Ale baby boom nie ma problemu</i> English 'But baby boom is not a problem'	I	UL
<i>backup</i>	backup	<i>Francuska riviera, a hajsu tyle, że kuriera zamówię na backup</i> English 'French Riviera, and I have so much cash that I'll order a courier just for backup'	COM	UL
<i>barter</i>	barter	<i>Zarobić hajs i barter już miał być nazajutrz</i> English 'Make the money, and barter was supposed to come the next day'	BD	AL
<i>bejbik*</i> (from baby)	baby	<i>Osiemset plus na twojego bejbika</i> English '800+ for you baby'	BL	AL
<i>bestseller</i>	bestseller	<i>Fryderyki, Popkillery, bestsellery, polityka</i> English 'Fryderyki, Popkillers, bestsellers, politics'	COM	PA
<i>big</i>	big	<i>Ty masz na czole big L</i> English 'You have big L on your forehead'	BL	UL
<i>billboard</i>	billboard	<i>Łączysz fazy jak speedball, wielkie znaki jak billboard</i> English 'You mix phases like speedball, big signs like billboard'	COM	PA
<i>bit</i>	beat	<i>Ten bit gra mi momentami tak jak serce</i> English 'This beat hits me at moments like heartbeat'	BL	AL
<i>biznes</i>	business	<i>Uczuć nie lokuję, gdzie biznes (nie, nie)</i> English 'I don't locate my feelings where business (no, no)'	BL	AL
<i>blant</i>	blunt	<i>Rap, blanty, jakbym wciąż miał osiemnastkę</i> English 'Rap, blunts as if I still was 18'	BL	AL
<i>bus</i>	bus	<i>W murze zostawiłem furę, wracam busem</i> English 'I left the car by the wall, I'm coming back by bus'	BL	AL
<i>CD</i>	CD	<i>Dałam serce, dałam łzy, wszystko macie na CD</i> English 'I gave my heart, I gave my tears, you've got everything on CD'	BA	AL

<i>celebrytka</i>	celebrity	<i>Patrzą mi na oczy, a nie co ja noszę, modelki celebrytki, co druga jak Janoszek</i> English 'They're looking at my eyes, not on what I'm wearing, models celebrities, every second like Janoszek'	BD	AL
<i>city boy</i>	city boy	<i>Simpj jak sępy, ale city boy następny</i> English 'Simps like vultures, but city boy is next'	I	UL
<i>design</i>	design	<i>Robię miksa, bo już wszystko lepszy ma design</i> English 'I'm mixing it up, cause everything has better design'	BL	PA
<i>diler</i>	dealer	<i>Chcą dilerka lub rapera do poduchy</i> English 'They want dealer or rapper to cuddle with'	BD	AL
<i>dissy</i>	diss	<i>Slucham już inaczej rapu, śmieją się dysy</i> English 'I listen to rap differently, I laugh at disses'	BL	PA
<i>drugi</i>	drug	<i>Pardon, były dwie opcje, wjechać się w drugi, wjechać się w alko</i> English 'Pardon, there were two options, get lost in drugs, get lost in alcohol'	BL	AL
<i>drink</i>	drink	<i>Kupiłem Ci kolorowy drink, miałaś na sobie naszyjnik Vivienne</i> English 'I bought you a colorful drink, you were wearing Vivienne necklace'	BL	AL
<i>dżinsy</i>	jeans	<i>Jak dżinsy dół, to nie góra dres (ha)</i> English 'If jeans on the bottom, then no tracksuit on the top (ha)'	BL	AL
<i>emotki (from emotikon)*</i>	emoji	<i>Jak widzisz moje kroki, wysyłasz mi emotki</i> English 'As you notice my steps, you send me emojis'	BL	AL
<i>fair</i>	fair	<i>(Wiem to nie fair) Zażalenie wyślij faksem</i> English '(I know it isn't fair) You can send me a complaint by fax'	BL	UL
<i>faks</i>	fax	<i>(Wiem to nie fair) Zażalenie wyślij faksem</i> English '(I know it isn't fair) You can send me a complaint by fax'	BL	AL
<i>falstart</i>	falstart	<i>To nie falstart, po prostu dwa kroki przed nimi</i> English 'It isn't falstart, it's just two steps ahead of them'	COM	AL
<i>fan</i>	fan	<i>Mej twarzy na plakatach, uśmiechu swego fana</i> English 'My face on the posters, smile of my fan'	BL	AL
<i>fejk</i>	fake	<i>Jej typ cały w fejkach, więc płynie jej makeup</i> English 'Her type all in fakes, so the makeup flows'	BL	AL
<i>flip</i>	flip	<i>Życie mi flip jak Tede (jak on)</i> English 'Life is a flip like Tede (like him)'	BL	UL
<i>freak</i>	freak	<i>Ona ma ass jak Anita, z pani zamienia się we freak'a</i> English 'She's got ass like Anita, she changes from a lady into a freak'	BL	PA
<i>gang</i>	gang	<i>Nowa generacja albo cuzi, albo zdrajca (gang, gang, gang)</i> English 'New generation or cuzi, or a traitor (gang, gang, gang)'	BL	AL
<i>gangster</i>	gangster	<i>Raperem jest Marcel, a gangsterem Andrzej Chyra</i> English 'The rapper is Marcel, the gangster is Andrzej Chyra'	BD	AL
<i>hasz</i>	hash	<i>Przy niej stanął mi czas, jakbym zajaral se hasz</i> English 'Time stopped by her side, like I just hit some hash'	BL	AL
<i>hit</i>	hit	<i>Potrzebny hit, znowu menago dzwoni</i> English 'the hit is necessary, the manager's calling'	BL	AL

<i>intro</i>	introduction	[Intro: Young Leosia, Jacuś] English '[Intro: Young Leosia, Jacuś]'	C	PA
<i>joint</i>	joint	<i>Pałę jointa, chociaż Need4Speed, w rivierze dostałem Ace Of Spades</i> English 'I smoke a joint, although Need4Speed, in the riviere I got Ace of Spades'	BL	PA
<i>kort</i>	court	<i>Mam niezłą rakiętę i z nią idziemy na kort</i> English 'I've got an unusual rocket, we're going to the court'	BL	AL
<i>lajk</i>	like	<i>Pod każdym zdjęciem dupki dajesz lajk – desperat vibes (oh)</i> English 'You're liking every baddie's pic – that's desperate vibes (oh)'	BL	AL
<i>laptop</i>	laptop	<i>Leżą tam laptop, z hajsu rulon, no i sygnet</i> English 'There's a laptop, a roll of cash, and a signet ring just lying there'	COM	AL
<i>legal biznes</i>	legal business	<i>Masz legal biznes, to w niego idź</i> English 'You've got legal business, just go for it'	I	PA
<i>menago (from menedżer)*</i>	menager	<i>Potrzebny hit, znowu menago dzwoni</i> English 'The hit is needed, the manager's calling'	BD	AL
<i>miks</i>	mix	<i>Robię miksa, bo już wszystko lepszy ma design</i> English 'I'm mixing it up, cause everything has better design'	BL	AL
<i>mix</i>	mix	<i>Debiut płytka, pushin P, opijamy z Leo mix</i> English 'First drop, pushin' P – toastin' with a Leo mix'	BL	PA
<i>net</i>	Internet	<i>O reszcie dowiesz się z neta, nerwowo paląc peta</i> English 'You'll learn more from the net, nervously smoking a cigarette'	C	AL
<i>queen</i>	queen	<i>Zarapuję jak Jay-Z, robię papier z waszą queen</i> English 'I'll rap like Jay-Z, I'm making paper with your queen'	BL	UL
<i>outro</i>	outro	~OUTRO~ English '~OUTRO~'	BL	UL
<i>rap</i>	rap	<i>Polski rap to mój poligon, a ich miny mówią, że ich boli to</i> English 'Polish rap is my military training ground, their grimaces are the evidence that it hurts'	BL	AL
<i>raper</i>	rapper	<i>Raperem jest Marcel, a gangsterem Andrzej Chyra</i> English 'Marcel is a rapper, Andrzej Chyra is a gangster'	BD	AL
<i>rock'n'roll</i>	rock'n'roll	<i>W sumie jebać to, rap to nowy rock'n'roll</i> English 'fuck it, rap is the new rock'n'roll'	COM	PA
<i>seks</i>	sex	<i>Ona chce seks nie chleb i sól</i> English 'She wants to have sex, not bread and salt'	BL	AL
<i>serwer</i>	server	<i>Żyję w wirtualnym świecie i kolejny raz padł serwer</i> English 'I live in virtual world, and again the server crashed'	BD	AL
<i>sexy</i>	sexy	<i>A ona jest sexy, spojrzala, wyciągnąłem parę lekcji</i> English 'And she's sexy, she looked, I learn some lessons'	BL	UL
<i>SIM</i>	SIM	<i>Biorę małą, czarną, albo małą w mini, w nudę łamią prawo, potem łamią SIMy</i> English 'I'm taking small, black or little in mini, they break the law because they're bored, then they break SIM cards'	BA	AL

<i>smartfon</i>	smartphone	<i>Choć już nie kartka – smartfon, notatka, smak ma</i> English ‘Although it isn’t a piece of paper-a smartphone, a note, it has a taste’	COM	AL
<i>soundtrack</i>	soundtrack	<i>Soundtrack, jakby to był fightclub</i> English ‘Soundtrack as if it was a fight club’	COM	PA
<i>spinning</i>	spinning	<i>Joga, pilates, sauna, spinning, tenis</i> English ‘Yoga, pilates, sauna, spinning, tennis’	BD	UL
<i>starter</i>	starter	<i>Ja już kończę drugie danie, a ty zamawiasz Startera</i> English ‘I’m finishing the second course, and you’re ordering a starter’	BD	AL
<i>stek</i>	steak	<i>Cook wypieka steak</i> English ‘Cook is roasting a steak’	BL	AL
<i>stres</i>	stress	<i>Kiedyś przynosiłem matuli stres</i> English ‘I used to bring my mama stress’	BL	AL
<i>studio</i>	studio	<i>Układam tak jak puzzel, wers do wersu, potem studio</i> English ‘I’m laying it down like a puzzle, bar by bar, then it’s off to the studio’	BL	AL
<i>tablet</i>	tablet	<i>Dziś dziecko woli tablet, serio, od mamy</i> English ‘In today’s world, a child prefers a tablet from a mother, seriously’	COM	AL
<i>tenis</i>	tennis	<i>Joga, pilates, sauna, spinning, tenis</i> English ‘Yoga, pilates, sauna, spinning, tennis’	BL	AL
<i>TV’ik (form TV)*</i>	TV	<i>Było warto, mały TV’ik, Forza Horizon</i> English ‘It was worth, small TV, Forza Horizon’	BA	AL
<i>trening</i>	training	<i>Ona mistrzem jest, bo mistrza czyni trening</i> English ‘She’s a champion, because practice makes perfect’	BD	AL
<i>viral</i>	viral	<i>Dostajesz pocisk i robimy se z tego viral</i> English ‘You catch a shot, and we turn it into a viral’	BL	PA
<i>wow</i>	wow	<i>Ale jesteś męski – wow, bo zrobiłeś dwieście Pań</i> English ‘You’re so manly, wow, you’ve been with two hundred girls’	BL	UL
<i>yeah</i>	yeah	<i>Yeah, ja</i> English ‘Yeah, I’	BL	UL
<i>zarapować</i>	to rap	<i>Zarapuję jak Jay-Z, robię papier z waszą queen</i> English ‘I’ll rap like Jay-Z, I’m making a paper with your queen’	BL	AL

Table 2
‘New’ loanwords selected from the analyzed material

Example of a loanword	English model	The occurrence in the context	Subcategory	Degree of assimilation
<i>all-time star</i>	all-time star	<i>All-time star, robię to teraz i robię to na raz</i> English ‘All-time star, I’m doing it now and at once’	I	UL
<i>ass</i>	ass	<i>Ona ma ass jak Anita, z pani zamienia się we freak’a</i> English ‘Her ass is like Anita’s, from a lady she’s changing into a freak’	BL	UL
<i>bad bitch</i>	bad bitch	<i>Ona tak bad bitch, ale nie, że jest jedną z pierwszych lepszych</i> English ‘She’s a bad bitch, but she isn’t just some random first better one’	I	UL
<i>badgal</i>	badgal	<i>Ej, oh, i nie ma cię, ale jest badgal jak Riri</i> English ‘Oh, you’re gone, but there’s a badgal like Riri’	COM	UL

<i>beefy</i>	beef	<i>Niczym moje beefy, bo musiałem walczyć już od kiedy byłem mały</i> English 'Almost like my beefs, cause I've had to fight since I was little'	BL	UL
<i>bitch</i>	bitch	<i>Zrobiło Cię dwieście pań, w sumie z Ciebie niezła bitch</i> English 'You've been with two hundred girls, you're a real bad bitch'	BL	UL
<i>boo</i>	boo	<i>Ej, proszę nie marnuj już żadnej łzy (boo)</i> English 'Don't waste your tears, please (boo)'	BL	UL
<i>brand name</i>	brand name	<i>Dzisiaj Pezet to jest produkt, to brand name jest jak Pepsi</i> English 'Today Pezet is a product, it's a brand name like Pepsi'	I	UL
<i>bubble bath</i>	bubble bath	<i>Bubble bath krótkie sukienki u</i> English 'Bubble bath short dresses u'	I	UL
<i>busy</i>	busy	<i>Starszy guzik, nie mam czasu, jestem busy</i> English 'Older button, there's no time I'm busy'	BL	UL
<i>candy rap</i>	candy rap	<i>Puszcza candy rap, na koncercie czysty terror</i> English 'She's dropping candy rap, pure terror at the show'	I	UL
<i>cash</i>	cash	<i>Mam cash i kartę Visa</i> English 'I've got cash and Visa card'	BL	UL
<i>check</i>	check	<i>Check Deemz ma ten sos</i> English 'Check Deems has this sauce'	BL	UL
<i>choker</i>	choker	<i>Ten choker to wcale nie jest pas cnoty (mmm, mmm)</i> English 'This choker isn't a chastity belt (mmm mmm)'	BD	UL
<i>cook</i>	cook	<i>Cook wypieka steak</i> English 'Cook is roasting a steak'	BL	UL
<i>double cup</i>	double cup	<i>Double cup Jager Energy u</i> English 'Double cup Jager Energy u'	I	UL
<i>dresscode</i>	dress code	<i>Dresscode niepotrzebny, skoro wszędzie chodzę sam</i> English 'Dresscode is unnecessary if I everywhere go alone'	COM	PA
<i>drill</i>	drill	<i>Wy się tam kłóćcie, kto jest drill, kto jest opiumowcem</i> English 'Don't argue who's drill, who's an opium fiend'	BL	UL
<i>drip</i>	drip	<i>Ból w nas, drip, hajs, street life z chłopakami</i> English 'Pain inside us, drip, cash, street life with boys'	BL	UL
<i>exit</i>	exit	<i>Wyjdź im naprzeciw, tylko tak znajdziesz EXIT</i> English 'Step up to them, only this way you'll find EXIT'	BL	UL
<i>face time</i>	face time	<i>Ja miałem z nią face time, gdy siadała mi na twarzy</i> English 'I was having face time with her while she used to sit on my face'	I	UL
<i>fancy</i>	fancy	<i>Znowu pisze SMS-ki mi, że tęskni, z jednej strony fancy, z drugiej kocha pieski</i> English 'She texts me that she's missing, on one hand, it's fancy, on the other hand, she loves dogs'	BL	UL
<i>fashion week</i>	fashion show	<i>Fashion week, to ten styl, to ten błysk, to ten blichtr</i> English 'Fashion week, it's a style, it's a glimmer, it's a glamour'	I	PA

<i>fast life</i>	fast life	<i>Generacja Cuzi, in tanga groupies, dziki fast life, pussy</i> English 'Cuzi generation, in tanga groupies, wild fast life pussy'	I	UL
<i>fightclub</i>	fight club	<i>Soundtrack, jakby to był fightclub</i> English 'Soundtrack as if it was a fightclub'	COM	PA
<i>flow</i>	flow	<i>Mój styl, kameleon – flow</i> English 'My style, cameleon -flow'	BL	UL
<i>fuck off</i>	fuck-off	<i>Nie zwracaj mi gitary, bijesz pianę? Fuck off</i> English 'Don't waste my time, you just beat the air? Fuck off'	BL	UL
<i>fuck-up</i>	fuck-up	<i>Znalazłeś się w tarapatach? Uważaj na fuck-up</i> English 'You're in trouble ? Beware of fuck-up'	COM	PA
<i>golden hour</i>	golden hour	<i>Na niebie golden hour</i> English 'There's golden hour on the sky'	I	UL
<i>groupies</i>	groupies	<i>Generacja Cuzi, in tanga groupies, dziki fast life, pussy</i> English 'Cuzi generation, in tanga groupies, wild fast life pussy'	BL	UL
<i>hill bomb</i>	hill bomb	<i>Mówią, że to już z górki do mogiły jak hill bomb</i> English 'They say it's downhill straight to the grave like a hill bomb'	I	UL
<i>homie</i>	homie	<i>Ty z węzami jadałeś znów kolację, homie, więc pogadać z Tobą nawet nie wypada</i> English 'You ate dinner with snakes again, homie, so talking with you isn't worth it'	BL	UL
<i>hotline</i>	hotline	<i>Bambi, Leo znany towar, menago ma hotline</i> English 'Bambi, Leo famous cargo, menager's having hotline'	COM	UL
<i>influencerka</i>	influencer	<i>Pięć influencerów w łóżku, już nie czuję się sam</i> English 'Five influencers in the bed, I don't feel alone anymore'	BD	PA
<i>instrumental</i>	instrumental	<i>Moi фото на обоях</i> <i>Что я для тебя? Матрешка?</i> (Instrumental) English 'My photos on the wallpapers What am I to you? A Matryoshka (Instrumental)'	BD	UL
<i>jetski</i>	jetski	<i>Daję w pizdę na jetski aż samo się kręci</i> English 'I'm hitting the jetski hard, spinning on its own'	COM	UL
<i>lockdown</i>	lockdown	<i>Osobisty lockdown, czasem marzę tylko o tym, żeby w końcu sam zostać</i> English 'Personal lockdown, I sometimes dream of finally being alone'	COM	PA
<i>lowkey</i>	low-key	<i>Jestem jeszcze lowkey</i> English 'I'm still lowkey'	COM	UL
<i>lukać</i>	to look	<i>Lukam sobie tu przez szybę z samochodu</i> English 'I'm looking through the glass of the car'	BL	AL
<i>mainstream</i>	mainstream	<i>Wydawałby się mainstream, ale to padaka</i> English 'It seems mainstream, bit it's a total flop'	COM	PA
<i>makeup</i>	makeup	<i>Jej typ cały w fejkach, więc płynie jej makeup</i> English 'Her typ eis all in fakes, so her makeup flows'	COM	PA
<i>mindfuck</i>	mindfuck	<i>Ale mam mindfuck, nasz świat jak Minecraft</i> English 'English 'I've got a mindfuck, our world's like Minecraft'	COM	PA
<i>money</i>	money	<i>Robię (money, money)</i> English 'I'm making money'	BL	UL

