

STUDIA NEOFILOLOGICZNE. ROZPRAWY JĘZYKOZNAWCZE

XX

JĘZYKI ŚRODOWISKOWE, TERYTORIALNE I FACHOWE

Rada Naukowa

PAOLA ATTOLINO, prof., Università degli Studi di Salerno, Włochy
MAGDALENA BATOR, dr hab., prof. UWSB Merito, Uniwersytet WSB Merito w Poznaniu, Polska
BOGUSŁAW BIERWIACZONEK, prof. dr hab., Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Polska
ISABEL DE LA CRUZ CABANILLAS, prof., Universidad de Alcalá, Hiszpania
FRANCISCO GONZÁLEZ GARCÍA, prof., Universidad de Almería, Hiszpania
HANNA KACZMAREK, dr hab., prof. UJD, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Polska
ZOLTÁN KÖVECSES, prof., Eötvös Loránd University (Budapest), Węgry
PIOTR MAMET, dr hab., prof. PŚ, Politechnika Śląska, Polska
IWONA NOWAKOWSKA-KEMPNA, prof. dr hab., Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Polska
MICHIKO OGURA, prof. dr hab., Tokyo Woman's Christian University, Japonia
RAFAEL J. PASCUAL, dr, Oxford University, Wielka Brytania
ELŻBIETA PAWLIKOWSKA-ASENDRYCH, dr hab., prof. UJD, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Polska
ROMAN SADZIŃSKI, prof. dr hab., Uniwersytet Łódzki, Polska
DAVID SCOTT-MACNAB, prof., University of Sydney, Australia
OLGA SŁABOŃSKA, dr, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Polska
JOANNA SZCZĘK, dr hab., prof. UW, Uniwersytet Wrocławski, Polska
KAMILA TUREWICZ, dr hab., prof. UJK, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska
ZENON WEIGT, dr hab., prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki, Polska

Recenzenci współpracujący

BOŻENA SIERADZKA-BAZIUR, prof. dr hab., Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk, Polska
LESZEK BEREZOWSKI, prof. dr hab., Uniwersytet Wrocławski, Polska
CRUZ CABANILLAS, prof., University of Alcalá, Hiszpania
MAŁGORZATA DAWIDZIAK-KŁADOCZNA, dr hab., prof. UW, Uniwersytet Wrocławski, Polska
BOŻENA CETNAROWSKA, prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
RADOSŁAW DYLEWSKI, dr hab., prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska
ANDRZEJ FERET, dr hab., prof. UJ, Uniwersytet Jagielloński, Polska
ALEKSANDER KOZŁOWSKI, prof. dr hab., Polska
WIESŁAW KRAJKA, prof. dr hab., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska
GANN KRAPIVNYK, dr hab., Charkowski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. H.S. Skovorody, Ukraina
MAGDALENA LISIECKA-CZOP, dr hab., prof. US, Uniwersytet Szczeciński, Polska
KAZIMIERA MYCZKO, prof. dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska
AGNIESZKA MYSZKA, dr hab., prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Polska
RENATA NADOBNIK, dr hab., prof. AJP, Akademia im. Jakuba Paładyża w Gorzowie Wielkopolskim, Polska
OLENA OLEKSENKO, prof. dr, Charkowski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny imienia H.S. Skovorody, Ukraina
TETIANA OSIPOWA, dr hab., prof., Charkowski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. H.S. Skovorody, Ukraina
SANDRA PEÑA CERVEL, prof., Universidad de La Rioja, Hiszpania
INGE POHL, prof. dr, Universität Koblenz-Landau, Niemcy
WITOLD SADZIŃSKI, dr hab., Uniwersytet Łódzki, Polska
MYKOŁA STEPANENKO, prof. dr hab., Narodowy Uniwersytet Rolnictwa i Nauk Przyrodniczych Ukrainy, Ukraina
WŁODZIMIERZ WYSOCZAŃSKI, dr hab., prof. UW, Uniwersytet Wrocławski, Polska

UNIwersytet JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE

STUDIA NEOFILOLOGICZNE
ROZPRAWY JĘZYKOZNAWCZE

XX

JĘZYKI ŚRODOWISKOWE, TERYTORIALNE I FACHOWE

pod redakcją
OLENY GONCHAR, ELŻBIETY PAWLIKOWSKIEJ-ASENDRYCH

dawniej: STUDIA NEOFILOLOGICZNE



Częstochowa 2024

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna
DR HAB. HANNA KACZMAREK, PROF. UJD

Redaktorzy tomu
DR HAB. OLENA GONCHAR, PROF. UJD
DR HAB. ELŻBIETA PAWLIKOWSKA-ASENDRYCH, PROF. UJD

Sekretarz redakcji
DR HAB. ELŻBIETA PAWLIKOWSKA-ASENDRYCH, PROF. UJD

Redaktorzy językowi
DR HAB. AGNIESZKA KLIMAS, PROF. UJD
MGR WŁODZIMIERZ KĘDZIERSKI
MGR BEATA NAWROCKA

Redaktor techniczny i administrator strony
MGR AGATA LEŚNICZEK

Członkowie komitetu redakcyjnego
DR HAB. OLENA GONCHAR, PROF. UJD
DR OLGA SŁABOŃSKA

Korekta
DARIUSZ JAWORSKI (język polski)

Skład i łamanie
PIOTR GOSPODAREK

Projekt okładki
DAMIAN RUDZIŃSKI

© Copyright by Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2024

adres strony internetowej pisma: www.studiano.ujd.edu.pl
e-mail: studiano@ujd.edu.pl

Pierwotną wersją periodyku jest publikacja papierowa

ISSN 2956-5731

dawniej (dla tytułu „Studia Neofilologiczne”) ISSN 2657-3032

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, al. Armii Krajowej 36A
www.ujd.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@ujd.edu.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Foreword	9
TETIANA BETSENKO	
Національна мова як складник народознавчих студій	11
OLENA GONCHAR	
Enhancing Business Communication in Multinational Teams: a Case Study on Refining Business English Curricula	35
RENATA JANICKA-SZYSZKO	
Socjolekt łowiecki w najnowszej polszczyźnie obiegowej (na materiale leksykograficznym)	53
GANNA KRAPIVNYK	
Eschatological Concepts Surfacing in a Ukrainian War-related Psychological Text: a Case Study	73
BEATA RUSEK	
Szenario-Methode im berufsbezogenen DaF-Unterricht – Ankündigung einer Pilotstudie für die Tourismusbranche	87
HANNA STRYJ	
English borrowings in the Polish language in the area of make-up ...	101
KAROLINA SIWEK	
Nauczanie języka biznesu a rozwijanie kompetencji miękkich	119
YULIIA SHPAK	
Structural and Semantic Aspects of Modern English Medical Terminology	133
RECENZJE/VARIA	
YAROSLAVA SAZONOVA	
[rev.] On the Anniversary of the Outstanding Ukrainian Scientist. Florij Batsevych	151

WSTĘP

Dwudziesty tom czasopisma „Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze”, zatytułowany *Języki środowiskowe, terytorialne i fachowe*, stanowi zbiór studiów, które głębszemu oglądowi poddają różnorodne funkcje języka w kontekstach biznesowych, zawodowych i kulturowych. Tytuł tomu sugeruje skupienie uwagi badawczej autorów na różnorodnych formach i rolach języka w różnorodnych środowiskach, regionach i dziedzinach specjalistycznych, ze szczególnym uwzględnieniem tego, w jaki sposób język umożliwia komunikację zawodową, zachowuje tożsamość kulturową oraz rozwija umiejętności adaptacyjne w określonych, specjalistycznych obszarach.

Artykuły zawarte w niniejszym tomie tematyzują rolę języka w kilku kluczowych obszarach, w szczególności w zakresie języków środowiskowych, terytorialnych i zawodowych. W dobie globalnej integracji język funkcjonuje zarówno jako pomost między kulturami, jak i narzędzie, umożliwiające specjalistom podejmowanie międzykulturowego dialogu w dynamicznie rozwijających się branżach specjalistycznych i fachowych.

Jednym z głównych tematów tego tomu jest istotna kwestia skutecznej komunikacji międzykulturowej i zespołowej, z językiem angielskim jako *lingua franca* globalnego biznesu. Badania te analizują praktyczne strategie przezwycięzania barier kulturowych i językowych, oferując zalecenia dotyczące programów nauczania, które rozwijają zarówno kompetencje językowe, jak i kluczowe umiejętności interpersonalne. Podkreślają one rosnącą potrzebę tworzenia programów językowych, które przygotowują studentów na złożoność wielokulturowych środowisk biznesowych.

W artykule *Usprawnienie komunikacji biznesowej w zespołach międzynarodowych: studium przypadku doskonalenia programów nauczania Business English* autor analizuje, w jaki sposób studenci kierunku *design* z różnych krajów europejskich przystosowują swoje strategie komunikacyjne do pracy w zespołach wielokulturowych. Na podstawie badań z udziałem studentów z Polski, Ukrainy, Bułgarii, Turcji i Gruzji studium to ukazuje złożoną dynamikę komunikacji międzykulturowej. Podkreśla jednocześnie rolę programów *Business English* nie tylko w doskonaleniu umiejętności językowych, lecz także w pogłębianiu zrozumienia różnych stylów komunikacji kulturowej. Wyniki dostarczają praktycznych wskazówek dla edukatorów, dążących do doskonalenia programów nauczania *Business English*, w celu przygotowania studentów do skutecznej współpracy międzynarodowej. W artykule *Nauczanie języka biznesu a rozwijanie kompetencji miękkich* wskazano strategie łączenia specjalistycznych umiejętności ję-

zykowych z rozwijaniem niezbędnych kompetencji miękkich. Autorka artykułu odnosi się do współczesnych oczekiwań rynku pracy wobec profesjonalistów, którzy muszą być biegli nie tylko w języku biznesowym, lecz także w negocjacjach, radzeniu sobie ze stresem i kreatywnym rozwiązywaniu problemów.

Komunikacja biznesowa wykracza dziś poza samą kompetencję językową, obejmując szeroki zakres umiejętności krytycznych w złożonym środowisku międzykulturowym, gdzie zdecydowanie dominuje język angielski. Artykuł *Metoda scenariusza na lekcjach języka niemieckiego zawodowego jako języka obcego* przybliży metodę opartą na scenariuszach jako skuteczne podejście do nauczania niemieckiego języka specjalistycznego z branży turystycznej. Podejście to zapewnia studentom posługiwanie się językiem niemieckim w typowych sytuacjach zawodowych, kładzie nacisk na znaczenie kompetencji językowych i integracji zawodowej, wyposażając studentów w praktyczne umiejętności potrzebne w rzeczywistych środowiskach pracy. Planowane badanie pilotażowe „Podróż do szczęścia” stanowi przykład, jak metoda scenariusza może być efektywnie stosowana w edukacji językowej w kontekście zawodowym.

Kolejnym zagadnieniem badawczym poruszonym w artykułach jest precyzyność terminologiczna w językach specjalistycznych, która jest niezbędna do skutecznej komunikacji w środowiskach zawodowych. Artykuł *Aspekty strukturalne i semantyczne współczesnej angielskiej terminologii medycznej* bada dynamiczny charakter terminologii medycznej w języku angielskim, podkreślając znaczenie aktualnej wiedzy terminologicznej w sektorach związanych z opieką zdrowotną. Z kolei tekst *Angielskie zapożyczenia w języku polskim związane z makijażem* analizuje, w jaki sposób polskie słownictwo w branży kosmetycznej przejmuje angielskie terminy. Badanie to pokazuje, jak język ewoluuje i zmienia się w specjalistycznych sektorach pod wpływem globalnej kultury konsumenckiej.

Język służy praktycznym zastosowaniom w biznesie, a także pełni istotną rolę w kształtowaniu tożsamości kulturowej, zwłaszcza w kontekście narodowym i etnicznym. Trzeci obszar tematyczny, związany z problematyką tożsamości kulturowej i narodowej, poruszono w artykule *Język narodowy jako składnik studiów etnologicznych*, analizując rolę języka ojczystego – na przykładzie doświadczenia ukraińskiego – jako kluczowego elementu edukacji etnologicznej, oraz podkreślając znaczenie języków narodowych w utrwalaniu dziedzictwa kulturowego i kształtowaniu tożsamości osobistej.

Podsumowując, artykuły zawarte w tym tomie oferują kompleksowe spojrzenie na ewoluującą rolę języka w zglobalizowanym świecie. Ukazują, w jaki sposób język łączy ludzi, dyscypliny i tożsamości poprzez różne środowiska, obszary terytorialne i zawodowe – od wspierania komunikacji międzykulturowej i zachowania socjolektów po innowacje w edukacji językowej dla specjalistycznych dziedzin.

Redaktorki tomu

FOREWORD

The twentieth volume of “*Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*”, appropriately entitled “*Around Words and Meanings: Environmental, Territorial, and Professional Languages*”, brings together a collection of studies that provides deeper investigation of functions in business, professional, and cultural contexts. The title reflects a focus on the diverse forms and roles of language across environments, regions, and fields of expertise, with particular attention to how language enables professional communication, preserves cultural identity, and fosters adaptive skills in specialised domains.

In addressing environmental languages, territorial languages, and professional languages, the articles in this volume cover some key areas.

In the era of global integration, language serves both as a bridge between cultures and a tool that enables specialists to engage in intercultural dialogue within rapidly developing professional and specialized fields.

One of the major themes of this volume concerns the vital problem of successful Multicultural and Team Communication in English as the *lingua franca* of global business. These studies examine practical strategies for overcoming cultural and linguistic barriers, offering recommendations for curricula that foster both linguistic competence and essential interpersonal skills. They underscore the growing need for creating language programs that prepare students for the complexities of real-world multicultural business environments.

The article, *Enhancing Business Communication in Multinational Teams: A Case Study on Refining Business English Curricula*, analyses how design students from various European countries adapt their communication strategies while working in multicultural teams. Drawing from a case study that includes observations and feedback from students in Poland, Ukraine, Bulgaria, Turkey, and Georgia, the study highlights the complex dynamics of cross-cultural communication. It underscores the role of Business English programs in not only improving language skills but also fostering a deeper understanding of diverse cultural communication styles. The findings provide practical insights for educators aiming to refine Business English curricula in ways that prepare students for the realities of multinational collaborations. The paper *Teaching Business Language and Developing Soft Skills* highlights strategies to balance acquiring specialised business language skills with cultivating essential soft skills. It addresses the demand in the modern job market for professionals who are not only proficient in Business English but also skilled in negotiation, stress management, and creative problem-solving.

Business communication extends beyond mere linguistic competence in today's increasingly interconnected world. It now encompasses a suite of skills critical to navigating the challenges of multicultural environments, especially as English serves as the dominant language in international business contexts. Preparing learners for specialised professional contexts requires innovative adaptive and experiential teaching methods. *Scenario Method in Vocational German as a Foreign Language Lessons* introduces the scenario-based method as an effective approach for teaching German for tourism, offering students practical experience in industry-specific situations. This approach emphasises linguistic competence and professional integration, equipping students with the practical skills needed for real-world work environments. The upcoming pilot study "Journey to Happiness" offers an example of how it can be applied effectively within vocational language education, potentially inspiring similar methods in Business English contexts.

The next circle of questions about precise terminology and specialised language are crucial for effective communication in professional fields. The paper *Structural and Semantic Aspects of Modern English Medical Terminology* explores the dynamic nature of English medical terminology. This study underscores the importance of up-to-date terminology knowledge in healthcare-related business settings by analysing structural and semantic trends. Meanwhile, the paper *English Borrowings in the Polish Language in the Area of Make-Up* explores how Polish vocabulary incorporates English terms in the beauty industry. This study highlights the role of English terms as borrowed vocabulary in the markets, demonstrating how language evolves and adapts within specialised sectors influenced by global consumer culture. Similarly, *Hunting Sociolect in Contemporary Polish* investigates the hunting community's sociolect and integration into general Polish, highlighting the movement of specialised vocabularies into broader usage by reflecting the socio-cultural dimensions of language in environmental and recreational industries.

Beyond its practical applications in business, language also serves as a powerful component of cultural identity, particularly within national and ethnic contexts. The circle of issues related to cultural and national identity through language is addressed in the article *The National Language as a Component of Ethnological Studies*, which examines the role of a native language—using the example of Ukrainian experience—as a fundamental aspect of ethnological education, emphasizing the importance of national languages in promoting cultural heritage and personal identity.

Thus, the articles in this volume offer a comprehensive look at language's evolving role in a globalised world. It explores the intricate ways language connects people, disciplines, and identities across environmental, territorial, and professional boundaries, from fostering cross-cultural communication and preserving sociolects to innovating language education for specialised fields.

The volume editors

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2024.20.01>

Received: 31.06.2024

Accepted: 30.09.2024

TETIANA BETSENKO

<https://orcid.org/0000-0002-1936-6673>

(Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Україна)

Sumy State Pedagogical University A. S. Makarenko, Ukraine)

e-mail: tpb2016@ukr.net

НАЦІОНАЛЬНА МОВА ЯК СКЛАДНИК НАРОДОЗНАВЧИХ СТУДІЙ

Jak cytować [how to cite]: Betsenko, T. (2024). Національна мова як складник народознавчих студій. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 20, 11–33.

The National Language as a Component of Ethnological Studies

Abstract

The national language is an important component of ethnological studies, raising questions about the significance of the “Ethnology” course within the national educational and humanitarian-philological paradigm of higher education in Ukraine and the role of language in understanding the multi-level culture of an ethnic group. Ethnic studies, particularly Ukrainian ethnic studies, provide an abundant realm for self-discovery, self-expression, and intellectual development. Ethnic studies as an educational component is designed to promote the activation of a person’s sense of national identity, separateness, uniqueness, sense and understanding of their identity as a carrier of particular cultural and national traditions, distinctions, values, and awareness of the significance of ethnicity in the global space. The study of ethnographic material will significantly enrich the scientific knowledge base, broaden the scientific outlook, and encourage further in-depth understanding of the national heritage and values of the ethnic group. In addition, ethnographic material can become the basis for further scientific research.

Keywords: ethnic studies, spiritual and intellectual education, national values, cultural traditions, personal development, teacher.

1. Вступ

Національна мова є серцевиною народного духу, відтак – ядром народної культури, вершиною пізнання душі етносу. Національна мова також є відображенням картини світу етносу в найменших деталях і на всіх рівнях. Вивчення духовно-матеріальної спадщини народу (морально-етичних настанов, звичаїв, обрядів, вірувань, народних промислів, побутового укладу, мистецьких надбань та ін.) неможливе без звернення до фактів мовної дійсності. Тому треба усвідомити нероздільність національної мови і народознавчої науки.

Постановка проблеми. Сучасна національна освіта перебуває в стані трансформації, безперервних змін. Відбувається переоцінка попередніх надбань, кардинальні повороти в системі навчання, виховання майбутніх фахівців. Це безпосередньо стосується підготовки педагогічних кадрів. Вважаємо, що сучасна мовно-літературна освіта, також педагогічний освітній простір взагалі потребують особливої уваги. Зокрема, на наш погляд, треба подбати про впровадження в освітній процес ЗВО педагогічного профілю дисциплін, які передбачають вивчення прадавньої духовно-інтелектуальної скарбниці етносу. Це сприятиме усвідомленню молоддю своєї національної належності, слугуватиме підґрунтям для патріотичного виховання, спонукатиме до заглиблення у витоки національного буття. Звернення до народознавчого матеріалу – своєрідне загострення уваги на проблемі національної самоідентифікації особистості.

Актуальність теми наукового дослідження. Окремішність, самотність кожного народу пізнається через його багатогранну культуру, звичаї, обряди, вірування, специфіку побутового облаштування, одяг, ремесла та ін. Цими та іншими питаннями займається народознавство – «наука про народ» (лат. відповідник – етнологія), а відносно нашого народу – українознавство.

Учені справедливо зауважують, що «нині на тлі глобальних суспільних проблем спостерігається відчуження та незнання національно-культурних надбань та народно-виховних традицій. Тому часто молодь не знає коренів свого етносу, не цікавиться звичаями та традиціями пращурів, не співає народних пісень і не грає на народних інструментах» [Лемко, 2020, с. 295].

Вважаємо, це відчуження треба долати, що можна успішно здійснювати у освітньо-виховному процесі – у дитячому садку, школі, коледжі, ЗВО. Велика відповідальність при цьому лежить на педагогові. Тому учитель будь-якого фаху повинен бути обізнаним з народознавчим матеріалом, зобов'язаний володіти багажем народознавчих знань і доречно, мотивовано використовувати народознавчий потенціал у своїй

професійній діяльності. В результаті здійснюватиметься формування національно свідомої, духовно багатой, інтелектуально розвиненої особистості – громадянина України. Цілком поділяємо думку вчених-педагогів, що народознавство сприяє розвитку та становленню світогляду майбутніх педагогів. Тому актуальність дослідження вбачаємо у потребі зацентувати увагу на етнокомпоненті (народознавстві) як складникові освітнього процесу, який повинен стати однією із духовних національних скрижалей, що мусить слугувати національній самоідентифікації індивідів, розвивати інтелектуально-духовний потенціал особистості майбутнього педагога на ріднокультурному ґрунті. Це можна успішно здійснювати у процесі вивчення дисциплін гуманітарно-філологічного циклу, спеціальних предметів («Українське народознавство», «Українська етнологія», «Українська педагогіка» тощо), також на заняттях з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» та ін.

Аналіз останніх досліджень. Питання народознавства (теоретичний та практичний аспекти) висвітлено у дослідженнях М. Грушевського, М. Драгоманова, І. Огієнка, С. Русової та ін. Духовно-матеріальні національні надбання осмислені в етнографічних розвідках О. Потебні, М. Сумцова, М. Костомарова, П. Чубинського, О. Воропая, І. Нечуя-Левицького, К. Грушевської, Д. Багалія, В. Наулка, у працях сучасних учених – Л. Орел, Г. Лозко, В. Скуратівського, О. Богуш, М. Стельмаховича, В. Войтовича, О. Ковальчука та ін. Народознавчий напрям став основою досліджень мовознавців В. Русанівського, В. Жайворонка, С. Богдан та ін. Методика використання українського народознавчого матеріалу представлена у навчальному посібникові А. Богуш, Н. Лисенко та ін.

Значний внесок в народознавчу дидактику зробили також А. Кочубей, В. Качкан, Й. Сележан, С. Павлюк, Г. Горинь, Р. Кирчів та ін.

Примітно, що народознавство перетинається з такими галузями знань, як мовознавство, літературознавство, фольклористика, культура, мистецтвознавство, історія, краєзнавство, географія, педагогіка, психологія тощо.

Учені-педагоги розуміють важливість народознавства як навчального предмета: «Народознавство – специфічний орієнтир у процесі самовираження, самопізнання та самовизначення сучасного молодого українця. Практика свідчить, що опанування національної культури, вивчення історії та засвоєння етнічних цінностей в юному віці є основою духовного і соціального становлення особистості» [Лемко, 2020, с. 295].

На жаль, у вітчизняній педагогіці ще не досить навчальних підручників та посібників з українського народознавства для студентів різних спеціальностей.

Методологічною базою пропонованого дослідження є праці мовознавців, літературознавців, фольклористів, культурологів, мистецт-

вознавців, етнопедагогів: О. Потебні, М. Костомарова, П. Чубинського, О. Воропая, І. Нечуя-Левицького, Л. Орел, Г. Лозко, В. Скуратівського, О. Богуш, М. Стельмаховича, В. Войтовича, О. Ковальчука та ін. Ціннісними вважаємо розвідки сучасних українських учених-мовознавців – В. Ващенко, Св. Єрмоленко, В. Жайворонка, К. Тищенко та ін.; ідеї зарубіжних науковців – В. фон Гумбольдта, Є. Бартмінського, А. Вежбицької та ін.

Мета дослідження – окреслити потенційні можливості курсу «Народознавство» для духовно-інтелектуального розвитку особистості майбутнього педагога та обґрунтувати визначальну роль мовного матеріалу (різнорівневих фактів і явищ мовної дійсності) для усвідомленого сприйняття, осмислення та вивчення основ національної культури, пізнання менталітету, витоків національного світогляду, для формування цілісного уявлення про картину світу етносу українців і самобутність його культурно-історичного розвитку.

Основними **завданнями** нашої розвідки вважаємо:

- осмислити значущість курсу «Народознавство» у парадигмі сучасного освітнього процесу у ЗВО педагогічного профілю;
- сформулювати сутність поняття **народознавча компетенція** і окреслити необхідність її формування у професійній підготовці майбутніх фахівців; досягнути значення мовного складника народознавчої компетенції;
- визначити роль мови у контексті реалізації народознавчих студій; обґрунтувати вагу мовного чинника у пізнанні етнокультурного фонду;
- з'ясувати значення курсу «Народознавство» для духовно-інтелектуального розвитку особистості.

Предметом наукового дослідження є національно-мовні елементи, факти, явища як компоненти народознавчих студій, як орієнтири у пізнанні етнічного культурного надбання.

Новизна роботи полягає у орієнтації на мовний матеріал як визначальний чинник у викладанні і вивченні народознавчих дисциплін.

Методи дослідження. У процесі здійснення наукових пошуків послуговувалися загальнонауковими методами дослідження, зокрема здебільшого прийомами аналізу і синтезу, індукції та дедукції, спостереження за мовним матеріалом, описовим методом.

Теоретичне значення роботи вбачаємо у розробці теорії навчальних народознавчих студій для ЗВО педагогічного профілю.

Практичне значення розвідки полягає у можливості використання матеріалів у ході організації навчального процесу для здобувачів вищої освіти.

2. Виклад основного матеріалу

2.1. Курс «Народознавство» як вимога і потреба сучасного освітнього процесу у ЗВО педагогічного профілю

Термін **народознавчий** є синонімічним до понять **національний, етнічний, етнографічний, етнокультурний, український. Етнологія, етнографія, народознавство** – взаємозамінні терміни-дублети.

Вважаємо, сьогодні є потреба у активізації народознавчого, власне національного підходу в організації навчального процесу в школах, у професійно-технічних училищах, коледжах, ВНЗ гуманітарного і технічного профілю. Також існує доконечна необхідність у поширенні і утвердженні наших національних традицій, різномірного національного досвіду, виплеканого віками на теренах національного буття – в побуті, господарюванні, науці, мистецтві, культурі, збереженого в історичній пам'яті народу, зафіксованого в мові. Насамперед нас цікавлять заклади вищої освіти педагогічного спрямування. Саме педагог володіє необмеженими можливостями у збереженні й передачі нащадкам багатовікової народної мудрості, життєвої практики з питань світогляду, моралі, культури та побуту, звичаєвості, обрядодійств та ін. Такий підхід сприятиме створенню власне етноосвітнього середовища, вноситиме в навчально-виховний процес дух національної самобутності, розвиватиме творчий потенціал молоді на національно-культурній базі, інтелектуально й духовно збагачуватиме особистість на основі ріднокультурних джерел.

За нашими переконаннями, освітній процес у вищих педагогічних закладах України повинен бути наскрізно пронизаний народознавчими ідеями національно-самобутнього розвою, етнічної духовності, національно-історичної пам'яті, національно-патріотичного духу, задумами у потребі національного відродження, національного самозбереження. Крім того, він повинен передбачати формування в юного покоління, зокрема, – у майбутніх педагогів, – національно-свідомого духу, плекання етнічної свідомості на основі глибинно-вивершених високодуховних понять, суджень, національно-патріотичних переконань. Освітній процес повною мірою має бути орієнтованим на виховання у молоді любові і шанобливого ставлення до матеріально-духовних святинь, національно-культурних пам'яток, на плекання почуття гордості за надбання предків в царині національної культури, прагнення до популяризації національно-культурних здобутків на теренах загальноєвропейського та світового макропростору взагалі. Це стосується національної музично-пісенної творчості (скажімо, кобзарське мистецтво, пісенність календарно-обрядового циклу тощо), народних промислів, народно-декоративного мистецтва (вишивка, писанкарс-

тво та ін.), національної кухні, національного одягу, національного господарювання, етнородинного укладу, звичаїв, обрядів, уподобань, морально-етичних настанов та ін.

Для цього потрібно повсякчас, безперервно і послідовно формувати у молоді світоглядну парадигму на основі національних цінностей, національних ідеалів, переконань, морально-етичних уявлень. Важливо, щоб світосприйняття майбутніх педагогів базувалося у першу чергу на засадах пізнання національних вартостей і споконвічних життєвих значущостей.

Належить навчати студентів підвалинам народознавчих знань, формувати в них інтерес до етнічних духовно-матеріальних цінностей, потрібно, щоб майбутні педагоги знали, зберігали, примножували, всіляко популяризували національні ідеали та взірці етнокультурних надбань і навчали цьому своїх вихованців. Такий підхід сприятиме збереженню найкращих національних традицій і їх примноженню; слугуватиме утвердженню і поширенню у світовому просторі духовно-матеріальних здобутків нашої прадавньої і самобутньої, неповторної, унікальної української народної культури (національних традицій, звичаїв, обрядів, вірувань, етносвітоглядних переконань), правитиме за взірця у світовому континуумі національних пам'яток духовно-матеріальної культури. Важливо, що у такий спосіб відбуватиметься утвердження і зміцнення нашої Української Держави на світовому рівні. Відмова від національних цінностей, від національного самовираження – особливо на теренах освітнього простору – слугуватиме знеціненню наших національних здобутків, нищенню нашої національної самоідентифікації, національних пріоритетів. Щоб досягти плідних результатів – потрібно послідовно впроваджувати в навчальну діяльність для студентів всіх спеціальностей обов'язкове викладання дисциплін народознавчого циклу. Це наповнюватиме освітній процес ВНЗ національним духом, водночас збагачуватиме студентів знаннями на засадах саме національного досвіду у різних сферах життєдіяльності.

Отже, знання основ народознавства передбачає обізнаність з визначальними етапами етнічної історії українського народу, етнічними аспектами еволюції побуту й культури, традиційними галузями господарства, відомостями про житло, побутову матеріальну культуру (одяг, посуд, меблі, іграшки), систему харчування й обрядову їжу, відомості про духовно-інтелектуальне надбання – історію української символіки, звичаєвості, шлюбних, родинних традицій та обрядів, уявлення про світ, віру, вірування, морально-етичні норми, психологію, характер і вдачу українців, витоки українського фольклору, різних видів мистецтва, ремесел тощо. Заглиблення у народознавчу специфіку також змушує звернути увагу на мовні факти, що фіксують різномірневу картину

світу етносу і засвідчують самобутність його духовно-культурного та інтелектуального піднесення.

2.2. Народознавча компетенція як необхідний складник професійної підготовки майбутніх фахівців

Зважаючи на вище сказане, підходимо до розуміння того, що майбутні фахівці у ЗВО повинні набути **народознавчої компетенції**, що, повторимо, передбачає ерудованість майбутніх спеціалістів у питаннях духовної та матеріальної культури українців (окрім усього зазначеного вище, також знання про народні українські символи, обереги, амулети, народні традиції і звичаї, заборони, табу, обряди, національні свята та ін.); використання в активному мовленні народознавчої лексики, малих форм українського фольклору (прислів'я, приказки, загадки, образні вирази та ін.); занурення і залюбленість у народну духовно-матеріальну спадщину з метою її популяризації. Майбутні фахівці повинні опанувати мовний арсенал різнорівневих одиниць, що стосуються до національної культурної спадщини. Звернімо увагу, наприклад, на потребу володіння інформацією про такі лексеми, їх семантику, сферу використання для позначення відповідних предметів і понять, як *горнятко, глечик, глек, дзбан, дзбанок, макітра, кухоль, кварта (корець, коряк), кінва, чарка, горщик (кашник, борщівник, горня, стовбун, відерник), полумисок; ослін, лава (лавка); каганець, свічадо, люстро; припічок, комин, черінь, піл, лежанка; плахта, корсетка, очіпок, вінок, вишиванка, стрічка, кашкет, капелюх, бриль, картуз, сорочка (сорочина), хустка (хустина); рушник, кошик (кошіль, сапет (сапетка), кіш, плетінка, корзина), ковіль (костур, клюка); хата-мазанка, долівка, комора, повітка, тин; коралі (намисто), дукачі (дукати), обручка, каблучка; лазня, корчма, шинок, генделік; канাপка, борщ, галушки, бендеріки, капуста, юшка, паляниця, пампушки; горілка (самогон, калганівка, перцівка, спотикач), оковита; чуприна, оселедець (чуб); веснянки, гаївки, колисанки, забавлянки, чукикалки; вишивати, гаптувати, мережити; кохання, любові, пестощі; заздощі; манівці; чукикати; карлючка, гачок; писанка, крашанка; лялька-мотанка; моріжок, літепло; млин, вітряк; віче, толока, пастівень, полонина; веселка, водограй, блискавка, струмок; козак, кобзар та ін. Доречно тут буде згадати міркування сучасного українського поета-патріота В. Голобородько про те, що «мова вмирає, коли наступне покоління втрачає розуміння значення слів».*

Можна наводити для прикладу нескінченну кількість самобутніх українських слів, що є окрасою мови, її серцевиною, як-от: *колиска, серпанок, лан, пелехатий, чимдуж, босоніж, моріжок, абоощ, балаканина, анітель, книгарня, вінувати, виструнчитися, вигулькнути, тямити, баляндра, герць, гудити, ринва, легіт, кавалок, розмаїття, кри-*

шталевий, млосний, байдикувати, метикуватий, незугарний, меткий, кмітливий, тямкий, слушний, примарний, манівцями, дякувати, вдячний, вишуканий, часопис, майдан, нудота, побрехеньки, гандж, безугавно, ачей, гава, вигулькнути, анічичирк та ін. Використання цих слів – своєрідне збереження і плекання національно-мовних глибин. За такими мовними одиницями приховується багатовіковий шлях окремішнього розвитку як мови, так і етносу взагалі. Мова ж слугує конкретно-переконливим відображенням душі етносу (української душі). Наприклад, вчитаймося в рядки великого Кобзаря, спробуймо сприйняти й осмислити думку митця в ракурсі народознавчих студій, з урахуванням специфіки національного світогляду, національного світосприйняття, етнічної картини світу:

Засне долина. На калині

І соловейко задріма.

Повіє вітер по долині –

Пішла дібровою руна.

.....

Корови підуть по діброві,

Дівчата вийдуть воду брать,

І сонце гляне, – рай, та й годі!

(Т. Шевченко «На вічну пам'ять Котляревському»).

Наведені рядки фіксують фрагмент картини світу українців: природу (пейзаж), побут, основи національного життя (господарування тощо), уявлення про естетику буття.

Або:

Не китайкою покрились

Козацькі очі,

Не вимили біле личко

Слізоньки дівочі:

Орел вийняв карі очі

На чужому полі,

Біле тіло вовки з'їли, -

Така його доля.

Дарма щоніч дівчинонька

Його виглядає.

Не вернеться чорнобривий

Та й не привітає ...

(Т. Шевченко «Причинна»).

Незворотність подіївості, ідеал краси, взірць почуттів і стосунків відображено у поетичних рядках, передано з допомогою естетичних словесно-образних знаків. Так, скажімо, уявлення про ідеал національної краси фіксують сталі епітетні сполуки фольклорного походження *біле личко, біле тіло, карі очі*; номінації осіб, характерні для усної народної творчості, – *дівчинонька, чорнобривий* – передають почуттєвий стан

ліричних героїв, так само і зменшено-пестливі форми слів *личко, слізоньки* та ін., евфемізм на позначення смерті *не китайкою покрились/ Козацькії очі* у складі фігури семантико-синтаксичного паралелізму із запереченням. Зооніми *орел* (Орел вийняв карі очі), *вовки* (Біле тіло вовки з'їли) – традиційні складники картини світу, що фіксують у фольклорних зразках історично-визвольні події минулого. Поняття *козацький* (козацькії очі), *чужий* (чуже поле), *доля* є одними з ключових для свідомості українців.

Заслужовують на увагу знання про мовно-естетичні знаки української культури (С.Я. Єрмоленко) як факти національно-мовної дійсності (*козакувати, криниця, зоря, пісня, дума; Велес, Перун, Сварог, Лада; з роси і води вам; хай ще зозуля накує багато літ; най йому грець; Слово, моя ти єдина зброе! (Леся Українка), вогонь в одежі слова (І. Франко), Наша дума, наша пісня не вмре, не загине (Т. Шевченко)* та ін.

Українська фразеологія постає невичерпним джерелом пізнання побуту, звичаєвості, культури етносу, що, скажімо, довели сучасні українські учені-мовознавці, фразеологи Віктор Ужченко, Дмитро Ужченко (*Фразеологія сучасної української мови*, Луганськ, 2005). Пор., наприклад, фразеологізми із словом *рушник* в українській мові (до речі, слово *рушник* – самобутня лексична одиниця!): *брати рушники*, заст. – свататися; *вернутися з рушниками*, заст. – засватати; *готувати рушники*, заст. – готуватися заміж; *побрати рушники*, заст. – посвататися; *подавати (подати) рушники* етн. – давати згоду на одруження з ким-небудь; *посилати (слати, послати) за рушниками*, заст. – те саме, що засилати старостів; *засилати (заслати) старостів* – посилати старостів до дівчини, жінки або її батьків, просячи згоди на шлюб; *ставати (стати) на рушнику (на рушники)*, заст. – брати шлюб, одружуватися.

Народознавство тісно переплітається не тільки з мовою, а й з історією, культурою, географією етносу, пор.:

хата – шум у шатах.

хата – гопака по гатах.

хата – чумакам у чатах.

хата – пракут у Карпатах

(А. Мойсієнко «А та хата»).

Ключові поняття, реалізовані митцем, що вказують на специфіку духовно-матеріальної культури етносу – *хата, гопак, чумак, Карпати* – тяжіють до відтворення етнічної картини світу. Так, лексема *хата* демонструє своєрідність облаштування житла українців; лексема *гопак* – хореографічний термін, що називає народний чоловічий танець українців; слово *чумак* – історична українська назва торговця сіллю (XVI–XVII ст.), позначає особу, що займалася торговельно-візницьким промислом (по сіль їздили до Криму); з чумаками пов'язані поняття *чума-*

кування, *чумацький віз, Чумацький Шлях* (сузір'я) та ін.; *Карпати* – гори в Україні.

Окремими питаннями є пізнання кожним індивідом свого родового прізвища, складання дерева роду, розкодування назв поселень (топонімів), пов'язаних з місценодженням, мешканням особистості, ознайомлення із місцевим фольклором. Як правило, у побуті існують легенди, перекази про походження назви поселення тощо. Кожне село здавна відзначалося своїми звичаями, обрядами, традиціями.

Оволодіння народознавчою компетенцією передбачає ерудованість з питань формування й розвитку української нації, етнічної території та етнографічного районування, народного світогляду, вірувань і релігійних переконань, володіння народознавчими знаннями, народознавчою культурою, народномовним багатством.

Переконуємося, що народознавство охоплює і міфологію, і фольклор, і народний календар, також педагогіку, мораль та етику, народну медицину, народне господарство, побут та культуру і обов'язково – мову. Опанування етнологією спонукає по-новому подивитися на світ, по-новому сприймати й поцінювати звичні, часом буденні, речі.

Отже, народознавчий компонент – невід'ємний складник сучасного освітнього процесу, що тісно пов'язаний з національно-мовною парадигмою.

2.3. Роль мови у контексті реалізації народознавчих студій та у процесі пізнання етнокультури

Мова виступає одним з основних джерел народознавчих студій. Різномірні мовні факти свідчать про дух народу, історію його розвитку. Наприклад, на зразках аналізу мовних одиниць (їх семантики, емоційно-експресивного забарвлення, сфери функціонування тощо) можна пізнавати різні галузі життєдіяльності етносу – характер і вдачу мовноносіїв; уявлення про ідеал краси (*чорні брови, чорний вус, карі очі, руса коса – руса коса до пояса*), *чорні кучері, вінок, стрічки* (*вінок із стрічками, лентами*), *оселедець, пасмо, біле* (*білее, біленьке*) *личко* (*личенько*), *рум'яне личко*; національний одяг: *святковий, буденний, обрядовий* та ін. (*свита, керсетка, очіпок, спідниця, лапсердак, крайка, вишиванка, шаровари, кожух, віночок, жупан, капці, панчохи, шкарпетки, постолі*); *прикраси* (*згарда, гердан, силянки, намисто, корали / коралі, коралове намисто; дукачі*), *культуру харчування* (*борщ, сало з часником; борщ заправити затовченим салом з цибулею; пампушки, пироги / пироги з квасолею, пироги з калиною*), *мандрики, пундики, засмажка, вареники з сиром, холодець, капусняк, млинці, налисники, деруни, банош, наливка, калач, узвар, кутя, куліш, книш, крученики, галушки, коржі з маком, шинка, хлібина, смаколики, спасенники* (на Чернігівщині – *коржики*

у вигляді янголів, які пекли на Маковія); житло і частини житла, господарчі будівлі (*хата, хатина* (кімната-кухня – з піччю / с. Підставки Липоводолинського району Сумської області), *лазня, сіни, поріг, призьба, солодоші, печиво, світлиця, горище, комора, погріб, піч, сволок, стеля, долівка, віконниці, комин, припічок, покутя, лежанка, черінь, погріб, погрібник, льох, саж, хлів, повітка, тин, перелаз*); посуд (*діжа / діжка*), *кухоль, горнятко, горщик, глечик, борщівник, полумисок, пляшка, черпак, макітра, цеберко, куманець, макогін, казанок*; предмети побуту (*коромисло, рядно, ряднина, валіза, торба* (торбина), *жлукто, ганчірка, лантух, квач, гирлига*), *меблі* (*ослін, лавка, піл, скриня*); *ігри, забави, розваги* (*грати у гилки, грати у вибивного*); мистецькі надбання (театр, музику, танці, декоративно-прикладне мистецтво та ін.): *вертеп; гопак, козачок; трембіта, кобза, бандура; думи, колисанки; кобзар, бандурист; крашанка, писанка; писанкарство, петриківський розпис, лозоплетіння, ткацтво, вишивка, гончарство та ін.*), *свята* (*Маковія, Покрова, на Миколи, Миколая, Савки, Ганни, Петра і Павла, Спас* (на Спаса), *Перша Пречиста, Воздвиження, Великдень, Івана Купала*), *релігійні звичаї та обряди* (*храм, храмове свято* (храмовий празник), *храм у селі на Покрову; христини, хрещені батьки*); *знаряддя праці* (*прядка, кужіль, серп*), *культуру ведення господарства* (*сівба, косовиця, оранка*), *засоби пересування* (*віз, підвода, гарба, санчата* (сани), *візочок* (дитячий, інвалідний)), *назви дій* (*витребеньки, канючити, хлипати, вперіщити, забаритися, смакувати, гарцюватися, судомити, оперізувати, маячити, лементувати*), *рід занять* (*чумаки, писар, кобзар, козак, гречкосій*), *назви якостей, властивостей, ознак* (*вайлуватий, опецькуватий, гречний, худорлявий, жагучий, гучний, бучний, гугнявий, гунявий, незугарний, миршавий*), *назви явищ природи* (*буревій, веселка, водограй, заграва*), *абстрактних понять* (*дивина, витришки, маячня, герць*) та ін. Занурюючись у певну мову, ми потрапляємо, за В. Гумбольдтом, у інший світ дійсності, у іншу реальність, у інакший часопростір, у іншу систему цінностей, життєвих вартостей [9]: *гарбузиння, соняшничиння, цеглина, квасолина, капустана, кавун, стежина, музика, кришталь, родина, журба, забуття, стодола, кучма, небокрай, ницість, обрій, цвях, кошеня, лоша, парубок, ледацюга, ледащо, лейба, легіт, черево, шлунок, перевесло, перезва, бужько* (лелека, чорногуз, журавель, бусел), *мурашник, зухвальство, комір, кишеня, забавлянка, спрага, копа, гойдалка, гудзик, мерзотник, толока, пастівень, пустка, співанки, гикавка, гойдатися, цуратися, цур, ковезитися, викохати, набундючитися, пірнати, куйовдити, кишіти, куняти, здичавіти, цурпелити, вкоротити, швендяти, зглянутися, зурочити, забаритися, частувати, знівечити, цуратися, копирсатися, линути, воліти, скиглити, гикати, чепуритися, знедолений, приголомшливий, кумедний, кирпатий, знахабніти, замурзаний, здичавілий, незграбний, ме-*

рзотний, полив'яний бундючний, спраглий, суцільний, зухвалий, отакісінький, кволий, вродливий, звабливий, огидний, гумовий, знічев'я, спроквола, щомиті, щодуху, тужливо, мляво, хутко, мерщій... Переконаємося, що мова – це безкінечність, неосяжність, безмежжя національного буття у всіх можливих вимірах. Українська мова має свій шлях розвитку, свій потенційний багаж, свій досвід збагачення, поповнення, розширення. Є необхідність усвідомлення факту, що на тлі споріднених слов'янських мов (так само – і неспоріднених) українська мова вирізняється самобутністю, оригінальністю, неповторністю, колоритністю. Сьогодні говорять не тільки про **самобутні українські слова** (своєрідну лексику, не схожу на лексику в інших мовах, неповторну, оригінальну, самостійну в своєму розвитку), **безеквівалентну лексику** – слова або словосполучення, які позначають предмети, явища, процеси, але на певному (сучасному тощо) етапі розвитку мови не мають еквівалентів перекладу), **власне українські лексичні одиниці**, а й, як засвідчують ЗМІ, соцмережі, про *автентичні українські слова, колоритні лексичні одиниці, красиві стародавні українські слова, кумедні лексеми, рідкісні самобутні слова, унікальні українські слова, а також поетичні українські слова, популярні українські лексеми, модні українські словоодиниці, милозвучні слова* та ін. Питання про самобутню, безеквівалентну тощо лексику в українській мові потребують докладного і різнобічного вивчення. Учені вважають, що безеквівалентна лексика відображає національно-культурну своєрідність мови, є джерелом етнокультурної інформації.

