

Forum Lingwistyczne

Tom 14
nr 1 (2026)



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO



ForumLingwistyczne

Tom 14
nr 1 (2026)

KOGNITYWNE BADANIA NAD JĘZYKIEM

COGNITIVE STUDIES IN LANGUAGE

STUDIA

VARIA



**Instytut Językoznawstwa
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach**

Redakcja:

Redaktor naczelna – Magdalena Pastuch

Zastępczyni redaktor naczelnej – Katarzyna Sujkowska

Sekretarz naukowa – Karolina Lisczyk

Komitet Redakcyjny:

Aleksandra Janowska, Iwona Loewe, Oľga Orgoňová, Mirosława Siuciak,
Żanna Śładkiewicz, Marta Smykała, Jacek Warchala, Katarzyna Węsierska

Redakcja naukowa numeru:

Grzegorz Drożdż, Barbara Taraszk-Drożdż, Joanna Rysza, Karolina Lisczyk

Recenzenci:

Lista wszystkich recenzentów jest publikowana raz w roku na stronie internetowej: <https://www.journals.us.edu.pl/index.php/FL>

Rada naukowa:

Nam-Shin Cho (Yonsei University, Seul), Mario Enrietti (Università degli Studi di Torino),
Jewgenija Karpilowska (Ukraińska Akademia Nauk, Kijów), Stanisław Koziara
(Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Aleksander Łukaszaniec (Białoruska Akademia
Nauk, Mińsk), Ewa Malinowska (Uniwersytet Opolski), Swietłana Mengel (Uniwersytet
Marcina Lutra w Halle), Radosław Pawelec (Uniwersytet Warszawski),
Ewa Sławek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Jan Sokołowski (Uniwersytet
Wrocławski), Irena Stramlić Breznik (Uniwersytet w Mariborze, Słowenia),
Ewa Teodorowicz-Hellman (Uniwersytet w Sztokholmie), Martine Vanryckeghem
(University of Central Florida, USA), Piotr Wierchoń (Uniwersytet im. Adama
Mickiewicza w Poznaniu), Maria Wojtak (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin)

Redakcja:

Instytut Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

ul. Uniwersytecka 4, 40-007 Katowice

tel. +48 32 200 95 15, ij-k.wh@us.edu.pl

forumlingwistyczne@us.edu.pl, <https://journals.us.edu.pl/index.php/FL>

Wersją referencyjną czasopisma od 2019 roku jest wydanie elektroniczne.

Wcześniej czasopismo ukazywało się w wersji drukowanej z numerem ISSN 2449-9587.

W formie elektronicznej publikacja dostępna jest w zasobach:

Central and Eastern European Online Library
(www.ceeol.com)

Open Journal Systems
(<https://journals.us.edu.pl>)

The Central European Journal of Social Sciences and Humanities
(<http://cejsh.icm.edu.pl>)

Gold open access

SPIS TREŚCI

STUDIA 1

Joanna Wilk-Racięska

Herramientas de la poética cognitiva en la traducción del texto poético: el papel de la elección del léxico en la reproducción de la atmósfera del original

Marta Chojnacka-Kuraś, Karolina Czerkas

Choroba we współczesnej polszczyźnie w ujęciu semantyki ramowej

Mateusz Kminikowski

Theoretical approaches to the phenomenon of stereotypes in the context of concepts such as myth and prejudice

Aleksandra Kowalczyk

On extralinguistic motivation behind food-specific metaphorical transfers in the history of English

Dominika Kieszkowska, Paulina Wiśniewska

Prostota jako cecha ludzka. Obrazy kognitywne zakodowane w semantycznej strukturze wyrażen *prosta kobieta i prosty mężczyzna*

Rafał Lenartowicz

Metaphor awareness as a facilitator of lexical retention in Polish secondary school EFL classrooms

Jennifer Smolka

Interpretation of conjunction and disjunction in legal discourse: What can pragmatic theories contribute?

Maciej Rauk

Riposta językowa w świetle wybranych ujęć teoretycznych

2
VARIA

Maja Janik, Natalia Michalik,

Joanna Szymczakowska, Mary Weidner

Towards inclusive education: Experiences from implementing the InterACT program in Poland

TABLE OF CONTENTS

STUDIES **1**

Joanna Wilk-Racięska

Tools of cognitive poetics in the translation of poetic text: the role of lexical choice in reproducing the atmosphere of the original

Marta Chojnacka-Kuraś, Karolina Czerkas

Illness/disease (choroba) in contemporary Polish language: A frame semantics analysis

Mateusz Kminikowski

Theoretical approaches to the phenomenon of stereotypes in the context of concepts such as myth and prejudice

Aleksandra Kowalczyk

On extralinguistic motivation behind food-specific metaphorical transfers in the history of English

Dominika Kieszkowska, Paulina Wiśniewska

Simplicity as a human trait. Cognitive images encoded in the semantic structure of the expressions *simple woman* and *simple man*

VARIA 2

Rafał Lenartowicz

Metaphor awareness as a facilitator of lexical retention in Polish secondary school EFL classrooms

Jennifer Smolka

Interpretation of conjunction and disjunction in legal discourse: What can pragmatic theories contribute?

Maciej Rauk

The verbal retort in the light of selected theoretical approaches

Maja Janik, Natalia Michalik, Joanna

Szymczakowska, Mary Weidner

Towards inclusive education: Experiences from implementing the InterACT program in Poland

STUDIA



Herramientas de la poética cognitiva en la traducción del texto poético: el papel de la elección del léxico en la reproducción de la atmósfera del original

Tools of cognitive poetics in the translation of poetic text:
the role of lexical choice in reproducing the atmosphere of the original

Narzędzia poetyki kognitywnej w tłumaczeniu tekstu poetyckiego:
rola wyborów leksykalnych w odtwarzaniu atmosfery oryginału

Abstract: This article aims to demonstrate how translators' lexical choices influence the atmosphere of the translated poem relative to the original. Although each author deliberately constructs the atmosphere of their work through the selection of linguistic resources, the concept of literary atmosphere has not yet been precisely defined in the existing literature on translation studies. Baker merely alludes to "something elusive" that accompanies the reader during the act of reading. However, it is not until Joanna Wilk-Racięska that a preliminary definition of this concept is proposed. The present study adopts Wilk-Racięska's definition of literary atmosphere and underscores its relevance for literary analysis and translation studies.

The study focuses on the poet's imagery, understood as the linguistic resources and procedures through which the scenes of an imaginary reality are structured and shaped. This imagery is contrasted with the translator's, with particular attention paid to lexical choices. The corpus analyzed consists of two fragments from poems by Federico García Lorca and one fragment from a poem by Julio Cortázar. The methodological tools applied derive from cognitive poetics – particularly the approaches of Cruse, Fauconnier, Fauconnier and Turner, and Langacker – which, as Tsur notes in *Aspects of cognitive poetics*, "offer cognitive theories that systematically account for the structure of literary texts and their perceived effects".

Keywords: literary atmosphere, translation, poetry, cognitive poetics and semantics, mental spaces, conceptual integration

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo demostrar cómo las decisiones del traductor en relación con la selección léxica influyen en la modificación de la atmósfera del poema traducido respecto del original. Aunque cada autor construye deliberadamente la atmósfera de su obra mediante la elección de recursos lingüísticos, el concepto de *atmósfera de la obra literaria* no ha sido aún definido con precisión en la literatura traductológica existente. Si bien Baker alude únicamente a "algo elusivo" que le acompaña al lector durante la lectura, no es sino hasta la propuesta de Joanna Wilk-Racięska

cuando se ofrece una definición preliminar de dicho concepto. En este artículo se adopta la definición de atmósfera de la obra literaria formulada por Wilk-Racięska y se destaca la importancia del concepto tanto para el análisis literario como para los estudios de traducción.

La investigación se centra en la imaginería del poeta, entendida como los recursos y procedimientos lingüísticos mediante los cuales se estructuran y configuran las escenas de una realidad imaginaria. Esta imaginería se contrasta con la del traductor, con especial atención a las elecciones léxicas. El corpus de análisis está compuesto por dos fragmentos de poemas de Federico García Lorca y uno de Julio Cortázar. Las herramientas metodológicas utilizadas provienen de la poética cognitiva —en particular, los planteamientos de Cruse, Fauconnier, Fauconnier y Turner y Langacker— que, como señala Tsur en *Aspects of cognitive poetics*, “ofrece teorías cognitivas que dan cuenta sistemáticamente de la estructura de los textos literarios y de sus efectos percibidos”.

Palabras clave: atmósfera de la obra literaria, traducción, poesía, poética y semántica cognitivas, espacios mentales, integraciones conceptuales

Abstrakt: Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie, w jaki sposób decyzje tłumacza dotyczące doboru leksyki wpływają na modyfikację atmosfery tłumaczonego wiersza w porównaniu z oryginałem. Choć każdy autor w sposób zamierzony konstruuje atmosferę swojego dzieła poprzez wybór środków językowych, pojęcie atmosfery dzieła literackiego nie było dotychczas szczególnie analizowane w literaturze przekładowej. Jedynie Baker wspomina o „czymś ulotnym”, co towarzyszy czytelnikowi podczas lektury i dopiero Joanna Wilk-Racięska podaje wstępną definicję tego terminu. W niniejszym artykule przyjmuje się definicję pojęcia atmosfery dzieła literackiego zaproponowaną przez Wilk-Racięską oraz wskazuje się znaczenie tego pojęcia zarówno dla analizy literackiej, jak i dla badań nad przekładem.

Badanie koncentruje się na obrazowaniu poety, rozumianym jako środki i procedury językowe, za pomocą których konstruowane są sceny wyobrażonej rzeczywistości. Obrazowanie to zestawione zostaje z obrazowaniem tłumacza, ze szczególnym uwzględnieniem wyborów leksykalnych. Korpus analizy obejmuje dwa fragmenty wierszy Federica Garcíi Lorki oraz jeden fragment wiersza Julio Cortázara. Wykorzystane narzędzia metodologiczne wywodzą się z poetyki kognitywnej, w szczególności z ujęć Cruse’a, Fauconniera, Fauconniera i Turnera oraz Langackera, która, jak zauważa Tsur w *Aspects of cognitive poetics*, „oferuje teorie kognitywne systematycznie wyjaśniające strukturę tekstów literackich i ich odbierane efekty”.

Słowa kluczowe: atmosfera dzieła literackiego, przekład, poezja, poetyka i semantyka kognitywna, przestrzenie mentalne, integracje pojęciowe

Introducción

Los neurolingüistas han probado ya que el pensamiento humano se articula mediante imágenes más que a través de enunciados bien estructurados en su idioma (Bergen, 2012). Este fenómeno se reproduce en la lectura, y con mayor intensidad en la poesía. Las expresiones lingüísticas, su disposición en la oración y los recursos estilísticos que emplea el autor evocan en la mente del lector imágenes cargadas de significado.

Un ejemplo ilustrativo se encuentra en la célebre frase inicial de *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez (1967): “Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo” (p. 9). Este enunciado suscita al menos dos escenas. La primera, la de un fusilamiento, presenta un escenario lúgubre, probablemente en la madrugada.

La segunda, evocada de forma más difusa por su referencia a un tiempo remoto, muestra a un hombre que conduce a un niño a descubrir el hielo. La disposición final de la palabra “hielo” en la oración produce una evocación tenue, casi abstracta. En ambas imágenes, sin embargo, emerge una atmósfera: la primera, sombría y opresiva; la segunda, distante y apenas definida.

De ello se desprende que cada autor construye la atmósfera de su obra mediante decisiones lingüísticas deliberadas. En consecuencia, este aspecto debería ser considerado por los traductólogos como un elemento de equivalencia relevante. No obstante, el concepto de *atmósfera de la obra literaria* no ha sido objeto de una definición sistemática en la traductología. La única mención que podría vincularse con él es la de Mona Baker (1992), quien, al abordar la cuestión de la equivalencia, señala la existencia de “algo elusivo” en la traducción literaria, ausente en la no literaria. A nuestro juicio, este “algo elusivo” corresponde al clima emocional, a la atmósfera creada por la imaginería del autor.

El objetivo de este artículo es, por tanto, destacar la importancia del concepto de atmósfera literaria para la traductología y el análisis literario. En este trabajo se entiende por atmósfera el espacio emotivo que envuelve a los personajes y que, a través de recursos lingüísticos, introduce al lector en la narración, suscitando emociones y sensaciones específicas.

El artículo se estructura en tres secciones principales. En la primera, se definen los conceptos clave en la traducción de poesía. En la segunda, se expone la metodología adoptada. En la tercera, se analiza comparativamente la imaginería del poeta y la del traductor, con especial atención a la selección léxica, a partir del estudio de dos fragmentos de poemas de Federico García Lorca y uno de Julio Cortázar.

Conceptos clave en la traducción de poemas: atmósfera de la obra literaria e imaginería del autor

La atmósfera

En determinados géneros como, por ejemplo, la poesía, recrear la atmósfera es fundamental para una buena traducción del texto. Parafraseando a Cortázar (1969/2004), podría decirse que al analizar y reproducir la mera técnica narrativa del autor haciendo hincapié en la equivalencia semántica y estilística de la lengua meta, el traductor puede quizá traducir un cuento o un poema, pero el resultado literario será precisamente eso, literario; al cuento, al poema le faltará la atmósfera “que ningún análisis estilístico lograría explicar, el aura que pervive en el relato y poseerá al lector como había poseído, en el otro extremo del puente, al autor” (p. 67). Se trata, pues, siguiendo al poeta “de la diferencia que hay entre posesión y cocina literaria, y a su vez un buen lector de cuentos distinguirá infaliblemente entre lo que viene de un territorio indefinible y ominoso, y el producto de un mero *métier*” (Cortázar, 1969/2004, p. 67). No obstante, aunque es bien sabido que las novelas y la poesía, además del sentido, nos ofrecen algo intangible, un ambiente que se queda con nosotros por más tiempo, la atmósfera de la obra literaria nunca ha sido definida de un modo satisfactorio desde el punto de vista traductológico. Parecen ser tan solo los

poetas y escritores, como el ya citado Cortázar, quienes intentan definir el concepto. Otra definición de la atmósfera proviene de Teresa Martín Taffarel (2003):

[l]a atmósfera se manifiesta en un conjunto de cualidades y efectos producidos en el espacio que rodea a un personaje o que se respira en un texto poético. El término procede de la ciencia ... y se refiere al aire, al cielo, a la intemperie. En este sentido podemos hablar de una atmósfera clara, pesada, seca, irrespirable, húmeda... Si trasladamos estas cualidades a un paisaje o a un ambiente, creados con ciertas imágenes y expresados en un lenguaje poético con una particular carga emotiva, sugerimos un estado de ánimo especial. (p. 17)

En suma, la atmósfera literaria es parte del espacio emotivo que envuelve a todos los personajes y sirve para introducir al lector dentro de la narración, hacerle sentir emociones y sensaciones descritas. Ello, sin embargo, no nos explica qué herramientas lingüísticas pueden usarse para hacerlo, ni cómo recrear la atmósfera de un texto literario en una lengua meta. La pregunta que se plantea de inmediato es la siguiente: ¿existen unos recursos lingüísticos especializados en la creación y recreación de la imaginería del autor que crea la atmósfera literaria? La respuesta es no. La atmósfera, así como cualquier otro elemento del texto, debe crearse y recrearse mediante los recursos existentes en una lengua dada. El autor recurre a diferentes palabras y expresiones. Especialmente a los adjetivos y adverbios que enfatizan el mensaje, a los verbos que le dan vida, a los tiempos gramaticales y complementos que ubican la imagen conceptualizada en el tiempo y en el espacio, a las figuras literarias que enriquecen la expresión o a las modificaciones del orden de palabras canónico. Todos estos recursos le permiten crear escenas y dotarlas de la atmósfera.

Los autores son creadores de sus propios mundos. Nadie sabe mejor que ellos cómo son estos mundos. Por este motivo, para poder analizar la atmósfera de una obra literaria, hay que tomar en cuenta la imaginería de su autor.

La imaginería del autor

En la acepción cognitiva, la imaginería del autor no es un conjunto de imágenes literarias, como, por ejemplo, la imaginería de Alberti, sino todos los métodos y recursos lingüísticos con los que el creador estructura y construye las escenas de su realidad imaginaria. El concepto de *imaginería del autor* se fundamenta en dos nociones cognitivas. En primer lugar, la *imaginería* como concepto cognitivo aparece previamente en Ronald Langacker (1987), quien lo refiere “a nuestra capacidad manifiesta de estructurar o interpretar el contenido de un dominio de formas alternativas” (p. 33)¹. El estudioso añade también que “esta capacidad multifacética se descuida con demasiada frecuencia en los estudios semánticos” (Langacker, 1987, p. 33)². Por otro lado, para la poética cognitiva —que es “una nueva forma de pensar la literatura, que implica la aplicación de la lingüística cognitiva y la psicología a los textos literarios” (Gavins

¹ Traducción propia: “our manifest capacity to structure or construe the content of a domain in alternate ways”.

² Traducción propia: “this multifaceted ability is far too often neglected in semantic studies”.

y Steen, 2003, p. 1)³— la unidad básica del análisis textual es una escena, una imagen que se presenta ante los ojos del autor y aparecerá ante los del receptor (Stockwell, 2002). En consecuencia, los métodos y recursos mediante los cuales el autor construye las escenas para crear la atmósfera de su obra pueden ser consideradas su imaginiería.

La poética cognitiva

La poética cognitiva es una corriente de crítica literaria surgida a inicios del siglo XXI, que aplica los principios de la ciencia cognitiva a la interpretación de textos literarios. Se fundamenta en los principios modernos de la lingüística cognitiva, pero utiliza también las herramientas que provienen de la psicología cognitiva, la antropología cognitiva, la neurociencia y algunas otras ciencias cognitivas desarrolladas a lo largo de los últimos cincuenta años. En especial, saca partido de una gama ya bastante amplia de teorías y descubrimientos en el seno de la lingüística cognitiva, que permiten analizar la imaginiería del autor de la obra literaria, es decir, rastrear sus métodos de construir —tan solo mediante los recursos lingüísticos— las imágenes que aparecen en la mente del lector y crean la atmósfera de un libro o de un poema.

No será una exageración decir que hasta la aparición de la poética cognitiva (Stockwell, 2002) no existieron herramientas para analizar este elemento elusivo de la obra literaria, que es la atmósfera. Además, a lo largo de este estudio, se irá demostrando que los métodos de la poética cognitiva aplicados al análisis de la imaginiería del autor y, en consecuencia, al análisis de la atmósfera de la obra, basados principalmente en los logros de la semántica y filosofía cognitivas (Cruse, 1986; Fauconnier y Turner, 2002; Lakoff, 1987; Langacker, 1987; Talmy, 1983, 2000, por nombrar los más importantes) resultan especialmente útiles en la traductología.

Presentación de herramientas de la poética cognitiva aplicadas en el presente estudio

Es obvio que, desde una perspectiva teórica, es imposible capturar y describir todas las dimensiones del texto en una sola teoría. Por este motivo, todas las teorías que sirven para el análisis textual y el proceso traductor aportan herramientas importantes para el traductor. No obstante, tal y como se ha mencionado antes, parece que es la poética cognitiva la que proporciona herramientas adecuadas para analizar la atmósfera de una obra literaria. Dichas herramientas permiten también buscar recursos lingüísticos para recrearla en la lengua meta. Ya la investigadora polaca Elżbieta Tabakowska (1993) se dio cuenta de que unos instrumentos de la gramática cognitiva de Langacker pueden servirles a los traductores. Sin embargo, las herramientas que se aplican al análisis de la imaginiería del autor son mucho más numerosas. Por este motivo, nuestra propuesta teórica se basa en los postulados de la poética cognitiva que, como hemos señalado anteriormente, saca partido de numerosas teorías desarrolladas en el marco de la lingüística cognitiva, filosofía

³ Traducción propia: “a new way of thinking about literature, involving the application of cognitive linguistics and psychology to literary texts”.

y estilística. La poética cognitiva permite entender cómo los autores —teniendo a su disposición tan solo signos lingüísticos— crean las imágenes que se plasman ante los ojos de sus lectores. Además, demuestra la necesidad y posibilidades de recrear la imaginaria del autor en la traducción. La poética cognitiva se sirve de un amplio abanico de teorías y herramientas que pueden facilitar el análisis de la atmósfera de la obra y de la imaginaria de su autor en la traducción. Son, ante todo, los postulados de la poética cognitiva de Peter Stockwell que parte, entre otras cosas, de unas propuestas de la gramática cognitiva de Langacker, pero también de la semántica léxica de D. Alan Cruse (1986) quien demostró que las palabras pueden tener hasta tres significados según el contexto en que aparezcan y, por último, de las investigaciones de Leonard Talmy (1983, 2000) sobre cómo estructurar el espacio. Otra contribución no menos importante es la de la obra de Gilles Fauconnier y Mark Turner (2002), quienes han descubierto las integraciones conceptuales que nuestra mente produce y nos han explicado la manera en la que pensamos. La aportación de Joanna Wilk-Racięska (2008, 2022, 2023) añade a esta lista dos elementos: cómo respetar la dinamicidad y el rol del aspecto.

Es de subrayar que la semántica cognitiva concibe el lenguaje como una capacidad integrativa dentro de las tareas cognitivas propias del ser humano. Ello significa que el lenguaje es un resultado de procesos de cognición complejos (conceptualización, percepción, categorización, inferencia, etc.). Sin embargo, el concepto primordial de la semántica cognitiva es el de conceptualización.

Conceptos clave de la poética cognitiva importantes para el presente estudio: conceptualización y perfilamiento

La noción de *conceptualización* forma la base de toda la metodología elaborada por los cognitivistas. Según Langacker (1987, p. 99), se entiende por conceptualización un proceso de crear el sentido mediante el lenguaje. Esto implica que las unidades lingüísticas, por ejemplo, las palabras, no transmiten el sentido de forma directa, sino que intervienen en su construcción la cual tiene lugar en el nivel conceptual. Para los cognitivistas las expresiones lingüísticas dan acceso al conocimiento enciclopédico que incluye tanto los sentidos denotativos básicos, como también asociaciones, connotaciones, prejuicios, estereotipos y otros elementos afines relacionados con ellas y almacenados en la memoria de cada ser humano. En consecuencia, es el contexto en el que se encuentre una unidad lingüística el que “activa” uno de sus sentidos, seleccionando aquel que resulte pertinente en la situación comunicativa. Por otra parte, como demostraron Fauconnier y Turner (2002), el contexto puede también desencadenar un proceso muy complejo de integraciones de conceptos. Según los cognitivistas, cada elección de recursos lingüísticos implica, de un modo u otro, una conceptualización. Para poner un simple ejemplo: la elección de una oración en forma activa pone en primer plano al agente de la acción, pero si elegimos la pasiva lo haremos irrelevante. En cada uno de estos casos, las escenas serán diferentes, aunque tendrán el mismo sentido. Ello significa que organizando lingüísticamente una oración mediante la elección entre varias expresiones o construcciones lingüísticas los perfilamos, dando prominencia a unos de sus aspectos e ignorando otros. De este modo, el enunciador impone su modo de construir la escena.

El proceso de *perfilamiento* —que es otro parámetro acuñado por Langacker (1987) y utilizado en la poética cognitiva— consiste, entre otras cosas, en elegir estructuras lingüísticas más adecuadas para el objetivo del autor y ordenarlas de tal manera para que el componente que el autor quiere resaltar sea el más visible. Uno de los parámetros indispensables de dicho perfilamiento es la *perspectiva*. Para analizarla es necesario buscar las *figuras del primer plano* y las *del fondo*⁴ (Talmy, 1975, 1983, 2000), decidir desde dónde el hablante mira la escena y cómo la cuenta, es decir, establecer el *punto de vista*.

La elección del léxico

Al perfilar una escena, además de los parámetros ya mencionados, el autor le otorga también la *plasticidad*, es decir, la expresividad. Busca colocar los recursos lingüísticos de modo que unas escenas o solo unos elementos de la escena sean más nítidos y los otros más borrosos. Lo consigue gracias a la selección del léxico. Y así, por ejemplo, la elección de la expresión *azul marino* en lugar de *azul oscuro* cambiará la atmósfera, mientras que el hecho de elegir *follaje* por *hojas* hará la imagen más borrosa (Wilk-Racińska, 2023, p. 19).

Es evidente que la elección del léxico es uno de los parámetros más importantes en el análisis de la escena y en la recreación de esta en la traducción. No obstante, en el contexto de la atmósfera de la obra literaria y, aún más, de un poema, tenerlo en cuenta se vuelve absolutamente necesario.

Cruse (1986) observa que el sentido de las palabras léxicas no se limita a lo que llamamos su definición literal, denotativa, sino que va más allá y en un contexto adecuado, es capaz de abrir acceso a una red de asociaciones y connotaciones mucho más complejas y, a veces, inesperadas. Y así, el significado literal, denotativo relaciona la palabra con su referente: en este sentido, por ejemplo, la palabra *gato* denota un felino, pero existe también el significado expresivo que se relaciona con los sentimientos y actitudes que están expresados, más que descritos. El ejemplo de este significado podría ser el uso de *gatito* / *gatita* como apodo cariñoso. Hay también palabras con el significado expresivo ya inserto en su semántica, como, por ejemplo, *amor* que despierta sentimientos positivos o *dictadura*, negativos. Además, muchas palabras tienen la capacidad de evocar en el receptor impresiones y sentimientos más allá de su significado denotativo y/o expresivo. Un buen ejemplo del significado evocativo lo proporciona el siguiente fragmento de “Romance sonámbulo”, de Federico García Lorca (1962):

Ella sigue en su baranda
verde carne, pelo verde,
soñando en la mar amarga. (p. 27)

⁴ Aunque la gramática cognitiva se sirve de los conceptos languaquerianos de *trayector* y *landmark*, la poética cognitiva utiliza la terminología de Talmy (1975, 1983, 2000), quien, al estudiar el problema de la conceptualización de la escena, ha sustituido estos conceptos por la distinción *figura-fondo*, procedente de la psicología de Gestalt.

En el sintagma *verde carne*, la palabra *verde* no solo denota el color, sino que también evoca una impresión negativa.

El último instrumento correlacionado con la elección del léxico importante para el análisis y, en consecuencia, para la recreación de la imaginería del poeta en otra lengua son los *espacios mentales*, término acuñado por Fauconnier (1984). Según este estudioso, casi cada palabra con el sentido léxico es un punto de acceso a un espacio en nuestra mente formado por su sentido denotativo, expresivo, evocativo, pero también, todas las asociaciones y connotaciones que se acumulan allí a lo largo de los años de experiencia humana. Estos espacios mentales son “dominios de cognición que quedan ‘detrás del escenario’ [y] que se activan de forma dinámica cuando se escucha un discurso o se lee un texto” (Pascual, 2012, p. 152). Consideremos la palabra *café*. Usada sin contexto, denota un tipo de bebida, pero, en un contexto adecuado puede denotar el color, el sabor, un lugar donde se lo toma, o bien evocar una reunión, un reposo y, en extensión, sentimientos relacionados con cualquiera de estas asociaciones. En consecuencia, el alcance del espacio mental de una palabra puede variar según el contexto. Además, Fauconnier y Turner (2002) observaron que existen expresiones que son integraciones conceptuales de dos o a veces más espacios mentales. Como un ejemplo muy simple de tal integración conceptual podría servir la palabra *telebasura* cuyo sentido se entiende sin problema, aunque el camino del razonamiento por el cual la mente llega a su significado no es en absoluto tan simple. *Telebasura* es una integración conceptual de algunos elementos de los espacios mentales de TELEVISIÓN y de BASURA. Al leerla, nuestra mente extrae del primero la información *hay programas malos, que no sirven para nada* y, del segundo, su sentido básico: *inmundicia*. De este modo la mente crea un nuevo valor: la *telebasura* que entendemos sin mucho pensar.

Ejemplos del análisis de la traducción

No será nada nuevo decir que traducir poesía es una tarea extremadamente difícil que requiere no solo un excelente conocimiento de ambos idiomas, sino también sensibilidad y creatividad. Las diferencias culturales y lingüísticas, la dificultad de mantener el ritmo y la estructura, los desafíos conceptuales, estos son solo algunos de los problemas que los traductores de la poesía deben enfrentar. No obstante, uno de los más importantes es la elección del léxico. A pesar de ser uno de los parámetros cruciales que sirven para crear escenas y dotarlas de la atmósfera, este procedimiento es, a veces, tratado con demasiada libertad. Ello ocurre cuando el traductor —concentrándose en el ritmo y la estructura del verso, su buena redacción o, simplemente en que el texto suene bien en la lengua meta— no toma en consideración la imaginería del poeta y, en consecuencia, modifica tanto las escenas como la atmósfera del poema traducido.

La selección de los recursos lingüísticos, entre los cuales el léxico juega un papel sustancial, permite a los autores crear las escenas e imágenes que se plantearán ante los ojos de sus lectores y construir la atmósfera de sus obras. A modo de ejemplo, se analizan unos fragmentos de las traducciones de dos poemas de García Lorca, concretamente “La Vaca” y “Si mis manos pudieran deshojar”, y uno de Cortázar, a saber, “Ahora escribo pájaros”.

El poema “La vaca”, incluido en *Poeta en Nueva York*, constituye un manifiesto social contra la represión, la alienación y la soledad; es una crítica a una sociedad amoral, despiadada y deshumanizadora. La vaca que protagoniza el poema simboliza el sacrificio y encarna el dolor y la agonía de los marginados. Como toda la poesía de Lorca, “La Vaca” está también llena de símbolos propios del poeta e imágenes vividas. El análisis cognitivo enfoca la construcción de las imágenes.

Las tres primeras estrofas del poema lorquiano cuentan esta historia simbólica en tercera persona del imperfecto cuyo uso introduce una atmósfera lenta que permite mirar bien, aunque desde una distancia, las imágenes lúgubres e inquietantes:

Se tendió la vaca herida;
árboles y arroyos trepaban por sus cuernos.
Su hocico sangraba en el cielo.
Su hocico de abejas
bajo el bigote lento de la baba.
Un alarido blanco puso en pie la mañana.

Las vacas muertas y las vivas,
rubor de luz o miel de establo,
balaban con los ojos entornados. (García Lorca, 1988, pp. 147–148)

Es menester subrayar que la atmósfera lúgubre del poema no se debe tanto a las palabras con carga emotiva negativa, que son pocas, sino, más bien, a sus combinaciones que construyen las escenas. La descripción de las escenas es plástica, casi detallada, pero no impactante. Es solo la cuarta estrofa la que, mediante la introducción del modo imperativo y el tiempo presente, cambia el clima en mucho más dinámico:

Que se enteren las raíces
y aquel niño que afila su navaja
de que ya se pueden comer la vaca. (García Lorca, 1988, p. 148)

La construcción de esta escena es distinta de las precedentes: el imperativo y el tiempo presente la dinamizan, sacando bruscamente al lector de su posición del observador de acontecimientos pasados. Desde este momento hasta el final del poema, los acontecimientos se desarrollan en su aquí-y-ahora. La atmósfera de la cuarta estrofa se intensifica y adquiere un sentido de expectativa (“aquel niño que afila su navaja”); sin embargo, tampoco en este caso, no son las palabras con una carga negativa especial, que construyen la atmósfera.

Sin embargo, es bien sabido que el traductor que, en la lengua meta, busque palabras más apropiadas a su propia visión de la escena puede modificar la imagen original y, a veces, afectar la atmósfera del poema. Por lo general, si los traductores no encuentran o, por algún motivo, no se deciden por el equivalente del vocablo original, buscan sus sinónimos o bien palabras cuyos referentes tienen la misma función prototípica, es decir, sirven básicamente para el mismo objetivo. Por ejemplo, la función prototípica de la *navaja* que “aquel niño

afila” en el poema es la de *cortar*. Según la teoría de Fauconnier (1984), el vocablo *navaja*, así como otras palabras de este tipo (*cuchillo*, *tijeras*, *bisturí* y muchas otras) pueden abrir el acceso a un mismo espacio mental⁵ que, en este caso, podría ser el de INSTRUMENTOS PARA CORTAR. No obstante, cada uno de ellos lo hace a su manera porque, a pesar de su función prototípica, estos vocablos poseen también su propio sentido denotativo y sus connotaciones. Además, algunos de ellos llevan también una carga expresiva o hasta emotiva.

Al traducir el verso “y aquel niño que afila su navaja”, el traductor polaco Leszek Engelking no se decidió por el equivalente polaco de *navaja*, sino que optó por un vocablo que proviene de la jerga de los delincuentes *majcher* que, en los diccionarios del polaco, por ejemplo, *Słownik języka polskiego PWN* (Bralczyk, s.f. [SJP PWN]), significa un cuchillo grande o arma blanca usada en agresiones, pero en la jerga penitenciaria, designa también un arma improvisada y rudimentaria, fabricada con materiales de uso cotidiano (Łaziński, 2006, p. 108). Por este motivo, el vocablo *majcher* podría traducirse provisionalmente como *pincho carcelario*. En consecuencia, la elección de esta palabra, la cual evoca connotaciones inesperadas y ausentes en el original, afecta negativamente la atmósfera.

Otro procedimiento que influye en el sentido y la atmósfera de la versión polaca de “La Vaca” es la traducción del verbo *comer*. En el poema lorquiano, *comer* activa dos dominios cognitivos distintos a la vez. El primero, que se activa gracias al segundo verso del poema (“árboles y arroyos trepaban por sus cuernos”), es el de *desgastar o destruir lentamente una cosa*, mientras que al otro, *alimentarse* o, más precisamente *tomar la comida principal*, puede accederse mediante el verso “este chico que afila su navaja”. Aunque en polaco el equivalente de *comer* posee ambos sentidos, es decir, el literal y el metafórico, en la versión polaca del poema, estamos ante una especificación innecesaria que reduce el significado de *comer* al concepto de *tomar la comida principal*, hecho que elimina el sentido figurativo, ya que, la metáfora *las raíces tomando comida principal*, sería muy forzada⁶:

Niech się dowiedzą korzenie
I ten chłopiec, co swój majcher ostrzy,
że już mogą jeść obiad z krowy (García Lorca, 2020, pp. 196–197)

En consecuencia, aunque en polaco existen equivalentes perfectos de los vocablos analizados, las palabras elegidas por el traductor han causado que la versión polaca distorsione tanto la atmósfera como el sentido de la estrofa original.

Comparada con la polaca, la versión francesa de la estrofa analizada, no presenta modificaciones drásticas. La única, y no muy significativa, desviación del original parece ser un perfilamiento diferente. A saber, en vez de usar el equivalente francés de *navaja*, el traductor

⁵ Es obvio que muchos de los sustantivos que caben en el espacio de INSTRUMENTOS PARA CORTAR abren también sus propios espacios mentales según su función concreta, p. ej.: *bisturí* abre el acceso a un espacio relacionado con cirugía. El espacio mental como uno de los instrumentos útiles al analizar la imaginaria del autor se ejemplificará más adelante.

⁶ Traducción literal de la versión polaca al español: “Que se enteren las raíces / Y este chico que afila su pincho / que ya pueden tomar la comida principal de la vaca”.

recurrió a una metonimia y se valió del vocablo *lame* [*filo*]. Dicho recurso desplaza el perfil conceptual del instrumento a su parte cortante, resaltándola de este modo:

Apprenez aux racines
et à cet enfant qui afflûte sa lame
qu'ils peuvent maintenant manger la vache (García Lorca, 1981, p. 50)

No obstante, aunque tal procedimiento modifica ligeramente la imagen, no afecta la atmósfera, porque en este contexto el significado de *lame* es simplemente denotativo.

Los dos siguientes ejemplos no son tan espectaculares y servirán tan solo para demostrar el valor del uso de los sustantivos colectivos en la creación del paisaje nocturno, en el que apenas se distinguen los contornos borrosos. En la primera estrofa de “Si mis manos pudieran deshojar”, Lorca construye un clima irreal, casi onírico, consiguiéndolo gracias a unos recursos muy simples, como los adjetivos con carga emotiva (*oscuras*, *ocultas*), dos personificaciones y dos sustantivos colectivos (*ramaje*, *frondas*). El valor de este último recurso es especialmente importante, ya que el uso de hasta dos colectivos permite presentar la escena como una totalidad indiferenciada, con el grado de plasticidad muy bajo:

Yo pronuncio tu nombre
En las noches oscuras
Cuando vienen los astros
A beber en la luna
Y duermen los ramajes
De las frondas ocultas (García Lorca, 1962, p. 647)

Tanto en polaco como en francés existen equivalentes de los sustantivos *ramaje* y *fronda*, pero los traductores a estas lenguas no decidieron usar ambas palabras a la vez, hecho que disminuyó levemente la impresión de un paisaje borroso. Aunque en realidad, la traductora polaca Zofia Szlejen no usó ninguno de los equivalentes, recurrió a traducir el sustantivo *ramaje* como *konary splątane* [*ramas enredadas*]. Este procedimiento también disminuyó la plasticidad de las *ramas*, debido al significado del adjetivo. No obstante, en el siguiente verso aparece el equivalente de *hojas* en vez de el de *frondas*, por lo que el grado de plasticidad ya se eleva: “pod liśćmi śpią ukryte” [*bajo las hojas duermen escondidas*].

Wymawiam twoje imię
w czas ciemnych godzin nocy,
kiedy gwiazdy się schodzą
z księżycą spijać soki,
a konary splątane
pod liśćmi śpią ukryte (García Lorca, 1978, p. 57)

El traductor al francés se valió tan solo del equivalente de *ramaje*, pero, igual que la traductora polaca, optó por el equivalente de *hojas* en vez de el de *frondas*, hecho que también elevó el grado de plasticidad de la escena:

Je prononce ton nom
 Au coeur des nuits obscures,
 Lorsque viennent les astres
 Boire l'eau de la lune
 Et que dorment les feuilles
 Des secrètes ramures. (García Lorca, 1981, p. 50)

La persona que ha traducido este poema al inglés, en cambio, recurrió a una modulación en la cual la palabra *tufts* [*mechones*] reduce ligeramente la plasticidad. No obstante, la antes mencionada modificación no es la única introducida a esta versión:

I pronounce your name
 on dark nights,
 when the stars come
 to drink on the moon
 and sleep in tufts
 of hidden fronds. (García Lorca, s.f.)

Si bien existen traducciones al inglés de indudable calidad, he optado por la citada anteriormente —probablemente no realizada por un traductor especializado— con el fin de mostrar hasta qué punto la imaginaria del traductor puede diferir de la del poeta. En esta versión, la escena nocturna es distinta de la original. En primer lugar, los que duermen son los astros y no los ramajes. Además, los astros duermen entre o en mechones de hojas de helechos o, acaso, de una palmera. La visualización de la imagen depende de cómo el lector entiende la palabra *frond*, o bien, en qué parte del mundo se encuentre, ya que *frond* en inglés es una hoja larga dividida en muchas partes finas como las de una palmera o de un helecho⁷.

El último ejemplo del análisis del léxico proviene del poema “Ahora escribo pájaros”, de Cortázar (1984):

Ahora escribo pájaros.
 No los veo venir, no los elijo,
 de golpe están ahí, son esto,
 una bandada de palabras
 posándose
 una

⁷ “Frond: a long, thin leaf of a plant: Ferns and palms have fronds” (Merriam-Webster Dictionary, 2025).

a
 una
 en los alambres de la página,
 chirriando, picoteando, lluvia de alas
 y yo sin pan que darles, solamente
 dejándolos venir. Tal vez
 sea eso un árbol
 o tal vez
 el amor. (p. 96)

La característica más distintiva de este poema es su ligereza que se manifiesta en la elección de palabras, en el ritmo y hasta en su forma gráfica. En la versión francesa del poema, André Belamich conserva la perspectiva subjetiva del original responsable del dinamismo y la impresión de que todo ocurre aquí-y-ahora con el yo poético —y el lector— dentro. No obstante, en la versión francesa del poema, se introdujo cierta disonancia. Al seleccionar la palabra para traducir el sustantivo *bandada* (“bandada de palabras”), el traductor decidió no usar el equivalente francés de este vocablo, *volée*, sino que eligió *nuée* (“une nuée de mots”). El sustantivo *nuée* significa en francés una nube grande y espesa, como, por ejemplo, una nube de tormenta, o bien una multitud de seres u objetos agrupados en masa y más o menos amenazantes⁸. Tanto *volée* como *nuée* comprenden en su semántica el concepto de cantidad, pero *nuée* tiene el significado evocativo que dota a la traducción un cierto matiz de amenaza ausente en el original y, por consiguiente, afecta ligeramente a su atmósfera:

Maintenant j'écri des oiseaux
 Je ne les vois pas venir, ne les choisis pas,
 d'un coup ils sont là, sont ceci,
 une nuee de mots
 se posant
 un
 par
 un
 sur les fils de fer de la page,
 piaillant, picotant, pluie d'ailles
 et moi sans pain à leur donner, les laissant
 seulement venir. Peut-être
 est-ce cela un arbre
 ou peut-être
 l'amour. (Cortázar, 1972, p. 98)

⁸ “Nuée: 1. Gros nuage épais: Une nuée d'orage. 2. Multitude d'êtres ou d'objets groupés en masse et plus ou moins menaçants: Une nuée de moustiques. Une nuée d'ennemis”. (*Larousse en ligne*, s.f.)

Los ejemplos alegados demuestran que durante el proceso traductor, la elección de palabras que sustituyan las originales es una de las tareas más importantes y a la vez muy delicadas. Al recrear la imaginería del autor y la atmósfera de la obra en otra lengua es preciso tener en cuenta no solo el sentido denotativo, expresivo o evocativo del vocablo elegido, sino también, todas las asociaciones y connotaciones que la palabra misma o el contexto en que aparezca pueda evocar. Cada elección del léxico puede influir de un modo u otro en la imagen que se presenta ante los ojos del lector, modificarla, y, en consecuencia, a veces afectar también a la atmósfera.