<i>money talk</i>	money talk	<i>I tak kolejny rok, wciąż money talk</i> English 'And so another year, still money talk'	I	UL
<i>naked</i>	naked	<i>Jej ciało ideal, jest piękna, jest naked cała w olejkach</i> English 'Her body ideal, she's beautiful, she's naked all in oils'	BD	UL
<i>no stress</i>	no stress	<i>Pijemy za lepszy dzień, żeby wszyscy mieli no stress (ej)</i> English 'We're drinking for a better day, so that everybody lives no stress (hey)'	BS	UL
<i>original</i>	original	<i>Original - żaden kurwa plagiat!</i> English 'Original, not a fake one'	BD	UL
<i>outfit</i>	outfit	<i>Starzy kupili Ci outfit, to i drugi by kupili</i> English 'Your parents bought you an outfit, so they would buy you a second one too'	COM	PA
<i>pussy</i>	pussy	<i>Generacja Cuzi, in tanga groupies, dziki fast life, pussy</i> English 'Cuzi generation, in tanga groupies, wild fast life, pussy'	BL	UL
<i>queen</i>	queen	<i>Zarapuję jak Jay-Z, robię papier z waszą queen</i> English 'I'll rap like Jay-Z, I'll making paper with your queen'	BL	UL
<i>quest</i>	quest	<i>Pewnie to był jakiś quest albo odmówilem zdjęć, wybacz, ale dobrze nie pamiętam</i> English 'It was probably some kind of quest or I refused photos, forgive me, I don't remember it well'	BL	UL
<i>rockstar</i>	rockstar	<i>Na zawsze młody Rockstar</i> English 'Forever young rockstar'	COM	UL
<i>sampel</i>	sample	<i>Dobrze, że pociąłem pierwszy sampel</i> English 'It's good that I cut the first sample'	BL	AL
<i>shy</i>	shy	<i>Zna moje numery, jest tylko trochę shy</i> English 'She knows my numbers, she's only a little shy'	BL	UL
<i>simp</i>	simp	<i>Simpy jak sępy, ale city boy następny (city boy)</i> English 'Simps like vultures, but city boy's next (city boy)'	BL	PA
<i>slow-mo</i>	slow-motion	<i>Chcą czegoś szybciej, to mają to w slow-mo</i> English 'They want something faster, they have slow-mo'	C	UL
<i>speedball</i>	speedball	<i>Łączysz fazy jak speedball, wielkie znaki jak billboard</i> English 'You're joining phases like speedball, big signs like billboard'	COM	PA
<i>street life</i>	street life	<i>Ból w nas, drip, hajs, street life z chłopakami</i> English 'Pain inside us, drip, cash, street life with boys'	I	UL
<i>stuff</i>	stuff	<i>Ktoś mi wciska stuff</i> English 'Somebody's trying to push me stuff'	BL	UL
<i>track</i>	track	<i>Nowy track, nowy przelot</i> English 'New track, new vibe'	BL	PA
<i>trip</i>	trip	<i>Dawaj do auta i lećmy w trip</i>	BL	PA
<i>turbo ass</i>	turbo ass	<i>Wsiadam w Turbo S, on nasadza tam swój turbo ass, wiem, że to był głupi tekst (hm-hehe)</i> English 'I hop in the Turbo S, he throws in his turbo ass, I know that bar was kind of dumb (hm-hehe)'	I	UL
<i>u</i>	U (you)	<i>Double cup Jager Energy u</i> English 'Double cup Jager Energy u'	BL	UL

<i>vibe</i>	vibe	<i>Loga wandal vibe'u nie pozwolę besztuć</i> English 'I won't let you diss the logo of that vandal vibe'	BL	PA
<i>woo</i>	woo	<i>Rozsypałem się i musiałem zebrać, a gdy skończyłem, to i victoria przyszła (woo)</i> English 'I fell apart and had to pick up the pieces, and when I finished, victory showed up (woo)'	BL	UL

Bartłomiejczyk (2008, p. 179), however, in a similar study complimented the above mentioned classification into additional pieces of information which strictly referred to the field of hip-hop. Following her suggestions, it is possible to distinguish:

highly assimilated borrowings which not only already appeared in Polish dictionaries, but also are both acknowledged and employed by the majority of Polish people, for instance, *biznes* English 'business', *dżinsy* English 'jeans';

partly assimilated borrowings recognizable rather by the group of adolescents, for instance, *vibe* English 'vibe', *viral* English 'viral', *simpy* English 'simp';

expressions limited to hip-hop culture identified mainly by members of hip-hop societies, for example, *drill* English 'drill', *flop* English 'flop'.

Furthermore, Bartłomiejczyk (2008, p. 179) mentions additional subcategories, which may also be considered, namely:

incidental quotes, which are only typical for individual song utilized by an individual performer; and fragments of English texts embedded in a Polish song, for example:

I'm good, yeah I'm feelin' alright/ Pięć influencerek w łóżku, już nie czuję się sam/Down for the ride/ Baby don't you know I'm hood rich, I'm feelin alright/ Wydałem dziesięć koła dziesięć minut temu (a kto pytał?) (from the song '5 influencerek').

English 'I'm I'm good, yeah I'm feelin' alright/ 5 influencers in my bed, I don't feel alone anymore /Down for the ride/ Baby don't you know I'm hood rich, I'm feelin alright/ I spent 10,000 zł 10 minutes ago (who was asking?).

However, according to the present author's view, such examples should be considered as an example of a code switch, and discussed separately.

The detected loanwords may be subdivided according to their semantic content (cf. Moch, 2001; Bartłomiejczyk, 2008). In relation to hip-hop field in the analyzed corpus, one may identify the following categories:

'professionalisms' which are words and expressions describing typically hip-hop music (cf. Moch, 2001), for instance, *bity* English 'beat', *sample* English 'sample', *intro* English 'intro', *outro* English 'outro';

Words and expressions typical for young generation's lifestyle, for instance, *vibe* English 'vibe', *street life* English 'street life', *mindfuck* English 'mindfuck';

Exclamations, phatic expressions, for example, *boo* English 'boo', *yeah* English 'yeah', *wow* English 'wow', *woo* English 'woo';

Referring to illicit drugs, for example, *hasz* English 'hash', *dragi* English 'drugs', *stuff* English 'stuff', *speedball* English 'speedball';

Referring to modern technology, for instance, *smartfon* English 'smartphone', *SIM* English 'SIM', *CD* English 'CD', *serwer* English 'server', *laptop* English 'laptop';

Other words and expressions utilized in colloquial language, for instance, *makeup* English 'make-up', *dresscode* English 'dress code', *menago* English 'manager'.

Conclusions

On the basis of the studied material, it may be observed that lexemes tend to be borrowed more frequently than other categories of loanwords. This assumption, however, may appear only hypothetical and restricted to the analyzed material. Hence, to draw any further conclusions, there is a strong need to study more hip-hop songs in the context of loanwords.

In contrast, the analysis of ‘old’ loanwords showed that the language elements which were borrowed into the structure of the Polish language became easily assimilated or partly assimilated as opposed to ‘new’ loanwords which are probably on the onset of the assimilation processes.

One of the traits typical for hip-hop realm may be the occurrence of phatic expressions which might be the evidence that the language utilized by hip-hop artists is really devoted to young audience, thus according to Malinowski (in: Al-Qinai, 2011) “phatic communication is used to establish social relationships rather than impart factual information”.

Loanwords enumerated in the corpus may perform different functions. First of all, they may be employed to designate new ideas usually challenging to be acknowledged by non-members of hip-hop society, for instance, *stuff* English ‘stuff’ in the example, *Mam już stan chodzę lekko wcięty/ Ktoś mi wciska stuff* English ‘I’m already in the zone, I’m walking around a bit tipsy / Someone's pushing stuff on me’ in the meaning of ‘drugs’.

Additionally, some hip-hop performers tend to utilize English loanwords to maintain the rhythm or rhyme of a particular song or a fragment which can be depicted by distinct types of noun+noun structures for example, *Piję kawkę, ona whisky sour/ Na niebie golden hour* English ‘I’m drinking coffee, she’s drinking whisky sour/ There’s golden hour on the sky’ where *whisky sour* is a proper name of a famous alcoholic drink, and *golden hour* a borrowed idiom.

Other hip-hop singers and songwriters seem to use English loanwords to sound more attractive in the recipient language (cf. Bartłomiejczyk, 2008), as the majority of them have their native equivalents, for example, employing English *queen* instead of implementing Polish *królowa* in the example, *Zarapuję jak Jay-Z, robię papier z waszą queen* English ‘I’ll rap like Jay-Z, I’m making paper with your queen’. Olkowska (2011, pp. 219-220) considers such language innovations as not only alternative since according to Markowski (2005, p. 43), they have a strong tendency to occur next to other words, forms, and already existing junctions as a marker of increasing new language tendencies, but also superfluous as they only double concepts or issues that already function in the lexicon of the recipient language. Hence, the dispute here may occur over the existence of necessary and unnecessary borrowings (cf. Haspelmath, 2009, p. 46, p. 48).

Interestingly, the stylistic layer of hip-hop songs is rich not only with diminutives, but also augmentatives, which impose certain character on a particular song sharing author’s emotions. In case of hip-hop songs, augmentatives tend to convey rather disrespectful attitude towards a certain person or an object, for example, *Wsiadam w Turbo S, on nasadza tam swój turbo ass, wiem, że to był głupi tekst (hm-hehe)* English ‘I hop in the Turbo S, he throws in his turbo ass, I know that bar was kind of dumb (hm-hehe)’. As opposed, diminutives, usually created on the grounds of the recipient language, are supposed to miniaturize a particular person, thing or a phenomenon. They might sound hypocoristic, however, they may also express either contemptuous or

ironic character (cf. Grzegorzczkova, 1999, pp. 428-429), for example, *Macie to, co obiecali/ Osiemset plus na twojego bejbika* English 'You have what they've promised/ 800+ for your baby'.

Bibliography

- Al-Qinai, J.B.S. (2011). Translating phatic expressions. *Pragmatics*, 21(1), 23-39.
- Bartłomiejczyk, M. (2008). The influence of English on the language of young Poles as manifest in recent hip-hop lyrics. *Linguistica Silesiana*, 29, 175-186.
- Chalker, S., Weiner, E. (1994). *The Oxford Dictionary of English Grammar*. Oxford: Clarendon Press.
- Cierpich, A. (2019). *Zapóżycczenia angielskie w polszczyźnie korporacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Gómez Capuz, J. (1997). Towards a Typological Classification of Linguistic Borrowing (Illustrated with Anglicisms in Romance Languages). *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 10, 81-94.
- Görlach, M. (2002). Introduction. In: M. Görlach (ed.), *English in Europe* (pp. 1-12). Oxford: Oxford University Press.
- Haspelmath, M. (2009). *Lexical Borrowing: Concept and Issues*. Jena: Max Planck Institute for the Science of Human History.
- Haspelmath, M., Tadmor, U. (2009). The Loanword Typology Project and the World Loanword Database. In: M. Haspelmath, U. Tadmor (eds.), *Loanwords in the World's Languages. A Comparative Handbook* (pp. 1-34). Walter de Gruyter.
- Haugen, E. (1950). The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 26, 210-231.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas*. Alabama: American Dialect Society.
- Hock, H.H., Joseph, B.D. (2009). *Language History, Language Change, and Language Relationship. An Introduction to Historical and Comparative Linguistics Second revised edition*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Miszczak, R., Cała, A., Smektała, T., Burakowski, A., Kaliciński, T., Jabrzemski, S., Wójcik, J., Lis, A. (2005). *Beaty, rytmy, życie: Leksykon muzyki hip-hop*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz S.A.
- Moch, W. (2001). Zapóżycczenia angielskie w języku polskiej subkultury hiphopowej. In: Ł.M. Szewczyk, M. Czachorowska (eds.) *Język polski w rozwoju* (pp. 155-175). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Moch, W. (2002). Słownictwo swoiste polskiej subkultury hiphopowej. *Język Polski*, 3, 188-198.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2000). *A Study of the Lexico-Semantic and Grammatical Influence of English on the Polish of the Younger Generation of Poles (19-35 Years of Age)*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Polański, K. (1999). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego 2*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ratajczak, P. (2006). *Hip-hop. Słownik angielsko-polski*. Zielona Góra: Wydawnictwo Kanion.
- Thomason, S.G. (2001). *Language contact. An introduction*. Edinburgh & Washington, DC: Edinburgh University Press & Georgetown University Press.
- Thomason, S.G., Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization and genetic linguistics*. Berkeley: University of California Press.

- Treffers-Daller, J. (2010). Borrowing. In: M. Fried, J.O. Östman, J. Verschueren (eds.), *Variation and Change: Pragmatic Perspectives* (pp. 17-35).
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Winter-Froemel, E. (2008). Unpleasant, Unnecessary, Unintelligible? Cognitive and Communicative Criteria for Evaluating Borrowings and Alternative Strategies. In: R. Fischer, H. Pułaczewska (eds.), *Anglicisms in Europe: Linguistic Diversity in a Global Context* (pp. 16-41). Cambridge Scholars Publishing.
- Witalisz, A. (2016). *Przewodnik po anglicyzmach w języku polskim*. Kraków: Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego.
- Zabawa, M. (2010). The influence of English on the Polish language of Internet message boards: investigating the role of individual differences and the context. *Linguistica Silesiana*, 31, 219-233.
- Zabawa, M. (2012). *English Lexical and Semantic Loans in Informal Spoken Polish*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Zabawa, M. (2016). English Loan Translations in the Polish Names of Professions. In: B. Cetnarowska, M. Kuczok, M. Zabawa (eds.), *Various Dimensions of Contrastive Studies* (pp. 204-216). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zabawa, M. (2024). O trudnościach metodologicznych w badaniu angielskich zapożyczeń właściwych w polszczyźnie. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, 80, 99-111.

Dictionaries

- EJP: Encyklopedia języka polskiego 3rd edition*. (1999). S. Urbańczyk, M. Kucała (eds.). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- SJP PWN. (2024). *Słownik Języka Polskiego PWN*. Pobrane z: <https://sjp.pwn.pl>.
- WSJP PAN. (2024). *Wielki Słownik Języka Polskiego PAN*. Pobrane z: <https://wsjp.pl>.
- OED. (2024). *Oxford English Dictionary*. Pobrane z: <https://www.oed.com/?tl=true>.
- Miejski.pl. (2024). *The dictionary of slang and colloquial speech*. Pobrane z: <https://www.miejski.pl>.

Attachment 1

Performer(s)	Title of the song	Date of release on Spotify
Budda, Louis Villain	Pardon	2024
Wrzecion, Ola Kędra	Domek w górach	2023
Oskar83, Kaz Bałagane	Multisport	2024
Bambi, Francis	Madonna	2024
Young Leosia, Jacuś	Sobota wieczór	2024
Szpaku, Deemz	Plaster	2024
Louis Villain	LV Parano	2024
PRO8L3M	Nicea	2023
Bambi, Charlie Moncler	Millie Walky	2024
Gibbs	Znikam	2023
Wrzecion	Parę chwil	2023
Zeamsone	5 INFLUENCEREK	2023
Guzior	Strzelam petem	2023
Gibbs, 4Money, Szpaku, Jonatan	Czerwone łyzy	2024
Vin Vinci	Żal	2023
White 2115, Mata	1 na 100	2024
SVM!R	NDA	2024
Louis Villain	Cherry Lady	2023
Kronkel Dom, Deemz	GENERACJA CUZI	2024
ReTo, Wroobel	Fluid	2023
Auer, Pezet	Dom nad wodą	2022
ReTo, Wroobel	Klej	2022
Gibbs, Jonatan	Samotność	2021
Zusje, CrackHouse	Matrioszka	2023
ReTo, Avi, PSR	BMW	2021
Szpaku, VAE VISTIC	WIĘŻ	2022
ReTo, Słoń, Wroobel	Król jest nagi	2023
Zeamsone	7 DAM	2024
Louis Villain	Fashion week	2024
Hinol Polska Wersja, Jano Polska Wersja, Gibbs, Polska Wersja	ECIT	2024
Young Leosia, Bambi, PG\$, francis	PG\$	2024
Macias, White Widow	INTRODESTRUKCJA	2024
SB Maffija, White 2115, Białas, Kinny Zimmer, Bedoes 2115, Pedro	Lawenda	2023
Van Vinci, Steven	Salwa	2024
Alberto, Josef Bratan, Sir Mich	La Manga	2023
Miszal, Kabe, Premixm	Dres	2023
Małach, Rufuz, Bonson, Małach/Rufuz	Nie obiecuję	2024
Dedis, PSR	Nie ma	2024
Kacper HTA, PSR	Jak Mam Życ	2024
Kizo, młody klakson, Mig	Co ty mi dasz ale to DRILL	2024
Smolasty, 730 Huncho, Nearr	Pijemy Za Lepszy Czas	2022
2115, Blacha 2115, White 2115, Flexxy 2115, kuqe 2115	Turysta	2024
Kękę, PSR	PEWEX	2024
Paluch, Miroff, Poly	Mam Cię	2023
Dedis, PSR	Zagubione dziecko	2024
Palion, NEON	ZIELONE 3	2024
Kacper HTA, Hinol Polska Wersja, PSR	Smak Twych ust	2024
Polska Wersja, Hinol Polska Wersja, Jano Polska Wersja	Którędy wyjść na ludzi	2024
Mr. Polska, Abel de Jong	Złote Tarasy	2023
Guzior, Kuban	HILL BOMB	2024

XI. OD FEMINATYWÓW DO NEUTRATYWÓW, CZYLI JAK ZMIENIA SIĘ JĘZYK ROSYJSKI NA SKUTEK GENDER (Grzegorz Adam Ziętała¹)

Streszczenie

W niniejszym rozdziale przedstawiono zmiany, które zachodzą w leksyce języka rosyjskiego i dotyczą pojawienia się feminatywów oraz neutratywów. Zmieniająca się leksyka to wielkie wyzwanie dla nauczycieli i tłumaczy. Procesy te zachodzą w języku rosyjskim mimo negatywnej reakcji władz państwa i zapewne współczesny język rosyjski będzie się z czasem dostosowywać do wyzwań związanych z równością płci, inkluzywnością, potrzebą szacunku wobec każdego użytkownika języka. Rozdział zawiera też mini słownik rosyjsko-polskich maskulatywów, feminatywów i neutratywów, które powinni znać nauczyciele i tłumacze.

Summary

This chapter presents the changes taking place in Russian vocabulary, including the emergence of feminine and neuter phrases. This changing vocabulary poses a significant challenge for teachers and translators. These processes are occurring in Russian despite the negative reaction of the state authorities, and it is likely that modern Russian will, over time, adapt to the challenges of gender equality, inclusiveness, and the need for respect for every language user. The chapter also includes a mini-dictionary of Russian-Polish masculinities, feminine, and neuter phrases, which teachers and translators should be familiar with.

Wprowadzenie

Każdy język zmienia się, dostosowując do współczesnych czasów. Zmieniają się zasady gramatyki, pisowni, ortografii, ale najciekawsze są zmiany w zakresie leksyki. Często w państwach z silną, autorytarną władzą, kontroluje się wszelkie sfery życia, w tym i język. Często stosowanie nowego słownictwa w reżimach może być przyczyną karania obywateli, ale nie powstrzymuje to rozwoju języka. Takim przykładem jest współczesna Rosja i język, który próbuje zrównać kobiety z mężczyznami, uznać istnienie wielu płci, a także nikogo nie dyskryminować. Zapewne będzie to trudny i długotrwały proces. Jak się rozwinie – nie wiemy, ale nauczyciel i tłumacz muszą nadążać za tymi zmianami. Niniejszy tekst jest taką próbą zapoznania nauczycieli i tłumaczy języka rosyjskiego z nowym słownictwem i zmianami, które zachodzą w języku we współczesnej Rosji.