Надзвичайно багато відомостей про психічний склад мовців, про їх етнопортрет дають, скажімо, факти активного використання дрібно-пестливих форм (як у фольклорі, так і в авторських текстах):

Мамко моя **солоденька**,

І ти була **молоденька**,

Ти ходила так за **няньком**,

Як я тепер за **Іванком**

(«Тече вода каламутна», Українська народна пісня),

Вечороньки не доїла,

Нічки не доспала.

Через тебе, мій **миленький**,

Красу змарнувала

(«Цвіте терен», Українська народна пісня),

Тече вода з-під явора

Яром на долину.

Пишається над водою

Червона калина.

Пишається **калинонька**,

Явор молодіє,

А кругом їх верболози
Й лози зеленіють.
Тече вода із-за гаю
Та попід горою.
Хлюпощуться **качаточка**
Помеж осокою.
А **качечка** впливає
З качуром за ними,
Ловить ряску, розмовляє
З **дітками** своїми.
Тече вода край города.
Вода ставом стала.
Прийшло **дівча** воду брати,
Брало, заспівало.
Вийшли з хати батько й мати
В **садок** погуляти,
Порадитись, кого б то їм
Своїм зятем звати?

(Т. Шевченко «Тече вода з-під явора»)

Защебече **соловейко**
В лузі на калині, –
Заспіває **козаченько**,
Ходя по долині.

(Т. Шевченко «Тополя»).

Мова, як наголошувалося, – безпосереднє відображення характеру, вдачі етноносіїв. Скажімо, вигук *Гей!* в українців – показник войовничого духу, козацької відваги, свободолюбства. Цей вигук особливо характерний для козацьких псалмів – українських народних дум:

Гей, козаки,
Ви, біднії невольники!
Угадайте, що в нашій землі християнській за день тепера?
(«Маруся Богуславка»),

На татарських полях
Та на козацьких шляхах
То ж не вовки-сіроманці
Квилять та проквиляють,
Не орли-чорнокрильці клеочуть,
Попід небесами літають, –
То ж сидить на могилі
Козак старесенький,
Як голубонько сивесенький,
Та на бандуру грає-виграває,
Голосно жалібно співає.
Гей, і кінь же біля набою,
І піхви – без шаблі булатної,
Тільки осталася козакові його
Постріляний та порубаний,

І ратища поламані,
І в ладівниці – ні днісенського бандура подорожня
Та в глибокій кишені тютюну півпапушки,
Та люлька-бурулька.
(«Смерть козака-бандуриста»).

На основі мовних явищ пізнається дійсність – картина світу народу, менталітет етномовоносіїв. Адже мова етносу – світоглядна парадигма; у системі мовних одиниць є факти, що засвідчують світорозуміння і світосприйняття етноносіями національної культури довіклля, буття в цілому. Це переконливо ілюструють, наприклад, лексичні одиниці – народні найменування рослин: *звіробій, безсмертник, котячі лапки, богородична трава (чебрець), лепеха, материнка, невісточка, братки, зозулині черевички, сон-трава, коров'як, ведмеже вухо, вовчі ягоди, молодило, сокирки, розбите серце, мати-й-мачуха, заячий холодок, собача кропива, підсніжник, медунка, живокіст, гадючник, глуха кропива, петрів батіг, чорне зілля, подорожник, кручені паничі, любисток, жабник, деревій, грицики, парило, копитняк, гірчак змійний* та ін. Світосприймання мовців безпосередньо зафіксоване у внутрішній формі багатьох мовних одиниць: наприклад, *дружина (жінка) – від друг (другий); весілля – від веселитися; побратим (друг, товариш) – від брат (родич), столиця – від стояти*. Світогляд наших предків відображають народні найменування сузір'їв: **Квочка, Ківш, Чумацький Шлях**; назви богів, божеств, міфічних істот: *Перун, Стрибог, Хорес, Дажбог, Ярило, Білобог, Мокоша, Лада, лісовик, мавка, берегиня, вовкулака, водяник*. Про означені факти згадувалося вище, коли йшлося про мовно-естетичні знаки культури. Ще раз вкотре переконуємося, що національна мова цілісно і об'ємно фіксує дійсність з найменшими подробицями, які уявляються цінними, важливими для народного буття, у тому ракурсі, який є суттєвим з якихось причин для мовців, актуальним тощо. Це стосується граматики (напр., **дякувати** (кому) – **дякувати Богові** (а не **Бога!**), лексики і фразеології (див. наведені вище приклади), фонетики (наприклад, **горіх, вітчизна, вільха** (а не **оріх, отчизна, ольха**), **Панас** (а не **Афанасій**): тут не маємо на увазі діалектні вияви, а враховуємо сучасні літературні норми.

Автентичними зразками національної буттєвості визнаємо фольклор (пісенні тексти, казки, легенди, приказки тощо). Мова фольклору – царина національного духу, душа етносу, його духовна джерельна база. Фольклорні пам'ятки відображають прадавню і самобутню дійсність: природу, побут, звичаї, обрядовість, господарську діяльність тощо. Прислів'я, приказки, примовки, побажання, фразеологізми – своєрідне віддзеркалення переконань, поглядів, моралі, норм поведінки носіїв культури (*Я нічого не знаю – моя хата скраю; торохтить Солоха, як ді-*

жка з горохом; голова, як гарбуз, а розуму ані ложки; товче воду в ступі; як Пилип з конопель; намолола сім мішків гречаної вовни, та й ті неповні; А батькові твоєму щоб жито родило!; Дай, Боже, сто кіп, бо був торік один сніп!); ці витвори народного генія якнайтісніше пов'язані з народознавчою культурою, звичаями, обрядами, віруваннями, що в цілому вказують на народний світогляд, переконання, уявлення. Колядки, щедрівки представлені регіонально багатьма варіантами і постають фактами, що відтворюють давню дійсність, місце людини в світі, поняттєвий арсенал мовців: наприклад, «Прилетіла ластівочка та й стала щебетати...», «Добрий вечір тобі, пане господарю...» тощо. Зазначені твори та багато інших стали візитівками України як держави. До них можна зарахувати й авторські тексти – сучасний «Гімн України», пісню «Ой у лузі червона калина похилилася, чогось наша славна Україна зажурилася», «Червона рута», «Я піду в далекі гори» та ін.

Національна мова як втілення державотворчої моделі реєструє коло ядерних одиниць на позначення ключових понять, що відтворюють історію державного устрою, політичну тяглість, традиції життєвого укладу, як-от: князь, князівство, козак, козацтво, язичництво, християнство, гетьман, гетьманство, слобода, Слобожанщина, Гетьманщина, Запорізька Січ, віче, сіверяни та ін.

Слова-символи постають також візитівками етнічної дійсності, народознавчими фактами: наприклад, в українців – соняшник, калина, жито, пшениця, верба – символи України (**без верби й калини немає України**) (пор.: у канадців – клен, у індіанців – лотос, у японців – сакура, у китайців – півонія, у французів – лілія, у іспанців – гвоздика, у швейцарців – едельвейс, у нідерландців – тюльпан). Знаки-символи концентрують естетику народного сприйняття довколишнього світу; наприклад, багатозначний знак-символ **калина** в українській культурі позначає закохану дівчину, пору кохання, мрії про кохання, пам'ять про кохану людину:

Червона калино, чого в лузі гнешся?
Чого в лузі гнешся?
Чи світла не любиш, до сонця не пнешся?
До сонця не пнешся?
Чи жаль тобі цвіту на радощі світу?
На радощі світу?
(І. Франко «Червона калино, чого в лузі гнешся?»).

Коло млина калина,
Коло млина, лелю-полелю,
Калина.
Там дівчина ходила,
Там дівчина, лелю-полелю,
Ходила.

Цвіт калини ламала... (2)
Та в пучечки в'язала...
(Українська народна пісня),
Три явори посадила
Сестра при долині...
А дівчина заручена –
Червону калину.
(«Ой три шляхи широкії»).

Знак-символ калина також асоціюється з Україною, батьківщиною:
Ой у лузі червона калина похилилася,
Чогось наша славна Україна зажурилася.
А ми тую червону калину підіймемо,
А ми нашу славну Україну, гей-гей, розвеселимо!
(Степан Чарнецький).

Одну калину за вікном,
Одну родину за столом,
Одну стежину, щоб додому йшла сама.
Одну любов на все життя,
Одну журбу – до забуття.
І Україну, бо в нас іншої нема!!!
(Віталій Куровський «Одна калина»).

Символьний зміст в українській культурі мають також інші знаки із сфери рослинного світу: *мак, братки, барвінок, терен, явір, тополя, дуб* та ін. Характеризують українську дійсність такі поняття, як *гай, діброва, бір, степ, долина, луг, садок (вишневий сад), поле, зоря, ворон, соловей, голуб, жайвір*... Пор.: Ой у вишневому садку – / Там соловейко щебетав (Укр.нар.пісня), ***Садок вишневий коло хати./ Хрущі над вишнями гудуть*** (Т. Шевченко). Так само знаковими постають поняття *хата, криниця (криниченька), дівчинонька, козаченько*:

В чистім полі криниченька
На чотири зводи,
Любив козак дівчиноньку
Не чотири годи.
(«В чистім полі криниченька», Українська народна пісня).

Самобутність мови як народознавчого чинника вбачаємо в наявності діалектів, у використанні діалектної лексики в побуті, у «живучості» діалектів в середовищі мовноносіїв (*легінь, вуйко, газда, файно, гринджоли (сани), рондель (сковорідка), калабаня (калюжа), вевериця (білка), когут (півень), ясниця (веселка), бараболя (картопля), губи (гриби), ябки (яблука), ронделик (черпак), най (нехай), ниньки (сьогодні), їден (один)*). Спостерігається перехід діалектних слів до загальноновживаного словника. Етнічна (національна мова) також характеризується присутністю своєрідних мовних одиниць, що їх зараховуємо або до самобутньої, або до безеквівалентної лексики (про це вже дещо згадува-

лося вище). В українській мовній дійсності це такі, скажімо, одиниці, як *анітелень, брьохатися, бундючний, вігулькнути, витребеньки, вряді-годи, гайнути, ганити, глипати, гостювати, голіруч, галасвіта, дещиця, допіру, жевріти, жмут, зазіхати, закапéлок, захарáщений, йóлоп, канючити, картатий, картуз, кепкувати, клекотіти, ковінька, кошлáтий, лáнтух, лáсувати, лащитися, мру́житися, неабияк, незугáрний, ніврóку, обáбіч, окраєць, періцити, плекати, порéпаний, розперізуватися, спрóквола́, серпанок, строкáтий, тї́цяти, тру́нок, улéсливий, уторопати, цибáтий, чигáти, швиргону́ти, ще б пак, шибай-голова, шубовснути...* Це абсолютно не вичерпний список самотніх слів. Таких одиниць у нашій мові – безліч!

Код нації варто шукати в своєрідних, неповторних прізвищах (*Тягнибік, Мельник, Шевченко, Шевчук, Кучма, Грицай, Богуславець, Товстуха, Михно, Сахно, Пухно, Фаріон*), іменах (*Остап, Орест, Соломія, Роксолана, Іванна, Зоряна, Мирослава, Богдана, Леся, Злата, Назар, Стефанія, Омелян, Меланія*), пестливих формах імен, варіантах імен (*Катря, Катруся, Маруся, Марійка, Марічка, Петрик, Петрусь, Петруньо, Юрко, Юрасик, Юрчик, Юрань*).

Отже, мова – це духовно-інтелектуальна дійсність, ментальне осереддя, джерело народознавчих пошуків.

2.4. Значення змістового наповнення курсу «Народознавство» для духовно-інтелектуального розвитку особистості

Вартісність означеного нами курсу в навчально-виховному процесі закладів освіти всіх рівнів неоціненна, адже «народознавство виступає одним із могутніх засобів поєднання теоретичного змісту українознавчо-культурологічних дисциплін з практичною сферою, що забезпечує підвищення зацікавленості його змістом та пізнавальної мотивації здобувача до етнокультурної діяльності», тому «введення народознавчих компонентів у викладання певних дисциплін підвищить рівень підготовленості здобувачів вищої освіти до фахової діяльності, оскільки зростає суспільний запит на спеціалістів, що мають всебічні знання, духовний потенціал, який ґрунтується на глибокому знанні витоків національної культури, духовних і моральних цінностей народу» [Петренко, 2022, с. 136].

Народознавство як освітній компонент покликане сприяти активізації у особистості почуття національної самоідентичності, окремішності, неповторності, відчуття і розуміння своєї самотності як носія певних культурно-національних традицій, відзнак, цінностей, усвідомленню значущості у світовому просторі етнічної належності. Це стосується абсолютно всіх сфер життєдіяльності: побутового ведення господарства, облаштування свого побуту, харчування, формування родинних стосунків та ін., стилю в одязі та ін.

Вагомість означеної дисципліни в тому, що знання, які здобувач вищої освіти – майбутній педагог – отримає у процесі вивчення курсу, слугуватимуть розширенню його світогляду, збагаченню новими фактами, відомостями про український етнос, відкриють перспективи подальшого вивчення рідної культури в усіх можливих вимірах. Крім того, наука про рідний народ у багатовекторному вимірі – своєрідний і доволі самобутній шлях до осмислення і усвідомлення Батьківщини як неоціненної величини у світовому масштабі.

Означений предмет покликаний формувати у майбутнього педагога високі патріотичні почуття, активну громадянську позицію. Скажімо, історичні пісні, народні думи – твори, що фіксують народно-визвольний дух нації, виховують шанобливе ставлення до історичного минулого народу:

Ой полем, полем Килиїмським,
То шляхом битим гординським,
Ой там гуляв козак Голота,
Не боїться ні огня, ні меча, ні третього болота
(«Козак Голота»).

Без сумніву, народознавство – той предмет, що виховуватиме любов до Батьківщини, до рідномовного, ріднокультурного континууму, породжуватиме захоплення досягненнями національного народного генія у всіх сферах життєдіяльності (наприклад, народний прогностик і народне ткацтво; народний посуд і народний гороскоп; народний етикет і народні прикмети, народна медицина і народні промисли та ін.).

Різноаспектне знайомство з народознавчою тематикою (наприклад, народні танці українців, народний транспорт, національна українська кухня, народний одяг, народні звичаї та обряди – весільні, поховальні та ін., народні іграшки, народний театр, народна ботаніка, народний календар, народна етика, національне житло, народний сонник, народні музичні інструменти, народна етика, народна педагогіка, народні знаряддя праці та ін.) сприятиме розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя, що вельми потрібно у його професійній діяльності. У свою чергу педагог виховуватиме своїх учнів у дусі творчості, у постійному палкому захопленні рідною національно-культурною спадщиною, розвиватиме прагнення її популяризувати. Скажімо, ми переконуємося, як нині збагачується і видозмінюється техніка народної вишивки; як урізноманітнюються орнаменти при оздобленні вишиванок та ін., як візерунки «перехоплюються», «запозичуються» у різних мікроетнічних груп українців (відомо, що здавна кожне село мало свій орнамент вишивки, свою кольорову гаму!).

Надзвичайно цінно, що знання народознавчих глибин (народної етики, народної культури спілкування) формуватиме високоінтелектен-

тну особистість: зверніть увагу, наприклад, на використання давніх етичних моделей комунікації (вживання форми пошанної множини в українців):

Баба беруть кочергу.
І штовхаються нею у піч
(Микола Бабак «Вільхова кров»),

Натомились, мамо,
натомились, мамо...
А вже ж і не рано,
А ще ж і не пізно...
(Анатолій Мойсієнко «Натомились, мамо»).

Народознавство, зокрема – українське народознавство – невичерпний простір не тільки для самопізнання, самовираження, а й інтелектуального зростання особистості. Вивчення народознавчого матеріалу значно збагатить науковий багаж знань, розширить науковий світогляд, спонукатиме до подальшого поглибленого осмислення національних надбань і цінностей етносу. Крім того, народознавчий матеріал може стати підґрунтям для подальших наукових досліджень.

Народознавчі дисципліни (скажімо, такі, як «Українська культура», «Український фольклор», «Українське народознавство» тощо, а також «Краєзнавство» та ін.) покликані, по-перше, культивувати в носіїв української культури дух національної самоідентичності; у представників інших культур, що мешкають в Україні, – викликати зацікавлення нашими давніми духовно-матеріальними скарбами, інтелектуальною спадщиною, мовно-естетичними знаками української культури; по-друге, слугувати усвідомленому сприйняттю й глибинному засвоєнню народнокультурних знань; по-третє, переконати у необхідності збереження й передання нащадкам різнорівневого народнокультурного духовно-інтелектуального досвіду; по-четверте, культивувати інтерес до мови як споконвічного духовно-інтелектуального джерела, що впливає на формування національної свідомості.

Вивчення дисциплін народознавчого циклу передбачає так чи інакше звернення до мовного матеріалу. Так, опановуючи, скажімо, народне музичне мистецтво українців, доцільно складати **словничок** народних музичних термінів (наприклад: *кобзар, бандурист, лірник; кобзарські цехи; думи, історичні пісні, чумацькі пісні, календарно-обрядові пісні (колядки, щедрівки; веснянки, гаївки; великодні пісні; русальні, купальські, петрівчанські пісні; обжинкові пісні та ін.); балади; колисанки та ін.*).

Отже, шлях до духовного збагачення та інтелектуального розвитку особистості безпосередньо базується на рідномовному, ріднокультурному, етнокультурному ґрунті.

Висновки. Отже, народознавство, за нашими переконаннями, – перспективний і необхідний освітній компонент, що відзначається потужним потенціалом і невичерпними духовно-інтелектуальними можливостями. Викладання народознавства доцільне у ЗВО педагогічного профілю для студентів різних спеціальностей і не лише гуманітарного циклу. Пізнання, належне засвоєння основ української народознавчої культури, набуття здобувачами вищої освіти народознавчої компетенції слугуватиме міцним підґрунтям для успішної міжкультурної комунікації. Адже без знань прадавньої рідної культури, багатовікового народного досвіду немислиме належне поцінування і осмислення здобутків чужої дійсності. Міжкультурна комунікація обов'язково передбачає врахування традицій, укладу, звичаїв тощо іншого етносу. Опанування народознавчих глибин неможливе без осмислення та усвідомлення мови як основи етнічного світогляду, національної картини світу, специфіки етнобуття. Національна мова виступає своєрідним провідником між різними галузями людського життєіснування, слугує об'єднувальним чинником. Мовний компонент постає одним із основних, найсуттєвіших у складі народознавчих студій. У зв'язку з цим фактам мови треба приділити особливу увагу у процесі етнографічних дослідів, у ході теоретично-практичних пошуків, безпосередньо при вивченні курсу «Народознавство» та аналогічних дисциплін.

Первинні джерела / Primary sources

- Беценко, Т.П. (2008). *Текстово-образні універсали в українських народних думках: семантика, структура, функції*. Київський національний університет.
- Богуш, А.М., Лисенко, Н.В. (2002). *Українське народознавство в дошкільному закладі*. Основа.
- Ващенко, В.С. (1979). *Українська лексикологія. Семантико-стилістична типологія слів*. Наукова думка.
- Ващенко, В.С. (1981). *Українська семасіологія. Типологія лексичних значень*. Наукова думка.
- Вежбицкая, А. (2022). *Понимание культур через посредство ключевых слов*. Оксфордське університетське видавництво.
- Войтович, В.М. (2002). *Українська міфологія*. Либідь.
- Гумбольдт, В. (1984). *Избранные труды по языкознанию*. Прогресс.
- Гумбольдт, В. (1985). *Язык и философия культуры*. Наука.
- Єрмоленко, С. (2007). *Мова і українознавчий світогляд*. Наукова думка.
- Єрмоленко, С. (2009). *Мовно-естетичні знаки української культури*. Наукова думка.

- Жайворонок, В.В. (2006). *Знаки української етнокультури: словник-довідник*. Довіра.
- Житецький, П.Г. (1987). *Вибрані праці*. Філологія. Наукова думка.
- Лемко, Г. (2020). Народознавство як засіб виховання особистості. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 31(3), 48–55. http://www.apnn-journal.in.ua/archive/31_2020/part_3/48.pdf.
- Лозко, Г. (2004). *Українське народознавство*. Либідь.
- Павлюк, С.П. (2020). Народознавство. *Енциклопедія Сучасної України*. <https://esu.com.ua/article-71150>.
- Петренко, Л. (2022). Народознавчий аспект у змісті підготовки та етнокультурної діяльності майбутніх фахівців. *Українська професійна освіта*, 11, 134–140.
- Потебня, А.А. (1871). *Заметки о малорусском наречии*. Университетская типография.
- Потебня, А.А. (1993). *Мысль и язык*. Прогресс.
- Потебня, А.А. (1989). *Слово и миф*. Наука.
- Потебня, О.О. (1985). *Естетика і поетика слова*. Наукова думка.
- Рак, Л.К. (1960). Лексико-морфологічні особливості українських народних дум. *УМЛШ*, 4, 9–18.
- Смик, Г.К. (1991). *Корисні та рідкісні рослини України: словник-довідник народних назв*. Либідь.
- Скуратівський, В. (1993). *Місяцелік. Український народний календар*. Веселка.
- Стельмахович, М.Г. (1995). *Народна дидактика*. Наукова думка.
- Стельмахович, М.Г. (1995). *Народна педагогіка*. Наукова думка.
- Стельмахович, М.Г. (1994). *Українське народознавство*. Веселка.
- Тищенко, К. (2004). Історичний вплив української мови на російську. *Урок української*, 11–12, 47–51.
- Тищенко, К. (2007). Мовні свідки формування українців. *Дивослово*, 7, 36–44.
- Тищенко, К. (2008). *Етномовна історія прадавньої України*. Основа.
- Тищенко, К. (2016). *Долітописна мовна історія українців*. Либідь.
- Шалашна, Н., Баклашова Т. (2022). Народознавство як інтегративна складова змісту викладання історичних дисциплін у вищій школі. В: У С. Бондар (ред.), *ALTITUDO MUNDI SPIRITUALIS. Духовність у сучасному світі: просвітницько-культурологічний підхід: збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Кременець, 17–18 квітня 2024 р.)*, с. 247. Крок. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/05/19.pdf>. <https://doi.org/10.37835/AMS-2024-17-18-04>.
- Царьова, І.В. (2015). *Етнокультурна семантика в обрядовій фразеології східнослов'янських говірок*. Вид-во «Інновація».

References

- Bartmiński, J. (1990). *Folklor – mowa – poetyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bartmiński, J. (2009). *Językowe podstawy obrazu świata*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Betsenko, T.P. (2008). *Tekstovo-obrazni universalii v ukrainskykh narodnykh dumakh: semantyka, struktura, funktsii*. Kyiv National University Publishing.
- Bohush, A.M., Lysenko, N.V. (2002). *Ukrainske narodoznnavstvo v doshkilnomu zakladi*. Osnova.
- Humboldt, V. (1984). *Izbranni trudy po yazykoznananyu*. Progress Publishers.
- Humboldt, V. (1985). *Yazyk i filosofiya kul'tury*. Nauka.
- Iermolenko, S. (2007). *Mova i ukrainoznavchyi svitohliad*. Naukova dumka.
- Iermolenko, S. (2009). *Movno-estetychni znaky ukrainskoi kultury*. Naukova dumka.
- Lemko, H. (2020). Narodoznavstvo yak zasib vykhovannia osobystosti. *Actual Problems of Humanities*, 31(3), 48–55. http://www.aphn-journal.in.ua/archive/31_2020/part_3/48.pdf.
- Lozko, H. (2004). *Ukrainske narodoznnavstvo*. Lybid.
- Pavliuk, S.P. (2020). Narodoznavstvo. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy*. <https://esu.com.ua/article-71150>.
- Petrenko, L. *Narodoznnavchyi aspekt u zmisti pidhotovky ta etnokulturnoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv*. <http://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/275574/270724>.
- Potebnia, A.A. (1871). *Zametky o malorusskom narechyy*. Universitetska Typohrafiia.
- Potebnia, A.A. (1989). *Slovo y myf*. Nauka.
- Potebnia, A.A. (1993). *Mysl y yazyk*. Progress.
- Potebnia, O.O. (1985). *Estetyka i poetyka slova*. Naukova dumka.
- Rak, L.K. (1960). Leksyko-morfolohichni osoblyvosti ukrainskykh narodnykh dum. *Ukrains'kyi Movoznavchyi Zhurnal*, 4, 9–18.
- Shalashna, N., Baklashova, T. (2022). Narodoznavstvo yak inteohratyvna skladova zmistu vykladannia istorychnykh dystsyplin u vyshchii shkoli. *Altitude Mundi Spiritualis. Spirituality in the Modern World: An Educational-Cultural Approach: Proceedings of the First International Scientific and Practical Conference (Kremenets', April 17–18, 2024)* (pp. 247). Vydavnytstvo Krok. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/05/19.pdf>.
- Skurativskyi, V. (1993). *Misiatselik. Ukrainskyi narodnyi kalendar*. Veselka.
- Smyk, H.K. (1991). *Korysni ta ridkisni roslyny Ukrainy: slovnyk-dovidnyk narodnykh nazv*. Lybid.

- Stelmakhovych, M.H. (1994). *Ukrainske narodoznavstvo*. Veselka.
- Stelmakhovych, M.H. (1995a). *Narodna dydaktyka*. Naukova dumka.
- Stelmakhovych, M.H. (1995b). *Narodna pedahohika*. Naukova dumka
- Tsarova, I.V. (2015). *Etnokulturna semantyka v obriadovii frazeolohii skhidnoslobozhanskykh hovirok*. Dovira.
- Tyshchenko, K. (2004). Istorychnyi vplyv ukrainskoi movy na rosiisku. *Urok ukrainskoi*, 11–12, 47–51.
- Tyshchenko, K. (2007). Movni sviddy formuvannia ukraintsiv. *Dyvoslovo*, 7, 36–44.
- Tyshchenko, K. (2008). *Etnomovna istoriia pradavnoi Ukrainy*. Osnova.
- Tyshchenko, K. (2016). *Dolitopysna movna istoriia ukraintsiv*. Lybid.
- Vashchenko, V.S. (1979). *Ukrainska leksykolohiia. Semantyko-stylistychna typolohiia sliv*. Naukova dumka.
- Vashchenko, V.S. (1979). *Українська лексикологія: Семантико-стилістична типологія слів*. Naukova dumka.
- Vashchenko, V.S. (1981). *Ukrainska semasiolohiia. Typolohiia leksychnykh znachen*. Naukova dumka.
- Voitovych, V.M. (2002). *Ukrainska mifolohiia*. Lybid.
- Wierzbicka, A. (2022). *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. Oxford University Press.
- Zhaivoronok, V.V. (2006). *Znaky ukrainskoi etnokultury: slovnyk-dovidnyk*. Dovira.
- Zhytetskyi, P.H. (1987). *Vybrani pratsi. Filolohiia*. Naukova dumka.

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2024.20.02>

Received: 12.06.2024

Accepted: 18.09.2024

OLENA GONCHAR

<https://orcid.org/0000-0003-1122-1768>

(Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Polska

Jan Długosz University in Czestochowa, Poland)

e-mail: o.gonchar@ujd.edu.pl

ENHANCING BUSINESS COMMUNICATION IN MULTINATIONAL TEAMS: A CASE STUDY ON REFINING BUSINESS ENGLISH CURRICULA

How to cite [jak cytować]: Gonchar, O. (2024). Enhancing Business Communication in Multinational Teams: a Case Study on Refining Business English Curricula. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 20, 35–51.

Abstract

In the current global environment, integration processes unite nations, establishing unified markets, and expanding international projects. This tendency compels designers to work in multicultural teams, where diverse worldviews, languages, and communication styles converge, with English as the standard medium for business communication. Such dynamics call for pivotal changes in design education. The research, firmly grounded in a real-life case study involving observations and questionnaires from multinational design team members in a design competition, delves into the collaborative experiences of design students from Poland, Ukraine, Bulgaria, Turkey, and Georgia. It uncovers the real challenges they face in business communication methods. The results provide educators, students, and professionals in international settings with insights that could improve the quality of teaching Business English programs to enhance the students' cross-cultural business interactions.

Keywords: Business English, code-switching, multinational team, design education, Hall's context theory.

In the modern era of globalization, integration processes are dynamically expanding in various aspects of countries worldwide. This implies efforts to create a unified global market, eliminate national barriers, and stimulate the growth of international projects. Today, numerous scientific works address

various linguistic challenges associated with international communication, Business English education, and other areas. However, in the modern business world, there is a growing urgent interest in and demand for research that comprehensively examines business communication processes to investigate practical implications in specific areas and develop linguistic strategies and educational trends. This view is supported by Tietze (2014), who argues that it is an empirical cross-disciplinary investigation tracking language activity across multinational companies that could contribute valuable insights to the problem.

Moreover, the demand for proficiency in English as the language of international business poses a challenge to understanding the goals of business language education and the development of new methods. Mastering business English today requires a combination of traditional language teaching methods with a deep understanding of current business trends, communication technologies, and cultural nuances. To improve the process of learning business English, it is necessary to address the internal issues that professionals encounter while working on international projects.

Thus, this trend directly affects the education of designers, who increasingly work in global teams using English for business communication. Therefore, it requires changes in design education, where international collaboration has become pivotal for nurturing creativity, diversity, and innovation.

This study aims to systematize the factors influencing the success of professional communication and indicate overlooked areas in teaching business English to design specialists. It intends to provide valuable insights for educators, students, and professionals engaged in international art and design endeavours.

1. Methodology

The present paper aims to contribute to the declared aim by focusing on the role of code-switching as a communicative strategy in multinational design teams within the international context of business language challenges. It uses an empirical approach based on a questionnaire and direct observation of their interactional processes. The research material is based on observations conducted in English-language communication among design students during international design competitions held at Dokuz Eylül University in Izmir, Turkey.

In alignment with the stated aim, objectives, and the materials under analysis, a case-study methodology was chosen for the investigation. The field of applied linguistics widely accepts case studies as a research approach, especially in second language acquisition, instruction, and application. Different scholars (Duff, 2008; Wedawatta et al., 2011) offer specific definitions for case studies.

For example, Wedawatta et al. (2011) defined a case study as an “empirical investigation that explores a contemporary phenomenon within its authentic context, particularly when the distinctions between the phenomenon and its context are unclear.” The study is based on a combination of quantitative and qualitative methods for collecting and analyzing empirical data.

Prior to collecting data, we obtained ethics approval from the Competition Organization Committee and participants. It is worth mentioning that this study’s author was a member of the Committee as the Prorector of Science and International Relations at Kharkiv State Academy of Design and Arts in Ukraine, and the participants of the teams at the investigated art competitions were students of this academy. This facilitated observations and the development of the questionnaire based on the author’s insights and parameters specially designed to uncover professional communication peculiarities.

Here is the English-language survey questionnaire provided to the eight respondents, who were participants of one of the design competition teams. The team selected for the analysis included two students from Turkey, two from Ukraine, two from Georgia, and one from Poland and Bulgaria. The organizers asked the participants to fill in the first part of the worked-out questionnaire.

1. Personal information:
 - a) Sex: male/female;
 - b) What is your first language?
 - c) Are you bilingual/simultaneous bilingual or multilingual? What languages are you proficient in?
 - d) What is your level of English (CEFR)?

Table 1
Characteristics of the international team members

	1.UA	2.UA	3.PL	4.TR	5.TR	6.GE	7.GE	8.BG
1. Personal Information								
Sex	M	F	M	M	F	F	M	M
First lang.	Ukrainian	Russian	Polish	Turkish		Georgian		Bulgarian
bilingual / simultaneous bilingual or multilingual	simultaneous bilingual (Ukrainian and Russian)/ multilingual (Ukrainian and Russian, and English)		bilingual (Polish and English)	bilingual (Turkish and English)	bilingual (Turkish and English)	simultaneous bilingual (Georgian and Svan); multilingual (Georgian, Svan, and English)	multilingual (Georgian, Russian, and English)	bilingual (Bulgarian and English)
Level of English (CEFR)	B2	C1	C1	B2	B2	B2	B2	B2

2. Results

2.1. Code-Switching as a Communicative Strategy: A Linguistic Analysis of Design Students' Participation in an International Competition

In today's interconnected world, language plays a crucial role in facilitating communication across diverse cultures and contexts. The competition, which mandates teams presenting students from different countries, presents a unique setting for observing language use and communication strategies. Each team in the investigated design competition comprised eight students from Georgia, Ukraine, Poland, Turkey, and Bulgaria. The task given to each international team of students was to create a poster advertising a glass artwork.

While English was the official language of communication, the observations showed that the participants' diverse linguistic backgrounds contributed to illustrations of code-switching throughout the collaboration process.

Numerous scholars have attempted to explain the nature of the code-switching phenomenon. Initially, code-switching emerged in the middle of the XX century, practically simultaneously in works of different scientific fields: information theory (Fano, 1950), phonology (Fries & Pike, 1949), linguistics (Haugen, 1956; Vogt, 1954; Weinreich, 1968). The term "code-switching" was introduced into scientific circulation by U. Weinreich (1968) in his classical linguistic work to define a bilingual speaker as an individual who can "switch from one language to the other according to relevant changes in speech situations (interlocutors, topics, etc.), but not in an unchanged speech situation, and certainly not within a single sentence" (Weinreich, 1968, p. 73).

However, the term's definition is diverse. For example, C. Myers-Scotton used code-switching as a cover term. The scholar defined it as "alterations of linguistic varieties in the same conversation" (Myer-Scotton, 1993, p. 1), meaning that switching can occur between different languages and dialects of the same language. Nevertheless, S. Romaine (1995) defined this notion as a way of style-shifting in monological speech.

Overall, the term code-switching may be considered an umbrella term for the terms "code mixing," "borrowing," "juxterposition," or "code alternation," which demonstrate various peculiar features.

It is interesting that in the framework of the social approach, J. Gumperz interprets "code-switching" as "juxterposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems (Gumperz, 1982, p. 59), while S. Poplack using it in the similar meaning uses just the term "juxtaposition" (Poplack, 1978).

According to the aim of our research to define the motifs of code-switching, we use the classical definition of the term “code-switching” introduced by E. Haugen, who denoted it as a process of colloquial usage of absolutely foreign word while speaking native or another language without any its assimilation (Haugen, 1956).

Although the nature of code-switching is spontaneous and subconscious, many studies have found that it is actually used as a communicative device depending on the switcher’s communicative intents (Tay, 1989; Adendorff, 1996).

Recent studies suggest that code-switching is a communicative strategy for collaboration in international business projects and teamwork (Cogo, 2010; Feely & Harzing, 2003; Klimpfinger, 2009). Social linguists agree that this phenomenon can be used to demonstrate building common ground and solidarity among participants (Feely & Harzing, 2003; Kankaanranta & Planken, 2010; Tenzer et al., 2014; Virkkula-Räsänen, 2010).

The documented dialogue below illustrates the phenomenon of code-switching among design students during brainstorming sessions. It highlights instances of code-switching between English and the designers’ respective native languages (Ukrainian, Polish, Turkish, and Bulgarian) to facilitate communication.

Designer 1 (from Ukraine): *Може знайти альтернативний font?* (Translation: Maybe we need to find an alternative font?).

Designer 3 (from Poland): *Tak!!! To może być dobra idea!!!* (Translation: Yes, that might be a good idea!!!).

Code-switching is based on use of the Polish (“*Tak*”, which pronunciation and meaning with the Ukrainian one) to express enthusiasm with continuation in Polish (“*dobra idea*”, which is also clear to the Ukrainians).

Designer 2 (from Ukraine): *А які колору?!* (Translation: What colours could we use?).

While the word “*колору*” remotely resembles English word “*colour*” in its phonation, and the word combination “*які колору*” (“*colours*”) pronounced in Ukrainian is clear for the Polish because of its strong resemblance to the Polish “*jake kolory*”, the whole word combination is completely incomprehensible for the Turkish, Georgian and Bulgarian participants. That fact explains the qualifying question “*You mean “colours”?*”

Designer 4 (from Turkey): *You mean “colours”? I propose gold, black, white, ...*

Designer 6 (from Georgia): *Yes, I agree. Maybe we can incorporate traditional Georgian patterns into the design..., and red as well.*

The student switches back to English when discussing incorporating traditional Georgian patterns into the design because of desire to be concise.

Designer 7 (from Georgia): *I fully agree.*

Designer 1 (from Ukraine): *So do I.*

Designer 4 (from Turkey): *Gold, black, white, and ... red. Red ... Bardak...*

This part of the dialogue brings another linguistic phenomenon known as “False friends of a translator” The phenomenon occurs due to the lexical, phonetic, or semantic similarity between languages, which leads translators to mistakenly choose a word or phrase that seems to match the source language but conveys a different meaning in the target language. The dialogue demonstrates the phonetic false friends that sound similar but have different meanings. Here, the Turkish word “bardak” and the Polish “bardak” and Ukrainian (“бардак”) words sound alike but mean different things (“bardak” in Turkish means in “glass”, while in Polish and Ukrainian means “mess and chaos”). In the dialogue, such confusion leads to complete misunderstanding and conflict. It highlights the importance of linguistic awareness and clarification in multinational collaborations.

Designer 2 (from Ukraine): *I believe that red is perfect to reflect our idea! Why is “bardak”?! I don’t think that it brings a mess!*

Designer 3 (from Poland): *I agree with “red”! And why do you consider this colour a mess?*

Designer 8 (from Bulgaria): *I like “red”, and propose to stop creating chaos in our teamwork!*

Designer 3 (from Poland): *Well..., to what music will we present our performance?*

Designer 4 (from Turkey): *We need to find the right müzik to go with our project presentation. “Bu çok önemli!!!” (Translation: It is really very important!!!). It is very important!!!*

Designer 8 (from Bulgaria): *Maybe we can use the traditional Bulgarian muzika to give it a unique feel. Oh, and don’t forget to transfer the files to the kompyutär for the slides.*

Here appear alterations of linguistic English-Turkish varieties in the same conversation.

From a linguistic standpoint, the analysis reveals varying methods through which participants integrate native language elements into their English professional discourse during a two-hour brainstorming session.

Based on the data presented in the pie chart (fig. 1), communication is predominantly facilitated through lexical units, which comprise the most significant portion at 42.3%. This implies that individual words or morphemes are the most common method for conveying meaning. This suggests that nearly half of the communication relies on individual words or morphemes to convey meaning. Word combinations form the second-largest slice, making up 21.3% of the instances. This indicates that phrases or multi-word expressions are frequently used, though less so than individual lexical

units. Interjections occupy 17.3% of the chart. These are primarily used to express emotions rather than specific meanings, highlighting their role in conveying the speaker's feelings or reactions in communication. Complete statements constitute the smallest segment at 9.1%. This shows that whole sentences are used relatively infrequently compared to the other methods, possibly because of their complexity or the context in which shorter forms are sufficient.

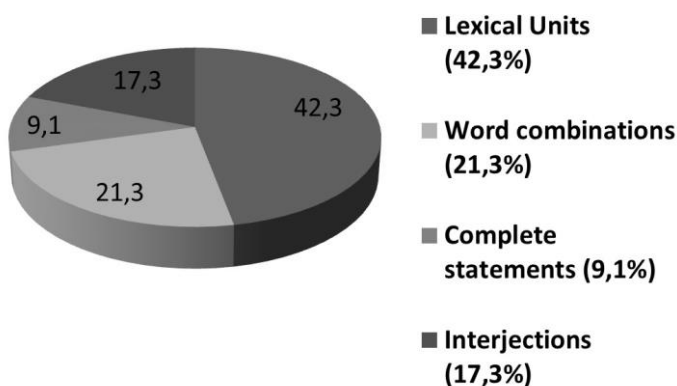


Figure 1
Qualitative analysis of Code-switching cases

The participants were asked to fill in the second part of the questionnaire.

2. How often do you switch/change your language from one to another during the preparatory stage (2 hours) of the design contest? [0–5 times; 6–10 times; 11–15 times; 16–20 times; 21 and more].
3. What are the reasons making you code-switch: please choose as many possible reasons as you like:
 - I cannot express precisely in English what I want;
 - just to fill in a stopgap;
 - It is easier to speak in native language;
 - to add emphasis;
 - to clarify the idea;
 - to convey solidarity;
 - to have privacy;
 - other reasons (please state).
4. What language(s) would you like to use as a lingua franca if you had a choice? [English; Your first language; Other (Please name)].
5. Do you consider/follow Hall's context theory principles in the multinational collaboration process?

Table 2
Questionnaire Data Overview

	UA	UA	PL	TR	TR	GE	GE	BG
1. Personal Information								
Sex	M	F	M	M	F	F	M	M
First lang.	Ukrainian	Russian	Polish	Turkish		Georgian		Bulgarian
2-3. The reasons making you code-switch:								
2. Times of code-switching	8 times	5 times	4 times	6 times	3 times	6 times	7 times	3 times
Unable to express exactly in English what I want	+	+	+	+	+	+	+	+
Emotional reaction	+	+	+	+	+	+	+	+
Just to fill in a stopgap, pauses	0	0	0	+	0	+	0	0
It is easier to speak in native language	+	+	+	+	+	+	+	+
To add emphasis	0	0	0	0	0	0	+	0
To clarify the idea	+		+	+	+	+	0	+
To convey solidarity	+	+	+	0	0	0	0	0
To have privacy	+	+	0	+	+	+	+	0
Others	to save time	to save time	to save time	0	0	0	to save time	to save time
	Spontaneous reaction	0	0	Spontaneous reaction	0	0	Spontaneous reaction	0
4. What language(s) would you like to use as a lingua franca								
	Native/English	Native/English/Russian	Native/English	Native/English	Native/English	Native/English	Native/English/Russian	Native/English
5. Following Hall's context theory principles								
	No	No	No	No	No	No	No	No

Overall, as indicated in “*Questionnaire Data Overview*”, the desire to present their ideas quickly during brainstorming sessions motivated participants highly. Consequently, the major finding here is time management, emerging as an additional factor not mentioned in the questionnaire, appeared to be a significant motivation for switching to their native language.

The results of quantitative analysis of the reasons motivating the participants to code-switch can be presented by using the pie chart (fig. 2). It demonstrates that various factors influence code-switching and provides insight into the most common motivations behind this linguistic phenomenon, with each reason contributing to a different extent.

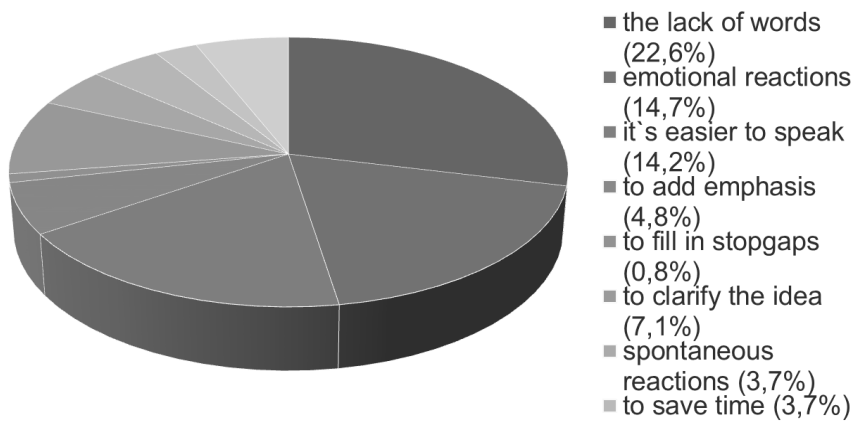


Figure 2

The reasons motivating to code-switch

According to the data, the most prominent reason for code-switching is “a lack of words” in one language, accounting for 22.6% of instances. This indicates that speakers often switch languages when they cannot find an appropriate word or phrase in their primary/native language. “Emotional reactions” (14.7%) and “ease of speaking” (14.2%) are also significant factors, showing that code-switching is frequently used to better express emotions or when one language feels more natural in a given context.