El último instrumento cognitivo que se aborda en este estudio son las integraciones conceptuales (Fauconnier y Turner, 2002). Al principio de este artículo se ha presentado la definición del término acompañada de un ejemplo. No obstante, la teoría de integraciones conceptuales permite comprender no solo el sentido de palabras como la previamente comentada *telebasura*, o bien *covidiota*, que desde hace algún tiempo han pasado a formar parte de nuestras lenguas, sino también construcciones mentales mucho más complejas. A modo de ejemplo recurrimos una vez más a las primeras estrofas del ya mencionado poema de Cortázar (1984) “Ahora escribo pájaros”:

Ahora escribo pájaros.
No los veo venir, no los elijo,
de golpe están ahí, son esto,
una bandada de palabras
posándose
una
a
una
en los alambres de la página,
chirriando, picoteando, lluvia de alas (p. 96)

Por lo general, la interpretación de este poema no es muy complicada. El yo lírico observa los pájaros-palabras al llegar y convertirse en un poema (“de golpe están ahí, son esto”) sin que él pueda intervenir (“y yo sin pan que darles, solamente / dejándolos venir”). Las palabras que vienen a la mente del poeta son libres como pájaros, no se dejan domar (“No los veo venir, no los elijo”). Sin embargo, la imagen que evoca el primer verso, y que sirve de guía a través del poema, es difícil, si no imposible, de visualizar; es como una ilusión óptica que hace confundir realidad con ilusión y le da vueltas al cerebro del lector. Las imágenes que se plasman ante el ojo mental del lector a lo largo de la lectura de este poema ya no se parecen a las de Lorca, las cuales evocan pinturas bien estructuradas por un artista. Las imágenes cortazarianas, en cambio, son enigmáticas e incompletas. Así es precisamente porque no existen en realidad, sino que son el resultado de una integración conceptual que ha extraído elementos comunes de dos espacios mentales: el primero, el COMPORTAMIENTO DE LOS PÁJAROS y, el otro, la CREACIÓN DE UN POEMA. Las expresiones que abren el acceso al primer espacio son numerosas: *bandada*, *posándose una a una en los alambres*, *chirriando*, *picoteando*, *alas*, mientras que las que permiten acceder

al segundo son solo tres: *escribo*, *palabras* y *página*, pero suficientes para crear los nudos básicos a través de los cuales se forman las integraciones conceptuales: *ahora escribo pájaros, bandada de palabras y posándose [...] en los alambres de la página*.

En suma, el juego que Cortázar aplica en el poema no es mero arte por el arte. La construcción *escribo pájaros* trae consigo una integración conceptual nueva que, además, es portadora del mensaje poético del poema. Cualquier modificación de este enunciado distorsionaría este mensaje.

No obstante, tal y como se ha mencionado antes, la construcción *escribo pájaros*, siendo imposible desde el punto de vista semántico, no permite visualizar imagen alguna. Ello llevó a los traductores polacos a buscar una salida más viable. En polaco existen, por lo menos, dos versiones del primer poema de *Cinco últimos poemas para Cris*; la primera, de Mieszko A. Kardini y Paweł Rogoziński (Cortázar, 2013) y la otra, de Jacek Lyszczyzna (Cortázar, 2020). Ambas versiones empiezan por *Teraz opisuję ptaki* (*Ahora describo pájaros*), lo que, ya desde el principio, tergiversa el mensaje del poema.

Conclusiones

Tal y como ya se ha mencionado, el principal planteamiento teórico de la poética cognitiva es que los fenómenos de la literatura pueden y deben ser estudiados también con las herramientas desarrolladas por las ciencias cognitivas, entre las cuales la semántica, filosofía y psicología cognitivas lideran el camino. Desde el punto de vista cognitivo, al analizar una obra literaria es necesario tomar también en cuenta los procesos cognitivos que participan en producción y comprensión de las mismas. Las herramientas desarrolladas para estudiarlos permiten analizar la imaginería del autor. Son también indispensables en la tarea del traductor, ya que los autores y, ante todo los poetas nos ofrecen imágenes y escenas a veces meticulosamente construidas que no pueden perderse en la traducción.

La poesía de García Lorca, por ejemplo, es una poesía de símbolos herméticos que, al recurrir a los temas andaluces, la religión y asociaciones visuales, evocan imágenes muy específicas, pero coherentes. Por este motivo, el traductor no debería descartar las elecciones léxicas ni sintácticas del poeta, que sirven para crear unas imágenes concretas y la atmósfera del poema. Cortázar, en cambio, es un poeta de integraciones conceptuales; juega con las palabras y los espacios mentales a los que estas dan acceso creando integraciones conceptuales nuevas y frescas. Una elección equivocada de la palabra o cambio del orden sintáctico injustificado en el proceso de la traducción pueden dar como resultado la malinterpretación de las intenciones del poeta y la destrucción de su sofisticada construcción lingüística y visual.

Es obvio que una traducción “sin ganancias ni pérdidas” no es posible, pero un análisis previo de la imaginería del autor puede ayudar a producir un texto en el idioma de destino mucho más fiel al original, puesto que la conceptualización constituye el elemento más relevante del uso del lenguaje y de su relación con el pensamiento y la experiencia. Es así porque pensamos con imágenes y no con palabras. Las palabras, las construcciones gramaticales solo evocan estas imágenes. Si queremos que evoquen una determinada imagen también en la mente del destinatario, tenemos que seleccionarlas con mucho cuidado.

Bibliografia

- Baker, M. (1992). *In other words: a coursebook on translation*. Routledge.
- Bergen, B.K. (2012). *Louder than words: the new science of how the mind makes meaning*. Basic Books.
- Bralczyk, J. (Ed.). (s.f.) Majcher. En *Słownik języka polskiego PWN*. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/majcher.html> (SJP PWN).
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Cortázar, J. (1972). *Poèmes* (Trad. A. Belamich). Gallimard.
- Cortázar, J. (1984). *Salvo el crepúsculo*. Editorial Nueva Imagen.
- Cortázar, J. (2004). Del cuento breve y sus alrededores. En J. Cortázar (Ed.), *Último round* (Vol. 1, pp. 13–26). Siglo XXI Editores Argentina, S.A. (Trabajo original publicado en 1969).
- Cortázar, J. (2013). *Świat na wspak. Antologia* (Trad. M.A. Kardyni y P. Rogoziński). Dr Lex.
- Cortázar, J. (2020). *Powracająca ceremonia. Ceremonia recurrente* (Trad. J. Lyszczyzna). Biblioteka Śląska, Instytut Literatury.
- Cruse, D.A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. (1984). *Espaces mentaux: Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*. Les Editions de Minuit.
- Fauconnier, G. y Turner, M. (2002). *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.
- García Lorca, F. (1962). *Obras completas*. Aguilar.
- García Lorca, F. (1978). *Poezje* (Trad. Z. Szleyen). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- García Lorca, F. (1988). *Poeta en Nueva York* (A.A. Anderson, Ed.). Cátedra.
- García Lorca, F. (1981). *Oeuvres complètes* (Ed. y Trad. A. Belamich). Gallimard.
- García Lorca, F. (2020). *Wiersze i Wykłady* (Trad. A. Engelking). Biblioteka Narodowa.
- García Lorca, F. (s.f.). *If my hands could defoliate...* [Traducción del poema “Si Mis Manos Pudieran Deshojar”]. PoetAndPoem.com Platform for poets and publishing poetry. Recuperado el 28 de enero de 2022 de <https://poetandpoem.com/Federico-Garc%C3%ADa-Lorca/Si-Mis-Manos-Pudieran-Deshojar-With-English-Translation>
- García Márquez, G. (1967). *Cien años de soledad*. Editorial Sudamericana.
- Gavins, J. y Steen, G. (2003). *Cognitive poetics in practice*. Routledge.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. University of Chicago Press.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Larousse. (s.f.). *Volée*. En *Larousse en ligne*. Recuperado el 28 de enero de 2022 de <https://www.larousse.fr/>.
- Łaziński, M. (2006). *Słownik gwary więziennej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Martín Taffarel, T. (2003). *Caminos de la escritura*. Octaedro.
- Merriam-Webster. (s. f.). *Fronds*. En Merriam-Webster.com dictionary. Recuperado el 8 de marzo de 2022 de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/fronds>.
- Pascual, E. (2012). Los espacios mentales y la integración conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Eds.), *Lingüística Cognitiva* (pp. 147–166). Anthropos.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics: An Introduction*. Routledge.
- Tabakowska, E. (1993). *Cognitive linguistics and poetics of translation*. Gunter Narr Verlag.

- Talmy, L. (1975). Figure and Ground in Complex Sentences. En Berkeley Linguistics Society (Ed.), *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 419–430). Berkeley Linguistics Society.
- Talmy, L. (1983). How language structures space. En H.L. Pick Jr. y L.P. Acredolo (Eds.), *Spatial Orientation: Theory, Research, and Application* (pp. 225–282). Plenum Press.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics: Concept structuring systems* (Vol. 1). MIT Press.
- Tsur, R. (2002). Aspects of cognitive poetics. En E. Semino y J. Culpeper (Eds.), *Cognitive stylistics: Language and cognition in text analysis [Linguistic approaches to literature 1]* (pp. 279–318). John Benjamins.
- Wilk-Racięska, J. (2008). Como enseñar a un extranjero el uso del artículo en español: reglas básicas macro frente a reglas pragmáticas propias del español. *Decires*, 11(12–13), 45–60. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2008.11.12-13.193>.
- Wilk-Racięska, J. (2022). La imagería de Francisco García Lorca en traducción: análisis cognitivo. *Estudios Hispánicos*, XXX, 45–57. <https://czasopisma.uwr.edu.pl/eh/article/view/13984/13325>
- Wilk-Racięska, J. (2023). *En busca de la imagería y la atmósfera de la obra original en la traducción*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Choroba we współczesnej polszczyźnie w ujęciu semantyki ramowej

Illness/disease (*choroba*) in contemporary Polish language:
A frame semantics analysis

Abstract: This article presents a reconstruction of the interpretive frame of ILLNESS/DISEASE (*choroba*) in contemporary Polish, drawing on Charles Fillmore's theory of frame semantics. The analysis is based on data from Polish dictionaries and corpora, taking as its starting point the frames related to the situation of illness/disease, developed for English within the FrameNet project. In contrast to the professional, clinician-focused approach prevalent in the FrameNet database, the Polish frame for ILLNESS/DISEASE (*choroba*) is reconstructed from the perspective of the patient as the subject experiencing the state of illness, undertaking specific actions, and entering into relationships with others. Three core (obligatory) elements of the frame are distinguished: the SUBJECT, the CONDITION, and the state of BEING IN THE CONDITION, along with a range of non-core categories that specify the core elements in detail (e.g., TYPE OF SUBJECT, LOCATION, CAUSE, or TYPE OF CONDITION). The frame structure also includes two subframes: TREATMENT and SOCIAL ENVIRONMENT, which introduce medical and social perspectives.

Key words: frame, scenario, cognitive semantics, illness/disease, contemporary Polish language

Abstrakt: Artykuł przedstawia rekonstrukcję ramy interpretacyjnej CHOROBY we współczesnej polszczyźnie z wykorzystaniem koncepcji semantyki ramowej Charlesa Fillmore'a. Analizę oparto przede wszystkim na materiale leksykalnym zaczerpniętym ze słowników i z korpusów języka polskiego. Punktem wyjścia jest opis ram związanych z sytuacją choroby opracowanych dla języka angielskiego w projekcie FrameNet. W przeciwieństwie do dominującego w nim ujęcia profesjonalnego rama CHOROBY dla polszczyzny została zrekonstruowana z perspektywy osoby chorej jako podmiotu doświadczającego stanu choroby, podejmującego określone działania i wchodzącego w relacje z innymi ludźmi. Wyróżniono trzy elementy jądrowe (obligatoryjne) ramy: PODMIOT, STAN i BYCIE W STANIE, oraz szereg elementów niejądrowych, określających szczegółowo elementy jądrowe (np. RODZAJ PODMIOTU, LOKALIZACJA, PRZYCZYNA CZY RODZAJ STANU). W strukturze ramy wydzielono także dwie subramy: LECZENIE i OTOCZENIE, które wprowadzają perspektywę medyczną i społeczną.

Słowa kluczowe: rama interpretacyjna, scenariusz choroby, semantyka kognitywna, choroba, współczesna polszczyzna

Podstawowe założenia, cel i zakres analizy

Podajemy temat choroby ze świadomością, że dołączamy do refleksji nad zjawiskiem złożonym i trudnym, a jednocześnie bardzo ludzkim. Na chorobę patrzymy przez pryzmat języka, a polem naszych obserwacji jest współczesna polszczyzna. Zdrowie i choroba jako doświadczenie każdego człowieka są w języku polskim reprezentowane przez znaczny zasób środków, którymi można (próbować) wyrażać i opisywać stan zdrowia, szczególnie w sytuacjach jego pogorszenia, zachwiania, utraty¹. Tym, co nas interesuje w niniejszym studium, jest „użytkowanie” choroby, czyli sposób, w jaki jest ona dana użytkownikom języka poprzez spójną reprezentację w systemie językowym oraz w tekstach współczesnej polszczyzny.

Aby zbadać to zagadnienie, sięgamy po koncepcję semantyki ramowej Charlesa Fillmore’a. Jej podstawowym narzędziem jest rama interpretacyjna, która pozwala nam na podstawie danych językowych uchwycić i ustrukturyzować wiedzę, wyobrażenia i oceny użytkowników języka na temat choroby. Przyjęta metodologia zakłada, że wyrażenia odnoszące się do choroby (np. *zachorować, wirus, leczyć, szpital*) ewokują większą strukturę pojęciową, model poznawczy tego, co nazywamy po polsku *chorobą* i co z nią kojarzymy. Podejście ramowe umożliwia ponadto uchwycenie danego zjawiska w postaci scenariusza, obejmującego typowy układ zdarzeń w czasie, relacje przyczynowo-skutkowe oraz role i interakcje uczestników tych zdarzeń. Z tego względu rama stanowi szczególnie użyteczne narzędzie do opisu semantyki wyrażen związanych z chorobą, która jako zjawisko jest dynamiczna, rozwija się w czasie, tworzy sekwencje zdarzeń i angażuje różnych uczestników.

Podstawowym celem naszego artykułu jest rekonstrukcja ramy interpretacyjnej CHOROBY² we współczesnej polszczyźnie jako kulturowo zinterpretowanego, wyobrażeniowego modelu skorelowanego z jednostkami leksykalnymi używanymi do mówienia o chorobie. Wszystkie treści poznawcze składające się na tę ramę przejawiają się w danych językowych. Bieremy pod uwagę:

- właściwości semantyczno-składniowe podstawowych jednostek językowych z rdzeniem *chor-* odnoszących się bezpośrednio do choroby (por. *ktoś jest chory, ktoś choruje na coś, choroba*) oraz wyrażen pochodnych słowotwórczo (np. *ktoś zachorował na coś, ktoś coś przechorował, chorowity, chorobowe, zachorowalność*);

¹ Warto zauważyć, że częścią słownictwa związanego z chorobą jest leksyka specjalistyczna. Język medyczny (w tym nazwy chorób) coraz wyraźniej przenika do języka ogólnego (głównie za sprawą mediów). Z jednej strony można to czytać jako przejaw medykalizacji życia (zjawisk będących jego naturalną częścią), z drugiej – widzieć w tym zjawisku ślad zmian mentalnych, m.in. dochodzenie do głosu jednostek i grup z doświadczeniem choroby, a przez to osvajanie (się) społeczeństwa z tematyką chorobową.

² W literaturze przedmiotu nazwy ram interpretacyjnych (wskazujące na ich odniesienie do wycinka rzeczywistości) zapisywane są w różny sposób. Aby zaznaczyć conceptualny charakter ramy, którą rekonstruujemy, słowo *choroba* nazywające zjawisko, którego rama dotyczy, zapisujemy kapitalikami: rama interpretacyjna CHOROBY. Tak samo zapisujemy nazwy elementów ramy.

- właściwości semantyczno-składniowe jednostek językowych pośrednio wskazujących na obecność choroby (por. *ktoś zdiagnozował u kogoś coś, ktoś leczy kogoś, ktoś zdrowieje*);
- utrwalone połączenia z podstawowymi jednostkami odnoszącymi się do choroby (np. *choroba zakaźna, ciężka choroba, leczyć chorobę, walczyć z chorobą*);
- tekstowe wystąpienia tych jednostek i ich otoczenie leksykalne.

Badany materiał pochodzi ze słowników ogólnych polszczyzny (Bańko, red., 2000 [ISJP]; Bralczyk, red., b.d. [SJP PWN]; Dubisz, red., 2003 [USJP]; Zgółkowa, red., 1994 [PSWP]; Żmigrodzki, red., b.d. [WSJP]), z Narodowego Korpusu Języka Polskiego (Pęzik, 2012 [NKJP]) i Korpusu Współczesnego Języka Polskiego (Marciniak i in., 2023 [KWJP]), a także z wyekscerpowanych za pomocą wyszukiwarki Monco PL (b.d.; zob. Pęzik, 2020) tekstów internetowych poruszających tematykę chorób.

Rama CHOROBY w naszych badaniach z założenia jest ogólna: nie ograniczamy się ani do konkretnej choroby (fizycznej lub psychicznej), ani do konkretnego typu tekstów, dyskursu czy sytuacji komunikacyjnej. Skupiamy się na chorobie rozumianej jako doświadczenie ludzkie. Nie bierzemy pod uwagę materiału językowego dotyczącego chorób podmiotów innych niż człowiek (zwierząt i roślin) ani odnoszącego się do zjawisk abstrakcyjnych, uznawanych za negatywne i opisywanych metaforycznie w kategoriach choroby.

Ujęcie ramowe na tle lingwistycznych opracowań dotyczących choroby w polszczyźnie

Polonistyczne badania nad chorobą w języku koncentrują się jak dotąd wokół kilku nurtów. Są to przede wszystkim historycznojęzykowe studia leksykograficzne i leksykologiczne, z rysem etymologicznym i kognitywnym (m.in. Jankowiak, 2005, 2015; Stec, 2007), oraz studia etnolingwistyczne dotyczące polszczyzny dawnej i gwarowej, poruszające zagadnienia konceptualizacji chorób w tekstach ludowych, a także obrazu zdrowia i choroby w języku ogólnym (m.in. Marczevska, 2012, 2014, 2018; Niebrzegowska-Bartmińska, 2006). Wymienić warto także lingwistyczne studia nad metaforami choroby funkcjonującymi w różnych typach dyskursu (m.in. Brożyna-Reczko, 2018; Chojnacka-Kuraś, 2019; Wabnic, 2018).

Najbliższe naszemu ujęciu choroby pod względem metodologicznym są dwie wieloautorskie, interdyscyplinarne prace zawierające rekonstrukcje obrazów konkretnych chorób; punktem odniesienia w tych publikacjach jest abstrakcyjny model poznawczy CHOROBY jako kategorii pojęciowej. Pierwsza z prac (Libura i in., 2015) dotyczy reprezentacji chorób reumatycznych i łuszczycy w języku ogólnym (na podstawie NKJP) oraz w tekstach polskiej prasy informacyjnej z 2013 r. Analiza ta sytuuje się w obrębie etnolingwistyki lubelskiej i koncepcji językowego obrazu świata. Jako narzędzie badawcze przywołana jest także rama Fillmore'a, która służy przede wszystkim wydobyciu scenariusza przebiegu choroby (typowej i nietypowej). Efektami tej pracy są m.in. profile badanych chorób oraz wykaz rozbieżności między ich obrazami potocznym i prasowym a współczesną wiedzą medyczną na temat tych chorób.

Drugą publikacją, która już w pełni wykorzystuje semantykę ramową do opisu choroby, jest artykuł poświęcony demencji (Maćkowiak i in., 2022). Autorzy badają w nim sposoby przedstawiania i rozumienia tej choroby na podstawie współczesnych polskich tekstów zaczerpniętych z zasobów NKJP. Skupiają się przede wszystkim na tym, jak opisywana w badanym materiale choroba otępienna odbiega od schematu choroby zawartego w ramie Medical_condition we FrameNecie³. Do opisu polskiego materiału językowego zastosowano zatem jedną z ram nawiązujących do tematyki medycznej, przejętą z bazy opracowanej na podstawie i na użytek języka angielskiego. Wśród dotychczas wydanych polskich prac lingwistycznych podejmujących tematykę medycyny i jej fundamentalnych pojęć brakuje opracowania ogólnej ramy CHOROBY dla współczesnej polszczyzny.

Rama interpretacyjna jako narzędzie opisu znaczenia

Kluczowe dla teorii ram interpretacyjnych pojęcie „rama” (ang. *frame*) pochodzi z kognitywnych badań nad sztuczną inteligencją i procesami poznawczymi; oznacza schematyczną wiedzę o świecie, do której człowiek porównuje to, czego doświadcza, co postrzega w rzeczywistości⁴. Ten sposób myślenia przeniósł na grunt badań językoznawczych Fillmore (1982), który rozwinął koncepcję ram interpretacyjnych i dostosował ją do potrzeb badań semantycznych⁵. Tak definiuje on ramę w kontekście rozumienia (interpretowania) wypowiedzi:

Posługując się terminem „rama”, mam na myśli pewien system pojęć powiązanych ze sobą w taki sposób, że rozumienie jednego z nich wiąże się z rozumieniem całościowej struktury, do której dany składnik pojęciowy należy; gdy zatem jeden obiekt takiej struktury wprowadzony został do tekstu czy do konwersacji, to wszystkie inne automatycznie stają się dostępne. (Fillmore, 1982, s. 111; cyt. za: Tokarski, 2006, s. 38)

W ujęciu Fillmore’a znaczenie słowa nie wynika z jego cech dystynktywnych, lecz z odniesienia do szerszego kompleksu pojęciowego. Jak zauważa Ryszard Tokarski (2006, s. 36), teoria ramowa przypomina teorię pól semantycznych, ponieważ w obu ujęciach rozumienie

³ FrameNet to baza danych leksykalnych dotyczących języka angielskiego, w której zastosowano w praktyce i rozwinięto koncepcję semantyki ramowej Fillmore’a. Baza obejmuje ramy dla angielskich czasowników i innych wyrażań odnoszących się do sytuacji. Wyszukiwarka ram, a także więcej informacji na temat projektu, w tym podstawy teoretyczne oraz bibliografia prac dotyczących zastosowania teorii ramowej w analizach semantycznych i leksykograficznych, znajdują się na stronie: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/>.

⁴ W naukach kognitywnych istnieje kilka terminów nazywających te uschematyzowane porcje wiedzy i sądów: „schematy”, „skrypty”, „scenariusze”, „modele kognitywne”, „domeny pojęciowe” (Kövescses, 2011).

⁵ O rozwoju i przeobrażeniach koncepcji semantyki ram pisali m.in. Michał Post (2006) i Izabela Szymańska (2010).

słowa wiąże się z aktywizacją powiązanych z nim leksemów. Podstawowa różnica polega na tym, że rama odwołuje się do szerszej struktury konceptualnej, obejmującej poza wiedzą wynikającą ściśle z właściwości kodowych wyrażen językowych także wiedzę poza językową, konwencje kulturowe i doświadczenia (Tokarski, 2006, s. 36). Encyklopedyzm semantyki ramowej nie oznacza jednak, że do ramy wchodzi absolutnie wszystko, co wiedzą użytkownicy konkretnego języka na dany temat. Rama interpretacyjna jest strukturą uschematyzowaną za sprawą efektów prototypowych. Oznacza to, że w ramie zawarty jest pewien typowy, najszybciej kojarzony i najmocniej utrwalony (w faktach językowych) model danego wycinka rzeczywistości (np. choroby). Dane słowo, kiedy pojawia się w wypowiedzi (np. *chory, terapia, leczyć*), aktywuje całościową ramę choroby, a także wprowadza ją z określonej perspektywy – uwypukla określony aspekt tej struktury pojęciowej (uczestników i relacje między nimi lub charakterystykę stanu). Można uznać, że jest to jakby ścieżka dostępu do ramy – nałożony na nią profil, który wydobywa pewne elementy ramy, maskując przy tym pozostałe (por. Zawisławska, 2004, s. 31–32).

Teoria ramowa znalazła zastosowanie w polonistycznych badaniach semantycznych⁶. Jednym z pierwszych zagadnień ujętych z pomocą metodologii ramowej był opis semantyki barw (Tokarski, 1995). W podobnym czasie Krystyna Waszakowa (1997) wykorzystała tę koncepcję do opisu nowych zjawisk leksykalno-słotowotwórczych. Analizą polskich czasowników w świetle semantyki ram zajęły się autorki projektu RAMKI (Zawisławska, red., 2010). Magdalena Zawisławska (2019) zaaplikowała także podejście ramowe do opisu domen metafor w projekcie Synamet. Warto zauważyć, że znaczna część prac polonistycznych wykorzystujących metodologię ramową dotyczy opisu wyrażen językowych odnoszących się do sfery percepcji i doświadczeń zmysłowych: wzroku (Zawisławska, 2004), słuchu, dotyku i smaku (Kładoczny, 2014, 2020, 2022), a także bólu fizycznego (Chojnacka-Kuraś, 2016). Choroba również jest zjawiskiem percepcyjnym, przejawiającym się w ciele. Semantyka ramowa wydaje się odpowiednim narzędziem do opisu choroby także z tego względu.

Ramowe ujęcie fenomenu choroby we FrameNecie

To, co traktujemy w naszej analizie jako całościową sytuację choroby, w bazie FrameNet jest rozczłonkowane na kilka osobnych ram. Każda z nich nakłada na chorobę inny profil. Sześć ram wydobywa perspektywę medyczną i akcentuje następujące elementy pojęciowe⁷:

⁶ W przeglądzie analiz z zakresu teorii ram koncentrujemy się na pracach polonistycznych, ponieważ są one najbliższe podjętemu przez nas tematowi – zarówno materiałowo (dotyczą współczesnej polszczyzny), jak i metodologicznie (przyjmują takie rozumienie terminu „rama”, o jakie i nam chodzi). Poza artykułem ukraińskiego badacza O. Syrotina (2021), w którym semantyka ramowa służy analizie „konceptu DISEASE”, nie natrafiłyśmy na opracowanie niepolonistyczne poruszające tematykę choroby w proponowanym przez nas ujęciu.

⁷ W tej części artykułu stosujemy taki zapis nazw poszczególnych ram oraz ich elementów, jaki przyjęli autorzy projektu FrameNet.

- stany chorobowe, choroby, dolegliwości (Medical_conditions);
- instrumenty/narzędzia medyczne (Medical_instruments);
- scenariusz interakcji między pacjentem i personelem medycznym (Medical_interaction_scenario);
- interwencje medyczne podejmowane w celu łagodzenia stanu chorobowego, mogące zakończyć się powodzeniem lub mieć efekty uboczne (Medical_intervention);
- nazwy profesjonalistów/wykonawców zawodów medycznych (Medical_professionals);
- specjalizacje medyczne (Medical_specialties).

W bazie są jeszcze trzy ramy związane z chorobą, które wydobywają inne treści:

- leczenie z uwzględnieniem roli leczącego specjalisty, zakończone pozbyciem się stanu chorobowego u pacjenta (Cure);
- powrót do zdrowia bez odniesienia do leczenia i udziału leczącego specjalisty (Recovery);
- podatność organizmu na działanie jakiegoś szkodliwego czynnika (np. alergenu, zanieczyszczonego powietrza), który wyzwała reakcję organizmu (Health_response).

Dwie z wymienionych ram są dla nas szczególnie istotne: Medical_condition i Medical_interaction_scenario.

Słowa należące do pierwszej ramy odnoszą się do chorób, które mogą być leczone, prowadzić do wyzdrowienia lub śmierci. Rama Medical_condition zawiera dwa elementy jądrowe: Ailment (problem medyczny) i Patient (pacjent/chory), oraz siedem elementów niejądrowych: Body_part (część ciała), Cause (przyczyna), Degree (stopień/natężenie), Duration (czas trwania), Name (nazwa choroby / problemu medycznego), Place (miejsce) i Symptom (objawy). Z kolei w ramie Medical_interaction_scenario wyróżnione są trzy elementy jądrowe: Affliction (cierpienie, schorzenie) oraz role Patient (pacjent, chory) i Medic (profesjonalista medyczny). Elementami niejądrowymi są: Body_system (system/układ ciała) i Medical_center (ośrodek medyczny). Rama ta dotyczy sytuacji, kiedy pacjent wchodzi w relację z medykami, by uzyskać pomoc w rozpoznaniu i leczeniu problemów zdrowotnych.

Elementy charakteryzujące stan choroby i role uczestników interakcji medycznej – zawarte w obu tych ramach – przejmujemy do naszego opisu. W propozycji zamieszczonej we FrameNecie nie uwzględniono perspektywy podmiotu doświadczającego, tj. ujęcia choroby jako stanu, w którym znajduje się (i próbuje się odnaleźć) człowiek. Zauważalny jest także brak wyróżnionej ramy dotyczącej społecznego wymiaru choroby i chorowania. Z kolei wydzielenie osobnych ram odnoszących się do profesjonalistów, specjalizacji i instrumentów medycznych, jak również ram dotyczących próby leczenia (interwencji medycznej) i leczenia zakończonego sukcesem wydaje się nie do końca potrzebne – jest to według nas zbędne rozdrobnienie sytuacji chorowania. Te aspekty widziałybyśmy raczej jako elementy wspólnej ramy, dopuszczające realizacje o różnym stopniu zniuansowania.

Zasady rekonstrukcji i ogólna struktura ramy interpretacyjnej CHOROBY

Przy wydzielaniu i ustalaniu charakteru elementów ramy sięgamy po rozwiązania przyjęte we FrameNecie. W projekcie tym wyodrębnia się: elementy jądrowe (obligatoryjne, wynikające bezpośrednio z właściwości syntaktyczno-semantycznych głównych reprezentantów

ram), niejądrowe (peryferyjne, dookreślające któryś z elementów jądrowych) oraz elementy „o nieswoistych dla danej ramy rolach semantycznych” (Linde-Usiekiewicz, 2010, s. 46), wnoszące treści, które mogą pojawić się w każdej ramie.

W rekonstruowanej ramie CHOROBY rozróżniamy zatem elementy jądrowe i niejądrowe, biorąc pod uwagę stopień ich utrwalenia w faktach językowych. Te elementy, które wynikają bezpośrednio z semantyczno-składniowych właściwości podstawowego predykatu stanowego *chorować* (por. *ktoś choruje na coś*) i przymiotnika *chory* w użyciu predykatywnym (por. *ktoś jest chory na coś*), to **elementy jądrowe**: PODMIOT, STAN i BYCIE W STANIE. Są one obligatoryjne. Nawet jeśli w wypowiedziach nie pada konkretne określenie chorego lub dolegliwości (nie ma realizacji tych elementów na powierzchni), to w strukturze myślenia o np. leczeniu, zwolnieniu lekarskim czy systemie opieki zdrowotnej PODMIOT i STAN (oraz ich relacja) są zawsze obecne. Zajmują one w ramie wyższą pozycję niż **elementy niejądrowe**, które wprowadzają szczegółową, dodatkową charakterystykę PODMIOTU lub STANU.

Strukturę ramy CHOROBY odtwarzamy z perspektywy człowieka doświadczającego STANU choroby – człowieka tego nazywamy PODMIOTEM⁸. Wyróżnione w ramie elementy oraz ich układ (w tym wydzielenie dwóch subram: LECZENIE i OTOCZENIE) odzwierciedlają typowy przebieg zdarzeń związanych z chorowaniem. Początkiem zwykle jest dostrzeżenie przez PODMIOT, że dzieje się z nim coś, co zakłóca jego dotychczasowe funkcjonowanie. Człowiek próbuje rozpoznać ten STAN i szuka odpowiedzi na pytania m.in. o jego: przyczynę, przebieg, czas trwania, ryzyko zarażenia innych, możliwość leczenia, a także perspektywę śmierci. Następnie PODMIOT podejmuje działania mające na celu złagodzenie lub usunięcie STANU i powrót do poprzedniej kondycji. Zwykle najpierw stara się samodzielnie zaradzić problemom zdrowotnym, a gdy to nie działa – szuka pomocy specjalistów.

W tym momencie uruchamiają się elementy **subramy LECZENIE**: człowiek jako pacjent wchodzi w interakcje z przedstawicielami systemu opieki medycznej, którzy wykonują pacjentowi badania, diagnozują jego STAN, proponują pacjentowi terapie, leczą go operacyjnie itd. Jednocześnie PODMIOT STANU jest obserwowany przez innych ludzi (z bliższego i dalszego otoczenia: rodzinnego, zawodowego, społecznego). Osoby te prezentują perspektywę zewnętrzną – zwykle same nie doświadczają STANU, nie są specjalistami, mają potoczne, często stereotypowe wyobrażenie na jego temat. Przez pryzmat tego wyobrażenia oceniają PODMIOT i podejmują działania, które dla PODMIOTU mogą być wspierające lub krzywdzące. Te elementy ujmujemy w postaci **subramy OTOCZENIE**.

Treści zawarte w obu subramach z jednej strony są odrębnymi sytuacjami (jak diagnoza, leczenie szpitalne, zwolnienie lekarskie), z drugiej zaś nie istnieją w oderwaniu od szeroko rozumianego scenariusza chorowania. We FrameNecie zwraca się uwagę na to, że niektóre ramy, zwłaszcza te odnoszące się do skomplikowanych sytuacji społecznych, np. do procesu karnego, składają się z bardziej szczegółowych subram, np. w odniesieniu do procesu

⁸ W opisach lingwistycznych tego, kto odbiera bodźce zmysłowe, doznaje uczuć, odczuwa ból lub podlega stanowi, nazywa się "subiektem" lub "experiercerem". Zdecydowaliśmy się jednak na użycie ogólniejszego terminu „podmiot”, aby podkreślić podmiotowość osoby doświadczającej choroby i wydobyć aktywną i kluczową rolę podmiotowości człowieka w całościowej sytuacji chorowania. Nawijamy w ten sposób do badań z zakresu komunikacji medycznej, w których zaznacza się, że perspektywa pacjenta jest niezbędnym dopełnieniem perspektywy biomedycznej i ma ogromne znaczenie w procesie leczenia (Silverman i in., 2013).

karnego są to: aresztowanie, oskarżenie, rozprawa (por. Linde-Usiekiewicz, 2010, s. 35–39). Całościowo ujęte doświadczenie choroby jest według nas przykładem złożonej sytuacji, łączącej w sobie kilka perspektyw i obejmującej bardziej szczegółowe sytuacje, układające się w opisany wyżej scenariusz. Wyróżnione przez nas subramy organizują ramę przez wprowadzenie perspektywy innych (niż podmiot) uczestników omawianej sytuacji.

Dzięki połączeniu tych perspektyw struktura ramy zbieżna jest z ujęciem socjologicznym choroby, w którym wyróżnia się trzy wymiary: biomedyczny, socjokulturowy i psychologiczny. Związane są z nimi trzy różne perspektywy: profesjonalna, społeczna oraz subiektywna, którym w języku angielskim odpowiadają odrębne leksemy: *disease*, *sickness* i *illness*. Jak zauważa Jan Domaradzki (2014), kluczowym elementem rozumienia choroby jest subiektywne doświadczenie człowieka – to jego świadomość wpływa na interpretację sygnałów organizmu oraz na to, czy człowiek ten uzna siebie za chorego i podejmie dalsze kroki (w tym leczenie). Można zaryzykować stwierdzenie, że w najbardziej typowym scenariuszu choroby bez poczucia dyskomfortu (*illness*) nie uruchomi się wymiar choroby jako sklasyfikowanej jednostki chorobowej (*disease*), podmiot nie wejdzie w rolę pacjenta ani w rolę chorego (*sickness*).

Wszystkie wymienione elementy ramy wraz z opisami i przykładami zawarte są w tabeli 1.

Tabela 1
Ogólna rama interpretacyjna choroby

Elementy ramy		Opis	Przykłady
ELEMENTY JĄDROWE			
Podmiot		Osoba (lub grupa ludzi) podlegająca działaniu stanu, odczuwająca jego objawy i skutki.	chory, zakażony, pacjent
Stan		To, co dzieje się z podmiotem (z jego organizmem: ciałem i psychiką), zauważone i zinterpretowane jako nietypowe oraz niekorzystne (negatywne) odejście od stanu zdrowia.	choroba, infekcja, złe samopoczucie
Bycie w stanie		To, jak podmiot istnieje pod wpływem stanu, w tym to, jak stan się zaczyna, trwa, ulega zmianom i kończy się.	zachorować, przechorować, cierpieć na astmę, żyć z (chorobą), przeżyć (chorobę)
Relacja podmiotu i stanu	Podmiot wobec stanu	To, jak podmiot reaguje na (trwający lub potencjalny) stan, jakie podejmuje działania i jaką przybiera postawę.	nabawić się zapalenia płuc, zwalczać objawy grypy, wygrać z rakiem, zapobiegać chorobie, zaakceptować chorobę
	Stan wobec podmiotu	To, jak stan działa na podmiot.	choroba atakuje/dotyka, powodła/ściła z nóg, pozbawia (kogoś czegoś), ustępuje
ELEMENTY NIEJĄDROWE			
Dotyczące podmiotu	Rodzaj podmiotu	Uszczegółowiona osoba (lub grupa osób) podlegająca stanowi, np. dzieci, dorośli, osoby starsze.	choroby wieku dziecięcego, choroby kobiece, pacjenci geriatryczni
	Ocena stanu przez podmiot	Wartościowanie stanu przez podmiot.	straszna, wymagająca, wstydliva choroba

Tabela 1 cd.

Elementy ramy		Opis	Przykłady
Dotyczące STANU	OZNAKI (OBJAWY)	To, jak STAN przejawia się w wyglądzie, samopoczuciu i działaniu PODMIOTU.	mieć kaszel, kichać, gorączka, wysypka, bóle mięśni
	PRZYCZYNY	niezależne od PODMIOTU To, co powoduje zaistnienie STANU, a jest wywołane m.in. przez bakterie, wirusy, mutacje genów, spadek odporności.	infekcja wirusowa, choroba genetyczna, choroba nowotworowa, alergiczne zapalenie spojówek, choroba lokomocyjna
	LOKALIZACJA	zależne od PODMIOTU To, co powoduje zaistnienie STANU, a jest zależne od zachowań, działań PODMIOTU.	niezdrowy/stresujący tryb życia, dostać czerniaka od opalania się
	CZAS TRWANIA	Miejsce w organizmie PODMIOTU, w którym objawia się STAN (części ciała, narządy, psychika).	choroba psychiczna, choroba skórna, infekcje górnych dróg oddechowych, problemy kardiologiczne
	ETAPY	To, jak długo PODMIOT podlega STANOWI. To, co określa kolejne stadia istnienia STANU.	długotrwała choroba, chorować od urodzenia, infekcja trwa tygodzień, chorować od roku początek choroby, nawrót/remisja choroby, przebieg choroby, IV stadium nowotworu
	STOPIEŃ NASILENIA	To, jak bardzo, w jakim stopniu STAN działa na PODMIOT.	postępująca choroba, nasilona infekcja, lekki przebieg choroby
	ZASIĘG	Występowanie STANU na dużym obszarze w tym samym czasie.	epidemia, pandemia, ognisko choroby
	RODZAJ STANU (ze względu na cechy istotne z perspektywy PODMIOTU)	posiadanie nazwy zagrożenie śmiercią częstość w populacji możliwość rozpoznania możliwość usunięcia STANU To, jak STAN jest nazywany, klasyfikowany i opisywany. To, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu STAN wiąże się z utratą życia. To, jaki jest STAN ze względu na częstość występowania w społeczeństwie. To, jaki jest STAN ze względu na świadomość PODMIOTU i/lub wiedzę AGENSA PRZECIWDZIAŁANIA. To, jaki jest STAN ze względu na możliwość PRZECIWDZIAŁANIA.	rak, AIDS, gruźlica, depresja, zapalenie płuc, alzheimer choroba śmiertelna, terminalna, zagrażająca życiu choroby rzadkie, powszechna dolegliwość choroba zdiagnozowana/rozpoznana, tajemnicza choroba choroba uleczalna/nieuleczalna

Tabela 1 cd.

Elementy ramy		Opis		Przykłady
Subrama LECZENIE (PRZECIWDZIAŁANIE STANOWI)				
AGENS PRZECIWDZIAŁANIA		Nazwy wykonawców zawodów medycznych.		lekarz, pielęgniarka, ratownik medyczny, psychiatra, rehabilitant
DZIAŁANIA AGENSA		To, co AGENS robi, by przeciwdziałać STANOWI.		leczyć, osłuchać pacjenta, zdiagnozować chorobę, skierować na badania
ATRYBUTY i NARZĘDZIA		To, czego używa AGENS w procesie przeciwdziałania STANOWI.		karta/historia choroby, recepta, leki, karetka pogotowia, biały fartuch
LOKALIZACJA		Miejsca, w których AGENS i PODMIOT przeciwdziałają STANOWI.		przychodnia, gabinet lekarski, iść do szpitala, skierowanie do sanatorium
ETAPY PRZECIWDZIAŁANIA		Kolejne działania (i ich fazy) mające na celu przeciwdziałanie STANOWI.		postawić diagnozę, zacząć/kontynuować leczenie, badania kontrolne, wyliczenie, zakończenie terapii
SYSTEM (OPIEKI MEDYCZNEJ)		To, jak jest zorganizowany system opieki medycznej i jak jest postrzegany przez PODMIOT.		kolejki do lekarzy, składka zdrowotna, dostać się do lekarza, wizyta na NFZ, prywatna opieka medyczna
PROFILAKTYKA		To, co zapobiega STANOWI.		szczepienie, badania profilaktyczne, badania przesiewowe, uzmacnianie odporności, zdrowy styl życia
Subrama OTOCZENIE				
FUNKCIONOWANIE PODMIOTU W SPOŁECZEŃSTWIE		To, jak PODMIOT funkcjonuje społecznie z powodu STANU.		być na zwolnieniu lekarskim, chorobowe, niezdolność do pracy, orzeczenie o niepełnosprawności, renta zdrowotna
OTOCZENIE	OSOBY z OTOCZENIA PODMIOTU	Osoby (rodzina, znajomi, pracodawca, inni chorujący, organizacje pacjendckie), które uchodzą w relacje z PODMIOTEM w czasie trwania lub z powodu STANU.		inni pacjenci, bliscy chorego, rodzice małych pacjentów
	RELACJA z PODMIOTEM	To, jak PODMIOT może działać na OTOCZENIE.		zarazić kogoś, roznosić (zarazki)
	WPŁYW PODMIOTU na OTOCZENIE			
	WPŁYW OTOCZENIA na PODMIOT	To, jak OTOCZENIE reaguje na STAN PODMIOTU i jakie podejmuje wobec niego działania.		opiekować się chorym, odwiedzać kogoś w szpitalu, wspierać w chorobie
OCENA PODMIOTU przez OTOCZENIE		To, jak OTOCZENIE postrzega i ocenia PODMIOT STANU.		ktoś (nie) wygląda na chorego, ktoś dzielnie znosi chorobę, inwalida

Charakterystyka elementów ramy CHOROBY i opis ich językowych realizacji

Elementy jądrowe ramy CHOROBY

PODMIOT, czyli osoba podlegająca działaniu STANU, odczuwająca jego objawy lub skutki, może być językowo wyrażony np. leksemami *chory, zakażony, cukrzyk, pacjent, ozdrowieniec*. Na poziomie składniowym PODMIOT jest najczęściej obecny jako podmiot gramatyczny lub domyślny zdań realizujących schematy typu: *ktoś jest chory, ktoś choruje na coś, ktoś ma (chorobę)*, a także jako przydawka podmiotowa w konstrukcji *choroba czyjaś (choroba Anny)*. Może nie być nazwany wprost, ale zawsze zakłada się jego istnienie – choroba, aby była przedmiotem komunikacji, musi odnosić się do kogoś, kto jej doświadcza.