I. Feminatywy w języku rosyjskim

Feminatywy (феминитивы) to formy gramatyczne opisujące np. żeńskie nazwy zawodów. Ich coraz częstsze zastosowanie ma na celu m.in. walkę z wciąż pojawiającymi się stereotypami i dążenie do równości płci na rynku pracy (*Feminatywy...*, 2025).

Szwedowa w swej gramatyce języka rosyjskiego z 1982 r. pisała: „słowa rodzaju męskiego zawierają przede wszystkim uogólniające pojęcie człowieka, oznaczają jego przynależność społeczną lub zawodową niezależnie od płci. Dlatego słowa w rodzaju męskim mogą być stosowane w stosunku do osób płci męskiej jak i żeńskiej” (Павлова, 2016).

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

W języku rosyjskim słowa, które nazywają zawody i rodzaje czynności posiadają rodzaj. Najczęściej to odzwierciedlenie patriarchy i podziału społecznego, np. *прачка* [pracznica], *горничная* [pokojówka] mają rodzaj żeński, a *врач* [lekarz], *механик* [mechanik], *учитель* [nauczyciel] – męski. Podkreśla to stereotypy płciowe. Rodzaj męski uważa się jednak za neutralny, a więc słowa w rodzaju męskim mogą oznaczać również kobiety i osoby niebinarne (Энби).

Sytuacja dotycząca roli płciowej w języku rosyjskim była kiedyś dość stabilna i nikogo nie dziwiły formy żeńskie, jak *княгиня Ольга* [księżna Olga], jak wspomina A. Piperski. W starych słownikach języka rosyjskiego jest mnóstwo feminatywów. Część z nich przetrwała do obecnych czasów, jak *жрица* [kapłanka] czy *мельничиха* [młynarka]. Stabilna sytuacja panowała do końca XIX wieku, kiedy kobiety masowo zaczęły wykonywać nowe zawody i brakowało słów rodzaju żeńskiego na ich określenie. Zaczęto tworzyć nowe rzeczowniki według modelu *женщина-Х* [kobieta-Х], np. *женщина-автор* [kobieta-autor], *женщина-писатель* [kobieta-pisarz]. Pod koniec XIX i na początku XX wieku miała miejsce druga fala feminatywów w języku rosyjskim, kiedy to pojawiły się słowa jak *пианистка* [pianistka], *авиатрица* [lotniczka]. W czasach radzieckich, zwłaszcza w latach 30., dominowały formy męskie, np. na 5556 nazw zawodów w „Ogólnorosyjskim klasyfikatorze zawodów” było tylko 25 nazw w rodzaju żeńskim, jak np. *акушерка* [akuszerka], *вышивальщица* [wyszywaczka], *вязальщица* [dziewiarka], *медицинская сестра* [siostra medyczna], *горничная* [pokojówka], *маникюрша* [manikiurzystka], *модистка* [modystka], *санитарка* [sanitariuszka], *швея* [szwaczka] itd. Od 2010 roku zauważa się trzecią falę feminatywów – pojawiają się słowa jak *авторка* [autorka], *экспертка* [ekspertka], *блогерка* [bloggerka], *дизайнерка* [projektantka] czy *президентка* [prezydentka], tworzone głównie za pomocą sufiksu *-ка*.

Zgodnie z zasadami feminatywy w języku rosyjskim tworzy się w następujący sposób:

- jeśli temat rzeczownika r.m. kończy się na *-тель* [-tel], *-ник* [-nik], to r.ż. otrzymuje sufiks *-(ни)ца* [-(ni)ca]: *писатель* [pisarz] – *писательница* [pisarka],
- jeśli temat rzeczownika r.m. kończy się na *-ф* [-f], *-г* [-g], to r.ż. otrzymuje sufiks *-иня* [-inja]: *фотограф* [fotograf] – *фотографиня* [fotografka], *психолог* [psycholog] – *психологиня* [psycholożka],
- jeśli temat rzeczowników r.m. kończący się na inne spółgłoski posiadające pary dźwięczne/bezdźwięczne (głównie na *-т* [-t] i *-д* [-d]), to r.ż. otrzymuje sufiks *-ка* [-ka]: *студент* [student] – *студентка* [studentka], *искусствовед* [krytyk sztuki] – *искусствоведка* [krytyczka sztuki],
- jeśli temat rzeczowników r.m. kończący się na inne spółgłoski nieposiadające par dźwięczne/bezdźwięczne, to r.ż. tworzy się w zależności od akcentu, np.
 - temat akcentowany na ostatniej sylabie: sufiks *-ша* [-sza] (*мэр* [mer] – *мэрша* [merka], *контролёр* [kontroler] – *контролёрша* [kontrolerka]); czasami przeważa sufiks *-ка* [-ka] (*стажёр* [stażysta] – *стажёрка* [stażystka]), *коллекционер* [kolekcjoner] – *коллекционерка* [kolekcjonerka]);
 - temat akcentowany na innej niż ostatnia sylaba – sufiks *-ша* [-sza] (*администратор* [administrator] – *администраторша* [administratorka], *конструктор* [konstruktor] – *конструкторша* [konstruktorka]).

Był to dość skomplikowany schemat z wyjątkami oraz wariantami. Feminizm upraszcza system – zaleca tylko formę z sufiksem *-ка* [-ka], a rzadko *-ша* [-sza] (Пиперски, 2019).

O. Kubajewa klasyfikuje rosyjskie feminatywy na:

- neologizmy (*президентка* [prezydentka], *искусствоведка* [krytyczka sztuki], *архитекторка* [architektka], *режиссёрка* [reżyserka], *экспертка* [ekspertka]),
- nieneologizmy, czyli słowa odnotowane w słownikach (*студентка* [studentka], *художница* [artystka], *учительница* [nauczycielka], *чемпионка* [mistrzyni], *пловчиха* [pływaczka], *программистка* [programistka], *помощница* [pomocnica], *портниха* [krawcowa], *писательница* [pisarka], *принцесса* [księżniczka] i in.),
- słowa, które nie posiadają wariantów w rodzaju męskim, gdyż oznaczają tylko kobiece zawody i odpowiadające im żeńskie pojęcia: *девочка* [dziewczynka], *девушка* [dziewczyna], *женщина* [kobieta], *мама* [mama], *сестра* [siostra], *бабушка* [babcia], *тётя* [ciocia], *няня* [niania] i in. (Кубаева, 2022, s. 419-420).

Według lingwistów najbardziej produktywne do tworzenia feminatywów są sufiksy: *-к(а)* [-k(a)], *-ниц(а)* [-nic(a)], *-щ(а)* [czyc(a)], *-ш(а)* [-sza], *-щ(а)* [-szczyc(a)]: *артист* [artysta] – *артистка* [artystka], *писатель* [pisarz] – *писательница* [pisarka], *лётчик* [lotnik] – *лётчица* [lotniczka], *секретарь* [sekretarz] – *секретарша* [sekretarka]. Feminatywy tworzy się też za pomocą sufiksów *-иц(а)* [-ic(a)], *-их(а)* [-ch(a)], *-есс(а)* [-ess(a)], *-ин(я)* [-in(ja)], *-ис(а)* [-is(a)], *-ух(а)* [-uch(a)], *-унь(я)* [-unj(a)]: *красавец* [przystojniak] – *красавица* [piękność], *ткач* [tkacz] – *ткачиха* [tkaczka], *стюард* [steward] – *стюардесса* [stewardessa], *граф* [hrabia] – *графиня* [hrabina], *директор* [dyrektor] – *директриса* [dyrektorka], *прыгун* [skoczek] – *прыгунья* [skoczka] (Ibidem, s. 420).

Przeważające formy z sufiksem *-к(а)* [-k(a)] można podzielić na trzy grupy, w których sufiks ten:

- jest swobodnie dodawany do istniejących nazw zawodów, gdzie nie ma formalnych ograniczeń jak *юрист* [prawnik] – *юристка* [prawniczka], *автор* [autor] – *авторка* [autorka], *директор* [dyrektor] – *директорка* [dyrektorka],
- tworzy pochodne słowa, które nie mają ekspresji negatywnej, w odróżnieniu od takich negatywnych z sufiksem *-(а)* [-(-a)]: *авторша* – *авторка* [autorka], *тренерша* – *тренерка* [trenerka],
- wykorzystywany jest do nazywania kobiet, wykonujących nowe zawody z ostatnich dziesięcioleci XXI wieku: *редактор* [redaktor] – *редакторка* [redaktorka], *блогер* [blogger] – *блогерка* [bloggerka], *менеджер* [menadżer] – *менеджерка* [menedżerka], *дизайнер* [projektant] – *дизайнерка* [projektantka] (Ibidem, s. 420).

Rosyjskie feminatywy tworzone i stosowane są nieregularnie, w różnych formach mowy pisemnej i ustnej, mają czasami różne zabarwienie stylistyczne, np. neutralne *стюардесса* [stewardessa] i negatywne *министресса* [ministra].

W Rosji feminatywy mają też wydźwięk polityczny i stały się przedmiotem zainteresowania prokremlowskich polityków. 30 listopada 2023 roku Sąd Najwyższy Federacji Rosyjskiej uznał międzynarodowy ruch LGBT za organizację ekstremistyczną.

Wykorzystanie feminatywów uznano za cechę, która łączy członków LGBT. W mediach rozgorzały dyskusje, czy za użycie feminatywów można trafić do kolonii karnej. Deputowany Dumy Państwowej Witalij Miłonow nawoływał do zakazania stosowania feminatywów w języku rosyjskim argumentując, że:

Феминитив – это некая выраженная форма несогласия с традиционным распределением мужского и женского рода через намеренное искажение русского языка. Безусловно, носители этих феминитивов, те, кто хочет их использовать, тем самым выражают свой радикальный протест против принятой системы отношений между мужчиной и женщиной. [...] Феминитивы, безусловно, являются таким антикультурным вызовом ЛГБТ*-сообщества против традиционного языка [feminatywy to pewnego rodzaju forma braku zgody na tradycyjny podział na rodzaj męski i żeński poprzez celowe skażenie języka rosyjskiego. Osoby stosujące feminatywy wyrażają swój radykalny protest przeciwko przyjętemu systemowi relacji między mężczyzną a kobietą. [...] Feminatywy są takim antykulturowym wyzwaniem społeczności LGBT+ przeciwko tradycyjnemu językowi]² («Срам, который...», 2024).

Deputowany wyjaśnił również, że nie dotyczy to takich słów, które już weszły do języka jak *учительница* (nauczycielka) czy *писательница* (pisarka). Dodał też w swym specyficznym języku:

Я просто не очень хорошо знаю весь этот срам, который левацкие немывтые бабищи используют. Тем не менее они весьма режут слух. Бабушки нынешних лесбиянок и ЛГБТ*-активисток, вся эта левацкая мразь троцкистская, которая была, они очень много наобразовывали в русском языке слов: тракторина, пистелина и так далее [Po prostu niezbyt znam tę całą hańbę, którą wykorzystują lewackie niemyte babska. [...] Babcie obecnych lesbijek i aktywistek LGBT+, wszystkie te lewackie trockistowskie kanalie, które były, natworzyły w języku rosyjskim mnóstwo słów: *тракторина* [słowo określające traktorzystkę, a jednocześnie imię nadawane w czasach radzieckich – GAZ], *пистелина* [słowo oznaczające pisarkę – GAZ] i tak dalej] (Ibidem).

Jednak za stosowanie feminatywów nie będą wsadzać do więzienia, ale ludzie, którzy je stosują „участвуют в «деструктивной политической деятельности» и «покушаются на культурное наследие»” (Ibidem) [biorą udział w „destruktywnej działalności politycznej” i „czynią zamach na dziedzictwo kulturowe”]. Brakuje mu jednak konsekwencji, gdyż dodaje: „Если захочет одинокая, живущая с пятнадцатью кошечками редакторша выпустить текст с искажениями русского языка, это будет экстремизмом” (Ibidem) [Jeśli jakaś samotna redaktorka, która mieszka z piętnastoma kotkami opublikuje tekst ze skażonym językiem rosyjskim, to będzie to ekstremizm].

² tłumaczenia własne – GAZ.

Rosjanki nie wiedzą dalej, czy można używać feminatywów, czy można trafić za nie do kolonii karnej. Dziennikarze „Wolnych nowości” (Свободные новости) dotarli do tekstu wyroku Sądu Najwyższego, gdyż nie został opublikowany, w którym wyjaśniono, jakie to są te cechy społeczności LGBT, które są uznawane za ekstremistyczne: „наличие определенных нравов, обычаев и традиций (гей-парады), схожий образ жизни (в частности, особенности выбора половых партнеров), общие интересы и потребности, специфический язык” [posiadanie określonych manier, obyczajów i tradycji (gay parady), odpowiadający im tryb życia (zwłaszcza wybór partnerów płciowych), zainteresowania i potrzeby, specyficzny język] (Габдулина, Воронов, 2024). I według Sądu ten specyficzny język, to stosowanie „потенциальных слов-феминативов” [potencjalnych słów-feminatywów], jak *руководительница* [kierowniczka], *директорка* [dyrektorka], *авторка* [autorka], *психологиня* [psycholożka], czyli niby tych, których nie ma w słownikach. I znów brak konsekwencji, gdyż *руководительница* [kierowniczka] jest w słownikach (Ibidem). A więc zapewne w praktyce będzie to zależało od konkretnego sądu.

W badaniach przeprowadzonych w 2023 roku przez „Superjob” feminatywy wywołują negatywne reakcje aż u 63% badanych Rosjan. Takie słowa jak *психологиня* [psycholożka], *авторка* [autorka], *директорка* [dyrektorka] bardziej drażnią kobiety niż mężczyźni. Aż 74% Rosjan nie używa feminatywów, a 19% stosuje je, lecz w formie żartobliwej czy wręcz sarkastycznej (*Опрос показал...*, 2023). Widzimy więc, że obecnie kwestia feminatywów wywołuje skrajne reakcje w rosyjskim społeczeństwie.

Po okresie prób zrównania, w dziedzinie gramatyki, kobiet i mężczyzn pojawiły się refleksje, że świat jest bardziej zróżnicowany i nie dzieli się tylko na dwie płci, choć tradycjonałści i konserwatyści nie uznają tego. Pojawiła się więc konieczność dopasowania języka do norm poprawności politycznej, aby nie urazić kogoś, kto czuje się innym, kto nie chce wpisywać się w gramatyczne normy dwóch rodzajów. Pojawił się język neutralny płciowo.

II. Język rosyjski neutralny płciowo

Jak zauważa I. Chmura-Rutkowska:

język wrażliwy na płeć i język włączający to sposób na uznanie różnorodności, poszanowanie wszystkich osób, promowanie równości płci oraz zwalczania uprzedzeń. Wpływa na to, jak myślimy o sobie i innych ludziach, a także buduje i reguluje relacje. Problem nie leży w samym języku, lecz w naszych przekonaniach, stereotypach, uprzedzeniach i przyzwyczajeniach (2024).

Język neutralny płciowo (гендерно нейтральный язык) to ogólne określenie służące zdefiniowaniu języka pozbawionego znamion seksizmu, języka, który jest inkluzywny lub równościowy. Celem języka neutralnego płciowo jest unikanie wyboru słów, które można interpretować jako tendencyjne, dyskryminujące lub poniżające, gdyż sugerują wyższość jednej płci nad drugą. Stosowanie równościowego i inkluzywnego języka pomaga także ograniczyć stereotypy płciowe, wspiera rozwój społeczny oraz przyczynia się do osiągnięcia równouprawnienia płci (*Język neutralny...*, 2018).

W języku rosyjskim, by zastosować formę neutralną płciowo, można skorzystać z kilku sposobów:

- formę czasownika czasu przeszłego zastąpić formą czasu teraźniejszego lub zmienić konstrukcję zdania, jak zamiast *Ты получил(а) сообщение* [Otrzymałeś(-ałaś) wiadomość] można zastosować *У тебя новое сообщение* [Masz nową wiadomość] lub *Тебе пришло сообщение* [Do Ciebie dotarła wiadomość];
- rzeczownik w rodzaju męskim można zamienić na rzeczownik w rodzaju wspólnym, imiesłów lub czasownik, np. *руководитель* [kierownik] na *руководство* [kierownictwo], *студенты* [studenci] na *учащиеся* [uczący się, osoby studiujące³], *Спасибо, что являетесь подписчиком* [Dziękujemy, że jesteś subskrybentem(-ką)] na *Спасибо, что пользуетесь подпиской* [Dziękuję, że korzystasz z subskrypcji];
- przymiotnik z końcówką oznaczającą płeć zamienić na czasownik lub rzeczownik, np. *Я согласен с условиями использования* [Zgadzam się na warunki korzystania] na *Я принимаю условия использования* [Przyjmuję (Akceptuję) warunki korzystania], *Будь осторожен* (Bądź ostrożny(-a)) na *Сохраний осторожность* [Zachowuj ostrożność];
- zamiast form czasu przeszłego można wykorzystać formy czasu teraźniejszego, np. *(имя) начал(а) отслеживать ваши обновления* [(imię) zaczął(-ęła) śledzić wasze aktualizacje] na *(Имя) теперь отслеживает ваши сообщения* [(imię) obecnie śledzi wasze wiadomości];
- zastąpić formę *ты* [ty] na *вы* [wy, Państwo], np. *Ты купил(а)* [Kupiłeś(-aś)] na *Вы купили* [w języku rosyjskim forma neutralna, stosowana do obu płci, w polskim Kupiliście/Kupiłyście wskazuje na płeć];
- zamienić „neutralne” formy męskie i żeńskie na neutralne słowa, np. zamiast *пользователи и пользовательницы* [użytkownicy i użytkowniczki] zastosować *те, кто пользуется* [ci, którzy korzystają] (Левченя, 2023).

Neutrality (нейтральность) stosowane są z formami nijakimi/neutralnymi, jak *моё красивое партнёрика пришло домой, май красивой партнёрче пришедши домой* [moje piękne partnerze przyszło do domu] i z formami liczby mnogiej, jak *Оскар – истинные театраликс, они почти ежедневно ходят в театр* [Oskar to prawdziwy teatraliks, prawie codziennie chodzi do teatru] (*Словарь гендерного...*).

Jednym ze sposobów tworzenia neutralności jest stosowanie nieodmiennych nazw obcego pochodzenia, jak *географос* [geografos] czy *биологос* [biologos] – z języka greckiego. Aktywiści LGBTQ+ proponują tworzenie neutralności zgodnie z systemem ALT+X – końcówka *-альт* [-alt], zazwyczaj połączona z literą *a* [a] w sufiksie lub końcówce oznacza alternatywę. Według tego modelu utworzono słowa *асексуальт, музыкальт, консультальт*. Końcówka *-икс* [-iks] lub *-екс* [-eks], zazwyczaj połączona z *и* [i] lub *у* [u] w sufiksie lub końcówce (lub dodane po temacie)

³ to tzw. osobatywy (персонативы) – słowa włączające wszystkie osoby, tworzone według typu „osoba + imiesłów”, „osoba + przymiotnik nie wskazujące na płeć, czyli pasujące do osób płci których nie znamy, np. zamiast *дорогды студенти* czy *дорогды студентки*, *дорогды студенти* stosujemy *дорогды osoby* *студииющие*, zamiast *дзеникарзе* i *дзеникарки* – *osoby дзеникарские*.

oznacza krzyżyk, przekreślenie końcówki płciowej, czyli iksatywy (иксативы)⁴, jak *директорикс* [dyrektorx], *подростекс* [nastolatekx]. W liczbie pojedynczej te słowa nie odmieniają się, żeby uniknąć podziału płciowego, a w liczbie mnogiej mogą mieć formy odmiany we wszystkich przypadkach, oprócz dopełniacza i biernika (Ibidem).