Other notable reasons include saving time, protecting privacy, and conveying solidarity. “To save time” (7.1%) implies that code-switching can be a practical tool to communicate more efficiently. “Protecting privacy” and “Conveying solidarity” (6.2%) show that switching languages can maintain confidentiality by ensuring that only certain listeners understand the message, and it can also create a sense of unity and shared identity among speakers. This is particularly relevant in contexts where languages are closely related, such as between Polish and Ukrainian speakers, where understanding and shared linguistic heritage can reinforce group solidarity.

“Adding emphasis” (4.8%) in a different language, the participants highlighted certain parts of the conversation, making them stand out more.

“Spontaneous reactions” (3.7%) means that unplanned, immediate responses often result in a switch, reflecting the speaker’s instinctive use of language.

“Filling in stopgaps” (0.8%) is the least common reason, suggesting that code-switching to fill pauses in speech is relatively rare.

Furthermore, the analysis revealed that young designers (students) often resorted to using individual words, either because they lacked knowledge of the appropriate foreign word translation or because the lexical units were similar to those in the native languages of other team members.

Moreover, vice versa, the participants from Turkey and Georgia demonstrated less frequent switching to their native language compared to those from Poland and Ukraine, which can be explained by their confidence that other participants would not understand their native language. As there was only one representative from Bulgaria and Poland in each team, these team members did not tick off the motif of privacy in the questionnaire as a motivation for switching from English to their native language.

The data from the analysis also suggest that individuals predominantly used their native language during moments of excitement, enthusiasm, or frustration, as they spontaneously or emotionally reacted to success, disagreement/agreement, praise/dissatisfaction, etc. A quantitative analysis of the interjections utilized further reinforces this conclusion.

Hence, the pie chart reveals that code-switching is a multifaceted phenomenon driven by a range of linguistic, emotional, and social factors. The predominant reason, “a lack of words”, highlights the functional need for effective communication. Emotional and ease-of-speech reasons further underscore code-switching’s natural, fluid nature in everyday interactions. Less common reasons, such as “conveying solidarity” and “protecting privacy”, point to the nuanced and strategic use of language to manage social dynamics, particularly in contexts where mutual understanding and shared identity are important. Overall, the data illustrate that code-switching is a practical, emotional, and strategic tool bilinguals and multilinguals use to enhance communication.

2.2. Linguistic behaviour across high-context and low-context cultures within multicultural design teams

Multicultural teams consist of members with diverse worldviews and communication styles. While this diversity offers potential for process improvements and innovation, it also presents challenges related to coordination, communication, and identity (Adair et al., 2024).

Our research underscores the importance of students' understanding of effective business communication strategies, such as the theory of high-context and low-context cultures introduced by Edward T. Hall (1976; 1990), which examines how cultures differ in communication styles based on the reliance on implicit versus explicit cues. This theory, outlined by Edward T. Hall in his major scientific paper "The Silent Language", explores factors influencing communication among individuals with diverse cultural backgrounds. Erin Meyer's outstanding work "The Culture Map" (2015) further decodes how cultural differences affect thinking and collaboration across borders.

The observation (refer to Table 2) that the international team members were entirely unacquainted with Hall's context theory elucidates the discomfort stemming from the "peculiar" reactions and communication style exhibited by certain group members.

It is worth noting the challenges arising in actual professional experiences when the Polish and Ukrainian students, exhibiting confidence in their knowledge, employed clear and explicit communication during task deliberations, utilizing precise design terminology. Nevertheless, this direct approach was perceived as too straightforward by counterparts from Turkey, Bulgarian, and Georgia. In contrast, Turkish and Bulgarian students relied on non-verbal cues and nuanced design choices, affecting interpersonal dynamics within the team.

Table 3

Communication challenges arising from high-context and low-context cultural influences

Countries of high-context cultures	Countries of Low-context cultures
Turkey, Bulgaria, Georgia	(Poland, Ukraine)
— this direct approach was perceived as too straightforward	— exhibited confidence in their knowledge,
— relied on non-verbal cues and nuanced design choices, affecting interpersonal dynamics within the team	— employed clear and explicit communication during brainstorming, utilizing precise design terminology
— communicators assume shared understanding	— desiring more explicit instructions
— A significant amount of information is implicit in the communication	— The emphasis is on clarity and precision in conveying information

A lack of knowledge about these theories could prevent design teams from navigating the challenges of language use and cultural differences and prejudice the success of influential and harmonious collaboration. In practice, this led to the following communication challenges among the team participants.

Countries leaning towards high-context cultures (Turkey, Bulgaria, Georgia) and low-context cultures (Poland, Ukraine) differ significantly in their problem-solving approaches. The emphasis on context in communication is crucial. Notably, ambiguity in instructions is highlighted, where high-context communicators assume shared understanding, potentially confusing low-context team members desiring more explicit instructions.

Another challenge arises from the assumption of the shared common knowledge, leading to potential misunderstandings in the teamwork over the project.

3. Discussion

The research findings underscore the crucial role of recognizing and addressing communication challenges that stem from high-context and low-context cultural influences in diverse design teams. This understanding is pivotal for fostering effective cross-cultural communication and enhancing the productivity and harmony of international teams.

In high-context cultures (e.g., Turkey, Georgia, Bulgaria), communication relies heavily on implicit messages, context, non-verbal cues, and the participants' shared understanding. Code-switching in such cultures often reinforces social harmony, shows respect, and conveys subtle meanings that align with the cultural context. As the investigation results show (see Table 2), the participants from Turkey and Georgia naturally use code-switching to fill in stopgaps or pauses in communication. This can be seen as a way to maintain the flow of conversation and preserve social harmony. It helps convey meaning without disrupting the implicit nuances and non-verbal cues essential in high-context communication. Code-switching can be used to achieve social harmony, avoid confrontation, or navigate complex social norms. It often has a rhetorical or cultural function, ensuring appropriate and respectful communication. People in high-context cultures might be more accustomed to code-switching as part of their everyday interactions, using it to navigate the subtleties of their communication style.

In low-context cultures (e.g., Poland and Ukraine), communication is more explicit, direct, and reliant on clear, unambiguous language.

Given that it is impossible to precisely classify cultural contexts as either "high" or "low," it is essential to note that while various scientific sources suggest that Poland leans more towards low-context communication, particularly in business and official settings, classifying Ukraine as either high-context or low-context remains controversial and challenging.

This study introduces new arguments into the ongoing discussion of Ukraine's position on the continuum between high-context and low-context

cultures. The results demonstrate a tendency toward the prevalence of a low-context communication style among young Ukrainians in business settings. Under the significant influence of globalisation, with a borderless culture and active participation in international projects, younger generations of Ukrainians increasingly value explicit and direct communication in business contexts, reciprocating by providing transparent feedback. This shift signals a move towards a low-context communicative style, prioritising clarity and directness. Such developments signify that Ukrainians are becoming more aligned with Western cultural norms, distancing themselves from the communication styles characteristic of post-Soviet countries like Russia and Belarus. The findings align with other investigations by Ukrainian researchers. For instance, Valentin Krysachenko (2020) highlights a mixture of high-context and low-context cultural traits within Ukrainian society. He observes that, because of Ukraine's agrarian past and Soviet rule, older generations tend to favour an indirect communication style. In contrast, younger generations exhibit a blend of both high-context and low-context traits. Nevertheless, it is essential to recognise that this shift may coexist with traditional high-context communication styles in other areas of Ukrainian life, as cultural changes are often nuanced and situational. As Iryna Prykarpatska (2008) noted, core Ukrainian cultural values—such as family, caring for children and elderly parents, and maintaining strong, long-term friendships—remain deeply rooted and may influence more context-dependent communication in non-business settings.

However, the findings of this study do not fully support the conclusions presented by Elena Voevoda, a Russian researcher from the Moscow State Institute of International Relations. In her 2020 paper analysing intercultural communication between students from post-Soviet countries in Moscow-based universities, she categorised Ukrainian students, along with their Belarusian, Russian, Moldovan, and Tatar counterparts, as belonging to high-context cultures. She noted that these students tend to rely more on non-verbal cues and symbols in communication, contrasting with low-context students from countries like Poland, Latvia, Estonia, and Finland. Voevoda also observed that Ukrainian students display characteristics of high power distance and collectivism—traits typically associated with high-context cultures. The results of this research highlight the growing distinction between Ukraine's communication style and that of its post-Soviet neighbours, such as Russia and Belarus.

Thus, this shift aligns Ukraine more closely with Western cultural practices, particularly in business communication, where explicitness, directness, and transparency are increasingly valued, fostering a sense of global connection and community.

Moreover, another significant finding was connected with the desire to express solidarity and positive attitudes towards team partners through lan-

guage. Interestingly, this trend was observed among both Polish and Ukrainian students. On the one hand, the similarity of languages explained it (the Slavic group, which greatly facilitated their communication).

On the other hand, the analysis of the reasons for code-switching proves (see Table 2) a preference of the team members from Poland and Ukraine to demonstrate in-group solidarity between the representatives of the same low/high-context group. Code-switching in these cultures might be used to clarify messages, provide specific technical terms, or adapt to the linguistic preferences of the audience. While social relationships are still meaningful, there is a greater emphasis on equality and individualism. Code-switching might be less about reflecting hierarchy and more about ensuring effective communication or taking into account individual preferences. The primary function of code-switching from the participant's point of view is more pragmatic, focusing on clarity, precision, and effectiveness in communication. It fills lexical difficulties, provides specific terminology, or addresses a diverse audience. While code-switching still occurs, it might be more structured and less frequent, used primarily in specific contexts where it aids in speeding up communication rather than as a routine part of interaction.

One of the significant conclusions to emerge from the study is that the particular usage of code-switching within a multinational team is unique. The findings of the current study suggest that the unique communication style observed is influenced by a combination of factors, including the ethnographic characteristics of the project staff, participants' specific intentions, their proficiency in foreign languages, situational and motivational factors, the use of professional jargon, and the broader cultural communicative context. These factors collectively shape the specific communicative climate within multinational project teams.

The identified challenges in the dynamic global landscape of art and design highlight the urgent need for adaptations to art education programs. The analysis illuminates the multifaceted nature of code-switching among design students in an international competition setting. Beyond its linguistic functionality, code-switching serves as a dynamic tool for navigating linguistic challenges, expressing emotions, affirming cultural identities, and fostering collaborative synergy among team members. By understanding the diverse motivations behind code-switching, educators and practitioners can effectively support multilingual communication and intercultural collaboration in professional contexts. Prioritizing proficiency in professional English, integrating mediation skills, incorporating cross-cultural communication strategies, and emphasizing clarity in communication within high-context cultures are vital steps.

Understanding these interrelations and different inner motifs across cultural contexts helps to appreciate code-switching potential and can form the

particular model for effective cross-cultural communication for each international team.

Thus, it allows for establishing clear team communication protocols, considering language barriers and different communication styles. A communication protocol in multinational team collaboration refers to a set of unique guidelines or rules for each particular team that outline how its members should communicate with one another. Agreeing on a common language for team members, it is essential to incorporate diverse translation strategies such as paraphrasing, hedging, literal translation, trans-creation, back-translation, and dynamic equivalence into teaching business English. These strategies represent a spectrum of approaches highlighting various aspects of international business communication. By familiarizing students with these methods, educators can represent a broader skill set, enabling learners to handle the nuances and complexities of cross-cultural interactions with greater proficiency. Moreover, for team building, it is crucial to meet etiquette, i.e. setting rules for conducting different meetings, such as speaking turns, a speaker's rate of speech, and how to handle interruptions.

Overall, this comprehensive educational framework guarantees student proficiency in language, cultural nuances, and contextual understanding vital for success in global business interactions.

4. Conclusion

The findings underscore that code-switching is a sophisticated strategy in intercultural business communication, reflecting not a lack of language skills but a deliberate choice to meet specific communicative goals. This adaptive approach is tailored to each international team, influenced by individual traits, professional domains, linguistic diversity, situational factors, and cultural backgrounds. Code-switching fulfils various functions — linguistic, rhetorical, social, and cultural — reflecting the unique preferences of the communicators and the intricate tapestry of intercultural discourse.

Thus, thoroughly exploring code-switching principles and translation techniques is pivotal for grasping the complex web of relationships within business teams, guiding their interactions and cooperative efforts. Effective cross-cultural collaboration strategies must account for subtleties in communication style, explicitness levels, and the role of shared knowledge assumptions in bolstering team dynamics and efficiency. Establishing clear communication protocols and incorporating varied translation methods are crucial in nurturing a collaborative environment where all team members, irrespective of their language backgrounds, are empowered to contribute significantly to the team's global business achievements. Therefore, incorpo-

rating such insights into professional English training and curriculum development is vital for preparing individuals for the multifaceted world of international business.

References

- Adair, W.L., Buchan, N.R., Chen, X.P., Liu, L.A. (2024). Listening and Speaking Without Words: Effective Communication in Multicultural Teams. In: *What Isn't Being Said. Springer Series in Emerging Cultural Perspectives in Work, Organizational, and Personnel Studies*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-53645-8_4.
- Adendorff, R. (1996). The functions of code-switching among high school teachers and students in Kwazulu and implications for teacher education. In: K. Biley & D. Nunan (eds.). *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (pp. 388–406). Cambridge University Press.
- Cogo, A. (2010). Strategic use and perceptions of English as a lingua franca. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 46(3), 295–312.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. Erlbaum/Taylor & Francis.
- Fano, R.M. (1950). The information theory point of view in speech communication. *Journal of Acoustical Society of America*, 22, 691–696.
- Feely, A. & Harzing, A.-W. (2003). Language management in multinational companies. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 10(2), 37–52.
- Fries, W. & Pike, K. (1949). Coexistent phonemic systems. *Language*, 25(1), 29–50. <http://dx.doi.org/10.2307/409907>.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond culture*. Doubleday.
- Hall, E.T. (1959). *The Silent Language*. Garden City, Doubleday & Company, Inc.
- Hall, E.T., Hall, M.R. (1990). *Understanding cultural differences: Germans, French and Americans*. Intercultural Press.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. University of Alabama Press: Publication of the American Dialect Society.
- Kankaanranta, A., Planken, B. (2010). BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals. *Journal of Business Communication*, 47(4), 380–407.
- Klimpfinger, T. (2009). “She’s mixing the two languages together”: forms and functions of code-switching in English as a lingua franca. In A. Mauranen,

- E. Ranta (eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings* (pp. 348–371). Cambridge Scholars Publishing.
- Krysachenko, V. (2022). National values of Ukraine: Essence, diversity, consolidation potential. *Ukrainian Studies*, 1(82), 28–50.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Dueling languages: Grammatical structure in code-switching*. Clarendon.
- Meyer, E. (2015). *The culture map: Decoding how people think, lead, and get things done across cultures*. Public Affairs.
- Poplack, S. (1978). Dialect acquisition among Puerto Rican bilinguals. *Language in Society*, 7, 89–103.
- Prykarpatska, I. (2008). Why are you late? Cross-Cultural Pragmatic Study of Complaints in American English and Ukrainian. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. <http://dx.doi.org/10.14198/raei.2008.21.05>.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Blackwell.
- Tay, M.W. (1989). Code switching and code-mixing as a communicative strategy in multilingual discourse. *World Englishes*, 8, 407–417.
- Tietze, S. (2014). Keynote speech: exploring company performance from a language perspective: evidence from research and future research directions. *8th International GEM&L Conference*. Toulouse Business School, France.
- Tenzer, H., Pudelko, M., Harzing, A.-W. (2014). The impact of language barriers on trust formation in multinational teams. *Journal of International Business Studies*, 45(5), 508–535.
- Virkkula-Räsänen, T. (2010). Linguistic repertoires and semiotic resources in interaction: a Finnish manager as a mediator in a multilingual meeting. *Journal of Business Communication*, 47(4), 505–531.
- Voevoda, E. (2020). Intercultural communication in multicultural education space. *Training, Language and Culture*, 4(2), 11–20. <http://dx.doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-2-11-20>.
- Vogt, H. (1954). Language contacts. *Word*, 10, 363–374.
- Wedawatta, G., Ingirige, M., Amaratunga, R. (2011). Case study as a research strategy: Investigating extreme weather resilience of construction SMEs in the UK. *ARCOM doctoral workshop, International conference on building resilience*. Kandalama, Sri Lanka.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact*. Mouton.

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2024.20.03>

Received: 19.05.2024

Accepted: 28.08.2024

RENATA JANICKA-SZYSZKO

<https://orcid.org/0000-0002-5396-6613>

(Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Polska

The Jacob of Paradies University in Gorzów Wielkopolski, Poland)

e-mail: rjanicka-szyszko@ajp.edu.pl

SOCJOLEKT ŁOWIECKI W NAJNOWSZEJ POLSZCZYŹNIE OBIEGOWEJ (NA MATERIALE LEKSYKOGRAFICZNYM)

Jak cytować [how to cite]: Janicka-Szyszko, R. (2024). Socjolekt łowiecki w najnowszej polszczyźnie obiegowej (na materiale leksykograficznym). *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 20, 53–72.

Hunting Sociolect in Contemporary Polish (with Lexicographical Material)

Abstract

The article analyzes lexemes labeled as “hunting” in the online Great Dictionary of the Polish Language. These terms describe activities, tools, and other realities specific to hunting, primarily used by hunters in their community interactions. The research material comprised 179 lexical units. Using the theory of language fields to present the research material allowed for its comparison with hunting vocabulary gathered in a specialized dictionary and with the sociolect used in a literary work. The examination of the sociolectal vocabulary collected in the WSJP (Great Dictionary of the Polish Language) illustrates, on one hand, the linguistic resources used in hunters’ community communication, and on the other hand, shows the incorporation of elements from specialized language into contemporary colloquial Polish.

Keywords: linguistics, environmental language, sociolect, colloquial Polish, lexicography.

1. Wprowadzenie

Według Stanisława Grabiаса (2001) socjolekty to „odmiany języka narodowego związane z istnieniem trwałych grup społecznych połączonych ja-

kimś rodzajem więzi” (s. 235). Bez wątpienia, przykład tego rodzaju grupy społecznej stanowi środowisko myśliwych, których jednoczą zarówno wspólna pasja, obyczaje, pielęgnowanie wielowiekowej tradycji¹, jak i język, albowiem w swoich kontaktach środowiskowych polujący posługują się słownictwem pozwalającym im interpretować językowo fragment rzeczywistości odzwierciedlający działania bezpośrednio związane z łowami. Umożliwia to ujmowanie realiów myśliwskich w sposób zarówno szczegółowy (por. Grabias, 2019, s. 128), jak i skrótowy, co jest niezwykle istotne w czasie dynamicznie przebiegającego polowania. Socjolekt ten, należąc do najstarszych polskich języków środowiskowych (Dynak, 2012, s. 211; Hoppe, 1951, s. 11; Szymczak, 1981, s. 5), niejednokrotnie stanowi egzemplifikację różnorodnych tez dotyczących chociażby typów, struktury czy funkcji środowiskowych odmian języka narodowego (por. Grabias, 2001, s. 241; 2019, s. 128, Wilkoń, 2000, s. 98–99).

Prowadzone w ostatnich latach badania nad socjolektem myśliwych (por. Janicka-Szyszko, 2022a; 2023c, 2022b; Malewska i Smoła, 2020; Matulewska, 2020a; 2020b, Smoła 2021) dowodzą, że spośród wyodrębnionych przez Grabiasa trzech funkcji języków środowiskowych – zawodowości, tajności i ekspresywności – podstawowa jest ta pierwsza, leksyka łowiecka ułatwia bowiem profesjonalną działalność członkom tej grupy (Grabias, 2019, s. 127). I chociaż współcześnie, inaczej niż przed wiekami (por. Gwiazdowicz, 2018, s. 29–30), nie jest to grupa spójna więzią zawodową², gdyż dla zajmujących się łowiectwem przedstawicieli różnych środowisk polowania nie stanowią źródła utrzymania, to jednak wśród elementów wpływających na ich działalność, w tym efektywność łowów, można wskazać właśnie słownictwo środowiskowe. Pisząc o nim, wymiennie stosuje się określenia *język*, *gwara*, *słownictwo*, zarówno w językoznawczych analizach i opisach poświęconych różnym odmianom języka wykorzystywanym w komunikacji środowiskowej, na co zwrócił uwagę Grabias (2019; por. też Łuczyński i Maćkiewicz, 2005, s. 81–85, Wilkoń, 2000, s. 87–88):

w polskich pracach językoznawczych terminy „język”, „gwara”, „słownictwo”, niekiedy wraz z określnikami: zawodowy (-a,-e), tajny (-a,-e), środowiskowy (-a,-e), sztuczny (-a,-e), specjalny (-a,-e), stosuje się wymiennie na oznaczenie tego samego socjolektu (s. 121–122);

jak i w obowiązujących aktach prawnych dotyczących łowiectwa w Polsce, w których odnajdujemy określenia *język myśliwski* (Rozporządzenie, 2009) oraz *gwara łowiecka* (Rozporządzenie, 2019), czy słowniku branżowym re-

¹ Zwrócił na to uwagę S. Grabias (2019, s. 126), podkreślając, że w bogatej gamie grup społecznych myśliwi są przykładem grupy trwałej.

² W polszczyźnie współczesnej i najnowszej wyraz zawód oznacza ‘zajęcie, którego ktoś się wyuczył, które stale wykonuje w celach zarobkowych, profesja, fach’, (Dubisz, 2008, t. 4, s. 920 [USJP]).

jestrującym jako synonimiczne określenia *język łowiecki* oraz *gwara myśliwska* (Jóźwiak i Biały, 1994, s. 13 [SPTŁiE]). Bez względu na nazwę, którą się przyjmie³, bezsporny jednak pozostaje fakt istnienia odrębnego kodu porozumienia w grupie myśliwych, czego dowodzi gromadzenie go w słownikach, poradnikach i podręcznikach, co egzemplifikują m.in.: *Polski język łowiecki i Słownik języka łowieckiego* Stanisława Hoppego (1951; 1981 [SJŁ]); *Słownik podstawowych terminów łowieckich i ekologicznych* Zygmunta Jóźwiaka i Kazimierza Białego (1994 [SPTŁiE]); *Mały słownik języka łowieckiego* Jana Jerzego Jóźwiaka (2018 [MSJŁ]); *1000 słów o łowiectwie* Marka Piotra Krzemienia (1986, [TSŁ]) czy *Słowniczek wyrazów myśliwskich* Edwarda Szałapaka (2001 [SWM]).

2. Przedmiot badań

Języki specjalistyczne, wpływając na zróżnicowanie współczesnego języka polskiego, świadczą jednocześnie o jego bogactwie. Zasadne tym samym wydaje się podjęcie refleksji nad funkcjonowaniem socjolektu w zasobach języka ogólnego i ustalenie, które elementy tego słownictwa upowszechnione zostały w najnowszej polszczyźnie obiegowej. Za Elżbietą Skorupską-Raczyńską (2019) przyjmuję, że „polszczyzny najnowszej dotyczą procesy i zjawiska zarejestrowane w ostatnich maksymalnie dwóch dziesięcioleciach” (s. 8), a słownictwo obiegowe to „upowszechnione w języku współczesnym słownictwo właściwe dla leksyki przeciętnie wykształconego, sprawnego językowo użytkownika polszczyzny, charakteryzujące się szeroką ekstensją tekstową i społeczną, zaakceptowane przez normę języka polskiego” (s. 9; por. Białoskórska, 1992, s. 12). Przedmiotem analizy w niniejszym artykule stały się zatem zarejestrowane w internetowym *Wielkim słowniku języka polskiego* (WSJP) leksemy opisujące „czynności, narzędzia i inne realia rzeczowe” (Żmigrodzki, 2023, s. 36) charakterystyczne dla łowiectwa i wykorzystywane przede wszystkim przez myśliwych w ich kontaktach środowiskowych. Wyekscerpowanie słownictwa tego typu umożliwia funkcjonująca w internetowym słowniku wyszukiwarka i tryb wyszukiwania zaawansowanego pozwalający na kwerendę haseł i podhaseł według określonych kryteriów, w tym opatrzonych konkretnym kwalifikatorem. Wśród bez mała 90 kwalifikatorów specjalistycznych dziedzinowych odnajdujemy kwalifikator *łow.* objaśniony jako *łowiectwo* (Żmigrodzki, 2023, s. 37). Efektem wykorzystania tego kwalifikatora w wyszukiwaniu zaawan-

³ W niniejszym artykule stosuję zamiennie terminy: *język*, *gwara*, *słownictwo* oraz *wyraz*, *nazwa*, *termin*, *gwaryzm*. Motywowane to jest opiniami i rozstrzygnięciami wskazującymi na brak wyraźniej granicy między tymi wyrazami, a ponadto pozwoli uniknąć monotonii i powtórzeń.

sowanym jest lista 162 haseł oznaczonych ww. kwalifikatorem *łowiectwo*, w tym 145 o jednym znaczeniu (np. *lira*, *pyza*, *rozłoga*, *tyka*) i 17 polisemów o dwóch znaczeniach (np. *badyl*₁ i *badyl*₂, *miot*₁ i *miot*₂)⁴, które tworzą zbiór 179 jednostek leksykalnych⁵ stanowiących materiał badawczy w niniejszym artykule. Jako źródło porównawcze wykorzystano słowniki, poradniki i podręczniki gromadzące socjolekt, którym posługują się myśliwi, (wymienione we *Wprowadzeniu*).

3. Analiza gwaryzmów łowieckich zarejestrowanych w WSJP

Badane leksemy, biorąc pod uwagę złożoność ich budowy, można podzielić na formy proste⁶ i zestawienia. Dominujący zbiór tworzą wyrazy proste (174 jednostki leksykalne). Wielokrotnie mniejsza grupa form rozbudowanych składa się z pięciu wyrażeń: dwóch nazw zwierząt łownych, w tym określenie zwierząt ogółem, tj. *zwierzyna płowa* 'daniele, jelenie, łosie i sarny'⁷, oraz określenie przedstawicieli określonego gatunku, tj. *czarny zwierz* 'dzik'; dwóch synonimicznych wyrażeń interpretujących językowo czas, w którym prawnie zabronione jest polowanie na określone zwierzęta, czyli *czas ochronny* i *okres ochronny*; jednego zwrotu (*iść na sztych*), tu: *coś idzie na sztych* 'jakieś zwierzę zbliża się na wprost do myśliwego, który na nie poluje'.

Do prezentacji materiału badawczego wykorzystano teorię pól językowych, która, będąc metodą kompleksowego opisu zjawisk językowych, pozwoliła przyporządkować do poszczególnych grup jednostki leksykalne powiązane znaczeniowo (Markowski, 2012, s. 108). Punktem wyjścia przy wyznaczaniu granic i składu leksykalnego poszczególnych pól stał się opracowany na potrzeby tych badań schemat, w którym wyekscerpowane słownictwo przyporządkowano siedmiu sferom obejmującym: (1) broń palną, amunicję i akcesoria myśliwskie; (2) klasyfikację, anatomię i biologię zwierząt;

⁴ Polisemy w niniejszym artykule zostały wyodrębnione cyframi w indeksie dolnym. O opisywaniu w WSJP znaczeń, w tym polisemów regularnych, informuje redaktor słownika (Żmigrodzki, 2023, s. 26–28).

⁵ Za E. Skorupską-Raczyńską (2004) jednostką leksykalną nazywam „każde ze znaczeń hasła (wyrazu hasłowego), funkcjonujące językowo jako sprecyzowane semantycznie i jednoznaczne, przyporządkowane określonemu fragmentowi rzeczywistości realnej lub wirtualnej” (s. 15).

⁶ Do grupy form prostych (wyrazów prostych) zaliczone zostały wyrazy, które można zidentyfikować graficznie jako ciąg liter wydzielony obustronnie spacją (por. Nagórko, 1998, s. 187).

⁷ Jeśli nie wskazano inaczej, definicje za internetowym *Wielkim słownikiem języka polskiego PAN* (WSJP).

(3) kynologię łowiecką; (4) planowanie, hodowlę i ochronę zwierzyny; (5) polowanie; (6) sokolnictwo oraz (7) trofea myśliwskie⁸. W obrębie poszczególnych sfer wyodrębnione zostały 24 pola znaczeniowe, do których zaklasyfikowano słownictwo ze względu na jego podobieństwo semantyczne.

Najbogatszy zbiór w analizowanym materiale tworzy **słownictwo dotyczące klasyfikacji, anatomii i biologii zwierząt** (104 jedn. leks.), do którego przyporządkowana została terminologia związana z budową zwierząt (41 jedn. leks.), np.: *badyl*₁ 'noga łosia, jelenia, sarny lub innego przedstawiciela zwierzyny płowej', *cewka* 'noga sarny', *grot* 'zakończenie odnogi poroża kozła sarny skierowane ku górze', *kęs* 'ząb zwierzęcia drapieżnego', *lira* 'ogon samca cietrzewia', *odnoga* 'część poroża jelenia, daniela lub kozła oddzielająca się od głównego rogu i mająca długość ponad 2 cm', *pyza* 'nos żubra lub łosia', *rozłoga* 'rozstaw między pojedynczymi łopatami w porożu jakiegoś zwierzęcia', *serweta* 'pęk białych włosów, które znajdują się na pośladkach sarny', *tyka* 'jedna z dwóch głównych części poroża jeleni, saren lub danieli, wyrastających z czaszki', *wieniec* 'poroże jelenia i niektórych zwierząt do niego podobnych', *zrzut*₂ 'część poroża, której pozbył się samiec jelenia lub daniela'; oraz nazwy zwierząt⁹ (30 jedn. leks.), w tym nazwy zwierząt ogółem (np.: *zwierz* 'ogół zwierząt żyjących na wolności, na które się poluje', *zwierzyna płowa* 'daniele, jelenie, łosie i sarny'); nazwy przedstawicieli określonych gatunków (np.: *kot* 'zając, na którego się poluje', *węglarz* 'lis o futrze ubarwionym od ciemnoszarego do czarnego'); określenia przedstawicieli kilku gatunków (*cherlak* 'chore zwierzę łowne, które jest przeznaczone do odstrzału'); nazwy zgrupowań zwierzyny (*chmara* 'stado jeleni, łosi, danieli, saren lub żubrów'); nazwy samców (takie jak: wyrazy nazywające samce poszczególnych gatunków, np.: *basior* 'samiec wilka' i *gach* 'samiec zająca'; wyrazy nazywające samce kilku gatunków, np.: *byk* 'dorosły samiec jednego z dużych i żywiących się roślinami zwierząt łownych' i *kogut* 'samiec ptaka łownego'; wyrazy nazywające samce ze względu na wiek, np.: *ciotek* 'roczny samiec żubra, łosia, jelenia lub daniela' i *piastun* 'młody niedźwiadek, który jest pod opieką matki'; wyrazy nazywające samce ze względu na typ poroża lub jego brak, np.: *ba-*

⁸ Przy tworzeniu schematu pól językowych wykorzystano podział zaproponowany przez autorów *Słownika podstawowych terminów łowieckich i ekologicznych*. Znalazł się w nim, oprócz mającego układ alfabetyczny słownika rejestrującego podstawowe terminy ekologiczno-przyrodnicze, także słownik łowiecki, w którym hasła zostały ułożone tematycznie, co ułatwia wyszukiwanie informacji dotyczących poszczególnych zagadnień. Autorzy wyodrębnili dziewięć działów tematycznych (sfer znaczeniowych) obejmujących takie zagadnienia, jak: nazwy myśliwych i pojęcia ogólne dotyczące łowiectwa; klasyfikacja, anatomia i biologia zwierząt; kynologia łowiecka; sokolnictwo; broń palna, amunicja i akcesoria myśliwskie; polowanie; trofea myśliwskie; strzelectwo myśliwskie; planowanie, hodowla i ochrona zwierzyny (Jóźwiak i Biały, 1994 [SPTłiE]).

⁹ O nazwach zwierząt w socjolekcie łowieckim pisała Renata Janicka-Szysko (2024).

dylarz 'samiec łosia lub daniela mający poroże rozgałęzione w grube wyrostki' i *szydlarz* 'samiec dużego zwierzęcia łownego, który ma ostro zakończoną i pozbawioną odnóg część poroża'; wyraz określający relację danego samca ze stadem: *odynieć* 'stary samiec dzika lub żubra, który poza okresem płodności samic żyje z dala od stada'); nazwy samic (takie jak: wyrazy nazywające samice poszczególnych gatunków, np.: *klępa* 'samica łosia' i *wadera* 'samica wilka'; określenie samic kilku gatunków ze względu na wiek: *jałówka* 'samica zwierzęcia łownego, która nie miała jeszcze młodych' oraz nazwa odzwierciedlająca funkcję danej samicy w stadzie: *licówka* 'samica jelenia, daniela lub kozicy, która przewodzi stadu').

Sferę obejmującą klasyfikację, anatomię i biologię zwierząt dopełnia słownictwo związane z r o z m n a ż a n i e m s i ę z w i e r z ą t (10 jedn. leks., np.: *bekowisko*₁ 'okres godowy danieli', *bukowisko*₂ 'miejsce, w którym łosie zbierają się w czasie okresu godowego', *pomiatać* 'o samicy niektórych zwierząt: wydawać na świat potomstwo', *rykowisko*₁ 'okres godowy jeleni, podczas którego samce wydają głośne, basowe dźwięki', *tokowisko*₂ 'miejsce, w którym odbywa się tokowisko – czynność'), z i c h p r z e b y w a n i e m i s p o c z y n k i e m (9 jedn. leks., np.: *barłóg* 'miejsce, w którym w dzień śpi niedźwiedź lub dzik', *gawrować* 'o niedźwiedziu: przebywać podczas snu zimowego w gawrze', *koczowisko* 'teren, na którym koczuje zwierzyna', *zaśnieżać się* 'o bażantach, cietrzewiach i kuropatwach: zagrzebywać się w śniegu, by ukryć się przed mrozem i drapieżnikami'); z w y d a w a n i e m p r z e z n i e g ł o s u i i n n y c h d Ź w i ę k ó w (9 jedn. leks., np.: *bulgot* 'charakterystyczny odgłos wydawany przez cietrzewia', *ględzić* 'o łani: wydawać określone dźwięki w okresie rykowiska', *hejnał* 'głos wydawany przez żurawie o świcie i wieczorem', *stękać* 'o jeleniu lub łosiu: wydawać w okresie godowym charakterystyczny odgłos', *tokowisko*₁ 'zbiorowe wydawanie charakterystycznych dźwięków, połączone z wykonywaniem specjalnych ruchów u niektórych gatunków ptaków w okresie godowym, mające na celu zwabienie samic'); i c h p o r u s z a n i e m s i ę (4 jedn. leks., np.: *bobrować* 'o zwierzęciu: przemieszczając się, poszukiwać w otoczeniu pokarmu lub innej rzeczy', *sznurować* 'o wilkach i lisach: biec tak jeden za drugim, by ich tropy tworzyły linię prostą') oraz jednostkowe określenie z a p a c h u (*odwiatr* 'zapach pozostawiony przez zwierzę').

W kolejnej pod względem liczebności sferze zgromadzone zostało **słownictwo dotyczące polowania** (38 jedn. leks.), przede wszystkim n a z w y ł o w ó w i j e g o r o d z a j ó w, takie jak: *miot*₂ 'polowanie odbywające się w miocie (obszarze łowieckim)', *naganka*₁ 'napędzanie zwierzyny na stanowiska myśliwych', *otropić* 'tropiąc, ustalić miejsce przebywania zwierzyny', *podchód* 'podkradanie się do zwierzęcia na odległość strzału', *zanęta* 'pokarm mający zachęcić zwierzęta, które chce się złapać lub upolować, do zbliżenia się do jakiegoś miejsca' oraz o k r e ś l e n i a s t r z a ł u d o

zwierzyny i jego skutków, przykładowo: *farbować*₁ ‘o zwierzętach: krwawiąc, zostawiać ślady’, *obcierka* ‘strzał, który powierzchownie zranił zwierzę’, *postrzałek* ‘zwierzę zranione w trakcie strzelania’, *wstrzał* ‘miejsce, przez które wyrzucony z broni palnej pocisk dostał się do ciała dużego zwierzęcia łownego’, *zestrzał*₁ ‘postrzelenie zwierzęcia łownego’. Uzupełnia ją słownictwo dotyczące organizacji polowań zbiorowych oraz ceremoniału łowieckiego (np.: *oprawa* ‘postępowanie z upolowaną zwierzyną’, *otrąbiać* ‘grać na trąbce lub rogu myśliwskim sygnał uczczenia upolowanej zwierzyny, odpowiednio rozmieszczonej na ziemi’, *pokot*₂ ‘obrzęd zakończenia polowania, podczas którego raportuje się o przebiegu łowów, układa się zabity zwierzynę na ziemi w wyznaczony sposób, odrąbia się określone sygnały oraz ogłasza króla polowania’); *urządzeń łowieckich* (w tym legalnych, takich jak *czatownia* ‘miejsce na podwyższeniu, służące jako stanowisko obserwacyjne, wykorzystywane do polowań, fotografowania zwierząt lub w celach obronnych podczas walki’, i *wysiadka* ‘pozbawiona daszku przenośna ambona – niewielka platforma umieszczona na wysokiej drewnianej konstrukcji z drabiną lub na drzewie służąca myśliwym do polowania i obserwowania zwierzyny’, oraz nielegalnych, czyli *matnia* ‘pułapka na dzikie zwierzęta’, *potrzask* i *samotrzask* ‘metalowe urządzenie, służące do nielegalnego łapania zwierząt, zamykające się automatycznie po jego dotknięciu i ściskające część ciała zwierzęcia, co uniemożliwia mu wydostanie się z pułapki’); *personełu pomocniczego na polowaniu* (*naganka*₂ ‘grupa ludzi napędzających zwierzynę na stanowiska myśliwych’ i *obława*₂ ‘osoby biorące udział w pościgu za zwierzęciem, podczas którego jest ono napędzane na stanowiska myśliwych’) oraz *teren i warunki polowania* (*miot*₁ ‘część łowieckiego obszaru, z którego naganiana jest zwierzyna w kierunku myśliwych’ i *zwierzyniec* ‘miejsce, gdzie trzyma się zwierzęta, na które urządzone są polowania’).

Mniejszą liczebnie sferę skupiającą **terminy dotyczące broni palnej, amunicji i akcesoriów myśliwskich** (16 jedn. leks.) tworzą nazwy odzwierciedlające różnorodność myśliwskiej broni palnej, jak dla przykładu *belgijka* ‘strzelba myśliwska, produkowana pierwotnie w Belgii’, *kantówka* ‘strzelba myśliwska z lufą, która wewnątrz ma przekrój kanciasty, *kniejówka*₁ ‘dwulufowa łamana broń myśliwska o jednej lufie kulowej, a drugiej śrutowej’; *informujące o jej ozdobach* (*kapsel* i *kapsla* ‘owalna ozdoba na broni myśliwego, zrobiona z metalu, z małą wypukłą rzeźbą przedstawiającą herb rodowy, monogram lub zwierzę łowne) i *cechach* (np. *kaliber*₁ ‘średnica lufy mierzona w calach lub milimetrach’, *małokalibrowy* ‘mający mały kaliber’). Znajduje się w niej także słownictwo związane z przygotowaniami do wystrzelenia z broni i dotyczące amunicji (np.: *kaliber*₂

‘średnica pocisku mierzona w calach lub milimetrach’, *odwieść* ‘odciągnąć ruchomą część zamka w broni palnej’); o k r e ś l e n i a a k c e s o r i ó w s t r z e l e c k i c h (*przecieracz* i *przecierak* ‘narzędzie służące do usuwania wilgoci i brudu z lufy’) oraz jednostkowa n a z w a a k c e s o r i ó w m y ś l i w s k i c h , tj. *kniejówka*₂ ‘trąbka myśliwska używana w czasie polowania’.

W kolejnych rangowo sferach mieści się **słownictwo kynologiczne** (11 jedn. leks., w tym n a z w y g r u p u ż y t k o w y c h p s ó w m y ś l i w s k i c h i i c h w y g ł ą d u , np.: *dzikarz* ‘pies specjalnie wyszkolony do udziału w polowaniach na dziki’, *legawiec* ‘pies myśliwski, który wystawia zwierzynę, umożliwiając myśliwemu precyzyjny strzał, a po ustrzeleniu przynosi zwierzynę swemu panu’, *strychulec* ‘krótco obcięty ogon wyżła’, a także t e r m i n o l o g i a d o t y c z ą c a p r a c y p s ó w , np.: *anon-sować* ‘o psie myśliwskim: szczekaniem informować myśliwego o znalezieniu’, *stójka* ‘nieruchoma i wyprostowana pozycja ciała psa myśliwskiego, wystawiającego zwierzynę myśliwemu’, *wystawiać* ‘wskazywać myśliwemu miejsce, gdzie znajduje się zwierzę do upolowania’) oraz **słownictwo związane z planowaniem, hodowlą i ochroną zwierzyny** (8 jedn. leks., w tym zarówno w y r a ż e n i a i n f o r m u j ą c e o o c h r o n i e z w i e r z y n y , tj. *czas ochronny* i *okres ochronny* ‘czas, w którym prawnie zabronione jest polowanie na określone zwierzęta lub łowienie określonych ryb’, jak i t e r m i n o l o g i a d o t y c z ą c a h o d o w l i z w i e r z y n y , jej o d ł a w i a n i a b ą d ź o d s t r z a ł u h o d o w l a n e g o , np.: *liściarka* ‘pasza składająca się z pędów drzew liściastych ususzonych razem z liśćmi’, *odłów*₁ ‘łapanie żywych zwierząt i oddzielanie ich od innych w celu przesiedlenia na inny teren albo przeprowadzenia badań naukowych’, *selekcjoner* ‘doświadczony myśliwy z uprawnieniami do dokonywania wyboru zwierzyny łownej przeznaczonej do odstrzału’). Ze względu na brak powiązania znaczeniowego ze słownictwem zaprezentowanym powyżej 2 jednostki leksykalne przyporządkowano do odrębnych zbiorów: **słownictwa sokolniczego**, tj. *kaptur* ‘stożkowata zasłona nakładana na głowę ptaków używanych do łowów’, oraz **nazw trofeów**, tj. *medalion* ‘trofeum łowieckie w postaci wypreparowanej głowy i szyi zwierzęcia, przygotowanych tak, żeby całość można było powiesić na ścianie’.

Zgodnie z zasadą przyjętą przez autorów WSJP opis stylistyczny trzynastu jednostek składa się z kwalifikatora dziedzicznego *łow.*, uzupełnionego dodatkowym kwalifikatorem *pot.[oczne]* – z kwalifikatorami *łow. pot.* odnotowano przykładowo takie terminy, jak: *czatownia*; *farba* ‘krew zwierzyny łownej’; *kapsel*; *kęś*; *kocur* ‘samiec rysia lub innych zwierząt drapieżnych o podobnym wyglądzie’; *sukienka* ‘sierść zwierzęcia lub upierzenie ptaka’; *węglarz*. Taki sposób opisu ma umożliwić wyodrębnienie słownictwa, które używane jest „w bezpośredniej komunikacji między osobami zajmującymi

się określoną dziedziną” (Żmigrodzki, 2023, s. 39), a tym samym zaliczane w WSJP do „gwary zawodowej”¹⁰ w odróżnieniu od ustalonej terminologii łowieckiej oznaczanej kwalifikatorem specjalistycznym *łow.*

Tak przyjętego przez autorów słownika założenia – dotyczącego różnicowania w leksykograficznym opisie słownictwa zgodnie z kryterium służącym za podstawę przyporządkowywania poszczególnych wyrazów bądź do słownictwa specjalistycznego, co sygnalizuje kwalifikator dziedzinowy *łow.*, bądź do „gwar zawodowych”, o czym informuje podwojenie kwalifikatora, tj. *łow. pot.* (terminologia zawodowa, którą posługują się specjaliści z danej dziedziny – bezpośrednia komunikacja między osobami zajmującymi się daną dziedziną) – nie potwierdzają jednak ani funkcjonujący w Polsce system łowiectwa, ani literatura, tak specjalistyczna, jak i piękna. Łowiectwo, pojmowane współcześnie jako ‘gospodarowanie dziką zwierzyną obejmujące jej hodowlę, ochronę i polowanie na nią’, nie jest zawodem. Polującymi są osoby mające różne wykształcenie, wykonujący różne zawody, reprezentujący różne środowiska. Obowiązuje ich znajomość leksyki łowieckiej zarówno tej zarejestrowanej w WSJP jako specjalistyczna, jak i przyporządkowanej do „gwary zawodowej”, czego przykładowo dowodzą dotyczące obu typów słownictwa pytania na egzaminie umożliwiającym zdobycie uprawnień do wykonywania polowania (więcej o tym Janicka-Szysko, 2022b, s. 69–71; zob. też <https://test.pzlow.pl/>). Terminy te odnajdujemy również w wykazie wybranych pojęć gwary łowieckiej, które powinni poznać uczniowie technikum leśnego mający w przyszłości, w ramach swoich obowiązków zawodowych, współpracować z myśliwymi (Janicka-Szysko, 2022b, s. 64–65). Na posługiwanie się przez myśliwych zróżnicowaną leksyką w zależności od sytuacji komunikacyjnej nie wskazuje sposób jej rejestracji w wymienionych w artykule słownikach branżowych oraz jej opis w podręczniku dla adeptów łowiectwa (Hoppe, 1951). Z kolei obecność w bezpośredniej komunikacji między myśliwymi słownictwa kwalifikowanego w WSJP jako specjalistyczne odzwierciedlają wspomnienia polujących pisarzy, przykładowo Stefana Badeniego czy Juliana Ejmonda (Janicka-Szysko, 2023a; 2023b; 2023c).