W typowej sytuacji mówienie o chorobie wymaga, aby jednostka, która odczuwa symptomy choroby, opowiedziała o swoim STANIE. To z wypowiedzi konkretnego człowieka w pierwszej kolejności lekarz jako specjalista czerpie informacje naprowadzające go na rozpoznanie danej jednostki chorobowej. Również społecznie choroba konstituuje się jako realny byt, kiedy to subiektywne doświadczenie staje się elementem komunikacji osoby chorej z otoczeniem. Żeby ta komunikacja mogła zaistnieć, PODMIOT musi mieć pewną świadomość własnego organizmu, zdolność do dostrzeżenia zachodzących w nim zmian i interpretowania ich jako negatywnych i niepokojących.

To, co PODMIOT zauważył w funkcjonowaniu swojego organizmu i uznał za odbiegające od dotychczasowego poziomu zdrowia, w ramie choroby określamy jako STAN⁹. Wyrażany jest on m.in. za pomocą słów: *choroba, dolegliwości, infekcja, grypa, problemy ze zdrowiem*, lub opisywany potocznie takimi sformułowaniami jak: *ktoś źle się czuje, coś kogoś bierze, coś komuś jest*.

Element BYCIE w STANIE dotyczy tego, jak PODMIOT i STAN oddziałują na siebie, jak PODMIOT istnieje pod wpływem STANU. W tym elemencie ramy dominują czasowniki otwierające pozycje dla dwóch fraz wskazujących na dwa pozostałe elementy jądrowe. Jest to fundament całej ramy – obecny na każdym poziomie myślenia o tym, że *ktoś choruje na coś, ktoś wraca do zdrowia* czy *ktoś kontroluje swoją chorobę*. Nie zawsze element BYCIE w STANIE wyrażony jest osobnym leksemem, często zaś łączy się z innymi treściami charakteryzującymi STAN lub PODMIOT, np. *umierać na raka* określa BYCIE w STANIE i perspektywę śmierci związaną z daną chorobą. BYCIE w STANIE zwykle sprofilowane jest w tekstach tak, że akcentuje albo perspektywę PODMIOTU i jego reakcję na STAN (np. *radzić sobie z chorobą, nabawić się kataru*), albo perspektywę STANU i to, jak oddziałuje on na PODMIOT (np. *choroba dokucza komuś, grypa ścina kogoś z nóg, choroba zmieniła czyjeś życie*).

⁹ Nie jest łatwo określić precyzyjnie, czym jest ogólny poziom zdrowia. Trudność ta wynika m.in. z problemów ze zdefiniowaniem i z rozgraniczeniem pojęć 'choroba' i 'zdrowie' (por. Domaradzki, 2013). Współcześnie zauważa się zresztą, że zdrowie i choroba są kategoriami dynamicznymi, przenikającymi się – możliwe jest zdrowie w chorobie / mimo choroby. Dotyczy to zwłaszcza chorób przewlekłych, które – kiedy są opanowane i pod kontrolą – dla osób chorujących stają się nowym punktem odniesienia w ich myśleniu o zdrowiu. Na potrzeby tej analizy ogólny poziom zdrowia rozumiemy jako całościowy stan organizmu danego człowieka, umożliwiający mu codzienne funkcjonowanie i określany przez niego subiektywnie mianem zdrowia.

Materiał językowy realizujący element BYCIE W STANIE z perspektywy PODMIOTU jest zróżnicowany i oddaje różnorodność reakcji i działań ludzi w obliczu choroby. Niektóre leksemy dotyczące tego elementu oznaczają konkretne czynności, które może podjąć PODMIOT, żeby usunąć STAN. Mogą one odnosić się do wiedzy związanej z łagodzeniem objawów i leczeniem, np. *ktoś leczy się domowymi sposobami, bierze witaminy, pije (coś) na przeziębienie*, lub profilaktyką, np. *chronić się przed wirusami*. Wyrażenia takie jak *zwalczać objawy, walczyć/wygrać/przegrać z chorobą* wpisują się w metaforykę militarną i łączą z konwencjonalnym postrzeganiem choroby jako przeciwnika (por. Sontag, 2016). Część czasowników realizujących ten element wskazuje także na przeżycia wewnętrzne chorego, wydobywa jego ocenę i postawę wobec STANU, np. *ktoś cierpi na stwardnienie rozsiane, ktoś zaakceptował swoją chorobę, ktoś nauczył się żyć z chorobą*.

Większość wyrażen wprowadzających drugą perspektywę (to, jak STAN działa na PODMIOT) także ma charakter metaforyczny i pokazuje, że w świadomości użytkowników języka choroba stanowi autonomiczny byt, często ożywiony. Niektóre z realizacji tej perspektywy sugerują, że działania STANU wobec PODMIOTU są intencjonalne (np. *dopał mnie katar*), inne ujmują chorobę jako coś nieobliczalnego (np. *w przedszkolu szaleje ospa*), działającego destrukcyjnie na PODMIOT (np. *trawi go gorączka, grypa mnie rozkłada*). Wyrażanie relacji PODMIOTU i STANU (niezależnie od przyjętej perspektywy) to przestrzeń na indywidualność i poszukiwanie mniej skonwencjonalizowanych środków wyrazu, często metaforycznych.

W cytatach z NKJP i KWJP¹⁰ widać, jak w tekstach realizują się przywołane elementy ramy. Zwykle są one uszczegóławiane przez odniesienia do konkretnego typu STANU, jego właściwości, sposobów leczenia i ewentualnych skutków:

- (1) Do Kamila_(PODMIOT) dociera, że jest_(BYCIE W STANIE) chory_(STAN). (KWJP)
- (2) Na początku lat trzydziestych pewien psychiatra miał na oddziale pacjentkę_(PODMIOT), która chorowała_(BYCIE W STANIE) na cukrzycę_(STAN: NAZWA). (KWJP)
- (3) Artysta_(PODMIOT) od wielu miesięcy walczył_(BYCIE W STANIE: PODMIOT WOBEC STANU) z chorobą nowotworową_(STAN: RODZAJ STANU). (NKJP)
- (4) Obawiam się, że Fryderyk_(PODMIOT)... cierpi na_(BYCIE W STANIE: PODMIOT WOBEC STANU) jakies zaburzenia psychiczne_(STAN: LOKALIZACJA). (KWJP)

Elementy szczegółowe ramy CHOROBY dotyczące PODMIOTU

Obserwacja materiału językowego pozwala wyróżnić dwa elementy niejądrowe dotyczące PODMIOTU. Wyrażenia takie jak *choroba geriatryczna, choroba kobieca* czy *choroba górników* charakteryzują RODZAJ PODMIOTU, wydobywają określone jego cechy (jak: wiek, płeć, wykonywany zawód) jako typowego nosiciela danego STANU. Drugi element to OCENA STANU przez PODMIOT, czyli to, jak PODMIOT wartościuje swój STAN. OCENA realizuje się w połączeniach wyrazu *choroba* z przymiotnikami zawierającymi w swoim znaczeniu

¹⁰ Przykłady z korpusów pochodzą głównie z internetowych tekstów pisanych o charakterze publicystycznym lub informacyjnym.

komponent wartościujący (zwykle negatywnie), np. *nieznośna/wstydliva choroba*. Możliwe jest także pozytywne wartościowanie STANU (np. za pomocą konstrukcji *dzięki chorobie*), choć to zdecydowanie mniej typowa realizacja.

Uobecnienie tych elementów ramy w konkretnych tekstach ilustrują przykłady:

- (5) Za jego kadencji powstał oddział sanatoryjny, w którym leczono choroby_(STAN), kobiece_{(PODMIOT: RODZAJ PODMIOTU)*}. (NKJP)
- (6) Poza tym choroba_(STAN) atakuje_(BYCIE W STANIE: STAN WOBEC PODMIOTU) na ogół dzieci i młodych ludzi_{(PODMIOT: RODZAJ PODMIOTU)*}. (KWJP)
- (7) Jestem_(PODMIOT, BYCIE W STANIE) ciężko_(OCENA STANU przez PODMIOT) chory_{(STAN, BYCIE W STANIE)*} mózg wciąż działa, ale ciało zanika. (NKJP)
- (8) Choruje_{z(PODMIOT, BYCIE W STANIE)} na bardzo dziwną_(OCENA STANU przez PODMIOT) chorobę_{z(STAN)*}, której nikt do końca nie rozumie, ale już się z tym pogodziłem_{(BYCIE W STANIE: PODMIOT WOBEC STANU)*}. (NKJP)

Elementy szczegółowe ramy CHOROBY dotyczącej STANU

Pierwszym aspektem charakterystyki STANU są jego OZNAKI (OBJAWY). Element ten odnosi się do poczucia dyskomfortu, tego, jak STAN przejawia się (daje o sobie znać) w wyglądzie, samopoczuciu i aktywności PODMIOTU¹¹, np. *gorączka, wysypka, ból, osłabienie*.

Drugi element, PRZYCZYNA STANU, obejmuje wyrażane językowo czynniki wywołujące STAN. Mają one różny charakter: biologiczny (np. *wirusówka, choroba genetyczna*), środowiskowy (np. *choroba cywilizacyjna, choroba zawodowa*) lub psychologiczny (np. *zespół stresu pourazowego*). Określenia takie jak: *choroba weneryczna, choroba lokomocyjna* czy *choroba tropikalna*, odnoszą się do jeszcze innych rodzajów przyczyn czy raczej okoliczności nabycia choroby (wskazują na aktywności wykonywane przez PODMIOT, a nawet na miejsca, w których przebywał). Poszczególne PRZYCZYNY w różnym stopniu wskazują na zależność STANU od tego, co PODMIOT robi, np. określenie *genetyczna* wycisza wpływ PODMIOTU. Są też wyrażenia wydobywające zależność STANU od zachowania, działań, trybu życia PODMIOTU i wprowadzające komponent odpowiedzialności za pojawienie się STANU, np. *wpędzić się w chorobę, prowadzić niezdrowy tryb życia*.

Ważnym aspektem STANU jest także jego LOKALIZACJA, czyli to, w jakiej części organizmu PODMIOTU objawia się STAN. Na poziomie leksykalnym będą to głównie nazwy konkretnych części ciała czy organów, w których umiejscowione są OZNAKI STANU, np. *ktoś skarży się na bóle pleców, choroba nerek, ktoś choruje na płuca*. Pojęciowo ten element znajdziemy również w nazwach chorób, np. *rak trzustki, zapalenie pęcherzyka żółciowego*.

¹¹ Problematyczne w tym kontekście są wyrażenia *choroba bezobjawowa, choroba utajona* czy też metaforyczne określenie choroby *cichy zabójca*. Na poziomie semantycznym one także odnoszą się do OZNAK, ale wskazują na ich nieobecność lub brak świadomości PODMIOTU, że w jego ciele rozwija się stan chorobowy. Takie połączenia leksykalne wykraczają poza prototypową sytuację choroby, w której objawy są ewidentne i zwracają uwagę PODMIOTU.

Dalsze elementy charakteryzujące STAN to CZAS jego TRWANIA, ETAPY oraz STOPIEŃ NASILENIA STANU. Określają one kolejno to: jak długo PODMIOT podlega STANOWI (np. *choruje od urodzenia*), jakie są kolejne stadia STANU (np. *rozwój choroby*, *IV stadium raka*) i w jakim stopniu STAN działa na PODMIOT (np. *lekkie przeziębienie*, *ktos ciężko przeszedł ospę*). Niektóre z przywołanych określeń aktywują więcej niż jeden element ramy, np. wyrażenie *ostra choroba* przekazuje informacje nie tylko o NASILENIU STANU, lecz także o CZASIE jego TRWANIA (choroba określana jako *ostra* rozwija się szybko, ale nie trwa długo).

Kolejnym wyróżnionym w ramie elementem jest ZASIĘG STANU. Doświadczenie pandemii COVID-19 wpłynęło na utrwalenie w świadomości społecznej i zakorzenienie w słownictwie pojęć takich jak *epidemia* i *pandemia*, oznaczających większe niż się oczekuje występowanie danej choroby na jakimś obszarze w danym czasie (np. *epidemia ospy*, *pandemia COVID-19*, także *epidemia otyłości*).

W typowej sytuacji związanej z chorowaniem PODMIOT podejmuje działania, które mają mu pomóc wrócić do kondycji sprzed wystąpienia STANU. W tym momencie pojawiają się elementy subramy LECZENIE. Najczęściej to wtedy chory dowiadyuje się, co dokładnie mu dolega, i poznaje RODZAJ STANU. W tym elemencie ramy zawarliśmy treści związane z tym, jak laicy rozróżniają poszczególne typy chorób. Ponieważ ramę rekonstruujemy z perspektywy człowieka doświadczającego choroby, kryteria wewnętrznego podziału tej części ramy wskazują na cechy STANU istotne dla osoby chorej i jej otoczenia (nie jest to więc klasyfikacja medyczna).

RODZAJ STANU możemy określać ze względu na jego nazwę, czyli to, jak STAN jest sklasyfikowany i opisany, np. *grypa*, *cukrzyca typu 2*, *depresja*, *alkoholizm*. Diagnoza, czyli moment, w którym PODMIOT dowiadyuje się, co mu dolega, to istotny element scenariusza chorowania, wpływający na dalszy jego przebieg. Wraz z diagnozą (poznaniem konkretnej nazwy STANU) PODMIOT może się dowiedzieć: czy istnieje możliwość wyleczenia lub złagodzenia STANU (np. *choroba uleczalna/nieuleczalna*, *choroba przewlekła*), czy STAN grozi śmiercią (np. *choroba śmiertelna*), jak często dany problem medyczny występuje w społeczeństwie (np. *powszechna choroba*, *wysoka zachorowalność*). Z kolei trudności z ustaleniem diagnozy (i dalej – z leczeniem) mogą się wiązać z taką właściwością STANU, jak możliwość jego rozpoznania, zarówno przez PODMIOT (świadomość istnienia choroby), jak i przez specjalistów, np. *choroba ukryta/nierozpoznana*, *choroba zdiagnozowana / wcześniej wykryta*.

Przykłady z korpusów pokazują, jak elementy określające STAN funkcjonują w konkretnych tekstach:

- (9) Choroba wrzodowa żołądka i dwunastnicy_(STAN: NAZWA, LOKALIZACJA) stała się obecnie prawie tak powszechna_(STAN: CZĘSTOTLIWOŚĆ) jak cukrzyca typu drugiego_(STAN: NAZWA). Gastrologzy twierdzą, że winę za to ponosi niezdrowy tryb życia_(PRZYCZYNA STANU) – nieregularne jadenie posiłków, palenie papierosów, picie kawy, alkoholu, ale przede wszystkim stres. (NKJP)
- (10) Chorująca_(BYCIE W STANIE) od kilku lat_(CZAS TRWANIA) na raka_(STAN: NAZWA) znajoma_(PODMIOT) miewała kilkutgodniowe okresy nawrotu choroby_(ETAPY). (KWJP)

- (11) Miałam_(BYCIE W STANIE) głęboką_(OCENA STANU przez PODMIOT) depresję_(STAN: NAZWA) całymi dniami_(CZAS TRWANIA) nie mogłam się podnieść z łóżka_(OZNAKI STANU). (KWJP)
- (12) Prawie milion osób_(PODMIOT, STAN: CZĘSTOTLIWOŚĆ) ma_(BYCIE W STANIE) zdiagnozowaną_(STAN: MOŻLIWOŚĆ ROZPOZNANIA, ETAPY PRZECIWDZIAŁANIA) chorobę niedokrwienną serca_(STAN: NAZWA, LOKALIZACJA) zaś około 8 milionów populacji polskiej_(PODMIOT, STAN: CZĘSTOTLIWOŚĆ) cierpi_(BYCIE W STANIE) na nadciśnienie tętnicze_(STAN: NAZWA). (NKJP)

Subrama LECZENIE

Ta część ramy obejmuje ujętych w ujęciu wiedzy o sposobach przeciwdziałania STANOWI – zarówno na poziomie czynności, jak i ich wykonawców, miejsc, narzędzi oraz okoliczności, w jakich odbywa się leczenie. LECZENIE dotyczy nie tylko interwencji medycznej w wąskim sensie, ale szerzej – wszelkich kroków, jakie podejmowane są przez AGENSA we współpracy z PODMIOTEM w odpowiedzi na STAN.

Zebrany materiał pokazuje, że scenariusz leczenia ujęty w subramie LECZENIE ma swoją wewnętrzną strukturę, obejmującą kilka powiązanych z sobą elementów: AGENSA PRZECIWDZIAŁANIA, jego DZIAŁANIA, ATRYBUTY I NARZĘDZIA, LOKALIZACJĘ, ETAPY PRZECIWDZIAŁANIA, SYSTEM (OPIEKI MEDYCZNEJ) widziany z perspektywy PODMIOTU oraz PROFILAKTYKĘ.

Kiedy PODMIOT zwróci się o pomoc do specjalistów, w scenariuszu chorowania pojawia się AGENS PRZECIWDZIAŁANIA – osoba lub grupa osób, które podejmują próby rozpoznania i leczenia lub łagodzenia STANU, czyli np. lekarze (różnych specjalizacji), pielęgniarki, rehabilitanci, psychoterapeuci.

AGENS wykonuje określone DZIAŁANIA – obejmują one badanie, diagnozowanie, przepisywanie leków, wykonywanie zabiegów, prowadzenie terapii, a także podejmowanie decyzji o dalszym leczeniu (np. *wystawianie skierowań, hospitalizacja*). Działania te mogą mieć charakter czynnościowy (np. *osłuchać, wypisać receptę*) lub instytucjonalny (np. *leczyć, prowadzić terapię*). Ogląd materiału pokazuje, że czynności przeciwdziałające STANOWI nie są wyłącznie domeną przedstawicieli medycyny konwencjonalnej. W omawianej subramie mieszczą się również wyrażenia wskazujące na praktyki alternatywne, np. *leczenie homeopatyczne czy medycyna naturalna*.

Z DZIAŁANAMI AGENSA wiążą się ATRYBUTY I NARZĘDZIA, którymi AGENS się posługuje. Element ten zawiera nazwy zarówno przedmiotów materialnych (np. *stetoskop, skalpel, leki*), jak i elementów infrastruktury medycznej (np. *karetką, aparatura medyczna*). Działania mają także swoją lokalizację. Element LOKALIZACJA zawiera językowe określenia miejsc, w których odbywa się leczenie, np. *przychodnia, gabinet zabiegowy, SOR, szpital*, ale również *apteka, dom lub hospicjum domowe*. Rozmaitość realizacji tego elementu pokazuje, że proces leczenia może przebiegać w różnych warunkach i z różnym stopniem instytucjonalnego wsparcia.

Element ETAPY w odniesieniu do przeciwdziałania w dużej mierze odzwierciedla ETAPY STANU, zmienia się jednak punkt widzenia. O ile ETAPY STANU koncentrują się na rozwoju i nasileniu STANU z perspektywy PODMIOTU, o tyle ETAPY przeciwdziałania pokazują działania podejmowane przez AGENSA wobec PODMIOTU i jego STANU (np. *diagnoza, leczenie, badania kontrolne, wyleczenie*). Obie sekwencje są częściami tego samego procesu, lecz

różnią się zakotwiczeniem: jedna osadzona jest w doświadczeniu podmiotu, druga – w działaniach medycznych.

Następnym elementem subramy jest SYSTEM (OPIEKI MEDYCZNEJ), czyli pakiet treści związanych z organizacją instytucji, w których odbywa się leczenie. Doświadczenie choroby wiąże się z funkcjonowaniem w ramach tego systemu: oczekiwaniem w kolejkach, (często) brakiem dostępu do specjalistów, trudnością w uzyskaniu potrzebnych świadczeń. Te aspekty są również obecne w języku i stanowią istotną część scenariusza leczenia, ponieważ wpływają na jego długość, skuteczność i ocenę całego procesu z perspektywy PODMIOTU.

Z organizacją systemu związana jest także PROFILAKTYKA. W przedstawionym scenariuszu element ten obejmuje działania, które PODMIOT może podjąć, aby zapobiec ponownemu pojawieniu się STANU, np. *szczepienia, badania profilaktyczne*. PROFILAKTYKA ma ponadto charakter potencjalny – jest przeciwdziałaniem wystąpieniu STANU, czyli czymś, co powstrzymuje uruchomienie scenariusza choroby.

Sposób, w jaki omówione elementy realizują się w tekstach, pokazują przykłady:

- (13) Zjawiła się karetka_(ATRYBUTY I NARZĘDZIA), Ratownik medyczny_(AGENS PRZECIWDZIAŁANIA) zmierzył puls i ciśnienie krwi_(DZIAŁANIA AGENSA) i powiedział, że są słabo wyczuwalne_(STAN). (KWJP)
- (14) Toczeń_(STAN: NAZWA) to jedna z najcięższych chorób_(STAN: STOPIEŃ NASILENIA) reumatycznych_(STAN: PRZYCZYNA, LOKALIZACJA). W grupie ryzyka są przede wszystkim młode kobiety_(PODMIOT: RODZAJ PODMIOTU) – chorują_(BYCIE W STANIE) dziewięciokrotnie częściej_(STAN: CZĘSTOTLIWOŚĆ) niż mężczyźni. W Polsce z chorobą_(STAN) mierzy się_(BYCIE W STANIE: PODMIOT WOBEC STANU) ponad 18,5 tys. pacjentów_(STAN: ZASIĘG, CZĘSTOTLIWOŚĆ, PODMIOT), choć eksperci_(AGENS PRZECIWDZIAŁANIA) przyznają, że te dane mogą być mocno niedoszacowane ze względu na problem z diagnozą_(STAN: MOŻLIWOŚĆ ROZPOZNANIA, ETAPY PRZECIWDZIAŁANIA). (Monco PL, b.d.)
- (15) Gdyby chciał się zarejestrować przez NFZ, w kolejce na badanie czekałby do kwietnia_(SYSTEM OPIEKI MEDYCZNEJ). (KWJP)
- (16) Szacuje się, że co piąta_(STAN: CZĘSTOTLIWOŚĆ) kobieta_(PODMIOT: RODZAJ) cierpi_(BYCIE W STANIE) na endometriozę_(STAN: NAZWA), ale diagnozowanie i wykrycie_(ETAPY PRZECIWDZIAŁANIA) jej jest trudne_(STAN: MOŻLIWOŚĆ ROZPOZNANIA, ETAPY PRZECIWDZIAŁANIA) bo nie daje jednoznacznych objawów_(OZNAKI). (KWJP)

Subrama OTOCZENIE

W sytuacji choroby PODMIOT wycofuje się z codziennych aktywności, by przyjąć – jak pisał Talcott Parsons (2009) – społeczną rolę chorego. Wiąże się ona z tym, że chorego zwalnia się na pewien czas z dotychczasowych obowiązków, a jednocześnie nakłada się na taką osobę nowy obowiązek: leczenia się i wyzdrowienia. Subrama OTOCZENIE uwzględnia tę dynamikę społeczną oraz oczekiwania wobec chorego.

Pierwszym elementem tej części ramy jest FUNKCJONOWANIE PODMIOTU W SPOŁECZEŃSTWIE. Mieszczą się tu wyrażenia nazywające zmiany w życiu codziennym osoby chorej, wynikające z ograniczeń wywołanych przez STAN, takie jak: zwolnienie lekarskie, nieobecności w pracy lub szkole, ograniczenia aktywności towarzyskich i obowiązków domowych

(np. *chorobowe*, *wziąć L4*). Z tej perspektywy choroba jawi się nie tylko jako zjawisko somatyczne czy psychiczne, lecz także jako fenomen społeczny i relacyjny.

Element *OTOCZENIE* dotyczy przede wszystkim innych (niż personel medyczny) osób, które towarzyszą *PODMIOTOWI* lub na które wpływa *STAN PODMIOTU*. Mogą to być członkowie rodziny, przyjaciele, współpracownicy, także obcy ludzie, w tym inni chorzy. W obrębie kategorii *OTOCZENIE* wyróżniamy dwie formy *RELACJI* z *PODMIOTEM*: *WPŁYW PODMIOTU* na *OTOCZENIE* oraz *WPŁYW OTOCZENIA* na *PODMIOT*. Każda z nich uwzględnia inny aspekt relacji społecznych aktywowanych w sytuacji choroby.

WPŁYW PODMIOTU na *OTOCZENIE* obejmuje przede wszystkim wyrażenia dotyczące chorób zakaźnych i sytuacji, w których chory staje się źródłem zagrożenia dla zdrowia innych ludzi, np. *roznosić zarazki*, *choroba zakaźna*, *izolatka*. Ten element wydobywa wymiar odpowiedzialności społecznej przypisywanej choremu oraz możliwość jego izolowania jako osoby potencjalnie zagrażającej zdrowiu innych. *WPŁYW OTOCZENIA* na *PODMIOT* to element gromadzący wyrażenia opisujące reakcje osób z *OTOCZENIA PODMIOTU* na jego *STAN* i podejmowane przez nie działania, np. *opieka*, *odwiedziny w szpitalu*, *wsparcie w chorobie*, ale też *unikanie kontaktu z chorym*.

Treści zebrane w ostatnim elemencie – *OCENA PODMIOTU* przez *OTOCZENIE* – odnoszą się do tego, jak *PODMIOT* jest postrzegany i oceniany w społeczeństwie przez pryzmat swojego *STANU*. Ocena ta może być pozytywna, np. *ktoś dzielnie znosi chorobę* (por. *dzielny pacjent*), ale może też zawierać stereotypy łączone z daną chorobą i chorującymi osobami, dotyczące np. odpowiedniego wyglądu czy zachowania (por. *ktoś nie wygląda na chorego*, *ktoś chodzi jak paralityk*).

Elementy skupione w subramie *OTOCZENIE* nie tworzą scenariusza rozumianego jako przyczynowo-skutkowa sekwencja zdarzeń. Może się wydawać, że treści zawarte w tej części ramy stanowią tylko tło konceptualizacji choroby. Materiał pokazuje, że chociaż jest to najslabiej zleksykalizowana część ramy, to perspektywa zewnętrznego obserwatora pojawia się w tekstach o chorobach często na poziomie składni, szerszego kontekstu, znaczenia całości wypowiedzi, np.:

- (17) Rodzice_(OTOCZENIE: OSOBY z OTOCZENIA PODMIOTU) na zmiany brali chorobowe_(FUNKCJONOWANIE PODMIOTU W SPOŁECZEŃSTWIE), no bo wiadomo, że do przedszkola w takim stanie chodzić nie mogłam_(FUNKCJONOWANIE PODMIOTU W SPOŁECZEŃSTWIE), a ktoś się mną w domu zająć musiał_(WPŁYW PODMIOTU na OTOCZENIE, WPŁYW OTOCZENIA na PODMIOT). (KWJP)
- (18) Ale lepiej pójść na kwarantannę_(FUNKCJONOWANIE PODMIOTU W SPOŁECZEŃSTWIE), niż zarażać innych_(WPŁYW PODMIOTU na OTOCZENIE), nie? (KWJP)
- (19) Do dzisiaj szczupły człowiek według starszych Polaków wygląda na chorego_(OCENA PODMIOTU przez OTOCZENIE). (KWJP)

Podsumowanie i perspektywy badawcze

W rekonstrukcji ramy *CHOROBY* przyjęliśmy perspektywę człowieka doświadczającego choroby. Wyróżnione elementy ramy oraz strukturę subram uporządkowaliśmy według

scenariusza, w którym PODMIOT odgrywa główną rolę (postrzega swój STAN, podejmuje określone działania i spotyka innych uczestników sytuacji, z którymi wchodzi w relacje). Jest to scenariusz ogólny, model zawierający powtarzalne i uschematyzowane komponenty, które w konkretnych sytuacjach (tekstach) są realizowane na różne sposoby (niektóre elementy ramy mogą być mocniej rozbudowane, inne zupełnie pominięte).

Możliwe byłoby odtworzenie ramy interpretacyjnej CHOROBY z perspektywy profesjonalnej, w której centrum stanowi STAN jako zjawisko medyczne, obiekt postrzegany i analizowany przez AGENSA PRZECIWDZIAŁANIA w kategoriach diagnozy, klasyfikacji i leczenia. Wybrałyśmy inne podejście, by skupić się na tym, jak choroba jest przeżywana i interpretowana przez PODMIOT – także w odniesieniu do scenariusza leczenia, który traktujemy jako integralną część doświadczenia chorowania, a nie wyłącznie jako proces medyczny.

Analiza materiału wskazuje, że znacznie więcej zróżnicowanych elementów pojęciowych dotyczy STANU niż PODMIOTU. To pozwala sądzić, że w ujętych sytuacji choroby to, co dzieje się z organizmem PODMIOTU, jest ważniejsze niż sam PODMIOT. Człowiek w chorobie postrzegany jest przez pryzmat STANU i relacji z nim. Największa różnorodność określeń językowych dotyczy BYCIA W STANIE i samego STANU, który jest ujmowany w wielu aspektach (m.in. czasu trwania, intensywności i możliwości leczenia). W przywołanych przykładach widać, że poszczególne wyrażenia mogą informować jednocześnie o kilku elementach ramy CHOROBY, np. fragment z przykładu (12) mówi o PODMIOTCIE STANU oraz CZĘSTOTLIWOŚCI występowania tego STANU w społeczeństwie. Z kolei przykład (9) pokazuje, że w opisach nastawionych na STAN ujawniają się elementy subramy LECZENIE. Związek choroby z leczeniem jest bardzo silnie utrwalony w języku i w naszym myśleniu o chorobie. Wydzielona subrama LECZENIE jest mniej obszerna niż łączna reprezentacja STANU, a jednocześnie bardziej ujętych niż subrama OTOCZENIE. Widzimy sens w uwzględnianiu w językowej refleksji o chorobie także tej ostatniej perspektywy. Dopełnia ona całościowy ogląd choroby i uwarunkowania na jej wymiar społeczny, zarówno ten budujący, jak i krzywdzący.

W przedstawionej analizie ramy CHOROBY akcentujemy to, co polszczyzna ma i podsuwa swoim użytkownikom do mówienia o tym zjawisku. Nasze ujęcie wchodzi w dialog z refleksją o niewyraźności doświadczeń bólu, choroby czy niepełnosprawności (w tym o niewystarczalności czy braku języka do ich opisanie) i współczesnych kierunkach odczytywania tych doświadczeń w ramach dyskursu maładycznego (zob. Szubert, 2019). Ogólna rama interpretacyjna CHOROBY, zrekonstruowana na podstawie konwencjonalnych danych językowych, otwiera perspektywę dalszych badań.

Od uschematyzowanego modelu CHOROBY jako ogólnej kategorii poznawczej można iść w kierunku studiów nad pojedynczymi tekstami jako jednostkowymi realizacjami doświadczenia choroby (zob. badania narracji chorobowych, fikcjonalnych i niefikcjonalnych), ale również nad dużymi zbiorami tekstów, dobranymi według klucza gatunkowego lub tematycznego (np. w analizie polskich patografii). Studia z wykorzystaniem ogólnej ramy interpretacyjnej CHOROBY dotyczyć mogą także konceptualizacji konkretnych chorób (np. choroby otyłościowej, cukrzycy czy endometriozy) w języku ogólnym (w ujęciu synchronicznym i diachronicznym), w różnych typach tekstów czy dyskursów, a także oceny stopnia typowości tych chorób, czyli zbieżności pojedynczych doświadczeń z podstawowym scenariuszem chorowania.

Rama CHOROBY wydaje się ponadto przydatnym narzędziem w badaniu metafor, zarówno tych, w których CHOROBA jest domeną docelową (opisywaną przez odniesienie do innych struktur poznawczych), jak i tych, które wyzyskują CHOROBE jako domenę źródłową do mówienia o innych zjawiskach (na wzór wykorzystania ram percepcyjnych w projekcie Synamety; zob. Zawisławska, 2019).

Wyróżnienie elementów intersubiektywnego scenariusza chorowania ma także potencjał dydaktyczny. Rama jako reprezentacja ludzkiego wymiaru doświadczenia choroby może być narzędziem edukacyjnym, które pomaga przyszłym i już praktykującym lekarzom w rozumieniu perspektywy pacjentów i w efektywniejszym komunikowaniu się z nimi. Nawiązujemy tu do założenia kognitywizmu, wedle którego ujętykowniony obraz danego zjawiska organizuje (przynajmniej częściowo) wiedzę użytkowników języka na dany temat i wpływa na ich sposób postrzegania i wartościowania tego zjawiska (Grzegorzczkova, 2021; Tabakowska, red., 2001). Dotyczy to również choroby i jej typowego scenariusza, którego ślady zawarte są w języku. Z perspektywy medycznej pacjenci są laikami, w ujęciu lingwistycznym – przeciętnymi użytkownikami języka. Ich wiedza o chorobach bywa potoczna i bazuje m.in. na utrwalonych schematach językowo-kulturowych. Mogą one rzutować na to, jak ludzie odnajdują się w konkretnych sytuacjach chorobowych, odbiegających od tego modelowego scenariusza. Jest to ważny wątek, szczególnie w perspektywie medycyny humanistycznej i komunikacji medycznej, który zasługuje na uwagę¹².

Literatura

- Bańko, M. (red.). (2000). *Inny słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN (ISJP).
- Bralczyk, J. (red.). (b.d.). *Słownik języka polskiego PWN*. Pobrane 9.12.2025 z <https://sjp.pwn.pl/> (SJP PWN).
- Brożyna-Reczko, M. (2018). O metaforze choroby w polskim i angielskim dyskursie politycznym. *Tekst i dyskurs – Text und diskurs*, 11, 351–369.
- Chojnacka-Kuraś, M. (2016). *Semantyka bólu we współczesnej polszczyźnie*. Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Chojnacka-Kuraś, M. (2019). Kiedy walka staje się podróżą. O przeobrażeniach metafor opisujących doświadczenie chorowania z uwzględnieniem typu i fazy choroby. *Prace Filologiczne*, 73, 33–48. <https://doi.org/10.32798/pf.482>.
- Chojnacka-Kuraś, M., Czerkas, K., (w druku). CHOROBA jako kategoria pojęciowa o strukturze prototypowej. *Etnolingwistyka*.
- Domaradzki, J. (2013). O definicjach zdrowia i choroby. *Folia Medica Lodziensia*, 40(1), 5–29.
- Domaradzki, J. (2014). Triada choroba, poczucie dyskomfortu i chorowanie i jej współczesna interpretacja. *Hygeia Public Health*, 49(2), 197–201.
- Dubisz, S. (red.). (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN (USJP).
- Fillmore, Ch. (1982). Frame semantics. W: The Linguistic Society of Korea (ed.), *Linguistics in the morning calm: Selected papers from SICOL-1981* (s. 111–137). Hanshin Publishing Co.

¹² Szczegółową analizę CHOROBY jako kategorii o strukturze prototypowej, z uwzględnieniem semantycznych komponentów centralnych (tworzących prototyp) i peryferyjnych, przedstawiamy w osobnych publikacjach (m.in. Chojnacka-Kuraś, Czerkas, w druku).

- Grzegorzyczkowa, R. (2021). *Język w służbie myśli. Szkice z dziejów polskiego słownictwa*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jankowiak, L.A. (2005). *Słownictwo medyczne Stefana Falimirza, t. 1, Początki polskiej renesansowej terminologii medycznej*. Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, Instytut Slawistyki PAN.
- Jankowiak, L.A. (2015). *Synonimia polskiej terminologii medycznej drugiej połowy XIX wieku. (Na podstawie „Słownika terminologii lekarskiej polskiej” z 1881 r.)*. Instytut Slawistyki PAN.
- Kładocny, P. (2014). Rama interpretacyjna percepcji słuchowej. W: D. Filar, D. Piekarczyk (red.), *Narracyjność języka i kultury. Literatura i media* (s. 161–178). Instytut Filologii Polskiej UMCS.
- Kładocny, P. (2020). Rama interpretacyjna dotyku w języku polskim. *Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego*, 6, 129–139. <https://doi.org/10.34768/fp2020a8>.
- Kładocny, P. (2022). Konceptualizacja smaku w twórczości Jerzego Pilcha. *Prace Filologiczne*, 77, 107–130. <https://doi.org/10.32798/pf.1043>.
- Kövesces, Z. (2011). *Język. Umysł. Kultura. Praktyczne wprowadzenie*. Tłum. A. Kowalcze-Pawlik, M. Buchta. Universitas.
- Libura, M., Libura, A., Bechler, P. (2015). Obraz niezakaźnych chorób przewlekłych w dyskursie potocznym i prasowym na przykładzie chorób reumatycznych i łuszczycy. W: B. Samoliński, F. Raciborski, J. Gołąb (red.), *Konstruktywni. Zdrowie, aktywność i zdolność do pracy* (s. 217–318). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Linde-Usiekiewicz, J. (2010). Od przypadków głębokich do elementów ram we FrameNecie. W: M. Zawisławska (red.), *RAMKI. Rygorystyczna aplikacja metodologii kognitywno-interpretacyjnej* (s. 17–52). Dom Wydawniczy Elipsa.
- Maćkowiak, M., Libura, A., Phillipson, L., Szcześniak, D., Rymaszewska, J. (2022). Understanding of dementia in the Polish language: A frame semantic approach. *Journal of Alzheimer's Disease*, 91(1), 389–406. <https://doi.org/10.3233/JAD-220633>.
- Marciniak, M., Kieraś, W., Bojałkowska, K., Borkowski, P., Borys, P., Eźlakowski, W., Guz, W., Kobyliński, Ł., Komosińska, D., Krasnowska-Kieraś, K., Łaziński, M., Miernecka, M., Nitoń, B., Ogródniczuk, M., Rudolf, M., Tomaszewska, A., Woliński, M., Wołoszyn, J., Wójtowicz, B., Wróblewska, A., Zawadzka-Palucka, N. (2023). *Korpus Współczesnego Języka Polskiego*. Instytut Podstaw Informatyki PAN. <https://kwjp.pl> (KWJP).
- Marczewska, M. (2012). „Ja cię zamawiam, ja cię wypędzam”. *Choroba. Studium językowo-kulturowe*. Instytut Filologii Polskiej UJK.
- Marczewska, M. (2014). Językowo-kulturowy obraz zdrowia w polszczyźnie. W: J. Szadura, S. Niebrzegowska-Bartmińska, I. Bielińska-Gardziel (red.), *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów, t. 3, Problemy eksplikowania i profilowania pojęć* (s. 151–161). Wydawnictwo UMCS.
- Marczewska, M. (2018). ZDROWIE w świetle danych językowych. W: S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura, B. Żywicka (red.), *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów, t. 4, Słownik językowy, leksykon, encyklopedia w programie badań porównawczych* (s. 189–204). Wydawnictwo UMCS.
- Monco PL. (b.d.). Pobrano 8.01.2026 z <https://monco-pl.clarin-pl.eu/index>.
- Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2006). Konceptualizacja choroby w polszczyźnie potocznej i w polskich zamówieniach ludowych. W: E. Łoch, G. Wallner (red.), *Sposoby leczenia dawniej i dziś w świetle literatury i medycyny* (s. 33–48). Wydawnictwo Wojciech Olech.
- Parsons, T. (2009). *System społeczny*. Tłum. M. Kaczmarczyk. Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Pęzik, P. (2012). *Wyszukiwarka PELCRA dla danych NKJP*. Narodowy Korpus Języka Polskiego. Red. A. Przepiórkowski, M. Bańko, R. Górski, B. Lewandowska-Tomaszczyk. Wydawnictwo PWN. <https://pelcra-nkjp.clarin-pl.eu/index.jsp>. (NKJP).

- Pęzik, P. (2020). Budowa i zastosowania korpusu monitorującego Monco PL. *Forum Lingwistyczne*, 7, 133–150. <https://doi.org/10.31261/FL.2020.07.11>.
- Post, M. (2006). Prekognitywne idee w językoznawstwie kognitywnym. Przypadek semantyki scen-i-ram (*scenes-and-frames semantics*) Charlesa J. Fillmore'a. W: O. Sokołowska, D. Stanulewicz (red.), *Językoznawstwo kognitywne III. Kognitywizm w świetle innych teorii* (s. 267–280). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Silverman, J., Kurtz, S., Draper, J. (2013). *Skills for communicating with patients*. CRC Press.
- Sontag, S. (2016). *Choroba jako metafora. AIDS i jego metafory*. Tłum. J. Anders. Karakter.
- Stec, M. (2007). Konceptualizacja pojęcia choroba w polszczyźnie. *Poradnik Językowy*, 1, 20–32.
- Syrotin, O. (2021). Frame organization of the „disease” concept in the English language. *International Journal of Philology*, 12(3), 40–45. <https://doi.org/10.31548/philolog2021.03.040>.
- Szubert, M. (2019). Narracyjność choroby i nadejście medycyny jutra. *Kultura Współczesna*, 4, 76–92. <http://dx.doi.org/10.26112/kw.2019.107.06>.
- Szymańska, I. (2010). Semantyka ram: rozwój koncepcji i kierunki zastosowań. W: P. Stalmaszczyk (red.), *Metodologie językoznawstwa. Filozoficzne i empiryczne problemy w analizie języka* (s. 91–108). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tabakowska, E. (red.). (2001). *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Universitas.
- Tokarski, R. (1995). *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Wydawnictwo UMCS.
- Tokarski, R. (2006). Pola znaczeniowe i ramy interpretacyjne – dwa spojrzenia na język. *LingVaria*, (1)1, 34–46.
- Wabnic, K. (2018). Rak jako metafora w języku internautów – znaczenie i nacechowanie ekspresywne. *Orbis Linguarum*, 51, 223–235. <https://doi.org/10.23817/olin.51-14>.
- Waszakowa, K. (1997). O nowych zjawiskach leksykalnych w świetle semantyki rozumienia. W: R. Grzegorzczkowska, Z. Zaron (red.), *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi* (s. 9–24). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zawisławska, M. (2004). *Czasowniki oznaczające percepcję wzrokową we współczesnej polszczyźnie. Ujęcie kognitywne*. Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zawisławska, M. (2019). *Metaphor and senses. The Synamet Corpus: A Polish resource for synesthetic metaphors*. Peter Lang.
- Zawisławska, M. (red.) (2010). *RAMKI: Rygorystyczna aplikacja metodologii kognitywno-interpretacyjnej*. Elipsa.
- Zgółkowska, H. (red.) (1994). *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. Kurpisz (PSWP).
- Żmigrodzki, P. (red.). (b.d.). *Wielki słownik języka polskiego PAN*. Pobrane 5.12.2025 z <https://wsjp.pl/> (WSJP).