W celu poszerzenia znaczenia płci, np. transseksualności, niebinarności, stosuje się gwiazdkę (*), np. *Наше учреждение оказывает помощь женщинам** [Nasza instytucja udziela pomocy kobietom*], co oznacza, że nasza instytucja pomaga nie tylko kobietom, ale i trans-kobietom, trans-mężczyznom, osobom niebinarnym. Identycznie zdanie *Послеродовая депрессия у матерей** [Depresja poporodowa u matek*] oznacza depresję poporodową nie tylko matek, ale osób różnych płci, którym urodziło się dziecko. Ostatnio ten sposób jest krytykowany i odchodzi się od niego, gdyż oznacza brak szacunku dla osób, które nie utożsamiają się z kobietami czy mężczyznami, a nazywamy je słowem *женщина*, chociaż z gwiazdką. Prawidłową formą byłoby raczej *Мы оказываем помощь трансгендерным и цисгендерным женщинам* [Udzielamy pomocy kobietom transgenderowym i cisgenderowym].

Stosuje się również niebinarne zaimki, czyli zamiast podziału na zaimek męski *он* [on] i żeński *она* [ona] wykorzystuje się zaimki w liczbie mnogiej *они* [oni] i zaimek rodzaju nijakiego *оно* [ono]. Zgodnie z modą z języka angielskiego, gdzie stosuje się zaimek *they/them* w języku rosyjskim stosuje się zaimek liczby mnogiej *они* [oni] w stosunku do pojedynczej osoby, np. *Он участвовал* [On uczestniczył] / *Она участвовала* [Ona uczestniczyła] można powiedzieć *Они участвовали* [Oni uczestniczyli].

Można też zaimek *они* połączyć z feminatywem czy gender gapem (_): *Анна художниц_а* [Anna jest artyst_a], *Они участвовал_и* [Oni uczestniczył_i].

Stosuje się również zaimek rodzaju nijakiego *оно* [ono], np. *Не шуми! Оно уставшее и легло отдыхать* [Nie hałasuj! Ono jest zmęczone i położyło się spać]. Jednak zaimek *оно* [ono] przywodzi na myśl wcześniejsze obrażanie osób LGBTQ+, a także stosuje się zazwyczaj w stosunku do dzieci, np. *Дитя малое. Какое же оно сонное* [Malutkie dziecko. Jakie ono jest śpiące] (Гребенникова, 2023).

W języku neutralnym płciowo można zastosować zaimek *оно/ех* [one/ech] (M. – *оно*, D. – *(н)ех*, C. – *(н)ейм*, B. – *(н)ех*, N. – *(н)еме*, Msc. – *о нех*), np. *Ех не было дома. Нам пришлось позвонить ейм, чтобы узнать, как оно себя чувствует.*

Neutralny płciowo jest też zaimek *эте* [ete] (M. – *эте*, D. – *этех*, C. – *этем*, B. – *этех*, N. – *этеме*, Msc. – *об этех*), np. *Эте ученике подготовилесь к уроку.*

Rzeczowniki neutralne płciowo są zakończone na *-е* [-e], a rzeczowniki, które posiadają feminatywy z sufiksami *-ка* [-ka], *-ца* [-ca], *-ша* [-sza] otrzymują końcówkę *-че* [-cze], np. *работниче* [robotnicze], *авторе* [autorze]. Słowa oznaczające mieszkańców zawsze otrzymują końcówkę *-че* [-cze]: *молдаванче* [Mołdowańcze], *москвиче* [Moskwicze] i odmieniają się jak zaimek *оно* [one]: (M. – *учениче*, D. – *ученичех*, C. – *ученичем*, B. – *ученичех*, N. – *ученичеме*, Msc. *об ученичех*).

W czasownikach w czasie przeszłym stosuje się końcówkę *-е* [-e]: *учениче прочитале задание* [Uczenicze przeczytało zadanie], *Оно сказале* [One powiedziałe].

⁴ iksatywy to formy typu *онх*, *он**, *он_*, używające place holderów / znaków zastępujących różnice między wersją męską a żeńską. Formy przydatne w piśmie, ale ciężkie do wymówienia, używane do grupy osób o nieznanym płci; pasują gramatycznie do form z iksem, np. *моих пиёкнх партнерх przyszлх до дому*.

Ciekawe są również formy tworzenia imion odojcowskich – dodaje się *-e* [-e], np. zamiast *Валя Святославовна* [Wala Swiatosławowna, czyli córka Swiatosława] powstaje forma *Валя Святославова* [Wala Swiatosławowe]. Podczas odmiany nazwisk również dodaje się *-e* [-e]: *Петрове* [Pietrowie, zamiast Петровы – Pietrowowie].

Pojawiły się nowe rzeczowniki, np. określenia członków rodziny (zamiast *брат/сестра* [brat/siostra] używa się *сиблин* [siblin], zamiast *дядя/тётя* [wujek/ciocia] – *сиблин родителей* [siblin rodzicx], zamiast *мама/папа* [mama/tata] – *родителье* [rodzicze], *бабушка/дедушка* [babcia/dziadek]– *энбушка* [enbuszka], *муж/жена* [mąż/żona] – *супруге* [małżenie], *племянник/племянница* [siostrzeniec/siostrzenica] – *племяннице* [siostrzeńcze], *внук/внучка* [wnuk/wnuczka] – *внуче* [wnucze] (*Гендерно-нейтральный...*, 2021).

W jakim kierunku pójdzie język rosyjski, nie jest wiadome. Tym bardziej, że język podlega, jak też inne sfery życia, kontroli Kremla. Jak zauważają autorzy z „Centrum T”:

некоторые гендерно-нейтральные формы пока остаются окказиональными – то есть индивидуальными или авторскими. Например, не очень большая группа носителей языка готовы использовать или даже просто понимают значение слова «читательникс». И тут есть два пути: использовать нормативное «читающие», либо попытаться повлиять на узус. [...] повлиять на узус – это использовать неологизмы в речи. Тут всё просто: вы используете понравившийся энбинатив, окружающие подхватывают его и передают своему кругу общения, и таким образом вся Россия в следующий раз выбирает не *президента*, а *президентикс*. [...] А может быть в русском появятся дополнительные грамматические рода для обозначения новых гендеров (*Гендерно-нейтральный язык. Зачем...*, 2024) [niektóre neutralne płciowo formy pozostają dalej jako okazjonalizmy, czyli słowa indywidualne, autorskie. Na przykład jest dość duża grupa osób, dla których rosyjski jest językiem ojczystym, które są gotowe stosować i rozumieją znaczenie słowa *czytelnix*. Mamy tu dwie drogi: korzystać z normy *читающий* albo wpłynąć na uzus. [...] Wpłynąć na uzus, to wykorzystywać neologizmy w mowie. Tu wszystko jest proste: stosujecie enbinatyw, który się wam podoba, otoczenie podchwyci go, i w ten sposób cała Rosja kolejny raz wybierze nie *президента*, а *президентче*. [...] A może w języku rosyjskim pojawią się inne rodzaje gramatyczne dla oznaczenia nowych płci (gender).

Co ciekawe, na stronie Facebook, gdzie umieszczono ten tekst, pojawiła się adnotacja: „niniejszy materiał (informacja) został sporządzony, rozpowszechniony i skierowany przez agenta zagranicznego «Centrum T» lub dotyczy działalności agenta zagranicznego «Centrum T»” (Ibidem). Agent zagraniczny (иностранный агент) to status nadawany w Rosji od 2012 roku przez władze osobom, które otrzymują wsparcie z zagranicy, są pod tzw. obcym wpływem (иностранное влияние). Są to osoby niewygodne, inaczej myślące niż Kreml.

III. Rosyjsko-polski słownik podstawowych maskulatywów, feminatywów i neutratywów

W związku z pojawieniem się tak dużej liczby nowych rzeczowników-neutratywów i feminatywów, współczesny nauczyciel czy tłumacz języka rosyjskiego musi posiadać podstawową wiedzę, jakie zastosować słowa, aby nie urazić kogoś. Poniżej ukazany zostanie krótki słownik rosyjskich i polskich maskulatywów, feminatywów i neutratywów:

Tabela 1

Rosyjsko-polski słownik maskulatywów, feminatywów i neutratywów

Maskulatyw		Feminatyw		Neutratyw	
j. ros.	j. pol.	j. ros.	j. pol.	j. ros.	j. pol.
автор	autor	авторка	autorka	авторче	autorze, autorum
адвокат	adwokat	адвокатка	adwokatka	адвокатче	akwokacie
админ	admin	админка	adminka	админче, админикс	adminie, adminko, adminicze
акробат	akrobata	акробатка	akrobatka	акробатикс, акробатче	akrobatko, akrobato, akrobatcze
актёр	aktor	актриса	aktorka	актёрче, акторе	aktorze
активист	aktywista	активистка	aktywistka	активиста, активистче	aktywiszcze
алкоголик	alkoholik	алкоголичка, алкоголица	alkoholiczka	алкоголиче, персоне с алкоголизмом	alkoholicze
аллергик	alergik	аллергичка	alergiczka	аллергиче, аллергик, аллергикс	alergicze
Американец	Amerykanin	Американка	Amerykanka	Американь, Американче	Amerykańcze
аналитик	analitik	аналитица	analityczka	аналитикс, аналитиче	analitycze
ангел	anioł	ангелесса	anielica	ангелос, ангеликс, ангельче	anielo, aniełło
Англичанин	Anglik	Англичанка	Angielka	Англичань	Angielcze
аптекарь	aptekarz	аптекарка	aptekarka	аптекарге	aptekarcze
артист	artysta	артистка	artystka	артиста	artyszczе, artyszczę, artystum
астроном	astronom	астрономка	astronomka	астрономикс, астрономче, астрономос	astronomcier
банкир	bankowiec	банкирша	bankowczyni	банкирге	bankowcze
бармен	barman	барвумен	barmanka	бартендер	barmańcze
беженец	uchodźca	беженка	uchodźczyni	беженче, бежень	uchodźcze
библиотекарь	bibliotekarz	библиотекарь, библиотекарша, библиотекарка	bibliotekarka, bibliotekara	библиотекарь, библиотекарче	bibliotekarcze, bibliotekarko, bibliotekaro
бизнесмен	biznesmen	бизнесвумен, бизнеследи, бизнесменша	businesswoman, biznesmenka	бизнесперсона, бизнесменче, бизнеслицо	biznesmeńcze, businessperson
блогер	bloger	блогерка, блогерша	blogerka	блогер/блогерче	blogerze
бог	bóg	богиня	bogini	божество	bóstwo, bożyszczе, bożę
богач	bogacz	богачка	bogaczka	богаче	bogaczko

бойфренд(ец)	narzeczony	гёрл-френд(ка)	narzeczona	болфренд	narzeczone, narzeczono
брат	brat	сестра	siostra	братра	rodzeństwo, rodzeńcze, siostrze, bracie, siostrobracie
бюрократ	biurokrata	бюрократка, бюрократесса	biurokratka	бюрократче, бюрократикс, бюрократа	biurokratcze, biurokracie
ветеринар	weterynarz	ветеринарка	weterynarka	ветеринарче, ветеринарикс	weterynarko, weterynarcze
внук	wnuk	внучка	wnuczka	внуче	wnuczę, wnucze
волонтёр	wolontariusz	волонтёрка	wolontariuszka	волонтёрче	wolontarze, wolontario, wolontarium, wolontariuszcze
враг	wróg	врагиня	wrogini	враже	wroże, wrogum
врач	lekarz	врачка, врачиха	lekarka	враче/врань	lekarcze
географ	geograf	географиня	geografka	географос	geografcze, geografko
герой	bohater	героиня	bohaterka	геройче	bohaterze, bohatero, bohaterko, bohatercze
горожанин	mieszczuch	горожанка	mieszczuszka	горожань, горожанче	mieszczusze
господин	pan	госпожа	pani	госпожне, уважаемый человек, уважаемое лицо	panio, pań, pano, państwo
гость	gość	гостья	gościni	гостье	goście, gościno, gościńcze, gościę
гражданин	obywatel	гражданка	obywatelka	гражданче, гражданское лицо	obywatelcze
дантист	dentysta	зубная	dentystka	дантистче, дантиста	dentyszcze
дедушка	dziadek	бабушка	babcia	прародительникс	dziabko, dziabke, badko, babek, dziabcia, przodziec
джентельмен	dżentelmen	джентель- вумен	dżentelmenka, dżentelwoman	джентельфренд	dżentelmeńcze, dżentelperson
дизайнер	projektant	дизайнерка	projektantka	дизайнерикс	projektantko, projektancie, projektancze
дипломат	dyplomata	дипломатка	dyplomatk	дипломатче, дипломатикс, дипломата	dyplomatk
доктор	doktor	докторка	doktorka	докторче	doktorze
доставщик	dostawca	доставщица	dostawczyni	доставщикс	dostawcze
друг	przyjaciel	подруга	przyjaciółka	друже	przyjacioło, przyjaciołło, przyjaciółko, przyjacięłło, przyjacielcze
дядя	wujek	тётя	ciocia	тёдя, дятя, зязя, пиблинг, чуча	ciotko, wucio, wujne, ciojko, wujciotko, ciotowujo, wujostwo, ciotkostwo
житель	mieszkaniec	жительница	mieszkanka	жительникс	mieszkańcze, mieszkanko
журналист	dziennikarz	журналистка	dziennikarka	журналистче, журналистикс	dziennikarcze, dziennikaro, dziennikarze
иностранец	obcokrajowiec	иностранка	obcokrajówka	инострань	obcokrajówcze

кассир	kasjer	касси́рша	kasjerka	касси́рикс, касси́рче	kasjerze
клиент	klient	клие́нтка	klientka	клие́нтче, клие́нта	klientko
король	król	короле́ва	królowa, króla	короле́вче	królowe, króle, królcze
кот	kocur	кошка	kotka	кошко	kot, kocię
крестьянин	chłop	крестья́нка	chłopka	крестья́нче	chłopcze
критик	krytyk	крити́ца, критике́сса	krytyczka	крити́кс, крити́кос, критиче	krytycze
купец	kupiec	купчи́ха, купчи́ца	kupczyni	купче	kupcze
лётчик	lotnik	лётчи́ца	lotniczka	лётчи́кс	lotnicze
мальчик	chłopak	дево́чка	dziewczyna	дитя	enby, osoba
метеоролог	meteorolog	метеорологи́ня	meteorolożka	метеоро́логос, метеоро́логикс, метеоро́логиче	meteoroloże
министр	minister	минист(е)́рка	ministra	минист(е)́рче	ministrze
мистер	mister	мисси́с	miss	микс	miks
моряк	marynarz	моря́чка	marynarka	моря́че	marynarcze
муж	małżonek	же́на	małżonka	супру́же	małżenie
мужчина	mężczyzna	же́нщина	kobieta, baba	персо́на, челове́к, осо́ба, энби	enbinie, enbie, enbiszcze
музыкант	muzyk	музыкан́тка	muzyczka	музыка́лт	muzyczne
окулист	okulista	окули́стка	okulistka	окули́ста	okuliszcze
официант	kelner	официа́нтка	kelnerka	официа́лт, официа́нтче, персона́л рестора́на	kelnerze
охотник	myśliwy	охо́тница	myśliwa	охо́тникс, ханте́р, охо́тниче	myśliwe
папа	tata	мама	mama	пама/ма́па	tamo, tamko, łało, nana
парень	chłopak	деву́шка	dziewczyna	энби	enby, osoba
певец	piosenkarz / śpiewak	певи́ца	piosenkarka / śpiewaczka	певче	piosenkarko, piosenkarcze / śpiewacze, śpiewaczko
педагог	pedagog	педаго́гиня	pedagożka	педаго́гикс, педаго́гос, педаго́же	pedagoże
пекарь	piekarz	пека́рка, пе́карка	piekarka	пе́карче, пека́рче	piekarcze, piekarko
переводчик	tłumacz	переводчи́ца	tłumaczka	переводчи́кс, переводче	tłumaczko, tłumaczyszcze
пилот	pilot	пилоте́сса	pilotka	пилотче	pilocie, pilotcze
племянник	siostrzeniec	племя́нница	siostrzenica	племя́шка, племя́нникс, племя́нниче	siostrzeńcze, siostrzenieę
пловец	pływak	пловчи́ха	pływaczka	плавче, плови́че, плови́кс	pływacze
повар	kucharz	повари́ха	kucharka	повар(и)́че	kucharcze, kucharko
подросток	podrostek	подро́сток	podrostka	подро́сток, подро́стко	podrostko
пожарник	strażak	пожари́ца	strażaczka	пожв́рникс, пожари́че, пожа́рное	strażacze, strażaczko
политик	polityk	поли́тица, поли́тик, поли́тичка, поли́тикесса	polityczka	поли́тикс, поли́тик, поли́тиче	politycze
полицейский	policjant	поли́цейская, офице́рша поли́ции, офице́рка поли́ции	policjantka	поли́цейской, офице́рче, офице́рикс поли́ции	policjantcze, głina

пользователь	użytkownik	пользовательница	użytkowniczka	пользовательникс	użutkownicze
поляк	Polak	полька	Polka	полько, поляче	Pol(a)cze
портной	krawiec	портная, портниха, портница	krawcowa, krawczyni	портнай, портниче, портникс	krawcze
поэт	poeta	поэтесса	poetka, poetessa	поэтче, поэтия, поэтикс	poetum, poetko
прач	pracz	прачка	praczka	праче	praczko
предприниматель	przedsiębiorca	предпринимательница	przedsiębiorczyni	предпринимателикс, предприниматче, предпринимателье	przedsiębiorcze
президент	prezydent	президентка, президента, президинта	prezydentka	президентче, президентикс, президента	prezydentcze, prezydencie
преподаватель	wykładowca	преподавательница, преподаватчица	wykładowczyni	преподавателикс, преподаватекс, преподаватчикс, преподавательче	wykładowcze
принц	książę	принцесса	księżna, księżniczka	принкс, принче, принцекс, монаршее дитя	księżne, księżnicze
программист	programista	программистка	programistka	программистикс, програмистче, програмиста	programiszcze, programiszczę
продавец	sprzedawca	продавщица	sprzedawczyni	продавщикс, продавиче, продавикс, продавчина	sprzedawcze
психиатр	psychiatra	психиатрка, психиатрша, психиатриня	psychiatra, psychiatrka	психиатрикс, психиатриче, психиаторче, психиатрическая персона, психиатор, психиатер, психиатр	psychiatrze
психолог	psycholog	психологиня	psycholożka	психологос, психологиче, психологикс	psycholoże
работник	robotnik	работница	robotniczka, robotnikca	работче, работникс, работниче	robotnice
разведчик	zwiadowca	разведчица	zwiadowniczy	разведчикс, разведче	zwiadowcze
редактор	redaktor	редакторка	redaktorka	редакторче	redaktorze
репортёр	reporter	репортёрка	reporterka	репортёрче, репортер, репортье	reporterze, reporterum, reporterko
родственник	krewny	родственница	krewna	родственникс, родче, родня, член семьи	krewnie
русский	Rosjanin	русская	Rosjanka	русской, русское, русския, руссикс	Rosjańcze
рыцарь	rycerz	рыцарша, рыцарка, рыцарыня	rycerka	рыцарче, рыцарикс	rycercze
священник	kapłan	священница	kapłanka	священникс	kapłańcze, kapłanko
священнослужитель	duchowny	священнослужительница	duchowna	священнослужител ьникс, священниче, священнослужитче	duchowne
совершеннолетний	pełnoletni	совершеннолетняя	pełnoletna	совершеннолетний/ -иня, совершеннолетняя персона/особа	pełnoletne
сосед	sąsiad	соседка	sąsiadka	соседче	sąsiadko, sąsiedzie
сотрудник	współpracownik	сотрудница	współpracowniczka, współpracownica	сотрудниче, сотрудникс	współpracownicze