Należy jednocześnie zauważyć, że wśród badanych jednostek leksykalnych charakterystycznych dla języka środowiskowego myśliwych, używanego przez nich w różnego typu sytuacjach komunikacyjnych związanych z polowaniem, odnajdujemy terminy opatrzone przez autorów słownika kwalifikatorami specjalistycznymi, odsyłającymi do grupy dziedzin i wskazującymi, iż dany termin pozwala nie tylko na językową interpretację czynności i realiów rzeczowych charakterystycznych dla łowiectwa, ale także dla innych obszarów aktywności człowieka, takich jak wojskowość czy rybołów-

¹⁰ Określeniem tym, wziętym w cudzysłów, posłużył się Piotr Żmigrodzki (2023, s. 9).

stwo. Osiem określeń dotyczących broni palnej, amunicji i akcesoriów strzeleckich (np.: *kaliber; odwodzić; przecierak; rozrzut*) oznaczono dwoma kwalifikatorami specjalistycznymi – *łowiectwo* i *wojskowość*, cztery zaś dotyczące hodowli i odławiania zwierzyny (np. *odłów; zanęta*) oprócz kwalifikatora *łowiectwo* opatrzone także znacznikiem *rybołówstwo*.

Uporządkowane pod względem liczebności sfery w ramach badanej leksyki zostały zestawione z usystematyzowanymi według tego samego kryterium działami tematycznymi, w których słownictwo łowieckie – ponad 1800 jednostek leksykalnych – zgromadzili autorzy jednego ze słowników branżowych¹¹, oraz sferami skupiającymi słownictwo socjolektalne – 153 jednostki leksykalne o łącznej liczbie użyć 1210 – utrwalone we wspomnieniach Stefana Badeniego, pisarza-myśliwego¹². Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 1.

Z zestawienia wynika, że w materiale badawczym wyekscerpowanym z internetowego *Wielkiego słownika języka polskiego* (WSJP) dominuje pod względem liczebności – podobnie jak w słowniku branżowym (SPTŁiE) i w idiolekcie pisarza-myśliwego (Badeni, 1930) – słownictwo dotyczące klasyfikacji, anatomii i biologii zwierząt i, w kolejności – polowania oraz broni palnej, amunicji i akcesoriów myśliwskich. W polszczyźnie obiegowej upowszechnione zatem są przede wszystkim te elementy języka środowiskowego, które służą do informowania o dziko żyjących zwierzętach. Myśliwi posługują się wyrazami je określającymi, ponieważ w kontaktach środowiskowych precyzyjne interpretowanie językowo wybranych fragmentów rzeczywistości ułatwia im szybką i skuteczną komunikację, a niekiedy decyduje o efektywności łowów. Dlatego zatem w ich zasobie leksykalnym odnajdujemy przykładowo nie tylko bogatą leksykę pozwalającą wyodrębnić poszczególne gatunki zwierząt, ale także służącą do identyfikowania ich płci i wieku, nazywania części ciała, precyzyjnego określania wydawanych dźwięków czy miejsc przebywania i spoczynku. Tak szczegółowa identyfikacja fauny egzemplifikuje potrzeby komunikacyjne tego środowiska, socjolektalne środki językowe usprawniają bowiem jego profesjonalną działalność, jaką jest w danym momencie łowiectwo.

¹¹ Mowa tu o słowniku języka łowieckiego (Jóźwiak i Biały, 1994 [SPTŁiE]). Zob. też analizę przyporządkowania słownictwa do poszczególnych działów tematycznych i wyniki badań (Janicka-Szyszko, 2022b, s. 66–69).

¹² Mimo iż utwór Badeniego opublikowany został w 1930 roku, analiza wykorzystanego w nim socjolektu dowiodła jego stabilności, a zatem może on stanowić materiał porównawczy w badaniach słownictwa socjolektalnego obecnego w najnowszej polszczyźnie obiegowej. Więcej na temat socjolektu łowieckiego we wspomnieniach *Szczęśliwe dni. Urywki z pamiętnika myśliwskiego*; (zob. Janicka-Szyszko, 2023c, s. 47–66).

Tabela 1

Zestawienie dotyczące rozkładu ilościowego wyrazów w poszczególnych sferach znaczeniowych

Słownictwo socjolektalne łowieckie	WSJP (ogółem 179 jednostek leksykalnych)		SPTŁiE (ogółem 1862 jednostki leksykalne)		S. Badeni, <i>Szczęśliwe dni</i> (ogółem 153 jednostek leksykalnych)	
	liczba jednostek	ranga	liczba jednostek	ranga	liczba jednostek	ranga
Klasyfikacja, anatomia i biologia zwierząt	104	1.	592	1.	77	1.
Polowanie	38	2.	394	2.	47	2.
Broń palna, amunicja i akcesoria myśliwskie	16	3.	310	3.	20	3.
Kynologia łowiecka	11	4.	235	4.	5	4.
Planowanie, hodowla i ochrona zwierzyny	8	5.	146	5	4	5.
Sokolnictwo	1	6.	58	6	0	—
Trofea myśliwskie	1	6.	38	8.	0	—
Nazwy myśliwych i pojęć ogólnych dotyczących łowiectwa	0	—	57	7.	0	—
Strzelectwo myśliwskie	0	—	32	9.	0	—

Źródło: opracowanie własne.

Jednocześnie terminologia socjolektalna, przykładowo pozwalająca na szczegółową klasyfikację zwierząt czy wyczerpujące informowanie o ich anatomii i biologii, wzbogaca nie tylko kontakty środowiskowe, ale również pozaśrodowiskowe, odnajdujemy ją bowiem w drukach prasowych i literackich, a w ostatnich latach także internetowych, a tym samym – w najnowszej polszczyźnie obiegowej, czego dowodzą przykłady ich użycia zamieszczone w WSJP. Terminy opatrzone kwalifikatorem specjalistycznym *łow.[iectwo]*, wskazującym, iż „dana jednostka leksykalna [...] jest używana głównie przez specjalistów z tych dziedzin bądź też w gronie osób zajmujących się konkretnym typem działalności” (Żmigrodzki, 2023, s. 36)¹³, a zatem przez polują-

¹³ Bazę źródłową słownika stanowi przede wszystkim Narodowy Korpus Języka Polskiego a także korpus pomocniczy stworzony na potrzeby WSJP w Instytucie Języka Polskiego PAN. Cytaty pochodzą również z polskiego Internetu oraz są wynikiem ekscerpacji własnej

cych, ilustrowane są w słowniku cytatami zaczerpniętymi z różnych źródeł, zarówno jeśli chodzi o ich typ (np. publikacje zwarte, prasa, źródła internetowe, sprawozdania sejmowe, akty prawne itd.) (Żmigrodzki, 2023, s. 57), jak i zakładanego odbiorcę. Zgodnie z zasadami opracowanymi przez autorów słownika zamieszczone przykłady mają „pokazać jak najbardziej typowe, naturalne [...] użycie jednostki opisywanej, [...] użycia w różnych typowych kontekstach składniowych” (Żmigrodzki, 2023, s. 57). Przykłady użyć wyrazów kwalifikowanych jako typowe dla łowiectwa egzemplifikują, co zrozumiałe, cytaty ze specjalistycznych opracowań, takich jak *Vademecum myśliwego* Stanisława Godlewskiego (1955) i *Słownik języka łowieckiego* Stanisława Hoppiego (1981), branżowych czasopism, przykładowo – „Łowiec Polski” i „Las Polski”, oraz źródeł internetowych, których adresy zawierają istotne słowa kluczowe wskazujące na środowiskowy charakter strony, jak w przykładach: „dziennik.łowiecki.pl”; „łowiecki.pl”; „forum-bron.pl”; „hubertus11.pl”; „knieja.pl”; „jezykłowiecki-klub.pl”; „opykamysliwska.pl”; „kolo-łowieckie-bor.pl”; „klubposokowca.org.pl”; „kniejaolsztyn.pl”; „kolojenot.pl”. Jednak źródłem wielu cytatów są również teksty niepowiązane wprost z łowiectwem, przeznaczone dla odbiorców o różnym poziomie wykształcenia, przedstawicieli różnych profesji i środowisk, czego potwierdzenie stanowią przykłady opracowań naukowych oraz utworów literackich, takich jak: Bogusław Chromy *Kamień i marzenie. Autobiografia*; Irena Domańska-Kubiak *Zakątek pamięci: życie w XIX-wiecznych dworach kresowych*; Izabela Filipiak *Magiczne oko. Opowiadania zebrane*; Zygmunt Haupt *Baskijski diabeł: opowiadania i reportaże*; Mieczysław Jałowiecki *Requiem dla ziemianstwa*; Maria Nurowska *Niemiecki taniec; Obyczaje w Polsce: od średniowiecza do czasów współczesnych* pod red. Andrzeja Chwalby; Andrzej Sapkowski *Narrenturm*; Kamila Sławińska *Nowy Jork. Przewodnik niepraktyczny*; Małgorzata Szejnert *Czarny ogród*; Marta Tomaszewska *Tego lata w Burbelkowie*; Jolanta Wachowicz-Makowska *Świat zapamiętany*; teksty publicystyczne zamieszczane w prasie o zasięgu zarówno ogólnopolskim, jak i regionalnym, tak w dziennikach, jak w tygodnikach sygnowanych tytułami: „Dziennik Bałtycki”, „Dziennik Łódzki”, „Dziennik Polski”, „Dziennik Słupski”, „Dziennik Zachodni”, „Gazeta Krakowska”, „Gazeta Lubuska”, „Gazeta Poznańska”, „Gazeta Wrocławska”, „Gazeta Wyborcza”, „Głos Wielkopolski”, „Polityka”, „Trybuna Śląska”, „Tygodnik Ciechanowski”, „Tygodnik Podhalański”, „Wprost”, oraz strony internetowe typu: „e-numizmatyka.pl”; „gorzow.tvp.pl”; „poznajtatry.pl”; „srebrnie.pl”; „wedlinydomowe.pl”; „zielonagora.naszemiasto.pl” czy wręcz „niepodajerekimysliwymblog.wordpress.com”. Przytoczone przykłady, a także przegląd pozo-

autorów. Prace na słownikiem cały czas trwają, a jego specyfika – dzieło elektroniczne, dostępne on-line – powoduje aktualizację siatki hasłowej.

stałych źródeł, którymi zilustrowane zostało w WSJP badane słownictwo, potwierdzają, że w leksyku przeciętnie wykształconych, sprawnych językowo użytkowników polszczyzny znajdują się gwaryzmy łowieckie, a zatem w polszczyźnie obiegowej funkcjonują wybrane elementy socjolektu łowieckiego, na co wskazuje ich ekstensja tekstowa.

Z dużą dozą prawdopodobieństwa można przyjąć, iż w leksyku niepolujących użytkowników polszczyzny gwaryzmów tych jest więcej, czego dowodzi przeprowadzona próba wyszukania ich w WSJP, co umożliwia jedno

z narzędzi służące do wyszukiwania haseł, czyli tzw. wyszukiwanie proste. Efektem wpisania w odpowiednie okienko WSJP losowo wybranych ok. 200 terminów zarejestrowanych w *Słowniku języka łowieckiego* Hoppego (1980) stało się wyekscerpowanie 21 jednostek leksykalnych, które nie zostały opatrzone kwalifikatorem specjalistycznym dziedzinowym *łow.[iectwo]*, a tym samym przyporządkowane do socjolektu myśliwych, a które służą językowej interpretacji realiów charakterystycznych dla łowiectwa. Należą do nich: *ambona* 'niewielka platforma umieszczona na wysokiej drewnianej konstrukcji z drabiną lub na drzewie służąca myśliwym do polowania i obserwowania zwierzyny'; *fajka* 'kieł umiejscowiony w górnej szczęce samca dzika'; *furknąć* 'zerwać się do lotu, mocno uderzając skrzydłami i wydając przy tym charakterystyczny dźwięk podobny do głośnego szumu'; *fuzja* 'strzelba myśliwska'; *gończy* 'o psie: taki, który ze względu na swój węch przeznaczony jest do tropienia i pogoni za zwierzyną'; *gruby zwierz* i *gruba zwierzyna* 'ogół zwierząt, na które się poluje, używając kul, a nie śrutu'; *klangor*¹⁴ 'głośny, jednostajny, wielokrotnie powtarzany dźwięk wydawany przez niektóre ptaki'; *łopata* 'część poroża daniela lub łosia'; *łosica* i *łosza* 'samica łosia'; *łosię* i *łoszak* 'młode łosia'; *łosik* 'ekspresywnie o młodym łosiu'; *łowczy* 'osoba zajmująca się gospodarowaniem dziką zwierzyną (jej hodowlą, ochroną i polowaniem na nią); *myśliwa* 'kobieta polująca na zwierzęta w celu zdobycia pożywienia bądź dla przyjemności'; *poroże* 'duże rozgałęzione, parzyste rogi na głowie samców jeleni, łosi, danieli i innych zwierząt, zrzucone i odrastające co roku'; *rogacz* 'dorosły samiec sarny albo samiec jeleni'; *samotnik* 'zwierzę, które żyje z dala od stada'; *szabla* 'kieł umiejscowiony w dolnej szczęce samca dzika'; *wataha* 'stado wilków lub dzików'. O ich przynależności do socjolektu łowieckiego¹⁵ świadczy nie tylko posługiwanie się nimi przez polujących w kontaktach środowiskowych, wy-

¹⁴ W WSJP opatrzone kwalifikatorem stylistycznym *książ.[kowe]* wskazującym, iż jest to termin używany w sytuacjach oficjalnych, zwykle w języku pisanym (Żmigrodzki, 2023, s. 35).

¹⁵ Por. również zaklasyfikowanie tych jednostek w USJP (Dubisz, 2008). Interpretujące realia łowieckie nazwy: *ambona*, *fajka*, *fuzja*, *gończy*, *gruby zwierz*, *gruba zwierzyna*, *łopata*, *łosza*, *łoszak*, *łoszę*, *łowczy*, *poroże*, *rogacz*, *wataha* opatrzone kwalifikatorem *łow.[łowiectwo, łowiecki]*, jedną zaś, tj. *szabla* – dwoma kwalifikatorami: *środ.* i *łow.*, co wskazuje na nacechowanie nieoficjalnością – potocznością środowiskową.

korzystywanie przez pisarzy-myśliwych w utworach o tematyce łowieckiej¹⁶, ale przede wszystkim rejestracja w wykorzystanych jako źródło porównawcze słownikach branżowych i objaśnienia w poradnikach i podręcznikach przeznaczonych dla adeptów łowiectwa. Pod uwagę jednak wziąć należy również stopień upowszechnienia w języku obiegowym łowieckich *de facto*, a mimo to niekwalifikowanych w WSJP wyrazów. Przyjąć należy, iż wcześniejsze rozpowszechnienie ich znaczeń (np. za pomocą literatury czy filmu) zwolniło autorów słownika z potrzeby opatrywania kwalifikatorem informującym o związkach z łowiectwem (więcej o tym Kurkiewicz [2007, s. 29–45], [Walczak, 1988, s. 413–422]).

Słownictwo wyekscerpowane z WSJP skonfrontowano z kolei z leksyką socjolektalną zarejestrowaną w wydany pod koniec XX wieku słowniku języka łowieckiego (SPTŁiE). Nie odnotowano w nim 55 badanych terminów, tj.: *anonsować*, *basiora*, *belgijka*, *cherlak*, *czas ochronny*, *czatownia*, *dotropić*, *jałówka*, *kal.*, *kantówka*, *kapsel*, *kapsla*, *kądział*, *kosmyk*, *małokalibrowy*, *matnia*, *mikotać*, *milczek*, *nasadzać*, *obława₁*, *obława₂*, *obtropić*, *odrost*, *odwiatr*, *odwieść*, *odwodzić*, *okres ochronny*, *oprawa*, *osmyk*, *piastun*, *przecieracz*, *przecierak*, *przesmyk*, *przesnuować*, *rozłoga*, *rujowisko*, *rykowiskowy*, *samo-trzask*, *selekcjonerski*, *skłuć*, *skrzekot*, *szydłowatość*, *szydłowy*, *tokować*, *węglarz*, *wsteczniczo*, *wstecznik*, *wstrząs*, *wysiadka*, *zaanonsować*, *załować*, *zaśnieżyć się*, *zaśnieżony*, *zaśnieżyć się*, *zwierzyniec*. Spośród nich 34 określenia odnajdujemy jednak w opracowanym w 1966 roku i wielokrotnie wznowianym słowniku Hoppego (1981 [SJŁ]), jak np. *cherlak*, *czas ochronny*, *kosmyk*, *nasadzać*, *obława*, *odwiatr*, *przesmyk*, *skłuć*, *skrzekot*, *wstecznik*, *zaśnieżyć się*, *zwierzyniec*, zaś jedną nazwę, czyli *wysiadka*, w najnowszym, chociaż zawierającym niecałe 400 określeń, *Małym słowniku języka łowieckiego* ([MSJŁ], Jóźwiak, 2018). Tym samym w żadnym ze słowników branżowych, wskazanych w niniejszym artykule jako źródła porównawcze, nie odnajdujemy 20 jednostek leksykalnych kwalifikowanych w WSJP jako łowieckie (ponad 11% ze 179). Należą do nich: *basiora*, *belgijka*, *dotropić*, *kal.*, *kantówka*, *kapsla*, *kądział*, *małokalibrowy*, *matnia*, *obtropić*, *odwieść*, *oprawa*, *przecieracz*, *przecierak*, *selekcjonerski*, *szydłowy*, *tokować*, *załować*, *zaśnieżyć się*, *zaśnieżony*. Spośród nich część stanowią, zgodnie z przyjętym przez twórców WSJP kryterium, derywaty, przede wszystkim prefiksalne derywaty czasownikowe (np. *dotropić*, *obtropić*, *załować*) i skrót (*kal.*) (Żmigrodzki, 2023, s. 7–8). Nie zostały one odnotowane w słownikach branżowych, jednak zarejestrowano w nich terminy takie, jak: *tropić*, *łować* czy *kaliber*. Pozostałych terminów przyporządkowanych przez autorów WSJP do socjolektu łowieckiego nie odnajdujemy w słownikach języka łowieckiego,

¹⁶ Socjolekt będący twórczym utworów o tematyce łowieckiej stanowi przedmiot analiz językoznawców (por. Janicka-Szyszko, 2020, s. 69–92; 2023a, s. 123–147; 2023b, s. 67–93; 2023c, s. 47–66).

jak przykładowo *basiora, belgijka, kantówka, kądziel, matnia, oprawa, przecieracz, selekcyjnerski i tokować*.

Dodać należy, że spośród 179 badanych jednostek leksykalnych 142 nazwy to jedno z podhaseł¹⁷ polisemów mających kilka, a nawet kilkanaście znaczeń, czego egzemplifikację stanowi widok strony początkowej hasła *ostroga*. U góry znajduje się forma hasłowa, a następnie wymienionych jest 13 identyfikatorów semantycznych, wstępnie wskazujących na znaczenia danego podhasła¹⁸.

ostroga

Hasło ma wiele znaczeń,
wybierz to, które Cię interesuje

1. u jeźdźca	>
2. podnieta	>
3. u bażanta	>
4. do walki	>
5. u chorego	>
6. kwiātu	>
7. u daniela	>
8. broń	>
9. w gąsienicy	>
10. na dziobie statku	>
11. steru	>
12. w porcie	>
13. metaforycznie	>

Zdjęcie 1

Zrzut ekranu strony początkowej hasła *ostroga* w WSJP

Źródło: <https://wsjp.pl/haslo/podglad/55448/ostroga>

¹⁷ W *Zasadach opracowania* termin podhasło wykorzystywany jest przede wszystkim w opisie prezentacji materiału hasłowego, kiedy to domyślnym widokiem hasła mającego więcej niż jedno znaczenie jest widok tzw. kartotekowy, zwany również zakładkowym (por. Żmigrodzki, 2023, s. 10–11).

¹⁸ O identyfikatorach semantycznych zob. Żmigrodzki, 2023, s. 28–29.

Kliknięcie w jeden z identyfikatorów stanowiących rodzaj aktywnych odsyłaczy powoduje wyświetlenie się odpowiedniego podhasła. I tak wybranie znaczenia 7.¹⁹, wyróżnionego identyfikatorem „u daniela”, pozwala użytkownikowi słownika na zapoznanie się z definicją terminu oznaczonego kwalifikatorem specjalistycznym *łow.* ‘wystający element poroża’. Oprócz jednostek leksykalnych zarejestrowanych jako kolejne znaczenia polisemów w analizowanym materiale odnajdujemy monosemy – hasła słownikowe o jednym znaczeniu. Należy do nich ponad 20% materiału badawczego, tj. 37 ze 179 wyekscerpowanych jednostek, przykładowo: *bekowisko*; *dzikarz*; *gawrować*; *kniejówka*; *legawiec*; *odwiatr*; *osmyk* ‘ogon zająca’; *podchód*; *pokot*₁ ‘ogół zabitej podczas polowania zwierzyny, którą układa się lub wiesza w określony sposób, zgodnie z hierarchią gatunków’; *pokot*₂; *postrzałek*; *szydlarz*; *tokowisko*; *wadera*; *zwierzyna płowa*. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można przyjąć, że obecne są one przede wszystkim w leksyku osób zajmujących się łowiectwem. Ich rejestracja w WSJP i zamieszczone tam przykłady użycia zdają się dowodzić, iż leksyka łowiecka ma szansę na upowszechnienie się w przyszłości w polszczyźnie obiegowej.

4. Podsumowanie

W artykule, w którym poddano oglądowi słownictwo socjolektalne służące myśliwym do kontaktów środowiskowych, podjęto próbę ustalenia, które elementy tego języka upowszechnione zostały w polszczyźnie obiegowej, bądź – jakie mają szanse na wejście do słownictwa obiegowego. Materiał badawczy stanowiło 179 jednostek leksykalnych wyekscerpowanych z internetowego *Wielkiego słownika języka polskiego* [WSJP]. Zarejestrowane terminy socjolektalne to wyrazy o największej frekwencji w wykorzy-

¹⁹ Kolejność podhasła w hasłach tego typu nie została wprost objaśniona przez autorów WSJP, jednak można przyjąć na podstawie wyjaśnień dotyczących zasad hasłowania i kolejności podhasła skrótów i skrótowców oraz oglądu układu podhasła wybranych hasła, iż przede wszystkim decyduje kryterium frekwencji korpusowej (por. Żmigrodzki, 2023, s. 86, 88). Większość identyfikatorów semantycznych odsyłających do badanych jednostek leksykalnych zajmuje kolejne pozycje na spisie treści hasła (od 2. do 13.) a zatem wskazywane są jako dalsze, nieprymarne, znaczenia danego wyrazu hasłowego. Znaczenie typowe dla łowiectwa jako 1. ustalono dla polisemów: *basior*, *bobrować*, *czas ochronny*, *czatownia*, *kłępa*, *kurkówka*, *piórkować*, *rykowiskowy*. Prawdopodobne jest, że kolejne znaczenia niektórych wyrazów hasłowych ukształtowały się pod wpływem socjolektu łowieckiego (np. *basior* ‘silny mężczyzna, o którym mówiący myśli z obawą lub niechęcią’; *bobrować* ‘szukać czegoś, powodując przemieszczanie przeglądanych w tym celu rzeczy’; *czas ochronny* ‘pora (od godziny 6 rano do 23 w nocy), kiedy w telewizji nie można nadawać programów zawierających pornografię, szczególną przemoc i inne treści niebezpieczne dla rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży’; *kłępa* ‘kobieta, która postrzegana jest przez mówiącego jako niesympatyczna, nieporządna lub głupia’.

stanych korpusach, zaś wśród innych leksemów m.in. te, które powiększyły zasób najnowszego słownictwa polszczyzny²⁰. Wśród nich są i takie (ponad 11% z całości), których nie odnajdujemy w słownikach branżowych, co wskazuje na nieznaczny przyrost zasobów języka łowieckiego i jego progresywny charakter. Wykorzystanie w artykule teorii pól językowych do prezentacji materiału badawczego pozwoliło na skonfrontowanie go ze słownictwem łowieckim zgromadzonym w jednym ze słowników branżowych oraz socjolektem stanowiącym tworzywo dzieła literackiego. Konfrontacja ta pozwoliła na dostrzeżenie prawidłowości dotyczącej rozkładu ilościowego wyrazów w poszczególnych sferach, obrazując tym samym nie tylko potrzeby komunikacyjne myśliwych, ale i upowszechnianie wybranych elementów ich języka w polszczyźnie obiegowej.

Mimo iż, co zrozumiałe, język łowiecki nie jest powszechnie znany, zjawiska przenikania słownictwa socjolektalnego do współczesnej polszczyzny obiegowej zdaje się dowodzić obecność w materiale badawczym nie tylko odzwierciedlających realia łowieckie jednostek leksykalnych będących jednym ze znaczeń polisemów, ale także monosemów. Na upowszechnianie się wybranych gwaryzmów myśliwskich wskazuje też rejestracja w WSJP bez kwalifikatora specjalistycznego terminów gromadzonych w słownikach branżowych i służących myśliwym do precyzyjnej, a jednocześnie ekonomicznej komunikacji. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można przyjąć, że na rozpowszechnianie ich znaczeń wpływ mogły mieć teksty kultury, tak literatura, jak film²¹. Obserwację tę wzmacnia szeroka ekstensja tekstowa i społeczna cytowanych przykładów użyć (Żmigrodzki, 2023, s. 57), ponieważ w dużej części zostały one zaczerpnięte z tekstów przeznaczonych dla szerokiego grona odbiorców, a zatem również osób spoza środowiska polujących, tak z utworów literackich, jak i publicystycznych, ze źródeł drukowanych, a także internetowych.

²⁰ O kompletowaniu siatki haseł pisze Piotr Żmigrodzki (2023, s. 7–8).

²¹ Przykładowo, tworzywem utworów literackich w XIX i XX wieku stały się takie terminy, jak: *fuzja*, *klangor*, *myśliwa* czy *rogacz*. Oto wybrane przykłady ilustrujące ich użycie w utworach: W. Reymonta „W sekrecie przed wujem pozwalał mi strzelać ze swojej *fuzji*” i N. Żmichowskiej „Miał na plecach swoją dwururkę augustówkę – *fuzja* jak cacko” (SJPDor, t. 2, s. 1007); M. Konopnickiej „A tu ci nagle pobudkę wybija *klangor* lecących wysoko żurawi” i L. Staffa „Wędrownym kluczem w odlotnej wyprawie ciągną wysoko z żałosnym *klangorem* żurawie, żurawie” (SJPDor, t. 3, s. 698); A. Mickiewicza „Często *myśliwa*, na żmudzkim rumaku [...] pośród strzelczego hasała orszaku” i T. Sinki „Strofa piąta przenosi nas w pobliże Diany i opisuje ją jako *myśliwą*” (SJPDor, t. 4, s. 940); S. Żeromskiego „Naczelne miejsce zajmował ogromny *rogacz*. Rozwidłone rogi położył po sobie. Za nim stadtko łań miękko brodziło w trawie” (SJPDor, t. 7, s. 1020). Z kolei na upowszechnienie znaczenia nazwy stada wilków *wataha* prawdopodobnie wpłynęło wykorzystanie tego terminu w tytule popularnego serialu jednej ze stacji telewizyjnych, którego kolejne serie emitowane były w latach 2014–2020. Por. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Wataha_\(serial_telewizyjny\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Wataha_(serial_telewizyjny)) [dostęp: 2.06.2024].

Ogląd zgromadzonego w WSJP słownictwa socjolektalnego obrazuje zatem zasoby językowe wykorzystywane w komunikacji środowiskowej myśliwych oraz ilustruje uzupełnianie współczesnej polszczyzny obiegowej elementami języka specjalistycznego.

Bibliografia / Bibliography

Źródła / Sources

Słowniki

- [MSJŁ]: Jóźwiak, J.J. (2018). Mały słownik języka łowieckiego. W: D.J. Gwiazdowicz (red.), *Kultura łowiecka* (s. 306–313). Oficyna Wydawnicza FOREST.
- [SJŁ]: Hoppe, S. (1981). *Słownik języka łowieckiego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- [SJPDor]: Doroszewski, W. (red.). (1958–1969). *Słownik języka polskiego* (t. 1–11), Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- [SPTŁiE]: Jóźwiak, Z., Biały, K. (1994). *Słownik podstawowych terminów łowieckich i ekologicznych*. Wydawnictwo Łowiec Polski.
- [SWM]: Szałapak, E. (2001). Słowniczek wyrazów myśliwskich. W: E. Szałapak, *O zwierzynie – ciekawostki i fantazje* (s. 177–186). Amia.
- [TSŁ]: Krzemień, M.P. (1986). *1000 słów o łowiectwie*. Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej.
- [USJP]: Dubisz, S. (red.). (2008). *Uniwersalny słownik języka polskiego* (t. 1–4). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- [WSJP]: Żmigrodzki, P. (red.) *Wielki słownik języka polskiego*, <https://wsjp.pl/>.
- Hoppe, S. (1951). *Polski język łowiecki. Podręcznik dla myśliwych*. Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne.

Opracowania / References

- Białoskórska, M. (1992). *Słownictwo prasy polskiej połowy XIX wieku*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Dynak, W. (2012). *Łowiectwo w kulturze polskiej. Obszary i kształty obecności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Godlewski, S. (1955). *Vademecum myśliwego*. Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej.

- Grabias, S. (2001). Środowiskowe i zawodowe odmiany języka – socjolekty. W: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski* (s. 235–253). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias, S. (2019). *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gwiazdowicz, D.J. (2018). Służby łowieckie. W: D.J. Gwiazdowicz (red.), *Kultura łowiecka* (s. 29–30). Oficyna Wydawnicza FOREST.
- <https://test.pzlow.pl/>.
- [https://pl.wikipedia.org/wiki/Wataha_\(serial_telewizyjny\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Wataha_(serial_telewizyjny)).
- Janicka-Szyszek, R. (2020). Językowa kreacja ptaków w wybranych utworach Włodzimierza Korsaka. W: E. Skorupska-Raczyńska i J. Rutkowska (red.), *Ptaki i owady w kulturach świata* (s. 69–92). Akademia im. Jakuba z Paradyża.
- Janicka-Szyszek, R. (2022a). Nazwy miar w gwarze łowieckiej (na materiale leksykograficznym) – wybrane zagadnienia. *Język. Religia. Tożsamość*, 24(26), 19–38.
- Janicka-Szyszek, R. (2022b). Znaczenie gwary łowieckiej w kształtowaniu tożsamości współczesnych myśliwych (przyczynek do badań nad socjolektem łowieckim). W: E. Skorupska-Raczyńska i A.A. Niekrewicz (red.), *Viro vere academico. Księga poświęcona pamięci profesora Bogdana Walczaka* (s. 59–78). Akademia im. Jakuba z Paradyża.
- Janicka-Szyszek, R. (2023a). Językowa kreacja terenów myśliwskich eskapad na południowych Kresach II Rzeczypospolitej (Stefan Badeni *Szczęśliwe dni*). W: E. Skorupska-Raczyńska i H. Uchto (red.), *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, t. 10 (s. 123–147). Akademia im. Jakuba z Paradyża.
- Janicka-Szyszek, R. (2023b). Językowo-kulturowa kreacja myśliwego we wspomnieniach polujących (*Szczęśliwe dni* Stefana Badeniego i *Wspomnienia myśliwskie* Juliana Ejsmonda) – rekonesans. *Język. Religia. Tożsamość*, 2(28), 67–93.
- Janicka-Szyszek, R. (2023c). *Szczęśliwe dni* Stefana Badeniego jako źródło socjolektu łowieckiego dwudziestolecia międzywojennego. *Język. Religia. Tożsamość*, 1(27), 47–66.
- Janicka-Szyszek, R. (2024). Nazwy zwierząt leśnych w socjolekcie łowieckim (na materiale leksykograficznym). W: W. Kuska, E. Skorupska-Raczyńska i J. Rutkowska (red.), *Zwierzęta w kulturach świata. Zwierzęta leśne* (w druku). Akademia im. Jakuba z Paradyża.
- Kurkiewicz, J. (2007). Kwalifikatory w *Wielkim słowniku języka polskiego*. W: P. Żmigrodzki i R. Przybylska (red.), *Nowe studia leksykograficzne* (s. 29–45). Lexis.
- Łuczyński, E., Maćkiewicz, J. (2005). *Językoznawstwo ogólne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Malczewska, B., Smoła, J. (2020). Określenie zajęcia w polskiej i rosyjskiej terminologii łowieckiej. W: A. Kotkiewicz, B. Ostrowski, M. Knurowska

- i M. Mazuś (red.), *Tradycja i nowoczesność. Z zagadnień języka i literatury Słowian Wschodnich 2* (s. 133–147). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Markowski, A. (2012). *Wykłady z leksykologii*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matulewska, A. (2020a). Łowiectwo i myślistwo po polsku i angielsku czyli o mglistości komunikacji językowej. W: D.J. Gwiazdowicz (red.), *Łowy i historia* (s. 565–590). Zarząd Główny Polskiego Związku Łowieckiego, Łowiec Polski.
- Matulewska, A. (2020b). O języku przyrodniczym i łowieckim w komunikacji międzykulturowej. Studium przypadku. W: A. Buras-Marciniak i S. Goźdz-Roszkowski (red.), *Języki specjalistyczne w komunikacji międzykulturowej* (s. 95–104). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nagórko, A. (1998). *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rozporządzenie Ministra Środowiska z dnia 28 grudnia 2009 r. w sprawie uprawnień do polowania. Dz.U. 2010, nr 3, poz. 19. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20100030019>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego oraz Załącznik nr 13, Wykaz nr 6 tego rozporządzenia. Dz.U. 2019, poz. 991. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000991>.
- Skorupska-Raczyńska, E. (2004). *Dykcjonarz Michała Amszejewicza na tle nowopolskich słowników wyrazów obcych*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim.
- Skorupska-Raczyńska, E. (2019). „Półgębkiem w pół słowa...” *Leksyka typowych i nietypowych miar, wag i wartości*. Akademia im. Jakuba z Paradyża.
- Smoła, J. (2021). Rudel, rogacz, kozioł jako terminy w języku łowieckim oraz ich ekwiwalenty w języku rosyjskim. W: B. Malczewska i J. Woźniakiewicz (red.), *Języki specjalistyczne w ujęciu diachronicznym i synchronicznym 2* (s. 231–247). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Szymczak, M. (1981). Słowo wstępne. W: S. Hoppe, *Słownik języka łowieckiego* (s. 5–6). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Walczak, B. (1988). Kwalifikatory w słownikach języka polskiego. W: M. Basaj (red.), *Wokół języka. Rozprawy i studia poświęcone pamięci Profesora Mieczysława Szymczaka* (s. 413–422). Ossolineum.
- Wilkoń, A. (2000). *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Żmigrodzki, P. (2023). *Wielki słownik języka polskiego PAN. Zasady opracowania*. https://pliki.wsjp.pl/zasady_opracowania_wsjp.pdf.

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2024.20.04>

Received: 31.06.2024

Accepted: 30.09.2024

GANNA KRAPIVNYK

<https://orcid.org/0000-0003-1641-987X>

(Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна)

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine)

e-mail: krap302@gmail.com

ESCHATOLOGICAL CONCEPTS SURFACING IN A UKRAINIAN WAR-RELATED PSYCHOLOGICAL TEXT: A CASE STUDY

How to cite: Krapivnyk, G. (2024). Eschatological Concepts Surfacing in a Ukrainian War-related Psychological Text: a Case Study. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 20, 73–85.

Abstract

The study discusses the ways of surfacing eschatological concepts and their field based on a Ukrainian psychological collective monograph devoted to the ongoing war and children of war, in particular. The conveyed research enabled to identify the repertoire of the linguistic means that verbalise eschatology as a field in the above texts. The centre and the periphery of the outlined eschatological conceptual field were described, thus revealing the specific approach of psychology to existential issues related to the major eschatological concepts of DEATH, WAR and LOSS. It was noted that the singled out textual surfacing clearly showed that these concepts, serving as semantic eschatology representatives, are regarded transformatively in psychology. By forming a detailed verbalised description of the past and present experience, they are understood not merely as the end of something but rather as a door, a transition to new situations, emphasizing the continuity of life under any circumstances. The completed conceptual and linguoculturological text analysis explored and clarified the verbalisation of the common existential eschatological problems faced by adults and children, especially those affected by the raging war in Ukraine.

It was found out and demonstrated that the verbalization of the analysed concepts in the given texts could be observed at different language levels, from lexemes and phrases, predominantly nominative collocations, to longer descriptive contexts.

Keywords: eschatological, concept, conceptual field, core and periphery, verbalisation, linguistic surfacing.

1. Introduction

Eschatological symbols and feelings, being essential for human cultures, play a special part in perceiving such catastrophic events as armed conflicts, since they are tightly interwoven with the religious beliefs and traditions on the whole. Considering history linearly, eschatology always looks into the future and the Kingdom of God, or Kingdom come, involves respective expectations. The Christian religious eschatology and the Kingdom come symbol deal with the problem of interpreting the future to understand the core reason for existence and history. It is clear that within the Christian paradigm, eschatological motifs are scrutinized by scholars, and even the most recent Russia-Ukraine War events have been in the focus of their attention. For example, C.P. Ukeachusim looked analytically into the biblical text, i.e. exegetically, to specify the ongoing events through the lens of understanding and responding to wars and rumours of wars as ἀρχὴ ὠδίνων' in the Matthew Gospel (Ukeachusim, 2023). The philosophical perspective of considering eschatological concepts within the Russo-Ukrainian War is provided in the study by I.K. Vitiuk in (Vitiuk, 2023), where the researcher discusses the probability and social consequences of the nuclear threat within the context of this war. The social and modernistic philosophical discourse developed the concept of the End of History (Hegel) further evolving into the late modernity and post-modernity (Rozova et al., 2023). The contemporary views on the eschatology-related lexis are collected in the collective monograph edited and contributed by V. Das and D. Fassin et al. "Words and Worlds: A Lexicon for Dark Times" (2021). In particular, authors explore the concepts of crisis, war and resilience to overview the language and socio-philosophical perspectives on these issues (Das, 2021). The phenomena of dark times are studied in various recently created scientific texts, in particular, in psychological ones. Though it may seem obvious, it is worth defining this area of humanities, where psychology is viewed as a "scientific discipline that studies mental states and processes and behaviour in humans and other animals" (Mischel, 2004) deals with a wide spectrum of phenomena related to human life and human reactions to them. It explores human feelings, emotions, values and ways of thinking. In terms of interdisciplinary relations, it is inherently connected with such humanities as philosophy, linguistics, social, political and cultural studies to scrutinize respective mental processes and behaviours. This focus sets a number of tasks for psychological practitioners who seek to support people in their coping with complicated situations in their lives. Unlike other humanities, which mystify, estheticize and euphemistically paraphrase feelings emotions and actions, psychology explores and describes various life circumstances at times involving metaphorisation, seeking to reveal, name, clarify and explain behavioural pat-

terns, feelings, emotions and states clients may experience in order to find the ways to improve them.

Moreover, psychology refers to other areas of humanities and draws resources for using them in supporting people. For instance, mythology is one of the imaginary and metaphorical sources for psychologists to build associations and analogies.

It may be confirmed by the use of mythology, in particular, the Greek myth on the Labyrinth and the Minotaur that has been extensively applied in psychological practices. The mythological world indirectly reminds addressees of their own lives and their complexities, of the monsters (the basic feeling of fear and related emotions), beloved people, their feelings and actions (from active help and love to suicide). Being metaphorically in a labyrinth, it may be hard for a person to see the way out. Thus, support and help from others is needed, therefore, there emerges the mythological image of the Ariadne's *ball of thread*, which was said to be given to Theseus. It was that thread that enabled him to find the exit from the labyrinth. This action symbolises that there is a way out of the most sophisticated and complicated situations in life. In the landscape of war, eschatological existential concepts and questions arise and require answers, and psychological texts cover these issues in detail.

Consequently, it is thought to be **relevant** to consider language surfacing, or verbalisation, of eschatological cultural concepts in the Ukrainian psychological texts dedicated to the ongoing war in Ukraine, particularly to its children. It is also topical because psychology always seeks to bring the unconscious to the conscious, cognitive level by using a range of media, where the key role belongs to verbalization. Implicitly, this idea may be illustrated by Serhii Zhadan's statement running that the language is of high importance and it is necessary to speak even if it is painful: "Говорити, навіть, якщо слова ранять горло" (Zlyvkov et al., 2023, p. 6).

Judging from the nature of psychological activities, it is to be assumed that eschatologically marked events dealt with in psychological texts do not stand purely for the end of things but are shown as pivoting moments that may open new ways, new developments and opportunities for creativity and transformations. Thus, existential situations and questions serve as spurs or triggers of further actions and events, revealing certain human qualities and traits. All these are clearly specified to make it understandable and perceivable for the recipients (in fact, psychological texts often appear to be used as guidelines and self-study books). Accordingly, it may be assumed that the eschatologically implied life/death, or end/beginning dyad is continuously activated in a psychological text, which we will further prove in this study.

This research **aims** to analyse the eschatological concepts textual surfacing linguistically and culturally in the selected collective monograph related to psychology of war and children with the focus on the current Ukrainian context.

The above aim implies the fulfilment of a number of **objectives**:

- to study literary works devoted to the subject matter of the research;
- to provide definitions of the key notions and terms used to analyse the research empirical material;
- systematically sample linguistic units that surface eschatological concepts in the considered texts;
- to linguistically and culturally analyse the language surfacing of the main eschatological concepts shaping the respective conceptual field in the selected textual material.

The research **methods** used in this study included *continuous sampling* to select the pool of the language units and contexts referring to eschatology, the *descriptive method* was used to overview the features and perspectives of considering eschatological concepts and symbols, the method of *structural-semantic and field analyses* were applied to identify the ways of verbalizing the above concepts and symbols; as well as *linguo-culturological text analysis* was used to decode the meanings conveyed by lexical units in the texts under consideration.

The **empirical material** being the **object** of the study was the collective monograph entitled “*Діти і війна*” (“Children and War” – hereinafter the Ukrainian – English translation is ours – G.K.) (2023) by V. Zlyvko, S. Lukomska, N. Yevdokimova, and S. Lipinska (Zlyvko et al., 2023), where every author contributed a chapter to the edition. The monograph may be deemed a guideline for psychologists, educators, social workers and general public interested in psychological issues. It provides a brief war psychology baseline overview, analyses psychological theoretical approaches, explores children of war background and the existing situation as well as suggests practical recommendations on psychological interventions to support children affected by war based on case of the Russo-Ukrainian War. The **subject** of the study was verbalization of major eschatological concepts in the analysed texts.

In order to carry out the above analysis of the selected language units that set up a broad conceptual field verbalizing the eschatological concepts and symbols in the psychological texts in question, the definitions of the key terms applied herein are to be provided.

Although there is no unified definition on the notion of *concept*, it is necessary to provide a working definition to be used in this research. Following C. Ratner, cultural concepts are understood as collective products that emerge from social processes and transcend any individual idea (Ratner, 2002).

Cognitive linguists G.B. Palmer (Palmer, 1996, p. 85) states that the cultural aspect is to be considered in the linguistic analysis so that important information is not lost in terms of categorisation and verbalisation (language surfacing) of the human experience. That approach was intended to encourage the solution of relevant burning issues, related to the correlation of lan-

guage and thinking. In linguoculturology, the concept is understood as the synthesis of all linguistic and extra-linguistic expressive means, which describe its semantic content and directly or indirectly highlight it. Therewith, most scholars believe that a linguocultural concept is a multilevel mental entity that opens the culture of the society and its spirit (Mizin, 2018, pp. 20–22).

Linguoculturology emerged as a branch of philology relatively recently. It studies specifically selected and organized totality of cultural values, examining actual communication processes of speech generation and perception, the experience of linguistic personality and national mentality, providing the systematic description of the linguistic worldview, ensuring the performance of educational, teaching and intellectual learning tasks. O.P. Matuzkova regards linguoculturology as an integrated branch of linguistics, being at the decisive stage of its establishment as a separate linguistic discipline delving into the language as a phenomenon of culture, and the culture as the phenomenon in many respects created by the language, in their tight interaction with individual and collective consciousness (Matuzkova, 2022, p. 18).