Theoretical approaches to the phenomenon of stereotypes in the context of concepts such as myth and prejudice

Teoretyczne ujęcia fenomenu stereotypów
w kontekście takich pojęć jak mit i uprzedzenie

Abstract: The article is a review of research on stereotypes and related concepts, such as myth and prejudice. The various definitions of stereotypes which are discussed are embedded in the humanities and social sciences, taking into account the cognitive and ethnolinguistic dimensions of the stereotyping phenomenon proposed by Jerzy Bartmiński. The article cites numerous definitions of stereotypes coined in the last century, starting from 1922, when Walter Lippmann published his groundbreaking book *Public opinion*, in which he first characterized the structure of a stereotype in relation to the formation of public opinion. The purpose of the article is to provide a holistic presentation of the phenomenon of the stereotype in an interdisciplinary and transdisciplinary manner, drawing primarily on German and Polish research. The article also aims to formulate an original definition of a stereotype, which is presented at its conclusion, and to situate it within the broader context of related phenomena. Among the key problems in the presented article such as myth and prejudice, the article also presents cognitive and/or cultural studies definitions of a stereotype, as well as a purely behaviourist approach to the phenomenon, as proposed, for example, by Adam Schaff.

Key words: stereotype, cognitive studies, myth, the Ethnolinguistic School of Lublin, prejudice

Abstrakt: Artykuł stanowi przegląd badań nad stereotypami i pojęciami pokrewnymi jak mit i uprzedzenie. Przedstawia definicje funkcjonujące w naukach humanistycznych i społecznych, uwzględniając kognitywne i etnolingwistyczne ujęcie Jerzego Bartmińskiego. Artykuł przytacza liczne definicje stereotypów poczynając od roku 1922, kiedy to Walter Lippmann wydał przełomową książkę pt. *Public opinion*, w której po raz pierwszy scharakteryzował strukturę stereotypu w odniesieniu do kreowania opinii publicznej. Cel artykułu to próba holistycznego zaprezentowania stereotypu w możliwie jak najbardziej inter- i transdyscyplinarny sposób, oparta głównie na badaniach niemieckich i polskich. Celem artykułu jest również próba ukucia własnej definicji stereotypu, którą można znaleźć na końcu artykułu. Kluczowe problemy niniejszego artykułu to również próba osadzenia stereotypu w kontekście pokrewnych pojęć jak mit i uprzedzenie oraz zaprezentowanie kognitywnych lub/i kulturoznawczych definicji stereotypu, czy też behawiorystycznego podejścia do analizowanego zjawiska, jakie proponuje np. Adam Schaff.

Słowa kluczowe: stereotyp, kognitywizm, mit, Lubelska szkoła etnolingwistyczna, uprzedzenie

The Genesis of the Stereotype

The concept of stereotype was formulated in the 1930s by early social psychologists such as Katz and Braly (1933), who began empirically researching stereotypes of ethnic groups. That period marked its operationalization in academic study (Spears et al., 1997, p. 23).

Another key researcher of this phenomenon, considered to be one of the theoretical progenitors of the stereotyping process, is Walter Lippmann. In 1922, he laid a solid foundation for the next hundred years of research on stereotyping with his groundbreaking work titled *Public opinion*. Lippmann's flexible thesis was that man constructs his knowledge of the world, perceives it through images of the outside world, and that "[t]he images take on a variety of forms: patterns, templates, scripts and suggest what information should be assimilated and remembered, and what information can be marginalized or even ignored" (Lippmann, 1922, pp. 5–7). Once again, it is the Polish stereotype researcher Jerzy Bartmiński who emphasizes the complexity of the phenomenon under study, arguing that:

Stereotypes are part of a multidimensional system of social communication that uses simplified cognitive schemas; stereotypes, which are representations of "people and things," [...] are rooted in the elementary mechanisms of human interpretation of reality, involving such basic operations as selection, generalization and axiomatization. They are embedded both into the linguistic code, social norms, and into linguistic practice (utterance operations). They are an essential component of the linguistic picture of the world and cultural code [...]. As a byproduct of psychological and sociocultural mechanisms, they are "indelible," although in a certain sense they can be subject to conscious shaping. (Bartmiński, 1995, pp. 259–260, own translation)

Myth Versus Fictive and Imaginary Stereotypes

When myths are referred to, they are usually conceived of as an opposition to logical thinking, a certain illogicality, irrationality, the opposite of *logos*. Already the ancients treated the myth as something else than reason or the rational, logical mind, as a construct "dwelling" on the fringes of reason. Following Gernot Böhme (1999, p. 13),¹ it is worth noting here that "[t]he 'alterity of reason' manifests here as nature, corporeality, the ability to create imagination/fantasy, desire, feelings, i.e. everything that remains independent of reason and one's senses." (own translation) Both myth and stereotype are, in a sense, intertwined, as both phenomena are frequency-based, and a stereotype may stem from a mythological notion, or a counterfactual belief held by people.

¹ The original quote: "Das andere der Vernunft, das ist inhaltlich die Natur, der menschliche Leib, die Phantasie, das Begehren, die Gefühle – oder besser: all dieses, soweit es sich die Vernunft nicht hat aneignen können." The topic of "otherness of reason" was also dealt with by the following researchers, among others: Angehrn, 1996, pp. 13–17; Bürger, 1983.

Matthias Freise (2003, pp. 6–7) proposes to “busticate the order of things” into the following triad: myth, culture and stereotype. The researcher emphasizes that there is a certain functional-historical relationship between the stereotype and the myth. He also argues that the stereotype is a kind of by-product of cultural processes (German: *das “Endlager” des kulturellen Prozesses*). So, in both cases the *ratio* factor, i.e. reasoning/understanding, is of little importance, and what is more, it is not based on the experience of the individual, but on the *a priori* assumption that the information it contains is the (only) “true” content. Both the myth and the stereotype are popular elements of cultural specificity found in most speech communities, so both phenomena have become “permanently embedded” in the collective social consciousness of ethnic groups (Szostak, 2010, p. 24). Myths and stereotypes also condition human actions and behaviour (Schaff, 1981, p. 127), after all, these result from the accepted “regime of truth” in a given community (Chruszczewski, 2011, p. 170). At the same time, what is important is that myths, unlike stereotypes, are characterized by greater flexibility, susceptibility to change, as well as various formats of transformations and interpretations (Parandowski, 1992, p. 7). This is because stereotypes are based partly on the direct knowledge, i.e. it “specifically generalizes,” designates to a specific object, person or group of people, in a general way, as a result of which the stereotype is less susceptible to modification.

Modern myths are usually understood as irrational ideas about reality, having a strong emotional character, and in each case these ideas have a volitional character – negative or positive (Chodubski, 2000, pp. 61–63). Myths, possessing the character of a kind of *sacrum* and often used as arguments in discussion, reveal how strongly people adhere to certain beliefs. As a result, such individuals may perceive reality through top-down, socially accepted categories and display the features of a stereotype themselves (Piwnicki, 2010, p. 193).

There is another renowned researcher of myths whose meaningful statements deserve attention and who conceives of stereotypes as a kind of myths, since he tends to generalize too much, as in the following quote, which is *nota bene* crucial for humanity:

it takes up the ancient myths of public Suffering and Humiliation: the cross and the pillory. It is as if the wrestler is crucified in broad daylight and in the sight of all. I have heard it said of a wrestler stretched on the ground ‘He is dead, little Jesus, there, on the cross,’ and these ironic words revealed the hidden roots of a spectacle which enacts the exact gestures of the most ancient purifications. (Barthes, 1991, p. 19)

Given the scope of the analyses undertaken in this article, the phenomenon of stereotyping has been presented here mainly with regard to Polish and German studies of the subject. Already a preliminary review of the studies reveals that both German and Polish observations of the problem bear some resemblance, e.g. both of them emphasize the evaluative/emotional character of stereotypes above all, or the issue of historical contexts as one of the manifold components of stereotyping. Although it should be noted here that not all stereotypes are related to emotion.

A Linguistic Approach to the Phenomenon of Stereotyping

At the outset, it should be stressed that the author of the article understands and accepts a narrow interpretation of stereotypes, mainly as stereotypical characterizations of other social groups. Generally speaking, stereotypes occur in all social dimensions: there are stereotypes, among others, related to profession (e.g. distracted professor, unreal scientist, “geek,” suspicious insurance representative, arrogant manager), regarding religion or creed (e.g. fanatical Muslim, dogmatic Catholic), related to social condition (e.g. bourgeois – exploiter, proletarian – simpleton, narrow-minded petty bourgeois) or gender (e.g. woman at the wheel) (Hahn, 2002, p. 19). What, then, is a stereotype, and how should this term be understood? Uta Quasthoff, a well-known German stereotype researcher and linguist, presents a narrow understanding of the problem by stating unequivocally that “[s]tereotype is the verbalization of a belief, which addresses social groups or a selected individual who is a member of that group” (Quasthoff, 1973, p. 27, own translation).² A notable feature of this definition, however, is the lack of attention to the evaluative nature of the stereotype, it also lacks the fact that not every stereotype is verbalized or axiologized. Instead, Quasthoff stresses the linguistic dimension of the phenomenon itself by pointing out the inextricable link between language and stereotypes. All in all, Quasthoff broadens the definition of a stereotype:

It is a verbal expression of a belief concerning social groups or individuals who are members of it. It has the logical form of a judgment that categorically trivializes and generalizes, with a tendency towards emotional axiologization, attributing to a given class of people either specific characteristics or behavioural patterns or it [the stereotype – M. K.] shys away from doing so. In linguistic terms, it [this judgment – M. K.] takes the form of a sentence. (Quasthoff, 1973, p. 28, own translation)³

In this expanded definition, the “emotional charge” of the stereotype manifests itself.

“Transcollocability” as Another Feature of Stereotypes

The aforementioned approach corresponds to the multi-faceted perspective on the issue proposed by Christa Stocker (2000, p. 144). In fact, the researcher says that

² The original quote: “[...] die werbale Ausserungsform von Überzeugungen, die sich auf soziale Gruppen beziehen, Stereotyp zu nennen.”

³ The original quote: „Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional-wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht, Linguistisch ist es als Satz beschreibbar.”

stereotypes are characterized not only by semantic qualities, but also by all those pieces of information that in any way, on the basis of linguistic usus, exhibit connectivity [or better to say they manifest some kind of a “transcollocability” – M. K.] with a given social group – information regarding usual ways of behaviour, rights, duties, expectations, etc. The author deliberately uses the prefix *trans-* rather than *meta-* to demonstrate the interpenetration of two intertwined dimensions, in this case the social/non-linguistic (a group of people) and the linguistic one (stereotypes). These stereotypes are the “core” of socially shared collective knowledge, i.e. values, perceptions that are associated with a given social group. (Stocker, 2000, p. 144)⁴

In Stocker's definition, the phenomenon of collective (social) consciousness is highlighted, along with the multitude of factors that co-constitute it. The researcher draws attention to the fact that humanity is a harmonious social collective, “a summation of interacting factors,” which consequently amounts to the “crystallization” of social stereotyping, focused on various social groups, with the aim of attributing to them certain collective characteristics (Stocker, 2000, pp. 145–146).

Another very general attempt at a definition of the term stereotype has been made by a representative of social psychology Andreas Zick (1997, p. 44), who notes that in the field of psychology alone there are numerous definitions of a stereotype, but most of them agree on one point, namely that stereotypes are cognitive concepts that make generalizations about individuals or groups of people. The stereotype outlines a certain framework for the term, in itself hard to objectivize, nonexistent as such, always as a construct.

Semantic Dichotomous Dimension of Stereotypes

According to another German scientist, Wolfgang Manz (1974, p. 13), understanding stereotypes depends on whether we analyze them in a narrow or broad perspective. Indeed, Manz points out the semantic dichotomous nature of the term “stereotype” (primordial and secondary meanings), and even its polysemy, as a result of the domain within which stereotypes become the object of observation. Regardless of this, the researcher points out the underlying characteristics of a stereotype: immutability, uniformity (German: *Gleichförmigkeit*) and a demystification/meaninglessness (German: *Sinnentleerung*).

Speaking of the way how German science approaches the phenomenon of stereotyping, it is difficult not to mention Hans Henning Hahn's perspective. Basically, it is based on Lippmann's concept, called “mapping in the head” as a thought process initiated by stereotypes existing in the mind. Hahn proposes the following definition of a stereotype:

⁴ The original quote: “Soziale Stereotype enthalten also nicht nur semantische Merkmale, sondern auch all jene Informationen, die in irgendeiner Art habitualisiert mit einer sozialen Gruppe verbunden werden – Informationen über gewohnheitsmäßige Verhaltensweisen, Rechte, Pflichten, Erwartungen etc. Sie konstituieren sich aus sozial geteiltem Wissen, d.h. aus Werten und Vorstellungen, die mit einer sozialen Gruppen assoziiert und in Merkmalszuschreibungen aktualisiert werden.”

A stereotype represents an utterance, it may represent a positive and/or negative value judgment, which usually goes hand in hand with a strong belief (or the speaker merely fakes a strong belief when he consciously uses a stereotype with the intention of manipulation, even he himself is therefore not convinced of the validity of the stereotype, of its “truthfulness”). It [the stereotype – M. K.] is practiced on people, more precisely, on human groups that can be characterized in ambiguous ways: racially, ethnically, nationally, socially, politically, by religion or profession etc. (Hahn, 2002, p. 20, own translation)⁵

Historical Origins of Stereotyping

An interesting perspective on stereotyping has been proposed by Elisabeth and Stuart Ewen, who situate the definition of a stereotype within its historical context. They emphasize that the genesis of modern stereotyping systems, *sensu largo*, should be traced back to globalist movements of past centuries and hundreds of years of civilizational development, whereas *sensu stricto* it can be linked only to the globalization of the economy. Stereotypical concepts of thought related to society, which “reside” in the modern language and the people who speak it, may have also emerged over the years from deeply ingrained patterns of unequal socioeconomic development in people. The authors also postulate that social stereotypes have been formed in a world where coexistence with strangers has permeated, even “stuck” to everyday life. According to the researchers, the belief in social inequality has been reflected in many spheres of life – from the realm of the profane, through the areas of new forms of scientism, forms of aesthetic beauty, to the realm of sacrum (E. Ewen, and S. Ewen, 2006, p. 460).

Among more recent German accounts of social stereotypes, the perspective proposed by Lars-Eric Petersen and Bernd Six (2020, p. 21) draws attention. They posit that a stereotype can be understood “as a sequence of beliefs about members of a given social group”⁶ or “as the association of a certain chain of characteristics with a category.”⁷ The aforementioned researchers, reflecting on the functions and genesis of stereotypes, conclude that the central mechanism in which the origins of stereotypes must be seen is the willingness and internal need of people to categorize others (for example, the polarization of society into representatives of in-groups and out-groups) (Petersen and Six, 2020, p. 21).

⁵ The original quote: “Ein Stereotyp stellt eine Aussage dar, und zwar ein (negatives oder positives) Werturteil, das gemeinhin von einer starken Überzeugung getragen wird (oder der Sprecher gibt die starke Überzeugung nur vor, wenn er das Stereotyp gezielt in manipulativer Absicht benutzt, also selbst nicht davon überzeugt ist, dass das Stereotyp zutrifft, ‘wahr ist’). Es wird meist auf Menschen angewandt, und zwar auf menschliche Gruppen, die unterschiedlich definiert sein können: rassistisch, ethnisch, national, sozial, politisch, religiös oder konfessionell, beruflich usw.”

⁶ The original quote: “Stereotype sind eine Reihe von Überzeugungen über die Mitglieder einer sozialen Gruppe.”

⁷ The original quote: “Stereotype sind als Assoziation einer Reihe von Merkmalen mit einer Kategorie zu verstehen.”

It is worth noting here that, also for the above-mentioned Hahn, the formation of stereotypes is mainly about the inner desire of people to “inject” objects (on the basis of “similarity of individuals”) into some common framework. Thus, a stereotype defines the existence of a particular group by extracting from its representatives some recurrent qualitative characteristics. Thus, it can be concluded that a stereotype is an image with an “admixture of truth,” whereby this kernel of truth inherent in a stereotype can become “degenerated or distorted” due to the influence of external emotional influences, and thus factors of human nature (i.e. the tendency to hyperbolize, to lay it on thick, to draw the longbow, or any generalization). Therefore, Hahn (2002, pp. 24–25) proposes that a stereotype must be understood as a half-truth (German: *Halbwahrheit*) or as a complete lie, which, however, can be unmasked.

Ruth Florack's literary study of stereotypes and stereotyping also draws attention in German scientific thought. Indeed, the researcher conceives of a stereotype as a kind of timelessness of seeing something (German: *Überzeitlichkeit*), constituted by historical conditions and social connections. Ruth presents the view that depending on political conflicts or social tensions in different social groups, stereotypes can take on various forms, which makes it all even more difficult to fully analyze their specificity (Florack, 2000, p. 132).

Behaviourist Approach to Stereotypes

The stereotype is also an object of interest for Polish researchers. Of paramount importance in this regard seem to be the meditations of Adam Schaff (1981, p. 127), a philosopher, who undertakes an analysis of the phenomenon of stereotyping, quoting definitions of stereotype researchers from every corner of the globe, to rethink it on his own, in his unique style. Schaff devotes considerable attention to the issue of the proliferation of the term *linguistic stereotype*, focusing on its structure. He notes that the expression indicates not only the fact of verbalization (which, *de facto*, is an immanent feature of any stereotype), but is also somewhat misleading, as it suggests the existence of other, non-linguistic forms of stereotypes (Schaff, 1981, p. 36). For Schaff, stereotypes are only “linguistic,” but they also reflect the social thinking and attitudes, and, in addition, they lack objectivity. The philosopher states that a stereotype has the shape of “a value judgment (negative or positive) intrinsically linked with a belief whose subject matter are groups of people whose judgment is emotional and independent of personal experience, completely or partially contradictory to facts, resistant to change, associated with a word-name” (Schaff, 1981, p. 127).

The Cognitive Character of the Stereotype and Its Axiologization

Jerzy Bartmiński (1998, p. 64), speaking of stereotypes, also emphasizes their social and subjective character. The ethnolinguist points out that “a stereotype is a subjectively determined representation of an object, including its both descriptive and evaluative features, and is the result of the interpretation of reality within the framework of social cognitive models”

(own translation). Other aspects of stereotypes and the stereotyping process can also be seen in Bartmiński's views, especially the issue of axiologization (Bartmiński, 1998, p. 64).

Another researcher, Andrzej Kątny, defines stereotypes by their function of integrating individuals within a group: "[...] Stereotypes are an act of defending values that are of paramount importance to us [...]. Their intention is to strengthen a bond between members of a given community [...], to strengthen the positive image of one's own ethnos over others, they [stereotypes – M. K.] significantly affect the integration of the individual into the group" (Kątny, 2007, p. 117, own translation).

The fact that there is a negative axiologization of reality in stereotypes is also pointed out by Łukasz Tyczkowski (2008, p. 1), although he focuses exclusively on social stereotypes. According to him, a stereotype "is a simplified, generalized judgment, an unjustified superstition regarding other people, moreover, it is a fixed, perpetuated stereotypical picture in one's mind of other people."⁸ This corresponds with Tomasz Szarota's understanding of a stereotype, for whom a stereotype is a complexity of ideas about the mentality of a certain social/ethnic group or about the character traits of a given community. Szarota is under the impression that stereotypes, viewed in this way, are an important part of the cultural heritage of a given speech community and that they are an expression of the scale of values adopted in a given community. The researcher links stereotypes to the collective knowledge of a given social group, i.e. their opinions about others, about something familiar, about something foreign. Szarota concludes his dilatation with Andre Maurois' maxim: "A foreign nation is a mirror into which the traveler peers to see his own face" (Szarota, 1995, pp. 3–12, own translation).⁹

It is also worth noting at this point the difference between a stereotype and a superstition. A stereotype is "a specific cognitive structure, because of its specificity involving the combination of cognitive and emotional factor, we get a pragmatic structure" (Bering and Villaine-Gandossi, 1995, p. 14), while the superstition is "a source of norms and values, an axis of a crystal around which other beliefs and views are arranged" (Wiatr, 1959, p. 27). Bering and Villaine-Gandossi (1995, p. 15), taking into account such features of a stereotype as an integrative function and negative or positive axiologization, come to the conclusion that each time a stereotype is simply a judgment based on beliefs. Touching upon the issue of stereotype or stereotyping, it is legitimate to refer to related issues, i.e. discrimination and prejudice. After all, stereotyping processes condition and determine attitudes, including prejudice towards various social groups. The close connection of the problems is pointed out, among others, by Gordon Allport (1954, p. 204), who writes that "[...] stereotypes serve primarily to rationalize. [...] While it would not hurt (and perhaps would be advisable) to combat them in school and academic settings and to limit their manifestations in the mass media, it should not be thought that these measures are sufficient to eradicate prejudice Allport."

⁸ The original quote: "der Begriff Stereotyp ist ein vereinfachendes, verallgemeinerndes, stereotypes Urteil, ein ungerechtfertigtes Vorurteil über andere Menschen, auch ein festes, klischeehaftes Bild von jemandem" (own translation).

⁹ The original quote: "ein fremdes Volk sei ein Spiegel, in den der Reisende schaut, um sein eigenes Antlitz zu erblicken."

Stereotypes are not prejudices, but the factor that shapes them – they perpetuate prejudices, i.e. negative attitudes. “Man creates beliefs about himself and stereotypes about social groups in such a way to justify the existing situation” (Macrae, et al., 1999, p. 226) – say experts on the problem. Thus, it can be said that prejudice is misleading, wrong attitudes, “resentment based on erroneous and excessive generalizations” (Allport, 1954, p. 9), and, importantly, this resentment may be felt or expressed, or it may be directed at the group as a whole or at its particular individual representative.

Andreas Beelmann and Clara Neudecker point out three basic sources of prejudice formation. Firstly, prejudice can result from learning processes in the context of the social environment. Secondly, prejudice is associated with the development of cognitive-social competencies. Thirdly, prejudice may result from motivational processes, which take place within the framework of identity/personality development (Beelmann and Neudecker, 2020, p. 114).

Summary

Generalizing all the positions presented so far on stereotypes and prejudice, one can share the view of Jan Błuszkowski, according to whom a stereotype is

a form of consciousness: fully or partially consistent with facts, expressing cognitive content from sources in general or to some extent independent of experience, containing emotional evaluations and value judgments, associated with words playing the role of an impulse actualizing preconceived beliefs, characterized by relative permanence and inflexibility. (Błuszkowski, 2003, p. 49, own translation)

Reconciling several of the aforementioned perspectives on the phenomenon of stereotyping – including Walter Lippmann’s theoretical considerations, Katz and Braly’s empirical, measurable, and operationalized approach, as well as the linguistic frameworks proposed by Jerzy Bartmiński and Uta Quasthoff – and embedding the cognitive phenomenon of stereotyping, which is in a sense a precondition within the broader context of concepts such as social or systemic bias and discrimination, the author of the article proposes the following generalized definition of the stereotype. In many cases, it can be understood as a *generational perceptual error* – an error arising from fundamental, innate, and automatic, above all experience-independent, cognitive processes. These processes may be rooted in the primal nature and, as it were, the “perennial aggression” of the human species, manifesting themselves in the creation of negative, often aggressive and racist stereotypes by language users. This “anti-phenomenon” can be prevented only through early and long-term education of young people, supported by exercises, tools, and games aimed at relieving tension. A stereotype is usually epistemic in its nature (usually, since it may also be used to achieve a myriad of other purposes, such as mockery or the ludic function of language), similar to a metaphor. The relationship between metaphor and stereotype and their cognitive function in getting to the truth, which is often being instrumentalized by various groups of lobbyists, politicians, governments or capital groups, sometimes even scientists, should be the subject of future research. Also, we individuals, as users of an inborn natural language,

more or less consciously instrumentalize this plastic and cognitive structure in order to better comprehend reality or to get the lowdown, to cognize “the eternal truth,” “the objective truth,” as mentioned by, among others, the renowned German philosopher Friedrich Nietzsche (“*veritas aeterna est*”) (Nietzsche, 2011, p. 36). One should seek tools to study this remarkable psycholinguistic phenomenon, those preconceptions, in order to discover yet undiscovered areas of the human mind, human nature, which is, in a sense, programmed *a priori*. Following what Lippmann said in the context of stereotypes: “We are told about the world before we see it. We imagine most things before we experience them” (Lippmann, 1922, p. 51), and “For the most part we do not first see, and then define, we define first and then see” (Lippmann, 1922, p. 55), it becomes reasonable to compare the stereotype in its manifold forms to a logical fallacy: *post hoc ergo propter hoc*. I would recommend further research into stereotypes in the context of their primary anchoring in our minds and the “anchoring effect” itself, combined with stereotypes. I would link them to human nature, something wild, intuitive, instinctive, automatic, and therefore not consciously scrutinized, only “subconsciously thought through,” if anyone dares to tackle this problem in this way, because a subconscious decision, a subliminal stereotypical judgement on a given issue is measurable in milliseconds, which elude our conscious perception; we are unable to consciously register such short periods of time, the measurement of which is, of course, a task not for linguists but for neurobiologists and neuropsychologists from experimental biology institutes. According to me, a stereotype is a structure closely intertwined with the primal nature of humans as social animals (*homo animalis socialis/antisocialis*) with something ancient, with an immanent part of human pre-perception, pre-existing in the human mind, with their primal instincts. A stereotype is not based on experience, hence its frequent failure to function as a tool leading to the discovery of “objective truth,” which can be linked to the so-called “Orwellian truth,” albeit devoid of “newspeak,” “doublethink” and “thoughtcrime”; one may link this with one of the Orwell’s quotes: “the further a society drifts from truth the more it will hate those who speak it.” A stereotype understood as a collective (intersubjective) knowledge stored in the long-term memory of individuals should continue to be the subject of transdisciplinary research, although I would recommend focusing, as aforementioned, on linking the genesis of stereotypes with the pre-intuition of homo sapiens, on its unconditional reflexes in interpersonal relations.

References

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Beacon Press.
- Angehrn, E. (1996). *Die Überwindung des Chaos. Zur Philosophie des Mythos*. Suhrkamp Verlag.
- Barthes, R. (1991). *Mythologies*. Hill and Wang.
- Bartmiński, J. (1995). Nasi sąsiedzi w oczach studentów (z badań nad stereotypami narodowymi). In T. Walas (Ed.), *Narody i stereotypy* (pp. 259–260). Universitas.
- Bartmiński, J. (1998). Podstawy badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki. In J. Anusiewicz & J. Bartmiński (Eds.), *Język a kultura. Tom 12: Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne* (pp. 63–83). Wiedza o Kulturze.

- Beelmann, A., & Neudecker, C. (2020). Entwicklungspsychologische Grundlagen für die Entstehung von Vorurteilen. In L. E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (pp. 113–124). Beltz.
- Bering, J., & Villaine-Gandossi, Ch. (1995). Rola i znaczenie stereotypów narodowych w stosunkach międzynarodowych: Podejście interdyscyplinarne (J. Piątkowska, Trans.). In T. Walas (Ed.), *Narody i stereotypy* (pp. 13–27). Universitas.
- Błuszkowski, J. (2003). *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków*. Elipsa.
- Böhme, G. (1999). *Kants Kritik der Urteilskraft in neuer Sicht*. Suhrkamp.
- Bürger, P. (1983). *Zur Kritik der idealistischen Ästhetik*. Suhrkamp Verlag.
- Chodubski, A. (2000). Polski mit Armenii i Ormian. In E. Walewander (Ed.), *Polacy w Armenii* (pp. 73–74). KUL.
- Chruszczewski, P. (2011). *Językoznawstwo antropologiczne: Zadania i metody*. Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Ewen, E., & Ewen, S. (2006). *Typcasting: On the arts and sciences of human inequality*. Seven Stories Press.
- Florack, R. (2000). *Nation als Stereotyp: Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur*. Niemeyer.
- Freise, M. (2003). *Stereotyp und Kulturmythos in der Kultur des 20. Jahrhunderts*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hahn, H. H. (2002). *Stereotyp, Identität und Geschichte: Die Funktion von Stereotypen in gesellschaftlichen Diskursen*. BIS Verlag.
- Kątny, A. (2007). *Słowiańsko-niesłowiańskie kontakty językowe / Slawisch-nichtslawische Sprachkontakte*. Wszechnica Mazurska.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. Transaction Publishers.
- Macrae, C. N., Stangor, C., & Hewstone, M. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia: Najnowsze ujęcie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Manz, W. (1974). *Das Stereotyp*. Anton Hain.
- Nietzsche, F. (2013). *Die Philosophie im tragischen Zeitalter der Griechen*. Zenodot.
- Parandowski, J. (1992). *Mitologia*. Puls.
- Petersen, L. E., & Six, B. (2020). Vorwort. In L. E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen* (pp. 10–11). Beltz.
- Piwnicki, G., & Klein, A. (2010). Mity i stereotypy w postrzeganiu mniejszości narodowych i etnicznych. *Zeszyty Gdyńskie*, 5, 181–204.
- Quasthoff, U. M. (1973). *Soziales Vorurteil und Kommunikation: Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*. Athenäum.
- Schaff, A. (1981). *Stereotypy a działanie ludzkie*. Książka i Wiedza.
- Spears, R., Oakes, P. J., Ellemers, N., & Haslam, S. A. (Eds.). (1997). *The social psychology of stereotyping and group life*. Blackwell.
- Stocker, Ch. (2000). Beidnennung und kognitive Repräsentanz. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 72, 144–146.
- Szarota, T. (1995). Stereotypy narodowe jako temat badań historycznych w Polsce. *Dzieje Najnowsze*, 27(2), 3–12.
- Szostak, W. (2010). Mity i stereotypy w komunikacji politycznej. In A. Kosińska-Metryka & M. Gołaś (Eds.), *Mity i stereotypy w polityce: Przeszłość i teraźniejszość* (pp. 21–30). Adam Marszałek.
- Tyczkowski, Ł. (2008). *Deutsch-polnische Verhältnisse: Stereotype über Deutsche und Polen*. GRIN Verlag.
- Wiatr, J. (1959). *Na tropach antyludzkiego mitu: Źródła i formy przesądu rasowego i etnicznego*. Iskry.
- Zick, A. (1997). *Vorurteile und Rassismus: Eine sozialpsychologische Analyse (Texte zur Sozialpsychologie, Vol. 1)*. Waxmann.

On extralinguistic motivation behind food-specific metaphorical transfers in the history of English

O motywacji pozajęzykowej zmian semantycznych
w obrębie nazw pokarmów w historii języka angielskiego

Abstract: The aim of this paper is to throw some light on the nature of metaphorical transfers of English food names that historically have been employed in reference to human beings, their features, their body parts, sexuality and other characteristics of human existence. As we will attempt to show, the motivation behind the rise of foodsemic metaphors is most frequently of purely extralinguistic nature. The combined synchronic and diachronic perspectives, often referred to as panchronic perspective, allow us to show that metaphorical shifts in lexical items from the macrocategory *FOODSTUFFS* are not random but instead reflect the crucial influence of conceptual dimensions such as *[TASTE]*, *[COLOUR]*, *[SHAPE]*, and *[CONSISTENCY]*. The given dimensions are a conceptual reflection of extralinguistic objects which are of certain colour or transparency, taste or its lack, as well as consistency. Our analysis draws on the model proposed by Kleparski and related studies that trace metaphorical shifts in the history of English across diverse social and regional contexts.

Key words: foodsemic, metaphor, extralinguistic characteristics

Abstrakt: Celem artykułu jest analiza metafor pojęciowych w obrębie nazw pokarmów w języku angielskim, a w szczególności przybliżenie pozajęzykowych czynników mających wpływ na zmiany semantyczne nazw pokarmów w języku angielskim na przestrzeni lat. Często nazwy te odnoszą się do makrokategorii konceptualnej *ISTOTA LUDZKA*, zarówno do człowieka, jak i do części jego ciała, seksualności i innych aspektów jego życia. Przyczyny i uwarunkowania tych zmian mają charakter pozajęzykowy. Wydaje się, że przyjęcie perspektywy diachronicznej i synchronicznej, określanej w literaturze przedmiotu jako panchronicznej, pozwoli wskazać, że metaforyczne zmiany semantyczne w obrębie kategorii konceptualnej *POKARMY* nie są przypadkowe, ale możemy mówić o pewnych powtarzających się schematach, w których kluczową rolę odegrały domeny konceptualne, takie jak *[SMAK]*, *[KSZTAŁT]*, *[WIELKOŚĆ]*, *[ZAPACH]* lub *[KONSYSTENCJA]*. Są one, wraz z ich komponentami, odzwierciedleniem charakterystycznych cech poszczególnych produktów spożywczych i pokarmów, które możemy uważać za podstawę pozajęzykowych uwarunkowań stojących za metaforycznymi zmianami semantycznymi. Przeprowadzona analiza opiera się na opracowanym przez Kleparskiego modelu, który wprowadzono w celu zbadania zmian znaczeniowych, jakim podlegają wyrazy, w tym wypadku

odnoszące się do nazw pokarmów, na przestrzeni czasu w języku angielskim – jego społecznych i geograficznych wariantach.

Słowa kluczowe: nazwy pokarmów, metafora, pozajęzykowe uwarunkowania, charakterystyczne cechy pokarmów

Introduction

The last decades of the 20th century and the beginning of the 21st century have been marked by a particular rise in interest in the study of metaphor, which is one of the main targets of present-day semantic research, both in Poland and abroad (see, among others, Croft (1996, 2000), Deignan (2008), Fabiszak (2007), Gibbs (2017), Kiełtyka (2008, 2016), Kövecses (2002), Krzeszowski (1997), Kudła (2016), Lakoff and Johnson (1980), Lakoff and Turner (1989), Langacker (1987, 1999), Littlemore (2019) and Szwedek (2000)).

Although Conceptual Metaphor Theory (CMT) proposed by Lakoff and Johnson (1980) has received some criticism, it seems that it is still influential, widely used and further developed by, for example, Kövecses (2010). The main tenet of CMT is that metaphors are not mere figures of speech but cognitive mechanisms based on sets of systematic correspondences/mappings between the source and the target, where the source is a tangible concrete item used to understand a less concrete and more abstract concept, such as emotion, thought, desire, relationship and time. For instance, an argument may be understood in terms of war (e.g. *I defended my argument*), life in terms of a journey (e.g. *He had a head start in life*), love in terms of a journey (e.g. *We'll just have to go our separate ways*) or theories in terms of buildings (e.g. *We have to construct a new theory*) (Kövecses, 2010, p. 34).

Other common source domains comprise the human body, animals, food, plants, buildings and/or machines. It goes without saying that food plays an enormous role in our everyday existence, thus it seems to be an influential trigger in the rise of metaphorical senses. In what follows we shall concentrate on specific qualities of food items and their influence on semantic changes. Generally speaking, our common everyday knowledge about food and particular foodstuffs plays an important role in the conceptualization of certain complex notions. As far as the metaphor IDEAS ARE FOOD is concerned, this knowledge allows us to state that food can be cooked, chewed, swallowed and digested. Kövecses (2002, p. 73) compares these processes to thinking and reasoning, as ideas may be metaphorically *cooked* (thought of), *chewed* (considered), *swallowed* (accepted) and *digested* (understood). The outcome of these mappings is the set of the following metaphors proposed by Kövecses (2002, p. 73): <THINKING IS COOKING> (e.g. *Let me stew this over*), <CONSIDERING IS CHEWING> (e.g. *Let me chew over the proposal*), <ACCEPTING IS SWALLOWING> (e.g. *I can't swallow that claim*), <UNDERSTANDING IS DIGESTING> (e.g. *I can't digest all these ideas*).

In order to account for semantic changes affecting food-related vocabulary based on metaphor, we implement the model of analysis proposed by Kleparski (1997). It employs conceptual domains, which may be defined as sets of attributive values which, when connected with an element of a lexical category, enable us to classify and locate its position within a conceptual category and figure out the possible attributive paths of foodsemic transfers. In a nutshell, the model may be said to be an outcome of the joint venture of the tenets of CMT and Roland Langacker's (1987) conceptual domains.

The English lexico-semantic inventory of food-related metaphorization processes is difficult to determine with absolute precision, but all in all, one can speak of at least two hundred documented cases of foodsemy that have emerged in the period 1300–1950 counted on the basis of material registered and evidenced in a variety of historical lexicographic works.¹ The earliest cases of foodsemic metaphorical transfer are attested in 14th–15th century English, when such Middle English lexical items as *nut*, *bacon*, *shrimp*, *cod* and *eggs* developed secondary senses.²

In viewing individual cases as instances of foodsemy rather than other related categories of semantic change (e.g. zoosemy or plantosemy),³ we relied on the classification proposed in Glazier's (1997) *Random house word menu*. The lexicographer listed 1388 food-related lexical items. All the listed lexical items were examined using the dictionaries cited above, and the analysis indicated that 30% of them tended to develop food-related metaphorical or metonymic extensions. They were frequently related to such general conceptual categories as **HUMAN BEING**, **INANIMATE OBJECTS** and **ABSTRACTS**. Here, we shall concentrate mostly on the **HUMAN BEING** conceptual macrocategory.

Foodsemic Metaphors

Originally, almost two decades ago, in Kleparski (2008) the term *foodsemy* was introduced and first used for all kinds of food-related metaphors targeted at the macrocategory

¹ They include, among others, the *Oxford English dictionary* [OED] (n.d.), *Green's dictionary of slang* [GDS], *Historical dictionary of American slang* [HDAS] (n.d.), *Dictionary of word origins* (Ayto, 1990), *The diner's dictionary* (Ayto, 1993), *Word origins: The secret histories of English words from A to Z* (Ayto, 2005), *Partridge's dictionary of slang* (Beale, 1984), *The Probert encyclopaedia of slang* (n.d.), *The Routledge dictionary of modern American slang and unconventional English* (Dalzell & Victor, 2008), *The Oxford dictionary of English etymology* (Onions, 1966), *A dictionary of historical slang* (Partridge, 1978a), *The Penguin dictionary of historical slang* (Partridge, 1978b) and *The Oxford essential dictionary of word histories* (Chantrell, 2003).

² In fact, of the five secondary senses developed by the lexical items at that time, three are still in use with their original metaphorical meanings. The earliest recorded is *nut* meaning 'something of trifling value.' This sense has become obsolete, but the word has acquired other secondary senses within its course of development, such as 'a question difficult to answer, a problem,' 'the head,' 'the glans of the penis,' 'money, profit,' among others. Consequently, the word *nut* seems to be one of the most productive and rich in secondary senses. Similarly, *bacon* used in reference to human flesh, a human being, is last recorded in the first half of the 19th century. However, *bacon* has also developed other long-lasting secondary senses, including 'the genitals,' 'the penis,' 'the prey.' Additionally, the initial and body-oriented metaphorical sense may be said to be still traceable in the two following expressions *save one's bacon* 'to escape safely from a place or situation' and, on the other hand, *lose one's bacon* 'to fail to escape safely.'

³ The three mechanisms, namely zoosemy, plantosemy and foodsemy, may be defined as the mechanisms of metaphorical extension onto the conceptual macrocategory **HUMAN BEING** from the lexical resources linked to such other conceptual categories as the macrocategory **ANIMALS** (e.g. *cow* > 'a fat obese woman,' *pig* > 'a nasty and unpleasant person'), **PLANTS** (e.g. Polish *kwiatuszek* a diminutive of *kwiat* 'a flower,' *różyczka* a diminutive of *róża* 'a rose,' *stokrotka* 'a daisy' > 'an attractive or beloved female') and **FOODSTUFFS** (e.g. *mutton* > 'a prostitute,' *cheesecake* > 'an attractive female').

HUMAN BEING. In a nutshell, it is the mechanism in which the source domain is formed by an element from the category **FOODSTUFFS** and the target domain is the macrocategory **HUMAN BEING**, and the process involves a set of mappings between them involving the projection of attributive features and values associated with members of the source category onto the target category. Foodsemy is regarded as a highly productive phenomenon comprising a variety of forms, e.g. fixed phrases, idiomatic expressions or individual nouns, adjectives and verbs. It is possible to claim that, as food and nourishment are essential in human life, the cases of foodsemy may be easily found and belong to the set of those metaphorical transfers that tend to be deeply rooted in human thought and cognition. Moreover, foodsemy may be viewed as part of a wider approach to metaphor of food and consumption that is a subject of academic dispute represented in current linguistic research by such scholars as Berrada (2007), Gutiérrez-Rivas (2011), Korthals (2008), Kudła (2016), López-Rodríguez (2014), Negro (2019) and Newman (2009).

Evidently, some foodsemic innovations have spread in all possible directions, such as Internet fora, comments and memes. While surfing the Internet, it is possible to discover that the force of food-gearred metaphor is still there for all of us to see. For instance, it was reported that a Finnish grocery chain store released an advertisement for mozzarella cheese under the name *Moomin liha* in Finnish, which translates into English as *Moomins' meat*. Recently, some Moomin- themed memes comparing the character to mozzarella have sparked heated and multi-directional discussion among Moomins' fans. Many of them accepted the innovation, claiming that mozzarella can be perceived as cognitively comparable both to an imaginary creature and to a kind of meat.⁴

In fact, wherever they may exist, the Moomin family consists of individuals who outside their mental and verbal qualities are characterized physically by snow-white complexion and solid body build. For some Moomin fans, the extralinguistic motivation of quality of [COLOUR], in this case [WHITENESS], and that of [SHAPE], here [ROUNDISH], is in no way sufficient to justify the extension from the **DOMAIN OF FICTITIOUS CREATURES** [...] to the **DOMAIN OF FOODSTUFFS** [...], or to be more specific the **DOMAIN OF MEATS** [...]. The fact is that, extralinguistically speaking, mozzarella is in certain respects comparable to a spongy body through the parameter of [TEXTURE]. For others, these obvious similarities fully justify the equality mark that was individually drawn by the anonymous instigator of the innovation. Consequently, it seems that the case of *Moomins' meat* may serve as an illustrative example of the mechanism of foodsemy, the working of conceptual domains and attributive features in action, even though it seems to be just a moment in the continuum of foodsemic transfers.

In the present paper I intend to present partial evidence for the role of extralinguistic motivation in the rise of foodsemic transfers, using language material from various stages in the history of English, which points to the universal nature of foodsemy. Obviously, in this context one could address other research questions, such as:

⁴ The Moomins are fairy-tale creatures and central characters in the books authored by the Finnish writer and illustrator Tove Jansson. The family, accompanied by their friends, experience countless adventures. Importantly here, they are characterized by a round shape of their bodies covered in soft white fur, pointy little ears and a large round snout. Because of the snout and the roundish body, they may be compared to a hippopotamus.

1. In what way is the mechanism embedded in human cognition?
2. Can one speak of the presence of linguistic factors in the rise of foodsemic transfers?
3. Why does it happen that some foodsemic innovations are accepted and spread while others end in a *cul de sac*?
4. Why are certain foodsemic innovations accepted in some varieties of natural language while in others appear once in a blue moon?