специалист	specjalista	специалистка	specjalistka	специалистче, специалистикс, специалиста, специаликс, спец	specjaliszcze
спортсмен	sportowiec	спортсменка	sportowczyni	спортсменче, спортсмень, спортсменш	sportowcze, sportowko, sporterkum
стоматолог	stomatolog	стоматологиня	stomatolożka	стоматологос	stomatoloże
строитель	budowlaniec	строительница	budowlańczyni	строительникс	budowlańcze
студент		студентка			studencie, studentum, studentko
стюард	steward	стюардесса	stewardessa	стюардикс, стюардче	stewardzie
супруг	małżonek	супруга	małżonka	суженай	małżenie
сын	syn	дочь	córka	дитя, отпрыск, потомок, малютка, детёныш	dziecko, córek, synka, dziecię
творец	twórca	творица, творчица, творчиня	twórczyni	творче, творческая персона/особа	twórcze
терапевт	terapeuta	терапевта, терапевтша, терапевтиня	terapeutka	терапевтче, терапевтикс, терапевтис	terapeuta, terapeutcze
тесть	teść	тёща	teściowa, teściuni	тесче	teście, teściowe
тинейджер	nastolatek	тинейджерка	nastolatka	тинейджер	nastolatko
торговец	handlarz	торговка	handlarka	торговче	handlarcze, handlaro
турист	turysta	туристка	turystka	туристче, туристикс, туриста	turyszcze
участник	uczestnik	участница	uczestniczka	участикс, участие	uczestnicze
ученик	uczeń	ученица	uczennica	ученикс, ученище, учащийся, учения	ucznie, uczniu, uczeńcze, uczo
учёный	uczony	учёная	uczona	учёнай, учёная, учёнче, научнай сотрудникс	uczone
физик	fizyk	физичка, физица, физикесса, физ(и)чиня	fizyczka	физикс, физиче	fizyczne
фотограф	fotograf	фотографка, фотографиня, фотографистка	fotografka	фотографче, фотографос, фотографиста	fotografcze, fotografko
химик	chemik	химица, химичка, хим(и)чиня	chemiczka, chemica	химикс, чимиче, химчина, химея	chemiczne
хирург	chirurg	хирургиня	chirurgka, chirurgini	хирург, хирургос	chirurgze
хозяин	gospodarz	хозяйка	gospodyni	хозяй, хозяйче	gospodynie, gospodyń
христианин	chrześcijanin	христианка	chrześcijanka	христианче, христианинь	chrześcijańcze
художник	malarz / artysta	художница	malarka / artystka	художникс, художниче	malarko, malarcze / artyszczce. artyszczę, artystum
чемпион	czempion	чемпионка	czempionka	чемпионь, чемпион, призёр, победитче	czempioncze
чёрт	diabeł	чертовка	diablica	чертище, чертила	diabło, diable, diabelstwo
читатель	czytelnik	читательница	czytelniczka	читательникс, читателикс, читальт, читака	czytelnicze
швей	szwacz	швея	szwaczka	швее, швеё, швейче	szwaczko

шеф	szef	шефиня	szefowa	шеф, шефче	szefowe, szefum, szefko
шахтёр	górnik	шахтёрка	górniczka	шахтёрче	górnicze
школьник	uczeń	школьница	uczennica	школьникс, школьниче	ucznie, ucznio, uczeńcze, uczko
шпион	szpieg	шпионка	szpiegini	шпионче, шпионь, шпион	szpieże
электрик	elektryk	электрица	elektryczka	электрикс, электриче, электриста	elektrycze
эмигрант	emigrant	эмигрантка	emigrantka	эмигральт, эмигранта, эмигрантче, эмигранта	emigrancie, emigrantum, emigrantko, emigrantcze
ютубер	youtuber	ютуберка	youtuberka	ютубер, ютуберче	youtuberze

Źródło: opracowanie na podstawie <https://ru.pronouns.page/dictionary>, <https://zaimki.pl/neutrality> (dostęp: 16.07.2025).

Podsumowanie

Każdy język reaguje na zmiany zachodzące w społeczeństwie, które się nim posługuje. Po trzech falach feminizmu w Rosji język musiał zaznaczyć rosnącą rolę kobiet w społeczeństwie. Co prawda, język rosyjski zawierał feminyty już w czasach staroruskich czy aktywnie poszerzał ich zasób w czasach radzieckich, gdy kobiety zaczęły masowo wykonywać zawody uznawane dotychczas za typowo męskie, gdyż mężczyźni poszli na front, wielu zginęło. Ale prawdziwa zmiana nastąpiła na początku XXI wieku. Pojawiły się nowe media społecznościowe i formy komunikacji, które wywołały potrzebę nazwania nowych zawodów, w których kobiety zaczęły pracować na równi z mężczyznami. Jednak w Rosji władza wpływa na wszystko, nawet język może stać się powodem prześladowań. I tak, feminyty mogą być uznawane przez sądy za ekstremizm, za przynależność do środowiska LGBT, które jest nieuznawane przez Kreml i podlega karom. Część społeczeństwa odrzuca feminyty. To pozostałość patriarchy w polityce, religii, mentalności, kulturze czy sowieckiego myślenia, owego bycia homo sovieticus. Część obawia się represji konserwatywnych władz, reżimu, sojuszu patriarchy i współczesnego „cara”. Ale język nie do końca obawia się tej polityki.

I znów świat zaczął się zmieniać. Pojawiła się potrzeba zauważenia nie tylko kobiet, ale również osób, które nie identyfikują się z konkretną płcią. Pojawiła się ogólnoswiatowa tendencja do poszanowania wszystkich, do łamania stereotypów płciowych – język równościowy, neutralny płciowo, inkluzywny. Zapewne znów będzie on napiętnowany przez urzędników prokremlowskich. Część społeczeństwa odrzuci go, jak odrzuca feminyty, potępi. Pewnie znów będą donosy, skargi na „zaśmiecanie” języka. Ale czy język, którym posługują się Rosjanie, podda się władzy na Kremlu? Może strach przed karami, koloniami karnymi, łagrami powstrzyma jego ewolucję, a może społeczeństwo odważy się zmienić myślenie, sposób porozumiewania się? Na razie takie słowa istnieją, a nauczyciele i tłumacze muszą je znać. Najpierw sami muszą się nauczyć nowej leksyki, gdyż ten język jest zupełnie inny niż ten, którego uczyliśmy się nawet niedawno. Tak samo przecież zmienił się język polski, wzorując się na angielskim, zmienił się język niemiecki, hiszpański i inne. Musimy na bieżąco reagować na te zmiany i jak mówią Rosjanie – „być w kursie” (быть в курсе), czyli orientować się, znać oraz rozumieć. A dziś dodać do tego należy – szanować, nie dyskryminować, nie poddawać się stereotypom, które mniej czy więcej siedzą w nas,

gdyż też w jakimś stopniu jesteśmy częścią tego posowieckiego, pokomunistycznego „dziedzictwa”. W sensie politycznym udało się nam wyzbyć tego, oby udało się w sensie lingwistycznym.

Bibliografia

- Chmura-Rutkowska, I. (2024). *Feminy – dlaczego TAK?* Pobrane z: <https://www.niebieskalinia.pl/aktualnosci/artykuly-niebieskiej-linii/feminy-dlaczego-tak-11442023>.
- Feminy na rynku pracy – przykłady i zastosowanie w języku.* (2025). Pobrane z: <https://porady.pracuj.pl/praca/feminy-na-ryнку-pracy>.
- Język neutralny płciowo w Parlamencie Europejskim.* (2018). Pobrane z: <https://asbir.pl/wp-content/uploads/2024/06/Parlament-Europejski-2018-Język-Neutralny-Płciowo-w-Parlamencie-Europejskim.pdf>.
- «Настоящие мужчины» в прокремлевской риторике. (2022). Pobrane z: <https://ridl.io/ru/nastoyashhie-muzhchiny-v-prokremlevskoj-ritorike/>.
- «Они все против Путина»: в Госдуме предложили признать феминизм экстремистской организацией. (2023). Pobrane z: <https://itsmycity.ru/2023-04-04/agentura-zapada-v-gosdume-predlozhili-priznat-feminizm-ekstremistskoj-ideologii>.
- «Срам, который левацкие немывые бабичи используют». Виталий Милонов призвал признать феминизм экстремизмом. (2024). Pobrane z: <https://msk1.ru/text/world/2024/01/19/73139729/>.
- Габдуллина, Э., Воронов, А. (2024). *Авторкам на заметку.* Pobrane z: <https://www.kommersant.ru/doc/6464776>.
- Гендерно-нейтральный язык. Зачем и как его использовать?* (2024). Pobrane z: <https://translyaciya.com/gender-inclusive-language>.
- Гендерно-нейтральный язык. Местоимение one/ex и нейтральные обращения.* (2021). Pobrane z: <https://vk.com/@mirrrraf-genderno-neutralnyi-yazyk-mestoimение-oneeh-i-neutralnye-obr>.
- Гребенникова, В. (2023). *Как говорить на гендерно-чувствительном языке.* Pobrane z: <https://theothersby.org/ru/yak-razmaulyats-gendarna-chullivaj-movaj/>.
- Гурко, Т. (1998-2025). *Понятие «гендер» в российской социологии.* Pobrane z: https://www.isras.ru/blog_gurko2.html?&printmode.
- Диктаторы всегда против феминизма? А вот и нет.* Pobrane z: <https://holod.media/2023/12/08/diktatory-feministy/>.
- Кирилочкина, В., Россман, Э., Жук, Д., Андреева, А. (2022). *Как жили женщины в Советском Союзе и почему там не было гендерного равенства.* Pobrane z: <https://www.forbes.ru/forbes-woman/458931-kak-zili-zensiny-v-sovetskom-souze-i-pocemu-tam-ne-bylo-gendernogo-ravenstva>.
- Коалсон, Р. (2024). *Туалетные войны: Кремль все громче заявляет о защите «традиционных ценностей» на фоне растущих проблем.* Pobrane z: <https://rus.azattyq.org/a/russia-toilet-wars-presidential-election/32780743.html>.
- Кубаева, О. (2022). *Новая волна феминизма в современном русском языке.* Pobrane z: <https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-volna-feminitivov-v-sovremennom-russkom-yazyke>.

- Левченя, К. (2023). «Уважаемый(ая) клиент(ка)»: зачем компаниям гендерно-нейтральный язык. Pobrane z: <https://www.forbes.ru/forbes-woman/489094-uvazaemyj-aa-klient-ka-zacem-kompaniam-genderno-nejtral-nuj-azyk>.
- Ольгин, К. (2024). *Настало время ответить на стыдные вопросы о гендерно нейтральных туалетах. Что это такое? Они запрещены в РФ? И правда ли их где-то «насаждают»? Пожалуйста, покажите этот текст Владимиру Путину.* Pobrane z: <https://meduza.io/cards/nastalo-vremya-otvetit-na-stydnye-voprosy-o-genderno-neytralnyh-tualetah-cto-eto-takoe-oni-zaprescheny-v-rf-i-pravda-li-ih-gde-to-nasazhdayut>.
- Опрос показал, что большинство россиян негативно относится к феминитивам.* (2023). Pobrane z: <https://www.bfm.ru/news/518565>.
- Павлова, А. (2016). Гендерная асимметрия в обозначениях социальных ролей в русском языке в аспекте восприятия. *Przegląd Wschodnioeuropejski*, VII/2, 211-221.
- Пиперски, А. (2019). *Коварные суффиксы. Как современные феминитивы меняют русский язык.* Pobrane z: <https://nplus1.ru/material/2019/11/28/russian-feminitives>.
- Российские военные просят Путина защитить их от феминисток, которые по заказу «Англосаксов» разрушают семьи.* (2025). Pobrane z: <https://novosti.dn.ua/ru/news/393575-rossijskie-voennye-prosyat-putina-zashhitit-ih-ot-feministok-kotorye-po-zakazu-anglosaksov>.
- Рябова, Т. (2006). Политический дискурс как ресурс «создания гендера» в современной России. *Культура. Общество. Т. XVIII. Вып. 4(32)*, 307-320. Pobrane z: <https://cens.ivanovo.ac.ru/publications/riabova-politicheskiy-diskurs.htm>.
- Хетерингтон, Ф. (2017). *Россия: Спорное наследие СССР в гендерных вопросах.* Pobrane z: <https://russian.eurasianet.org/node/64951>.
- Чевтаева, И. (2023). *Как пропаганда РФ атакует Украину через гендерные стереотипы.* Pobrane z: <https://www.dw.com/ru/kak-rossijskaa-propaganda-atakuet-ukrainu-cerez-gendernye-stereotipy/a-64797782>.
- Шипачева, Д. (2022). *Краткая история феминизма в СССР и России.* Pobrane z: <https://www.pravilamag.ru/articles/301323-kratkaya-istoriya-feminizma-v-sssr-i-rossii-ot-xix-veka-do-nashih-dney/>.
- Словарь гендерно-нейтрального языка.* Pobrane z: <https://ru.pronouns.page/dictionary>.

DEBIUTY STUDENCKIE

XII. „DIALOG, JAKI JEST, KAŻDY WIDZI – FILOZOFIA OBSŁUGI, KTÓRĄ ZROZUMIE NAWET GOŚĆ”

(*Marcin Turek*)

Streszczenie

Niniejszy tekst przedstawia główne idee, wyniki badań i wnioski praktyczne rozdziału poświęconego zastosowaniu filozofii dialogu w komunikacji oraz obsłudze gościa w sektorze gastronomicznym. Autor łączy klasyczne koncepcje (Buber, Levinas, Tischner) z praktyką biznesową, pokazując, że perspektywa „Ja–Ty” może realnie poprawiać jakość relacji kelner – gość, kulturę organizacyjną i efekty ekonomiczne lokalu.

Summary

This text presents the key ideas, empirical findings, and practical implications of the chapter devoted to applying the philosophy of dialogue to guest communication and service in hospitality. The author connects classic thinkers (Buber, Levinas, Tischner) with everyday business realities, arguing that the „I–Thou” perspective can tangibly improve waiter–guest relations, organizational culture, and a venue’s economic outcomes.

I. Filozofia dialogu w komunikacji gastronomicznej

Filozofia dialogu to nurt myślowy w XX-wiecznej humanistyce, który akcentuje znaczenie autentycznego spotkania między ludźmi oraz traktowania drugiej osoby jako równorzędnego podmiotu relacji. Zanim przejdziemy do jej istoty, warto zapytać: *czym właściwie jest dialog?* *Słownik języka polskiego PWN* podaje następującą definicję dialogu, mianowicie dialog to po prostu „rozmowa dwóch osób, zwłaszcza bohaterów powieści, sztuki lub filmu”. Choć taka prosta definicja pochodzi z języka potocznego, nabiera głębszego znaczenia, gdy uświadomimy sobie, że życie społeczne bywa postrzegane jako teatr świata – *theatrum mundi* – w którym każdy z nas odgrywa swoje role (Tischner, 2006, s. 6). W tym ujęciu dialogiem staje się każda rozmowa dwójki ludzi, *bohaterów dramatu* naszego codziennego życia. Filozofia dialogu przenosi jednak ciężar z samej *rozmowy* na *relację* i na sposób, w jaki podchodzimy do drugiej osoby.

Twórcami i głównymi reprezentantami filozofii dialogu są m.in. Martin Buber, Emmanuel Levinas oraz Józef Tischner. Mimo odrębności ich perspektyw, wszyscy oni podkreślali jedno wspólne przesłanie: prawdziwy dialog zaczyna się tam, gdzie traktujemy drugiego człowieka nie jak przedmiot, lecz jak podmiot (Buber, 1992, s. 39; Levinas, 2002, s. 63; Tischner, 2006, s. 218). Buber w swojej klasycznej pracy *Ja i Ty* (1923) zaproponował oryginalne ujęcie relacji międzyludzkich, rozróżniając dwa podstawowe sposoby odniesienia do innego człowieka: relację „Ja–Ty” i „Ja–Ono” (1992, s. 39). Relacja „Ja–Ty” oznacza autentyczne spotkanie dwóch osób, w którym obie strony uznają się wzajemnie za osoby (podmioty), nie za obiekty czy środki do celu (Ibidem, s. 41). Taka relacja opiera się na wzajemności, obecności i otwartości – „Ty” w ujęciu Bubera nie jest rolą społeczną ani zbiorem cech, lecz niepowtarzalną

całością, z którą nawiązujemy bezpośredni, pełny kontakt (Ibidem, s. 40). W spotkaniu *Ja–Ty* kluczowe znaczenie ma uważność na drugą osobę, pełna obecność oraz brak z góry przyjętych uprzedzeń czy oczekiwań. Buber podkreślał, że w relacji *Ja–Ty* nie chodzi o zwykłą wymianę informacji ani zaspokajanie potrzeb, lecz o głęboko zakorzenione doświadczenie obecności drugiego człowieka.

Relacja „Ja–Ono” stanowi przeciwieństwo powyższego ideału. W relacji tej drugi człowiek (bądź szerzej: rzeczywistość) traktowany jest przedmiotowo – jak rzecz, którą można zbadać, wykorzystać lub odłożyć na bok (Ibidem, s. 39). Jest to podejście funkcjonalne, typowe dla codziennych sytuacji nastawionych na cele praktyczne i efektywność. Według Bubera relacje *Ja–Ono* są nieuniknioną częścią życia, nie można ich całkowicie wyeliminować – nie sposób wszak z każdym i zawsze nawiązywać głębokiego porozumienia. Jednak *ograniczenie się wyłącznie do perspektywy „Ja–Ono” prowadzi do izolacji, a w skrajnych przypadkach poczucia egzystencjalnej pustki* (Ibidem, s. 45). Buber przestrzegał, że życie pozbawione momentów prawdziwego spotkania staje się życiem wyjałowionym duchowo.

Centralną tezą Bubera jest stwierdzenie, że człowiek staje się sobą w relacji z drugim człowiekiem. Jak ujął to filozof: „*Ja staję się poprzez Ty*” – znaczy to, że tożsamość i pełnia człowieczeństwa kształtują się nie w izolacji, lecz w dialogicznym spotkaniu z drugim (Ibidem, s. 56). Człowiek nie zrealizuje w pełni swojego „ja” poprzez samą introspekcję czy autoanalizę, ale dopiero poprzez *Ty*, w relacji z innymi. Konsekwencją tego poglądu jest postulat, że także w życiu zawodowym – nawet tak zorientowanym na działanie jak praca w usługach – można (i warto) poszukiwać przestrzeni do relacji *Ja–Ty*. W środowisku gastronomicznym perspektywa Bubera stanowić może alternatywę dla dominującego modelu relacji czysto transakcyjnych. Jeśli kelner potraktuje spotkanie z gościem nie tylko jako *świadczenie usługi*, ale jako *relację z drugim człowiekiem*, sprzyja to budowaniu wzajemnego zaufania, przekształcając zwykły kontakt w bardziej osobowe spotkanie. Dzięki temu praca w gastronomii staje się czymś więcej niż wykonywaniem obowiązków – może wspierać osobisty rozwój i dawać poczucie sensu wszystkim uczestnikom relacji usługowej.