Discussing concepts, it is relevant to mention their typical field structure. The field theory is generally widely used in linguistic and cultural studies where it shows such inherent properties as the presence of the centre, or the core, the more central, or near the centre area, and a periphery of the concept in its semantic structure. The linguistic elements within the field may belong to different language layers: from lexemes to the whole contexts. In this work, we also tried to create an eschatological conceptual field embracing the full range of the relevant selected units. In the cognitive linguistics, the conceptual field is thought an important element of the systematic relations within the language. According to such Ukrainian researchers as N. Plotnikova and A. Prykhodko, every concept corresponds to a certain part of the conceptual system representing a specific area, identical to the thematic, or conceptual field” (Plotnikova, 2005, p. 169). It is important to note that a conceptual field is flexible and essentially open to new elements and interaction with other conceptual fields.

Psychological work with clients is formulaic by nature, since it has a certain structure, or procedure, and the texts under analysis reflect this kind of formula with its content – from the general background and the exploration of the current state to the wording of the existing existential problems and the search for the ways out.

2. Results and Discussion

The material for consideration in this study, namely, the abovementioned collective monograph, was selected since it is a collection of works

dedicated to the field of psychology, united by the common purpose of dealing with children in war, common Ukrainian cultural background and time of creating their texts. Therefore, our research may be regarded as a case study involving the psychological texts of different Ukrainian contemporary authors.

Eschatological concepts surfaced in these texts are represented by a number of language units of different levels that jointly comprise the respective conceptual field. Naturally, the essential eschatological concepts include those of DEATH, LOSS and WAR. Textually, the core of the conceptual field is verbalized by explicitly naming and describing the death, e.g. with descriptors occurring in the pre-position: *природна* (*natural*) / *неприродна* (*unnatural*) / *травмівна* (*traumatizing*) / *насильницька* (*violent*) / *раптова* (*sudden*) / *остаточна* (*final*) / *соціально санкціонована* **смерть** (*socially sanctioned death*) (*протягом війни*), *факт* **смерті** (*the fact of death*), with nominative descriptors in the post-position: **смерть** *близької людини* (**death** *of a nearest person*), **смерть** *під час сну* (**death** *in sleep*), other syntagmatic contexts: *небажання прийняти реальність* **смерті** (*reluctance to accept the reality of death*), *прагнення протестувати проти неї* (*aspiration to protest against it*), *спричинити багато* **смертей** (*cause multiple deaths*), surfacing it with synonyms, including *загибель* (*death*), *геноцид* (*genocide*), *терор* (*terror*), *масові вбивства* (*massacre*), *численні вбивства* (*numerous murders*), *втрата рідних і друзів* (*loss of family and friends*), *загроза життю* (*threat to life*), *численні одночасні втрати* (*multiple simultaneous losses*), *військові злочини* (*military crimes*), *жертва* (*victim*), *розірваність* (*state of disruption*), *критична ситуація* (*critical situation*), *неперодження* (*resurrection*) etc.

Near the core massive death-associated meaning is also conveyed by the terms *геноцид* (*genocide*), *Голокост* (*Holocaust*) and *Голодомор* (*Holodomor*), the latter two being 20-century cases of the genocide. In the monograph this term is understood as follows: “Геноцид означає будь-яку з наступних дій, вчинених з наміром повністю або частково знищити національну, етнічну, расову чи релігійну групу як таку: (а) вбивство членів групи; (б) заподіяння серйозних тілесних або психічних ушкоджень членам групи; (в) навмисне створення групі умов життя, розрахованих на її повне або часткове фізичне знищення; (г) застосування заходів, спрямованих на запобігання народжуваності; (д) примусове переміщення дітей групи в іншу групу” (in English, “Genocide means any of the following actions, taken to fully or partially destroy a national, ethnic, racial or religious group: (a) a murder of the members of this group; (b) causing severe bodily or mental damage to the members of the group; (c) deliberate creation of the life conditions, aiming at its full or partial physical destruction; (d) application of the measures, targeted on preventing reproduction;

(e) forced relocation of children from the group to another group”) (Zlyvkov et al., 2023, p. 6). The umbrella concept of DEATH is also verbalised in the lexico-semantic field of *suicide*, represented by such two-component nominative collocations as *суїцидальні думки, саморуйнівна поведінка, раптова смерть, суїцидальні нахили* and some others.

Further, the analysed monograph contains numerous appellations to specific (mainly imaginary) people’s experience of death, which may be then internally identified with readers’ personal situations. These refer not only to DEATH, but also to LOSS, e.g. when the author describes the way a message is perceived by recipients. One of the examples cited in the text runs about listening to the song entitled “*Метро*” (“*Metro*”), which makes a boy whisper “*Це ж я, той пацан із Салтівки, чий будинок згорів...*” (“*It was actually me, that guy from Saltivka, whose house had burnt down*”) (Zlyvkov et al., 2023, p. 7), identifying himself with the character in the song lyrics, recalling the area and the specific place thus becoming more aware of the fact that his life *at home*, as he knew it, was over, that there were actual losses and grief.

Besides, the nominative phrase *травмівна смерть* (meaning *traumatizing death*) points to being the near the core in the DEATH conceptual field area represented by collocations and contexts, involving the word *trauma* (*травма*) or/and its derivatives. The semantics of the word *trauma* is rather blurred since it is heavily overused and may be understood from a wider or narrower perspective. For instance, the American Psychological Association (APA) defines *trauma* as

an emotional response to a terrible event like an accident, crime, natural disaster, physical or emotional abuse, neglect, experiencing or witnessing violence, death of a loved one, war, and more. Immediately after the event, shock and denial are typical (APA official website).

Psychology Today states that

The word “trauma” literally means wound, shock, or injury. Psychological trauma is a person’s experience of emotional distress resulting from an event that overwhelms the capacity to emotionally digest it. The precipitating event may be a one-time occurrence or a series of occurrences perceived as seriously harmful or life-threatening to oneself or loved ones (Psychology Today).

The key point in the above definitions is that the trauma has to do with a threat of the end, the end of life overall, or the end of the life the way it used to be before the event. Consequently, it is possible to include the word *trauma* and related collocations in the scope of the eschatological conceptual field related to concept of DEATH. This linguistic surfacing includes: *травмівна подія* (*traumatizing event*), *множинні травмівані події* (*multiple traumatizing events*), *травмівний вплив* (*traumatizing impact*), *травмівне горювання* (*traumatizing grieving*), *нав’язливі спогади про травмівні по-*

дій (*obsessive memories about traumatizing events*), травмівна реакція (*traumatizing reaction*), травмівна втрата (*traumatizing loss*), травматичне переживання (*traumatizing experience*), травматична пам'ять (*traumatizing memory*), посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) (*Post-traumatic stress disorder or PTSD*), травматичний стрес (*traumatizing stress*), трансгенераційна травма (*transgenerational trauma*), хронічна психологічна травма (*chronic family trauma*), сімейна травма (*family trauma*), колективна травма (*collective trauma*), психічна травма (*mental trauma*), психологічна травма (*psychological trauma*), травма відчуття небезпечності світу (*world insecurity trauma*), кумулятивна травма (*cumulative trauma*), теорія травми зради (*betrayal trauma theory*) etc. Delving into the consideration of the *betrayal trauma theory*, the author singles out three vital semantic components (зрада (*betrayal*), перемога (*victory*), ганьба (*shame*)), interacting in human mind, creating the overlapping areas of *betrayed victory*, *shameful victory* and *shameful betrayal* to promote decision-making in existential situations. It is mentioned that they are related to eschatology: “Цю тріаду слід розглянути під кутом психології і основних почуттів, що пов’язані з **есхатологією**” (“This triad should be considered from the psychological perspective and fundamental feelings, related to eschatology”)



Figure 1

Psychological existential decision-making triad (Zlyvkov et al., 2023, p. 29).

In addition to the *trauma* collocations, the text features a list of causes for collective traumas, provides wider trauma-related contexts, e.g. stating that traumatizing events may entail the refusal from one's faith at all “відмови від віри взагалі” (Zlyvkov et al., 2023, p. 61).

The text contains a range of characteristics featuring the concept of WAR, in particular, they include the following: attributives *безперервна* (*continuous*), *згубна* (*damaging*), *інформаційна* (*information*), *велика російсько-українська* (*full-scale Russian – Ukrainian*), *партизанська хатня* (*guerrilla*

couch), *формальна non-adjectival attributive phrases in the pre- and post-position: жахи війни (horrors of war), війна у реальному часі, що заливає кров'ю простори держави російської (real-time war that floods Russian vast spaces with blood)*; the war is related to murders and victims, particularly, some deaths at war are justified (*«розрізняють осіб, які можуть бути вбиті на законних підставах, і тих, кого вбивати не можна» (there is a differentiation of those who are allowed to be lawfully killed and those who may not be killed)* (Zlyvkov et al., 2023, p. 18)) and others are not, e.g. *цивільні жертви (civilian victims)*, it alludes to the biblical motifs (*Каїнове діло (Cain's deed)* (Zlyvkov et al., p. 14)).

The WAR is also described implicitly via using the short phrases associated with it, namely, *збройний конфлікт (armed conflict), ілюзія миру руйнується (peace illusion is being destroyed), зона бойових дій (hot spot)*, and longer contexts, including cited definitions on (Zlyvkov et al., 2023, p. 9) and such concordances as *“безпосередній досвід війни (допомога в евакуації, догляд за пораненими, поховання загиблих тощо)”* (“actual war experience (assistance in evacuation, caring of the wounded, burying the killed etc.)”) (Zlyvkov et al., 2023, p. 40–41), *“війна – це завжди численні травматичні події”* (“war is always about numerous traumatizing events) (Zlyvkov et al., p. 42); the thematically war and death are perceived as tabooed *«тема війни і смерті – це табуйовані теми в багатьох сім'ях»* (“war as a topic is tabooed in many families”) (Zlyvkov et al., p. 166).

Psychology always operates within a certain formula, which implies the presence of specific symptoms of the existing mental and/or psychological complaints and issues. The symptoms mentioned in the text include *anxiety, panic attacks, nightmare, insomnia, fear, physical and psychological aggression, crying, mutism* etc. This formula also contains the verbalisation of the very problem, the development of the ways to solve it, including interventions. Some of the interventions engaging children and facilitating their war experience semantically filled with eschatological concepts include games devoted to the war with checkpoints and our projected victory (*ігри у війну (war games), блокпосту (checkpoints), нашу перемогу (our victory)*), to funerals and deaths etc.

Accordingly, during the process of working on a psychological case, there is always the status quo situation clarification, retrospective acceptance of actions and events as well as prospective outlooks, which give a way to think and see different aspects of life situations, consider them from the basic cultural archetypal binary oppositions of life-death, good-evil, up and down, light and dark etc. While analysing James Bond novels, Umberto Eco juxtaposed the characters and values forming a series of “oppositions” with a limited number of permutations and reactions (14 oppositions in total, including such as Bond—Villain, Villain—Woman, Free World—Soviet Union,

Great Britain—Countries not Anglo-Saxon, Duty—Sacrifice, Love—Death, Loyalty—Disloyalty etc. (Eco, 1966, p. 35-75)). Therewith, psychology deals not only with binary oppositions but also continuum ones, where continuum oppositions are understood as those involving transitions between the opposite poles (Kaftandgijev 2016: 29). In this respect, the text contains numerous examples of discussing the abovementioned dyads. Here, the contexts include short collocations (“*залишитися в цьому аду Людиною*” (Zlyvko et al., 2023, p. 177)) and more complex structures that include the whole sentence (“*Дуже важко бути об’єктивним чи толерантним, коли ми бачимо як жорстоко і підло поведуться російські військові по відношенню до українських людей, знищують будинки, вбивають мирних жителів*” (“*It is extremely hard to stay unbiased or tolerant, when we can see the brutality and deceitfulness of the Russian military towards Ukrainian people, destroying houses, killing civilians*”) (Zlyvko, 2023, p. 177). The former context is also interesting due to the oxymoron «в аду *Людиною*» (“*stay a Human in the Hell*”), symbolizing the overall aim to survive and stay humane (graphically emphasised by the capital letter) despite the atrocities of the war. The semantic opposites to the key eschatological concepts may be considered to form the periphery of the respective conceptual field. Positively coloured lexical items in the analysed texts that keep and strengthen the essential traditional Christian idea of hope include *відбудова* (renovation), *реконструкція* (reconstruction), *покращення* (improvement), *відновлення* (renewal), *ренормалізація* (renormalization) and some others. Similar eschatological transition may be observed in the use of metaphorically transferred meaning, where a city, in its war-struck residents’ perception, is compared to an injured human who needs treatment and cure:

мешканці метро вже сприймали **Харків як поранене місто**, місто, яке змінилося і **яке треба лікувати** (underground dwellers already perceived Kharkiv as a city that had changed and needs **medical treatment**) (Zlyvko, 2023, p. 117).

A significant part of the monograph under analysis is devoted to another peripheral element of the eschatological conceptual field, to a war outcome, namely, the *Children Born of War* (CBOW), also known as *occupation children*, *war babies*, *peacekeeper’s babies*, *children of hate*, *child of rape*, GOC and AOC (in Ukrainian *діти, народжені війною, діти окупації, немовлята війни, діти миротворців, діти ненависті, діти зґвалтування, діти німецької окупації та діти австрійської окупації*, respectively), where the very term is internally contradictory, since the child stands for life and its continuity, whereas war may well be the reason of death. For CBOWs, it is typical to keep their origin unrevealed:

CBOW все ще є **табуйованою** темою в більшості суспільств, і вони залишаються **прихованою** популяцією, часто **з обмеженим доступом** до мереж підтримки (CBOW are still **tabooed** as a topic in most societies, and they stay a **hidden**

population, often with a **limited access** to the support network) (Zlyvkv et al., 2023, p. 80).

Otherwise, they risk losing their human rights in the society and becoming the object of hatred, because

Помста проти дітей, «народжених на війні» [...] це спосіб спрямування образи, гніву та розчарування щодо минулих дій, вчинених ворогом (The revenge on children, born of war [...] is a way of channelling the offence, anger and disappointment towards past actions, taken by the enemy) (Zlyvkv et al., 2023, p. 88).

It is stated that these children are by default victims, arising from the war itself (*“власне війна, окупація є насильством”* (“the war itself and occupation are violent”) (p. 88)). From this perspective, the psychological salutogenic approach is focused on the ways to survive, adapt and accept the widest possible spectrum of circumstances:

Визнання дітей, «народжених війною», як тих, хто вижив, у цьому сенсі означає постійний стан стійкості (життєстійкості та резилентності), в якому вони чинять опір і виживають, незважаючи на глибоко вкорінені структури насильства, які впливають, але не визначають їхнє життя (The recognition of children, born of war, as survivors, in this context means the stable resilience where they resist and survive, despite the deeply rooted structures of violence that affect but not determine their life) (Zlyvkv et al., 2023, p. 87).

The analysed text provides a number of ways in which children experience the war as the adverse process and a threatening phenomenon. Thus, some of the relevant contexts with clearly expressed negative connotation, predominantly expressed by verbs, include: *“діти **померпають**”* (“children **suffer**”), *“дитина **зазнає**”* (“the child is **exposed to**”), *“відбувається раптова, часто масова втрата ресурсів”* (“there is a sudden and often collective loss of resources”), *“**знищити** (за геноциду)”* (“to **destroy** (under genocide)”), *“(бути) **вбитим**”* (“be **killed**”), *“**зумовлені** війною смерті”* (“war-determined deaths”), *“отримати травми”* (“be **traumatized**”), *“**померти**”* (“to **die**”) etc.

The peripheral area of the analysed eschatological field also involves the contexts providing the guidelines for describing the phenomenon of death to children. Therewith, it is indicated that clarity and openness are preferable compared to the use of vague euphemisms:

Поясніть смерть, використовуючи реальні слова, такі як «помер», «загинув», а не заплутані фрази, як-от «ліг спати», «поїхав у тривале відрядження». Ви можете сказати, що смерть означає, що тіло людини перестало працювати або що людина більше не може дихати, говорити, рухатися, їсти або будь-що з того, що вона могла робити, коли була жива (**Explain the concept of death, using the real words**, such as “died”, “was killed”, а не заплутані фрази, як-от «ліг спати», «поїхав у тривале відрядження») (“**went to bed**”), «поїхав у тривале відрядження») (“**went on a long business trip**”). You can say that death means that the human body stops operating or that the person cannot breathe, speak, move, eat or do anything out of what used to be possible in life any longer) (Zlyvkv et al., 2023, p. 107).

Following the idea of the life continuity even after catastrophic events and deaths, the authors further offer interventions, e.g. to organize commemoration activities (*вшанування померлого* (*commemorating the deceased*), *посадити дерево* (*planting a tree*), *зробити міні-меморіал, на пам'ять про померлого* (*creating a memorial to the deceased*)). They also suggest a range of healing techniques, particularly, *модель «Річка горя»* (*the lifeline technique*), *письмові вправи прощання* (*written farewell*), *створення місця та ролі в історії вмирання* (*creating a place and role in the story of dying*), *підхід Терези Ранд «6R»* (Teresa Rand's "6R" approach) and others.

Based on the trauma and loss related issues the CBOWs and other children face, the authors offer a variety of interventions to be taken by the people around them to make minors' life better, along with being as open as possible in conversing with them. The texts verbalise that life difficulties and transitional periods are of temporary nature, that the voluntary or forced end of certainty and reliability (love, work, family, welfare and wellness) entail precarity and insecurity while psychology guides to opening new opportunities.

3. Conclusion

The conveyed study enabled to identify the repertoire of the linguistic means that surface the eschatology in the selected psychological texts. The research outlined the eschatological conceptual field features and the core-periphery structure within the texts under consideration, revealing the specific psychological approach to deal with existential issues related to such major eschatological concepts as DEATH, WAR and LOSS.

It was noted that in the analysed texts these semantic eschatology representatives are regarded not merely as the end of something but rather as a possibility of way out, a transition and a beginning of something new, which was reflected and surfaced textually. That way the study showed the considered psychological texts sought to be transformative, declaring the continuity of life under any circumstances. The completed conceptual and linguoculturological text analysis thus focused on the exploration, clarification and verbalisation of the common existential eschatological problems faced by people, especially children of the current war in Ukraine, as discussed in the collective monograph.

Linguistically, it was found out that the verbalization of the analysed concepts could be observed at different language levels – lexical, phraseological, mainly represented by nominative collocations, and longer contextual ones. Further prospects of the research lie within the area of corpus linguistics to carry out the analysis of a larger pool of collected texts, and in the field of

psycholinguistics to better understand the way of linguistic surfacing psychological and mental phenomena and processes.

References

- American Psychological Association (APA). *Trauma*. <https://www.apa.org/topics/trauma#:~:text=Trauma%20is%20an%20emotional%20response,shock%20and%20denial%20are%20typical>. (Retrieved 20 July, 2024).
- Das, V. et al. (2021). *Words and Worlds: A Lexicon for Dark Times*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1mvw95b>.
- Eco, U. (1966). The Narrative Structure in Fleming. In *The Bond Affair*. Ed. O. del Buono and U. Eco, trans. R.A. Downie (pp. 35–75). Macdonald.
- Kaftandjiev, Ch. (2016). *Mifologicheskiye arhetipy v kommunikacii*. Gumanitarny Centr publishing house.
- Matuzkova, O.P. (2022). *Lingvokultura ta pereklad*. Monograph., Publisher Bukayev Vadym Viktorvych.
- Mischel, W. (2024). Psychology. *Encyclopaedia Britannica*. from <https://www.britannica.com/science/psychology>. (Retrieved 27 July, 2024).
- Mizin, K.I., Petrov, O.O. (2018). *Zistavna lingvokulturolohiia: metodolohichni problem ta perspektyvni metodyky*, monograph. Publishing House PP Shcherbatykh O. V.
- Palmer, G.B. (1996). *Towards a Theory of Cultural Linguistics*. TX.
- Plotnikova, N. (2013). Algoritmy analizu lingvokulturnoho konceptu. *Studia Ukrainica Posnaniensia*, 1, 165–170. Adam Mickiewicz University Press.
- Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/basics/trauma>. (Retrieved 15 July, 2024).
- Ratner, C. (2002). *Cultural psychology. Theory and method*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rozova, T., Martyniuk, E. & Mikitchenko, O. (2023). Aktualizacija eshatologiji: ideji “spasytelii” and “antichrista” v umovakh suchasnoji vijny. *Culturological Almanac*. pp. 213–219. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.3.30>. (19 July 2024).
- Ukeachusim, C.P. (2023) ‘Russia–Ukraine war: Understanding and responding to wars and rumours of wars as ἀρχὴ ὠδίνων’. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies* 79(4). <https://doi.org/10.4102/hts.v79i4.8717>.
- Vitiuk, I.K. (2023). Eschatological Challenges of the Russian-Ukrainian war: Nuclear Apocalypse as a Social Threat. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Philosophical Sciences*. 1(93). [https://doi.org/10.35433/PhilosophicalSciences.1\(93\).2023.50-61](https://doi.org/10.35433/PhilosophicalSciences.1(93).2023.50-61).
- Zlyvkvov, V. et al. (2023). *Dity i vijna*. PP Lysenko M.M.

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2024.20.05>

Received: 22.05.2024

Accepted: 25.09.2024

BEATA RUSEK

<https://orcid.org/0000-0002-5489-1043>

(Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Polska)

Jan Długosz University in Częstochowa, Poland)

e-mail: beata.rusek@ujd.edu.pl

SZENARIO-METHODE IM BERUFSBEZOGENEN DAF-UNTERRICHT – ANKÜNDIGUNG EINER PILOTSTUDIE FÜR DIE TOURISMUSBRANCHE

Zitiernachweis [how to cite]: Rusek, B. (2024). Szenario-Methode im berufsbezogenen DaF-Unterricht – Ankündigung einer Pilotstudie für die Tourismusbranche. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 20, 87–100.

Scenario Method in Vocational German as a Foreign Language Lessons – Announcement of a Pilot Study for the Tourism Industry

Abstract

In the teaching of vocational German as a foreign language, the emphasis is not on technical language, but on the language used in the workplace. The interprofessional concept of professional language highlights appropriate linguistic tools for personal and professional integration in various work environments, regardless of the specific profession. To effectively teach German as a foreign language in preparation for communication in professional contexts, the question arises as to which methods are most suitable. This article addresses this question by focusing on the scenario method and its potential applications in the subject of German for tourism. In addition to presenting the concept of the scenario method, the article also introduces the author's "Journey to Happiness" scenario, which is part of a pilot study planned for the winter semester 2024/2025.

Keywords: scenario method, learning scenarios, job-related language, German for tourism.

Als Deutschlehrende sollten wir uns und unseren Lernenden die Frage stellen: „Warum lernen sie eigentlich Deutsch?“. Ihre Beweggründe, die

Fremdsprache zu erlernen, können den Unterricht entscheidend prägen. Immer mehr Jugendliche und junge Erwachsene betrachten den Deutschunterricht als eine Chance, ihre beruflichen Perspektiven zu verbessern. In der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache (DaF) mit beruflichem Bezug steht nicht die Fachsprache im Mittelpunkt, sondern die am Arbeitsplatz gebräuchliche Berufssprache. Dieses interprofessionelle Konzept zielt darauf ab, den Lernenden geeignete sprachliche Werkzeuge für ihre persönliche und berufliche Integration zu vermitteln, unabhängig vom konkreten Berufsfeld. Die Frage, welche Methoden sich am besten eignen, um Deutsch als Fremdsprache im Hinblick auf eine effektive Kommunikation in beruflichen Kontexten zu unterrichten, ist daher von zentraler Bedeutung. Dieser Artikel widmet sich der Szenario-Methode und stellt ihre Anwendungsmöglichkeiten im Fach „Deutsch für den Tourismus“ dar. Neben einer theoretischen Einführung in die Szenario-Methode wird das spezifische Szenario „Eine Reise ins Glück“ der Autorin vorgestellt, das im Wintersemester 2024/2025 als Teil einer Pilotstudie zum Einsatz kommen soll.

1 Fachsprache versus Berufssprache

Zu Beginn der Überlegungen zur Rolle der Sprache im beruflichen Kontext stellt sich die grundlegende Frage, ob und inwiefern Unterschiede zwischen Fachsprache und Berufssprache bestehen. Jarosz (2022) weist auf das gravierende Nomenklatur-Chaos in der polnischen Sprache hin, das mit Fachsprachen einhergeht:

Języki zawodowe to specyficzne narzędzia komunikacji określane zwykle w literaturze przedmiotu terminami język specjalistyczny, język fachowy, język profesjonalny, język specjalny, profesjolekt i technolekt, obok których można znaleźć inne, mniej lub bardziej fortunny propozycje nomenklaturowe, np. język branżowy, język dziedzinowy, język sektorowy, język sekundarny, gwara profesjonalna, żargon profesjonalny¹.

Die Begriffe Fachsprache und Berufssprache werden im Polnischen am häufigsten synonym verwendet. In der deutschen Sprache hingegen lässt sich eine klare Abgrenzung zwischen Fachsprache und Berufssprache beobachten. Nach dem Digitalen Wörterbuch der Deutschen Sprache (dwds.de) versteht man unter Fachsprache „besonders durch Besonderhei-

¹ „Berufssprachen sind spezifische Kommunikationswerkzeuge, die in der Fachliteratur üblicherweise mit Begriffen wie Fachsprache, Terminologiesprache, Berufssprache, Spezialsprache, Professionalekt oder Technolekt bezeichnet werden. Daneben finden sich auch andere, mehr oder weniger treffende nomenklatorische Vorschläge wie Branchensprache, Bereichssprache, Sektorensprache, Sekundärsprache, professionelle Umgangssprache oder Berufs-Jargon.“ (Übersetzung der Autorin)

ten im Wortschatz gekennzeichnete Ausdrucksweise eines bestimmten Fachgebietes oder Tätigkeitsbereichs“². Berufssprache³ hingegen kann als eine Art Brücke zwischen Fachsprache und Allgemeinsprache betrachtet werden, da sie Elemente beider Sprachregister enthält. Einerseits ist sie, ähnlich der Allgemeinsprache, auf zwischenmenschliche Beziehungen ausgerichtet, andererseits dient sie der fachlichen Kommunikation, wie die Fachsprache. Ihre Essenz bilden typische berufsbezogene Sprachhandlungen, Textsorten und Darstellungsformen, die in vielfältigen Berufsaktivitäten nützlich sein können.

Tabelle 1

Unterschiede zwischen Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache⁴

Allgemeinsprache	0	0
Persönlich	Berufssprache	
Zwischenmenschlich	Zwischenmenschlich	Fachsprache
Sachlich-funktional	Sachlich-funktional	Sachlich-funktional
0	fachlich	fachlich
0	0	Forschung

Quelle: nach Efing, 2014, S. 421.

Beim berufsbezogenen Deutschunterricht bildet, wie bereits erwähnt, die Allgemeinsprache das Fundament, denn wie Funk (2010, S. 1145) betont: „Der überwiegende Teil der berufsinternen Alltagskommunikation besteht aus sprachlichen Handlungen, die weder berufs- noch berufssprachenspezifisch sind.“ Berufliche Kommunikation umfasst nicht nur die fachliche Verständigung zur Informationsbeschaffung und Problemlösung, sondern auch das Knüpfen persönlicher Kontakte und den Aufbau eines sozialen Kontaktnetzes, um Teil eines Teams zu werden. „Dies unterstreicht die Relevanz der Beherrschung des allgemeinsprachlichen Registers sowie die Tatsache, dass sich allgemeinsprachliche und berufssprachliche Kompetenz in ihrem Wert und in ihrer Funktion nicht gegeneinander ausspielen lassen“ (Efing, 2014, S. 422). Daher sollte die Bedeutung der Vermittlung von Fachsprache und Fachwortschatz im berufsbezogenen DaF-Unterricht kritisch hinterfragt werden. „Da größere Gruppen nur selten beruflich-fachlich so

² Als Synonyme zu dem Begriff *Fachsprache* werden *Fachjargon*, *Jargon*, *Technolekt*, *Fachchinesisch*, *Fachlatein* angegeben (<https://www.dwds.de/wb/Fachsprache> / <https://www.openthesaurus.de/synonyme/Fachsprache>).

³ Berufsgemeinsprache, berufsinterne/ berufliche Alltagskommunikation, berufsorientiertes Deutsch, Gruppensprache und fachbezogene/ fachliche Umgangssprache sind Termini, die synonymisch zu Berufssprache gebraucht werden können (vgl. dazu Efing, 2014, S. 421).

⁴ Vgl. dazu auch Meißner (2021, S. 39f.)

homogen und die KursleiterINNen nur selten so fachspezifisch eingearbeitet sind, dass die Vermittlung einer konkreten Fachsprache mit ihrer Fachlexik im berufsbezogenen DaF-Unterricht ernsthaft sinnvoll leistbar wäre“, empfiehlt Efig (2014, S. 423) als eine effektive Alternative, fachsprachliche Inhalte zu vermitteln, die Lehr-Lern-Form des Individualcoachings. An der Stelle sollte hervorgehoben werden, dass das Ziel der Berufssprache darin besteht, eine effektive Kommunikation in zahlreichen beruflichen Kontexten zu gewährleisten. Dies lässt sich im Unterricht durch die Vermittlung von routinemäßigen sprachlichen Formeln für typische, wiederkehrende berufliche Standardsituationen“ erreichen. Svet (2014, S. 66) definiert einen berufsbezogenen Sprachunterricht als einen pragmatischen, zweck-, lerner- und bedarfsorientierten Unterricht, der auf die Entwicklung und Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz im Beruf abzielt. Dieser basiert nicht auf spezialisierten Kenntnissen (Fachsprachen), sondern nutzt allgemeinsprachliche wie berufsspezifische und -übergreifende Aspekte der kommunikativen Kompetenz. Funk (2003, S. 176) unterscheidet je nach den Vorkenntnissen und Bedürfnissen der Lernenden drei Formen des berufsbezogenen DaF-Unterrichts: berufsvorbereitend, berufsbegleitend und berufsqualifizierend. Im DaF-Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Raumes liegt der Schwerpunkt meist auf der berufsvorbereitenden Form⁵, die sich auf berufsinterne Alltagskommunikation, wie z.B.: Kontaktaufnahme oder das Sichern und Weitergeben von Informationen konzentriert.

2 Szenario-Methode⁶

Berufsbezogenes Deutsch verfolgt das Ziel, Personen derart auf berufliche Kommunikationssituationen vorzubereiten, dass sie in der Zweit- oder Fremdsprache Deutsch aktiv und kompetent an Ausbildungsprozessen, Weiterqualifizierungen sowie am beruflichen Alltag teilnehmen können. Eine bewährte Methode, um Lernende auf eine effektive und adäquate Kommunikation in professionellen Kontexten vorzubereiten, ist die Szenario-Methode, deren Prinzipien im Folgenden ausführlich erläutert werden. Diese Methode⁷ kann als zentrales methodisches Element des arbeitsplatz- und

⁵ Laut Funk (2003, S. 176) sollten berufsvorbereitende Inhalte und Unterrichtsformen nicht nur an Berufsschulen, sondern auch im allgemeinsprachlichen Fremdsprachenunterricht ihren Platz haben.

⁶ Analog zur Fachliteratur werden die Begriffe „Szenario-Methode“ und „Szenario-Technik“ in diesem Beitrag synonym gebraucht.

⁷ Der Einsatz von Lernszenarien im Fremdsprachenunterricht geht auf Piepho (2003, S.41ff.) zurück, der von Szenarien als nichtlinearer Lösung der Sprachvermittlung spricht und sie als eine Brücke von der Theorie zur Unterrichtspraxis sieht.

berufsbezogenen Deutschunterrichts angesehen werden⁸. Um die Arbeit mit den Szenarien gut zu verstehen und sie von Simulationen, Rollen- oder Planspielen abgrenzen⁹ zu können, ist eine präzise Definition von Szenarien erforderlich. Im Gegensatz zu Rollenspielen, die eine isolierte Kommunikationssituation darstellen, sind Szenarien „Handlungsketten von aufeinander folgenden Kommunikationssituationen, wie sie in dem jeweiligen beruflichen Kontext vorkommen könnten. Im Unterricht werden die dafür erforderlichen sprachlich kommunikativen Mittel Schritt für Schritt vorbereitet. Die Inszenierung des Szenarios steht am Ende der Unterrichtssequenz ist ein Probehandeln für die kommunikative Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz“ (Sass, 2024, S. 222). Die Szenario-Methode beinhaltet nicht nur das Inszenieren der Szenarien, sondern auch deren sorgfältige Planung sowie die nachfolgende Reflexion über den gesamten Prozess.

Am Anfang aller Unterrichtsüberlegungen in der Szenario-Methode steht die Berufspraxis. Ausgehend von den typischen Aufgaben und Anforderungen, die Lernende am Arbeitsplatz erwarten, werden Lernziele abgeleitet¹⁰. Auf dieser Grundlage werden Unterrichtsinhalte, grammatische Strukturen und Chunks festgelegt. Es ist zu betonen, dass in der Szenario-Methode die Sprache einen dienenden Charakter hat, d.h. sie sollte die Kommunikation ermöglichen, die die Erreichung von Arbeitszielen erleichtert¹¹. „Unterrichtsstoff, der den praktischen Anforderungen des Berufs nicht entspricht und der keine interaktiven, kommunikativen und handlungsorientierten Unterrichtsinhalte ermöglicht, wird hinterfragt“ (Sass, 2014, S. 9). Bei der Vorbereitung sind auch fachliche Hintergrundinformationen sowie sozio-kulturelle Implikationen zu beachten. Die Lernenden sollten beispielsweise wissen, wie ein Verkaufsgespräch abläuft oder wie man einen Kunden/ eine Kundin angemessen anspricht. Der Fachwortschatz kann einbezogen werden, es ist aber nicht zwingend notwendig. Von Szenarien kann dann die Rede sein, wenn reale Situationen vom Arbeitsplatz in den Unterricht übertragen und von den Lernenden simuliert werden. In der Szenario-Methode wird Lernen als aktiver, konstruktivistischer Prozess verstanden. Zu den wichtigsten didaktisch-methodischen Prinzipien der Methode gehören laut Svet (2019, S. 132ff.): Handlungsorientierung, Aufgabenorientierung, Inhaltsorientierung, Individualisierung und Personalisierung, Interaktionsorientierung, Kontextualisierung und Autonomieförderung. Das primäre Ziel der Szenario-Methode ist die rezeptive und produktive, schriftliche sowie mündliche Verwendung der Zielsprache in zahlreichen Arbeitssituatio-

⁸ Vgl. dazu Svet (2019, S. 128).

⁹ Mehr zur Abgrenzung der Szenario-Methode von benachbarten handlungsorientierten Methoden bei Svet (2019, S. 137ff.).

¹⁰ Vgl. dazu Sass (2024, S. 247).

¹¹ Vgl. dazu auch Sass/ Eilert-Ebke (2014, S. 9).

nen. Aufgaben, die in dieser Methode eingesetzt werden, sind im realen beruflichen Kontext verankert und ergeben für die Lernenden dadurch einen persönlichen Sinn. Für die Lernenden sollten relevante Inhalte Vorrang vor der Form und der grammatischen Korrektheit haben. Alle Fertigkeiten werden gleichwertig betrachtet und trainiert.

Da viele Arbeitsaktivitäten im realen Berufsleben einen sozialen Charakter haben, wird in dieser Methode kollaborativ gelernt, und Kommunikation sowie Interaktion unter den Lernenden werden gefördert. „Ein berufsbezogener Sprachunterricht, der auf die Szenario-Methode ausgelegt ist, schafft einen Raum, in dem sich Lernende als sprachlich Handelnde erfahren und die Sprache in den für die relevanten sozialen Kontexten anwenden können. Dadurch erfahren die Lernenden Prämissen der sozialen Beziehung und der adäquaten Kommunikation mit ihren KollegINNen am Arbeitsplatz“ (Svet, 2019, S.133f.).

Im Unterricht mit der Szenario-Methode können zudem Lernstrategien zur Sprachaneignung und Kommunikationsgestaltung vermittelt sowie Voraussetzungen für lebenslanges Lernen geschaffen werden. Diese Prinzipien gewährleisten, dass der Unterricht mit der Szenario-Methode durch aktivierende und sozial-integrative Arbeitsformen sowohl unterschiedliche Lernkulturen als auch individuelle Bedürfnisse berücksichtigt. Zudem fördert er eine produktive Sprachanwendung und bereitet die Lernenden umfassend auf ihren beruflichen Alltag vor.

3 Prämissen zur Vorbereitung und Durchführung eines Szenarios

Sass (2024, S. 247) nennt drei Schritte der Arbeit mit der Szenario-Methode:

- Vorbereitung des Szenarios
- Inszenieren des Szenarios
- Evaluieren der inszenierten Szenarios

Die Vorbereitung eines Szenarios beginnt, wie bereits angedeutet, mit der objektiven und subjektiven Bedarfsermittlung, aus der die Lernziele abgeleitet werden. Es werden Inhalte, fachliche Hintergrundinformationen, sozio-kulturelle Implikationen, grammatische Strukturen, lexikalische Redemittel, Chunks festgelegt, die im Unterricht vermittelt und von Lernenden erlernt und gefestigt werden. Unterrichtsmaterialien einschließlich des Szenarios, das eine detaillierte Situationsbeschreibung, Rollenbeschreibungen und Rollenkarten umfasst, werden entwickelt. Bei der Planung werden sowohl mündliche und schriftliche Kommunikation berücksichtigt, wobei alle Sprachfertigkeiten - Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen – sowie alle kommu-

nikativen Sprachaktivitäten – Rezeption, Produktion, Interaktion, Mediation – systematisch eingezogen werden. Das Szenario ist sowohl das Ziel als auch der Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung und stellt ein typisches Beispiel für Rückwärtsplanung und aufgabenbasiertes Lernen dar¹². Ein gut vorbereitetes Szenario, das an die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe zugeschnitten ist, erfordert eine Situationsbeschreibung, die Rollenbeschreibungen sowie die Rollenkarten für jede Person und jeden Handlungsschritt. Szenarien sind Handlungsketten, daher sollte ein Szenario aus mindestens drei Handlungsschritten und drei Rollen bestehen. Jeder Handlungsschritt sollte eine andere Kommunikationsform darstellen. Es ist durchaus möglich, Szenarien in einem konstruktivistischen Prozess gemeinsam mit den Lernenden zu erstellen. In dieser Phase sollten auch die Beobachtungskriterien für die spätere Evaluation, idealerweise gemeinsam mit den Lernenden, erstellt und besprochen werden. Diese Kriterien sollten für alle TeilnehmerINNen transparent sein.

Durchführung¹³ eines Szenarios: Um die Lernenden angemessen auf das Inszenieren eines komplexen Unterrichtsszenarios vorzubereiten, ist eine Unterrichtssequenz von 10 Doppelstunden erforderlich, wobei 2 Doppelstunden gezielt für die Durchführung der Inszenierung sowie die anschließende die Evaluation eingeplant werden. Vor der Inszenierung werden grammatische Strukturen sowie typische Redemittel im Unterricht erarbeitet und gefestigt. Zudem werden fachliche Hintergrundinformationen vermittelt, wobei der Fokus stets auf der zu inszenierenden Situation liegt. Für den jeweiligen beruflichen Kontext irrelevante Inhalte werden dabei weggelassen. Besonders wichtig ist es, die Lernenden in den abschließenden Unterrichtsstunden direkt vor der Inszenierung umfassend in die Geschichte des Szenarios einzuführen. Dadurch gewinnen alle Teilnehmenden den nötigen Überblick über die zu inszenierende berufliche Situation sowie die einzelnen Schritte des Szenarios. Anschließend werden Szenario-Teams gebildet und die Rollen verteilt. Im weiteren Verlauf des Unterrichts inszenieren die Szenario-Teams das Szenario parallel. Für die Vorbereitung der Rollen sollte ausreichend viel Zeit eingeplant werden, in der Rückfragen gestellt und Notizen zum Gesprächsverlauf sowie nötige Redemittel gesammelt werden können. Eine unterstützende Alternative für schwächere Lernende ist die Vorbereitung in Rollengruppen, beispielsweise alle Versicherungsberater oder alle Kunden zusammen. Eine passende Raumgestaltung sowie Requisiten, wie Namensschilder, die angemessene Sitzordnung oder Mobiltelefone tragen dazu bei, die Situation möglichst realitätsnah zu gestalten. Während der Inszenierung liegt die Verantwortung bei den einzelnen Szenario-Teams, die innerhalb einer festgelegten Zeit sämtliche im Szenario genannten Aufgaben bewältigen müssen.

¹² Vgl. dazu Sass/Eilert-Ebke (2014, S. 20).

¹³ Vgl. Sass, 2024, S. 247f. sowie Kuhn/Sass, 2018, S. 15.

Evaluierten des Szenarios: Das Ziel der Evaluation, die sowohl im Plenum als auch in Szenariogruppen erfolgen kann, ist das Sprachlernbewusstsein der Lernenden zu stärken und sie zu ermuntern, ihr eigenes Sprachhandeln kritisch zu reflektieren. Der Auswertungsprozess kann aus unterschiedlichen Perspektiven durchgeführt werden, wie zum Beispiel hinsichtlich Wirksamkeit der Kommunikation, der Flüssigkeit und der Korrektheit. Aus den Erkenntnissen der Evaluierung können Leitlinien für zukünftige Szenarien entwickelt werden. Für Lernende, denen die Inszenierung schwerfällt, kann eine inaktive Rolle zugeteilt werden. Diese Personen beobachten die Handlungen der Mitlernenden und können dann bei der Evaluation aktiver eingebunden werden. Die Beobachterrollen können auch in jedem Schritt rotieren, so dass alle Lernenden die Möglichkeit erhalten, als Beobachter zu agieren.

4 Ein Beispielszenario für das Fach Deutsch im Tourismus

Im Rahmen des berufsbezogenen Germanistikstudiums an der Jan Długośz Universität in Częstochowa absolvieren die Studierenden eine Reihe spezialisierter Kurse, darunter einen einsemestrigen Kurs in Deutsch im Tourismus (30 Semesterstunden), der obligatorisch mit einer mündlichen Prüfung abschließt. Im Wintersemester 2024/2025 wird eine Pilotstudie durchgeführt, bei der der Kurs nach der szenariobasierten Methode gestaltet wird. Es wird angenommen, dass das Inszenieren der drei abschließenden Szenarien die mündliche Prüfung ersetzt.

Der Kurs gliedert sich in drei Module: Kommunikation im Reisebüro, Kommunikation im Hotel und Kommunikation im Restaurant. Aus Platzgründen werden in diesem Beitrag nur die Struktur des Szenarios für die Kommunikation im Reisebüro sowie die dafür entwickelten Materialien präsentiert. Der Ausgangspunkt des Szenarios ist eine berufliche Situation im Reisebüro, die alle wesentlichen Aspekte der Kommunikation im Reisebüro abdeckt und den Lernenden ermöglicht, ihre kommunikative Kompetenz praxisnah und interaktiv zu verbessern. In der Vorbereitungsphase sollten die Lernenden die sprachlichen Kompetenzen erwerben, die ihnen ermöglichen, sowohl als Kunde (Wünsche und Erwartungen zu kommunizieren, Nachfragen, Reisen buchen und stornieren, E-Mails schreiben) als auch als Reiseberater (auf Wünsche und Erwartungen der Kunden reagieren, Informationen zu Reisen recherchieren und sie den Kunden erteilen, Gespräche mit Kunden angemessen führen, E-Mails schreiben) zu agieren.

Das Szenario umfasst fünf Schritte und ist für drei aktiv teilnehmende Personen konzipiert, die in unterschiedlichen Gruppen und Formen miteinander kommunizieren. Die wesentlichen Elemente des Szenarios werden im Folgenden präsentiert: die zugrunde liegende Geschichte, die Struktur – die einzelnen Schritte des Szenarios und die Rollenkarten. Die Inszenierungsphase beginnt mit der Einführung der Lernenden in die Geschichte, die als Ausgangspunkt für

die zu inszenierende kommunikative Situation dient. Im vorliegenden Beispiel haben wir mit einem Ehepaar zu tun, das eine Reise unternehmen will und sich in ein Reisebüro begibt. Die Lernenden bekommen eine ausgearbeitete Version der Geschichte, die auch von der Lehrkraft anschaulich erzählt werden kann, um das Engagement der Lernenden zu erhöhen¹⁴.