In order to attempt to answer these questions, or at least some of them, we shall delve into the history of selected foodsemic transfers and concentrate on the nature of English food names that historically have been employed in reference to human beings, their characteristics, their body parts, sexuality and other elements related to human existence. It seems that the mechanism is deeply rooted and profoundly embedded in the conceptual domain **FOODSTUFFS** and, therefore, we shall demonstrate that metaphorical shifts affecting lexical items related originally to the macrocategory **FOODSTUFFS** are seldom arbitrary. Their non-arbitrariness may be evidenced by the existence of a definite number of conceptual bridges, in the sense of Sornig (1981), that tend to appear and reappear in the rise of historical foodsemic transfers targeted at the macrocategory **HUMAN BEING** and many other conceptual categories that are in some intricate ways cognitively related or bound with it. To be more specific, such bridging domains as, among others, [COLOUR], [SMELL], [TASTE], [CONSISTENCY], [SHAPE], [SIZE] may be evidenced to be extralinguistic decision makers for the rise and spread of a great variety of foodsemic innovations in English and other natural languages. Here, we shall restrict our discussion to a limited number of extralinguistic bridges understood as domains that form the basis of successful, that is commonly accepted, foodsemic metaphors, i.e. the parameters of [TASTE], [SHAPE] and [SMELL].

The DOMAIN OF TASTE [...]

Kleparski (2008, p. 36) illustrates the mechanism of foodsemy with the following cases of metaphorical extensions: Polish *cukierek*, Spanish *bombón*, Romanian *bomboana*, Slovak *cukrik* – all meaning ‘candy’ – may be used metaphorically to denote ‘young, attractive girl.’ Likewise, Italian *zucchero* ‘sugar’ may be used in the sense ‘kind, pleasant or handsome person.’

Besides, the lexical item *sugar*,⁵ in both British and American varieties of English, has developed a number of secondary metaphorical senses, starting with the 17th century ‘a general term of endearment,’ as illustrated in the following material:

- | | |
|------|--|
| 1658 | Good morrow, my honey my <i>suggar</i> -candy, my little pretty mouse. (OED) |
| 1767 | I call him Cooney, cock-a-pigeon, <i>sugar</i> -plum, cock-a-dandy and all the sweet things I can think of. (GDS) |
| 1926 | You'll find the answer if you take a look / In Mr. Webster's dictionary book. The name is <i>sugar</i> ! / I call my baby my <i>sugar</i> . (GDS) ⁶ |

⁵ Together with its numerous compounds, for example *sugar-candy*, *sugar lump*, *sugar baby* or *sugar doll*.

⁶ Illustrative quotations included in the paper are taken mostly from the OED, GDS, or HDAS.

Additionally, at the beginning of the 19th century, especially in American English, *sugar* started to be used in reference to an attractive female:

- 1803 There would have been no Shugar there for you except Some of the Ruth-
erford Ladies. (GDS)
- 1939 Was that *sugar* at Matehuala right or was she? (GDS)

Later, in the first half of the 20th century the sense of *sugar* was extended to ‘an attractive man’:

- 1937 My old *sugar* – my old boyfriend, that’s who I mean. (GDS)

Historically, sugar was not the first sweetener; rather it is honey – the natural substance known for centuries – that has been profoundly embedded in human culture and, naturally, language. Hence, the lexical item referring to honey has a longer history of development. The lexical item *honey* together with its compounds, including *honey-chops* and *honey-comb*, among others, started the long history of semantic development in the 14th century. At first, it functioned as a general term of endearment, irrespective of sex, and the OED provides the first illustrative quotation:

- 1350 William seide, ‘mi *hony*, mi hert al hol þou me makest.’

The metaphorical transfer has flourished successfully throughout the following centuries up to the present.⁷

- 1606 Now I set my cap oth to side on this fashion (do ye see?) then say I, /
Sweet *hony*, bonny, sugar candie, Pegge. Sweet Pegge, *honny* Pegge [...] my Love, my dove, my *honnie*. (OED)
- 1802 Arrah, *honey*! you’re an Irishman, whoever you are, and have spoke your mind in character. (OED)

In the course of the 14th century the initial metaphorical meaning was followed by the sense ‘a sweetheart, a lover,’ which may be traced in the illustrative material:

- c. 1386 Hym thynketh verrailly that he may see Noees flood come walwynges as
the see To drenchen Alisoun, his *hony* dere. (Chaucer, *Miller’s tale*)

⁷ Additionally, the forms *hon* and *hun* seem to be popular in informal varieties of American and Australian English, also in their current varieties: 1943 – And I wish you’d stop calling me baby. I’m Chloe Calverson. [...] Have it your way, *hon* (HDAS); 2010 – Shit, sorry, *hon*, is something wrong? (GDS); 2024 – She brought them down to the table and set the tray down. Thanks, *hon*, Fontana said (GDS).

- 1661 Come hither my own sweet duck, / And sit upon my knee [...] If thou wilt be my *honey*, / Then I will be thine own. (OED)
- 1825 She cried, oh, Guineapig, my dear, you are my dearest *honey*. (GDS)

Undoubtedly, the conceptual element [SWEET] seems to be responsible for the rise of positively loaded attributive values in the resulting foodsemic metaphors. Such attributive values as [PLEASANT], [DEAR], [ATTRACTIVE], [GOOD LOOKING], [HANDSOME] and/or [BEAUTIFUL] are highlighted in the target domains and the secondary senses acquired by the lexical items mentioned above. Additionally, the conceptual element [SWEET] can be evidenced in the rise of a number of foodsemic extensions most often linked to the category **ATTRACTIVE FEMALE HUMAN BEING**. Here, one may enumerate such lexical items as *bun*, *biscuit*, *cake*, *cheesecake*, *chocolate*, *cookie*, *creampuff*, *cupcake*, *candy*, *arm candy*, *lollypop*, *sweet meat*, *jam*, *cherry pie*, *hot gingerbread*, *peach* which all acquired the secondary metaphorical sense 'an attractive female human being.'

All the above cases of metaphorical transfers may be said to be rooted in the metaphorical schema formulated as <SWEETNESS IS PERCEIVED AS POSITIVE>. Here, the two domains, the **DOMAIN OF TASTE** [...] and the **DOMAIN OF PHYSICAL CHARACTERISTICS/APPEARANCE** [...] seem to provide the most relevant link between the original senses of the listed lexical items and the foodsemic metaphors that crop up at various stages of the history of English. The overall metaphorical schema operative in the cases given above may be formulated as <AN ATTRACTIVE FEMALE HUMAN BEING IS PERCEIVED AS A SWEET FOOD ITEM>.

However, the element of [SWEETNESS], evoking positive associations, may be realized in different ways and it is not just related to the qualities [NICE] and [ATTRACTIVE], it may be related to the general pleasure understood differently. Hence, the attributive element [SWEET] may be said to have been also responsible for the rise of secondary senses of lexical items *bun*, *biscuit*, *brownie*, *cake*, *cookie*, *pie*, *doughnut*, *muffin* and *candy*, all of which refer to sweet food items evoking positive associations, also in the context of sexuality and sexual pleasure, and metaphorically stand for the vagina. Also here, the value [SWEET] is at play in foodsemic transfers of these cases, as one may distinguish the path that conditions the development <FEMALE PRIVATE PARTS ARE PERCEIVED AS A SWEET FOOD ITEM>.

What is more, the lexical items given above may be said to form metaphorical networks of interwoven transfers following one or two replicable patterns. In other words, a lexical item linked to the category **FOODSTUFFS** may develop a secondary sense or senses related to the category **FEMALE HUMAN BEING** or **FEMALE PRIVATE PARTS**, or both of them.

Out of the nine lexical items related to the vagina, *bun*⁸ has the longest history of secondary developments, as its first use in this sense may be traced in the course of the 17th century, as illustrated in the following material:

- 1661 If pretty *Bun* the stalk devour, Twil up again in half an hour; When once the *Bun* it doth espy Twill mop most prettily. (OED, GDS)

⁸ In its early stage of development, *bun* was also used in the sense 'pubic hair,' as in: 1720 He swore by the jolly fat Nuns; / If Cards come no better than those that are past, / Oh! Oh! I shall lose all my *Buns*. (GDS)

In fact, the lexical item in question is not always used in reference to sweet food items, but may also belong to the **BREAD AND ROLLS** category; however, here we shall focus on its constant presence in the language, demonstrated by the quotations taken from GDS:

- 1935 You got the hotdog, I got the *bun*, / Let's get together and have a little fun, / If you can dish it, I can take it.
- 2004 Joey would catch Chaz with his weenie in the wrong *bun*.

The sense 'vagina' gave rise to two, however not particularly popular and now obsolete, expressions *to touch the bun for luck*, which in British English means 'to touch one's wife's or girlfriend's genital area for luck before leaving on a journey' and *to butter a bun* which in American English conveyed the sense 'to have sexual intercourse.'

- 1786 To touch *Bun* for Luck; a practice in fashion among sailors going on a cruise. (*1811 Dictionary of the vulgar tongue*)
- 1957 This is number one / And I'm buttering her *bun* / Roll me over, lay me down, and do it again. (HDAS)

On the other hand, food items with sour taste may evoke negative associations. Therefore, the positive connotations are absent in the semantics of *lemon*. The metaphorical meaning *lemon* is 'foolish, incompetent person' or 'a person of sour disposition' in British English, and 'something disappointing, anything worthless,' 'something or someone undesirable' in American English, as evidenced in the well-known motivational saying *if life gives you lemons, make lemonade*. The above cases follow the metaphorical path of the development that may be formulated as <SOURNESS IS PERCEIVED AS NEGATIVE>. They are well established cases of secondary development, and this metaphor seems to be productive; however, on the quantitative level, in comparison to sweet-centred senses, such structures appear to be sparse.

The DOMAIN OF SHAPE [...] and the DOMAIN OF SIZE [...]

Not only do the dimensions of **TASTE** count, but the domains of **SHAPE** and **SIZE** are also involved in the rise of foodsemic extensions. In this context, we shall implement some language material related, mostly, to the categories **FRUIT** and **VEGETABLES**. It seems that the attributive values that quite frequently form the bridges between the original senses and the derived ones are [ROUND]/[ROUNDISH], [LONG]/[LONGISH]. As evidenced by historical material taken from the English language, these attributive values have been actively present and played a crucial role in the rise of foodsemic senses of such lexical items as *apples, avocados, coconuts, chestnuts, grapes, grapefruits, lemons, mangoes, melons, pumpkins, watermelons* used at various stages of the history of English in the sense 'female breasts.' It is particularly evident that the importance of the attributive value [ROUND]/[ROUNDISH] has been responsible for the rise of the transferred senses coupled with the activation of such attributive values as [GREAT] involved in the metaphORIZATION of *melon, pumpkin*,

watermelon used in reference to large female breasts as contrasted with the obvious presence of the attributive value [SMALL]/[SMALLISH] in the historical metaphorization of *chestnuts*, *grapes* and, possibly, yet understandably, *lemons*, which stand for small female breasts.

Likewise, in the cases of semantic evolution of *banana*, *carrot*, *cucumber*, *gherkin* employed in reference to male private parts, one may speak of the activation of values from the **DOMAIN OF SHAPE** [...], namely [LONG]/[LONGISH]. Note that such domains as the **DOMAIN OF SHAPE** [...] and the **DOMAIN OF SIZE** [...] must ultimately be viewed as subordinate entities that are logically subsumed within the limits of the **DOMAIN OF VISUAL CHARACTERISTICS** [...].

Interestingly, one may speak about a certain polysemantic potential of some domains that are involved in the rise of transferred senses. In the case of metaphorization of *melon*, *pumpkin*, *watermelon*, *chestnut*, *grapes* and *lemon*, the extralinguistic attributes [GREAT], [SMALL]/[SMALLISH] are present both in the historically original, as well as transferred senses, and the value is a concrete one. The polysemantic potential of the **DOMAIN OF SIZE** [...] may be documented by the semantic history of such lexical items as *nut* and *shrimp*, the denotata of which are characterized by relative smallness (i.e. the attributive value [SMALL]), which was translated on the metaphorical level to the abstract quality of [INSIGNIFICANCE], [WEAKNESS], [BEING TRIFLING]. This may be evidenced by the early 14th century rise of metaphorical senses of *nut* and *shrimp* that acquired use in the sense of 'something of trifling value' (*nut*) and 'a person characterized by weakness and insignificance' (*shrimp*).

In fact, *nut* seems to be the very first example of food metaphor, as the lexical item acquired the secondary sense 'something of trifling value' at the beginning of the 14th century, which may be illustrated by the following quotation taken from the OED:

c. 1301 He ne yaf a *note* [*nute*] of his þes. (...) Nouth þe worth one *nouthe* [*nute*].

Actually, *nut* developed and has developed a number of secondary senses, and is thought to be one of the most productive words, with dozens of secondary transfers, such as 'a question difficult to answer,' 'the head of the penis,' 'head,' 'intelligence,' 'something pleasant,' or 'sexual intercourse.' *Shrimp*, and its secondary sense 'a person characterized by weakness and insignificance' has proved to be both frequent in use and long-lasting, as evidenced by numerous quotations drawn from the lexicographic sources listed below:

c. 1386 Religioun hath take up al the corn Of tredyng, and we borel men ben *shrimpes*! (Chaucer, *The Canterbury tales*, "Monk's Prologue," lines 1893–1894)

1592 This is a child, a silly dwarf: It cannot be this weak and writhled *shrimp* Should strike such terror to his enemies. (Shakespeare, *Henry VI, Part 1*, 2.3.22–24)

1840 All for a '*Shrimp*' not as high as my hat. (GDS)

1982 Little *shrimp* of a guy he is. (GDS)

The DOMAIN OF SMELL [...] and the DOMAIN OF CONSISTENCY [...]

Much the same applies to those domains that have been less frequently involved in the rise of foodsemic senses in the history of the English lexico-semantic system. In the case of certain lexical items that appear to have been affected by metaphorization processes yielding various secondary female-related senses, the semantic evolution of *fish* may serve as an example: here, the active presence of the attributive element from the **DOMAIN OF SMELL** [...] can justifiably be said to have been activated. Human private parts may be said to be associated with the smell that may hardly be viewed as pleasant. Hence, such attributive values as [SMELLY] and [FISHY] may be conjectured to have been responsible for the emergence of secondary female-related senses 'the vagina' and 'a woman.' The former may be testified by means of the following illustrative material:

- 1546 Olde *fish* and young flesh (quoth he) doth men best feede. (OED)
- 1607 'Twas merry when You wager'd on your angling; when your diver Did hang a salt-*fish* on his hook which he With fervency drew up. (Shakespeare, *Antony and Cleopatra*, 2.2.90–93)
- 1890 When you go fishin', you try to flirt. The fish you fishin'for got on a skirt. (HDAS)
- 1937 If you wanna somethin', smell like *fish* / Down in the alley you can find that dish [...] So take me down in the alley if you wanna satisfy me. (GDS)

The latter is also deeply rooted in language, in fact in the British, American and Australian varieties of the English language, survived until now and are easily traceable in sources:

- 1595 'Tis know I am a pretty piece of flesh. – 'Tis well thou art not *fish*. (Shakespeare, *Romeo and Juliet*, 1.1.27–28)
- 1721 The fairest Ladies smell most fishy: If so, then who would not by marrying, Enjoy *Fish*, Flesh and good Red-Herring. (HDAS)
- 2023 I'm probably bestest off chasing fishing *fish*, palones, jolly fillies. (GDS)

Similarly, in the secondary sense of *oyster* – 'the vagina' – one may speak of the presence of the value [SMELLY]/[FISHY]; however, it seems that here the **DOMAIN OF CONSISTENCY** [...] may have been a joint venture trigger, if not the leading trigger, with such inherent

⁹ Returning to *mozzarella* and its semantic potential, the term appears in the analysis presented by Grzegorz Kleparski (2008), where it is discussed within the framework of Italian food metaphor. According to the author, *mozzarella*, despite denoting a type of cheese appreciated worldwide, is also used metaphorically in the sense 'a weak and flaccid person.' One may claim that here the attributive feature [IMPERMANENCE] translates into the sphere of characteristics that is encoded by such attributive features as [WEAKNESS] and [FEEBLENESS] used in an abstract way. In this case, the consistency of the cheese is likely to have conditioned the sense extension from the soft, limp consistency of the

attributive values as [SMOOTH], [SPONGY] and [WETTISH]. The extended metaphorical sense seems to have risen in the second half of the 16th century and has survived successfully to the present.

Concluding Remarks

The main aim of the present paper has been to discuss major foodsemic motivations triggered by the operation of conceptual domains and conceptual mappings based on diverse qualities of source foodstuff items translated onto the conceptual level of target domains, and hence to show the importance of certain extralinguistic factors behind semantic changes. The cases of transfers provided above do not exhaust the whole potential and range of foodsemic productivity, but rather they should be treated as subjectively chosen illustrative material and representation of the main mechanisms responsible for the rise of new secondary cases. The potential of foodsemic transfers is seen in the great number of domains that are extralinguistically loaded and related to physical/concrete domains of human experience, such as the **DOMAIN OF PHYSICAL CHARACTERISTICS** [...] including the **DOMAIN OF SIZE** [...], the **DOMAIN OF SHAPE** [...], the **DOMAIN OF COLOUR** [...], the **DOMAIN OF TASTE** [...], **DOMAIN OF SMELL** [...], the **DOMAIN OF AGE** [...] and/or the **DOMAIN OF FUNCTION** [...], and others.

Since food is one of the most basic items in everyday life, it obviously has an enormous impact on our existence. It seems that long-standing semantic extensions involve vocabulary items denoting popular, well-known, basic and staple elements of human diet, rather than sophisticated names of delicacies. It goes without saying that the very core of the nature of metaphor is the implementation of concrete elements of source domains having some specific features that can be translated metaphorically onto target domains to highlight their intended characteristics, for example attractiveness. What is more, food metaphor seems to be 'a handy tool' that is used by language users intuitively, effortlessly and effectively to refer to senses sometimes difficult to be uttered or expressed in a different way. Interestingly, the majority of cases listed in the present paper are still in use in the varieties of English, such as British, American and Australian English.

Additionally, it seems that the lexical items whose secondary senses are anchored in the language for longer tend to develop further meanings as they become well established and rooted in language and therefore in human thought and cognition. They appear to form sets of senses developed by lexical items forming a kind of net of associations based on certain mappings. In other words, well-established metaphorical transfers may be said to have given rise to other senses associated with the first one, for example, the direction of development of female-specific vocabulary items, such as *bun*, *cookie* and *cake*, where the direction of semantic developments taking place may follow the direction from female to female private parts, or the other way round; from female to sexual intercourse, or from female private parts to sexual intercourse. However, an indication, if possible, of the

food product to the level of human being, where the person, one may claim, is not firm in thought and morals.

actual course of such changes is possible only after a thorough investigation carried out on a larger corpus of data.

Current linguistic research, especially one aimed at finding motivating forces behind semantic change, should never underestimate extralinguistic factors, conditions and conditionings. This applies to linguistic disciplines ranging from phonological innovations to, in particular, innovations related to the lexico-semantic system. The hundreds of foodsemic metaphorical extensions in English – beginning with the original transfer of *nut*, the earliest recorded case of foodsemy in the history of English, and extending to the recent example of the meaty nature of the essentially non-meaty Moomins' 'meat' – constitute a substantial body of historical evidence. Apparently, history repeats itself with variations.

References

- Ayto, J. (1990). *Dictionary of word origins*. Arcade Publishing.
- Ayto, J. (1993). *The diner's dictionary: Food and drink from A to Z*. Oxford University Press.
- Ayto, J. (2005). *Word origins: The secret histories of English words from A to Z*. A & C Black.
- Beale, P. (1984). *Partridge's dictionary of slang*. Routledge & Kegan Paul.
- Berrada, K. (2007). Food metaphors: a contrastive approach. *Metaphoric.de*. <https://www.metaphorik.de/en/book/export/html/214>
- Chantrell, G. (2003). *The Oxford essential dictionary of word histories*. The Berkley Publishing Group.
- Chaucer, G. (2005). *The Canterbury tales*. Penguin Books.
- Croft, W. (1996). *Typology and universals*. Cambridge University Press.
- Croft, W. (2000). *Explaining language change. An evolutionary approach*. Pearson Education Limited.
- Cromie, R. (Ed.). (1971). *1811 dictionary of the vulgar tongue: A dictionary of buckish slang, university wit, and pickpocket eloquence*. Follett Publishing.
- Dalzell, T., & Victor, T. (2008). *The Routledge dictionary of modern American slang and unconventional English*. Routledge.
- Deignan, A. (2008). *Metaphor and corpus linguistics*. John Benjamins Publishing Company.
- Fabiszak, M. (2007). *A conceptual metaphor approach to war discourse and its implications*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Gibbs, R. W. (2017). *Metaphor wars. Metaphor in human life*. Cambridge University Press.
- Glazier, S. D. (1997). *Random House word menu*. Random House.
- Green, J. (n.d.). *Green's dictionary of slang*. Retrieved August 11–13, 2024, from <https://www.greendicofslang.com> (GDS).
- Green, J. (2010). *Green's dictionary of slang*. Chambers (GDS).
- Gutiérrez-Rivas, C. (2011). Women as food in Hispanic cultural metaphors. *An Online Feminist Journal*, 3. <https://www.academist.org/women-food-and-consumption/>
- Historical dictionary of American slang*. (n.d.). Alpha Dictionary. Retrieved July 17, 2024, from <https://www.alphadictionary.com/slang> (HDAS).
- Kardela, H., & Kleparski, G. A. (1990). *Approaching diachronic semantics: The componential vs. cognitive account*. The Printing Office of Umeå University.
- Kiełtyka, R. (2008). *On zoosemy: The study of Middle English and Early Modern English domesticated animals*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kiełtyka, R. (2016). *Various faces of animal metaphor in English and Polish*. Peter Lang.

- Kleparski, G. (1997). *Theory and practise of historical semantics: The case of Middle English and Early Modern English synonyms of GIRL/young WOMAN*. Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kleparski, G. A. (2008). Dolce torta, dolce Angelina: Romance foodsemy with Italian accent. In Kleparski, G. A., & Uberman, A. (Eds.), *Galicja studies in language, literature and culture. With special reference to English and diachronic semantics* (pp. 33–39). Wydawnictwo TAWA.
- Korthals, M. (2008). Food as a source and target of metaphors: Inclusion and exclusion of foodstuffs and persons through metaphors. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/40434457_Food_as_a_Source_and_Target_of_Metaphors_Inclusion_and_Exclusion_of_Foodstuffs_and_Persons_through_Metaphors
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor. A practical introduction*. Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor. A practical introduction* (2nd ed.) Oxford University Press.
- Krzyszowski, T. (1997) *Angels and devils in hell: Elements of axiology in semantics*. Energeia.
- Kudła, M. (2016). *A study of attributive ethnonyms in the history of English with special reference to foodsemy*. Peter Lang.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago University Press.
- Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. Chicago University Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar (Vol. 1)*. Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1999). *Grammar and conceptualization*. Mouton de Gruyter.
- Littlemore, J. (2019). *Metaphors in the mind. Sources of variation in embodied metaphor*. Cambridge University Press.
- Negro, I. (2019). Metaphor and metonymy in food idioms. *Languages*, 4(3), 47. <https://www.mdpi.com/2226-471X/4/3/47>
- Newman, P. (2009). *The linguistics of eating and drinking*. John Benjamins.
- Onions, C. T. (1966). *The Oxford dictionary of English etymology*. Oxford University Press.
- Oxford English dictionary*. (n.d.). Oxford University Press. <https://www.oed.com>
- Partridge, E. (1978a). *A dictionary of historical slang*. Penguin Books.
- Partridge, E. (1978b). *The Penguin dictionary of historical slang*. Penguin Books.
- The Probert encyclopaedia of slang*. (n.d.). Retrieved August 5, 2024, from <https://www.probert-encyclopaedia.co.uk/slang.htm>
- Shakespeare, W. (2000). *Romeo and Juliet*. Wordsworth Editions.
- Shakespeare, W. (2008). *Henry VI*. Oxford University Press.
- Shakespeare, W. (2015). *Antony and Cleopatra*. Penguin Books.
- Sornig, K. (1981). *Lexical innovation. A study of slang, colloquialisms and casual speech*. John Benjamins.
- Szwedek, A. (2000). The ontology of metaphors: the sense of touch in language formation. *Scripta Periodica*, 4, 193–199.

Prostota jako cecha ludzka Obrazy kognitywne zakodowane w semantycznej strukturze wyrażeń *prosta kobieta* i *prosty mężczyzna*

Simplicity as a human trait
Cognitive images encoded in the semantic structure
of the expressions *simple woman* and *simple man*

Abstract: This article examines the conceptualisation of simplicity as a human trait. Preliminary corpus research has revealed gender-based differences in how this trait is perceived. The study aims to reconstruct the cognitive images of a SIMPLE WOMAN and a SIMPLE MAN in the Polish language. It is grounded in the ethnolinguistic framework of the Lublin school (J. Bartmiński), which reconstructs the linguistic worldview using systemic, survey, and textual data. The analysis draws on the lexemes *prostota*, *kobieta* and *mężczyzna*, experimental survey data, and material from two national corpora. Results show that both figures are linked with rurality, low levels of education, pragmatism, and superficial tackiness. The key difference lies in moral evaluation: the simple man is associated with virtues (honesty, sincerity), while the simple woman is depicted mainly through service roles and religiosity.

Key words: cognitive semantics, simple woman, simple man, the linguistic worldview

Abstrakt: W artykule poddano analizie konceptualizację prostoty jako cechy ludzkiej. Wstępne badania korpusowe ujawniły różnice uwarunkowane płcią w postrzeganiu tej cechy. Celem pracy jest rekonstrukcja obrazów kognitywnych PROSTEJ KOBIETY i PROSTEGO MĘŻCZYZNY w języku polskim. Badanie osadzone jest w etnolingwistycznych ramach lubelskiej szkoły Jerzego Bartmińskiego, która rekonstruuje językowy obraz świata na podstawie danych systemowych, ankietowych i tekstowych. Analiza obejmuje leksemy *prostota*, *kobieta* i *mężczyzna*, dane z badań ankietowych oraz materiał pochodzący z dwóch narodowych korpusów językowych. Wyniki wskazują, że obie figury związane są z wiejskością, niskim poziomem wykształcenia, pragmatyzmem oraz powierzchowną tandetą. Kluczowa różnica dotyczy oceny moralnej: prosty mężczyzna kojarzony jest z cnotami (uczciwością, szczerością), natomiast prosta kobieta przedstawiana jest głównie poprzez role służebne oraz religijność.

Słowa kluczowe: semantyka kognitywna, prosta kobieta, prosty mężczyzna, językowy obraz świata

Wprowadzenie

Można by sądzić, że prostota jako cecha ludzka przywołuje te same skojarzenia niezależnie od płci osoby, która tę cechę posiada. Już wstępne badania korpusowe pozwalają jednak zauważyć, że prostotę konceptualizuje się odmiennie w odniesieniu do kobiet i mężczyzn. W podkorpusie zrównoważonym Narodowego Korpusu Języka Polskiego [NKJP] (b.d.) znajduje się tylko jeden cytat zawierający wyrażenie *prosty mężczyzna*, podczas gdy wyrażenie *prosta kobieta* pojawia się w aż 80 cytatach. Taka asymetria dotycząca liczby wystąpień każdego z tych połączeń była dla nas asumptem do przeprowadzenia badań nad konceptualizacją PROSTEJ KOBIETY i PROSTEGO MĘŻCZYZNY¹. Celem analiz było sprawdzenie, z jakimi innymi cechami wiąże się przypisywanie prostoty kobietom i mężczyznom, a tym samym zrekonstruowanie wyobrażeń składających się na te obiekty mentalne.

W badaniu odwołujemy się do antropologiczno-kognitywnego paradygmatu językoznawstwa, a dokładniej – korzystamy z metod i narzędzi opisu lingwistycznego wypracowanych w środowisku etnolingwistyki lubelskiej (Bartmiński, 2002). Najszczegółowiej opisała je Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska (2020) w monografii *Definiowanie i profilowanie pojęć w (etno)lingwistyce*. Za centralną kategorię uznaje się w tym podejściu pojęcie językowego obrazu świata (JOS), które – według Jerzego Bartmińskiego (2009) – oznacza „zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretację rzeczywistości, dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie” (s. 12). Podstawową jednostkę JOS-u stanowi koncept kulturowy. Najpełniejszy opis danego konceptu realizuje się w definicji kognitywnej. Sądy składające się na konkretny koncept są w niej uporządkowane według odpowiednich kategorii nazywanych fasetami. Dobór i układ faset mogą się różnić w zależności od typów haseł, natomiast muszą odwzorowywać to, jak badany obiekt jawi się w świadomości językowej danej wspólnoty.

Koncepty zwykle rekonstruuje się na podstawie trzech typów danych: danych systemowych (w tym danych słownikowych), danych ankietowych oraz danych tekstowych (Bartmiński, 2014; Chlebda, 2016). Analizując koncepty PROSTEJ KOBIETY i PROSTEGO MĘŻCZYZNY, przyjmujemy panchroniczny model oglądu języka (Łozowski, 2011, 2018). Ta perspektywa otwiera przed nami możliwość skorzystania z danych etymologicznych, które pozwalają głębiej zrozumieć niektóre współczesne sądy składające się na badane obiekty mentalne (Bartmiński, 2013; Jakubowicz, 2015).

W niniejszym artykule prezentujemy wyniki przeprowadzonej przez nas analizy, której efektem są językowe portrety PROSTEJ KOBIETY i PROSTEGO MĘŻCZYZNY. W pierwszej części tekstu odwołujemy się do danych systemowych dotyczących PROSTOTY, KOBIETY i MĘŻCZYZNY, ze szczególnym naciskiem na etymologię i kolokacje. W kolejnym przedstawiamy wyniki sondażu przeprowadzonego z użyciem testów kognitywnych i asocjacyjnych, w których pytałyśmy o PROSTĄ KOBIETĘ i PROSTEGO MĘŻCZYZNĘ. W trzeciej części opisujemy wyniki analizy danych tekstowych, których źródłem są dwa korpusy narodowe. Na zakończenie podsumowujemy wszystkie dane i zestawiamy z sobą oba badane koncepty.

¹ Koncepty PROSTEJ KOBIETY i PROSTEGO MĘŻCZYZNY wchodzą w skład nadrzędnego konceptu PROSTEGO CZŁOWIEKA, nie jest on jednak przedmiotem naszej analizy.

Dane systemowe traktujemy jako bazę, do której odwoływałyśmy się podczas interpretowania (nieraz trudnych do zaklasyfikowania) danych pochodzących z innych źródeł – z wypowiedzi respondentów i z korpusów. Analiza danych systemowych stanowi w badaniach etnolingwistycznych punkt wyjścia, gdyż ten typ danych prezentuje najbardziej ustabilizowane spojrzenie na świat odbijające się w języku².

Dane systemowe

W pierwszej kolejności przyjrzyjmy się danym systemowym. Zbadałyśmy trzy hasła: *kobieta*, *mężczyzna* i *prostota*. Nie rozpatrywałyśmy połączeń *prosta kobieta* i *prosty mężczyzna*, gdyż są to nieustabilizowane związki wyrazowe i nie są notowane przez słowniki. W tej części odwołujemy się szczególnie do etymologii oraz współczesnych danych zaczerpniętych z *Wielkiego słownika języka polskiego PAN* [WSJP] (Żmigrodzki, red., b.d.).

Kobieta

Wyraz *kobieta* funkcjonuje w polszczyźnie dopiero od XVI w. (Łaziński, 2006, s. 223), a jego etymologia nie jest jasna. Pierwotne zabarwienie tego słowa było pejoratywne (Bańkowski, 2000 [ESJP]; Długosz-Kurczabowa, 2008 [WSEHJP]; Mayenowa, 1966–1994 [SPXVI]), o czym świadczyć może fakt, iż łączono je tylko z przymiotnikami typu „wszeteczna, plugawa, nikczemna i w pewnych tylko tekstach, głównie sowizdrzalsko-prześmiewczych” (WSEHJP). Według Aleksandra Brücknera (1927 [SEJPBr]) słowo *kobieta* wywodzi się od *chlewa*, z teorią tą jednak nie zgadza się Łaziński. Badacz cytuje *Sejm niewieści* Marcina Bielskiego: „Chocia oni nas zowią białęgłowy, prządki/ Ku większemu zelżeniu kobietami zowają/ Każdy dzieńby chciał pojąć żonę sobie nową” (cyt. za: Łaziński, 2016). Zelżenie to, według Łazińskiego (2016), polega na tym, że nazywając szlachciankę *kobietą*, obniża się jej status społeczny. Kobieta to osoba z ludu – nie z wyżyn społecznych. Pasuje do tego etymologia proponowana przez Franciszka Sławskiego (1965), który *kobietę* wywodził od *wróżenia* (psł. **kobb* ‘wróżba z lotu ptaków’ i **vĕta* ‘wróżka’), a to – jak pisze Łaziński – „domena ludu”. W XIX w. po pejoratywnym znaczeniu nie ma już śladu, bo sama Telimena z *Pana Tadeusza* mówi o sobie per *kobieta*.

We współczesnej polszczyźnie wyraz *kobieta* funkcjonuje w dwóch znaczeniach – ‘dorosły człowiek płci żeńskiej’ i ‘żona lub kochanka’ (WSJP). Podobnie w przypadku *mężczyzny* – znaczenia to ‘osoba dorosła płci męskiej’ i ‘sympatia lub kochanek’. Warto odnotować, że choć obu słów można używać w odniesieniu do relacji, to jednak tylko kobieta przedstawiona jest przez pryzmat małżeństwa (żona), mężczyzna widziany jest raczej w związku nieformalnym (sympatia).

Różnice odnaleźć można też w etykietach, którymi opatrzone są cytowane treści. Wspomniane etykiety to leksykograficzne rozwiązanie zastosowane w WSJP. W skrócie możemy

² Niebrzegowska-Bartmińska (2013) podkreśla, że analiza danych systemowych powinna być zawsze punktem wyjścia w postępowaniu badawczym, a ten typ danych nazywa „twardymi” danymi (s. 277).

stwierdzić, że charakteryzują one treść definicji, do której można przejść po kliknięciu, dodatkowo trafnie wskazują na istotę opisywanego znaczenia. W odniesieniu do *kobiety* to odpowiednio „płeć” i „czyjaś”, w odniesieniu do *mężczyzny* – „dojrzały” i „partner”. Etykieta „czyjaś” ukazuje *kobietę* w stosunku podwładności do potencjalnego partnera, wręcz jako jego własność. *Mężczyźnie* przypisano zaś leksem kojarzący się z równością czy partnerstwem. Należy zwrócić uwagę także na to, że w przypadku pierwszych znaczeń – mimo że są one do siebie bardzo zbliżone – etykiety również są zgoła inne. Tym razem znaczenie leksemu *kobieta* opisane jest neutralnie, wręcz medycznie – „płeć”, znaczenie *mężczyzny* zaś wartościująco. Dojrzałość można łączyć przede wszystkim z wiekiem, a co za tym idzie – doświadczeniem, pewnego rodzaju ukształtowaniem. Najpewniej chodzi tu po prostu o osiągnięcie dojrzałości płciowej, lecz trudno uciec od pozytywnych skojarzeń wiązanych z mądrością życiową³.

Kolokacje z WSJP dotyczące kobiety można podzielić według kilku faset (tabela 1).

Tabela 1
KOBIETA w świetle danych z Wielkiego słownika języka polskiego PAN

Fasety		Przykłady
Cechy fizyczne	włosy	<i>czarnowłosa, jasnowłosa</i>
	figura	<i>gruba, otyła, szczupła</i>
	uroda	<i>najpiękniejsza, piękna, śliczna, urocza, brzydka</i>
	ciało	<i>brzuch, ciało, piersi, twarz, włosy, uśmiech, wygląd</i>
	ubiór	<i>w kapeluszu, jakiejś sukience, elegancka</i>
Cechy psychiczne	osobowość	<i>przyzwoita, wrażliwa</i>
	emocjonalność	<i>krzyk, płacz</i>
Wiek		<i>czterdziestoletnia, dwudziestoletnia, pięćdziesięcioletnia, trzydziestoletnia, dojrzała, młoda, młodsza, stara, starsza</i>
Praca		<i>pracująca, zatrudnić/zatrudniać kobiety</i>
Seksualność		<i>lekkich obyczajów, zgwałcić</i>
Macierzyństwo		<i>z dzieckiem, w ciąży, wychowuje dzieci</i>
Relacyjność		<i>samotna, wolna, zamężna, kobieta i mężczyzna, kocha kogoś, rozumie coś, jego, moja kobieta, kobieta jego życia, mieć kobietę, zmieniać kobiety, wrócić do kobiety</i>
Przemoc		<i>po przejściach, potrącić, uderzyć, zaatakować, napaść na, zgwałcić</i>
Feminizm		<i>prawa, równouprawnienie kobiet</i>

Adnotacja. Źródło: Żmigrodzki, red., b.d.

³ Aby zobrazować opisane przez nas wnioski, przytoczymy znaczenia leksemów *kobieta* i *mężczyzna* z WSJP wraz etykietami tych znaczeń, dobranymi przez autorów słownika: „Kobieta: 1. **płeć** ‘dorosły człowiek płci żeńskiej’ 2. **czyjaś** ‘pot. żona lub kochanka’”; „Mężczyzna: 1. **dojrzały** ‘osoba dorosła płci męskiej’ 2. **partner** ‘pot. sympatia lub kochanek’”.

Zacytowane kolokacje szczegółowo odnoszą się do fizyczności oraz wieku kobiety. Przedstawiają kobietę również jako istotę seksualną, która z jednej strony może na tej seksualności zarabiać, z drugiej – z jej powodu może zostać zaatakowana. Z seksualnością powiązane jest także macierzyństwo, które czyni z kobiety osobę zanurzoną w relacjach: kobieta kocha, rozumie, wychowuje, jest z mężczyzną. Kobieta jawi się ponadto jako osoba bierna, która może być obiektem zatrudnienia, uczucia, ale i przemocy.

Mężczyzna

Wyraz *mężczyzna* – choć dotyczy przedstawiciela rodzaju męskiego – odmienia się zgodnie z żeńskim schematem deklinacji, gdyż do XVII w. był rzeczownikiem zbiorowym, określającym grupę osobników płci męskiej (WSEHJP). Według Marii Renaty Mayenowej (SPXVI) słowo *mężczyzna* stawiano na równi z wyrazami takimi jak: *białogłowa*, *niewiasta*, *dziew(ecz)ka*, *żeńskie plemię*. Na tej podstawie można by wnioskować, że desygnat słowa *mężczyzna* miał wyższy status społeczny niż desygnat słowa *kobieta*.

We współczesnej polszczyźnie *mężczyzna* już na pierwszy rzut oka jawi się jako osoba bardziej sprawcza niż kobieta. Kolokacje z WSJP dotyczące mężczyzny można podzielić według kilku faset:

Tabela 2
MĘŻCZYŻNA w świetle danych słownikowych z Wielkiego słownika języka polskiego PAN

Fasety		Przykłady
Cechy fizyczne	włosy i zarost	<i>łysawy, brodaty, wąsaty, zarośnięty, ogolony, nieogolony, z brodą, z wąsami</i>
	postura	<i>barczysty, postawny, rostry, tęgi, szczupły, wielki, niski, wysoki</i>
	siła	<i>silny</i>
	atrakcyjność	<i>przystojny</i>
	ubiór	<i>w kamizelce, w kapeluszu, w mundurze, w okularach</i>
Cechy psychiczne	może być wzorem	<i>ideał, wzór mężczyzny</i>
Wiek		<i>czterdziestoletni, pięćdziesięcioletni, dojrzały, młodszy, młody, starszy, około czterdziestki, około pięćdziesiątki, po czterdziestce, po pięćdziesiątce</i>
Zachowanie	skłonność do używek	<i>pijany, z fajką, z papierosem, palący, pijący</i>
	zainteresowania	<i>moda, pismo, sport dla mężczyzn</i>
	zajęcia	<i>prowadzący samochód</i>
Relacyjność	relacje romantyczne	<i>kobieta i mężczyzna; rozumieć, uwielbiać, zaczepiać mężczyzn; pierwszy, mój mężczyzna; mężczyzna czyjegoś życia, zmieniać mężczyzn</i>
	relacje przyjacielskie	<i>grupka/towarzystwo mężczyzn, przyjaźnić się, pracować z mężczyznami</i>

Adnotacja. Źródło: Żmigrodzki, red., b.d.

Kolokacje dotyczące mężczyzny również opisują jego wygląd, znacznie więcej uwagi niż w przypadku kobiety poświęca się jednak włosom mężczyzny, w tym jego zarostowi. Pojawiają się również informacje o wieku. Mężczyzna ma problem z uzależnieniami, prowadzi samochód i interesuje się rozrywką kierowaną do mężczyzn. W życiu mężczyzny jest przestrzeń na relacje przyjacielskie, natomiast w sferze romantycznej to on jest obiektem „czynności”. Kobieta rozumie, a mężczyznę można rozumieć; kobieta kocha, a mężczyznę można uwielbiać, kobietę – atakować, mężczyznę – zaczepiać.

Prostota

Słowo *prosty* pojawiło się w polszczyźnie w XIV w. i jest słowem rodzimym, prasłowiańskim. Etymolodzy najczęściej wskazują, że ukształtowało się na zasadzie złożenia z praindoeuropejskich części: **pro-* ‘do przodu, naprzód, na przedzie, z przodu’ i **sto-*, które było derywatem od **sta-* ‘stać’ (zob. Boryś, 2005 [SEJPBor]; Mańczak, 2017 [PSE]). Prawdopodobnie etymologiczne znaczenie brzmiałoby zatem ‘stojący prosto, wyprostowany, niezgięty’. Bańkowski stawia hipotezę o wieloznaczności tego słowa – według tego badacza od początku funkcjonowało ono jako polski odpowiednik łacińskiego *simplex* ‘niezłożony, zwyczajny’ i również łacińskiego *rectus, directus, erectus* ‘niekrzywy, niezgięty, niepochyły’ (ESJP). Drugie z przywołanych znaczeń należy wiązać ze słowem *prawy*, które w początkach swojego rozwoju semantycznego znaczyło właśnie ‘niekrzywy, prosty’ (czyli ‘podążający naprzód, prosto do celu’), następnie ‘właściwy, odpowiedni’ i ‘uczciwy, sprawiedliwy’ (Malmor, 2009; PSE; SEJPBor). Krystyna Długosz-Kurczabowa wskazuje, że w okresie staropolskim żywo odczuwane było podobieństwo semantyczne słów *prosty* i *prawy* (Długosz-Kurczabowa, 2005 [SEJPDług]). Badaczka, by zobrazować to zjawisko, przywołuje wypowiedź Sebastiana Fabiana Klonowica: „Prostą rzecz Polacy starzy prawą zwali, I prawo od prostości rzeczzone być znali, Prawo jako modła i sznur jest sprawiedliwości, Statecznie wyciągniony bez wszelkiej krzywości” (SEJPDług, s. 412). Dziś ta bliskość semantyczna jest raczej nieoczywista, ale w niektórych współczesnych znaczeniach słów *prosty* czy *prostota* można ją zaobserwować, np. *iść prostą drogą* ‘postępować uczciwie’ (Doroszewski, 1958–1969 [SJPDor]).