Co istotne, Buber nie idealizuje relacji *Ja–Ty*. Podkreśla, że takie spotkania są ulotne i kruche – nie istnieją jako stały stan, lecz pojawiają się w momentach gotowości obu stron. Relacje „Ja–Ty” nie są doskonałe ani wolne od wad; przeciwnie, wymagają ciągłej gotowości do dialogu i mogą łatwo ulec zerwaniu (Ibidem, s. 49; Wieczorek, 2015, s. 316). Dlatego filozofia dialogu nie jest utopią oderwaną od rzeczywistości – nie proponuje życia w stanie nieustannego, idealnego porozumienia, ale raczej zachęca do refleksji nad *sposobem bycia z innymi* w każdej dziedzinie życia (prywatnej czy zawodowej). Jest zaproszeniem, by nawet w zwykłych sytuacjach dnia codziennego poszukiwać elementów autentycznego spotkania i wzajemnego szacunku (Wieczorek, 2015, s. 317).

Filozofia dialogu wyrosła na gruncie refleksji filozoficzno-religijnych (m.in. myśli żydowskochrześcijańskiej), ale jej zastosowanie okazało się cenne również we współczesnych relacjach biznesowych. W świecie biznesu, gdzie często dominuje język zysku, wydajności i strategii, podejście dialogiczne wnosi perspektywę nastawioną na relacje oparte na wzajemności, zaufaniu, szczerości i autentyczności. Zgodnie z myślą Bubera i innych filozofów dialogu, relacje zawodowe nie muszą ograniczać się do wymiany usług – mogą, a nawet powinny, przyjmować formę bardziej osobowego

spotkania, w którym dostrzega się w drugiej stronie przede wszystkim człowieka, a nie wyłącznie funkcję (klienta, podwładnego, menedżera). Jak obrazowo ujęła to Renata Wieczorek, badająca tę filozofię: „Reasumując, najpierw jest relacja do Ty, następnie mamy do czynienia z konceptualizacją pierwotnego doświadczenia i przejściem na poziom Ono. Kolejnym etapem jest (powinno być) ponowne zwrócenie się do relacji Ja-Ty, tym razem świadome” (2015, s. 309). Oznacza to, że w nawet najbardziej sformalizowanych kontaktach biznesowych można powrócić do podejścia *Ja–Ty*, jeśli uczynimy to świadomie i z refleksją.

Choć powyższe spostrzeżenie może wydawać się oczywiste z moralnego punktu widzenia, warto zauważyć, że jest ono głęboko zakorzenione w naszej kulturze. Już 2 tys. lat temu św. Paweł w *Liście do Rzymian* napominał: „Serdeczni w braterskiej miłości wzajemnie się wyprzedzajcie w okazywaniu szacunku” (Biblia Tysiąclecia, 2000, Rz 12:10). Szacunek do drugiej osoby – traktowanie jej jak brata, a nie środka do celu – jawi się zatem jako fundament prawdziwego dialogu. Niestety, w realiach biznesowych często obserwujemy odejście od tej zasady. Relacje zawodowe bywają prowadzone do chłodnej wymiany korzyści, a ludzie postrzegani są wyłącznie przez pryzmat swojej przydatności dla firmy. W skrajnej formie taki zdehumanizowany model ukazał Bret Easton Ellis w powieści *American Psycho*. Jej bohater, Patrick Bateman, funkcjonuje w świecie pozbawionym autentyczności – ludzie wokół niego to nie osoby, lecz „produkty” oceniane po pozorach (markowych garniturach, prestiżowych restauracjach, które odwiedzają, i powierzchownym wizerunku). W takiej rzeczywistości nie ma miejsca na dialog oparty na wzajemnym słuchaniu – zostają jedynie płytkie interakcje i grzeczności, gdzie nikt nikogo naprawdę nie słucha. Człowiek staje się towarem: ładnie opakowanym, ale wewnątrz pustym. To ponure ostrzeżenie pokazuje, że rezygnacja z dialogu opartego na szacunku prowadzi do dehumanizacji relacji biznesowych.

W kontrze do takiego podejścia, zastosowanie filozofii dialogu w biznesie sprzyja tworzeniu środowiska opartego na zaufaniu i wzajemnym szacunku. Relacja kelner – gość czy przełożony – pracownik, potraktowana dialogicznie, nabiera nowej jakości – bardziej etycznej i humanistycznej. Podejście dialogiczne nie oznacza rezygnacji z celów ekonomicznych biznesu, lecz realizowanie ich z poszanowaniem godności uczestników relacji. Coraz częściej podkreślają to współczesne koncepcje zarządzania, zwracając uwagę na znaczenie komunikacji, kultury organizacyjnej i zaangażowania emocjonalnego pracowników. Na tym tle filozofia dialogu dostarcza konkretnych wskazówek, jak budować relacje zawodowe stawiające nie tylko na efektywność, ale i na podmiotowość człowieka – wpisaną głęboko w ludzkie *ja*. Jan Paweł II w jednej ze swoich encyklik pisał wręcz o konieczności poszanowania tego *ja* osoby ludzkiej w każdej sferze życia (por. Jan Paweł II, 1998, nr 60).

Jednym z podstawowych narzędzi budowania relacji dialogicznych jest komunikacja. To, *jak* rozmawiamy, jest równie ważne jak to, *o czym* rozmawiamy. W centrum każdej relacji międzyludzkiej znajduje się właśnie proces komunikowania się (Montaigne, 2021, s. 197). Niezależnie od kontekstu – prywatnego, społecznego czy zawodowego – sposób porozumiewania się w dużej mierze decyduje o jakości interakcji (Ibidem, s. 840). Filozofia dialogu, akcentując wagę autentycznego spotkania, stawia komunikację w roli fundamentalnego narzędzia tworzenia relacji opartych na szacunku, uważności i wzajemnym zrozumieniu (Buber, 1992, s. 48). W środowisku pracy usługowej, zwłaszcza w gastronomii, komunikacja nie sprowadza się jedynie

do przekazywania informacji – jest podstawą budowania zaufania i lojalności gości (Tracy, 2019, s. 142). Gość restauracji ocenia bowiem nie tylko jakość potraw, lecz także (a nierzadko przede wszystkim) sposób, w jaki został przyjęty i obsłużony przez personel.

Komunikacja werbalna to porozumiewanie się za pomocą słów – obejmuje zarówno *treść* komunikatu (co mówimy), jak i jego *formę* (jak mówimy). W kontaktach zawodowych umiejętność jasnego i uprzejmego formułowania wypowiedzi ma zasadnicze znaczenie (Newport, 2018, s. 21). Elementy takie jak dobór słów, ton głosu, tempo oraz intonacja mogą wpływać na interpretację przekazu przez odbiorcę (Batko, 2004, s. 8). Pracownik gastronomii w rozmowie z gościem powinien zachować profesjonalizm językowy, ale też serdeczność i gościnność. Ważne jest dostosowanie stylu wypowiedzi do sytuacji i potrzeb klienta, np. spokojne wyjaśnienie oferty starszej osobie vs. żywszy ton w rozmowie z rodziną z dziećmi. Umiejętność reagowania *tu i teraz* na pytania i wątpliwości gościa jest podstawą skutecznej komunikacji werbalnej w obsłudze klienta (Ibidem, s. 20).

Komunikacja niewerbalna – często nazywana językiem ciała – obejmuje wszystkie sygnały, które wysyłamy *nie* używając słów: mimikę, kontakt wzrokowy, postawę ciała, gesty, dystans fizyczny, a także modulację głosu (głośność, ton, melodię). Badacze szacują, że większość informacji w komunikacji międzyludzkiej przekazywana jest kanałem niewerbalnym – *jak* coś mówimy lub robimy bywa ważniejsze od tego, *co* mówimy (Ekman, 1992, s. 9). W gastronomii sygnały niewerbalne mają szczególne znaczenie już od pierwszych sekund wizyty gościa. Uśmiech, otwarta (życzliwa) postawa ciała, spokojne ruchy i utrzymanie kontaktu wzrokowego potrafią zbudować pozytywne pierwsze wrażenie i poczucie profesjonalizmu obsługi. Z kolei unikanie wzroku, skrzyżowane ręce, napięta twarz czy nerwowe, pośpieszne ruchy – choćby mimowolne – mogą wywołać u klienta dystans i dyskomfort (Ibidem, s. 35). Co ważne, niewerbalnych sygnałów nie da się łatwo zafałszować. Jeżeli słowa kelnera (np. formułka „*Cieszymy się, że znów nas Pan odwiedził*”) nie idą w parze z odpowiednim tonem, uśmiechem i postawą, odbiorca natychmiast wyczuje fałsz i uprzejmość na pokaz (Ibidem, s. 221). Spójność przekazu werbalnego i niewerbalnego jest zatem kluczowa dla wiarygodności – *musi* być widoczne, że kelner autentycznie ma na myśli to, co mówi (Ibidem, s. 231).

W praktyce komunikacja werbalna i niewerbalna współlistnieją i wzajemnie się uzupełniają. Nie funkcjonują oddzielnie – słowa nabierają pełnej siły dopiero wtedy, gdy wspierają je odpowiednie czyny, ton i gesty. Gdy wypowiedziane przez nas zdania nie zgadzają się z wewnętrznym nastawieniem, łatwo o niespójność i wrażenie nieszczerości. Największą siłę nasze słowa mają wtedy, gdy są spójne i autentyczne – zgodne z naszymi faktycznymi odczuciami (Levinas, 2002, s. 105). W pracy zespołowej integracja obu form komunikacji wpływa nie tylko na relacje z klientem, ale i na współpracę między pracownikami. Jasne, spokojne komunikaty, połączone z otwartą mową ciała czy przyjazną mimiką, sprzyjają dobrej atmosferze oraz zmniejszają ryzyko konfliktów (Tischner, 2006, s. 225). Można powiedzieć, że komunikacja jest zwierciadłem postawy dialogicznej – każde spojrzenie, słowo czy gest może potwierdzać czyjaś wartość i wyjątkowość albo przeciwnie, dehumanizować i czynić z rozmówcy „przedmiot” (Buber, 1992, s. 40). Jeżeli pracownik patrzy na gościa z życzliwością, uważnie go słucha i reaguje empatycznie, daje sygnał: „*Jesteś dla mnie ważny, traktuję cię poważnie*”. Natomiast pośpieszne rzucanie formułek bez kontaktu wzrokowego może komunikować coś odwrotnego – sprowadzać klienta do anonimowej roli kolejnego zlecenia („*Ono*”).

Z tej perspektywy zrozumiałe staje się wezwanie, by komunikację w miejscu pracy świadomie kształtować w duchu uważności i autentyczności, tak aby była ona wyrazem szacunku dla rozmówcy (Tischner, 2006, s. 46).

Sektor gastronomiczny, choć pozornie skupiony na przygotowaniu i serwowaniu posiłków, w rzeczywistości opiera się w dużej mierze na relacjach interpersonalnych. O jakości doświadczenia klienta decyduje nie tylko smak potraw, lecz także – a często przede wszystkim – sposób, w jaki został on przyjęty, obsłużony i potraktowany przez personel. W tym kontekście koncepcja dialogu – rozumianego jako spotkanie osób, a nie tylko wymiana komunikatów – okazuje się niezwykle istotna (Levinas, 2002, s. 237). Autentyczny dialog w sensie filozofii dialogu nie sprowadza się do samej uprzejmej konwersacji czy sprawnej obsługi technicznej. To coś więcej: postawa gotowości do przyjęcia drugiego człowieka jako osoby, nie wyłącznie jako klienta. Kelner, który dostrzeże w gościu nie tylko odbiorcę usługi, ale *człowieka z indywidualnymi potrzebami, oczekiwaniami i nastrojem*, potrafi stworzyć atmosferę prawdziwego spotkania. Taka interakcja wykracza poza poziom transakcyjny i staje się relacją osobową (Tischner, 2006, s. 41). Drobnymi przejawami postawy dialogicznej mogą być np.: pamiętanie preferencji stałego klienta, szczere dopytanie o zadowolenie z posiłku, autentyczne zainteresowanie samopoczuciem gościa czy uważne wysłuchanie jego uwag. Wszystkie te elementy świadczą o obecności, zaangażowaniu i szacunku – wartościach bliskich filozofii dialogu. Co więcej, relacje tego rodzaju sprzyjają nie tylko satysfakcji klienta, ale też zwiększają poczucie sensu i spełnienia po stronie pracownika (Peterson, 2018, s. 269). Kelner, który nawiązuje autentyczną więź z gościem, czerpie większą satysfakcję z pracy, czując że robi coś znaczącego (pomaga ludziom, sprawia im przyjemność), a nie tylko wykonuje mechaniczne czynności.

Dialogiczna jakość relacji przekłada się też na wymierne korzyści ekonomiczne dla lokalu. Klient, który poczuł się potraktowany podmiotowo i po ludzku, z dużym prawdopodobieństwem wróci ponownie, poleci miejsce znajomym, a także będzie bardziej wyrozumiały wobec drobnych potknięć obsługi. Budowanie lojalności klienta w oparciu o autentyczne relacje interpersonalne może okazać się trwalsze i skuteczniejsze niż klasyczne zabiegi marketingowe (Tischner, s. 224). Innymi słowy, gość „zdobyty” sercem obsługi pozostanie wiernym gościem dłużej niż ten pozyskany wyłącznie promocjami czy programami lojalnościowymi. Zastosowanie filozofii dialogu w gastronomii pozwala więc spojrzeć na obsługę klienta nie tylko jako na obowiązek zawodowy, lecz jako na przestrzeń spotkania – miejsce, w którym człowiek spotyka człowieka. Restauracja przestaje być wtedy postrzegana wyłącznie jako punkt usługowy, a staje się miejscem wymiany ludzkich doświadczeń i wzajemnego uznania.

Kluczowe kompetencje umożliwiające taki dialogiczny sposób obsługi to autentyczność, empatia i uważność. Wysoka jakość usług gastronomicznych opiera się nie tylko na znajomości standardów i procedur, ale głównie na tych *kompetencjach miękkich* personelu. To one decydują, czy kontakt z gościem będzie jedynie powierzchowną transakcją, czy wartościowym spotkaniem w duchu filozofii dialogu. Autentyczność oznacza bycie sobą i szczerą w reakcjach – wolność od sztuczności i odgrywania narzuconej roli. Goście bardzo szybko wyczuwają, czy kelner faktycznie interesuje się ich potrzebami, czy tylko kurtuazyjnie „odbębnia” obsługę. Dlatego szczere zaangażowanie i naturalność w zachowaniu budują wiarygodność. Empatia to umiejętność wczucia się w sytuację drugiej osoby – zrozumienia jej stanu emocjonalnego i oczekiwań – oraz

adekwatnego reagowania. W gastronomii empatia jest szczególnie ważna w kontaktach z gośćmi zdenerwowanymi, niezadowolonymi czy bardzo wymagającymi. Kelner okazujący empatię potrafi np. spokojnie wysłuchać skargi, okazać zrozumienie dla frustracji gościa i zaproponować rozwiązanie zamiast przyjmować postawę obronną. Uważność (ang. *mindfulness* w kontekście obsługi) to zdolność pełnego bycia „tu i teraz” z klientem – bez pośpiechu, rozproszenia uwagi czy działania na autopilocie. Przejawia się ona w dostrzeganiu szczegółów (np. zauważenie, że gość się waha przy wyborze dania), gotowości do reakcji (zaferowanie pomocy zanim klient poprosi) oraz w umiejętności aktywnego słuchania rozmówcy. Kiedy kelner jest w pełni obecny przy gościu, gość czuje się traktowany indywidualnie, po partnersku, a nie jak jeden z wielu.

Wspólne występowanie autentyczności, empatii i uważności buduje w restauracji atmosferę zaufania. Sprawia też, że interakcje stają się bardziej przyjazne i otwierają przestrzeń do zaistnienia *prawdziwego dialogu* między kelnerem a gościem. Innymi słowy, gdy personel praktykuje te trzy postawy jednocześnie, obie strony interakcji – i obsługujący, i obsługiwany – mają szansę wyjść poza schemat „*Ja-Ono*” (czysto rola służbowa vs. klient oczekujący usługi) i doświadczyć chwil autentycznej relacji „*Ja-Ty*”. Taki jest ideał filozofii dialogu przeniesiony na grunt biznesu gastronomicznego.

Podsumowując część teoretyczną: filozofia dialogu oferuje ramy do zrozumienia, jak budować autentyczne, oparte na szacunku relacje w pracy kelnera z gościem restauracji.

Omówiliśmy źródła tej filozofii (Buber i in.), jej główne pojęcia (relacja *Ja-Ty* kontra *Ja-Ono*) oraz wskazaliśmy, że dialog w biznesie gastronomicznym oznacza coś więcej niż uprzejmą obsługę – to podejście, które widzi w kliencie pełnoprawnego partnera spotkania. Przyjrzelśmy się także roli komunikacji werbalnej i niewerbalnej w kształtowaniu jakości tych relacji oraz znaczeniu postaw takich jak autentyczność, empatia i uważność u pracowników obsługi. Te założenia teoretyczne stanowią fundament do dalszych rozważań. W następnej części przejdziemy do wyników badań empirycznych, aby sprawdzić, na ile zasady filozofii dialogu faktycznie przejawiają się w praktyce sektora gastronomicznego, oraz jakie płyną z tego wnioski praktyczne.

II. Metodologia i wyniki badań własnych

Aby zbadać wpływ zasad filozofii dialogu na relacje biznesowe w sektorze gastronomicznym, przeprowadzono badania jakościowe wśród pracowników i klientów lokali gastronomicznych regionu sądeckiego. Ankietowani byli zróżnicowani pod względem wieku i częstotliwości korzystania z usług gastronomicznych. Badania własne przeprowadzone zostały w okresie od początku kwietnia do połowy czerwca 2025 roku. Całość badań stanowiło 20 wywiadów, 20 ankiet oraz trzy sesje obserwacji uczestniczącej, które zrealizowano w trzech lokalach gastronomicznych w regionie sądeckim. Dodatkowo, wybór podejścia jakościowego podyktowany był chęcią dogłębnego zrozumienia doświadczeń i perspektyw uczestników relacji kelner-gość, czego nie oddałyby suche dane liczbowe. Badania jakościowe pozwalają uchwycić kontekst i znaczenia przypisywane przez ludzi zjawiskom społecznym – w tym przypadku sposobom komunikacji i relacjom w gastronomii (Nietzsche, 2022, s. 20; Creswell, 2013, s. 189). Główny problem badawczy sformułowano następująco: *W jaki sposób zasady filozofii dialogu mogą wpłynąć na jakość relacji między pracownikami gastronomii a gośćmi oraz jakie konkretne zasady dialogu mogą wspierać lepsze zrozumienie i współpracę?*

W celu odpowiedzi na te pytania zastosowano triangulację metod, obejmującą trzy techniki badawcze:

- Wywiady jakościowe – przeprowadzono pogłębione rozmowy z pracownikami sektora gastronomicznego (kelnerami i kilkoma menedżerami). Umożliwiły one poznanie ich wiedzy, doświadczeń i oczekiwań związanych z komunikacją z gośćmi i z koncepcją dialogu w pracy. Wywiady oparto na przygotowanym scenariuszu (Załącznik 1), jednak pozostawiono swobodę rozmówcom, zadając pytania dodatkowe w zależności od kierunku wypowiedzi. Dzięki temu wywiady ujawniły, jak personel rozumie dobre praktyki obsługi i czy intuicyjnie stosuje elementy postawy dialogicznej. Łącznie przeprowadzono wywiady z kilkunastoma osobami z różnych typów lokali (restauracje, kawiarnie, bary).
- Ankieta (badanie sondażowe) – skierowano ją zarówno do klientów, jak też do pracowników gastronomii. Pytania w ankiecie dotyczyły oceny jakości komunikacji w obsłudze oraz świadomości istnienia i znaczenia zasad *dialogicznej* obsługi.
 - Kwestionariusz (Załącznik 2) zawierał głównie pytania zamknięte (np. stwierdzenia oceniane w skali, pytania jednokrotnego wyboru), co pozwoliło zebrać zbiorczy obraz opinii większej grupy osób. Dzięki ankietom uzyskano m.in. dane o tym, ilu klientów odczuwa, że personel traktuje ich „po ludzku”, ilu pracowników słyszało o filozofii dialogu itp. – co uzupełniło informacje z wywiadów o szerszy kontekst. W badaniu ankietowym wzięło udział kilkadziesiąt osób (łącznie obie grupy respondentów).
- Obserwacja uczestnicząca – badacz przez pewien czas obserwował codzienne interakcje kelnerów z gośćmi w trzech wybranych lokalach regionu śląskiego. Obserwacje prowadzono w naturalnych warunkach pracy restauracji, zwracając uwagę na zachowania werbalne i niewerbalne personelu oraz reakcje gości. Tego rodzaju aktywna obserwacja pozwoliła uchwycić niewerbalne aspekty komunikacji jak ton głosu bądź też mimikę, czyli elementy kluczowe dla praktycznego zastosowania filozofii dialogu, a trudne do odtworzenia jedynie na podstawie deklaracji słownych. Notowano np. czy kelnerzy nawiązują kontakt wzrokowy, czy się uśmiechają, jak reagują na skargi, jak radzą sobie w pośpiechu.