Eine Reise ins Glück: Die Geschichte der Kellers

An einem regnerischen Mittwochmorgen betrat David Weber das örtliche Reisebüro, um eine unvergessliche Pauschalreise für sich und seine Frau Lisa zu buchen. Sie beide lieben sowohl entspannende als auch abenteuerliche Aktivitäten. Er erklärt dem herzlichen Reiseberater, Thomas Becker, ihre Vorlieben und bittet um Empfehlungen. Herr Becker verspricht innerhalb kurzer Zeit die besten Angebote zusammenzustellen und bittet Herrn Keller nach seiner E-Mail-Adresse, damit er ihm die Details schicken kann. Noch am selben Nachmittag erhielt David eine E-Mail von Herrn Müller mit mehreren Reisealternativen. Es gab Vorschläge für entspannende Strandurlaube, aufregende Abenteuerreisen und kulturelle Entdeckungsreisen. Jede Option war sorgfältig beschrieben, einschließlich der Unterkünfte, Aktivitäten und Preise. David las die E-Mail aufmerksam und schickte eine kurze Antwort zurück: „Vielen Dank für die Vorschläge, Herr Müller. Ich werde die Optionen mit meiner Frau besprechen und mich bald wieder bei Ihnen melden.“ Am Nachmittag setzten sich David und Lisa zusammen mit einem Glas Wein und lasen gemeinsam und diskutierten die Vor- und Nachteile jeder Reise. Es war nicht einfach, weil sie von allen angebotenen Reisen begeistert waren. Nach einigen weiteren Überlegungen entschieden sie sich schließlich für eine Reise, die die beste Kombination aus Entspannung und Abenteuer ermöglichte.

Ein weiterer Schritt ist die Verteilung der zu spielenden Rollen.

LISA KELLER	DAVID KELLER	THOMAS BECKER
Alter: 29 Jahre Charakter: Pragmatikerin, kommunikativ, entscheidungsfreudig Beruf: Lehrerin Hobby: Lesen, Reisen, Kochen Berufserfahrung: 6 Jahre an einer Grundschule	Alter: 31 Jahre Charakter: abenteuerlustig, ruhig, analytisch Beruf: Softwareentwickler Hobby: Klettern, Videospiele, Musik Berufserfahrung: 8 Jahre in der IT-Branche	Alter: 45 Jahre Charakter: Geduldig, serviceorientiert, detailorientiert Beruf: Reisebüromitarbeiter Hobby: Lesen, Kochen, Fahrradfahren Berufserfahrung: 15 Jahre im Reisebüro

Abb. 1
Rollenkarten¹⁵

¹⁴ Alle in dem Beitrag dargestellten Unterrichtsmaterialien (die Geschichte, die Rollenkarten, Verlauf des Szenarios, Evaluationsbogen) wurden von der Autorin entwickelt.

¹⁵ Das Szenario wurde ursprünglich für ein Ehepaar konzipiert. Sollte die Gruppe jedoch ausschließlich aus Frauen oder Männern bestehen, lassen sich die Namen problemlos anpassen.

Außerdem bekommen die Lernenden eine graphische Darstellung der einzelnen Schritte (Abb. 2), damit der Überblick über die Phasen der Aktivität nicht verloren geht. Es ist auch durchaus möglich, die Darstellung im Klassenraum sichtbar zu machen. Dann können die Lernenden jederzeit darauf zurückgreifen.

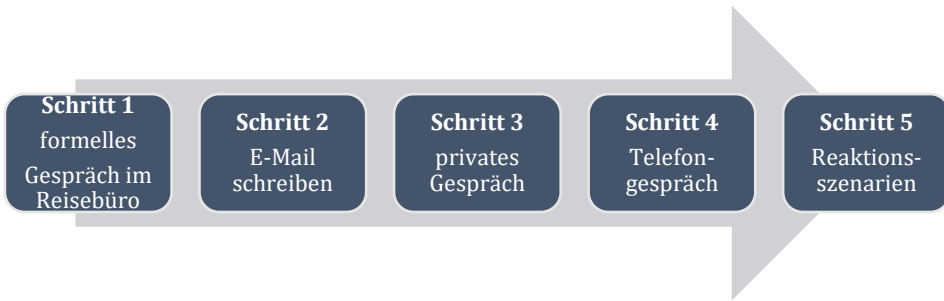


Abb. 2

Verlauf des Szenarios im Reisebüro

Es kann auch in Form einer Tabelle präsentiert werden, was den Überblick erleichtert, wie unten dargestellt.

Tabelle 2

Überblick über die Schritte des Szenarios

	Schritt 1 Gespräch im Reisebüro (mündliche Kommunikation)	Schritt 2 E-Mail schreiben und beantworten	Schritt 3 Gespräch zwischen den Partnern	Schritt 4 Telefon-gespräch
Thomas Becker	x	x	Beobachter	x
David Keller	x	x	x	Beobachter
Lisa Keller	Beobachterin	Beobachterin	x	x

Im fünften Schritt können unterschiedliche Szenarien durchgespielt werden.

Für jeden der genannten Schritte erhalten die Lernenden detaillierte Arbeitsanweisungen für ihre Rollen. Da eine vollständige Beschreibung des Szenarios den Rahmen dieses Artikels sprengen würde, wird im Folgenden nur der erste Schritt, „Das Gespräch im Reisebüro“ ausführlich dargestellt. Am ersten Gespräch im Reisebüro nehmen Thomas Becker, der Reisebera-

sen, sodass das Szenario eine Reise von Freunden thematisiert. Ebenso ist es möglich, dass eine Frau eine männliche Rolle übernimmt oder ein Mann eine weibliche Rolle spielt, ohne dass dies den Verlauf des Szenarios beeinträchtigt.

ter, und Herr David Keller, der Kunde, aktiv teil. Herr Keller sollte seine eigenen Vorstellungen sowie die Erwartungen seiner Frau an die Reise klar darlegen, damit der Reiseberater ein umfassendes Bild erhält und die bestmöglichen Reisevorschläge unterbreiten kann. In diesem Schritt können die Lernenden durch Dialogbeispiele, Wortschatzlisten und Redemittel für Wünsche und Erwartungen unterstützt werden.

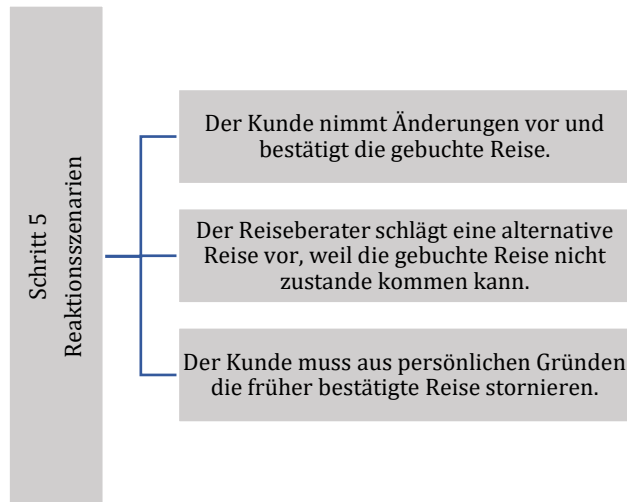


Abb. 3

Überblick über mögliche Varianten im Schritt 5

Tabelle 3

Rollenkarten für das Gespräch im Reisebüro

Schritt 1: Gespräch im Reisebüro	
David Keller, Kunde Sie suchen nach einer Urlaubsreise und begeben sich in ein Reisebüro. Überlegen Sie sich im Vorfeld präzise Ihre Wünsche und Erwartungen hinsichtlich des Zielortes, der Reisezeit, des Budgets, der Unterkunft, der Verpflegung und der Attraktionen am Zielort. Stellen Sie gezielte Fragen, um sicherzustellen, dass der Reiseberater Ihre Erwartungen vollständig versteht. Teilen Sie dem Reiseberater Ihre E-Mail-Adresse mit, damit er Ihnen passende Reiseoptionen zusenden kann.	Thomas Becker, Reiseberater Ein Kunde kommt zu Ihnen, um eine Reise für sich und seine Frau zu buchen. Begrüßen Sie ihn freundlich und stellen Sie präzise Fragen zu seinen Wünschen und Erwartungen, einschließlich der bevorzugten Reiseart, des Reisezeitraums, des Budgets und etwaiger spezieller Wünsche. Notieren Sie die Angaben des Kunden sorgfältig und unterbreiten Sie ihm erste mögliche Reiseoptionen, wobei Sie detaillierte Informationen zu diesen Vorschlägen geben. Versichern Sie dem Kunden, dass Sie weitere Optionen recherchieren und ihm die entsprechenden Vorschläge per E-Mail zukommen lassen werden. Abschließend notieren Sie die E-Mail-Adresse des Kunden.

Zu Anfang der Inszenierungsphase erhalten die Lernenden einen Beobachtungsbogen (Tabelle 4), dessen Ergebnisse in der abschließenden Evaluation diskutiert werden.

Tabelle 4

*Beobachtungsbogen*¹⁶

Beobachtungsbogen zu Szenario1: Eine Reise ins Glück	
PERSPEKTIVE	BEISPIELE
WIRKSAMKEIT DER KOMMUNIKATION	
Wurden die Wünsche der Kellers in den Reisevorschlägen berücksichtigt?	
Haben die Kellers eine Reise gefunden, die ihren Erwartungen entspricht?	
... etc.	
FLÜSSIGKEIT DER SPRACHE	
Waren die Gespräche strukturiert und effizient?	
Waren die Aussagen zusammenhängend und logisch strukturiert?	
... etc.	
KORREKTHEIT	
Wurden grammtische Strukturen korrekt angewendet?	
Wurde ein vielfältiger Wortschatz verwendet?	
War die Aussprache deutlich und gut verständlich?	
... etc.	

5 Abschließende Bemerkungen

Die Szenario-Methode stellt im berufsbezogenen DaF-Unterricht ein effektives und praxisnahes Instrument zur Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Lernenden dar. Durch die Simulation realitätsnaher beruflicher Situationen ermöglicht diese Methode den Lernenden, sprachliche Handlungen in einem authentischen Kontext zu üben und sich dadurch gezielter auf die tatsächlichen Anforderungen des Arbeitslebens vorzubereiten. Insbesondere in berufsbezogenen Kursen wie „Deutsch für den Tourismus“ kann sich die Szenario-Methode als besonders geeignet erweisen, da sie sowohl die sprachlichen als auch die interkulturellen Kompetenzen der Lernenden fördert.

Ein wesentlicher Vorteil der Szenario-Methode besteht darin, dass sie die Lernenden aktiv in den Lernprozess einbezieht. Durch die Arbeit in

¹⁶ Die Fragenliste ist nicht vollständig, sondern enthält lediglich beispielhafte Fragen, die den Lernenden die Beobachtung erleichtern sollen. Die komplette Liste von Fragen kann gemeinsam mit den Lernenden erstellt werden.

Teams und das Rollenspiel werden nicht nur sprachliche Fähigkeiten, sondern auch soziale und interaktive Fertigkeiten trainiert. Die Lernenden lernen, ihre Wünsche und Erwartungen klar zu kommunizieren, Fragen zu stellen und auf Rückfragen zu reagieren – Fähigkeiten, die in jedem beruflichen Kontext von großer Bedeutung sind. Zudem ermöglicht die Methode eine gezielte und praxisorientierte Vorbereitung auf spezifische berufliche Situationen. Die Szenario-Methode ist zudem flexibel und adaptierbar. Lehrende können die Szenarien an die spezifischen Bedürfnisse und Vorkenntnisse ihrer Lernenden anpassen, was eine individuelle und differenzierte Förderung ermöglicht. Durch die Integration von Feedback und Evaluation in den Lernprozess wird außerdem sichergestellt, dass die Lernenden kontinuierlich ihre sprachlichen Fortschritte reflektieren und verbessern können.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Szenario-Methode ein vielversprechendes Werkzeug im Repertoire des DaF-Unterrichts darstellt. Erste Beobachtungen deuten darauf hin, dass sie nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die Fähigkeit fördert, diese in realen beruflichen Kontexten anzuwenden. Im Rahmen der Pilotstudie im Wintersemester 2024/2025 wird sich jedoch genauer zeigen, inwieweit die Methode speziell den Lernenden im Bereich des Tourismus hilft, ihre Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern und sie gezielt auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten.

Bibliografie

- Efing, Ch. (2014). Berufssprache & Co., Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Info-DaF, Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 41(4), 415–441.
- Efing, Ch., Kalkavan-Aydin, Z. (2024). *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive*. De Gruyter.
- Funk, H., Kuhn, C. (2003). Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen & Profile Deutsch – „McDonaldisierung“ des Fremdsprachenunterrichts oder neue Qualität der Planung fremdsprachlichen Lehrens und Lernens? In: K. Petzold, T. Rhode-Jüchtern (Hrsg.), *Leistung und Leistungsbeurteilung* (S. 187–201). Zentrum für Didaktik. Band 2.
- Funk, H. (2010). „Berufsorientierter Deutschunterricht“. In: H.J. Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 1145–1151). De Gruyter.
- Jarosz, B. (2018). O (nie)tożsamości pojęć Język specjalistyczny, język specjalny, język fachowy, język profesjonalny, język zawodowy, profesjolekt, technolekt. *Polonica*, 38, 85–108.

- Jarosz, B. (2022). Języki zawodowe – komentarz ekspercki. <https://www.umcs.pl/pl/aktualnosci,4622,jezyki-zawodowe-komentarz-ekspercki,124012.htm> [15.04.2024].
- Jarosz, W. (2010). Nauczanie cudzoziemców polskiego języka specjalistycznego (ze szczególnym uwzględnieniem języka ekonomicznego i języka biznesu). *Neofilolog*, 35, 255–262.
- Kuhn, Ch., Sass, A. (2018). Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 59, 3–11.
- Meißner, C. (2021): Grundwortschatz in der mündlichen Berufskommunikation. Empirische Untersuchung und Perspektiven für eine integrierte Vermittlung allgemein- und berufssprachlicher Kompetenzen. *Info DaF*, 48(1), 38–64.
- Müller-Trapet, J. (2010). Szenario-Technik im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht, *KWW-Infobrief*, 3, 1–4; <https://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/fachbeitrag-muellertrapet-szenario.pdf> [15.04.2024].
- Roelcke, T. (2020). Berufssprache und berufliche Kommunikation – eine konzeptionelle Klärung. *Sprache im Beruf*, 3, 3–17.
- Roelcke, T. (2021). Fachsprachen und berufliche Kommunikation. In: E. Tichy (Hrsg.), *Deutsch in Fach und Beruf. Aktuelle Fragen und neue Ansätze im Fremdsprachenvermittlung. Berufssprache Deutsch in Theorie und Praxis*, 11–20. Peter Lang Verlag.
- Sass, A., Eilert-Ebke, G. (2014). *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele*. passage GmbH.
- Sass, A. (2024). Die Szenario-Methode. In: Ch. Efinger, Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive* (S. 247–258). De Gruyter.
- Svet, A. (2019): Szenario-Methode zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz: exemplarische Studie zur Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz am Arbeitsplatz. Friedrich-Schiller-Universität Jena; https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00045905 [17.06.2024].

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2024.20.06>

Received: 10.06.2024

Accepted: 18.09.2024

HANNA STRYJ

<https://orcid.org/0009-0000-4141-3280>

(Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska)

University of Silesia in Katowice, Poland)

e-mail: haniastryj7@gmail.com

ENGLISH BORROWINGS IN THE POLISH LANGUAGE IN THE AREA OF MAKE-UP

How to cite: Stryj, H. (2024). English borrowings in the Polish language in the area of make-up. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 20, 101–118.

Abstract

This paper deals with the English borrowings in the Polish language, with the emphasis on the borrowings in the context of make-up. It provides examination of borrowings in general, regarding both types of borrowings and the reasons behind them entering a given language. The main part of the paper, however, focuses on the analysis of a questionnaire conducted in order to gather data necessary to test the hypothesis suggesting the possibility of presence of direct relation between the proficiency in English, level of interest in make-up and the frequency of usage of borrowings in the context of make-up by native Polish speakers. To be more precise, the hypothesis predicts that the native Polish speakers with higher level of proficiency in English, or higher level of interest in make-up may be more likely to opt for the borrowings over the available native Polish equivalents in the context of make-up.

Keywords: borrowings, language in the area of make-up, proficiency in English, questionnaire.

1. Generally on borrowings

1.1. Definition of borrowing

The term *borrowing* presents diverse interpretations, with distinctions evident even among popular dictionaries. For instance, Merriam-Webster (2011) defines it as “a word or phrase adopted from one language into an-

other,” whereas Collins COBUILD Advanced Learner’s Dictionary (n.d.) offers a broader perspective, encompassing ideas taken from another language or work. However, some dictionaries, like the Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus (2003), solely relate *borrowing* to financial transactions.

Let us now proceed to examine the definitions of *borrowing* provided by linguists. This is where matters get even more complicated because even though here, contrary to the dictionaries, we have definitions relating only to the linguistic aspect of borrowing, their extensiveness differs. As Zabawa (2010) mentions, it seems that some linguists choose to narrow down the notion of *borrowing* only to words, and define it as “the taking over of a word from a foreign language; a word so borrowed (also called a loanword) [...]” (Chalker and Weiner, 1994, p. 49, as cited in Zabawa, 2010), while others decide to take a broader approach and take under consideration elements of language different than just words, like Haugen (1950) did: “The heart of our definition of borrowing is then the attempted reproduction in one language of patterns previously found in another.” (Haugen, 1950, p.163, as cited in Zabawa, 2010). This very definition by Haugen is considered by Mańczak-Wohfeld (2006) “the most adequate” for it “[covers] different types of borrowing, not necessarily lexical items but also affixes, structures, the semantics of an item or even phonemes, since the term [patterns] encompasses every linguistic unit.”

Additionally, while defining what borrowings exactly are, some linguists, such as Bloomfield (1933) and Sapir (1921), go beyond just the linguistic aspect and put some focus on the cultural aspect (as cited in Mańczak-Wohfeld, 2006). What is more, within borrowings one can distinguish several subtypes (Zabawa, 2010) as languages can borrow elements of various natures. Among the main subtypes, Zabawa (2008, 2010) mentions *lexical*, *semantic*, *morphological*, *syntactic*, *spelling* and even *pragmatic* and *punctuation borrowings*. Similarly, to the issue with defining borrowing, the divisions of the subtypes also differ from scholar to scholar. (cf. Mańczak-Wohfeld 2006, Haugen 1950); however, in this paper, I will go along the lines of the division suggested by Zabawa (2008, 2010). The types (and subtypes) most relevant to this paper will be further discussed in the next section of this chapter. It shall be stated that the term *loan* is usually used interchangeably with the term *borrowing* - and this also will be the case in this paper.

1.2. Division and types of borrowings

As it was stated above, this section will be devoted to the description of types of *borrowings*, which will be most relevant to this paper in the following chapters, but also to other ways in which borrowings can be divided.

Firstly, let us take a closer look at *lexical borrowings*. Lexical borrowings are, as Haspelmath (2009) defines them, “[words] that at some point in the history of a language entered its lexicon”. This group is where most borrowings can be actually found. As Zabawa (2008) states, the existence of lexical borrowings is the manifestation of the fact that the area of vocabulary, is where foreign influence on a language can be primarily detected, for there is “a general pattern: vocabulary is most often transferred.” (Zabawa, 2012, p. 31). What is more, “content words are more likely to be borrowed than function words” (ibid.). Lexical borrowings, as Haugen (1950, as cited in Zabawa, 2010) presents, can be further divided into *loanwords*, *loan blends* (*hybrids*) and *loan translations* (*calques*). I would like to briefly explain two of these types, namely calques and loanwords, as they will presumably be of most importance to this paper in the following chapter. Calques, or loan translations, “refer to a type of borrowing, where the morphemic constituents of the borrowed word or phrase are translated item by item into equivalent morphemes in the new language” (Crystal, 2008, p. 64). However; elements other than just morphemes can also be involved in this process, as Zabawa (2017, p. 44) citing Rosenhouse and Fisherman (2008, p. 14) says: “Calques can relate to single words, phrases and ‘longer utterances’”. Furthermore, we can distinguish two types of calques: *lexical* and *grammatical calques* (Polański, 1999, p. 284, as cited in Zabawa, 2017, p. 45). In the case of loanwords, we quite simply deal with a situation “where both the form and meaning are borrowed, with some degree of substitution of native phonemes” (Zabawa, 2012, p. 32). Additionally, we can distinguish even more subtypes among loanwords: *assimilated*, *partly assimilated* and *unassimilated* (Zabawa, 2010). According to Mańczak-Wohlfled (2006), there are four levels of *assimilation*: *phonetic*, *graphic*, *morphological* and *semantic*, yet the process does not always occur on all four of them. Often, the “well assimilated [loans] undergo the derivational processes typical of the borrowing language.” (ibid.) and sometimes they are not perceived as foreign, especially by the native speakers of the borrowing language that are not aware of the origin of the word (ibid.).

Now, *semantic loans* will be briefly discussed. They are “in simplest terms, [...] [borrowings] of meaning from a foreign language” (Zabawa, 2017, p. 30) where, as Zabawa (2012, p. 33) says, “the form is either native or fully assimilated (i.e. borrowed much earlier)”. This refers to the fact, that not only native words but also loans, can undergo the process of semantic borrowing (Witalisz, 2007, p.134). What is more, Witalisz (2016, p. 65) says that semantic borrowing results in “a foreign meaning, not a foreign form of the lexeme”¹. On the other hand, Picone (1996, p. 4, as cited in Zabawa, 2017, p. 31) includes in his definition elements other than words, namely mor-

¹ Translation mine.

phemes and phrases. Nevertheless, semantic loans are borrowings based in the area of vocabulary and not, for example, phonology or semantics (Zabawa, 2017, p. 32). This fact may be the reason why some linguists classify them as a subgroup of lexical borrowings rather than a separate main type of borrowings. Once again, Zabawa (2017, p. 35) gives a very comprehensible and quite summative definition: “[...] a word (either genetically native or of a foreign origin, but borrowed earlier and at least partly assimilated) or a phrase whose meaning has been changed (transferred, extended, or restricted [...]) on the model of its counterpart in another language. The change in meaning can range from a very subtle to a major one.”

There is another important division of borrowings that shall be mentioned, namely the distinction between *necessary* and *unnecessary loans*. The first ones are taken by the recipient language to cover a lexical gap, to “cover exotics or foreignisms, names of designates and concepts unknown in the borrowing language” (Mańczak-Wohlfled, 2006). Unnecessary borrowings, on the other hand, are used even though they have some, at least partial, equivalents in the native lexicon (Zabawa, 2012, p. 36), but there exists a different reason behind their presence in the recipient language, for example, due to “the desire to be thought fashionable or refined through interlarding one’s speech with foreign words” (Jespersen, 1922, p. 210) or, as Mańczak-Wohlfled (2006) suggests, “because of snobbery”. Even though this differentiation between *necessary* and *unnecessary loans* is present across the linguistic literature, some linguists believe that it is wrong as any reason behind borrowing is sufficient and therefore all borrowings should be considered necessary.

This leads us to the next section, where the reasons behind borrowings will be discussed.

1.3. Motives for borrowings and the way they are introduced to a language

Borrowings are a phenomenon present across all languages; they are an outcome of *language contact*. As Jespersen (1922, p. 208) says “No language is entirely free from borrowed words, because no nation has ever been completely isolated.” Language contact is an answer to both questions about why and how borrowings enter the recipient language. It can be defined as “the situation in which two or more languages coexist within one state and [...] the speakers use these different languages alternately in specific situations” (Bussman, 1998, p. 260, as cited in Zabawa, 2012, p. 38). However, the way language contact is perceived has changed, as Zabawa (2007, p. 89) notes: “the language contact does not have to imply the coexistence of two or more languages within one state. In fact, the contact between languages [...] may and often does happen via the satellite or cable television, the Internet, the

press, books and – perhaps most importantly – via the process of learning and teaching.” One can therefore conclude that nowadays there are many ways in which languages can interact with each other, and as a result, influence one another.

What is also important when discussing language contact, especially perhaps in the case of the multilingual state, is *bilingualism*. Bilinguals are often the people who first introduce borrowings to a language (Zabawa, 2012, p. 38). However, bilingualism is yet another, quite problematic and ambiguous term, variously perceived by different linguists. Crystal (2008, p. 53) writes about *balanced bilingualism* and about “assumptions about the degree of proficiency people must achieve before they qualify as bilingual”. For the sake of simplicity, in this paper bilingualism is understood as “the ability to speak two languages; the knowledge of the second language may vary from fluent to very basic” (Zabawa, 2012, p. 40). Let us now proceed to the enumeration of more motives behind introducing borrowings. Sapir (1921, pp. 192-193) notes that languages usually are insufficient by themselves; therefore, they influence one another and the simplest result of such influence is borrowing words. Hockett (1958, p. 404) provides two main reasons for borrowings: the need-filling and the prestige motive. The first one corresponds to the *necessary borrowings*, while the second one to the *unnecessary* ones. The easiness of borrowing elements (in comparison to producing new native ones) and the easiness of their usage over their native counterparts can also constitute causes behind introducing loans to a language.

1.4. Briefly on English borrowings in Polish

As was stated earlier, borrowings are a phenomenon present across all languages. Polish, as any conscious speaker of Polish should know, is no different in this respect. Although several languages have influenced it over centuries, English is now superior in this matter (Zabawa, 2012) and it has been this way ever since the communist regime came to an end in Poland, as “linguists agree that the expansion of anglicisms has begun in Poland after 1989”² (Surendra, 2019, p. 15). The first described English borrowings in Polish date back to the 18th century (Mańczak-Wohlfeld, 1987a, 2006, as cited in Zabawa, 2012), and their number has been growing over time but most rapidly for the last about 30 years. It shall not be surprising, that what has greatly contributed, and still contributes, to this sharp expansion, especially in the 21st century, are the Internet and globalization – as Pašalić and Marinov say (2008, p. 251) say “[g]lobalisation has undoubtedly made one language to be used worldwide. Among all languages that are spoken in the world, English is the only one that can bear the status of the world or global

² Translation mine.

language.” I shall now explain the notion of the above-mentioned *anglicism*, which is “such a linguistic unit, which is characterised by English phonetics and morphology and has made its way from English into Polish” (Mańczak-Wohfeld, 2010, p.10 as cited in Surendra, 2019, p. 20)³. In the provided definition we deal with anglicism in Polish; however, anglicisms are also present in other languages, the most important piece of information is that it is “an English word or phrase that is used in another language” (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus, 2003).

I would like to touch upon the reasons why English, in particular, has such an immense influence on Polish. One of the most important ones shall be the political aspect and the position of the United States and Great Britain in the international arena, plus the political change which happened in Poland in 1989 - we can find ample information on this matter in Surendra (2019). The sole fact that English has become a global language is also a reason behind its influence on Polish; however, one could ask themselves what, apart from politics, has given English the position it holds? The answer to such a question would be the structure of the language itself. Surendra (ibid.), citing among others Mańczak-Wohfeld (2010), notes that it is, apart from the above-mentioned reasons, the simplicity of English that renders the language so attractive to non-native speakers.

2. Questionnaire

2.1. Methodology

The questionnaire I conducted was aimed to check if proficiency in English and the level of interest in make-up have any influence on the usage of English borrowings in the Polish language connected to make-up by native Polish speakers, with the assumption that these two aspects (meaning proficiency in English and the level of interest in make-up) could affect the lexicon of an individual separately, not necessarily together. I would like to note that when creating and conducting the questionnaire, I had a hypothesis in mind, that there may be a direct relationship between the two mentioned criteria and the frequency of usage of borrowings in the context of make-up. To be more precise, I supposed that when the native speaker of Polish has a higher level of proficiency in English and/or is particularly interested in make-up, and therefore may be more exposed to the borrowings in that context, then they may be more likely to opt for the available English borrowings over the Polish equivalents. What I also find necessary to mention before continuing, is what is understood here by *the level of interest in make-up*: it

³ Translation mine.

is mostly the time one spends on deepening their knowledge of make-up, for example by watching make-up-related videos on the Internet or reading articles on this subject, and not simply doing make-up. Such videos or articles may be both anglophone or not as the jargon of make-up-related content is often full of English borrowings. Proficiency in English, on the other hand, is determined based on the self-assessment done by the respondents in the two corresponding questions in the survey, which will be described in more detail later in this chapter.

Due to the target group being native Polish speakers, the entire questionnaire was written in Polish. The survey was conducted using the website Google Forms, which I chose due to the easiness of sending out the questionnaire, but also collecting and organizing the responses. Distribution occurred primarily via social media, though limitations in reaching certain demographics, such as the elderly, were acknowledged. To randomize the sample as best as possible the snowball effect was deployed by asking respondents to send the survey further to their acquaintances.

To prevent bias, the questionnaire's introduction remained vague about its purpose. The survey consisted of fifteen questions, some of which were open-ended questions, and some close-ended questions, namely scale and multiple-choice questions. The first several questions were rather more general and did not concern borrowings themselves. The questions related to the borrowings of nouns, names of particular products, were open-ended and included pictures depicting the product under consideration but without having anything written on them so as not to prompt the answers. The questionnaire included open-ended questions regarding borrowed nouns and product names, accompanied by pictures devoid of text to prevent prompting. However, questions concerning borrowed verbs or expressions mostly lacked visual aids due to the challenge of representing them unambiguously in images. One question about a borrowed verb did include a picture to aid comprehension.

Prior to distribution, a pilot test involving five participants ensured clarity and usability. Feedback prompted adjustments, such as clarifications on response limitations and modifications to scale descriptions.

Concerned about respondents deducing the questionnaire's aim from the binary nature of most close-ended questions, I included two filler questions to disguise the survey's focus. These fillers presented two native options instead of the typical borrowed/native pair, aiming to mislead respondents. Additionally, one question featured three options, two native and one borrowed, to further mask the study's objective. Despite being disguised, this question yielded valuable data.

Having provided a rather general characterization of the entire questionnaire, I would like to proceed to a short examination of all the questions separately. The first one was related to the gender the interviewees identify

with. I decided to include this question to see if it would provide me with some valuable data. Despite efforts to diversify the sample, the majority of respondents identified as women. Consequently, gender diversity was not considered a significant variable in the analysis. The second question had to do with the age of the interviewees. I chose an open-ended question over a multiple-choice format for age classification to ensure inclusivity and avoid oversimplification of age groups. While responses were diverse, age will not be considered a variable in the analysis for simplicity's sake. The third question measured respondents' interest in makeup on a scalar scale ranging from zero to five, where zero denoted no interest and five indicated over an hour daily spent on makeup-related activities. The intermediate points represented varying frequencies of engagement, such as once a month or a couple of times a week. Subsequent questions assessed self-reported English proficiency, with options including advanced, intermediate, beginner, or "I do not know English." Another question gauged the frequency of English contact, clarifying that it encompassed any passive or active interaction during leisure time or academic/professional settings. Utilizing a five-point scale, respondents indicated the frequency, ranging from never to daily engagement, with intermediate points reflecting varying levels of exposure, similar to the makeup interest question. To streamline the questionnaire, options for infrequent English contact, such as once a year, were omitted, as they were deemed insufficient to significantly impact an individual's lexicon.

Among the remaining ten questions, which were directly related to borrowings, there were the earlier mentioned two filler questions which will not be further scrutinized. Three of the actually relevant to the results of this study questions were close-ended questions, two of them were devoid of pictures, asking about which expressions do respondents use most often – native Polish or borrowed from English. In one of these, interviewees had to determine whether they use the Polish word *makijaż* or the English equivalent *make-up* more often. As mentioned above there was one question which included three options, where two were native Polish items *nakładać* ('to layer') and *stosować* ('to use') and the third one was a borrowing from English, namely *aplikować* ('to apply'). In another close-ended question respondents had to determine which expression, *blendowanie cieni* (eyeshadows blending) or the native Polish equivalent *rozcieranie cieni* they use more often; however, this one included a picture depicting the action the expression related to. To my mind, in the instance of the considered question, the picture was univocal enough to actually be of help to the respondents. Additionally, five questions pertained to makeup products like *mascara*, *eyeliner*, *glitter*, *lip liner*, and *eye pencil*, all in open-ended format with accompanying non-prompting images. To maintain consistency, instructions were added to limit responses to one answer per question, although not all respondents ad-

hered to this request, leading to the rejection of multi-answer responses. Furthermore, questions of both close-ended and open-ended types, including fillers, were interspersed to prevent clustering of similar question types. The link to the questionnaire in its original form is available in *Sources*.

With this I would like to finish the methodological part of this chapter and proceed to the next section, where I will analyze the results of the questionnaire.

2.2. Analysis of the results

The last section provided an explanation of what the questionnaire consisted of and why certain questions were incorporated into the survey, whereas this part of the chapter will deal with an analysis of the results retrieved from the answers of the questionnaire, with the exception of data from filler questions and those inquiring into age and gender of the respondents. The reason behind it is the fact that these criteria were not of main interest from the very beginning – they were included in the questionnaire to see if they could add some value to the study; however, vast majority of the respondents were women therefore the groups of other genders were too small to draw conclusions from their answers. On the other hand, when it comes to the aspect of age, the respondents were very varied in age and there were not any tendencies in answers visible, hence, for the sake of simplicity I will not take this aspect into consideration on the further analysis.

The analysis will consist of two parts. In the first one the results to all questions one by one will be provided. Then, I will make the effort to present the correlations between answers but also seek to examine if the hypothesis that there may be a direct relationship between the proficiency in English and the usage of borrowings in the context of make-up is at least partially correct.

The total number of filled questionnaires I managed to collect was 212; however, upon checking them it was necessary to reject 70 of them due to either more than one answer typed in one question or to being unrelated and sometimes inept. Therefore, the total number of analyzed answers is 142. Moreover, I decided not to round the number to avert being accused of manipulating the results.

Firstly, let us look into the questions not directly related to borrowings themselves: therefore, those inquiring into the aspects of level of interest in make-up, self-assessed proficiency in English and the frequency of contact with this language of the respondents. The answers to the question “How much time do you spend on, for example, following make-up trends, going through social media accounts dedicated to make-up, watching make-up tutorials etc.?” were quite balanced, 23% of people admitted that they are not interested in make-up, 28% – which amounts to be the biggest percentage – said they spend time on following make-up trends once a month. The per-

centage of people who spend more time on deepening their knowledge on the topic of make-up twice or three times a month and several times a week are accordingly 24% and 23%, while only 2% claim that their interest in make-up can absorb over an hour a day of their time.

In the next question, "How would you assess your level of proficiency in English?", only three people, which constitutes 2% of all the interviewees, declared not to know English at all. The majority of people, 47%, estimate their English to be on the intermediate level, while 17% claim to be beginners in the language. Advanced learners of English constitute 34% of all the respondents, which is the second biggest percentage. One could therefore sum up that 81% of the interviewees have a higher level of English than the beginner level.

When it comes to the answers to the question "How often do you have contact with English?", a strong trend of a rather high frequency is visible. As many as 49% of respondents declare to have contact with English, of any sort, every day even for a couple of hours, 25% of people have interactions with English several times a week, while 13% twice or three times a month. Quite surprisingly, 5% claim to never have any sort of contact with English, while 8% just once a month.

Now I shall proceed to presenting the results of what is of most interest to this study – questions on the usage of borrowings from English and native Polish forms in the context of make-up. This time I will examine the questions in groups, starting from the close-ended ones. In the first one of these, respondents had to decide which one of the equivalents they use more often: *makijaż* or *make-up*. The second one got 53% of answers, therefore the difference in percentage is quite narrow – only six percentage points. When it comes to the question "How do you usually name this action?", where the respondents had to choose between *blendowanie cieni* (*eyeshadow blending*) and *rozcieranie cieni* (*eyeshadow smudging*) the contrast was definitely more noticeable – 73% opted for the borrowing and 27% for the native counterpart. *Blendowanie* (*blending*) clearly comes from *blend*; however, it is already quite well established in the Polish language, it usually functions in Polish in an assimilated and inflected form to fit the Polish grammatical rules. It is not used in many contexts, but it seems that in the context of make-up it is replacing the native equivalent. The last one of the close-ended questions was the earlier in this chapter mentioned example with not two but three options, where only one of them was of English origin: "Which expression do you use most often?", the available options to choose from were *stosować* (*to use*), *nakładać* (*to layer*) and *aplikować* (*to apply*). The third one comes from English *apply*, yet it is quite commonly used in Polish on every day basis, in various contexts; it is possible that not many Polish people are aware of the origin of this verb. Nevertheless, *aplikować* (*to apply*) was chosen by 11% of

respondents, it is still more than 8% which opted for *stosować* (to use) – *nakładać* (to layer) excels among the three with 81% of the answers.

Having discussed the group of close-ended questions let us now proceed to examine the group of open-ended ones where interviewees were supposed to name the product presented at the picture. In case of these examples, we will deal with nouns only. The first product the respondents were to name was *mascara*, 11% of them opted exactly for this form, while 13% for the more assimilated form – *maskara*. The total of 75% of answers were the native *tusz* or *tusz do rzęs*, which I decided to treat as one category.

Next product to name in the survey was *glitter*. This question was one of the reasons why so many answers had to be rejected – unfortunately many respondents were unable to correctly name the product as they mistook it for being something completely else. This time there were only two types of correct answers, *glitter* and the Polish equivalent *brokat*. The first was typed in by 11% of the respondents, while the second one by the remaining 89% so the prevalence is clearly visible. This superiority of the native form is not a surprise as this type of product itself is not very popular; however, the borrowed form can be quite often spotted on make-up products from Polish brands or in make-up videos and articles.

Another question of this group was related to *lip liner*, 6% of the respondents opted exactly for this form – there were some differentiations when it comes to spelling, forms like *lipliner* and *lip-liner* appeared several times; however, for the sake of simplicity I decided to encompass them all into one category. The majority of the interviewees, 94%, used the Polish forms to name the product – *konturówka* (*do ust*) ‘liner (for the lips)’ got 64%, while *kredka* (*do ust*) ‘pencil (for the lips)’ got 30% of answers (similarly to different forms of *lipliner*, I chose to put answers like *konturówka* and *konturówka do ust* or *kredka* and *kredka do ust* into one category). I would like to add here, that although *kredka do ust* is commonly used in the Polish language, even interchangeably with *konturówka*, it seems to be a direct translation, a calque, of the English equivalent *lipliner*; however, it does not feel foreign as it is already well established in a language. One of the respondents claimed to usually address this product as *lipstick*, and even though this form is not exactly correct when it comes to this product, it is quite interesting that this person gave this answer instead of, for example, the Polish counterpart *szminka*. What makes it even more intriguing is the fact that this respondent, according to their own assessment, does not know English, yet has contact with it every day even for a couple of hours. In fact, five other answers from this person were the foreign forms and not the native Polish ones as well. Assuming that this respondent did not choose an incorrect answer in the question about proficiency in English, their other answers constitute quite a fascinating example.

The remaining two questions of this group were related to quite similar products, which seem to sometimes be mistaken with one another and used interchangeably, namely *eyeliner* and *eye pencil*. Let us start with the first one where the only variation between answers was the spelling - *eyeliner*, *eye liner* and *eye-liner*, also the variant *liner* appeared. The most popular one, however was undoubtedly *eyeliner* with as much as 87% of all answers. *Eye-liner* is an example of a loanword which fills the lexical gap, therefore it is not a surprise that all the answers used this form; however, it could be replaced with the phrase *tusz do kresek* 'ink for liner', as Surendra (2019, 354) describes this product. When it comes to *eye pencil*, the answers were more diverse, yet again one type of answer was prevailing – *kredka (do oczu)* 'pencil (for the eyes)' was the form chosen by almost 98% of respondents (as in the case of *konturówka do ust* and *kredka do ust*, forms *kredka* and *kredka do oczu* were put into one category). Another native Polish, yet visibly less popular, form *konturówka (do oczu)* 'liner (for the eyes)' appeared once among all the responses. One interviewee used the form *eyeliner w kredce* 'eyeliner in a pencil', what proves the point that the two products, *eyeliner* and *eye pencil*, are sometimes used interchangeably. One of the respondents named the product *eyebrow pencil*, which again is not fully accurate to the product, but *eye pencils* and *eyebrow pencils* are very similar hence I decided not to reject this particular answer, and again the respondent used an English form, not the Polish equivalent which is *kredka do brwi*.

These were the results of all the questions relevant to the topic of this study examined separately. Now I will continue the analysis in a slightly different manner, looking at the correlations between the results, especially when it comes to the relation of level of interest in make-up, proficiency in English and the usage of borrowings from English over their native equivalents. Firstly though, I would like to compare the data from both questions related to the knowledge of English of the respondents – the self-assessed level of the language and frequency of contact with it. What does not come as a surprise is the fact that majority of people whose level of English is intermediate or advanced declared to have contact with English every day even for a couple of hours. Surprisingly, two people who do not know English at all also claimed to have contact with the language this frequently. Curiously, five people with intermediate level and two people with advanced level of English stated to never have any integration with the language. Overall, more respondents have contact with English at least several times a week, than those who interact with it twice or three times a month, or even less frequently, all together (Figure 1).

Once again, for the sake of plainness, in the further analysis I will refrain from exploring the correlation between the frequency of contact with English with the usage of borrowings and concentrate on the relation between

level of English and usage of foreign forms. It is also because, as can be seen on the figure above, there is a tendency for people with better knowledge of English to have contact with it more frequently.

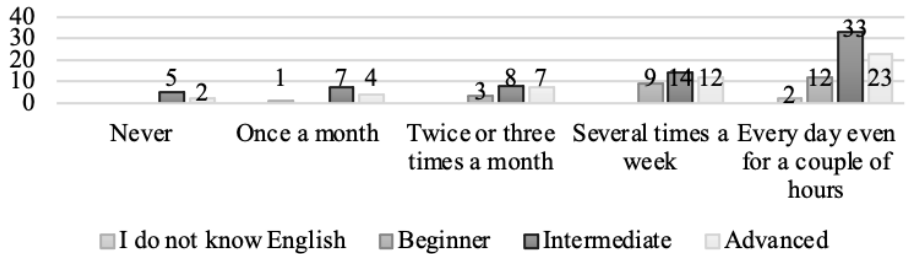


Figure 1

Correlation of level of proficiency in English and frequency of contact with English in numbers

Now, let us explore the interrelations between the level of proficiency in English and the usage of borrowings. When it comes to the distinction between *makijaż* and *make-up*, the majority of respondents who chose the second, foreign option was on the intermediate level of English. Surprisingly, second in this matter came advanced respondents and beginners. Contrary to what one can suspect, twice more beginners chose the borrowed item over the native one. The opposite situation applies to the advanced respondents – the majority of them opted for the native equivalent. In the case of the question related to *mascara* the borrowed forms (both the unassimilated *mascara* and assimilated *maskara*) were chosen by those with at least beginner level of English, with the majority of them being people with advanced knowledge of English. Similarly with *glitter* and *brokat* – the foreign form was chosen by only one person who does not know English, the majority of other respondents who opted for *glitter* know English at intermediate and advanced level. The same rule can be applied to other questions, as the one where interviewees had to choose between the three forms: *nakładać* (to layer), *aplikować* (to apply), *stosować* (to use) – the borrowed element was most popular among intermediate and advanced in English respondents. In the question about *eye pencil* also only intermediate and advanced respondents favoured the foreign forms. In case of *lipliner* we deal with similar state of things – the borrowing was chosen only by people with at least beginner level of English. However; as it was mentioned earlier, the form *lipstick* appeared and was an answer from a respondent who does not know English. Things look quite different for the results of question differentiating between *blendowanie cieni* (eyeshadow blending) and *rozcieranie cieni* (eyeshadow smudging). The first form got majority of answers, but those respondents who opted for the native equivalent were beginners, intermedi-

ate and advanced in English. Yet, as can be seen on the figure below, the frequency of usage of the borrowed form raised together with the level of proficiency in English in a directly proportional way (Figure 2).

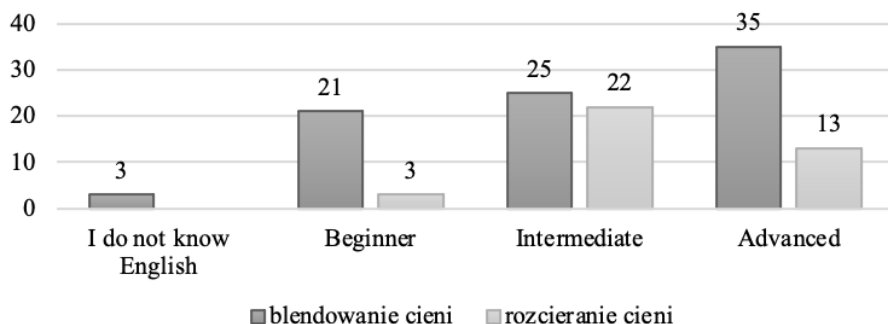


Figure 2

Correlation between level of English and the answers to question "How do you usually name this action?" *blendowanie cieni* vs *rozczieranie cieni*, in numbers

When it comes to *eyeliner*, since the answers differed only in spelling, I will not analyze this particular example in the way I did with the above examples, neither in this part, where I concentrated on the relation between the proficiency in English and the usage of borrowings, nor in the section below where it will be the relationship of the level of interest in make-up and the usage of borrowings that will be scrutinized.