W *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* Stanisława Dubisza (2003) drugie i trzecie znaczenie słowa *prosty* dotyczy człowieka: ‘o człowieku: charakteryzujący się niezbyt wysokim poziomem intelektualnym, słabym poziomem wykształcenia, kultury, obycia towarzyskiego; prymitywny’, ‘o człowieku: niewyróżniający się spośród innych ludzi; zwykły, przeciętny; także: stojący nisko w jakiejś hierarchii’. Natomiast w haśle *prostota* przeczytamy, że jest to ‘ogół cech charakterystycznych dla kogoś skromnego, szczerego, unikającego sztuczności, przesady; naturalność, bezpośredniość’. Obrazy człowieka wyłaniające się z tych definicji są zgoła różne. *Prosty* człowiek to taki, któremu wiele brakuje (wykształcenia, intelektu, obycia, dokonań lub niezwykłości), by mógł wyróżnić się spośród innych. Natomiast człowieka charakteryzującego się *prostotą* wiążemy nie z jego brakami, lecz z zaletami takimi jak: skromność, szczerłość, naturalność. W znaczeniu słowa *prostota* zachowało się więc dawne powiązanie słów *prosty* i *prawy*, którego raczej nie widać dziś już w znaczeniu słowa *prosty*.

Dane ankietowe

Metodologia

W ramach badania przeprowadziłyśmy dwie ankiety – jedną dotyczącą PROSTEJ KOBIETY, drugą – PROSTEGO MĘŻCZYZNY. Aby uniknąć tendencyjności w odpowiadaniu, każdą z tych ankiet wypełniła inna grupa respondentów (choć grupy te były podobne pod względem płci, wieku oraz wielkości miejscowości zamieszkania⁴). Każda z grup liczyła 50 osób. Założyłyśmy, że gdybyśmy w jednej ankiecie pytały zarówno o kobietę, jak i o mężczyznę, ankietowani przywoływaliby ogólnie obraz PROSTEGO CZŁOWIEKA. Zależało nam natomiast na zaobserwowaniu różnic wynikających z płci. Ankietę przeprowadziłyśmy w formie online za pomocą formularzy Google. Na potrzeby artykułu przeanalizowałyśmy odpowiedzi na dwa pytania – pierwsze o cechy, drugie o przedmioty:

1. Jaka jest prosta kobieta? / Jaki jest prosty mężczyzna? Proszę podać trzy cechy.
2. Jakie przedmioty kojarzą Ci się z prostą kobietą / prostym mężczyzną?

W ankiecie dotyczącej kobiety wymieniono łącznie 157 cech i 151 przedmiotów, a w ankiecie dotyczącej mężczyzny – 147 cech i 144 przedmioty. Ankietowani, mimo wyraźne sformułowanej wskazówki, podawali czasem więcej lub mniej odpowiedzi.

Analiza danych ankietowych polegała na połączeniu w grupy tematyczne pasujących do siebie odpowiedzi i ukształtowaniu sądów, które odzwierciedlałyby podawane przez respondentów skojarzenia. Aby zobrazować ustabilizowanie danego skojarzenia, przy konkretnych odpowiedziach lub konkretnej grupie odpowiedzi wskazujemy procentowy udział danych cech i/lub przedmiotów we wszystkich wymienionych skojarzeniach. Sądy o PROSTEJ KOBIECIE i o PROSTYM MĘŻCZYZNIE prezentujemy najpierw zbiorczo w tabeli z podsumowaniem liczbowym, potem opisujemy zaobserwowane skojarzenia na podstawie analizowanych przez nas odpowiedzi.

PROSTA KOBIETA w świetle danych ankietowych

Najistotniejsze pod względem liczebności odpowiedzi sądy dotyczące kobiety, które wyodrębniłyśmy na podstawie analizy wypowiedzi respondentów, przedstawiłyśmy w tabeli. Na przykład sąd *Prosta kobieta zajmuje się domem* ukształtowałyśmy na podstawie m.in. takich odpowiedzi: *fartuch, miotła, wypieki, ścierka kuchenna, garnek czy dom*.

⁴ Grupy ankietowane w większości składają się z osób w wieku od 18 do 35 r.ż. mieszkających w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców.

Tabela 3
PROSTA KOBIETA w świetle danych ankietowych – ujęcie procentowe

Lp.	Sąd	Cechy [%]	Przedmioty [%]
1.	Prosta kobieta zajmuje się domem.	–	29,80
2.	Prosta kobieta wygląda skromnie.	1,91	25,83
3.	Prosta kobieta jest nastawiona na relacje międzyludzkie.	10,19	2,65
4.	Prosta kobieta nie ma szczególnych zainteresowań.	5,10	6,62
5.	Prosta kobieta jest szczerą.	10,83	–
6.	Prosta kobieta jest ograniczona intelektualnie.	9,55	–
7.	Prosta kobieta jest przeciętna.	8,92	–
8.	Prosta kobieta twardo stąpa po ziemi i ma silną osobowość.	8,92	–
9.	Prosta kobieta jest niewykształcona.	7,01	–

Pracowita gospodyni. PROSTA KOBIETA zajmuje się domem – o tym świadczy prawie 30% wszystkich wymienianych przez respondentów przedmiotów. Wśród nich największą popularnością cieszył się fartuch, który wskazało aż 17% ankietowanych. Da się zauważyć, że miejscem PROSTEJ KOBIETY jest kuchnia – kobietę otaczają przybory, meble kuchenne i produkty spożywcze. Jej ważną umiejętnością jest pieczenie, o czym świadczą wspomniane przez respondentów wypieki oraz wałek do ciasta. PROSTA KOBIETA kojarzy się też z porządkiem, a więc i z przyborami do sprzątania. Potrafi również szyć. Ankietowani łączą PROSTĄ KOBIETĘ z ogniem, kominkiem i drewnem. Być może chodzi tu o wizję dokładania drewna do kuchennego pieca, ale trudno uciec od przenośnego odczytania tego obrazu – kuchenny piec w wiejskiej chacie rozkłada ciepło na wszystkie izby, a więc kobieta jako strażniczka ognia dba, by płomień domowego ogniska nigdy nie wygasł.

Skromna czy tandetna? Na podstawie odpowiedzi respondentów można zrekonstruować dwie – sprzeczne z sobą – wizje wyglądu PROSTEJ KOBIETY. Z jednej strony część odpowiedzi wskazuje na to, że PROSTA KOBIETA jest skromna. Nosi suknie lub sukienki⁵, długie spódnice, czepiec, chodaki, trzewiki, pantofle czy ciepłe bambosze. Kojarzona jest przede wszystkim z chustą, o czym świadczą odpowiedzi jednej trzeciej ankietowanych. Z drugiej strony zaś część respondentów widzi PROSTĄ KOBIETĘ jako tę, która wygląda tandetnie. Jej atrybuty to m.in. sztuczne paznokcie, legginsy, błyskotki, złoto, wysokie kozaki na obcasie.

⁵ Ankietowani, którzy w swoich odpowiedziach podawali tę część garderoby, wymieniali ją w jednym szeregu z nakryciami głowy typu chusta lub czepiec, stąd też przyjęliśmy tutaj wyobrażenie długiej, prostej sukni, a nie eleganckiej sukni wizytowej czy balowej. Wyjątkiem była odpowiedź: „suknia w kwiaty, torebka, pantofle”, która raczej budzi skojarzenie z atrakcyjną, modną stylizacją, choć nadal taka suknia może wpisywać się w skromny wizerunek (np. nie mieć dekoltu i być odpowiedniej długości).

Zanurzona w relacjach. PROSTA KOBIETA jest osobą predysponowaną do bycia w relacjach. Ankietowani określają ją jako opiekuńczą, ciepłą, przyjazną, empatyczną, bezkonfliktową i nieskorą do intrygi. PROSTA KOBIETA wpisana jest w schemat rodzinny, w szczególności w rolę matki, co pokazują takie odpowiedzi jak: „matka”, „dzieci”, „wózek dziecięcy”. Konsekwencją uwikłania w relacje jest służenie innym. PROSTA KOBIETA wyżej stawia bliskich niż siebie, realizuje ich potrzeby egzystencjalne – darzy uczuciem, karmi, ale też jest kochanką⁶.

Taka jak inni. Z przeciętnością PROSTEJ KOBIETY wiąże się co dziesiąta udzielona przez respondentów odpowiedź. Składają się na to takie określenia jak: „niewyróżniająca się”, „nieskomplikowana” i „cicha”, a także „normalna”, „przewidywalna” czy „myśląca w lekko oklepany sposób” i „wpadająca w schematy społeczne”. Takim schematem mogą być zainteresowania, a raczej ich brak. PROSTA KOBIETA postrzegana jest jako obojętna, taka, która nie interesuje się otaczającym ją światem, lub amatorka prostej, łatwo dostępnej rozrywki⁷.

Szczera i twardo stąpająca po ziemi. Respondenci określają PROSTĄ KOBIETĘ jako szczerą, autentyczną, prostolinijną, prostoduszną czy wiarygodną. W komunikacji PROSTA KOBIETA jest bezpośrednia. W klarowny sposób umie komunikować swoje potrzeby, co może wiązać się z jej typem osobowości. Według ankietowanych PROSTA KOBIETA twardo stąpa po ziemi i ma silną osobowość. Przede wszystkim jest przyjemna, a co za tym idzie – konkretna, zaradna, praktyczna, ale też silna, harda i twarda.

Ograniczona. PROSTA KOBIETA jest ograniczona intelektualnie. Składa się na to m.in. niski poziom inteligencji, niewielkie ambicje, naiwność i łatwowierność. PROSTĄ KOBIETĘ cechuje także brak pogłębionej refleksji nad życiem i pewnego rodzaju zamknięcie na świat⁸. Konsekwencją lub przyczyną tych ograniczeń jest słabe wykształcenie. Ponad 7% ankietowanych wskazywało, że PROSTA KOBIETA ma braki w wykształceniu. Jeden z respondentów zaznaczył, że chodzi o lukę w wykształceniu formalnym. Można powiązać to z kilkoma innymi odpowiedziami, koncentrującymi się na wiedzy PROSTEJ KOBIETY. Mowa tu głównie o wiedzy życiowej, będącej efektem doświadczenia.

PROSTY MĘŻCZYZNA w świetle danych ankietowych

Podobnie jak w przypadku analizy odpowiedzi dotyczących kobiety także sądy o PROSTYM MĘŻCZYZNIE zebraliśmy w formie tabeli. Sądy sformułowałyśmy na podstawie najczęściej pojawiających się odpowiedzi respondentów.

⁶ Warto przywołać tu odpowiedź jednego z respondentów, która dobrze obrazuje tę część wizerunku PROSTEJ KOBIETY: „kocha, opróżnia jądra [!], napełnia brzuch”.

⁷ Mowa tu o telewizorze, telefonie, a także prasie plotkarskiej czy... bilecie na koncert Dawida Podsiadły.

⁸ Pojawiły się takie odpowiedzi jak „o wąskich horyzontach” i „bez perspektyw”.

Tabela 4
PROSTY MĘŻCZYŻNA w świetle danych ankietowych – ujęcie procentowe

Lp.	Sąd	Cechy [%]	Przedmioty [%]
1.	Prosty mężczyzna jest prawy.	32,66	–
2.	Prosty mężczyzna to udawany elegant.	2,04	25,69
3.	W życiu prostego mężczyzny ważna jest praca. Często pracuje fizycznie.	17,36	3,40
4.	Prosty mężczyzna to szary człowiek, bez szczególnych pasji i zainteresowań.	8,16	11,81
5.	Prosty mężczyzna jest skłonny do uzależnień.	17,36	1,36
6.	Prosty mężczyzna twardo stąpa po ziemi i ma silną osobowość.	13,61	–
7.	Prosty mężczyzna jest bezpośredni w komunikacji.	10,20	–
8.	Prosty mężczyzna wygląda jak rolnik (farmer).	7,64	1,36
9.	Prosty mężczyzna ma niskie wykształcenie.	8,16	–
10.	Dla prostego mężczyzny ważny jest samochód.	–	7,64

Prawość prostego mężczyzny. Największy procent cech (aż 32,66%), na które wskazywali ankietowani pytani o PROSTEGO MĘŻCZYŻNĘ, wiąże się z prawością. Według respondentów to człowiek przede wszystkim szczerzy, skromny, naturalny/autentyczny oraz prostolinijny. PROSTY MĘŻCZYŻNA jest wierny wyznawanym wartościom, troszczy się o rodzinę i szanuje kobiety. Dodatkowo ankietowani określili PROSTEGO MĘŻCZYŻNĘ jako osobę uczciwą, prawdziwą, sprawiedliwą, pracowitą, dobroduszną, schludną, pomocną, miłą, wdzięczną i życzliwą.

Nastawienie do świata i innych ludzi. PROSTY MĘŻCZYŻNA twardo stąpa po ziemi i ma silną osobowość. Najczęściej ankietowani wskazywali takie jego cechy jak zaradność, zdecydowanie i siła. Według respondentów PROSTY MĘŻCZYŻNA to osoba spokojna, mało uczuciowa, mająca swoje zdanie, stanowcza, uparta i bezkompromisowa, a także przyziemna i życiowa. W kontakcie z innymi ludźmi PROSTY MĘŻCZYŻNA z jednej strony jest bezpośredni w komunikacji; pojawiły się takie odpowiedzi jak: „bezpośredni”, „rzeczowy”, „konkretny”, „jasno wyrażający się” czy „łatwy w kontakcie”. Z drugiej strony niektórzy ocenili PROSTEGO MĘŻCZYŻNĘ jako małowównego. W sprawach światopoglądowych ankietowani wskazali tylko na jego konserwatyzm. PROSTY MĘŻCZYŻNA w świetle danych ankietowych jawi się także jako osoba, której wystarczy to, co ma – nie robi on nic ponad to, co musi, akceptuje rzeczywistość, nie ma większych ambicji ani oczekiwań. Dodatkowo niemalże co piąty ankietowany łączy prostego mężczyznę ze skłonnościami do uzależnień; najczęściej wymienianymi przez respondentów atrybutami tego były papierosy lub piwo.

Udawana elegancja lub wygląd farmera. Jak według ankietowanych wygląda PROSTY MĘŻCZYŻNA? Na podstawie odpowiedzi nie dało się zrekonstruować jednego, spójnego wizerunku, dlatego cechy i przedmioty związane z wyglądem podzieliłyśmy na dwie grupy.

Licniejsza pod względem frekwencji grupa odpowiedzi wiąże się z udawaną, powierzchowną elegancją i dbaniem o siebie w sposób pretensjonalny czy pozerski. PROSTY MĘŻCZYŻNA jest zadbany i dobrze zbudowany, interesuje się bardziej wyglądem niż wnętrzem. Wiele odpowiedzi dotyczyło kosmetyków – mężczyzna taki używa „żelu lub płynu pod prysznic 3w1” i różnorodnych preparatów zapachowych⁹. Często ma takie atrybuty jak portfel czy widoczna złota biżuteria; wśród odpowiedzi znalazły się też: zegarek, czapka, sportowe buty albo pantofle, słuchawki i pasek¹⁰. Nosi z sobą także grzebień, a nawet lusterko. Druga grupa odpowiedzi związanych z wyglądem przywołuje obraz rolnika (lub farmera – takie określenie pojawia się w odpowiedzi „farmerskie spodnie”) – czyli mężczyznę z prowincji zajmującego się pracą fizyczną. Według ankietowanych jest to osoba niezwracająca uwagi na wygląd czy styl ubioru oraz mająca takie atrybuty, jak kłós w zębach, słomiany kapelusz, gumki, brzytwa, brudny but i flanelowa koszula.

Niskie wykształcenie i ograniczenie intelektualne. PROSTEGO MĘŻCZYŻNĘ ankietowani kojarzą z brakiem wykształcenia oraz z pewnego rodzaju ograniczeniem umysłowym. Według respondentów mężczyzna ten jest albo w ogóle niewykształcony, albo nie ma wyższego bądź średniego wykształcenia. PROSTY MĘŻCZYŻNA używa ubożego, prostego czy okrojonego słownictwa. Dodatkowo ankietowani wskazali, że mężczyzna ten jest głupi, naiwny, niezbyt inteligentny.

Praca i zainteresowania prostego mężczyzny. W życiu PROSTEGO MĘŻCZYŻNY ważna jest praca, szczególnie fizyczna, o czym wspomnieli niemal co piąty respondent. PROSTY MĘŻCZYŻNA jest skupiony na monotonnej pracy; może być to praca na roli – jako atrybuty takiego zajęcia ankietowani wskazywali np. pole, widły, łopatkę, motykę, siekierę, cep czy szpadel, albo praca w warsztacie lub garażu – tu wymieniono np. narzędzia, młotek, gwóźdź czy śrubokręt. PROSTEGO MĘŻCZYŻNĘ znaczna część ankietowanych kojarzyła z samochodem¹¹, być może potrzebnym do pracy (jak samochód ciężarowy) lub wyrażającym zainteresowanie motoryzacją. Trudno natomiast wskazać zainteresowania PROSTEGO MĘŻCZYŻNY poza motoryzacją. Na podstawie innej grupy odpowiedzi kształtuje się obraz osoby nudnej i bez szczególnych pasji. Spora część atrybutów wymienianych przez respondentów dotyczyła telewizora, czyli symbolu płytkiej rozrywki, oraz smartfonu – czyli urządzenia, które dziś ma przy sobie prawie każdy. Wiąże się to z faktem, że według ankietowanych PROSTY MĘŻCZYŻNA to szary człowiek. Zauważyli oni, że jest to osoba nieskomplikowana, przeciętna, "tendencyjna", niewyróżniająca się czy po prostu normalna.

⁹ Warto przywołać chociażby wodę kolońską czy konkretną markę premium podaną w ankiecie – „Dior Sauvage”.

¹⁰ Dobrze oddające opisywany wizerunek wydają się też odpowiedzi: „złoty łańcuch”, „kieta”. Według *Miejskiego słownika slangu i mowy potocznej* (b.d.) *kieta* to „łańcuszek”, natomiast w wyszukiwarce Google Grafika *kieta* jest obrazowana jako gruby, rzucający się w oczy łańcuch noszony na szyi – najczęściej złoty lub srebrny.

¹¹ Jeden z respondentów podał nawet konkretną markę – to VW Passat B5 1.9TDI.

Dane tekstowe

Metodologia

Podstawą analizy danych tekstowych były dwa zrównoważone korpusy współczesnej polszczyzny. Pierwszy z nich to Narodowy Korpus Języka Polskiego (NKJP), który gromadzi teksty do 2010 r.; danych do analizy w NKJP szukałyśmy za pomocą wyszukiwarki PELCRA. Drugim jest natomiast Korpus Współczesnego Języka Polskiego [KWJP] (Marciniak i in., 2023), stanowiący niejako kontynuację NKJP. KWJP obejmuje teksty drugiej dekady XXI w.

W toku analizy danych tekstowych postanowiłyśmy rozszerzyć zbiór leksemów egzemplifikujących badane przez nas obiekty mentalne. Powodem takiej decyzji był fakt, że połączenie *prosty mężczyzna* jest prawie nierejestrowane w wykorzystywanych przez nas korpusach. Pojawia się jedynie raz w NKJP (w podkorpusie zrównoważonym). Przeczytać tam możemy następujące zdanie: „Był silnym i prostym mężczyzną”. Połączenie *prosta kobieta* natomiast pojawia się w korpusach aż 80 razy. Ta dysproporcja wskazuje, że z dużo większą łatwością użytkownicy polszczyzny łączą przymiotnik *prosty* z leksemem *kobieta* niż z leksemem *mężczyzna*. Być może przyczyną jest to, że PROSTEGO MĘŻCZYZNĘ nazwiemy często *prostym człowiekiem*. Słowo to, choć oznaczać ma *homo sapiens*, tylko w pewnych kontekstach obejmuje obie płcie. W polszczyźnie, szczególnie potocznej, *człowiek* funkcjonuje raczej jako synonim *mężczyzny* (zob. Karwatowska i Szpyra-Kozłowska, 2005; Łaziński, 2006; Pycia, 2007). Co więcej – eksperymenty przeprowadzone w szkołach przez Małgorzatę Karwatowską i Jolantę Szpyrę-Kozłowską udowodniły, że znaczna większość badanych, gdy słyszy o *człowieku*, wyobraża sobie właśnie *mężczyznę*. Marek Łaziński (2006, s. 217–218) wyjaśnia, że użycie rzeczownika *człowiek* w odniesieniu do kobiety możliwe jest głównie wtedy, gdy opisujemy cechy psychiczne (np. „Anna Dymna jest człowiekiem pełnym ciepła, serdeczności i niespożytej energii”), ale niezgrabna stylistycznie będzie taka konstrukcja opisująca cechy fizyczne (np. „Marysia jest wysokim człowiekiem”). Wydaje się, że prostota jest cechą psychiczną, mimo to zdanie „Kaśka jest prostym człowiekiem” brzmi mniej naturalnie niż zdanie „Michał jest prostym człowiekiem”.

Stąd oprócz połączenia *prosta kobieta* w ramach przyglądania się conceptowi PROSTEJ KOBIETY przeanalizowałyśmy dodatkowo *prostą dziewczynę*, *prostą kobietę* oraz *prostą babę*, a w ramach PROSTEGO MĘŻCZYZNY – *prostego chłopaka*, *prostego faceta* oraz *prostego chłopą*. Wszystkie te połączenia wyrazowe stosuje się do nazwania odpowiednio kobiety i mężczyzny, natomiast są one w inny sposób nacechowane lub sprofilowane pod kątem wieku tych osób. Liczebność poszczególnych połączeń w korpusach prezentujemy w tabeli 5.

Tabela 5
Porównanie liczebności połączeń PROSTA KOBIETA i PROSTY MĘŻCZYNA (i podobnych) w Narodowym Korpusie Języka Polskiego i Korpusie Współczesnego Języka Polskiego

Korpus	PROSTA KOBIETA				PROSTY MĘŻCZYNA			
	<i>prosta kobieta</i>	<i>prosta dziewczyna</i>	<i>prosta kobiecina</i>	<i>prosta baba</i>	<i>prosty mężczyzna</i>	<i>prosty chłopak</i>	<i>prosty facet</i>	<i>prosty chłop</i>
NKJP	53	33	5	7	1	36	1	60
KWJP	27	24	2	8	–	23	5	18
Razem	80	57	7	15	1	59	6	78

Adnotacja. KWJP – Marciniak i in., 2023; NKJP – Narodowy Korpus Języka Polskiego, b.d.

Najliczniej reprezentowanym połączeniem jest *prosta kobieta*, a w przypadku konceptu PROSTEGO MĘŻCZYNY – *prosty chłop*. Podobną liczbę rekordów uzyskaliśmy w wyniku wyszukiwania *prostego chłopaka* i *prostej dziewczyny*. Mniej znaczne pod względem frekwencji okazały się połączenia: *prosta kobiecina* i *prosta baba* oraz *prosty facet* i – występujący jednorazowo – *prosty mężczyzna*.

Analiza danych tekstowych wyglądała podobnie jak analiza danych ankietowych. Konteksty podzieliłyśmy na grupy tematyczne, które pozwoliły nam wyróżnić najsilniej reprezentowane sądy na temat PROSTEJ KOBIETY i PROSTEGO MĘŻCZYNY.

PROSTA KOBIETA w świetle danych tekstowych

W tabeli 6 prezentujemy te cechy PROSTEJ KOBIETY, na które naprowadziło nas najwięcej przeanalizowanych kontekstów.

Tabela 6
PROSTA KOBIETA w świetle danych tekstowych

Lp.	Najistotniejsze cechy	Udział procentowy
1.	związana z prowincją	15,72
2.	zdolności intelektualne	15,09
3.	niski status społeczny	13,84
4.	braki w wykształceniu	11,95
5.	religijność	10,06
6.	cechy charakteru związane z przeciętnością	9,43
7.	cechy związane z siłą charakteru i ze zdecydowaniem	8,18
8.	cechy związane z rodzinnością	6,29
9.	praca fizyczna	5,66
10.	cechy związane z wysoką moralnością	5,03

Adnotacja. Źródło: Marciniak i in., 2023; Narodowy Korpus Języka Polskiego, b.d.

Związana z prowincją. Wedle danych korpusowych PROSTA KOBIETA związana jest z prowincją – wskazuje na to ponad 15% wszystkich użyć analizowanych przez nas połączeń. Najczęściej wspominano o wiejskim pochodzeniu lub zamieszkanu na wsi¹².

Zdolności intelektualne. Nieco mniej kontekstów wskazuje na ograniczenie intelektualne PROSTEJ KOBIETY. Składa się na to nieskomplikowane myślenie i niechęć do pogłębionej refleksji, głupota, a także brak błyskotliwości. Z drugiej strony jednak – prosta kobieta „wie”; nie jest to wiedza z mądrych ksiąg, a tzw. chłopski rozum. Swoje rozumienie świata opiera na doświadczeniu życiowym czy ludowym dziedzictwie, ale też na intuicji. Aspekt intuicji jest tu niezwykle istotny, gdyż wiąże się z – nazwijmy to – wiedzą pochodzącą z głębi człowieka, pojawiającą się w sposób cudowny, niepodlegający logicznemu wyjaśnieniu. PROSTA KOBIETA obdarzona jest mistycznymi zdolnościami – potrafi przewidywać przyszłość, leczyć czy czarować¹³. Te wszystkie cechy mogą być podstawą do wyobrażenia PROSTEJ KOBIETY jako wiedźmy, szeptuchy, która nawet jeśli nie odebrała odpowiedniego wykształcenia, jest archetypem mądrości i dostrzega rzeczy niewidzialne dla innych.

Niski status społeczny. Przez niski status społeczny rozumiemy zarówno status finansowy, jak i klasowy, związany z prestiżem społecznym. PROSTA KOBIETA pochodzi z ludu – na przykład z biednej, górniczej czy rolniczej rodziny, nie jest majątna. Ma nieznaczącą pozycję społeczną – bywa przedmiotem lekceważących komentarzy i przedstawiana w opozycji do bogatych i błyskotliwych arystokratek.

Braki w wykształceniu. O słabym wykształceniu PROSTEJ KOBIETY dowiadujemy się z prawie 12% wyników. Większość wskazuje, że jest ona po prostu niewykształcona, niektórzy zaś precyzują, że chodzi o niepełne wykształcenie lub nieukończenie studiów czy nieopanowanie takich umiejętności jak czytanie, sprawne pisanie¹⁴ czy odczytywanie godziny na zegarku ze wskazówkami.

Religijność. Ze światem wewnętrznym i z mistycznymi doświadczeniami łączy się też religijność, objawiająca się np. żarliwą modlitwą, wychowywaniem dzieci w wierze katolickiej, ale także oburzeniem, gdy ktoś bezcześci świętość. PROSTA KOBIETA ma czyste serce i predyspozycje do zostania świętą, choć realizuje się to inaczej u *baby*, a inaczej u *dziewczyny*. *Prosta baba* jest figurą, którą przeciwstawia się filozofom i teologom¹⁵, *prosta*

¹² Warto przytoczyć fragment z KWJP: „Poza tym, powiedzmy sobie szczerze, moja to była prosta kobieta. Urodziła się pod Kielcami, gdzie psy dupami szczekają”. Znalazłyśmy również fragmenty dotyczące warunków naturalnych towarzyszących domowi rodzinnemu, takich jak góry czy las.

¹³ W KWJP można znaleźć m.in. taki kontekst: „Dzięki tym częstym wizytom w kościele okazało się, że ta prosta kobieta ma wyjątkowy dar w dłoniach [...]”.

¹⁴ Egzemplifikacją tej cechy stała się św. Faustyna Kowalska i pisany przez nią notatnik: „To, co najważniejsze o Faustynie, wiemy z jej Dzienniczka, który ta prosta dziewczyna spisywała, borykając się z elementarnymi problemami stylu i ortografii [...]” (NKJP).

¹⁵ Czytamy: „Może teolog, mimo napisania wielu książek i artykułów na temat wiary, jest dalej od Boga niż osoba z różańcem w ręku? Może nigdy nie będzie tak blisko Niego jak »prosta baba«?” (KWJP).

dziewczyna jest zaś określeniem wykorzystywanym do opisu świętych Kościoła katolickiego, np. Faustyny Kowalskiej i Łucji Santos¹⁶. Ideałem *prostej dziewczyny* jest sama Matka Boska¹⁷. Istotnym elementem duchowości PROSTEJ KOBIETY jest mistycyzm, który z kolei wiązać można z opisywanym wcześniej „wiedźmowym” aspektem osobowości. Taka kobieta potrafi bezpośrednio łączyć się ze światem boskim, jest swego rodzaju medium w komunikacji Bóg–ludzkość.

Cechy charakteru związane z przeciętnością. Osobowość PROSTEJ KOBIETY w największej części opisywana jest przez pryzmat cech związanych z przeciętnością. Przeciętność polega przede wszystkim na byciu takim jak inni ludzie czy inne kobiety. W parze ze zwykłością idzie też naturalność – PROSTA KOBIETA nikogo nie udaje. Cechuje ją także cichość, rozumiana dosłownie jako milczenie i nieco mniej dosłownie – jako skromność.

Cechy związane z siłą charakteru i ze zdecydowaniem. Ponad 8% rekordów opisuje PROSTĄ KOBIETĘ jako osobę zdecydowaną i o silnym charakterze. Jest ona stanowcza, surowa, harda i energiczna, dzięki czemu ma silną pozycję w domu czy relacji¹⁸. PROSTA KOBIETA jest też rozsądna i twardo stąpa po ziemi, co można powiązać z opisywaną wcześniej mądrością życiową czy tzw. chłopskim rozumem.

Cechy związane z rodzinnością i ze sposobem wyrażania uczuć. Ważną częścią osobowości PROSTEJ KOBIETY są cechy związane z relacyjnością. Charakteryzuje się taką kobietę jako osobę rodzinną, serdeczną, otwartą, ceniącą spokój i stabilizację. W życiu PROSTEJ KOBIETY istotna jest rola matki; rola ta może realizować się biologicznie, ale też emocjonalnie – poprzez opiekę nad kimś¹⁹. Z macierzyństwem łączy się zdolność do poświęceń dla drugiego człowieka.

Praca fizyczna. Domeną PROSTEJ KOBIETY jest praca fizyczna, na którą składają się przede wszystkim obowiązki związane z utrzymaniem domu i gospodarstwa. PROSTA KOBIETA sprząta, gotuje, jest gospodynią, służącą czy pracuje w gospodarstwie. Wykonywanie pracy jest nie kwestią wyboru, ale obowiązkiem, od którego nie zwalnia nawet niedyspozycja fizyczna.

Cechy związane z wysoką moralnością. Rzadko występującą, ale zauważalną tendencją jest postrzeganie PROSTEJ KOBIETY jako osoby o wysokiej moralności. PROSTA KOBIETA jest

¹⁶ O Faustynie Kowalskiej zob. przypis 14; o mistyce fatimskiej tutaj: „Łucja Santos przeżyła ich o 85 lat. Została karmelitanką bosą i aż do ostatniej niedzieli żyła w klasztorze w Coimbrze. Największą tajemnicą pozostanie to, dlaczego Bóg wybrał tę prostą dziewczynę do przekazania ludziom wieści strasznych, szokujących i bolesnych” (NKJP).

¹⁷ Na przykład: „Maryja – skromna i prosta dziewczyna izraelska, stała się najważniejszą kobietą na świecie. [...] Maryja stała się wzorem kobiecości i macierzyństwa” (NKJP).

¹⁸ W tym przypadku za przykład w tekście służy m.in. Danuta Wałęsa: „Jego żona to prosta kobieta, taka, jakich sporo widywałem w Ursusie [...]. Wałęsowa stanowcza i nie wygląda na to, aby Lechu był tu niekwestionowanym władcą” (NKJP).

¹⁹ Możemy przeczytać: „Jak dla każdej prostej kobiety, brak własnych dzieci był dla niej cichą tragedią” (NKJP).

uczciwa, dobra, pocziwa, ale też ma poczucie własnej godności²⁰. Dobroć często wiąże się zaś ze wspomnianym wcześniej oddaniem drugiemu człowiekowi.

PROSTY MĘŻCZYNA w świetle danych tekstowych

Tabela 7 przedstawia cechy PROSTEGO MĘŻCZYNY, których dotyczyła największa liczba przeanalizowanych kontekstów.

Tabela 7
PROSTY MĘŻCZYNA w świetle danych tekstowych

Lp.	Najistotniejsze cechy	Udział procentowy
1.	związany z wiejskością	21,53
2.	szlachetne cechy charakteru	20,14
3.	braki w wykształceniu	20,14
4.	zdolności intelektualne	20,14
5.	niski status społeczny	15,28
6.	skłonność do agresywnych zachowań i przestępczego życia	13,19
7.	pragmatyzm, realizm, powściągliwość	9,03
8.	brak kultury osobistej	6,94

Adnotacja. Źródło: Marciniak i in., 2023; Narodowy Korpus Języka Polskiego, b.d.

Związany z wiejskością. Analiza fragmentów, w których autorzy wspominają o PROSTYM MĘŻCZYŹNIE, pokazała, że najistotniejszą frekwencyjnie cechą jest jego powiązanie z wiejskością i bliskością natury. Dotyczy tego aż 21,53% kontekstów. PROSTY MĘŻCZYNA pochodzi ze wsi lub mieszka na wsi, ewentualnie pochodzi z gór²¹. Praca i zainteresowania PROSTEGO MĘŻCZYNY są więc także związane z naturą i życiem na wsi²².

Szlachetne cechy charakteru. Istotne wydaje się posiadanie przez PROSTEGO MĘŻCZYNĘ takiej cechy charakteru jak szlachetność. PROSTY MĘŻCZYNA to człowiek dobry i przyjaźnie nastawiony do ludzi²³. Na podstawie analizy tekstów można mówić o takich jego cechach

²⁰ Czasami prosta kobieta oceniana jest lepiej niż przedstawiciele elity: „Więcej godności i dumy potrafiła zachować prosta dziewczyna z gminu niż przyszły »profesor« i »pisarz«, podkreślali recenzenci” (NKJP).

²¹ Autor jednego z fragmentów podkreśla, że pozwala to prostemu mężczyźnie uniknąć zepsucia, którego źródłem jest życie w mieście: „Byli to więc prości chłopci, zdrowi na ciele i duchu, niezspsuci przez życie miejskie” (NKJP).

²² Najczęściej prosty mężczyzna jest rolnikiem, ale pojawiały się też konteksty z informacją o byciu gajowym czy znachorem, o łowieniu ryb, uprawianiu drzew lub prowadzeniu winnicy.

²³ Na przykład: „Skworców to prosty chłopak ze wsi, ale o wielkim sercu. Nikomu nie potrafi odmówić pomocy...” (NKJP).

jak: prostolinijność (ta cecha pojawia się jedynie u *prostego chłopca*), dobroć, odwaga, nawet rycerskość, serdeczność i sympatyczność czy poczciwość. Prostota u mężczyzny wiązana jest z wysoką moralnością²⁴. PROSTY MĘŻCZYŻNA nikogo nie udaje – jest naturalny i autentyczny, szczery, otwarty oraz ma poczucie humoru. Jest to poczytywane za jego zaletę²⁵.

Braki w wykształceniu. Brak wykształcenia lub słabe wykształcenie to kolejna cecha, z którą należy wiązać PROSTEGO MĘŻCZYŻNĄ. Jest on niewykształcony, ukończył tylko podstawówkę, ma niepełne wykształcenie lub brak kierunkowego wykształcenia; został nazwany nawet analfabetą. Poza tym pojawiają się też cechy, które mogą być następstwem braku formalnego wykształcenia, np. ograniczony zasób słownictwa, nieznajomość języków obcych lub nieumiejętność liczenia.

Zdolności intelektualne. PROSTY MĘŻCZYŻNA oceniany jest często pod kątem jego zdolności intelektualnych. Wskazywane cechy mogą, lecz nie muszą iść w parze z poziomem wykształcenia. Z jednej strony PROSTY MĘŻCZYŻNA jest widziany jako osoba niezbyt inteligentna – np. nie rozumie skomplikowanych spraw lub rozumie wszystko dosłownie; skutkiem braku samodzielności w myśleniu bywa przyjmowana przez niego bierna postawa. Z drugiej strony jednak cechuje się bystrością umysłu. Jest samoukiem, szybko się uczy, zna się na rzeczy²⁶.

Niski status społeczny. W analizowanych tekstach pojawiają się też wzmianki o niskim statusie społecznym PROSTEGO MĘŻCZYŻNY. Jest on u dołu hierarchii społecznej, pochodzi z ludu lub z rodziny robotniczej. Ze względu na swoje pochodzenie nie pasuje do inteligencji²⁷. Jego status społeczny można powiązać też z faktem, że jest wykorzystywany jako siła robocza lub nawet „mięso armatnie”.

Słonność do agresywnych zachowań i wyboru przestępczego życia. Zauważyliśmy też pewne powiązanie PROSTEGO MĘŻCZYŻNY z agresywnymi zachowaniami, przemocą i nielegalną (czasem wręcz kryminalną) działalnością. PROSTY MĘŻCZYŻNA – zwłaszcza w młodym wieku – podejmuje pracę związaną z przestępczością. Bohater jednego z tekstów był płatnym mordercą, inny cinkciarzem, jeszcze inni zajmowali się przemytem, rozbojami czy włamaniami. PROSTY MĘŻCZYŻNA interesuje się szybkimi samochodami, bronią, chodzi na strzelnicę lub jest bokserem. Bywa impulsywny, a nawet agresywny, pamiętliwy, zazdrosny czy władczy.

²⁴ W jednym z tekstów: „[a]utor wyraźnie podkreśla tu zdecydowaną wyższość moralną prostych chłopaków z Łyczakowa nad ukraińskim wojskiem” (KWJP).

²⁵ „Lubię go za to, że jest, jaki jest, i nie udaje nikogo ponadto” (NKJP).

²⁶ Jeden z bohaterów analizowanego tekstu „nie wygląda ani nie sprawia wrażenia absolwenta Harvardu, ale to naprawdę łebki, mądry gość” (KWJP).

²⁷ Warto tu przywołać przykład z KWJP dotyczący Roberta Biedronia: „Robert Biedroń jest wobec tego zupełnie bezradny, mógłby reprezentować ruch LGBT+, ale jakoś nie może, pewnie dlatego, że to jest prosty chłopak z wielodzietnej rodziny z ulicy Kolejowej w Krośnie, za prosty na te nasze warszawskie i krakowskie inteligencje”.

Pragmatyzm i realizm. PROSTY MĘŻCZYŻNA nie jest osobą bujającą w obłokach²⁸. Twardo stąpa po ziemi, nie potrzebuje wygod, wiecie stabilne życie i cechuje się rozsądkiem, bezpośredniością i zarazem powściągliwością w wyrażaniu uczuć. Ma tradycjonalistyczne poglądy i wykazuje sceptycyzm, jeśli chodzi o nowe zdobywcze techniki²⁹.

Brak obycia towarzyskiego lub kultury osobistej. Ostatnia obserwacja wynikająca z analizy danych korpusowych związana jest z kulturą osobistą, a raczej z jej brakiem. PROSTEMU MĘŻCZYŹNIE brakuje obycia towarzyskiego i nie zna on (lub nie chce przestrzegać) zasad kultury osobistej. Nie potrafi występować publicznie, jest zaniedbany i nie rozumie sztuki. Podczas analizy danych tekstowych związanych z użyciem konceptu PROSTY MĘŻCZYŻNA trzy razy natknęliśmy się na wzmiankę o Andrzeju Lepperze³⁰. Autorzy tych fragmentów, by opisać polityka, posłużyli się wyrażeniem *prosty chłop*.

Podsumowanie

Badania pokazały, że PROSTA KOBIETA i PROSTY MĘŻCZYŻNA mają z sobą wiele wspólnego. Najmocniej łączy ich wiejskość, która wiąże się z miejscem zamieszkania czy pochodzenia, ale też z pracą. Zajęcia PROSTEGO MĘŻCZYŻNY koncentrują się wokół zasobów środowiska naturalnego, np. lasu, ziemi czy jeziora. PROSTA KOBIETA zaś – choć bardziej związana z domem – uczestniczy w pracach gospodarskich, a także zna się na ziołach. Prowincjonalność zdaje się wpływać na status klasowy. PROSTA KOBIETA i PROSTY MĘŻCZYŻNA znajdują się nisko w hierarchii społecznej, nie są szanowani, brakuje im obycia towarzyskiego. Nie należą do osób bogatych, pochodzą z biednych, robotniczych czy rolniczych rodzin. Zdarza się jednak, że mimo to odnoszą sukcesy na płaszczyźnie finansowej i zawodowej. Szczególnie widoczne jest to w życiorysie PROSTEGO CHŁOPAKA, który w korpusach jawi się jako *self-made man* – człowiek, który mimo niewielkich zasobów dokonał czegoś imponującego, jak Elvis Presley³¹. Niskie wykształcenie również jest cechą wspólną PROSTEJ KOBIETY i PROSTEGO MĘŻCZYŻNY; chodzi nie tylko o luki w edukacji, lecz także o nieznaną języków obcych, ograniczony zasób słownictwa czy kłopoty z liczeniem.

Domeną PROSTEJ KOBIETY i PROSTEGO MĘŻCZYŻNY jest pragmatyzm. Przejawia się on w umiejętnościach, podejściu do życia czy nawet w ubiorze. Formalne wykształcenie jest

²⁸ Czytamy np.: „niby prosty chłop, a o ileż bardziej przytomny od kolejnego pacjenta, inżyniera budowlanego” (NKJP).

²⁹ Autor artykułu prasowego w odniesieniu do Jarosława Kaczyńskiego zauważył: „Wszyscy dobrze znamy jego charakterystyczną dla prostego chłopca nieufność wobec technologicznych nowinek, takich jak Internet czy karta kredytowa” (NKJP).