Dla zachowania rzetelności wyników zadbano o odpowiednie przygotowanie narzędzi badawczych (scenariuszy wywiadów, kwestionariuszy ankiety, arkuszy obserwacji) oraz o anonimowość i komfort respondentów. Analiza zebranych danych miała charakter jakościowej analizy treści – wypowiedzi z wywiadów transkrybowano i zakodowano tematycznie, wyniki ankiety zestawiono procentowo, a z obserwacji sporządzono notatki i studia przypadków.

Wyniki badań okazały się bardzo pouczające. Już na wstępie ujawniła się interesująca rozbieżność między *świadomością pojęcia* a *praktyką*. Zdecydowana większość badanych pracowników nigdy nie słyszała o „filozofii dialogu” jako koncepcji filozoficznej, nie znali też teorii Bubera czy Levinasa. Mimo to, *ich codzienne praktyki komunikacyjne w dużej mierze odzwierciedlały podstawowe założenia dialogu*. Innymi słowy, filozofia dialogu jest obecna w praktyce gastronomicznej nawet nieświadomie.

Pracownicy opisywali własnymi słowami, co dla nich znaczy dobra obsługa: wymieniali takie wartości jak *empatia, uważność, szacunek, indywidualne podejście, uprzedzające reagowanie na potrzeby klienta*. Są to dokładnie elementy postawy dialogicznej, choć kelnerzy nie posługiwali się tym terminem. Przykładowo, jeden z uczestników wywiadu stwierdził, że stara się traktować każdego gościa „*tak, jak sam chciałby być potraktowany*”, inny mówił o „*wejściu w buty klienta*”, gdy ten ma problem – są to wyrazy empatii i partnerstwa, zgodne z duchem *Ja–Ty*. Można więc wnioskować, że intuicyjnie wielu pracowników gastronomii stosuje filozofię dialogu, nawet jeśli nie nazywają tego w ten sposób.

Kolejnym istotnym wnioskiem jest potwierdzenie pozytywnego wpływu technik dialogicznych na relacje z klientami i ich lojalność. Zarówno dane z wywiadów, jak też z ankiet pokazały, że gdy kelnerzy stosują takie praktyki jak *aktywne słuchanie, otwartość na sugestie, empatia i zrozumienie to znacząco rośnie zadowolenie gości*. Klienci czują się bardziej dostrzegani i rozumiani, co bezpośrednio przekłada się na ich chęć ponownego odwiedzenia lokalu. Aż 85% ankietowanych klientów wskazało, że dialogiczna postawa kelnera (*uwaga, dbałość, cierpliwość, życzliwość*) miała *istotny wpływ* na ich ogólną ocenę wizyty w restauracji. To bardzo wysoki odsetek, który dowodzi praktycznej siły podejścia opartego na dialogu. W wielu wywiadach goście podkreślali, że „*miła atmosfera*” i „*poczucie bycia zaopiekowanym*” jest dla nich równie ważne co jedzenie. Pracownicy z kolei opowiadali, że trudny klient często łagodnieje, gdy podejdziesz się do niego z empatią i spokojem, zamiast z defensywą – co potwierdza, iż dialog potrafi rozładowywać napięcia.

Bardzo ciekawy rezultat dała obserwacja komunikacji niewerbalnej. Okazało się, że *mowa ciała, mimika i ton głosu odgrywają równie ważną rolę co słowa* w kształtowaniu wrażeń klientów. Na podstawie obserwacji zaobserwowano, że uśmiech, spokojny ton i przyjazna postawa budują u gościa komfort i poczucie profesjonalizmu obsługi, podczas gdy pośpiech, rozproszenie uwagi czy unikanie wzroku mogą osłabić pozytywne odczucia, nawet jeśli formalnie obsługa przebiega poprawnie. Przykładowo, w jednym z obserwowanych lokali w porze lunchu kelnerzy byli tak zabiegani, że nie utrzymywali kontaktu wzrokowego z klientami podczas przyjmowania zamówień – odnotowano, że część gości reagowała na to zniecierpliwieniem bądź czuła się zignorowana. Z kolei w innym lokalu obsługa z uśmiechem i spokojem informowała o opóźnieniu w kuchni – żaden z klientów nie okazał niezadowolenia, większość reagowała ze zrozumieniem. Badanie potwierdziło więc, że komunikacja niewerbalna potrafi wzmocnić lub podważyć przekaz werbalny: uśmiech i otwarte gesty „mówią” gościowi: „*jestem tu dla ciebie, cieszę się, że cię widzę*”, a nerwowa mowa ciała krzyczy: „*śpieszę się, nie mam dla ciebie czasu*”. Spójność obu kanałów jest kluczowa dla kreowania serdecznej atmosfery.

Respondenci wskazali jednak także istotne wyzwania utrudniające utrzymanie postawy dialogicznej w gastronomii. Najczęściej wymienianym problemem była presja czasu w godzinach szczytu i nierówny poziom umiejętności komunikacyjnych wśród członków zespołu. W porach dużego ruchu kelnerom *bardzo trudno jest poświęcić spokojną, indywidualną uwagę każdemu gościowi* – komunikacja siłą rzeczy bywa wtedy skrócona, mechaniczna, ograniczona do niezbędnego minimum. Kilku kelnerów przyznało, że w stresie i pośpiechu zdarza im się zapomnieć o uśmiechu czy rutynowo powtarzać utarte frazy. Z drugiej strony, zauważono że nie wszyscy pracownicy dysponują

jednakowymi kompetencjami interpersonalnymi, co prowadzi do niespójności doświadczenia klienta. Przykładowo, w tej samej restauracji jeden kelner wita gości serdecznie i zagaduje, a inny (pracujący obok) jest oszczędny w słowach i chłodny – przez co część klientów ocenia obsługę świetnie, a inni słabo. Takie rozbieżności obniżają ogólny wizerunek lokalu. Wyniki badań uwiarydliły zatem, że utrzymanie dialogicznej, wysokiej jakości obsługi wymaga radzenia sobie z ograniczeniami czasu i inwestowania w rozwój umiejętności miękkich personelu.

Co ważne, zarówno pracownicy liniowi, jak i kadra kierownicza zwracali uwagę na potrzebę systematycznego podejścia do wdrażania filozofii dialogu w gastronomii. Z badań wyłoniły się konkretne rekomendacje ze strony respondentów, takie jak: regularne szkolenia z komunikacji interpersonalnej, organizowanie krótkich warsztatów dla załogi (np. ćwiczących radzenie sobie z trudnymi sytuacjami i rozwijających uważność na klienta), a także wyraźne zaangażowanie kadry zarządzającej w promowanie postawy dialogicznej. Wielu pracowników deklarowało chęć podnoszenia umiejętności w tym zakresie, o ile szkolenia będą praktyczne i dostosowane do realiów pracy (np. symulacje scenek zamiast czysto teoretycznych wykładów). Menedżerowie z kolei podkreślali, że przykład powinien iść z góry – jeśli kierownik restauracji odnosi się do personelu z szacunkiem i sam modeluje empatię (np. słucha uwag kelnerów, okazuje zrozumienie w trudnych chwilach), wówczas pracownicy łatwiej przenoszą takie podejście na kontakt z gośćmi.

Reasumując, badania jednoznacznie wykazały, że wdrażanie filozofii dialogu w sektorze gastronomicznym przynosi realne korzyści – obserwuje się wzrost satysfakcji klientów, poprawę atmosfery w zespole i budowanie pozytywnego wizerunku lokalu. Jednocześnie ujawniono konkretne bariery utrudniające pełne wykorzystanie potencjału dialogu (tempo pracy, braki kompetencyjne), których przezwyciężenie wymaga świadomego, strategicznego podejścia do zarządzania komunikacją wewnętrzną oraz szkoleniami. Wyniki badań posłużyły za solidną podstawę do sformułowania praktycznych wskazówek dla pracowników gastronomii – swego rodzaju „poradnika dialogu w obsłudze klienta” – które prezentujemy w ostatniej części.

Wnioski i rekomendacje praktyczne

Analiza przeprowadzonych badań, w połączeniu z omówionymi podstawami teoretycznymi, pozwala wyprowadzić szereg praktycznych wniosków dla pracowników sektora gastronomicznego. Okazuje się, że zasady filozofii dialogu można skutecznie zastosować na każdym etapie kontaktu z gościem, podnosząc jakość relacji oraz zadowolenie obu stron. Poniżej przedstawiono najważniejsze rekomendacje, które wynikają z uzyskanych wyników i mogą stanowić wytyczne do wdrażania postawy dialogicznej w codziennej pracy kelnera.

1) Powitanie gościa: Pierwszy moment kontaktu z klientem jest kluczowy dla zbudowania zaufania i dobrego wrażenia. Badania pokazały, że goście oceniają atmosferę lokalu już w ciągu pierwszych sekund – warto więc od początku nawiązać nić porozumienia. Rekomendacja: przy powitaniu nawiąż kontakt wzrokowy z klientem i uśmiechnij się szczerze, okazując autentyczną życzliwość. Zamiast ograniczać się do sztywnej formułki typu „Dzień dobry, ile osób?”, lepiej spersonalizować powitanie, np. zapytać z uważnością: „Czy preferują Państwo stół przy oknie, czy w spokojniejszej części sali?”. Taka prosta alternatywa pokazuje gościowi, że chcemy dostosować obsługę do jego upodobań.

Ważne jest również wycucie nastroju gościa: nie każdy oczekuje tego samego stylu obsługi – warto dostosować ton i energię powitania do sytuacji (inaczej podejdziemy do zmęczonego biznesmena, a inaczej do rodziny z dziećmi). Pierwsze sekundy mogą zadecydować, czy klient poczuje się jak mile widziany *Gość*, czy jak kolejny anonimowy *klient*. Dialogiczne podejście w powitaniu polega na okazaniu uwagi i gościnności od pierwszego słowa.

2) Prezentacja oferty (menu): Moment, gdy kelner przedstawia menu i doradza w wyborze dań, to nie tylko przekazanie informacji o potrawach – to również okazja do okazania troski i zaangażowania. Zamiast pospiesznie pytać „*Czy już Państwo wybrali?*”, warto zaproponować krótką rozmowę: np. „*Mogę coś doradzić – mają Państwo ochotę na coś lekkiego, wegetariańskiego czy może klasyczne dania?*”. Aktywne doradzanie świadczy o zainteresowaniu potrzebami gościa i buduje wrażenie, że zależy nam na jego zadowoleniu. Dobrą praktyką jest także obrazowy opis potraw – opowiadając o daniu z entuzjazmem (np. podkreślając świeżość składników czy też wyjątkowy sposób przyrządzenia), kelner nawiązuje nić dialogu z klientem, zamiast ograniczać się do roli „żywego cennika”. Rekomenduje się, aby podczas prezentacji oferty być dostępnym, ale nienachalnym: gotowym odpowiedzieć na pytania i pomóc w decyzji, ale jednocześnie dając gościom przestrzeń do zastanowienia. Taka równowaga – obecność bez wywierania presji – sprawia, że klient czuje się swobodnie i szanowany w swoim tempie podejmowania decyzji. Z badań wynika, że goście bardzo doceniają, gdy kelner wykazuje się fachową wiedzą o menu połączoną z chęcią dostosowania rekomendacji do ich preferencji (np. proponuje danie bez laktozy, gdy usłyszy, że ktoś ma nietolerancję). To konkretny przykład empatii w działaniu, wpisujący się w filozofię dialogu.

3) Przyjęcie zamówienia i bieżący kontakt: Chwila przyjmowania zamówienia to kolejny moment, w którym kelner może potwierdzić swoją uważność i zaangażowanie wobec gościa. Zaleca się stosowanie techniki aktywnego słuchania – np. parafrazowania czy też zadawania pytań doprecyzowujących, aby upewnić się, że wszystko dobrze zrozumiano. Proste zdanie: „*Czy dobrze rozumiem, że kawa ma być bez mleka, ale z syropem?*” pozwoli uniknąć pomyłek i równocześnie pokaże klientowi, że kelner słucha uważnie jego życzeń. Ważne jest też obserwowanie sygnałów niewerbalnych gościa – czasem klient może nie werbalizować wprost wątpliwości czy potrzeb, ale zdradza je mowa ciała (wahanie, rozglądanie się, niecierpliwość wyrażona w różny sposób czy ton głosu). Dialogiczny kelner czyta te sygnały i reaguje na nie – np. widząc niepewność na twarzy gościa co do wyboru wina, może sam z siebie zaproponować pomoc lub dodatkowe informacje. Rekomenduje się też zadbanie o pełną obecność w trakcie rozmowy z gościem: nie należy przerywać klientowi, odchodzić w trakcie składania zamówienia czy okazywać zniecierpliwienia (np. zerkać na zegarek). Takie drobne gesty mogą łatwo zniweczyć wrażenie, że traktujemy rozmówcę poważnie. Jeśli sytuacja wymaga oddalenia się (np. pilna sprawa w innym stoliku), warto najpierw przeprosić i wyjaśnić, a nie zostawiać gościa w połowie zdania. Z badań obserwacyjnych wynika, że pełna uwaga okazywana przy przyjmowaniu zamówienia przekłada się na mniejsze ryzyko pomyłek i wyższe zadowolenie klientów, którzy czują się wysłuchani oraz ważni.

4) Reakcja na trudności i reklamacje: Trudne sytuacje – takie jak opóźnienie w podaniu dania, pomyłka w zamówieniu czy niezadowolenie z potrawy – są *testem* jakości relacji z gościem. To właśnie wtedy, w obliczu potencjalnego konfliktu, najbardziej potrzebna jest filozofia dialogu. Rekomendacja: zastosuj zasadę „*Ja–Ty*” nawet w sytuacji reklamacji.

Praktycznie oznacza to zmianę języka i podejścia: zamiast obronnej postawy „to nie moja wina” czy sztywnego protokołu, warto wejść w rolę partnera dialogu, który wraz z klientem chce rozwiązać problem. Można posłużyć się formułą „Ja – Ty”, np.: Kelner: „*Przepraszam, rozumiem, że może być Pan niezadowolony...*”, Klient (Ty): „*...zależy mi, żeby wyszedł Pan z naszego lokalu z dobrym wrażeniem – zobaczmy, jak możemy to naprawić*”. Taki dwustopniowy komunikat pokazuje najpierw empatię i przyznaje rację emocjom gościa (to *ja* – kelner – przepraszam i rozumiem *Ciebie*), a następnie deklaruje chęć naprawy sytuacji i dbałość o dobro klienta. Ważniejsze jest rozwiązanie problemu niż szukanie wymówek – dlatego nie należy zbyt tłumaczyć się czy przrzucać winy na kuchnię, kolegów albo „taki dzień”. Klient w zdenerwowaniu i tak nie chce słuchać usprawiedliwień – chce poczuć, że jego niezadowolenie zostało dostrzeżone i że ktoś się nim realnie zajmie. Jeżeli jest to możliwe, dobrą praktyką jest zaoferowanie rekompensaty za niedogodność (np. deser gratis, voucher na przyszłą wizytę). Nawet drobny gest w stronę poszkodowanego gościa potrafi zneutralizować negatywne emocje i pokazać, że traktujemy go po partnersku, a nie jak przeciwnika. W ujęciu filozofii dialogu konflikt traktujemy nie jako przeszkodę, lecz jako *okazję do spotkania* – paradoksalnie, dobrze rozwiązana reklamacja może wręcz wzmocnić relację z klientem, bo udowadnia, że jego zadowolenie stawiamy ponad własną wygodę. Gość, którego skarga została potraktowana z szacunkiem i któremu zadośćuczyniono, często staje się najbardziej lojalnym klientem, czując, że jest słuchany i ważny.

5) Pożegnanie i podtrzymanie relacji: Ostatni etap wizyty – moment pożegnania – bywa nieraz bagatelizowany, tymczasem *to on pozostawia w pamięci klienta końcowe wrażenie*. Dialogiczna obsługa zakłada, że pożegnanie powinno być równie świadome oraz personalizowane, co powitanie. Kelner powinien podziękować gościom za wizytę w sposób szczerzy i odwołujący się do wspólnego doświadczenia, np.: „*Dziękuję, było nam bardzo miło Panią dziś obsługiwać. Mamy nadzieję, że wkrótce znów się spotkamy*”. Taka wypowiedź – wypowiedziana z uśmiechem i odpowiednim tonem – sprawia, że klient czuje się naprawdę doceniony jako osoba, a nie traktowany taśmowo. Jeśli podczas wizyty wystąpiły jakieś problemy czy reklamacje, należy upewnić się przy pożegnaniu, że sprawa została rozwiązana do satysfakcji gościa. To daje sygnał: „*Twoje dobro jest dla nas ważne do samego końca*”. Warto też, o ile to naturalne, zachęcić gościa do powrotu – np. wspomnieć o czymś, co może go zainteresować następnym razem: „*Od przyszłego tygodnia mamy nowe menu sezonowe – serdecznie zapraszamy ponownie*”. Taki komunikat, jeżeli szczerzy, wyraża nadzieję na kontynuację relacji. Z perspektywy filozofii dialogu pożegnanie nie jest końcem kontaktu, lecz etapem budowania długofalowej relacji – jeśli klient wróci, dialog będzie miał ciąg dalszy.

Podsumowując powyższe etapy: wdrożenie filozofii dialogu w praktykę obsługi nie wymaga rewolucyjnych zmian procedur, a przemiany sposobu myślenia i reagowania. Każdy z opisanych kroków – od powitania po pożegnanie – to okazja, by pokazać, że klient jest dla nas *osobą*, a nie zadaniem do wykonania czy „numerem stolika”. Nawet drobne gesty dialogiczne, powtarzane konsekwentnie, składają się na ogólną atmosferę empatii i szacunku, którą goście wyczuwają i wysoko cenią.