Before examining the interrelation of the usage of borrowings and the aspect of interest in make-up, I would like to explore if there is a correlation between the level of proficiency in English, the frequency of contact with it and the level of interest in make-up.

However, as can be seen on the first of two figures below, the results do not seem to suggest, that there is any influence of the proficiency in English on the level interest in make-up, nor the other way around. What is more, overall, one can observe that people with deeper interest in make-up claim to also have more frequent contact with English (Figure 3–4).

Let us now take a slightly closer look at the correlation between the level of interest in make-up and the usage of borrowings. In case of three examples, there seems to be a tendency for the frequency of usage of the foreign forms to rise together with the level of interest in make-up. The forms in question are *glitter*, *aplikować* and *lipliner*. When it comes to the distinction between *blendowanie cieni* (*eyeshadow blending*) and *rozczieranie cieni* (*eyeshadow smudging*), the frequency of usage of the second, native form, decreases with the rise of interest in make-up; therefore, it is inversely proportional, yet provides us with the information that it is the foreign form which

is more popular among people with higher level of interest in make-up. In the remaining three examples, namely these concerning different forms of naming *make-up*, *mascara* and *eye pencil* the answers do not seem to hint any tendencies which would suggest a presence of any relation between the usage of borrowings and level of interest in make-up.

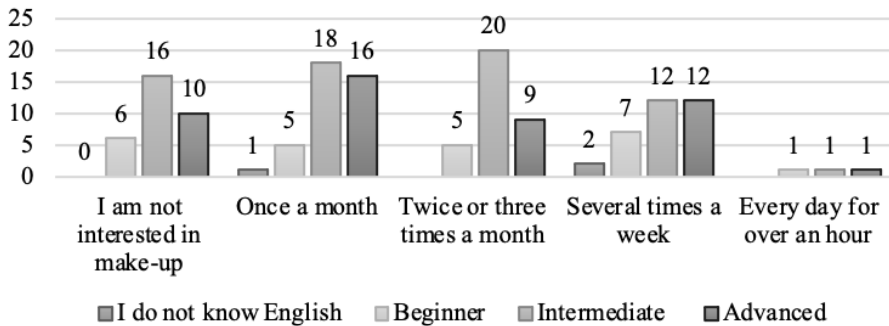


Figure 3

The interrelation of the proficiency in English and the level of interest in make-up in numbers

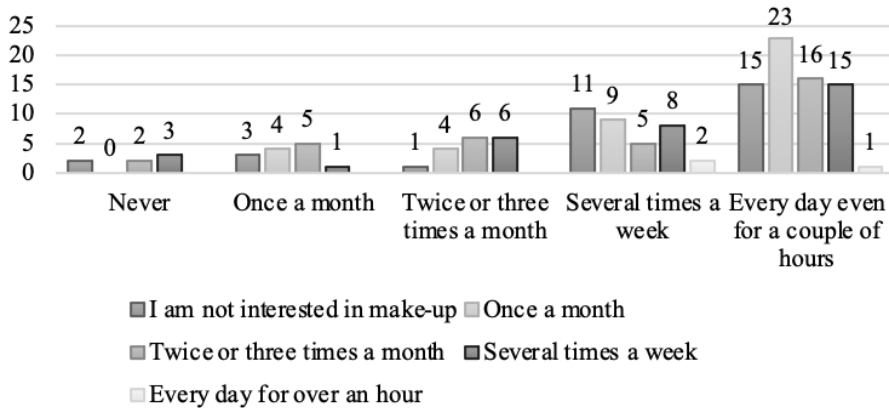


Figure 4

The interrelation between the frequency of contact with English and the level of interest in make-up in numbers. The horizontal axis presents the frequency of contact with English and the vertical axis presents the level of interest in make-up

3. Conclusions

Having conducted an analysis of the results of the questionnaire, I would now like to provide some conclusions based on it. My hypothesis stated that there might be a relationship between the proficiency in English of a native Polish person, the level of interest in make-up, and the usage of English bor-

rowings over the native Polish equivalents in the area of make-up. As presented earlier, it can be observed that there was a tendency for people with at least beginner knowledge of English to choose borrowed items. Although there were some exceptions to this rule, the tendency was quite visible. Therefore, I can conclude that the hypothesis seems to be accurate, at least when it comes to the direct relation between the level of proficiency in English and the usage of borrowings. However, the matter becomes equivocal when it comes to the second aspect of the hypothesis, which is the correlation between the level of interest in make-up and the frequency of usage of borrowings. Only four examples showed a trend for people more interested in make-up to opt for borrowed elements. Since this tendency was not as prominent as in the case of the other criteria, I am more cautious in drawing my conclusions. Yet, I believe it is safe to say that, regarding the relation between the level of interest in make-up and the usage of borrowings, the hypothesis seems to be at least partially true.

The survey results provided sufficient data to support the accuracy of the hypothesis regarding the relationship between proficiency in English and the frequency of usage of borrowings in the area of make-up. There was a visible tendency of the frequency of foreign form usage rising in proportion to the English proficiency of the respondents. However, it was more challenging to identify any trends in the correlation between the level of interest in make-up and the usage of foreign forms instead of native ones. Nonetheless, based on deductions from four examples I can conclude that, at least partially, the hypothesis holds true in this context. However, I acknowledge the limitations of my study, including the small sample size of 142 people, which is not representative of the entire population of native Polish speakers. Furthermore, the sample may not have been diverse enough, as the questionnaire was primarily distributed through social media platforms.

The research conducted for the sake of this paper, although not perfect, yielded interesting results and may have laid the groundwork for future, more detailed research.

References

- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bussmann, H. (1998). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. Translated by G. Trauth and K. Kazzazi. Routledge.
- Chalker, S., Weiner, E.S.C. (1994). *The Oxford Dictionary of English Grammar*. Clarendon Press.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th ed., Blackwell Publishing.

- Haspelmath, M. (2009). Lexical Borrowing: Concepts and Issues. In: M. Haspelmath, U. Tadmor (eds.), *Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook* (pp. 35–54). De Gruyter Mouton.
- Haugen, E. (1972). The Analysis of Linguistic Borrowing. In: E.S. Firchow, K. Grimstad, et al. (eds.), *Studies by Einar Haugen. Presented on the Occasion of His 65th Birthday – April 19, 1971* (pp. 161–185). Mouton. (Reprinted from *Language*, 26 [1950], 210–231).
- Hockett, Ch.F. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. The Macmillan Company.
- Jespersen, O. (1922). *Language: Its Nature, Development, and Origin*. G. Allen & Unwin.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (1987). Najstarsze zapożyczenia angielskie w polszczyźnie. *Język Polski*, 67(1–2), 25–31.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (1995). *Tendencje rozwojowe współczesnych zapożyczeń angielskich w języku polskim*. Universitas.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (2006). Basic Assumptions of the Theory of Borrowing. *Armenian Folia Anglistika*, 2(1–2), 55–60.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (2010). *Słownik zapożyczeń angielskich w polszczyźnie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pašalić, M., Marinov, S. (2008). The English Language and Globalisation. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 57(3–4), 249–258.
- Picone, M.D. (1996). *Anglicisms, Neologisms, and Dynamic French*. John Benjamins Publishing Company.
- Polański, K. (1999). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rosenhouse, J., Fisherman, H. (2008). Hebrew: Borrowing Ideology and Pragmatic Aspects in a Modern(ised) Language. In: J. Rosenhouse, R. Kowner (eds.), *Globally Speaking. Motives for Adopting English Vocabulary in Other Languages* (pp. 121–144). Multilingual Matters.
- Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Harcourt, Brace & World Inc.
- Surendra, A. (2019). *Moda językowa na zapożyczenia angielskie w prasie kobiecej*. Silva Rerum.
- Witalisz, A. (2007). *Anglosemantyzmy w języku polskim – ze słownikiem*. Tertium.
- Witalisz, A. (2016). *Przewodnik po anglicyzmach w języku polskim*. Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego.
- Witalisz, A. (2018). Polish Anglicisms in the fields of leisure, fashion and entertainment against historical background. *Revista de Linguas para Fines Específicos*, 24(1), 142–165.
- Zabawa, M. (2007). Language contact and foreign language teaching. In: J. Arabski (ed.), *On Foreign Language Acquisition and Effective Learning* (pp. 89–102). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Zabawa, M. (2008). English-Polish language contact and its influence on the semantics of Polish. *Studia Germanica Gedanensia*, 17, 154–164.
- 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*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zabawa, M. (2017). *English semantic loans, loan translations, and loan renditions in informal Polish of computer users*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Sources

- Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. (2003). Anglicism. In *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Cambridge University Press. Retrieved December 10, 2022, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/anglicism>.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. (2003). Borrowing. In *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Cambridge University Press. Retrieved November 11, 2022, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/borrowing>.
- Collins COBUILD Advanced Learner's Dictionary. n.d. Borrowing. In *Collins COBUILD Advanced Learner's Dictionary*. Retrieved November 11, 2022, from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/borrowing>.
- Harper, D. n.d. Etymology of rouge. *Online Etymology Dictionary*. Retrieved December 10, 2022, from <https://www.etymonline.com/word/rouge>.
- Kłosińska, K. (2017). Nóż – nożem, ale róż – różem. *Poradnia Językowa PWN*. <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Noz-nozem-ale-roz-rozem;17644.html>.
- Merriam-Webster. (2011). Borrowing. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved November 11, 2022, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/borrowing>.
- <https://forms.gle/m6jEWWCCXLRTGBKH6>.

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2024.20.07>

Received: 19.06.2024

Accepted: 27.09.2024

KAROLINA SIWEK

<https://orcid.org/0000-0002-0381-5040>

(Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Polska

Jan Długosz University in Częstochowa, Poland)

e-mail: karolina.siwek@onet.eu

NAUCZANIE JĘZYKA BIZNESU A ROZWIJANIE KOMPETENCJI MIĘKKICH

Jak cytować [how to cite]: Siwek, K. (2024). Nauczanie języka biznesu a rozwijanie kompetencji miękkich. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 20, 119–131.

Teaching Business Language and Developing Soft Skills

Abstract

The aim of this article is to answer the question of how to plan and conduct the process of teaching a specialised business language (English) so that it develops linguistic and soft skills at the same time. The current labour market expects employees declaring knowledge of business language to communicate efficiently in a multicultural and changing situation, negotiate effectively, cope with stress and solve problems creatively, etc. Meeting such expectations requires appropriate planning of the didactic process to ensure that students possess soft skills in addition to hard (language) skills. Task-based didactics emerges with help, according to which an orientation towards global simulation, case studies and projects allows psycho-social competences to be developed. This article describes a sample of tasks performed by English Philology students that could develop them linguistically, but also psychosocially. As a result of observation and feedback from the research group, it was found that task-oriented didactics and individual-oriented didactics, when students are equipped with the appropriate linguistic tools and basic expertise, have positive effects on the development of soft skills.

Keywords: business language, soft skills, specialised languages, task-based didactics, artificial intelligence (AI).

1. Wprowadzenie – kompetencje twarde i miękkie

W dobie globalizacji uczenie się i nauczanie języka specjalistycznego, który umożliwia swobodną komunikację w środowisku międzynarodowego

biznesu, stało się jednym z wyzwań stojących przed nauczycielami akademickimi i ich studentami wiążącymi przyszłość zawodową z szeroko rozumianą przedsiębiorczością. Język biznesu to realny klucz otwierający drzwi do ekspansji przedsiębiorstwa na rynki nie tylko europejskie, ale również światowe, dlatego pracodawcy poszukują pracowników, którzy mogliby im w tym przedsięwzięciu pomóc.

Proces nauczania i uczenia się języka specjalistycznego obejmuje poznanie terminologii, frazeologii, zagadnień gramatycznych, specyfiki tekstów typowych dla danej dziedziny, czasem także elementy wiedzy o kulturze kraju, którego języka się uczymy lub nauczamy. Jednak tego rodzaju „wiedza o języku biznesu” okazuje się niewystarczająca w czasie wzmożonego rozwoju sztucznej inteligencji (AI) i czatu GPT, które z redagowaniem np. korespondencji biznesowej radzą sobie coraz lepiej. Kompetencje twarde (z ang. *hard skills*) obejmujące określną wiedzę, m.in. taką, jak opracowanie bazy słownictwa czy sporządzenie sprawozdania, mogą być z powodzeniem wspierane przez stale udoskonalane aplikacje. To rodzi pytanie, czy nadal warto uczyć się specjalistycznego języka biznesu, skoro można w każdej chwili posłużyć się narzędziem wspieranym przez technologię informacyjną. Otóż, oprócz kompetencji twardych istnieją jeszcze kompetencje miękkie (z ang. *soft skills*), których technologia przetwarzania danych nie jest w stanie opanować, i to właśnie na nie, jako istotne, wskazują właściciele firm poszukujący pracowników deklarujących znajomość języka biznesu¹. O ile posiadanie twardych umiejętności językowych może okazać się wystarczające do zdobycia pracy, o tyle rzeczywista wydajność pracownika oraz jego zdolność do osiągania oczekiwanych celów wymaga posiadania kompetencji miękkich, takich jak umiejętność prowadzenia negocjacji czy perswazji, pracy w zespole, radzenia sobie z trudnymi i zmieniającymi się sytuacjami wraz z odpowiednim reagowaniem na nie, co może być kluczowe w pracy na coraz bardziej konkurencyjnych rynkach (Ohimor, 2017, s. 98–100).

¹ Zagadnienie zostało szczegółowo opisane przez Josepha Ohimora (2017) na podstawie przeprowadzonych przez niego badań dotyczących oczekiwań pracodawców względem kompetencji językowych pracowników deklarujących znajomość angielskiego języka biznesu. Z opracowanych wyników ankiety wynika, że od pracowników oczekiwano komunikatywności (62,6%), kreatywności (51,5%) oraz zdolności do radzenia sobie ze stresem (43,4%). Ponadto pracodawcy oczekiwali również umiejętności swobodnej komunikacji w środowisku wielokulturowym (35,4%) oraz biegłości w przystosowywaniu się do zmieniających warunków i modeli pracy (48,5%). Wnioski wypracowane przez badacza wskazują, że młodzi absolwenci posiadają odpowiednie umiejętności twarde, np. w postaci znajomości gramatyki, ale wciąż brakuje im umiejętności miękkich, które uczyniłyby ich atrakcyjniejszymi pracownikami na rynku pracy (s. 100).

2. Wyzwania współczesnej dydaktyki języków obcych

Współczesna dydaktyka języków obcych w centrum zainteresowania stawia uczącego się jako jednostkę, co w obliczu podejścia komunikacyjnego wiąże się z rozszerzeniem podstawowego zadania – jakim jest praca nad językiem – o rozwój kompetencji komunikacyjnej (Gębał, 2021, s. 180). Obecnie nauczanie języka obcego to także wspomaganie rozwoju osobistego oraz okazja do rozwijania kompetencji psychospołecznych. Uczeń powinien być otwarty na różnorodność kulturową i językową, a zajęcia językowe – stwarzać okazję do aktywności, której zadaniem jest przygotowanie m.in. do efektywnej pracy zawodowej oraz zachęcenie do dalszego rozwoju. Ponadto współczesna dydaktyka – skoncentrowana na uczniu – stawia sobie za cel dostrzeganie potencjału w każdym uczącym się oraz stosowanie zindywidualizowanych narzędzi i metod tak, aby proces nauczania przebiegał efektywnie i harmonijnie (Gębał, 2021, s. 181).

Nauczaniu specjalistycznych języków obcych oraz języków dla celów zawodowych przypisano szczególną rolę, mają one bowiem realizować klasyczne cele komunikacyjne przy jednoczesnym rozwijaniu kompetencji miękkich wymaganych obecnie na rynku pracy (Gębał, 2021, s. 299). To założenie jest spójne z koncepcją kompetencji kluczowych określonych w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 2006 roku jako zbiór umiejętności istotnych w samorealizacji i procesie rozwoju osobistego jednostek, które dzięki nim są aktywnymi obywatelami budującymi relacje społeczne i z łatwością dostosowującymi się do zachodzących zmian (Rada UE, 2018, s. 7–8). W konsekwencji zorientowanie na rozwijanie kompetencji miękkich stało się jednym z celów współczesnego procesu dydaktycznego.

Badaczka Danuta Wosik-Kawala (2013) określiła kompetencje miękkie jako umiejętności, „na których człowiek buduje swoją sprawność i zdolność działania w różnych sytuacjach” (s. 37). Z kolei rozbudowane zestawienie konkretnych kompetencji miękkich przedstawiła badaczka Sabina Nowak (2016), która wymieniła wśród nich m.in. aktywne słuchanie, asertywność, autoprezentację, budowanie relacji, inteligencję emocjonalną, nawiązywanie kontaktu, negocjowanie, radzenie sobie ze stresem, współpracę w zespole, wywieranie wpływu (s. 40). Pełna lista zawiera łącznie dwadzieścia sześć pozycji. Ta sama badaczka zauważyła również, że wciąż brakuje badań na temat sposobów rozwijania i kształtowania rzeczonych kompetencji w kontekście kształcenia językowego (Nowak, 2016, s. 41).

Niniejszy artykuł to próba przeprowadzenia takich badań w kontekście odpowiedzi na pytanie: Jak zaplanować i przeprowadzić proces nauczania specjalistycznego języka biznesu nakierowany na studentów uczelni wyższej, aby efektywnie wpłynął na rozwój kompetencji miękkich?

3. Metodologia

Do grupy badawczej włączeni zostali studenci drugiego roku filologii angielskiej, którzy realizowali przedmiot o nazwie: specyfika języków specjalistycznych. Grupa badawcza liczyła dwadzieścia trzy osoby studiujące w trybie stacjonarnym. Zajęcia były dla studentów pierwszym spotkaniem z językami specjalistycznymi, co odgrywało znaczącą rolę w dalszym procesie ich kształcenia w tym obszarze. W grupie badawczej znajdowały się osoby bez wcześniejszego doświadczenia zawodowego.

Tematyka zajęć dotyczyła specjalistycznego języka angielskiego z szeroko rozumianego obszaru biznesowego i obejmowała m.in.: zarządzanie przedsiębiorstwem (4 jednostki dydaktyczne)², marketing i reklamę (4 jednostki dydaktyczne), planowanie budżetu (2 jednostki dydaktyczne), przygotowywanie korespondencji biznesowej ze szczególnym uwzględnieniem przebiegu procesu windykacji (4 jednostki dydaktyczne), planowanie łańcucha dostaw (2 jednostki dydaktyczne), opracowanie CV (2 jednostki dydaktyczne), przygotowanie i przeprowadzenie rozmowy kwalifikacyjnej (4 jednostki dydaktyczne), planowanie restrukturyzacji przedsiębiorstwa (4 jednostki dydaktyczne).

Do procesu kształcenia włączone zostały zadania zaprojektowane w myśl podejścia zadaniowego (Szerszeń, 2014, s. 122–127), obejmujące symulację globalną (gdzie uczący się czynnie partycypują w stworzonej przez siebie rzeczywistości), studium przypadku (zapewniające integrację nowo nabytej wiedzy fachowej ze specjalistycznym użyciem języka) oraz pracę projektową (która rozwija różnorakie umiejętności psychosomatyczne, takie jak: prezentowanie i uzasadnianie, negocjowanie i podejmowanie wspólnych decyzji, planowanie i organizowanie) (Gębał, 2021, s. 293–294). Należy zaznaczyć, że prowadzący, uwzględniając obecność studentów niebędących specjalistami, przed wykonaniem zadań warsztatowo-projektowych zapewniał im ćwiczenia wprowadzające w niezbędną terminologię oraz podstawową wiedzę specjalistyczną.

W badaniach wykorzystano metodę obserwacji i wywiadu, które wydają się najbardziej uzasadnione. Niemniej jednak nie są one wolne od wad, gdyż wybór metod badawczych, mających na celu weryfikację skuteczności wdrożonego procesu dydaktycznego, może być obciążony w pewnym stopniu nierzetelnością, ponieważ w dużej mierze opiera się na relacji uczących się, którzy opowiadają o własnych procesach mentalnych, co może być subiektywne, niepełne lub nieuświadomione. Z drugiej strony, metoda obserwacyjna, często stosowana w tego rodzaju badaniach, też nie jest pozbawiona

² Jednostka dydaktyczna to 45 minut. Zajęcia obejmowały łącznie 30 jednostek dydaktycznych. Cztery pozostałe jednostki przeznaczone zostały na testy sprawdzające.

ograniczeń wynikających z nadmiernego uogólniania, gdyż nie jest do końca możliwe, aby badacz jednoznacznie i z pełnym przekonaniem określił różnice indywidualne osób z badanej grupy, ich motywacji i przekonań (Pawlak, 2009, s. 67).

4. Analiza

W związku z ograniczoną objętością artykułu przedstawione zostaną tylko wybrane zadania warsztatowo-projektowe. Pokróćce opisany zostanie ich przebieg oraz kompetencje miękkie, na których rozwój były zorientowane. Kompetencje te będą nazywane za klasyfikacją opracowaną przez wspomnianą wyżej badaczkę – Sabinę Nowak (2016, s. 41). Przedstawione zadania stanowiły elementy większego przedsięwzięcia, które trwało przez cały semestr i angażowało wszystkich studentów. Realizowany projekt opierał się na symulacji globalnej polegającej na „założeniu” i „prowadzeniu” firmy o wybranym przez studentów profilu, którzy mierzyli się z problemami występującymi obecnie w przedsiębiorstwach.

4.1. Marketingowe 4P

Jedno z pierwszych zadań symulacyjno-projektowych, w jakim studenci z grupy badawczej brali udział, dotyczyło 4P *marketing mix*, tj. tradycyjnej koncepcji marketingowej składającej z czterech elementów: produktu (*product*), ceny (*price*), miejsca (*place*) i promocji (*promotion*), będącej bazą realizacji skutecznych strategii marketingowych. Po uprzednim zapoznaniu studentów z konieczną wiedzą językowo-specjalistyczną, mieli oni za zadanie opracowanie 4P dla produktów, które zamierzali sprzedawać w swojej firmie („założonej” podczas poprzednich zajęć).

Studenci pracowali początkowo w parach, później konfrontowali swoje pomysły na forum, w procesie burzy mózgów (z ang. *brainstorming*). Następnie, w drodze dyskusji, wybrali cztery produkty, dobierając do nich cenę, miejsce i sposób promocji. Ustalenia zostały spisane i przekazane na adresy mailowe członków dwudziestotrzyosobowej grupy badawczej tak, aby każdy student poczuł się osobiście włączony w proces zarządzania wirtualną firmą.

Dwuetapowe zadanie łączyło w sobie konieczność użycia takich kompetencji miękkich, jak: aktywne słuchanie (propozycji współpracowników), asertywność (w forsowaniu własnych pomysłów i rozwiązań), budowanie relacji (na poziomie całej grupy), dążenie do rezultatów i sukcesów (skuteczne opracowanie 4P adekwatnego do profilu i wizerunku firmy), komunikatywność, nawiązywanie kontaktu, negocjowanie, pewność siebie, współpraca w zespole, wytrwałość (efektywne zakończenie zadania na poziomie grupy było konieczne do przejścia do kolejnej fazy projektu).

Studenci realizowali zadanie z zapałem i zaangażowaniem. Trudności pojawiły się na etapie negocjowania pomysłów z całą grupą. Badani podkreślali, że skuteczne komunikowanie okazało się kluczowe w dochodzeniu do porozumienia z pozostałymi parami z grupy i ustalaniu rozwiązań satysfakcjonujących na poziomie zespołu [„Nie zdawałem sobie sprawy, że problemem w rozwiązaniu zadania może być dogadanie się z grupą, a nie sam język”]³. Negocjowanie i uzasadnianie swojego stanowiska przy jednoczesnym zachowaniu dobrych stosunków międzyludzkich okazało się wyzwaniem, zważywszy na fakt, że każdy student miał w projekcie swoje zadanie do wykonania i swój udział, na którego stratę nie mogła pozwolić sobie grupa. Ten aspekt wpływał motywująco na uczestników dyskusji, którzy musieli dyskutować i szukać rozwiązań dopóty, dopóki strony nie będą usatysfakcjonowane, dopiero po spełnieniu owego warunku mogli przejść do kolejnego etapu w projekcie. Zadanie wywołało u studentów refleksję, że sprawne korzystanie z kompetencji miękkich bywa trudne i wymaga ćwiczeń [„Nie sądziłam, że dyskusja w grupie może być trudniejsza niż samo zadanie. Nie tak łatwo się dogadać, jak mi się wydawało”].

4.2. CV i rozmowa o pracę

Po odpowiednim wprowadzeniu do zadania zredagowania CV w języku angielskim oraz zaprezentowaniu charakterystycznych zwrotów i pytań pojawiających się podczas rozmów kwalifikacyjnych, studenci dostali polecenie przygotowania własnego CV (dane wrażliwe były fikcyjne, natomiast umiejętności i doświadczenie – w miarę możliwości zgodne z prawdą) i złożenia podania o pracę na jednym z czterech stanowisk: w dziale marketingu i sprzedaży, w dziale księgowym, w dziale projektowym lub w dziale administracyjno-zarządzającym. Ogłoszenia o pracy zostały wcześniej przygotowane przez samych studentów w ramach innego zadania i uwzględniały działy, w których – ich zdaniem – firma potrzebowała pracowników.

Po złożeniu CV do działu HR (*human resources* – działu personalnego) czekali na kontakt i zaproszenie na rozmowę kwalifikacyjną. „Pracownicy” działu HR (wybrani uprzednio przy okazji innego zadania) zapoznali się z dokumentami i przeprowadzali w języku angielskim rozmowy kwalifikacyjne z poszczególnymi kandydatami. Po zakończonym procesie rekrutacyjnym informowali nowych pracowników o propozycji pracy, negocjując przy tym szczegółowe warunki angażu (rodzaj zatrudnienia, stanowisko, wynagrodzenie, dodatkowe benefity, etc.). Każdy ze studentów biorących udział w zadaniu otrzymał propozycję współpracy, którą mógł przyjąć, odrzucić lub renegować.

³ W nawiasach kwadratowych znajdują się wybrane komentarze studentów zebrane podczas wywiadu. Są to bezpośrednie cytaty.

Zadanie było na tyle rozbudowane, że studenci mogli przy okazji wyćwiczyć kompetencje miękkie, takie jak: asertywność przy omawianiu warunków zatrudnienia, umiejętność autoprezentacji w czasie rozmowy rekrutacyjnej, dążenie do sukcesu (zakwalifikowania się do wybranego przez siebie działu), etyczność postępowania i zasób przejawianych wartości (zdarzyły się osoby, które deklarowały w CV znajomość języka japońskiego, a po sprawdzeniu przez „rekruterów” okazywało się to nieprawdą), inteligencja emocjonalna (w kontakcie „rekruterzy” – zestresowani „kandydaci”), komunikatywność w odpowiadaniu na pytania, a po stronie „rekruterów” – stawianie odpowiednich pytań służących wybraniu najodpowiedniejszych „pracowników”, negocjowanie warunków pracy, pewność siebie podczas rozmowy, radzenie sobie ze stresem w nowej sytuacji (studenci z badanej grupy nie mieli okazji wcześniej brać udziału w rozmowach kwalifikacyjnych i to zadanie było dla nich pierwszym tego rodzaju doświadczeniem).

Po zakończeniu zadania studenci udzielali informacji zwrotnej (z ang. *feedback*), dotyczącej ich wrażeń, opinii i spostrzeżeń. Uczestnicy badania nie posiadali doświadczenia zawodowego i nie brali wcześniej udziału w rozmowach kwalifikacyjnych, w związku z tym zgodnie stwierdzili, że symulacja pozwoliła im sprawdzić, jak taka rozmowa przebiega i jakie emocje mogą jej towarzyszyć. Mimo że była to zaledwie sztucznie wytworzona sytuacja, studenci potraktowali zadanie tak, jakby faktycznie przystępowali do prawdziwej rozmowy (zarówno „rekruterzy”, jak i „kandydaci”). Niektórzy z nich deklarowali, że czuli się zestresowani w nowej sytuacji [„To było pierwsze moje doświadczenie z rozmową o pracę. Zestresowałem się”], a z drugiej strony – odczuwali satysfakcję [„Super! Cieszę się tak, jakbym na serio dostała tę pracę!”], gdy udało im się wynegocjować zadowalające warunki pracy. To ciekawe spostrzeżenie, ponieważ potwierdza, że dydaktyka zadaniowa jest w stanie włączyć studentów w wykonywane zadanie, o czym świadczy ich zaangażowanie emocjonalne [jedna ze studentek biorąca udział w zadaniu jako poszukująca pracy: „Wkurzyłam się, bo się mnie zapytali, czy planuję dzieci. A co to kogo obchodzi!”; student z grupy rekruterów: „Mnie obchodzi, bo nie chcę mieć pracownika, który będzie stale na zwolnieniu”; odpowiedź studentki: „To jest dyskryminacja. Mnie się należy zwolnienie”].

Studenci byli wyraźnie przejęci rolami, które otrzymali w zadaniu [„To było niesamowite doświadczenie, jakbym był na prawdziwym spotkaniu. Zdziwiło mnie, że rekruterzy dokładnie przejrzyli moje CV i się do niego odnosili. A mnie się zdarzyło tam trochę skłamać i to wyszło w rozmowie. To było niezręczne”].

4.3. Windykacja

Na pewnym etapie działania studenckiej firmy pojawiły się problemy z płatnościami od jednego ze stałych, a zarazem kluczowych, klientów. Stu-

denci zostali wprowadzeni w studium przypadku (z ang. *case study*), z którym musieli się zmierzyć. Dotyczyło to szczegółowego nakreślenia problemu, zaprezentowania zamówień, które złożył rzeczony klient, oraz faktur, które nie zostały opłacone. Oczywiście uprzednio otrzymali narzędzia językowe, komunikacyjne oraz wiedzę fachową, umożliwiające im rozwiązanie problemu.

Zadaniem uczestników było napisanie w języku angielskim kilku pism, poczynawszy od przypomnienia o zaleganiu z płatnością, skończywszy na przedsądowym wezwaniu do zapłaty należności. Studenci musieli zredagować pisma tak, aby nie stracić klienta (który np. ignoruje otrzymywaną korespondencję) i jednocześnie odzyskać pieniądze. Przed napisaniem nowego listu przygotowane już teksty były sprawdzane, odczytywane i omawiane. Dopiero potem wprowadzano następny element zadania – napisanie ponownego wezwania do zapłaty.

W swojej korespondencji studenci musieli wykazać się asertywnością, wytrwałością, dążnością do celu, umiejętnościami wywierania wpływu czy radzenia sobie z problemem, który rzutował na dalsze funkcjonowanie ich firmy, przy jednoczesnym dbaniu o dobre relacje z klientem, zachowanie kultury osobistej i kontroli emocjonalnej. Korespondencja musiała być również konsekwentna, spójna, klarowna i stosownie komunikująca problem.

W fazie feedbacku studenci wskazywali, że najtrudniejszym elementem zadania nie były problemy językowe, polegające na doborze właściwego słownictwa czy formy listu, bo to udało im się opanować stosunkowo sprawnie, ale zachowanie profesjonalizmu. W ich opinii, największym wyzwaniem było utrzymanie balansu między dobrymi relacjami z klientem a skutecznym wyegzekwowaniem należności. Mimo że zadanie realizowane było głównie pisemnie (bez symulacji bezpośredniego kontaktu z klientem) i tak wzbudziło wiele emocji. Studenci zaznaczali, że próbą cierpliwości było przypominanie klientowi raz po raz o zapłacie, z zachowaniem wszystkich szczegółów, takich jak data zamówienia, numer faktury, wartość faktury, itp. (na jednym z etapów zadania klient na wezwanie odpisał, ale stwierdził, że nie wie, którą fakturę ma nieuregulowaną i dopiero po uzyskaniu tej informacji będzie w stanie zapłacić należną kwotę) [„Denerwuje mnie, że on (klient) stale pyta się o to samo, a nie płaci”]. Należy zaznaczyć, że na ostatnim etapie zadania studenci zdołali odzyskać pieniądze i utrzymać klienta, co – jak sami zaznaczyli – wzmocniło ich pozytywnie, zmotywowowało i dało poczucie satysfakcji z efektywnie wykonanej windykacji [„Cieszę się, że mi się udało odzyskać pieniądze. Ale trzeba się było na każdym kroku pilnować, żeby nie użyć za mocnego sformułowania, ale być też stanowczym i stale dokładnie podawać szczegóły zamówienia”].

4.4. Restrukturyzacja

Kolejnym z zadań stojących przed grupą badawczą było zaplanowanie restrukturyzacji swojego przedsiębiorstwa. Zadanie było rozbudowane i zo-

stało zrealizowane pod koniec semestru, kiedy studenci posiadali już wystarczający zasób wiedzy językowej i fachowej, by je wykonać.

Studenci pracowali w grupach, tj. „działach” swojego przedsiębiorstwa, do których trafili między innymi w procesie rekrutacji, po rozmowach kwalifikacyjnych (opisanych w punkcie 4.2) – były to, dla przypomnienia, dział HR, dział księgowy, dział projektowy, dział marketingu i sprzedaży, dział administracyjny i dział zarządzający (te dwa ostatnie zostały na pewnym etapie rozdzielone). Prowadzący przedstawił studentom problem, który muszą rozwiązać, żeby uratować firmę przed bankructwem. Opis sytuacji zawierał między innymi takie informacje, jak: skargi klientów na jakość produktów i opieszałość w realizowaniu reklamy, zaleganie z płatnościami, spadek sprzedaży spowodowany pojawieniem się konkurencyjnej firmy, niezadowolone pracowników z nadmiernego obłożenia pracą w jednym z działów, wysokie koszty dystrybucji, niesatysfakcjonująca obsługa klienta. Studenci pracujący w działach musieli najpierw zastanowić się nad zmianami, które mogą lub które powinni wdrożyć z poziomu własnego działu, następnie – co można lub co powinno zostać zmienione na poziomie całego przedsiębiorstwa, i w efekcie przygotować prezentację, która zostanie przedstawiona podczas posiedzenia „zarządu” i przedyskutowana z „pracownikami”, aby ustalić i wprowadzić optymalny plan restrukturyzacji. Prowadzący kontrolował wykonywanie zadania oraz pomagał studentom w razie pytań i wątpliwości.

Wieloetapowe zadanie, oparte głównie na kontakcie student–student oraz student–studenci, stanowiło okazję do rozwijania kompetencji miękkich, takich jak: aktywne słuchanie (członków swojego działu oraz członków pozostałych działów podczas prezentacji końcowej), asertywność (umiejętne wyrażanie swoich opinii, spostrzeżeń i uwag – początkowo w obszarze działu, później na forum firmy), dążenie do rezultatów (na poziomie swojego działu oraz w perspektywie utrzymania całego przedsiębiorstwa), dążenie do sukcesu (każdy student pracuje nad rozwiązaniami, które uchronią firmę przed bankructwem), etyka i wartości (postępowanie zgodnie z ogólnie przyjętymi wartościami, szczególnie w momencie punktowania na forum niedociągnięć innych działów), inteligencja emocjonalna (zrozumienie emocji własnych i cudzych, szczególnie w sytuacjach trudnych, np. kiedy kilku „pracowników” musiało być zwolnionych), komunikatywność (precyzyjne wyrażanie swoich opinii i poglądów – początkowo w dziale, później na forum podczas dyskusji), kreatywność (w planowaniu skutecznych rozwiązań zastanego problemu), kontrola emocjonalna (opanowanie), kultura osobista (stosowanie się do zasad *savoir-vivre*’u również podczas prowadzenia emocjonujących dyskusji), nawiązywanie kontaktu, negocjowanie (szczególnie rozwiązań niekorzystnych dla innych działów, ale istotnych w skali całego przedsiębiorstwa), organizacja pracy (szczególnie na poziomie działów, aby efektywnie opracować własną strategię poprawy kondycji firmy), orientacja

na działanie, pewność siebie, prowadzenie prezentacji (bycie kompetentnym, profesjonalnym i przekonującym w prezentowaniu swojego pomysłu na rozwiązanie problemu), przywództwo (szczególnie dział zarządzania musiał wejść w rolę „opiekuna” wspierającego swoich pracowników w trudnym dla przedsiębiorstwa momencie), radzenie sobie ze stresem (w momencie przedstawiania prezentacji, odpierania zarzutów i uwag płynących z innych działów), radzenie sobie z problemami, współpraca w zespole (z poziomu działu jako zespołu działającego w swojej sprawie, ale także w sprawie całej firmy), wywieranie wpływu (ale z zachowaniem zasad etyki), wytrwałość (w dążeniu do nadrzędnego i priorytetowego celu, jakim było uchronienie przedsiębiorstwa przed bankructwem).

Z informacji zwrotnej uzyskanej od studentów wynika, że na poziomie własnych działów byli w stanie wypracować konsensus i zaplanować działania bez większych trudności i sporów [„Miałem fajną grupę i szybko nam szło”]. Sytuacja wyglądała zgoła inaczej w momencie prezentacji końcowej i późniejszej konfrontacji z innymi działami. Trudne okazało się przyjmowanie krytyki i negocjowanie wypracowanych pomysłów, negocjowanie wspólnych rozwiązań z innymi działami [„Oni (dział marketingu) ciągle chcą od nas (dział księgowości) jakichś pieniędzy na reklamy, a to przez nich są problemy, bo wysłali darmowe próbki i teraz wszyscy jesteśmy stratni, a nowych klientów nie ma”] – szczególnie, jeśli konsensus miał nastąpić dopiero po odstąpieniu od swoich pierwotnych założeń i oczekiwań (które niejednokrotnie byłyby korzystne dla danego działu, ale już nie zawsze opłacalne z perspektywy całego przedsiębiorstwa). Studenci wskazywali na poczucie satysfakcji w sytuacji, gdy ich pomysł zostawał entuzjastycznie przyjęty przez inne działy. Doceniali również konstruktywne uwagi, gdy studenci z innych działów sugerowali ulepszenia. Chętnie też wymieniali się swoimi spostrzeżeniami [„Racja – też myśleliśmy, żeby zmienić dostawcę półproduktów”]. Dyskusja na forum zakończyła się wypracowaniem wspólnego planu restrukturyzacji. Jednak, zdaniem studentów, było to wyzwanie, bo niejednokrotnie wiązało się bardziej z wprawnym wykorzystaniem kompetencji miękkich (szczególnie w obszarze asertywności, negocjowania i perswazji) niż kompetencji twardych i bazowaniem np. na danych i faktach lub po prostu kompetencji językowej w postaci używania odpowiedniej terminologii, frazeologii czy gramatyki [„Dogadanie się z nimi było trudne, bo stale coś im nie pasowało, ale trochę ustąpiliśmy i poszło”; „Nie, słówka bez problemu, ale przekonanie ich do naszych pomysłów – to nie było wcale takie łatwe”].

5. Wnioski

W wyniku przeprowadzonych obserwacji i informacji zwrotnych od studentów z grupy badawczej ustalono, że można z powodzeniem zaplanować

i przeprowadzić proces nauczania specjalistycznego języka biznesu tak, aby rozwijał on równocześnie kompetencje językowe i kompetencje miękkie.

Po uprzednim wyposażeniu studentów w konieczną wiedzę językową i wiedzę specjalistyczną można efektywnie przeprowadzać zadania projektowe. Wiedza językowa jest kluczowa, ale musi iść w parze z wiedzą specjalistyczną, ponieważ bez niej – jeśli studenci (tak jak w przypadku grupy badawczej) nie są specjalistami – proces nauczania językowego będzie niepełny, a uczący się nie będą świadomi, co tak naprawdę nazywają np. terminy specjalistyczne, których się uczą (Seretny, 2017). Zadania projektowe – tak jak cały proces nauczania, szczególnie w przypadku pierwszego spotkania studentów z językami specjalistycznymi – powinny odbywać się w towarzystwie wspierającego nauczyciela, który dostarcza potrzebnych zasobów i narzędzi, ale także wprawnie koordynuje cały proces, pozwalając studentom na samodzielność i poczucie sprawczości w „prowadzeniu firmy”. Nauczyciel powinien również zadbać o emocje uczniów, które wpływają na motywację i zainteresowanie uczących się nowym zagadnieniem (Hinton i Fischer, 2013, s. 176–208). Ponadto należy zaznaczyć, że przy ćwiczeniu i rozwijaniu kompetencji miękkich pojawiają się u studentów różnorakie emocje i prowadzący zajęcia musi być na to przygotowany, co oznacza konieczność odpowiedniego oceniania sytuacji i reagowania, jeśli jest to konieczne. Jednocześnie zaangażowanie emocjonalne podczas wykonywania zadań znacząco wpływało na efektywność pracy – na co wskazywali sami studenci. Ich zdaniem, zaangażowanie to poprawiało efektywność przyswajania wiedzy językowej i specjalistycznej, koniecznej do satysfakcjonującego wykonania projektu.

Prawidłowo zaplanowane zadania projektowe, zgodnie z założeniami dydaktyki skoncentrowanej na jednostce, uwzględniają każdego studenta jako osobę biorącą udział w zadaniu – projekcie. Uczący się musi mieć okazję do pracy w grupie i na forum, ale również samodzielnie, mając przy tym poczucie osobistej sprawczości. Projekty uwzględniające ten aspekt wpłynęły korzystnie na frekwencję studentów czujących odpowiedzialność za wykonanie powierzonych im zadań, które miały znaczący wkład w zrealizowanie całego przedsięwzięcia.

Realizowanie zadań projektowych powinno dopuszczać autonomię uczących się, szczególnie jeśli celem kształcenia jest rozwój również kompetencji miękkich. Jednocześnie taka autonomia może wiązać się z koniecznością modyfikacji kolejnych etapów projektu tak, aby dostosować je do zaistniałej sytuacji. To wyzwanie dla nauczyciela, który musi uważnie obserwować procesy zachodzące w grupie, ale z drugiej strony – jest motywujące dla studentów, którzy widzą wpływ i konsekwencje swoich decyzji.

Zajęcia zaplanowane w powyższy sposób przyczyniły się do lepszych wyników w testach końcowych sprawdzających kompetencje twarde –

w tym wypadku kompetencje językowe. Studenci deklarowali, że dzięki wykorzystywaniu terminologii w praktyce, podczas zadań projektowych, w zasadzie nie musieli się jej uczyć przed testem. W kontekście rozwoju kompetencji miękkich wskazywali na rozwój świadomości, że są to kompetencje równie ważne, jak kompetencje twarde, bo mieli okazję doświadczyć sytuacji, w których to od wprawnego negocjowania, asertywności, kreatywności czy zastosowania perswazji zależało przejście do kolejnego etapu projektów. Ponadto, w ich opinii, udział w projektach i symulacjach sprawił, że lepiej zrozumieli, na czym polega uczenie się i używanie specjalistycznego języka biznesu, w przypadku którego zastosowanie określonego terminu wywołuje podobnie określone konsekwencje.

Bibliografia / Bibliography

- Bocheńska-Włostowska, K. (2009). *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gębal, P. (2021). *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. PWN.
- Goźdz-Roszkowski, S., Makowski, J. (2015). „Lingwistyka dla biznesu czy biznes dla lingwistyki?” – rola i miejsce specjalistycznych języków obcych w programie interdyscyplinarnych studiów uniwersyteckich na przykładzie Uniwersytetu Łódzkiego. W: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy* (s. 67–78). Wydawnictwo KUL.
- Grucza, F. (2012). Antropocentryczna a paradygmatyczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana). *Lingwistyka Stosowana*, 6, 5–43.
- Grucza, S. (2007). Glottodydaktyka specjalistyczna. Cz. 1: Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 3, 7–20.
- Hamilton, Ch. (2022). *Skuteczna komunikacja w biznesie*. PWN.
- Hinton, Ch., Fischer, K. (2013). Uczenie się z perspektywy rozwojowej i biologicznej. W: F. Benavides, H. Dumont, D. Istance (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* (s. 176–208). Wolters Kluwer.
- Nickles, W. (2000). *Zrozumieć biznes*. Dom Wydawniczy Bellona.
- Nowak, S. (2016). *Rola refleksji i samooceny w rozwijaniu zintegrowanych umiejętności językowo-przedmiotowych w szkole wyższej* (nieopublikowana rozprawa doktorska). Wydział Filologiczny Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ohimor, J. (2017). Employers Expectations Regarding the Linguistic Competences of New Graduates Entering the Labour Market – A Pilot Survey. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Języki specjalistyczne. Teoria*

- i praktyka glottodydaktyczna* (s. 91–106). Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Pawlak, M. (2009). Metodologia badań nad strategiami uczenia się języka obcego. *Neofilolog*, 32, 65–83.
- Piwowarczyk, A. (2015). Rozwój inteligencji kulturowej na lektoracie w uczelni wyższej. W: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy* (s. 302–316). Wydawnictwo KUL.
- Rada UE, *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy UE C 189, 2018, 1–13.
- Seretny, A. (2017). Leksyka w nauczaniu języka specjalistycznego – potrzeby akademickie a potrzeby zawodowe. *Acta Universitas Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 24, 149–166.
- Szerszeń, P. (2014). *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich interpretacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wosik-Kawala, D. (2013). *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej.