³⁰ „Lepper to zwykły, prosty chłop ze wszystkimi strasznymi wadami, które wyłaziły, gdziekolwiek by się znalazł” (NKJP); „facet jest OK. prosty chłop, ale uczy się i za to raczej powinno się go cenić, a nie wyśmiewać” (NKJP); „Andrzej Lepper wybijał się z garstki prostych chłopów, bo zanim zjechał do Zielnowa, był kierownikiem PGR i działaczem ZSMP. Potrafił przemówić, wałnąć pięścią w stół, a kiedy trzeba, dać w pysk, z czego słynął już w młodości – krótko trenował boks” (KWJP).

³¹ W korpusie czytamy, że „ten prosty chłopak bez muzycznego wykształcenia stał się ikoną amerykańskiej kultury” (NKJP).

zastępowane posiadaniem tzw. chłopskiego rozumu, doświadczeniem życiowym, sprytem czy mądrością ludową. Bohaterowie naszego materiału badawczego twardo stąpają po ziemi, są rozsądni, zaradni i przyziemni. Nie „filozofują”, znajdują proste rozwiązania trudnych spraw, oceniają świat zero-jedynkowo. Ubiór PROSTEJ KOBIETY i PROSTEGO MĘŻCZYZNY musi być funkcjonalny, tzn. odpowiedni do pracy. PROSTA KOBIETA wiąże na głowie chustę, żeby włosy nie przeszkadzały w domowej krzątaniu, wizerunek PROSTEGO MĘŻCZYZNY jest zaś hybrydą amerykańskiego farmera, który nosi słomkowy kapelusz i flanelową koszulę, i polskiego rolnika, który kojarzy się z brudnymi gumiakami. Trudno dziwić się temu pragmatyzmowi w ubiorze – życie PROSTEJ KOBIETY i PROSTEGO MĘŻCZYZNY upływa pod znakiem ciężkiej pracy fizycznej. Oboje są uznawani za osoby pracowite, często wręcz wykorzystywane w tym obszarze.

PROSTA KOBIETA i PROSTY MĘŻCZYZNA na ogół postępują moralnie. Oboje kojarzą się z dobrocią, uczciwością, ale też naturalnością i autentycznością. Tendencja do tworzenia takiego obrazu zauważalnie częściej łączona jest jednak z mężczyzną – w ankiecie co dziesiąty respondent określał PROSTEGO MĘŻCZYZNĘ jako szczerego. Ze szczerością związany jest też styl komunikacji – klarowność i jasność, ale też bezpośredniość, mężczyźnie przypisywano prawie cztery razy częściej niż kobiecie. Jeśli chodzi o światopogląd, oboje są konserwatywni i wysoko cenią tradycję. PROSTA KOBIETA dodatkowo jest też religijna, a jej czas wolny wypełniają gorliwe modlitwy. Szczególnie bliski, wręcz osobisty kontakt z Bogiem ma PROSTA DZIEWCZYNA, która w korpusach jawi się jako postać święta.

Różnice w postrzeganiu PROSTEJ KOBIETY i PROSTEGO MĘŻCZYZNY opierają się głównie na stereotypach płciowych. Dobrym tego przykładem jest powiązanie kobiety i mężczyzny z konkretnymi przestrzeniami. Ona jest w domu – tam sprząta, gotuje, służy komuś – ewentualnie pracuje na roli. On zarabia poza domem – na polu, w warsztacie – lub walczy na wojnie. PROSTA KOBIETA jest związana z domem nie tylko na poziomie fizycznym, ale też emocjonalnym. Jej życie skupione jest wokół relacji i dbania o innych, w szczególności o męża i dzieci. Mężczyzna jawi się zaś albo jako kochanek, albo jako kumpel – zupełnie pominięty jest aspekt ojcostwa.

Dane systemowe dobitnie pokazują, że kobieta jest postrzegana mniej podmiotowo niż mężczyzna. Ona jest pasywna, on – sprawczy. Ona często przedstawiana jest jako ofiara, można ją potrącić, uderzyć, zaatakować czy zgwałcić, w mniej drastycznym wariantcie – zatrudnić. On z kolei jest postawny, silny, prowadzi samochód, mężczyznę co najwyżej można zaczepić. Współgra z tym wizerunek PROSTEGO MĘŻCZYZNY utrwalony w korpusach. Tam PROSTY MĘŻCZYZNA rysuje się jako reagujący impulsywnie i skłonny do agresywnych zachowań czy prowadzący życie przestępcze. Być może przyczyną takiego stanu rzeczy jest uzależnienie takiego mężczyzny, np. od alkoholu. Zarówno dane systemowe, jak i ankietowe pokazują, że PROSTEMU MĘŻCZYZNIE towarzyszą używki. Kiloro respondentów wskazało, że PROSTA KOBIETA również się odurza, zachowanie to jednak łączono z mężczyzną kilka razy częściej.

Warto zaznaczyć, że sposób postrzegania płci, który ujawnił się w naszym badaniu, silnie osadzony jest w stereotypach płciowych. Temat tych stereotypów opisały wyczerpująco

Karwatowska i Szpyra-Kozłowska (2005)³². Badaczki wskazały, że polszczyzna oferuje nie-równy zakres nazw męskich i żeńskich w odniesieniu do konkretnych problemów. Mężczyźni częściej opisywani są przez pryzmat nadużywania alkoholu (a męska abstynencja wartościowana jest negatywnie), awanturnictwa czy konfliktów z prawem. Użytkownicy polszczyzny gorzej oceniają brak zaradności u mężczyzn niż u kobiet, a także – jak przewidywały autorki – ostrzej komentują ograniczenie intelektualne (s. 125–137). Nierząd w polszczyźnie natomiast jednoznacznie kojarzony jest z kobietami, a wiele określeń pejoratywnych, odnoszonych do obu płci, w przypadku kobiet ma znaczenie erotyczne (co stanowi przykład asymetrii semantycznej) (s. 85–86). Język polski obfituje również w leksykę dotyczącą kobiecego wyglądu – piękna lub brzydoty, a także poszczególnych części ciała. Wyniki naszych badań są spójne z ustaleniami badaczek. W szczególności stereotypy dotyczące mężczyzn, takie jak skłonność do alkoholizmu czy konfliktów z prawem, znalazły swoje odzwierciedlenie zarówno w odpowiedziach ankietowanych, jak i tekstach.

Ciekawą obserwacją, którą zanotowałyśmy, jest tendencja do postrzegania PROSTEJ KOBIETY i PROSTEGO MĘŻCZYZNY przez pryzmat tandety i pozerstwa. Taki aspekt ujawnia się tylko w badaniu ankietowym, którego zaletą jest uchwycenie języka w możliwie najnowszej odświeżeniu. Respondenci widzą PROSTĄ KOBIETĘ jako amatorkę błyskotek, sztucznych paznokci, legginsów i kozaków na obcasie. PROSTY MĘŻCZYZNA swoim wyglądem natomiast manifestuje zasobny portfel (aż 10% respondentów właśnie z tym atrybutem kojarzy PROSTEGO MĘŻCZYZNĘ). Nosi złoty łańcuch (tzw. kietę), zegarek, przy sobie ma grzebień i intensywnie pachnie perfumami. Opisane tu sylwetki korespondują ze stereotypami internetowymi. PROSTA KOBIETA to Karyna – osoba o niezbyt wysokim poziomie kultury i inteligencji, nosząca mocny makijaż, krzykliwy manikiur, sportową odzież i wyraziste, złote dodatki. PROSTY MĘŻCZYZNA to cwaniaczek, „wiejski Alvaro” (*Miejski słownik slangu i mowy potocznej*, b.d.), czasem nazywany też „dresiarzem premium”. To mężczyzna, który nie jest zamożny, ale chce wyglądać i zachowywać się jak ktoś bogaty. Wymieniony przez jednego z ankietowanych zapach „Dior Sauvage” wydaje się nieprzypadkowym skojarzeniem. Na TikToku właśnie ten typ perfum łączony jest z „młodym kurwiarzem [!]” – przesadnie pewnym siebie chłopakiem, postrzegającym siebie jako mistrza uwodzenia. Na taki sposób konceptualizacji PROSTEGO MĘŻCZYZNY i PROSTEJ KOBIETY wpływ mógł mieć wiek ankietowanych. W największej części były to osoby w wieku do 35 lat (przedziały 18–25 i 25–35), a więc stosunkowo młode, prawdopodobnie aktywne na różnych portalach społecznościowych.

Opisane obrazy PROSTEJ KOBIETY i PROSTEGO MĘŻCZYZNY nie są do końca spójne i mają w sobie wiele sprzeczności. W przypadku mężczyzny dochodzi do zderzenia figury poczciwego człowieka i cwaniaczka. Ten pierwszy to człowiek szlachetny, autentyczny, żyje i pracuje blisko natury, jest ubrany praktycznie i wygodnie. Drugi – zbyt pewny siebie, udaje kogoś, kim nie jest, bywa władczy i agresywny. Próbuje poprawić swój status społeczny powierzchowną, tandetną elegancją. To krętacz prowadzący nie do końca legalne interesy lub po prostu przestępca. Podobnie sprzeczne są obrazy skromnej i dobronasznej wiejskiej dziewczyny oraz młodej kobiety skupionej przesadnie na swoim wyglądzie, spędzającej czas na płytkiej rozrywce. Różnice wynikają z profilowania pojęcia PROSTOTA,

³² Podczas przygotowania tekstu korzystałyśmy również z monografii Artura Rejtera (2013) pt. *Płeć – język – kultura*.

które w odniesieniu do człowieka konceptualizujemy na dwa odrębne sposoby, raz łączymy prostotę z prawością, bliskością natury i nieskazitelnością, innym razem – z prostactwem, brakiem gustu i grubiaństwem. To, który z profili PROSTOTY ujawni się w danym kontekście, zależy w dużej mierze od podmiotu profilującego – jego punktu widzenia i perspektywy (Bartmiński, 1999). Można to było zaobserwować szczególnie w badaniu ankietowym, na podstawie którego wyłoniłyśmy najbardziej kontrastujące z sobą obrazy. Ta rozbieżność w profilowaniu badanego pojęcia nie jest nowym zjawiskiem – przejawia się na gruncie językowym w znaczeniach wyrazu *prostota*, którą wysoko wartościowano choćby w kontekście chrześcijańskim (np. „prostota serca”), ale w pewnym momencie rozwoju polszczyzny stosowano także jako określenie stanu chłopskiego – wiązanego z brakiem wykształcenia i obycia (zob. Raszevska-Żurek, 2013).

Literatura

- Bańkowski, A. (2000). *Etymologiczny słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN (ESJP).
- Bartmiński, J. (1999). Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata. W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata* (s. 103–120). Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. (2002). Lubelska etnolingwistyka. *Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki*, 11 (1–2), 29–42.
- Bartmiński, J. (2009). *Językowe podstawy obrazu świata*. Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. (2013). Rola etymologii w rekonstrukcji językowego obrazu świata. *LingVaria*, 8 (16), 233–245. <https://doi.org/10.12797/LV.08.2013.16.15>.
- Bartmiński, J. (2014). Ankieta jako pomocnicze narzędzie rekonstrukcji językowego obrazu świata. W: I. Bielińska-Gardziel, S. Niebrzegowska-Bartmińska i J. Szadura (red.), *Wartości w językowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów*. T. 3: *Problemy eksplikowania i profilowania pojęć* (s. 279–308). Wydawnictwo UMCS.
- Boryś, W. (2005). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Wydawnictwo Literackie (SEJPBor).
- Brückner, A. (1927). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Krakowska Spółka Wydawnicza (SEJPBr).
- Chlebda, W. (2016). W stronę optymalizacji słownikowego objaśniania znaczeń. *Stylistyka*, 25, 39–47. <https://doi.org/10.25167/Stylistyka.25.2016.20>.
- Długosz-Kurczabowa, K. (2005). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN (SEJPDług).
- Długosz-Kurczabowa, K. (2008). *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN (WSEHJP).
- Doroszewski, W. (1958–1969). *Słownik języka polskiego*. <https://doroszewski.pwn.pl> (SJPDor).
- Dubisz, S. (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karwatowska, M., Szpyra-Kozłowska, J. (2005). *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Wydawnictwo UMCS.
- Łaziński, M. (2006). *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łaziński, M. (2016). *Kobieta. Fragment poświęcony słowom października 2016*. Słownik Języka Polskiego PWN. <https://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/kobieta;5757019.html>.

- Łozowski, P. (2011). Tradycja jako panchronia, czyli w poszukiwaniu ciągłości kultury. W: J. Adamowski i M. Wójcicka (red.), *Tradycja dla współczesności. Ciągłość i zmiana. Tradycja w kontekstach kulturowych* (s. 113–123). Wydawnictwo UMCS.
- Łozowski, P. (2018). Panchronia, czyli język jako symbol doświadczenia. W: P. Stalmaszczyk (red.), *Metodologie językoznawstwa. Od diachronii do panchronii* (s. 165–177). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Malmor, I. (2009). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Mańczak, W. (2017). *Polski słownik etymologiczny*. Polska Akademia Umiejętności (PSE).
- Marciniak, M., Kieraś, W., Bojałkowska, K., Borkowski, P., Borys, M., Eźlakowski, W., Guz, W., Kobyliński, Ł., Komosińska, D., Krasnowska-Kieraś, K., Łaziński, M., Miernecka, M., Nitoń, B., Ogrodniczuk, M., Rudolf, M., Tomaszewska, A., Woliński, M., Wołoszyn, J., Wójtowicz, B., Wróblewska, A., Zawadzka-Palucka, N. (2023). *Korpus Współczesnego Języka Polskiego*. Instytut Podstaw Informatyki PAN. <https://kwjp.pl> (KWJP).
- Mayenowa, M.R. (1966–1994). *Słownik polszczyzny XVI wieku*. Ossolineum (SPXVI).
- Miejski słownik slangu i mowy potocznej*. (b.d.). Pobrane 30.12.2025 z <https://www.miejski.pl/>.
- Narodowy Korpus Języka Polskiego. (b.d.). Pobrano 15.09.2025 z <https://nkjp.pl> (NKJP).
- Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2013). Projekt badawczy (ETNO)EUROJOS a program etnolingwistyki kognitywnej. *Etnolingwistyka*, 25, 267–281. <http://dx.doi.org/10.17951/et.2013.25.267>.
- Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2020). *Definiowanie i profilowanie pojęć w (etno)lingwistyce*. Wydawnictwo UMCS.
- Pycia, P. (2007). *Płeć w języku. Na materiale współczesnego języka chorwackiego i polskiego*. [Praca doktorska, Uniwersytet Śląski]. https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5069/1/Pycia_Plec_w_jezyku_na_materiale_wspolczesnego_jezyka.pdf.
- Raszevska-Żurek, B. (2013). Insza prostota szczerą, cnotliwą, przystojną; insza prostota co ją głupstwem zowią. O rozwoju jednego ze znaczeń prostoty. *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*, 48, 21–41. <https://doi.org/10.11649/sfps.2013.002>.
- Rejter, A. (2013). *Płeć – język – kultura*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sławski, F. (1965). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego.
- Żmigrodzki, P. (red.). (b.d.). *Wielki słownik języka polskiego PAN*. Pobrane 30.12.2025 z <https://wsjp.pl/> (WSJP).

Metaphor awareness as a facilitator of lexical retention in Polish secondary school EFL classrooms

Świadomość metafor jako czynnik wspomagający zapamiętywanie słownictwa
na lekcjach języka angielskiego jako obcego wśród uczniów szkół średnich

Abstract: This study has examined whether enhancing learners' metaphor awareness could improve the retention of idiomatic expressions in Polish L2 English learners. Sixty-nine students from two secondary schools divided into four groups participated in the study: one experimental ($n = 20$) and one control ($n = 21$) from School 1 and one experimental ($n = 15$) and one control ($n = 13$) from School 2. During instruction, the control groups received vocabulary notes with items organised along functional lines, e.g., *to describe acute and sudden anger*. The experimental groups received vocabulary notes with the same items, but organised under the headings of conceptual metaphors, e.g., *anger as fire*. All of the groups were tested twice immediately after the instruction and a month later. The immediate post-instruction test showed that there was a significant difference between the experimental and control groups from School 1. Yet, no such result was observed in School 2. The delayed post-test revealed no statistically significant difference between groups in either of the schools. These results suggest that enhancing metaphor awareness of students can lead to improved short-term retention of idioms, but a single instance of metaphor-based instruction is not enough to offer long-term effect on vocabulary learning.

Key words: metaphor awareness, language teaching, English as a foreign language, secondary school learners

Abstrakt: Niniejsze badanie miało na celu sprawdzenie, czy zwiększenie uczniowskiej świadomości metafor może poprawić zapamiętywanie wyrażen idiomatycznych przez polskich uczniów szkół średnich uczących się języka angielskiego jako języka obcego. W badaniu wzięło udział 69 uczniów z dwóch szkół średnich, podzielonych na cztery grupy: jedną eksperymentalną ($n = 20$) i jedną kontrolną ($n = 21$) ze Szkoły 1 oraz jedną eksperymentalną ($n = 15$) i jedną kontrolną ($n = 13$) ze Szkoły 2. Podczas zajęć grupy kontrolne otrzymały słowniczki z wyrażeniami opisanymi w sposób funkcjonalny, np. *by opisać gwałtowny i nagły przypytyw gniewu*. Grupy eksperymentalne otrzymały słowniczki z tymi samymi wyrażeniami, ale wyrażenia z ich słowniczków zostały przypisane do kategorii opisanych przy użyciu metafor pojęciowych, np. *gniew jako ogień*. Wszystkie grupy zostały przetestowane dwukrotnie – bezpośrednio po zajęciach, w trakcie których uczyły się słownictwa, oraz miesiąc później. Test bezpośrednio po zajęciach wykazał istotną różnicę między grupami eksperymentalną i kontrolną ze Szkoły 1. W Szkole 2 nie zaobserwowano podobnego wyniku. W odroczonej teście nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic między grupami w żadnej ze szkół. Wyniki te sugerują,

że zwiększenie uczniowskiej świadomości metafor może prowadzić do lepszego krótkoterminowego zapamiętywania idiomów, pojedyncza sesja zwiększająca uczniowską świadomość metafor nie wystarczy jednak, aby zapewnić długotrwały efekt w nauce słownictwa idiomatycznego.

Słowa kluczowe: świadomość metafor, nauczanie języka, język angielski jako język obcy, uczniowie szkół średnich

Introduction

Understanding and remembering the meanings of idioms can be problematic to students. The traditional way of teaching idioms simply instructs students to commit various idiomatic expressions to memory, which makes it difficult for them to recall these idioms long-term (Gutiérrez Pérez, 2016). This approach to teaching idiomatic expressions is particularly concerning, given that idioms are commonly used in everyday communication (Shan, 2020) and are crucial for fostering interactions between people (Sinclair, 2011). Under the assumption that idiomatic language is random and arbitrary, learning by heart may have seemed like the only available solution for memorising idioms. However, the more contemporary understanding of the Conceptual Metaphor Theory has moved on from that assumption. The suggestion that phrasal verbs, idioms and words used figuratively can be explained through conceptual metaphors allowed for the development of new strategies that simplified the learning of parts of language that previously were perceived as unteachable (Boers, 2011). The beneficial effect of using cognitive metaphors for foreign language vocabulary acquisition was verified in research (Boers, 1997; Boers & Demecheleer, 2011; Csábi, 2004; Littlemore, 2002). Through the application of cognitive theories to EFL teaching, the researchers were able to show how these theories supported learners in learning idioms, verbal phrases, metaphorical expressions and polysemies (Barcelona, 2001; Csábi, 2004; Dirven, 2001; Kecskes, 2000; Kövecses, 2001; Kurtyka, 2001; Liao & Fukuya, 2004; Queller, 2001). The contributions of Frank Boers are especially noteworthy. Boers' seminal study on metaphor awareness and its application to foreign language vocabulary instruction (2000) has shaped subsequent research in this area. The teaching techniques he proposed, grounded in Conceptual Metaphor Theory, continue to inform metaphor-based instruction practices today. While Boers' original study focused on short-term vocabulary acquisition and retention gains among Dutch secondary-school learners of English as a foreign language (EFL), the present study seeks to re-examine his approach within the context of Polish secondary-school EFL learners. Its aim is to determine whether the method he proposed remains effective when applied in a different linguistic and cultural environment. Furthermore, this study extends Boers' work by exploring the long-term effects of metaphor-based instruction, assessing participants not only immediately after instruction but also one month later.

Conceptual Metaphor Theory in Teaching

The understanding of metaphor has evolved significantly over time. Beginning with Aristotle's *comparison theory*, metaphor was considered a linguistic ornament that used

the name of one thing to stand for something else in order to enhance vividness (Gao & Meng, 2010). Later on, during the 1st century A.D., a Roman rhetorician Quintilian was able to further develop the *substitution theory*, which views metaphor as a replacement of one expression with a different expression (Gao & Meng, 2010). The 1930s saw the introduction of Ivor Armstrong Richards' *interaction theory*. Richards noticed that language appeared to heavily rely on metaphors. His suggestion was that metaphor is not just a literary device, but a way of thinking (Gao & Meng, 2010). From this point onward, metaphor research took a more cognitive approach, the culmination of which was the publishing of *Metaphors We Live By* by George Lakoff and Mark Johnson in 1980. As such, to think of metaphors as mere rhetoric devices or figures of speech would be an archaic take on the matter (Gutiérrez Pérez, 2016).

In the course of their work, Lakoff and Johnson observed that people's choice of conceptual domains while using metaphorical language was not random. Since people would invoke specific conceptual domains to describe particular concepts, it appeared that some kind of system was guiding their choice (Lakoff & Johnson, 1980, p. 7). It was dubbed the *metaphor system*. Lakoff and Johnson recognised two experiential domains within the metaphor system – the *source domain* and the *target domain*. The source domain is more concrete and easier to visualise, whereas the target domain is more abstract. Source domains provide a conceptual and experiential basis through which target domains can be described, making it easier to understand them (Lakoff & Johnson, 1980). This association between the two domains is known as the *conceptual metaphor*. It is a metaphor because of the conventional association of one domain with the other domain and it is conceptual, rather than solely linguistic, as the motivation for the creation of those metaphors is found at the level of conceptual domains (Evans & Green, 2006). People do not just speak in metaphorical terms. They also think in metaphorical terms, meaning that linguistic expressions are just reflections of already existing conceptual associations (Lakoff & Johnson, 1980, p. 6). Conventionally, conceptual metaphors are described using the 'A is B' formula similarly to the schematic form established 2,000 years ago, but this is just a shorthand. Conceptual metaphors are actually a series of discrete conceptual relations shared by a number of distinct roles that can be identified within the source and target domains. Those metaphorical links are known as correspondences or mappings. The way in which conceptual metaphors work is by mapping roles from the source domain onto the target domain (Evans & Green, 2006). In the example of *HAPPY IS UP*, the term 'HAPPY' represents the target domain. It is a broad, abstract, and subjective concept. Each person has their own idea of what constitutes happiness. In comparison, 'up' is much simpler to imagine. Everyone is aware of the idea of vertical orientation and something being up or above something else. Expressions, such as *be on cloud nine*, *be over the moon*, *be in high spirits*, *be in seventh heaven* and *be on top of the world* are just different iterations of this metaphor.

Another major contribution from Lakoff and Johnson was the discovery that conceptual metaphors have *experiential basis*. They are all grounded in the everyday interactions between people and the world (Lakoff & Johnson, 1980, pp. 15–21). This claim is illustrated in (1):

- (1) a) The price of shares is *going up*.
- b) She got a *high* score in her exam.

Expressions in (1) are evidence for the metaphor QUANTITY IS VERTICAL ELEVATION. In these sentences there is a conventional reading related to QUANTITY. (1a) refers to an increase in share prices, whereas (1b) refers to the result of an exam that is represented using a numeral quantity. The lexical items used in both of these expressions literally refer to the concept of VERTICAL ELEVATION, but the reading of each of these examples remains conventional. If that is the case, then it would mean that at the conceptual level QUANTITY and VERTICAL ELEVATION are correlated with one another. This correlation between QUANTITY and VERTICAL ELEVATION is a frequent part of people's everyday experience. An increase in height is usually accompanied by a rise in the amount of something. For instance, by pouring water into a glass one can observe an increase in the height of the water which is directly proportional to the increasing quantity of water (Evans & Green, 2006, p. 296). Lakoff and Johnson suspected that those kinds of correlations present in people's daily experiences are the starting point for the formation of associations at the conceptual level which are then reflected in the linguistic examples. Conceptual metaphors are always at least partially motivated by and grounded in experience (Lakoff & Johnson, 1980).

This non-arbitrary nature of metaphor serves as the primary principle of Cognitive Semantics (Gibbs, 1994). If conventional figurative expressions are motivated, rather than arbitrary, it opens up a possibility to apply this principle to foreign language acquisition in order to form alternative learning strategies that go beyond blind and random memorisation (Boers & Demecheleer, 1998). Boers (2000, p. 563; 2011, p. 228) summarises the rationale for introducing the Conceptual Metaphor Theory to the second language classroom with the following tenets:

1. Drawing students' attention to the metaphoric nature of L2 phrases lends concreteness to figurative expression, which was shown to have a positive effect on vocabulary learning. Primarily on account of concrete items being stored twice, verbally and non-verbally. Additionally, concreteness can promote mental imagery, and associating vocabulary with images can, in turn, make that vocabulary easier to remember.
2. Many idiomatic expressions can be traced back to a common source domain. As such, they can be presented as belonging to the same category and grouped together, for instance, under the headings of shared conceptual metaphors, or as Boers (2004, p. 211) calls them, metaphoric themes. Organised vocabulary – and generally any vocabulary that is integrated into a larger network – is easier to recall than vocabulary that was arbitrarily put together into a random list.
3. Learners who are made aware of the conceptual metaphors underlying various idioms, phrasal verbs and figuratively used words ought to be better-equipped for coming up with the meanings of unfamiliar L2 figurative phrases than those who only have contextual clues to rely on. In this way, learning becomes more insightful. For instance, asking students to independently work out the meaning of figurative expressions involves deep cognitive processing and forces them to extend their cognitive efforts to accomplish that goal. The involvement of deep cognitive processing was shown to raise the likelihood of memory storage.

However, these strategies can only be effective once students' *metaphor awareness* has been enhanced. The present study adopts a definition of metaphor awareness based

on Boers (2004, p. 211), who associates metaphor awareness with the awareness of how pervasive metaphors are in everyday language. He further connects it with an ability to understand metaphoric themes, as well as the ability to recognise how rhetorical expressions are driven by metaphoric themes and how source domains are influenced by them. Finally, Boers links metaphor awareness to an understanding of how culture influences metaphoric themes and to recognising cross-linguistic differences in how these themes are expressed.

Students with enhanced metaphor awareness have a heightened ability to identify metaphors and understand their role in language. This awareness involves not only recognising how metaphors are created but also acknowledging that they exist in all languages. Language learners with metaphor awareness can identify metaphors in various forms, such as verbal metaphors (e.g., "*kill* these boring hours"), nominal metaphors (e.g., "Love is *a journey*"), adjectival metaphors (e.g., "be in *low* spirits"), and adverbial metaphors (e.g., "*ups and downs* in life") (Gao & Meng, 2010, p. 113).

Building on the work of Boers (2000), this study seeks to replicate his experiment in order to compare the results of his original study conducted with Dutch secondary school students, who Boers suspected might have benefited more from metaphor awareness raising activities due to their native tongue's close relation to English and see how Polish secondary school students, whose native tongue is not as closely related to English, would fair in comparison. Furthermore, independently of Boers' experiment, this study wants to establish whether a single instance of metaphor awareness enhancing activities will have a continued effect on vocabulary retention over a longer span of time.

Previous Research

A number of studies have investigated the effects of metaphor-based instruction on figurative vocabulary learning. These studies typically involve an experimental group which receives instruction grounded in Conceptual Metaphor Theory, and a control group which is taught using more traditional or conventional methods.

Gao and Meng (2010) studied the impact of metaphor awareness raising on vocabulary acquisition and retention among sixty-four Chinese university students whose native language was Mandarin. Their English proficiency was classified as either low, intermediate, or advanced. The students were divided into two groups for each proficiency level. The experimental group received instruction where English vocabulary was taught by highlighting the underlying metaphors, often using conceptual groupings, such as argument is war, to help students understand abstract words. The experimental group was also provided with visual aids and had the metaphors explained to them. The control group, by contrast, learned the same vocabulary through traditional rote memorisation, dictionary definitions, and sentence examples without any reference to metaphors. The study used pre-tests, immediate post-tests, and delayed post-tests to measure vocabulary acquisition and retention. Results showed that the metaphor-based instruction significantly improved both the retention of vocabulary in the intermediate and advanced experimental groups, but not in the low-proficiency experimental group.

Samani and Hashemian (2012) studied the effect of conceptual metaphors on idiom learning among sixty Iranian EFL learners, all native Persian speakers with an intermediate level of proficiency. The students were assigned to either an experimental group, which learned idioms through identifying and exploring conceptual metaphors, or a control group, which was taught idioms using typical instruction methods such as direct translation, example-based practice, and sentence-level usage drills. The metaphor-based instruction involved categorising idioms based on their underlying metaphors, for instance IDEAS ARE FOOD, EMOTIONS ARE FORCES and encouraging learners to make connections between idioms and their metaphorical roots. The findings showed that the metaphor-based approach led to better idiom comprehension, deeper learning, and improved recall compared to traditional instruction.

Kömür and Çimen (2013) explored the use of conceptual metaphors in teaching idioms to forty-six Turkish EFL learners. These students, all native speakers of Turkish with an intermediate English proficiency level, were placed into two groups. The experimental group was taught idioms by grouping them under conceptual metaphors like ANGER IS HEAT or HAPPINESS IS UP. Instruction included conceptual analysis, visuals, and discussion of metaphorical meanings. The control group, however, was taught idioms in the traditional way, through direct translation into Turkish, dictionary definitions, and example sentences, but without any mention of metaphorical connections. Post-test results showed a clear advantage for the experimental group in both idiom comprehension and retention.

Tsitoura (2022) investigated the effect of teaching grounded in the Conceptual Metaphor Theory on metaphor awareness among thirty-two EFL learners in the second grade of junior high school in Greece. Participants were randomly assigned to an experimental group and a control group. Over three 45-minute sessions, the experimental group received explicit instruction in the Conceptual Metaphor Theory. They learned about conceptual metaphors (e.g. MORE IS UP / HAPPY IS UP / SAD IS DOWN, ANGER IS FIRE), source-target domain mapping, and the experiential grounding of metaphors. The control group read texts containing metaphorical expressions and underlined them, guessed unfamiliar expressions from the context, but received no explicit instruction about the theory behind metaphors. At post-test, which included multiple-choice and sentence-completion tasks involving both familiar and novel metaphoric expressions, the experimental group significantly outperformed the control group.

The findings of these studies are promising, since research into the use of metaphor in educational contexts highlights its significant presence in academic discourse, particularly within lectures and university-level instruction. Academic texts are known for featuring a notably high proportion of metaphorically-used words. For instance, metaphors accounted for 18.5% of academic writing, compared to 16.4% in news texts, 11.7% in fiction texts, and only 7.7% in conversational texts (Steen et al., 2010, p. 8). Complementary findings from a separate study of university lectures revealed that metaphors comprised 10–13% of what was said during the studied lectures (Low, Littlemore & Koester, 2008, p. 440).

Beyond its role in academic texts and lectures, metaphor also serves multiple functions in the classroom itself, including classroom management, concept explanation, and emotional engagement. In British primary school classrooms, for example, metaphor was not only employed to teach content but also structured teacher–student interactions. A discourse

analysis showed that metaphor was instrumental in managing classroom routines, introducing scientific ideas, giving feedback, and maintaining group cohesion (Cameron, 2003).

Additionally, L2 learners often produce language that feels overly literal and lacks the figurative nuance characteristic of native speakers. This tendency, described as *textbook literalness*, dominates second language speech patterns (Danesi, 1995, p. 4). To explain this phenomenon, the notion of *L2 conceptual fluency* was introduced. It refers to the learner's ability to internalise the cognitive and metaphorical patterns typical of native speakers. Achieving this kind of fluency involves understanding how the target language encodes meaning through metaphorical reasoning, rather than relying on conceptual structures from their first language (Danesi, 1994, p. 454). Achieving full communicative competence in the L2 requires a shift away from L1-based conceptual frameworks toward those embedded in the L2 (Saaty, 2016, p. 50).

Given the central role of metaphors in achieving L2 fluency and their integral presence in educational discourse, identifying effective strategies for facilitating the learning of idiomatic expressions becomes a paramount concern.

Methodology

In both his 2000 and subsequent research (Boers, 2001; Boers, 2004, Boers & Lindstromberg, 2008), Boers confirmed the effectiveness of his method and defined its expectations and limitations. Based on his findings, there does seem to be some merit to the idea of enhancing learners' metaphor awareness for the purposes of teaching idiomatic expressions. With that in mind, this study intends to teach idioms following the framework of conceptual metaphors to secondary school students to test the following hypotheses:

1. Conceptual metaphors can be successfully applied to teaching idiomatic expressions.
2. The application of conceptual metaphors can positively impact the retention of newly acquired idiomatic expressions.
3. Following the intervention, the experimental group differs from the control group.
4. A single instance of metaphor awareness enhancing instruction is not enough to provide long-term expansion of the studied idiomatic expressions.

The purpose of this section is to describe the methodological framework of the study. It presents the participants, materials, and procedures used in the experiment, including an explanation of the data collection and analysis methods applied to test the research hypotheses. This section ends with a presentation and a discussion of the results.

Participants

Sixty-nine 18- to 19-year-old secondary school students (mean age = 18.2 years) participated in the study. The participant demographics is presented in Table 1:

Table 1
Participant demographics (N = 69)

School	Number of participants	Age
School 1	41	18–19 years old
School 2	28	18–19 years old

The students were sampled from two different technical schools and were all attending fourth grade. All of the participants were native Polish speakers. For participating in the study, they received a small gift. To assess participants’ background information, they were administered a questionnaire. The questionnaire asked the students about their age, gender, duration of English instruction, their last semester’s English grade, their native tongue and whether they spoke any other foreign languages besides English. Each participant provided informed written consent at the start of the study. The final sample included sixty-nine students. Six additional students were tested but excluded from the final sample for not being native Polish speakers ($n = 6$). The participants were divided into four groups; one control group and one experimental group from each school.

The control group from the first school (Control 1) included twenty-one students, three females and eighteen males, while the experimental group (Experimental 1) consisted of twenty students, one female and nineteen males. The analysis of the students’ responses to a background questionnaire showed that the groups were similar in terms of the duration of English instruction (Control 1 mean = 12.6 years, range = 9–16 years; Experimental 1 mean = 12.3 years, range = 11–14 years) and the last semester’s English grade (Control 1 mean = 4.00, range = 2–5; Experimental 1 mean = 4.15, range = 3–5), as well. Both groups from the first school had been taught by the same teacher, were following the same coursebook and were taught English at the same proficiency level. The groups differed, however, in terms of the foreign languages spoken by the students. In the control group, twelve (46.2%) students spoke Spanish, eight (30.8%) German, two (7.7%) Japanese, two (7.7%) spoke no foreign language other than English, one (3.8%) spoke Korean and one (3.8%) spoke Italian. In the experimental group, nineteen (90.5%) spoke German, one (4.8%) spoke Greek and one (4.8%) reported not knowing any foreign language other than English.

The control group from the second school (Control 2) consisted of thirteen students, six males and seven females, and the experimental group (Experimental 2) comprised fifteen students, two males and thirteen females. The two groups from the second school turned out to be similar with regard to the duration of English instruction (Control 2 mean = 12.0 years, range = 9–14 years; Experimental 2 mean = 11.8 years, range = 10–14 years) and the last semester’s English grade (Control 2 mean = 3.46, range = 1–5; Experimental 2 mean = 3.53, range = 2–5). Both groups were following the same coursebook, were taught English at the same proficiency level, and had been taught by the same teacher. Once again, the groups differed with respect to the foreign languages they were able to speak. In the control group, six (33.3%) students spoke German, five (27.8%) knew no other foreign languages aside from English, three (16.7%) spoke Spanish, two (11.1%) spoke Russian and one (5.6%) spoke Korean. In the experimental group, nine (60%) students spoke no other foreign languages aside from English, three (20%) spoke German and three (20%) spoke Russian.

Materials

The stimuli used in the study were developed by Boers (2000, pp. 554–557). They were all presented to students on separate sheets of A4 paper, beginning with a short text *Managing the emotions*. The text was based on Goleman's *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (1995, pp. 62–72) and was shortened for teaching purposes. The text included thirteen idiomatic expressions, italicised in the text, which were meant to illustrate the metaphors THE BODY IS A CONTAINER FOR EMOTIONS and ANGER IS A HOT FLUID IN A CONTAINER. Further stimuli included separate vocabulary notes for the control groups and the experimental groups, which students from each group had to learn. Both types of notes included the same eighteen idioms, but the vocabulary note for the control group had idiomatic expressions organised along the “functional” lines with lexical items divided into those which are used to describe *acute and sudden anger*, *anger as a process*, *angry personalities* and *the way angry people speak*. The notes given to the experimental group had the idioms organised under the headings of shared metaphoric themes, which included *anger as a hot fluid in a container*, *anger as fire* and *angry people as dangerous animals*. The idioms found in the vocabulary notes were related to the metaphors evoked by the text *Managing the emotions*. The purpose of the text was to make the students think about these metaphors as they studied the expressions included in the notes they received. The last stimulus included a cloze test with ten gaps that the learners had to fill in with the vocabulary listed in their vocabulary notes. Both groups had to complete the same cloze test. The materials are shown in Appendix 1.

Procedure

The procedure adapted for the present study was based on the procedure developed by Boers (2000, pp. 554–557). The students were first instructed to thoroughly read the text *Managing the emotions* and were given five minutes to complete this task. Once five minutes had passed, they were handed their respective vocabulary notes. The students were asked to study the idiomatic expressions found in their notes for ten minutes. During the process, they were not restricted to any one specific way of memorising the vocabulary, i.e. students were allowed to supply their learning with a variety of techniques that they found suitable. For instance, there were students who would draw pictures related to the idioms, others would write down more difficult parts of the idioms multiple times, and some would even write in the air using their fingers. After 10 minutes of studying students were invited to participate in a controlled discussion. The discussion lasted fifteen minutes and pertained to anger and conflicts. The questions asked of students included: *Is it easy to make you feel angry?*; *What's the angriest you've ever been?*; *If you feel angry, do you stay angry for long?*; *How do you handle it when someone is angry and directs their anger at you?*; *Would you be angry if someone you trusted revealed your secret to others?*; *Would you be angry if your friend group made plans to go somewhere and they excluded you from their plans?*; *Would you be angry if your significant other forgot about your anniversary?*; *Would you be angry if someone ghosted you without giving an explanation?* The students' vocabulary notes were not removed at that stage and they were encouraged

to try to incorporate the idioms from their notes into their answers during the discussion. The last step of the procedure took place following the discussion when the students were asked to complete a ten-gap cloze test using the idioms included in their respective notes. They were given ten minutes to include as many answers as possible in each gap. Points were awarded solely for instances where the targeted vocabulary from the vocabulary notes was correctly used and accurately spelled.

At all stages of the procedure, the students were urged to ask for clarification should they encounter any unfamiliar vocabulary in either the text they were asked to read at the beginning of the class, in the notes that they received, or the text of the cloze gap test they had to fill in with the studied vocabulary.

A month later, the students were tested again. They had to complete the same cloze test and were not given a chance to revise the previously studied idioms. The results of this post-test, as well as the results of the first test they took a month prior, were then used to calculate whether there was a statistically significant difference between the results of the experimental and the control groups. To determine whether the difference between the tested groups was statistically significant, *Jamovi*, a statistical software for data analysis and testing, was used to conduct Mann–Whitney U tests for independent samples. The results were considered to be statistically significant if the *p*-value < .05.

Results

Following the procedure, the participants were first tested immediately after completing metaphor awareness raising exercises. A comparison of test results between control and experimental groups showed that students from the experimental group in School 1 (*M* = 3.80, *SD* = 2.24) achieved a higher mean score from their tests than students from the control group (*M* = 2.48, *SD* = 1.57). In contrast, the control group from School 2 (*M* = 1.15, *SD* = 1.14) scored, on average, higher than the experimental group (*M* = 0.53, *SD* = 0.64) (see Table 2).

Table 2
Test results

Group		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>
School 1	control	21	2.48	1.57	0.342
	experimental	20	3.80	2.24	0.501
School 2	control	13	1.15	1.14	0.317
	experimental	15	0.533	0.640	0.165

Note. *N* – sample size; *M* – mean; *SD* – standard deviation; *SE* – standard error of the mean

The results of the independent samples *t*-test showed that there was a statistically significant difference between the scores of participants from School 1. Students who received notes organised along metaphoric themes performed better than students whose notes

were organised along pragmatic lines ($p < .05$). No statistically significant difference was found between the control and experimental groups from School 2 ($p > .05$) (see Table 3).

Table 3
Independent samples t-tests for test results

Group	t-value	p-value	MD	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
School 1 test	132	0.039	-1.00	-2.00	-5.62e-5
School 2 test	65.5	0.117	2.25e-5	-4.84e-5	1.00

Note. MD – mean difference

One month later, the participants completed a follow-up test. Consistent with the initial results, the experimental group in School 1 achieved a slightly higher mean score ($M = 1.80$, $SD = 1.40$) than the control group ($M = 1.57$, $SD = 1.54$), whereas in School 2, the control group ($M = 0.46$, $SD = 0.77$) continued to outperform the experimental group by a small margin ($M = 0.26$, $SD = 0.59$) (see Table 4).

Table 4
Post-test results

Group		N	M	SD	SE
School 1	control	21	1.57	1.54	0.335
	experimental	20	1.80	1.40	0.313
School 2	control	13	0.462	0.776	0.215
	experimental	15	0.267	0.594	0.153

Note. N – sample size; M – mean; SD – standard deviation; SE – standard error of the mean

The results of independent samples *t*-tests, however, showed no statistically significant difference between the groups from either of the schools ($p > .05$) (see Table 5).

Table 5
Independent samples t-tests for post-test results

Group	t-value	p-value	MD	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
School 1 test	187	0.538	-4.56e-5	-1.00	1.000
School 2 test	86	0.504	6.61e-5	-7.64e-5	2.74e-5

Note. MD – mean difference

When considering the results of both schools collectively, the experimental group ($M = 2.40$, $SD = 2.38$) achieved a slightly higher mean score than the control group ($M = 1.97$, $SD = 1.55$) during the initial testing. In contrast, the post-test results were nearly identical, with the control group obtaining a mean score of 1.15 ($M = 1.15$, $SD = 1.40$) and the experimental group a mean score of 1.14 ($M = 1.14$, $SD = 1.35$) (see Table 6).