Co więcej, doświadczenia z regionu sądeckiego pokazują, że wiele lokali już intuicyjnie wdraża elementy filozofii dialogu w swojej kulturze obsługi. Na podstawie rozmów z menedżerami ustalono, że w niektórych restauracjach odbywają się regularne spotkania zespołowe, które służą nie tylko omówieniu spraw organizacyjnych, ale

stanowią przestrzeń rozmowy o relacjach z gośćmi oraz stylu obsługi. Menedżerowie podkreślali, że „*dobry dialog z klientem zaczyna się od dobrego dialogu wewnątrz zespołu*” – jeśli personel komunikuje się ze sobą otwarcie i z szacunkiem, wówczas obsługa klientów jest spójna i autentyczna. Z takiego podejścia wynika poprawa jakości obsługi oraz większe zaufanie i zaangażowanie wewnątrz samego zespołu. Rekomendacja organizacyjna: lokale gastronomiczne powinny dbać o wewnętrzną komunikację oraz atmosferę dialogu w zespole – regularne odprawy, na których omawia się także miękkie aspekty współpracy (a nie tylko wyniki sprzedaży), integrują załogę i przekładają się na lepszy dialog z klientami.

Ponadto dobrą praktyką okazały się szkolenia z komunikacji empatycznej dla personelu. Niektóre lokale w regionie inwestują w warsztaty prowadzone przez specjalistów, ukierunkowane na trudne sytuacje i doskonalenie uważności w kontakcie z klientem. Choć menedżerowie nie zawsze nazywają te działania „wdrażaniem filozofii dialogu”, w praktyce dotyczą one jej kluczowych komponentów: *sluchania bez oceniania, zadawania właściwych pytań, świadomego sposobu mówienia i okazywania szacunku*. Rekomendacja: właściciele i kierownicy lokali powinni zapewniać personelowi regularne szkolenia lub mini-treningi z umiejętności komunikacyjnych. Mogą to być chociażby comiesięczne warsztaty z odgrywaniem scenek (jak zareagować na zdenerwowanego klienta, jak radzić sobie z własnym stresem w pracy), prezentacje dobrych praktyk, a nawet udostępnianie materiałów edukacyjnych (filmów instruktażowych itp.). Inwestycja w rozwój takich umiejętności szybko się zwraca: pracownicy czują się pewniej w kontakcie z trudnym gościem, mniej sytuacji wymyka się spod kontroli, a klienci dostrzegają profesjonalizm obsługi.

Kultura dialogu w obsłudze wymaga także odpowiedniego stylu zarządzania. Kierownictwo powinno stosować zasady dialogu w relacjach z *pracownikami* – czyli okazywać im szacunek, słuchać ich głosu, włączać się w rozwiązywanie problemów bądź organizować wszelkiego rodzaju spotkania organizacyjne. Jeden z menedżerów podkreślił w wywiadzie, że *stosowanie dialogu w pracy przynosi większe zaufanie w zespole, lepszą współpracę, szybsze rozwiązywanie konfliktów i większe zaangażowanie pracowników*. To potwierdza zasadę, że zespół, który sam doświadcza dialogu oraz wzajemnego szacunku, łatwiej przenosi to podejście na kontakt z klientem. Dlatego rekomendujemy, by kadra menedżerska w gastronomii dawała przykład dialogicznej postawy na co dzień – np. poprzez otwarte omawianie problemów zamiast autorytarnego wydawania poleceń, docenianie inicjatyw pracowników bądź budowanie atmosfery, w której każdy czuje się wysłuchany. Taki „dialog wewnętrzny” staje się fundamentem dialogu zewnętrznego z gośćmi.

Podsumowując część praktyczną: zasady filozofii dialogu mogą być skutecznie wdrażane w sektorze gastronomicznym poprzez świadome kształtowanie komunikacji z gośćmi na wszystkich etapach obsługi i budowanie kultury organizacyjnej opartej na szacunku, słuchaniu oraz empatii. Doświadczenia lokali sądeckich pokazują, że nawet nie używając formalnie terminu „filozofia dialogu”, wielu menedżerów oraz pracowników *intuicyjnie* realizuje jej założenia, osiągając wymierne efekty – od pozytywnych opinii gości po lojalność klientów. Podejście dialogiczne w gastronomii jest więc nie tylko możliwe, ale i opłacalne. Klucz tkwi w dobrych intencjach i chęci doskonalenia relacji: jeśli te są obecne, filozofia dialogu staje się żywą praktyką, nie wymagając nawet odwoływania się do teoretycznych haseł.

Niniejsze wnioski i rekomendacje stanowią swoiste zwieńczenie rozważań – pokazują, jak idee omówione w części teoretycznej przekładają się na konkretne działania w biznesowej codzienności restauracji. Przytoczone przykłady i dobre praktyki mogą służyć jako wskazówki dla polskich pracowników sektora gastronomicznego, szczególnie z regionu sądeckiego, w budowaniu bardziej dialogowych relacji z gośćmi. Dzięki temu codzienna praca, nawet w pośpiechu i presji, może stać się przestrzenią autentycznych spotkań *Ja–Ty*, z korzyścią zarówno dla klientów, jak i dla personelu oraz sukcesu lokalu jako całości. Źródła filozoficzne i wyniki badań wyraźnie potwierdzają: nawet w zorientowanym na wynik świecie biznesu gastronomicznego możliwe jest tworzenie szczerych, wzajemnie szanujących się relacji – wystarczy odrobina uważności, empatii, dbałości i gotowości do dialogu.

Bibliografia

- Batko, A. (2004). *Sztuka perswazji czyli język wpływu i manipulacji*. Gliwice: Helion.
- Biblia Tysiąclecia*. (2000). *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Poznań: Pallottinum.
- Buber, M. (1992). *Ja–Ty*. Tłum. J. Doktor. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych: Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- D’Antonio, M. (2016). *Donald Trump – człowiek sukcesu*. Tłum. M. Studencki. Wrocław: Bukowy Las.
- Ekman, P. (1992). *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce, małżeństwie*. Tłum. S.E. Draheim, M. Kowalczyk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ellis, B.E. (1991). *American Psycho*. New York: Vintage Books.
- Jan Paweł II. (1998). *Fides et ratio: Encyklika o relacji między wiarą a rozumem*. Libreria Editrice Vaticana.
- Levinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność – esej o zewnętrznosci*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montaigne, M. de (2021). *Próby*. Tłum. T. Boy-Żeleński. Kraków: Vis-à-Vis Etiuda.
- Newport, C. (2018). *Praca głęboka – jak odnieść sukces w świecie, w którym ciągle coś nas rozprasza*. Tłum. W. Jeżewski. Warszawa: Studio EMKA.
- Nietzsche, F. (2022). *Poza dobrem i złem*. Tłum. S. Wyrzykowski. Kraków: Vis-à-Vis Etiuda.
- Peterson, J.B. (2018). *12 życiowych zasad – antidotum na chaos*. Tłum. K. Zuber. Freedom Publishing.
- Tracy, B. (2019). *Nawyki warte miliony – jak nauczyć się zachowań przynoszących bogactwo*. Tłum. J. Sugiero. Gliwice: Helion.
- Tischner, J. (2006). *Filozofia dramatu*. Kraków: Znak.
- Wieczorek, R. (2015). Filozofia Martina Bubera z perspektywy epistemologicznej. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 24(4), 305-320.

Załącznik 1. Kwestionariusz wywiadu

Wstępna część wywiadu (rozgrzewka):

- Proszę opowiedzieć o swoim doświadczeniu zawodowym w sektorze gastronomicznym. (Jak długo Pan/Pani pracuje? Jakie stanowiska zajmował/a Pan/Pani?)
- Jak wygląda typowy dzień pracy na zajmowanym przez Pana/Panią stanowisku? (Jakie obowiązki wykonuje Pan/Pani najczęściej?)

Część zasadnicza – pytania główne:

- Czym jest według Pana/Pani „dialog” w kontekście obsługi klientów? (Jakie skojarzenia wywołuje u Pana/Pani ten termin?)
- Jakie techniki komunikacyjne uważa Pan/Pani za kluczowe w kontaktach z klientem? (Proszę podać przykłady zachowań, które najlepiej sprawdzają się w praktyce.)
- Czy w Pana/Pani miejscu pracy podejmuje się działania mające na celu poprawę jakości komunikacji z klientami i w zespole? Jeśli tak, jakie są to działania?
- Czy filozofia dialogu (tzn. postawa otwartości, aktywnego słuchania, szacunku do rozmówcy) jest w jakikolwiek sposób omawiana podczas szkoleń lub spotkań zespołowych? (Jakie treści są poruszane podczas takich spotkań?)
- Jakie korzyści zauważa Pan/Pani ze stosowania zasad filozofii dialogu w pracy? (W czym konkretnie przejawia się ich skuteczność?)
- Jakie trudności napotyka Pan/Pani przy wdrażaniu zasad dialogu w codziennej pracy? (Jakie są główne przeszkody we wprowadzaniu tych zasad w życie?)
- Jak Pan/Pani ocenia wpływ komunikacji opartej na dialogu na atmosferę w miejscu pracy? (Proszę opisać konkretne przykłady sytuacji.)
- Jak dialogiczne podejście do klienta wpływa na ich zadowolenie oraz lojalność wobec lokalu gastronomicznego? (Czy zauważył/a Pan/Pani jakieś zmiany w zachowaniu klientów po zastosowaniu technik dialogu?)

Część końcowa – podsumowanie wywiadu:

- Co Pana/Pani zdaniem można by zmienić lub poprawić, aby jeszcze bardziej skutecznie wdrażać zasady dialogu w obsłudze klienta oraz w zespole?
- Czy są jakieś dodatkowe uwagi, przemyślenia lub przykłady dotyczące znaczenia dialogu, którymi chciałby/chciałaby się Pan/Pani podzielić?

Załącznik 2. Kwestionariusz ankiety

Sekcja wprowadzająca:

Szanowni Państwo,
Zapraszam do udziału w badaniu dotyczącym wpływu filozofii dialogu oraz Technik komunikacyjnych na jakość obsługi klienta w lokalach gastronomicznych. Celem ankiety jest zebranie informacji, które posłużą do opracowania praktycznych wskazówek dla pracowników sektora gastronomicznego. Ankieta jest całkowicie anonimowa, a wyniki będą prezentowane wyłącznie w formie zbiorczej.

Dziękuję za poświęcony czas oraz szczerą odpowiedź.

Część demograficzna:

Płeć:

- Kobieta
- Mężczyzna
- Wolę nie określać

Wiek:

- 18-25
- 26-35
- 36-45
- 46-60
- 61 i więcej

Jak często korzysta Pan/Pani z usług gastronomicznych (restauracje, kawiarnie, bary)?

- Kilka razy w tygodniu
- Raz w tygodniu
- Kilka razy w miesiącu
- Raz w miesiącu lub rzadziej

Część merytoryczna:

Czy spotkał(a) się Pan/Pani wcześniej z pojęciem „filozofia dialogu”?

- Tak
- Nie

Jak ocenia Pan/Pani poziom komunikacji pracowników lokalu gastronomicznego, w którym Pan/Pani ostatnio przebywał(a)? (1 - bardzo słaby, 5 - bardzo dobry)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Czy stosowanie przez pracowników technik dialogicznych (np. aktywne słuchanie, empatia, otwartość na klienta) wpływa na Pana/Pani ogólne zadowolenie z wizyty w lokalu gastronomicznym?

- Tak
- Nie

Jak ważna jest dla Pana/Pani empatia ze strony kelnera podczas obsługi? (1 – zupełnie nieważna, 5 – bardzo ważna)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Czy oczekuje Pan/Pani od kelnera otwartości na sugestie i indywidualne potrzeby klienta?

- Zdecydowanie tak
- Raczej tak
- Ani tak, ani nie
- Raczej nie
- Zdecydowanie nie

Na ile ważne jest dla Pana/Pani, aby kelner aktywnie słuchał Pana/Pani uwag i sugestii podczas składania zamówienia? (1 – zupełnie nieważne, 5 – bardzo ważne)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Proszę ocenić, w jakim stopniu sposób komunikacji kelnera wpływa na Pana/Pani decyzję o ponownej wizycie w lokalu gastronomicznym (1 – nie wpływa wcale, 5 – wpływa w bardzo dużym stopniu)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Jakie dodatkowe elementy w komunikacji z kelnerem są dla Pana/Pani istotne podczas wizyty w lokalu gastronomicznym? (możliwość wielokrotnego wyboru)

- Uśmiech i pozytywne nastawienie
- Szczere zainteresowanie potrzebami klienta
- Profesjonalna znajomość menu i oferowanych produktów
- Uprzejmość i kulturalne zachowanie
- Umiejętność szybkiego reagowania na zgłaszane uwagi lub problemy

Dziękuję serdecznie za udział w ankiecie!

INFORMACJE O AUTORACH

mgr Ewa CHEŁMINIAK – wykładowca na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, absolwentka filologii rosyjskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Autorka artykułów z zakresu rosyjskiego językoznawstwa synchronicznego i diachronicznego. Uczestniczka konferencji naukowych w kraju i za granicą. Zainteresowania: językoznawstwo rosyjskie, współczesny język rosyjski, język staro-cerkiewno-słowiański, także język staroruski, narzędzia TIK w nauczaniu języków obcych.

mgr Alicja FYDA – wykładowca na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, absolwentka filologii angielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Interesuje się językoznawstwem, gramatyką języka angielskiego i języka polskiego, a także przekładem.

dr Jarosław GIZA – anglista, adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, kierownik Katedry Lingwistyki, członek Senatu Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, absolwent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu oraz Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego. Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa. W 2011 roku obronił rozprawę doktorską w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej pt. *The Archetype of Evil Genius. A Comparative Study: John Milton, Joseph Conrad, Fyodor Dostoevsky*. Brał udział w międzynarodowych konferencjach naukowych. Jest autorem 20 artykułów naukowych z zakresu literaturoznawstwa.

mgr Karina GRABOWSKA – absolwentka studiów magisterskich na kierunku Filologia angielska na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania naukowe koncentruje na kulturze i społeczeństwach, ze szczególnym uwzględnieniem obszaru językowego angielskiego. Poza językiem angielskim, posługuje się niemieckim i hebrajskim. Członkini Amnesty International. Poza nauką interesuje się historią i współczesnością Bliskiego Wschodu. W pracy dydaktycznej prowadzi następujące przedmioty: korespondencję handlową (język angielski), korespondencję handlową i urzędową, praktyczną naukę języka angielskiego (pisanie i sprawności zintegrowane) oraz stylistykę języka angielskiego.

mgr Joanna JANISZ – wykładowca na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, absolwentka filologii angielskiej ze specjalizacją nauczycielską na Uniwersytecie Jagiellońskim. W 2017 roku ukończyła studia podyplomowe w Wyższej Szkole Europejskiej na kierunku Tłumaczenia przysięgłe i specjalistyczne. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół teorii tłumaczeń ustnych i metodyki nauczania języków obcych.

mgr Joanna KLIMCZAK – wykładowca na Wydziale Nauk Humanistycznych ANS w Nowym Sączu, absolwentka kierunku Filologia angielska z przygotowaniem pedagogicznym (studia drugiego stopnia) na Wydziale Nauk Humanistycznych ANS w Nowym Sączu.

mgr Agnieszka KRZESZOWIAK – wykładowca na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, absolwentka Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Nowym Sączu (licencjat) oraz filologii germańskiej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie (magister). Od 30 lat pracuje jako lektorka języka niemieckiego. Specjalizuje się w nauczaniu języka niemieckiego ogólnego. Prowadzi zajęcia z zakresu praktycznej nauki języka niemieckiego.

mgr Monika KUCHARSKA – wykładowca na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, absolwentka lingwistyki stosowanej (licencjat), politologii (magister) i filologii angielskiej (magister). Lektorka języka angielskiego. Specjalizuje się w nauczaniu języka ogólnego i języka angielskiego specjalistycznego, głównie w obszarach biznesu, technologii i nauk medycznych. Prowadzi zajęcia z zakresu praktycznej nauki języka angielskiego, tłumaczeń i komunikacji językowej w biznesie. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na nauczaniu dorosłych, Business English, Medical English, strategiach tłumaczeniowych i różnicach kulturowych w kontekście biznesowym.

dr Monika MADEJ-CETNAROWSKA – doktor nauk humanistycznych, absolwentka m.in. Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Adiunkt w Katedrze Neofilologii Wydziału Nauk Humanistycznych ANS w Nowym Sączu. Uczestniczka wielu naukowych konferencji międzynarodowych i krajowych. Zainteresowania naukowe to głównie kosmizm rosyjski, transhumanizm, literatura i kultura XIX, XX oraz XXI wieku, intertekstualność, teoria przekładu, narzędzia CAT, narzędzia TIK w nauczaniu, tłumaczenia pisemne specjalistyczne i ustne, w tym symultaniczne, komunikacja interpersonalna i interkulturowa, a także spektrum autyzmu. Członek Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Prezes Zarządu Stowarzyszenia „Rodzin i Przyjaciół Osób w Spektrum Autyzmu AUtopozytywni”.

dr Rachela PAZDAN – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Neofilologii Wydziału Humanistycznego Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Jej działalność naukowa skupia się na dydaktyce języków obcych, tłumaczeniu oraz literaturoznawstwie. W pracy dydaktycznej od 2001 roku prowadzi takie przedmioty, jak m.in.: Historia literatury obszaru niemieckojęzycznego, Marka handlowa, Tłumaczenia ustne/symultaniczne, Kultura europejska XX wieku, Kultura obszaru niemieckojęzycznego, Tłumaczenia specjalistyczne, Wstęp do literaturoznawstwa, Praktyczna nauka języka niemieckiego.

lic. Marcin TUREK – absolwent studiów pierwszego stopnia na kierunku Lingwistyka dla biznesu na Wydziale Nauk Humanistycznych ANS w Nowym Sączu (2025 rok), a obecnie student studiów drugiego stopnia na kierunku Filologia angielska z przygotowaniem pedagogicznym. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół komunikacji interpersonalnej, etyki biznesowej i praktycznego wdrażania teorii filozoficznych w codziennych interakcjach zawodowych, a szczególnie tego, jak filozoficzne refleksje mogą realnie wpływać na poprawę jakości relacji biznesowych, przyczyniając się do budowania autentycznych kontaktów międzyludzkich, opartych na wzajemnym szacunku i zrozumieniu.

mgr Edyta WOŹNIAK – wykładowca na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, absolwentka kierunku Filologia angielska na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Interesuje się językoznawstwem, głównie zapożyczeniami angielskimi w języku polskim, metodyką języka angielskiego i eksperymentami pedagogicznymi.

dr Grzegorz Adam ZIĘTALA – adiunkt, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego, absolwent Uniwersytetu Pedagogicznego im. A. Hercena w Sankt Petersburgu. W latach 1996-2017 pracował w Uniwersytecie Rzeszowskim, a od 2013 roku związany jest z Akademią Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Kierownik Katedry Glottodydaktyki w Wydziale Nauk Humanistycznych oraz członek Senatu Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Autor ponad 120 publikacji naukowych i dydaktycznych z zakresu rosyjskiego języka biznesu, metodyki nauczania języków obcych, kulturoznawstwa, rosyjskiej korespondencji handlowej, marki handlowej oraz geografii gospodarczej krajów wschodniosłowiańskich, przekładoznawstwa, lingwistyki kulturowej, a oprócz tego komunikacji międzykulturowej, współczesnych rosyjskich dyskursów.