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2024.20.08>

Received: 26.05.2024

Accepted: 28.09.2024

YULIIA SHPAK

<https://orcid.org/0000-0001-5856-6945>

(Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна)

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine)

e-mail: starlingyu@gmail.com

STRUCTURAL AND SEMANTIC ASPECTS OF MODERN ENGLISH MEDICAL TERMINOLOGY

How to cite: Shpak, Y. (2024). Structural and Semantic Aspects of Modern English Medical Terminology. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 20, 133–147.

Abstract

Terminology is an important component of linguistics, which allows for solving many theoretical and practical issues of the formation and functioning of the terminological apparatus of various fields of human life. The current medical terminology system is not set forever in any language as new terms continue appearing constantly and intensively. The object of the study was medical terminology of the modern English language. This study aims to give a general characteristic of main structural and semantic types of medical terms. The research was based on the material from textbooks on medical terminology and specialized dictionaries. Thus, the study demonstrates some patterns of term structures related to ways of forming new vocabulary in general. Based on the lexical semantic approach, the studied examples of medical terminology were divided into eight thematic groups.

Keywords: medical terminology, structure, lexical semantic approach.

1. Introduction

Terminology enables the resolution of both theoretical and practical issues concerning the development and operation of the terminological framework across various domains of human life. Specifically, it facilitates the investigation of term semantics, historical origins, stages of adoption, periods of formal and semantic assimilation, and subsequent usage within the language community. Consequently, the exploration of medical terminology

within the English language is pertinent and holds both theoretical significance and practical value.

Terminology comprises the set of terms specific to a particular field of production, activity, or knowledge, forming a distinct sector of vocabulary that is more amenable to conscious regulation and organization. Medical terminology forms the essential linguistic base of the healthcare system. Since doctors receive their education at various universities and undergo training in different hospitals, specialties, and locations, a unified medical terminology system is crucial for ensuring effective care and minimizing miscommunication.

The study aims to characterize the structural and semantic types of modern medical terminology in the English language. Some specialized dictionaries available online served as the basic research materials.

The nature of the subject under examination necessitated the utilization of several methods: direct observation was employed to record and gather empirical data; the descriptive method was utilized for characterizing medical terms; and the method of complex analysis was applied for linguistic interpretation of medical terms across various levels of the linguistic hierarchy, notably at the lexical-semantic and morphemic levels.

2. Research Background

A term is the product of human cognitive activity, constituting one of the components of social memory and playing a crucial role in professional communication. One of the scholars, Syzonov (2011), indicates that terminological issues transcend national or societal boundaries, assuming international significance and becoming matters of human civilization's history and intercultural relations. The consensus among most researchers is that the term represents a linguistic phenomenon closely associated with the scientific style in all modern languages, with systematicity being one of its primary characteristics (Arnold, 1995; Golovin, 1979). For instance, Golovin (1979) identifies systematicity and objectivity as its principal characteristics, while highlighting nominative function (aptly naming the concept) and definitive function (providing an explanation) as key functions of the term.

The field of medical terminology within linguistics continues to evolve, with scholars from various countries contributing to the exploration of specific aspects. Among them, for instance, Ukrainian scholars Nimchuk (1985) and Chernyavskiy (1984) who delved into the historical aspect, while Pylpenko and Korneyko (1995) focused on radiological medicine, and Lepkha (2000) examined forensic medicine. Linguistic aspects of medical terminology in Ukrainian have been scrutinized by Lytvynenko and Misnyk

(2001). The standardization of medical terminology has been addressed by Kitsera (2023), Navchuk and Tkach (2010).

Lepine (1990) authored a French-English/English-French dictionary of medical terms. The Old English medical terms were studied by Pons-Sanz (2007), while Hayden (2014), an Irish scholar, has been exploring medical Irish texts from the Middle Ages.

Contrastive analysis of English and Polish surveying terminology with a focus on English and Polish, was done by Kwiatek (2013) who examined in depth terms from different fields including medicine. Different ways of building medical terms of English medical terminology were also the subject of study by Džuganová (2013) who is affiliated with Comenius University in Bratislava, Slovakia.

Medical discourse was the focus of a number of other interdisciplinary investigations which resulted in the book titled *Medical Discourse in Professional, Academic and Popular Settings* edited by Ordóñez-López and Edo-Marzá (2016). The book contains 9 chapters written by 12 scholars whose “contributions... deal with key aspects of medical discourse, such as the use of metaphor referring to cancer, the importance of ethics in medical documents addressed to patients and the linguistic challenges involved, as well as the discourse analysis of some fundamental medical genres” (Ordóñez-López, Edo-Marzá, 2016).

Every nation possesses its own distinct systems of medical education and healthcare, which operate using the national medical languages. As Wulff (2004) noted, the national medical languages are abundant in medical terms rooted in Latin, serving as a common characteristic. However, each national language has developed its unique approach to medical discourse. Despite this diversity, English stands out as the lingua franca in global medical research, medical writing, and healthcare. The vital link between them is facilitated through translation. Consequently, scholarly inquiries in translation studies encompass issues pertaining to medical discourse in general and medical terminology in particular. The monograph *Towards Understanding Medical Translation and Interpretation*, edited by Karwacka (2018), delves into three primary concerns in the realm of medical translation: challenges specific to discourse and genres in medical translation, attributes of medical language encompassing medical terminology, and the training of medical translators. Within this publication, a chapter authored by Džuganová, entitled *Various Aspects of Medical English Terminology*, offers a comprehensive synopsis of English medical terminology, with a focus on its historical, etymological, semantic, morphological, and educational facets.

The continuous and significant expansion of the English medical terminology system is a testament to its status as a rapidly evolving system that ignites scientific curiosity within society. The diverse composition of Eng-

lish-language terminology, with respect to its origins, mirrors the extensive historical evolution of the terminology system.

“Medical etymology brings us into contact with the history of medicine, of human ideas, and of the human struggle to understand the forces of nature that determine human destiny and mortality,” articulated physician Dirckx (Stöppler, 2021). This realization becomes palpable when delving into the exploration of medical terminology.

For novices or individuals aspiring to enter the medical realm, a proficient grasp of medical terminology, encompassing their etymology and connotations, can be advantageous as they navigate their studies and progress in their professional journey.

The education of aspiring specialists commences with meticulously curated courses that impart a wealth of medical terminology knowledge, with a crucial emphasis on establishing coherence in the prefixes, roots, and suffixes utilized to formulate both archaic and contemporary terms. These courses offer extensive tables designed to facilitate comprehensive memorization and foster readiness to decipher seemingly unfamiliar terms.

While medical terms originate from various languages, a significant portion was derived from Greek and Latin (Lysanets and Bieliaieva, 2018) Greek-origin terms are prevalent in clinical terminology, e.g. *cardiology*, *nephropathia*, *gastritis*, while Latin terms dominate anatomical terminology (Nomina Anatomica), e.g. *cor*, *ren*, *ventriculus*. Linguists estimate that approximately three-quarters of medical terminology has Greek roots (Banay, 1948). Hippocrates’ followers were pioneers in describing diseases based on observation and coined many terms which are still in use today, such as *arthritis*, *nephritis*, and *pleuritis*. Another reason for the abundance of Greek medical terms was the linguistic suitability of the Greek language for constructing complex words. Furthermore, the use of classical Greek roots remains common across languages, contributing to the development of an international medical language.

Even during its formative stages, Greek medicine gained popularity in Rome, resulting in the supplementation of its terminology with many Latin terms. Latin served as the language of science until the early 18th century, consequently, all medical texts were written in Latin. Throughout the Middle Ages, Latin was extensively utilized in the medical field, giving rise to terms such as *virus*, *cadaver*, *cornea*, *vertigo*, *appendix*, *pus*, *abdomen*, *ligament*, and *saliva*. The terminology of anatomy, heavily influenced by the monumental anatomical work of Vesalius, *De humani corporis fabrica* (1543) and according to Strzelec, Chmielewski, and Gworys, by the Terminologia Anatomica, comprising “7635 items” (Strzelec, Chmielewski, and Gworys, 2017), is predominantly Latin.

With the incursion of Germanic tribes in Britain, simple nouns for anatomical components emerged in the English lexicon, encompassing *back*, *breast*, *hand*, *head*, and *neck*. Subsequently, the Vikings introduced supple-

mentary terms such as *scalp*, *skin*, and *skull*. The Norman conquest further molded the lexicon of medical science in England by introducing elements of the French language. Throughout their dominion, English was supplanted by French in the realm of medicine, becoming the predominant language utilized by the aristocracy, in commerce, and in legal practice. Various terms derived from French have evolved into medical jargon, encompassing *massage*, *passage*, *plaque*, *pipette*, and *bougie*. Moreover, medical English has been significantly influenced by Arabic medicinal practices, as evidenced by terminologies such as *alcohol*, *alchemy*, and *nitrate*.

Modern medical English terms often derive their names from people, places, and mythological figures, forming what are known as eponyms (such as *Parkinson's disease*, *Lyme disease*, and *Morphine*). Additionally, many terms are also borrowed from other languages, such as French (*Grand mal*, *glucose*), German (*Gestalt*, *antibody*), African languages (*tsetse*), and Italian (*Pellagra*, *malaria*, which originated from 'mal' meaning 'bad air'). Furthermore, brand names are frequently coined, particularly for drugs and equipment, examples of which include *aspirin*, *lanolin*, *vaseline*, and *adrenaline*.

Terminological systems in specialized fields develop through the careful selection from various expressive options provided by written language. This selection process involves specialists in the respective fields working closely with linguists. Together, they make decisions about semantic motivation, word formation, and syntactic characteristics for multi-word terms. The system of medical terminology, especially anatomical vocabulary, directly reflects the natural state of affairs, with term relationships based on conceptual connections. This systematic nature is also evident in the linguistic form of terms, even if not always in formal word formation. For example, regularly repeated morphemes can convey conceptual connections.

English medical terminology exhibits several common developmental features. **Integration** is prominent, as medicine interfaces with numerous fields like biology, biochemistry, and genetics, resulting in terms such as *bi-ocurrent*, *aglucon*, and *genovariation*. **Differentiation** is facilitated by the emergence of new sciences and their specialized terminologies, as seen in disciplines like *histology*, *stomatology*, *traumatology*, and *toxicology*. **Internationalization** is achieved through terms of Greek-Latin origin, exemplified by *angiopneumography*. **Economical use of language means** is accomplished through abbreviation and symbolization, as seen in examples like *MRI* (*magnetic resonance imaging*).

Thus, generally the enrichment of English medical vocabulary happens in three possible ways: 1. *forming new names*, 2. *forming new meanings* and 3. *borrowing words from other languages* (Peprník, 1992). There is also another approach which describes the utilization of traditional word-formation methods inherent to the English language, including: 1. *morphological* by means of deri-

vation, compounding, abbreviation; 2. *syntactic* by forming collocations and multi-word phrases; 3. *semantic* by narrowing (specifying) the meaning of common words; by metaphoric and metonymic transfer of the previous meaning; 4. *borrowing words from other languages* (Džuganová, 2013).

3. The Structural Aspect of English Medical Terms

Medical terminology exhibits a remarkably regular morphology, where consistent prefixes and suffixes are employed to convey meanings across various roots. These roots, prefixes, and suffixes are frequently derived from Greek or Latin origins, often bearing little resemblance to their English-language counterparts. This regular morphology simplifies comprehension of complex terms, as mastering a set number of morphemes enables understanding of intricate terms constructed from those morphemes. From an etymological perspective, affixes are classified into two broad categories: native and borrowed.

Analyzing the main methods of word formation of English medical terms, I concluded that **derivation** is the most productive method which also can be described further according to the morphological means used to form new units: suffixes prefixes, and both affixes simultaneously (Arnold, 1995). However, medical terms as lexical units can also be formed utilizing clipping and abbreviation. Therefore, the lexical units under scrutiny can be divided into six word-formation types, depending on which language devices or means are involved in the creation of the terms:

- 1) root words;
- 2) terms derived by means of suffixes, prefixes, and both affixes;
- 3) compounding;
- 4) multi-word phrases are terms which consist of two or more words;
- 5) clippings;
- 6) abbreviations.

The first group comprises the words which became terms and are of different origin, for example *absorb*, *cell*, *realm*, *hormone*, or were formed by means of conversion, for example, *blind* / *to blind*.

The second group, which is the most abundant can be subdivided into three subgroups:

- a) suffixes: *card/iac*, *corn/eal*, *acid/ic*, *cyto/log/y*, *hepat/ic*, *hepat/itis*, *cardio/dynia*, *aden/oid*, *carcin/oma*, *neur/osis*, *hyp/oxia*, *baso/phil*, *septo/plasty*, *pneumo/thorax*, *gonado/tropic*, *tomo/tocia*.
- b) prefixes: *mal/function*, *dis/solve*, *anti/body*, *a/phasia*, *an/orexia*, *ad/hesion*, *ab/duct*, *anti/body*, *apo/plexy*, *brady/cardia*, *dia/phragm*, *pachy/derma*, *diar/rhea*.

- c) prefixes+suffixes: *micro/scop/ic*, *hyper/tens/ion*, *re/act/ant*, *de/gener/ate*, *sub/hepat/ic*, *intra/ven/ous*, *dis/infect/ion*, *eso/gastr/itis*, *per/trochanter/ic*.

All the examples provided above contain suffixes and prefixes of Greek and Latin origin. However, it does not mean that only such affixes can be traced in English medical terminology.

First, the use of some particularly frequent native (suffixes). The most popular among noun suffixes are **-er** (*layer*, *pacemaker*, *ulcer*), **-ing** (*breathing*, *covering*, *hardening*, *probing*, *squeezing*) and **-y** (*deficiency*, *excitability*, *extensibility*, *heredity*, *pregnancy*, *sensitivity*).

The adjectival affix **-y** is often used: *hereditary*, *medullary*, *pulmonary*, *salivary*, *scratchy*, *sensory*, *spongy*, *sticky*, *urinary*, *waxy*.

Second, there also affixes borrowed from other languages. For instance, French suffixes which were assimilated by English: **-ous** (*cancerous*, *pernicious*), **-ment** (*filament*, *ligament*, *nourishment*) and others (Zalipska, 2019).

The content of English-language medical terms is partially determined by affixes, carrying a semantic load. Suffixes that mark the term element's belonging to a certain group are productive. Thus, the suffixes: **-er**, **-or**, **-ian**, **-ist**, **-ant** are used to form nouns denoting specialists, for example, *doctor*, *pediatrician*, *oculist*, *pharmacist*, **-ing**, **-ment** express processes, for example, *bleeding*, *swelling*, *swallowing*, *treatment*, *replacement*; **-ure**, **-ness**, **-hood**, **-ence**, **-ance**, **-ion**, **-ship** mainly convey abstract concepts of action, state, phenomenon: *pressure*, *failure*, *medication*, *experience*, *faintness*.

A compound word is a fixed expression made up of more than one word, that may be written in three ways in English, for example, *wheelchair*, *blood-stream*, *alpha-carotene* (*alpha carotene*), *life-span*, *blood pressure*.

Multi-word phrases are terms which consist of two or more words: *amino acid*, *artery hardening*, *arterial plaque*, *blood clotting*, *detached retina*, *heart palpitations*, *ulcerative colitis*, *colorectal cancer*, *glycemic index*, *visual acuity*, *unsaturated fat*, *human chorionic gonadotropin*, *chromaffin cellm*, *cholangiocellular carcinoma*, *arteriovenous fistula*, *ankylosing spondylitis* (Zastrizhna, 2018) or *Acquired Immune Deficiency Syndrome*, *Bovine Spongiform Encephalopathy*, *Severe Acute Respiratory Syndrome*, *Irritable Bowel Syndrome*. Some of these multi-word terms can be alternatively considered as compounds. Plag (2003) and Bauer et al. (2013), among others, regard combinations of two nouns, e.g. *artery hardening*, as compound words (and not as collocations). But the last examples are also the base for further abbreviations, for instance, AIDS, BSE, SARS, IBS.

The fifth type of word-forming widely used in modern English medical terminology is **clipping**. According to Bauer (1993) "clipping refers to the process whereby a lexeme (simplex or complex) is shortened, while retaining the same meaning and still being a member of the same form class. Fre-

quently clipping results in a change of stylistic level." For example, *cal* (<<*calorie*), *cath* (<<*catheter*), *flu* (<<*influenza*), *chemo* (<<*chemotherapy*). Currently, there is no consensus as to what type of word formation can be attributed to such words as *reg.* (<<*regular*), *rehab.* (<<*rehabilitation*), *resp.* (<<*respiratory, respirations*), *sep.* (<<*separated*), *sp. cd.* (<<*spinal cord*), *spec.* (<<*specimen*), *spont.* (<<*spontaneous*), because in writing they are used with a full stop. Bauer (2013), Plag (2003), Džuganova (2013) consider them clippings. At the same time, such linguists as Honkapohja and Marcus (2024) believe that such word forms are formed using abbreviation. They define 'abbreviation' as in Bieswanger (Bieswanger, Herring, Stein and Virtanen, 2013), as a neutral term which is used 'to refer to all strategies that result in lexical forms that are made up by fewer characters than the full form of a word or a combination of words'.

The sixth type is an **abbreviation**. So, this is also a blanket term for any shortened or contracted form of a word or phrase.

Acronyms are a specific type of abbreviations formed from the first letters of a multi-word term, name, or phrase, with those letters pronounced together as one term. According to Crystal, acronyms are initialisms pronounced as single words: *AIDS* or the *A(cquired) I(mmune) D(efficiency) S(yndrome)* – is an acronym because we pronounce it as one word, /eids/. Normally acronyms and initialisms are regarded as subgroups of abbreviations: "Some linguists do not recognize a sharp distinction between acronyms and initialisms, but use the former term for both." (Crystal, 1995). Sometimes acronym can be formed from parts of words as in *ADA Diet* (*American Diabetes Association Diet*), *PTA pulse* (*posterior tibial artery pulse*) or *RATx* (*radiation therapy*).

So, **initialisms** are types of acronyms. They are also created when a phrase is represented by the first letter of each word that makes it up but they are usually pronounced by saying each letter of the acronym, like *CCU* (*coronary care unit*) and *HEENT* (*head, eyes, ears, nose, throat*) which is not pronounced as /hi:nt/.

To complicate the issue, there are hybrid forms which:

- can be abbreviations for more than one multi-word phrase (*L.O.C.*, *loss of consciousness, level of consciousness, laxative of choice*; *max.*, *maximum, maxillary*; *PI*, *present illness, pulmonary insufficiency*),
- consist of letters and numbers (*L2, L3* / *second lumbar vertebrae, third lumbar vertebrae*),
- consist of standard chemical symbols as *NaCl* (*sodium chloride*), and shortened forms of other words as *O₂ cap.* (*oxygen capacity*), *O₂ sat.* (*oxygen saturation*),
- consist of initialism and other symbols: *PWB%* (*partial weight bearing with percent*),

- consist of abbreviations of the words of different from English languages, in particular Latin: *MRSA* (*methicillin-resistant Staphylococcus aureus*).

There are other instances of abbreviations for the Latin words used in prescriptions: *Rx* is the abbreviation for the Latin word meaning “*recipe*”, *a.c.* – “*before meals*”; “*PO*” or “*per os*” means the medication is taken by mouth, or orally; *BID*: *bis in die*, “twice a day”; *TID*: *ter in die*, “three times a day”.

The use of abbreviations in general, acronyms and initialisms in particular, is so common nowadays that medical practitioners, and other professionals in medicine have to learn some lists of them. For laymen, quite extensive lists of abbreviations and explanation how to read prescriptions can be found online.

There are also some other ways of forming medical terms. However, their structure does not differentiate from the above-described instances. The most popular are absolute synonyms of medical terms, in my opinion. For example, *acute myocardial infarction* and *heart attack*, *esophagogastro-duodenoscopy* and *upper endoscopy*, *benign prostatic hyperplasia* and *enlarged prostate*. These synonymous terms are widely used interchangeably in medical literature and practice, indicating the prevalence of absolute synonyms in medical terminology. This popularity is attributed to the ambiguity of some medical terms, although as terms they should possess a single lexical meaning.

- 1) **names of body parts and organs:** *armpit* – *underarm*, *breastbone* – *sternum*, *oxygenated* – *oxygen-rich*, *thorax* – *chest*; *navel* – *umbilicus*;
- 2) **names of internal organs and their parts:** *amygdal* – *tonsil*, *oesophagus* – *gullet*, *patella* – *kneecap*, *shank* – *shin*, *trachea* – *windpipe*, *uterus* – *womb*;
- 3) **names of diseases:** *atrophy* – *wasting*, *influenza* – *flu*, *leukaemia* – *anemia*, *rubella* – *roseola*, *scarlet fever* – *scarlatina*, *smallpox* – *variola*;
- 4) **names of processes or actions used to describe symptoms or treatment:** *to absorb* – *to occlude*, *to engulf*, *to trap*, *to merge*, *adiaphorous* – *deleterious* – *noxious* – *unhealthy*, *alterative* – *analeptic*, *antifebrile* – *antipyretic*, *to deliver* – *to diffuse*, *to entail* – *to induce*, *to subside* – *to suppress*.

In different thematic groups there are also stylistic synonyms of medical terms as follows:

- 1) **names of body parts and organs:** *abdomen* – *belly*, *loin* – *waist* – *small of the back*, *navel* – *belly button* or *tummy button*, *genitals* – *private parts*;
- 2) **names of diseases:** *atrophy* – *obsoleteness*, *influenza* – *grippe*.

The structure of these synonymous terms is generally consistent in most cases, with single words matching single words and multi-word phrases corresponding to other multi-word phrases. As for stylistic synonyms, the correspondence is one word = multi-word phrase (*navel* – *belly button* or *tummy button*, *genitals* – *private parts*).

To sum up, new lexemes can be formed in various ways and may result in the emergence of polysemy and synonyms, which can cause misunderstandings in medical communication, both in written and spoken forms.

4. Thematic Groups of English Medical Terminology

The field of medicine operates with a large number of lexical units in general, in English in particular. There is a constant need to classify them according to various criteria, including the semantic approach. So, for example, such classifications as International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD) and SNOMED CT, which means the Systematized Nomenclature of Medicine-Clinical Terms. There are also some other classifications based on other criteria.

In this study, I specified several thematic groups of medical terms, which can be further divided into subgroups employing a lexical semantic approach.

The **first** thematic group includes terms used in **human anatomy** to name parts of the body, external and internal organs, tissues and systems: *head, shoulder, foot, shin, heart, arm, artery, veins, venules, eye, nose, capillaries, blood vessels, mouth, stomach, jaw, tongue, cheek*.

The **second** thematic group, the group of **the names of diseases**, unites several semantic groups, each of which has a common component. For example, the component 'disease of the articulation apparatus' includes the following names: *prognathism, progeny, Rett syndrome, motor alalia, dysontogenetic variant of general speech underdevelopment, speech ontogenesis, rhinophonia, rhinolalia, macroglossia, macroglossia, aglossia* and others.

It can be divided into subgroups as follows:

- 1) Nomination according to a characteristic sign of the disease:
 - a) by the names of the pathology (*pathomorphological and pathophysiological manifestations*); based on the term *alalia* (*motor and sensory alalia*);
 - b) by the names of the forms of the course of the disease (for example, with the help of the name of the symptom *acute*, the term names of the diseases were formed: *acute appendicitis, acute adnexitis, acute myocardial infarction*).
- 2) Nomination according to the location (name of the organ or part of the body) of the disease (for example, *lung cancer, brain tumor, bladder cancer, breast cancer, and other types of cancer, genital herpes*).
- 3) Nomination as a result of secondary nomination (for example, the medical term *Saint Vitus' dance* is the result of associative perception of dance and disease).

The **third** thematic and lexical group consists of terms for **disease symptoms and syndromes**, they are united by a common semantic component 'sign', 'characteristic manifestation of the disease'. This includes such thematic microterm groups as:

- 1) Names for the designation of subjective or general symptoms of the disease: *asthma, sore throat, joint pain, headache, heart attack*.
- 2) Names including morphological elements of the affected organ or part of the body: *thrombophlebitis, adenoma, myxoma*.
- 3) General names of disease syndromes with reference to the name of the scientist, who is believed to discover or research the disease: *Rett syndrome, Stokes-Adams syndrome, Guillain-Barré syndrome, Angelman's syndrome, Happy Puppet syndrome, Creutzfeldt-Jakob disease*.

The **fourth** thematic group of medical terms encompasses the names of **disease causes** and can be further divided into specific subgroups:

- 1) Terms denoting adverse effects on the human body (such as mechanical or temperature-related) that lead to various other diseases, for instance *acute infection, nervous stress, brain injury, birth trauma, asphyxia*.
- 2) Terms denoting general diseases or bodily disorders that impact specific anatomical organs or systems, such as *neurovascular disorders, toxicosis, neuropsychiatric disorders, and speech underdevelopment*.
- 3) Terms denoting particles formed within or on the human body that trigger disease, such as *thrombus, fibrous plaque, wart, and verruca*.

The **fifth** thematic group encompasses the **names of drugs**, which are diverse and continuously expanding. This group includes specific drug names used for disease treatment, such as *paracetamol, streptocide, cardiomine, upsarin, libexin, aspirin, Zofran, metoclopramide, and promethazine*.

The **sixth** thematic group comprises the names of **treatment methods and techniques**, including:

- a) Generalized methods of treatment, such as *cardioplasty, novocaine blockade, and kidney transplantation*.
- b) Mechanical or artificial materials used to replace a part or an organ entirely, such as *artificial kidney, artificial heart valves, and artificial joint*.

The **seventh** thematic group of terms comprises names of **methods used for studying and diagnosing diseases** of specific organs or systems. Examples include *photofluorography, fingerprinting, cardiogram, auscultation of the heart, and abdominal dissection*.

The **eighth** thematic group of terms covers the names of **equipment**, which is also called medical devices, and **supplies** used by medical practitioners and can be further subcategorized.

Medical devices encompass all health technologies (excluding vaccines and medications) necessary for prevention, diagnosis, treatment, monitoring, rehabilitation, and palliation. They are crucial for ensuring universal

health coverage, tracking well-being, and responding to outbreaks or emergencies. Examples of medical devices include:

- single use devices (for example, *syringes, catheters*),
- implantable (for example, *hip prothesis, pacemakers*),
- imaging (for example, *ultrasound and CT scanners*),
- medical equipment (for example, anesthesia machines, patient monitors, hemodialysis machines),
- software (for example, *computer aided diagnostics*),
- in vitro diagnostics (for example, *glucometer, HIV tests*),
- personal protective equipment (for example, *mask, gowns, gloves*),
- surgical and laboratory instruments (for example, *forceps, surgical scissors, abdominal retractors, poole suction, tissue clamps, needle holders, scalpels, blades, drills*) (World Health Organization. Nomenclature of medical devices).

To sum up this section, I must acknowledge that further considerations are necessary to draw more precise conclusions. The reasons for this are as follows: the thematic groups overlap, and a significant number of terms can belong to two groups simultaneously. Additionally, applying different criteria may result in a different number of groups and their configurations.

5. Conclusion

The examination of medical terms in modern English revealed several structural patterns of their formation, including root words originated from different languages, in particular Greek and Latin, derivatives, which were formed by means of affixes, compounds, multi-word phrases, clipping and abbreviations. The corpus of terms continues to expand through such methods as integration, differentiation, internationalization, and economical use of lexical resources.

Based on lexical semantic criteria, the studied medical terminology can be divided into seven overarching thematic groups, each further subgrouped according to the key component or purpose of use.

The formation of English medical terminology has progressed through several significant historical stages, mirroring the development of medicine both globally and within Great Britain specifically. The emergence of new terms is not solely tied to their original lexical basis or the content of corresponding concepts. Instead, it is intricately linked to the social changes occurring worldwide and within individual countries with established medical institutions.

As English medical terminology continues to evolve, problems resulting from the polysemy of medical terms (such as acronyms), or from the occur-

rence of synonyms emerge. Given English's status as the international language of scientific communication and technological advancement, addressing these linguistic challenges is imperative. The primary focus of contemporary terminology research in medicine revolves around developing methods to organize and standardize existing terminological systems. This aims to establish uniformity in naming diseases, thereby reducing medical misunderstandings and errors in patient treatment.

References

- Arnold, I.V. (1995). *Leksikologiya sovremennogo angliyskogo yazyka*. Vysshaya Shkola.
- Banay, G.L. (1948). An Introduction to Medical Terminology I. Greek and Latin Derivations. *Bulletin of the Medical Library Association*, 36(1), 1–27. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC194697/>.
- Bauer, L. (1993). *English Word-Formation*. Cambridge University Press.
- Bauer, L., Lieber, R. & Plag, I. (2013). *The Oxford Reference Guide to English Morphology*. Oxford University Press.
- Bieswanger, M. (2013). Micro-linguistic Structural Features of Computer-mediated Communication. In S. Herring, D. Stein, & T. Virtanen (eds.), *Pragmatics of Computer-mediated Communication* (pp. 463–485). De Gruyter Mouton.
- Chernyavskiy, M.N. (1984). Kratkiy Ocherk Istorii i Problem Uporyadocheniya Meditsinskoy Terminologii. In *Entsiklopedicheskiy slovar meditsinskikh terminov*, ed. B.V. Petrovsk, 3, (pp. 410–424). Rubikon.
- Concise Medical Dictionary*. (2024). Oxford University Press. <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780199557141.001.0001/acref-9780199557141?btog=chap&hide=true&pageSize=20&skipEditions=true&sort=titlesort&source=%2F10.1093%2Facref%2F9780199557141.001.0001%2Facref-9780199557141>.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. CUP.
- Džuganová, B. (2013). English Medical Terminology – Different Ways of Forming Medical Terms. *JAHHR*, 4, 55–69.
- Golovin B. (1979). Tipy Terminosistem i Osnovaniya Ikh Razlicheniya. *Termin i Slovo: mezhvuzovskiy zbornik*. GGU.
- Hayden, D. (2014). On the Meaning of Two Medieval Irish Medical Terms: *derg dásachtach* and *rúad (fh)rasach*. *Ériu*, 64, 1–21; <https://doi.org/10.3318/eriu.2014.64.1>.
- Honkapohja, A., & Marcus, I. (2024). The Long History of Shortening: A Diachronic Analysis of Abbreviation Practices from The Fifteenth to The

- Twenty-First Century. *English Language and Linguistic*, 28(1), 43–71; <https://doi.org/10.1017/S1360674323000436>.
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD). Electronic resources. <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>.
- Karwacka, W. (ed). (2018). *Towards Understanding Medical Translation and Interpreting*. Uniwersytet Gdański.
- Kitzera, O. (2023). Do Problemy Uzhyvannia Prykmetnykiv u Medychnii Terminolohiyi. In: T. Yeshchenko (ed.), *Linhvoekolohiya: mova medytsyny: zbirnyk naukovukh prats za materialamy vseukrayinskoyi konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastiu 22–23 liutoho 2023 roku*. Drukarnia Lvivskoho natsionalnoho medychnoho universytetu imeni Danyla Halytskoho.
- Kwiatk, E. (2013). *Contrastive Analysis of English and Polish Surveying Terminology*. Cambridge Scholars Publishing.
- Lepekha, T.V. (2000). *Leksyko-semantychni ta Slovtvirno-strukturni Osoblyvosti Sudovo-medychnoyi Terminolohiyi: Avtoreferat dys...kand.filol.nauk: 10.02.01, Dnipropetr. derzh. un-t. D*.
- Lepine, P. (1990). *English-French French-English Dictionary of Medical and Biological Terms*. Flammarion.
- Lysanets, Y.V., Bieliaieva, O.M. (2018). The Use of Latin Terminology in Medical Case Reports: Quantitative, Structural, and Thematic Analysis. *Journal of Medical Case Reports*, 12(1), 45; <https://doi.org/10.1186/s13256-018-1562-x>.
- Lytvynenko, N.P., Misnyk, N.V. (2001). *Medychnyi Termin u Linhvistuchnomu Aspekti*. Zdorov'ya.
- Medical Dictionary of Health Terms: A–C*. (2011). Harvard Health Publishing. <https://www.health.harvard.edu/a-through-c>.
- Medical Dictionary Online. *Electronic resources*: <https://www.online-medical-dictionary.org/>.
- Medical Terminology. Gale Encyclopedia of Nursing and Allied Health. *Encyclopedia.com*. <https://www.encyclopedia.com/medicine/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/medical-terminology>.
- Navchuk, H.V., Tkach, A.V. (2010). Ukrayinska Medychna Terminolohiya na Suchasnomu Etapi: Problemy Vporiadkuvannia. *Bukovynskyi medychnyi visnyk*, 14(4), 56.
- Nimchuk, V.V. (1985). *Movoznavstvo na Ukrayini v XVI–XVII st. K.*: Nauk. dumka.
- Ordóñez-López, P. & Edo-Marzá, N. (2016). *Medical Discourse in Professional, Academic and Popular Settings*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters; <https://doi.org/10.21832/9781783096268>.

- Peprník, J. (1992). *Anglická lexikologie*. Rektorát Univerzity Palackého. Filozofická fakulta. Olomouc.
- Plag, I. (2003). *Word-Formation in English*. Cambridge University Press.
- Pons-Sanz, S. (2007). An Etymological Note on Two Old English Medical Terms: *ridesoht* and *flacg*. *Studia Neophilologica*, 79, 45–53; <https://doi.org/10.1080/00393270701299962>.
- Pylypenko, M.I., Korneyko, I.V. (1995). *Radiological terminology*.
- Stöppler, M.C. (2021). *Definition of Medical Etymology*. https://www.rxlist.com/medical_etymology/definition.htm.
- Strzelec, B., Chmielewski, P.P., and Gworys, B. (2017). The Terminologia Anatomica Matters: Examples From Didactic, Scientific, and Clinical Practice. *Folia Morphologica*, 76(3), 340–347. <https://doi.org/10.5603/FM.a2016.0078>.
- Syzonov, D.Yu. (2011). Termin u systemi ta poza neiu: osoblyvosti funktsionuvannia medychoyi terminologiyi v mas-media. *Aktualni problemy slov'yanskoyi filolohiyi*, 24(1).
- Vynnyk, V.O., Horobets, V.Y., Karpova, V.L. et al. (1983). *Istoriya Ukrayinskoyi Movy. Leksyka i Phraseolohiya*. Nauk. dumka.
- World Health Organization. Nomenclature of medical devices. <https://www.who.int/teams/health-product-policy-and-standards/assistive-and-medical-technology/medical-devices/nomenclature>.
- Wulff, H.R. (2004). The Language of Medicine. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 97, 187–188. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1079361/pdf/0970187.pdf>.
- Zalipska, I.Ya. (2019). The Lexical-Semantic Organization and the Structure of Medical Terms. *Linhvistychni doslidzhennia. Zbirnyk naukovukh prats H. S. Skovoroda KNPU*, 51, 13–20.
- Zastrizna L.V. (2018). Leksyko-semantychni ta Strukturno-gramatychni Osoblyvosti Anhliyskoyi Medychnoyi Terminolohiyi. In *Aktualni pytan- nia linhvistyky, profesiynoyi linhvodydaktyky, psyholohiyi i pedahohiky vyshchoyi shkoly*, konf. (pp. 87–91). Astraya.

Recenzje / Varia

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2024.20.09>

Received: 12.06.2024

Accepted: 12.06.2024

YAROSLAVA SAZONOVA

<https://orcid.org/0000-0001-9249-448X>

(Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна)

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine)

e-mail: sazonova.yaroslava.hnpu@gmail.com

[REV.] ON THE ANNIVERSARY OF THE OUTSTANDING UKRAINIAN SCIENTIST. FLORIJ BATSEVYCH

How to cite: Sazonova, Y. (2024). [rev.] On the Anniversary of the Outstanding Ukrainian Scientist. Florij Batsevych. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 20, 151–155.

Abstract

This introduction aims to honor the achievements and contributions of Professor Florij Batsevych (Ukraine) on his 75th birthday, acknowledging his impact on the field of linguistics with particular emphasis on the Ukrainian-Polish cooperation and encouraging further exploration and research inspired by his work.

Keywords. Florij Batsevych, Ukrainian-Polish cooperation, S. Lem, linguistic pragmatics, narratology.

This research is dedicated to the 75th anniversary of the distinguished scholar in the field of linguistics, Doctor of Philological Sciences, Head of the Department of General Linguistics at Ivan Franko Lviv National University Professor Florij Serhiiovych Batsevych. His contribution to the development of general linguistics, communicative linguistics, and narratology is invaluable. Renowned for his deep scientific intuition and innovative research approach, Professor Batsevych has earned recognition and respect among scholars both in Ukraine and abroad (Andreichuk, 2019). It is particularly noteworthy that Florij Batsevych, who has Polish roots, has dedicated part of his scientific work to the development of Polish-Ukrainian relations. Thus, he actively collaborates with Polish academic circles, participating in conferences and seminars, and publishing his works in Polish scientific journals,

among which *Slavia Orientalis* holds a prominent place; F. Batsevych is the member of the editorial board of this journal. This scientific journal, indexed in Scopus and other prestigious databases, focuses on the study of Eastern Slavic cultures, languages, literature, and history. It is published by Panstwowe Wydawnictwo Naukowe and is one of the most renowned Polish journals in the field of Slavic studies.

Throughout his career spanning over half a century, Florij Batsevych has made a significant contribution to the study of the nature of language and its functions in society. His works combine philosophical reflection on linguistic phenomena with rigorous scientific analysis, allowing him to create unique conceptual approaches in linguistics. Among his most notable works are his studies in linguistic pragmatics and genology, which have become the foundation for further development by other linguists. Professor Batsevych has not only expanded the theoretical foundations of these fields but also actively worked on their popularization and implementation in the academic life and educational process in Ukrainian universities.

Florij Batsevych is the first in Ukraine to propose a holistic view of linguopragmatics. In his monograph "Essays on Linguistic Pragmatics" (Batsevych, 2010), he outlines the history of this field, introducing the distinction between the concepts of *meaning* and *sense*. These belong to different aspects – language and speech, respectively, "the communicative pragmatic sense should be considered the basic unit of linguistic pragmatics" (Batsevych, 2010, p. 16). Florij Batsevych also put forward the "idea that sense is the minimal research unit through which personal communication can be analyzed" (Sazonova, 2018, p. 14).

Florij Batsevych has made a significant contribution to the study of Stanisław Lem's works. In his research, he analyzes various aspects of Lem's literary creativity, emphasizing his philosophical and science fiction ideas. Batsevych highlights how Lem uses language to create complex narratives containing philosophical reflections on human nature, technology, and the future of society. The main reflections on the specificity of S. Lem's narratives are presented in a series of articles and reports in Ukrainian scientific journals, which have significantly increased the interest of the Ukrainian scientific community in the phenomenon of the outstanding Polish philosopher and writer. For example, on November 5, 2021, the International Interdisciplinary Scientific and Practical Conference "Stanisław Lem: to the 100th Anniversary of the Writer's Birth" was held at Vasyl Stus Donetsk National University (Vinnytsia), where Florij Batsevych presented a report titled "The Depths of Fictionality in the Prefaces to Non-Existent Texts: S. Lem 'Wielkość urojona' ('Imaginary Magnitude')" (2021 b). F. Batsevych also analyzes the specifics of S. Lem's linguistic style, which combines scientific terminology with literary techniques, creating a unique synthesis that allows for a deeper

understanding of his works. More detailed insights into F. Batsevych's research can be found in his articles "Interdiscursivity and the Depths of Fictionality in Literary Texts: Linguonarrative Aspects" (2019 a), "Linguistic Aspects of 'Unnatural' Narratology: The Image of the Author of a Non-Existent Text" (2019 b) and "The Expression of the Simulacrum: S. Lem's Story 'Robinsonade' in the Aspect of 'Unnatural' Narratology" (2021 b). S. Lem's texts allow proving that the range of linguonarrative problems in fictional texts is connected to their formation and perception, including intertextuality, interdiscursivity, semantic and pragmatic embodiment, as well as speech-genre aspects. These problems are influenced by interdiscursivity and fictionality in relation to the real world and previous textual worlds. The levels of interpretation of such texts' fictionality depend on the semantic embodiment of the language code at the initial levels and the recipient's cognitive activity and genre competence at subsequent levels. It is important to consider that extralinguistic knowledge essential for understanding the author's intent differs and depends on the language knowledge.

Another conclusion that F. Batsevych makes studying S. Lem's texts is that in linguonarrative studies it is important to identify the semantic-pragmatic effects of perceiving "defamiliarized" ("unnatural") literary texts. Among these effects are humor, language play, bewilderment of the recipient, debunking social and political stereotypes, and the ability to express important socio-political issues in an unusual form. Such texts, with "non-standard" communicative senses, disrupt the readers' usual perception, causing cognitive, psychological, and aesthetic tension, and fostering the development of new, more flexible narrative schemes. For example, literary narratives that refer to non-existent texts require additional cognitive effort from the recipient to comprehend the communicative meanings. In these texts, a unique logic of perception and representation of the world, uncharacteristic of the "classical" speech genre of reviews, becomes the main source of sense creation. From the perspective of linguistic pragmatics, such texts embody specific viewpoints and empathy. The author's (Lem's) reference to the non-existent text and its reconstruction in paratexts form a shifted focus of empathy and, most importantly, generate unusual communicative senses, the perception of which requires additional cognitive and psychological efforts from the recipient.

Florij Batsevych's research in the fields of text theory, linguonarratology, and language communication theory is reflected in a remarkable publication where the author seeks to preserve the memory of his mother, childhood, and family atmosphere through a scientific approach with a spiritual and subjective touch, specifically in the monograph "Communicative Personality in Family Communication" (Batsevych, 2014, 2018). This study analyses not only the speech behavior of Boleslava Oleksandrivna Batsevych but also

takes into account the temporal and socio-ethnic factors that shaped her as a linguistic-communicative personality and family leader, a “grandmaster of communication” (Batsevych, 2018, p. 23).

An important component of a linguistic personality, including Boleslava Oleksandrivna Batsevych, is their professional activity, place of residence, everyday observations, and rituals. All these aspects are described in detail, giving the reader an opportunity to feel the atmosphere of the Batsevyches family. The last two chapters of the monograph are particularly valuable for researchers of the live speech of Letychivshchyna. They contain lists of specific names for people and animals, humorous expressions and names, borrowed and assimilated words and phrases from Hebrew, Yiddish, German, Polish, and Russian, as well as Boleslava Oleksandrivna’s neologisms.

In our opinion, the publication of this monograph is significant not only from a scientific standpoint but also because it conveys the characteristics of Ukraine’s multinational history through language, teaching to honor one’s roots and foster respect for them.

F. Batsevych’s activity is not limited to scientific publications. Professor Bactsevych is also a distinguished teacher and mentor who has trained many generations of linguists continuing his work around the world. His activities have strengthened scientific ties within Ukraine and between Ukraine and Poland, highlighting the importance of international cooperation in modern science.

Primary Sources

Andreichuk, N. (2019). Rivni ta vymiry dii znaka. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya filolohichna*, 70, 309–322; <http://dx.doi.org/10.30970/vpl.2019.70.9786>.

Batsevych, F., Chernukha, V. (2018). *Komunikatyvna osobystist u simeinomu spilkuванні*. PAIS.

Batsevych, F. (2019a). Interdyskursyvnist i hlybyny fiktsionalnosti khudozhnoho tekstu: linhvonaratolohichni aspekty. *Movoznavstvo*, 4, 3–12; <https://movoznavstvo.org.ua/component/attachments/download/1085.html>.

Batsevych, F. (2019b). Linhvistychni aspekty “nepryrodnoi” naratolohii: obraz avtora neisnuiochoho tekstu. *Studia Linguistica*, 17–30.

Batsevych, F. (2021a). <https://phil.donnu.edu.ua/mizhnarodna-mizhdysczyplinarna-naukovo-praktychna-konferencziya-stanislaw-lem-do-100-richchya-vid-dnya-narodzhennya-pysmennyka/>.

Batsevych, F. (2021b). Oslovlennia symuliakra: opovidannia S. Lema “Robinzonada” v aspekti nepryrodnoi naratolohii. In: I. Bundza,

A. Kravchuk (Eds.), *Polonistyka v svitli tradytsii i vyklykiv suchasnosti. Zbirnyk prats iz nahody 15-littia kafedry polskoi filolohii LNU imeni Ivana Franka*, (pp. 14–19). INKOS.

Sazonova, Ya. (2018). *Fenomen strakhu v tekstakh zhakhiv ukrainskoi y anhlomovnoi literatur: (linhvoprahmatychni aspekty)*. HIFT.