Table 6
Collective test and post-test results

Group		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>
Control	Test	34	1.97	1.55	0.265
	Post-test		1.15	1.40	0.239
Experimental	Test	35	2.40	2.38	0.402
	Post-test		1.14	1.35	0.229

Note. *N* – sample size; *M* – mean; *SD* – standard deviation; *SE* – standard error of the mean

While minor differences were observed between the test and post-test mean scores, the overall comparison between the control and experimental groups revealed no statistically significant difference ($p > .05$) (see Table 7).

Table 7
Independent samples t-test for the collective test and post-test results

Group	<i>t</i> -value	<i>p</i> -value	<i>MD</i>	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
Control	570	0.764	–4.81e-5	–1.00	1.000
Experimental	589	0.939	–6.17e-5	–3.57e-5	3.85e-5

Note. *MD* – mean difference

Discussion

The present study aimed to evaluate the impact of metaphor awareness-raising activities on learners’ ability to remember newly learned figurative expressions, replicating and extending the work of Boers (2000) in a Polish secondary school context. Specifically, it examined whether organising vocabulary notes along metaphorical themes would lead to better retention compared to the more traditional note organisation based on functional use of the idioms, and whether a single instance of metaphor awareness raising instruction would grant long-lasting results.

The initial test results indicated a modest benefit of metaphor-enhanced instruction in School 1. The experimental group, which received metaphor-based instruction,

outperformed the control group with a statistically significant difference ($p < .05$). This aligns with Boers' (2000) findings, supporting the notion that metaphor awareness can enhance initial acquisition of idiomatic expressions. Conceptual metaphors can be successfully applied to teaching idiomatic expressions. In contrast, the results from School 2 revealed no such advantage for the experimental group. In fact, the control group performed slightly better, though the difference was not statistically significant. These differing outcomes may have resulted from the students from School 1 being more engaged with the classroom activities or from having overall greater proficiency than the students from School 2, even though the students from both schools have studied English for a similar length of time.

One month later, post-test results showed a general decline in mean scores across both groups. While the experimental group in School 1 continued to show slightly higher scores than the control group, and School 2 control group again slightly outperformed its experimental counterpart, none of these differences turned out to be statistically significant ($p > .05$). The initial advantage noticed in the experimental group from School 1 did not persist over time, meaning that a single instance of metaphor awareness raising exercises is not enough to provide long-term expansion of learners' vocabulary. Repeated or integrated metaphor instruction might be necessary to achieve better retention of the studied vocabulary.

When consolidating the data across both schools, the experimental group had a slightly higher mean score on the initial test compared to the control group, but this difference was not statistically significant. Likewise, post-test results across all participants showed virtually identical mean scores between groups, further indicating that the instructional method did not produce lasting differences in vocabulary retention.

These findings partially replicate Boers' (2000) results. While his study reported a more pronounced benefit from metaphor-based instruction among Dutch learners, the effect in this study was less consistent. One possible explanation may lie in the linguistic distance between English and Polish. Boers hypothesised that closer relationship between English and Dutch may have facilitated metaphor recognition and comprehension, thereby enhancing retention. Polish learners, whose language is more distantly related to English, may not benefit as strongly from metaphor awareness due to greater cross-linguistic differences.

The divergent results observed between the experimental groups in this study differ from the results achieved in earlier studies (Gao & Meng, 2010; Kömür & Çimen, 2009; Rahmani & Hashemian, 2012; Tsitoura, 2022; Yasuda, 2010), where the experimental groups consistently outperformed the control groups. The only exception to those findings was reported in Gao and Meng (2010). According to that study, the experimental group, consisting of students identified as low-proficiency based on their performance on the English proficiency level classifying exam conducted as part of their college entrance exams, demonstrated effectiveness comparable to that of the control group. This points to the possibility that the English proficiency of students from School 2 in this study may have been lower than what would typically be expected based on their educational level at the time of data gathering.

Conclusion

This study investigated the impact of metaphor awareness-raising activities on vocabulary retention among Polish secondary school learners of English, aiming to replicate and extend Boers' (2000) seminal work in a different linguistic and cultural context. The findings provide partial support for the beneficial role of metaphor awareness in facilitating initial vocabulary acquisition, as demonstrated by the statistically significant advantage observed in the experimental group from School 1 during the immediate post-instruction test. However, this advantage was not sustained in the delayed post-test, and no significant effects were found in School 2, where the control group even slightly outperformed the experimental group.

These mixed results suggest that while metaphor-based instruction may enhance early, post-instruction lexical retention, particularly for learners with sufficient language proficiency, a single exposure to metaphor awareness raising instruction is unable to guarantee a lasting vocabulary retention. The discrepancy between the two schools' outcomes further indicates that learner proficiency, motivation, and classroom engagement can have an effect on the efficacy of metaphor awareness raising techniques. Moreover, the linguistic distance between Polish and English can result in an impacted transferability of indirect language in comparison to, for instance, Dutch, a language more closely related to English than Polish.

The present findings emphasise the need for repeated, integrated metaphor instruction. Teachers should not limit their understanding of metaphors to being poetic, literary devices. There are tangible benefits to be found in metaphor-based instruction. Considering that metaphors and language are intimately intertwined, choosing not to engage students' metaphoric thinking can make it much more difficult to teach them idiomatic language.

The study was not without its limitations. The primary limitations concerned the sample size, which could have been larger; limited prior research involving Polish students; and that the proficiency of the students was assumed rather than concluded based on the results of a standardising test.

References

- Barcelona, A. (2001). On the systematic contrastive analysis of conceptual metaphors: case studies and proposed methodology. In M. Pütz, S. Niemeier, & R. Dirven (Eds.), *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy* (pp. 117–146). Mouton de Gruyter.
- Boers, F. (1997). "No pain, no gain" in a free market rhetoric: A test for cognitive semantics? *Metaphor and Symbol*, 12(4), 231–241. https://doi.org/10.1207/s15327868ms1204_2
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553–557. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.553>
- Boers, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesizing about their origin. *Prospect*, 16(3), 34–43.
- Boers, F. (2004). Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: What expansion, what learners, what vocabulary? In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 211–232). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110199857.211>

- Boers, F. (2011). Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases: An assessment. *Review of Cognitive Linguistics*, 9(1), 227–261. <https://doi.org/10.1075/rcl.9.1.11boe>
- Boers, F., & Demecheleer, M. (1998). A cognitive semantic approach to teaching prepositions. *ELT Journal*, 52(3), 197–204. <https://doi.org/10.1093/elt/52.3.197>
- Boers, F., & Demecheleer, M. (2003). A few metaphorical models in (Western) economic discourse. In G. Radden & K.-U. Panther (Eds.), *Discourse and perspective in cognitive linguistics* (pp. 115–130). John Benjamins.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 1–65). De Gruyter.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. A&C Black.
- Csábi, S. (2004). A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching. In M. Archard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 233–256). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110199857.233>
- Danesi, M. (1994). Recent research on metaphor and the teaching of Italian. *Italica*, 71(4), 453–464. <https://doi.org/10.2307/479665>
- Danesi, M. (1995). Learning and teaching languages: The role of “conceptual fluency.” *International Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 3–20. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1995.tb00069.x>
- Dirven, R. (2001). English phrasal verbs: Theory and didactic application. In M. Pütz, S. Niemeier, & R. Dirven (Eds.), *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy* (pp. 3–28). Mouton de Gruyter.
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.4324/9781315864327>
- Gao, L. Q., & Meng, G. H. (2010). A study on the effect of metaphor awareness raising on Chinese EFL learners' vocabulary acquisition and retention. *Canadian Social Science*, 6(2), 113–122. <https://dx.doi.org/10.3968/j.css.1923669720100602.012>
- Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge University Press.
- Gutiérrez Pérez, R. (2016). Teaching conceptual metaphors to EFL learners in the European space of higher education. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 1–27. <https://doi.org/10.1515/eujal-2015-0036>
- Kecskés, I. (2000). A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances. *Journal of Pragmatics*, 32, 605–625. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00063-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00063-6)
- Kömür, Ş., & Çimen, Ş. S. (2013). Using conceptual metaphors in teaching idioms in a foreign language context. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 23, 205–222.
- Kövecses, Z. (2001). A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. In M. Pütz, S. Niemeier, & R. Dirven (Eds.), *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy* (pp. 87–116). Mouton de Gruyter.
- Kurtyka, A. (2001). Teaching English phrasal verbs: A cognitive approach. In M. Pütz, S. Niemeier, & R. Dirven (Eds.), *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy* (pp. 29–54). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/978311086254.29>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Liao, Y., & Fukuya, Y. J. (2004). Avoidance of phrasal verbs: The case of Chinese learners of English. *Language Learning*, 54(2), 193–226. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00254.x>
- Littlemore, J. (2002). Developing metaphor interpretation strategies for students of economics: A case study. *Les Cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, 21(4), 40–60. <https://doi.org/10.4000/apliut.4119>

- Low, G., Littlemore, J., & Koester, A. (2008). Metaphor use in three UK university lectures. *Applied Linguistics*, 29(3), 428–455. <https://doi.org/10.1093/applin/amn008>
- Queller, K. (2001). A usage-based approach to modeling and teaching the phrasal lexicon. In M. Pütz, S. Niemeier, & R. Dirven (Eds.), *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy* (pp. 55–86). Mouton de Gruyter.
- Rahmani, E. R., & Hashemian, M. (2012). The effect of conceptual metaphors on learning idioms by L2 learners. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 249–256. https://doi.org/10.5539/ijel.v2n1p249?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
- Saaty, R. (2016). *Teaching L2 metaphor through awareness-raising activities: Experimental studies with Saudi EFL learners* (Doctoral dissertation, University of Birmingham).
- Shan, X. (2020). A study of idiom teaching from the perspective of conceptual metaphor. *Journal of Contemporary Educational Research*, 4(1), 60–64. <https://doi.org/10.26689/jcer.v4i1.964>
- Sinclair, J. M. (2011). Collocation: A progress report. In J. E. Copeland, P. M. Davis, & J. A. R. Martin (Eds.), *Language topics: Essays in honour of Michael Halliday* (pp. 319–332). John Benjamins.
- Steen, G. J., Dorst, A. G., Krennmayr, T., Kaal, A. A., & Herrmann, J. B. (2010). *A method for linguistic metaphor identification*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/CELCR.14>
- Tsitoura, M. (2022). Conceptual Metaphor Theory in English language teaching: Developing EFL learners' metaphor awareness. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 24, 804–817. <https://doi.org/10.26262/istal.v24i0.9222>
- Yasuda, S. (2010). Learning phrasal verbs through conceptual metaphors: A case of Japanese EFL learners. *TESOL Quarterly*, 44(2), 250–273. <https://doi.org/10.2307/27896724>

Appendix

Managing the Emotions

People manage their emotions in different ways, depending on their personality and the culture they live in. In western culture, for instance, crying is usually seen as a sign of weakness, especially for men. Research has shown, however, that *crying it out* makes people feel better. So perhaps we should encourage our children to wear their hearts on their sleeves more often. It has become a widely accepted idea that, instead of *bottling up* the emotions, one should *ventilate* one's emotions once in a while. One should *blow off steam* in order to avoid sudden *explosions*. However, one emotion may prove to be an exception: anger. In fact, ventilating anger is one of the worst ways to *cool down*: *outbursts* of rage typically *pump up* the arousal, leaving people feeling more angry, not less. When people *blow up* at the person who has provoked their anger, their rage not only peaks during the outbursts, but the angry mood is also prolonged. After reaching their *boiling point*, these people keep *fuming* much longer. A far more effective way of managing anger is to *simmer down* first, and then, in a more constructive manner, confront the person to settle a dispute. Imagine that someone pushes you aside in a crowd. Your first thought may be 'How rude!' That reflex may then be followed by more negative thoughts: 'He could have hurt me! I can't let him get away with that!' Then, should someone else behind you bump into you because you have slowed down, you are apt to *erupt* in rage at that person too. Now imagine a more positive line of thought toward the man who pushed you aside: 'Maybe he had a good reason, such as an emergency.'

English has a lot of expressions to describe anger. Some of these are very common: She's angry. He's mad at you. To make your language more varied, other expressions can be used to specify the kind of anger:

anger as a hot fluid in a container

anger welled up inside me

I was boiling with anger

she was all steamed up

she erupted

simmer down!

she flipped her lid

I was fuming

she blew up at me

anger as fire

an inflammatory remark

adding fuel to the fire

he kept smouldering for days

she was breathing fire

she exploded

he's hot under the collar

angry people as dangerous animals

he has a ferocious temper

don't snap at me!

he unleashed his anger

don't bite my head off!

English has a lot of expressions to describe anger. Some of these are very common: She's angry. He's mad at you. To make your language more varied, other expressions can be used to specify the kind of anger:

to describe acute and sudden anger

she exploded

he unleashed his anger

she erupted

she flipped her lid

to describe anger as a process

anger welled up inside me

I was boiling with anger

he was fuming

I kept smouldering for days

simmer down!

she was all steamed up

an inflammatory remark

adding fuel to the fire

to describe angry personalities

he's hot under the collar

he has a ferocious temper

to describe the way angry people speak

she blew up at me

don't bite my head off!

don't snap at me!

she was breathing fire

Fill in the gaps with one word each. Sometimes there may be more than one option. In that case, try to come up with as many possibilities as you can.

Last month was my parents' wedding anniversary. A week before the anniversary my mother already suspected that my father had forgotten about it, since he hadn't asked her if she wanted to do anything special for that occasion. After all those years my father should really have known better, because he had learned from experience what a _____ (1) temper my mother has. But I felt that he deserved another lesson and I decided not to remind him of the anniversary. Days before that fatal day I could already notice my mother's anger _____ (2) up inside her. I tried to tell her to _____ (3) down, because

my father might still remember after all. But he didn't, and as the day of the anniversary approached, mother was getting all _____ (4) up. On the morning of the day itself, my father left for work as usual without mentioning the wedding anniversary. Mother almost _____ (5) her lid. She had clearly reached her _____ (6) point and she kept fuming all day. To make matters even worse, father was late that evening. By the time he got home, mother was ready to explode. And when he finally got home at 8 pm without as much as a present for her, she _____ (7) her anger. 'You inconsiderate selfish oaf!' she _____ (8) at him. My father looked baffled. 'I know I'm a bit late, but that's no reason to bite my head off,' he mumbled. I felt this was the perfect time to make my contribution to their marital bliss. I took the expensive bottle of champagne that I had bought and offered it to them, congratulating them on their wedding anniversary. For my mother this, of course, added _____ (9) to the fire. My father, who looked absolutely embarrassed now, made a desperate attempt to make up by taking her out for dinner at her favourite restaurant, but even so she kept breathing fire all night. He ended up buying several uninspired presents and a bouquet of roses the next day to make her cool down, but she kept _____ (10) for weeks.

Interpretation of conjunction and disjunction in legal discourse: What can pragmatic theories contribute?

Interpretacja koniunkcji i dysjunkcji w dyskursie prawnym:
Jaki wkład mogą wnieść teorie pragmatyczne?

Abstract: This paper investigates the interpretation of the conjunction *and* and the disjunction *or* in legal texts, with a focus on international law and on ways in which pragmatic theories can assist such legal interpretation. The aim of the research is to explore if three different linguistic, or more precisely, pragmatic frameworks are applicable to interpretation in international law: Laurence Horn's neo-Gricean framework and post-Gricean Relevance Theory, according to which *and* and *or* have conceptual meaning, and Mira Ariel's as well as Ariel and Caterina Mauri's framework, according to which these connectives have procedural meaning. Through a comparative analysis of these models, the paper demonstrates how each theory accounts for the potential pragmatic enrichment of the connectives, and that constraints on legal interpretation – the rules of interpretation – can be integrated into the three theories as instantiations of Gricean maxims. An analysis of two legal examples shows that all three theories make adequate predictions.

Key words: lexical pragmatics, conjunction, disjunction, legal interpretation

Abstrakt: Niniejszy artykuł podejmuje analizę interpretacji spójnika *and* (i) oraz alternatywy *or* (lub) w tekstach prawnych oraz prawniczych, ze szczególnym uwzględnieniem prawa międzynarodowego oraz sposobów, w których teorie pragmatyczne mogą wspierać taką interpretację prawną. Celem badania jest ustalenie, czy trzy odmienne podejścia językoznawcze – a ściślej rzecz ujmując, pragmatyczne – mogą znaleźć zastosowanie w interpretacji prawa międzynarodowego: neogrice'owskie ujęcie Laurence'a Horna, postgrice'owską teorię relewancji, zgodnie z którymi *and* i *or* mają znaczenie konceptualne, oraz koncepcję Miry Ariel, a także wspólną teorię Ariel oraz Cateriny Mauri, w której spójniki te mają charakter proceduralny. Poprzez analizę porównawczą tych modeli artykuł ukazuje, w jaki sposób każda z teorii wyjaśnia możliwość pragmatycznego wzbogacenia znaczenia tych wyrażań, a także wskazuje, że ograniczenia interpretacji prawniczej – tzw. reguły wykładni – mogą zostać włączone do omawianych teorii pragmatycznych jako przejawy maksym Grice'a. Analiza dwóch przykładów orzeczniczych dowodzi, że wszystkie trzy podejścia formułują trafne i spójne predykcje interpretacyjne.

Słowa kluczowe: pragmatyka leksykalna, koniunkcja, dysjunkcja, interpretacja prawna

Introduction

In this contribution, I investigate the interpretation of the conjunction *and* and the disjunction *or* in legal texts, with a focus on international law (IL) and, particularly, how pragmatic theories can assist such legal interpretation. The broader research question is: Despite being a field of specialized communication, are general pragmatic theories of meaning applicable to it? Law has its own technical vocabulary, coupled with institutional particularities and rules – such as the *rules of interpretation* (hereinafter: ROI), which guide and constrain the interpretive process normatively. However, legal language ultimately follows basic linguistic/pragmatic rules of communication (Carston, 2013), which can be integrated into general theories of linguistic communication/comprehension as “instantiations of Gricean maxims” (Carston, 2013, p. 17).

Different fields use specific methods/ROI (Feteris, 2017, p. 14). Here, as I wish to center on IL, I analyze the so-called linguistic rules delineated in the Vienna Convention on the Law of Treaties (VCLT, 1969), which lend themselves to exemplary linguistic analysis (Aher, 2013, p. 23) and are applied by an overwhelming majority of international courts and are deemed to apply to all sources of IL (Ammann, 2020, pp. 192–193). The VCLT only implicitly references canons of interpretation, as they are referred to in other fields of law, in its Article 31 (“any relevant rules of international law applicable”) and Article 32 (“supplementary means of interpretation”). While canons may subsidiarily assist the interpretation based on the provisions of the VCLT, they cannot be applied to reverse or undermine such interpretation (Dörr, 2012, p. 242). My analysis will not focus on canons (for examples/analyses, see, e.g., Carston, 2013; Smolka, 2022). Research on law and language generally neglects IL (see, however, Aher, 2013), in favor of national law (NL) (see, e.g., Carston, 2013; Horn, 1995; Skoczniak, 2019), where there is typically a hierarchy of equivalent rules to those in the VCLT that is inexistent in IL.

In this study, I examine legal texts from the perspective of lexical pragmatics, which is concerned with pragmatic phenomena related to the semantic *underspecification* of lexical items. The notion of underspecification refers to the idea that the meaning of lexical items in a given utterance cannot simply be decoded but has to be contextually inferred. I am interested in the interpretation – the contextual or pragmatic enrichment – of the underspecified semantics of lexical items by legal interpreters, such as judges in case decisions.

Legal interpreters are cognizant of the importance of the lexical semantics and pragmatics of content words, as illustrated by famous hypothetical examples such as *no vehicles in the park*, where the legal meaning of the lexical item “vehicle” must be interpreted (Hart, 1958). However, there seems to be less awareness of the semantic and pragmatic meaning of function words, such as conjunctions and disjunctions.¹ Nonetheless, judges frequently have to decide on the legal meaning of *and* and *or* – mirroring the fact that

¹ The greater focus on content words may be due to the minimal semantics of function words such as *and* and *or*.

these connectives represent a much-discussed case in pragmatics literature (Carston, 2013, p. 11). On the premise that these connectives are likely highly relevant in law,² I take three pragmatic theories of ordinary linguistic interpretation and ask whether they provide tools to help determine the legal meaning of *and* and *or*.

Simultaneously, I explore how the interpretation of these connectives is impacted by IL's ROI, which constrain the interpretation of legal texts to guarantee their *institutional* interpretation. Robyn Carston (2013) hypothesizes that a semantically minimal meaning of *and* will "unlikely [...] be accepted as a sound line of reasoning in most contexts, including in a court of law" (p. 11). Research on law and language suggests that the ROI may be used to convey a pragmatically-enriched or adjusted *and*-reading, such as a relation of contrast, temporal sequence, or causation. I thus hypothesize that the ROI may allow disjunction to convey a pragmatically-enriched exclusive meaning (cf. Smolka & Pirker, 2018).

To test this hypothesis, I will compare two prominent pragmatic theories vis-à-vis their approach to the drawing of pragmatic inferences: Relevance Theory (RT) and Laurence Horn's neo-Gricean framework. Both theories have been applied to legal interpretation (Carston, 2013; Horn, 1995), and both consider these connectives to have conceptual meaning, that is, they semantically encode a concept. I have chosen these theories based on suggestions that Horn's framework better suits interpretation in NL (e.g., Skoczeń, 2019), while RT better suits IL (Smolka, 2022).

At Mira Ariel's suggestion, I will contrast these two theories with her theory vis-à-vis *and*, and Ariel and Caterina Mauri's theory vis-à-vis *or*. The latter theories, which I treat as a conjoined theory, are closely related to RT but consider these connectives to have procedural meaning, that is, they encode a processing instruction. Ariel (e.g., 2008) has also applied her theory to legal interpretation.

First, I will introduce the semantics and pragmatics of *and* and *or* from the three aforementioned theoretical perspectives. Second, I will describe how the ROI can be viewed as instantiations of Gricean maxims and how they fit into the respective models. Third, on this basis, I will analyze two IL examples to test my claim that the legal meaning of *and* and *or* can be a pragmatically-enriched one, and to determine which of the three theories makes more adequate predictions regarding the connectives' legal meaning. In my chosen examples, *and* and *or* conjoin and, respectively, disjoin parts of sentences, such as nouns.

The Semantics and Pragmatics of *and* and *or*

Before describing the semantics and pragmatics of the connectives³ in the following subsections, I will highlight important distinctions between the aforementioned three

² For IL examples, see Jennifer Smolka and Benedikt Pirker (2018). Mateusz Zeifert (2018) briefly discusses U.S. and Polish law (pp. 39–40). As Zeifert (2018) mentions, additional questions arise in cross-linguistic comparisons and in legal translation, as *and* can be translated to "*i* and *oraz*," and *or* can be translated to "*lub* and *albo*" (p. 40). These questions would, however, exceed the scope of this contribution.

³ Within linguistics, there are ongoing "border wars" between semantics and pragmatics concerning the division of labor between them in understanding the meaning of words and sentences (Börjesson, 2014). However, I will discuss only three selected approaches to *and* and *or* here.

frameworks regarding the inferential nature of connectives and how I bridge these distinctions for comparative purposes.

The Selected Frameworks

Generally, semantics deals with aspects of meaning encoded in words (and sentences), while pragmatics investigates the processes by which such encoded meaning is modified in use (Wilson, 2003, pp. 273–274). Put briefly, theories inspired by Paul Grice (1989) are based on his assumption that every act of communication is inferential because the addressee is required to infer the speaker's intention from whatever – but, most importantly, linguistic – evidence is available to him (Ariel, 2008, p. 4). These theories also draw on Grice's assumption of cooperative and rational communication and some version of his conversational maxims, which guide the inferential process (Zufferey et al., 2019, pp. 9–10):

Quantity:

1. Make your contribution as informative as is required [...].
2. Do not make your contribution more informative than is required.

Quality:

1. Do not say what you believe to be false.
2. Do not say that for which you lack adequate evidence.

Relation:

1. Be relevant.

Manner:

1. Avoid obscurity of expression.
2. Avoid ambiguity.
3. Be brief [...].
4. Be orderly.

(Grice, 1989, pp. 26–27)

In this context, theories inspired by Grice view conjunction and disjunction as involving pragmatic enrichment of their semantic/encoded meaning via generalized conversational (or scalar) implicature, such as in Horn's neo-Gricean approach. The notion of implicature is based on Grice's distinction between sentence meaning (the semantic *what is said*) and speaker meaning (the pragmatic *what is meant* or communicated meaning): A speaker can *say something* while *implicating* other content (Zufferey et al., 2019, p. 8). In generalized implicatures, "the use of a certain form of words in an utterance would normally (in the absence of special circumstances) carry such-and-such an implicature or type of implicature" (Grice, 1989, p. 37). Scalar implicatures can be distinguished from other conversational implicatures in that their generation and interpretation are dependent on the identification

of some salient relation that orders a concept that is referred-to in an utterance with other concepts that are not mentioned (Hirschberg, 1991, p. 2). That is, scalar implicatures rely on “what isn’t (but could have been) said” (Horn, 2014, p. 15).

Horn (1996) assumes that implicatures are calculable in the sense that, per Grice, speaker and hearer are observing Grice’s Cooperative Principle and its component maxims (in Horn’s partially-reduced form) (pp. 311–313). This, along with contextual information and background knowledge (Grice, 1989, p. 31), permits the exploitation of these maxims to generate inferences (Horn, 1984, p. 12).

Horn (2014) collapses Grice’s maxims into two mirror-image principles: Q and R, in deference to Grice’s maxims of Quantity and Relation (p. 27). Inferences may be generated by either the Q Principle, a hearer-oriented guarantee of the sufficiency of informative content (“Say as much as you can, modulo R,” subsuming Grice’s first Quantity submaxim and the first two Manner submaxims), or the R Principle, a speaker-based law of least effort dictating minimization of form (“Say no more than you must, modulo Q,” subsuming Grice’s second Quantity submaxim, Relation, and the last two Manner maxims) (Horn, 2004, p. 13). The inferential process is thus guided by quantity – or informativeness – principles (Horn, 1984, pp. 17–19).

Per the RT account, inferences are induced by the principle of *relevance*, which reduces the Gricean maxims to this single principle guiding verbal communication (Zufferey et al., 2019, p. 46). Horn’s context-sensitive Q and R Principles, while they reflect certain recurrent patterns of pragmatic inference, could be seen as somewhat superficial manifestations of the deeper or more general principle of relevance (Carston, 2013, p. 16).

According to the originators of RT, Deirdre Wilson and Dan Sperber (2004),⁴ utterances raise expectations of relevance not because of communicative maxims or conventions but because the search for relevance is a basic feature of human cognition that communicators may exploit (p. 608). Humans have an automatic tendency to maximize relevance because of how our cognitive systems have evolved (Cognitive Principle of Relevance) (Wilson & Sperber, 2004, p. 610). We endeavor to achieve as many improvements to our representational content as possible – or positive cognitive effects – while minimizing the cost to our energy resources – or cognitive effort – as far as we feasibly can (Carston, 2013, p. 27).

RT’s notion of relevance is a potential property of any input to any perceptual or cognitive process. The type of cognitive effects of most interest here is that of contextual implications, which follow (inferentially) only from the new input in combination with a context of existing assumptions. New information is thus only relevant if it connects productively with contextual information. RT’s notion of context is a set of (highly-activated or -accessible) mentally-represented assumptions or propositions. These include both general world knowledge and specialized knowledge, such as judges’ legal knowledge (cf. Carston, 2013, pp. 27–31). Horn observes that (a special or marked) context can block implicatures, but he goes no further than this (Hirschberg, 1991, p. 140). In RT, contextual information, such as world knowledge, may override semantic information, mainly in the sense of a pragmatic broadening or loosening of the semantic meaning (Ariel, 2008, p. 280), but this requires

⁴ For their earlier account, see Sperber and Wilson (1995).

extra effort. To justify such effort, the interpretation should convey even more cognitive effects (Carston, 2002, pp. 233–234).

In RT, verbal utterances (and other acts of ostensive communication) come with a presumption of optimal relevance – an implicit guarantee that the utterance is the most relevant the speaker could have produced, given her abilities and preferences, and that it is at least relevant enough to be worth processing (Communicative Principle of Relevance). This Communicative Principle, which follows from the Cognitive Principle of Relevance in conjunction with the overt/ostensiveness of the intention, establishes that the speaker openly requires effort (attention, processing...) from her addressee, who is thus entitled to expect a certain quality of information and no gratuitous expenditure of effort (Carston, 2013, p. 28).

This presumption of optimal relevance licenses RT's comprehension procedure for constructing a hypothesis about the speaker's meaning: "a. Follow a path of least effort in computing cognitive effects: Test interpretive hypotheses (disambiguations, reference resolutions, implicatures, etc.) in order of accessibility. b. Stop when your expectations of relevance are satisfied (or abandoned)" (Wilson & Sperber, 2004, p. 613). The procedure contains a sub-process of mutual parallel adjustment of explicit content and intended contextual implications. The first interpretation derived via the path of least effort, which is consistent with the presumption of optimal relevance, is normally the "correct" or, at least, a very plausible interpretation. Sometimes, however, this interpretation may not be the one intended, which is why miscommunication may arise (Carston, 2013, pp. 28–30).

In RT, what Grice refers to as *implicature* is part of implicit communication – that is, pragmatic enrichments that are not communicated explicitly in an utterance. Implicit meaning is derived during the adjustment of explicitly and implicitly communicated meaning up to the point where the interpretation satisfies the hearer's expectation of relevance (Zufferey et al., 2019, p. 59). Relevance theorists argue that, in many cases, the interpretation of scalar words (such as *and* and *or*) is not enriched via implicature at the level of implicit meaning but at the level of explicit meaning (Noveck & Sperber, 2012). RT calls pragmatic enrichments at the explicit level *explicatures* (Zufferey et al., 2019, p. 60).

Explicatures are introduced as a parallel to implicatures because RT claims that the explicit content of utterances is substantially underdetermined by the linguistically-encoded meaning. An explicature is a pragmatic enrichment/development of the logical form of an utterance – the form that can be accessed through decoding processes alone. Explicatures are forms of enrichment that must be performed to identify the proposition asserted by the speaker and which represent the truth-conditional content of the utterance (Zufferey et al., 2019, pp. 57–59). RT's level of explicitly-enriched meaning does, however, not correspond with Grice's framework: For Grice, the only types of enrichment occurring at the explicit level are reference assignment and disambiguation (Zufferey et al., 2019, p. 65).

Ariel (2008) draws a slightly different boundary between, and within, grammar and pragmatics: she defines grammar as a set of codes, and pragmatics as a set of non-logical inferences derived on the basis of these codes (p. xiii), yet, her theory aligns with RT. Ariel (2008) calls those inferences contributing to the construction of the explicature *explicated inferences* – inferences that are explicitly conveyed according to RT, despite being fully-fledged pragmatic inferences (p. 21). In Ariel's (2008) theory, added meanings

associated with *and* may be explicated or implicated, just as in RT, or merely potentially truth-compatible inferences (p. 89), the latter not falling under the speaker's communicative intention (p. 88). Ariel's (2008) notion of "Privileged Interactional Interpretation"/"the speaker's main intended message" (p. 302) is a more flexible version of *what is said*: it can (sometimes) be formed by, or include, an explicature or implicature or both (p. 301); while it often corresponds to the explicature, the intended message can be less enriched or the bare semantic meaning (pp. 302–305).

Both Ariel's approach and RT tend to look at communication from the hearer's side of utterance interpretation. Horn focuses on speaker meaning, considering it a category mistake to attribute implicatures to hearers (2004, p. 3) because speakers implicate and hearers infer (p. 6). In RT, the speaker's meaning is always inferred, even when it involves a literal interpretation of linguistic expressions (Noveck & Sperber, 2012, p. 316). RT questions the need for a separate concept of generalized conversational implicature, distinguishing, instead, between particularized conversational implicatures – which are not routinely generated under normal circumstances but depend on an active contribution from the context (Ariel, 2008, p. 20) – and inferences constituting part of the explicature (p. 21). For the present analysis, I will gloss over this debate and use the term *inference* to refer to all inferences, including implicatures and explicatures.

Horn's neo-Gricean approach offers principles derived from Gricean maxims to account for speaker meaning (Carston, 2005, p. 305). RT, by contrast, has formulated these principles as cognitive interpretive principles (Carston, 2013, p. 13). Horn and RT agree that utterance comprehension is "achieved by means of (defeasible) inferential processes, which are constrained, but not determined, by the linguistic evidence" (Carston, 2013, p. 13). However, Horn claims that, although defeasible, inferences regarding what an utterance means are normally drawn in default contexts, in the absence of any indication to the contrary or special circumstances (Carston, 2013, p. 14; Horn, 2009, pp. 22–23). In contrast, RT claims that there are no defaults: the drawing of inferences is always context-sensitive, guided by the principle of relevance. Ariel (2008) agrees that cognitive processes are involved in the drawing of inferences (p. 3) and are guided by relevance considerations (pp. 89, 210).

These frameworks describe the same inferential processes from different, yet complementary, angles. For my analysis, it will therefore not matter whether cognitive processes or conventions are involved in the drawing of inferences. I will compare only the aforementioned interpretive principles and predictions the three theories make regarding the pragmatic enrichment of *and* and *or*.

And

Traditionally, approaches following Grice view *and* as the natural language counterpart of the operator & (Blakemore & Carston, 2005, p. 570) or $\wedge$ in logic: The semantic meaning of *and* is viewed as identical to that of the logical operator. *And* thus has only minimal semantics (Blakemore & Carston, 2005, p. 588). The phrases or sentences conjoined by *and* form a single processing unit (Carston, 2002, p. 250) that is true if both of the phrases or sentences conjoined by *and* are true (Blakemore, 1992, p. 78). Semantically, *and*

encodes no more than the co-occurrence of the linked sentences or phrases, leaving room for a large number of inferred/pragmatic enrichments as long as they are compatible with *and*'s semantics – that is, when both conjoined phrases or sentences are true (Mauri & van der Auwera, 2012, p. 383).

P & *Q* is thus logically equivalent to *Q* & *P*. However, the conjunction can be used to convey a pragmatically modified, or enriched (i.e., more informative), meaning (Chevalier et al., 2008, p. 1742). Take, for instance, relations of contrast, temporal sequence, or causation (examples adapted from Moeschler, 2016, p. 125):

- (1) Mary is single and pregnant.

Pragmatically-inferred meaning of *contrast*: Mary is single *but* pregnant.

- (2) Mary married Paul and got pregnant.

Pragmatically-inferred meaning of *temporal sequence*: Mary married Paul *and then* got pregnant.

- (3) Mary married Paul and obtained Polish citizenship.

Pragmatically-inferred meaning of *causation*: Mary married Paul *and because of that* obtained Polish citizenship.

According to Horn (1996), these inferences can be calculated from these sentences when uttered in a particular context, given the view of conversation as a shared goal-oriented enterprise between speaker and hearer (p. 310). The aforementioned inferences are induced in the absence of a special or marked context (Horn, 1996, p. 310), such as, in (3), a context in which both speaker and hearer know that Paul is not Polish. As with all pragmatic reasoning, these inferences are defeasible and will not go through in all contexts (Carston, 2013, p. 14).

Pragmatic inferences relating to *and*, as in (1)–(3), are induced by the R Principle (Horn, 2004, p. 19). *And* and *or* are situated on a lexical “Horn scale” (Horn, 1984, p. 19), *<or, and>*, here with the weaker scalar value/element on the left and the stronger one on the right (Horn, 2014, p. 16). The use of the stronger value *and*, which unilaterally entails the weaker value (Horn, 2009, p. 17), may license the R-inference that the speaker meant *more than and*, which renders the assertion more informative than its logical form (Horn, 1984, pp. 14–15), thereby increasing both its informative content and rhetorical strength (Horn, 2009, p. 16). This inferential process does not depend so much on an inference from what was not said but, rather, counts on the hearer's knowledge of what need not be said (Horn, 2007, p. 166): the speaker makes her contribution relatively brief or uninformative, counting on the hearer to recognize the operation of least effort and fill in the missing material (p. 164), thus exploiting the partially-reduced Gricean maxims.

In Horn's Division of Pragmatic Labor, the Q Principle of informative sufficiency yields to the R Principle of least effort in a stereotypical/unmarked situation. The stronger expression on the scale tends to be the unmarked one and, therefore, to be R-associated with a particular unmarked/stereotypical meaning, use, or situation (Horn, 2004, pp. 15–16). As

Ariel (2008) puts it, if we assume *and* to be the unmarked mode of linking, we then tend to read more into *and*-conjoined sentences (p. 74).

In RT, the pragmatic enrichment of the semantic meaning of *and* – which is induced by the principle of relevance – is justified when it provides an interpretation that meets the addressee's expectations of relevance, that is, if the unit conjoined by *and* has cognitive effects over the relevance of each conjunct taken individually (Blakemore, 2002, p. 106). In (1), the contrastive meaning will only be inferred if both speaker and hearer have an accessible mentally-represented assumption that one should only have children when in a relationship or if such an assumption is relevant in the given communicative context.

Ariel (2012) follows RT's cognitive approach to conjunction (p. 1693) and disagrees with RT mainly regarding the characterization that *and*-conjoined elements always play equivalent inferential roles in the derivation of the intended cognitive effect (p. 1703): Ariel distinguishes between two distinct *and*-readings and (at least) two pragmatic strategies (p. 1703), a relational and an independent one (p. 1693):

On the relational strategy, the inferred relation between the conjuncts is computed first, and only then is relevance to the discourse sought for the two conjuncts taken as a single processing unit. On the independent strategy, each conjunct by itself makes a separate, but parallel contribution to the same discourse point. (Ariel, 2012, p. 1692)

Under the relational strategy, it is the integrated proposition – including the coherence relation between the two conjuncts – that is relevant. Such relations may involve temporal ordering (2) or causality (3). The implicit relation between some conjuncts is a potentially-foregrounded aspect of the message, and the conjuncts are often intimately connected to each other. The ordering between the conjuncts is often irreversible (if we wish to preserve acceptability and/or the original interpretation) (Ariel, 2012, p. 1694).

Under the independent strategy, the addressee processes each conjunct as independently contributing a relevant message to the discourse topic. It is their parallel relevance to the same discourse that justifies conjoining the two into one unit (Ariel, 2012, p. 1696), and it is the parallelism requirement that distinguishes independent conjunctions from any pair of independently-processed clauses (p. 1699). The relations between the conjuncts may not be inferred or may merely be truth-compatible inferences (Ariel, 2012, p. 1692; example from p. 1697):

- (4) My Client entered Israel legally and he was born here and you know it is his right to be here.

Pragmatically-inferred meaning: *There is no basis for a legal case against the client*, the conclusion being supported by both conjuncts although there is no (direct) connection between *entering Israel legally* and *having been born in Israel*.

While Ariel agrees that *and* is not semantically empty, she joins those researchers who challenge its one-to-one correspondence with the logical operator (cf. Carston, 2002,

pp. 255–257; Assimakopoulos, 2015, p. 64); because of *and*'s semantic weakness, one may reinterpret its encoded conceptual meaning as procedural meaning, such as “look for a cognitive effect by taking both conjuncts as premises” (p. 69). According to Ariel (2012), *and* has additive semantics but only at a high level of generalization: the conjuncts function together as premises, whether conjoined or not, in the derivation of cognitive effects (p. 1703). The existence of two types of readings for *and*-conjunctions does not rule out a unified analysis, because unified analyses can yield multiple readings, which, here, are associated with two corresponding pragmatic procedures – relational and independent (Ariel, 2012, p. 1703).

A complementary description can be applied to *or*, as the next subsection will show.

Or

*Or*⁵ is traditionally taken to be the natural language counterpart of the operator $\vee$ in logic. The semantic meaning of *or* is deemed identical to that of the logical operator. Like *and*, *or* thus has only minimal semantics. It is part of a syntactic construction in which two phrases or sentences disjoined by *or* form a single processing unit (or utterance [Carston, 2002, p. 225]) that is true if one or both of the phrases or sentences disjoined by *or* is/are true. *Or* thus encodes an *inclusive* reading: $P \vee Q$ is logically equivalent to P or Q or *both*. This minimal encoded meaning can be used to convey a pragmatically-modified (enriched or more informative) meaning: P or Q but not *both* – that is, an *exclusive* reading (Chevallier et al., 2008, p. 1742). The exclusive reading is compatible with *or*'s semantics in the sense that at least one of the disjoined elements is true.

In Horn's framework, $\langle or, and \rangle$ constitutes a Q-relevant scale (2004, p. 16): the use of the weaker scalar value will, in default contexts (p. 20), Q-implicate that the stronger value is false or unknown (Hirschberg, 1991, p. 88). The speaker is expected to use the stronger value if she is in a position to do so (Horn, 2014, p. 16). Consider (5) (example from Ariel & Mauri, 2018, p. 962):

- (5) Would you like apple pie or cheesecake?

The use of *or* thus typically conveys a pragmatically-enriched exclusive meaning *apple pie or cheesecake, but not both*. The exclusive reading is more specific and, hence, informationally stronger but not rhetorically stronger than the utterance without the implicature, or with an R-based implicature (Horn, 2009, p. 16). This connects to the fact that Q yields to R in unmarked contexts – that is, when *and* is used.

According to RT, addressees adopt an enriched exclusive interpretation of *or* only when they have contextual reasons to do so. Otherwise, a literal/inclusive interpretation will do. The pragmatic enrichment of the semantic meaning of *or* is justified when it provides an interpretation that meets the addressee's expectations of relevance, in the sense that exclusive *or* has cognitive effects over the relevance of inclusive *or*. In other words, the processing benefit has to be worth the processing effort, as interpreting *or* exclusively involves

⁵ I investigate only *or* – not *and/or* or other disjunctive constructions such as *either... or*.

deeper processing than interpreting it inclusively (Chevallier et al., 2008, pp. 1743–1744). The context thus determines whether sentences or phrases conjoined by *or* receive an inclusive or exclusive reading.

To Ariel and Mauri (2019), *or*’s core semantic meaning is not “inclusivity” but “alternativity”: an unresolved competition between multiple options over a single slot – that is, a single context-specific role where the options are mutually exclusive (p. 40). Ariel and Mauri (2019) offer six main readings in which *or* is silent about the truth of its disjuncts: “It only specifies that the explicitly mentioned disjuncts are associated with alternatives construed as mutually exclusive on *some* level” (p. 40), which is not limited to the propositional level (p. 58) but could be arguments at the discourse level (p. 41).

Different readings exist because speakers mobilize profiled alternatives for different discourse goals: to raise alternative options for discussion even if they cannot commit to even one of them (Raised Options); to refer to a higher-level category (HLC); to offer a single predication over alternatives they wish to construe as independent of each other (Conjunctive); to avoid zeroing-in on a single alternative, so they only narrow the options to a tight set (Narrowed); to profile an unresolved choice, typically to elicit such a choice (Choice); or because they wish to profile some alternatives as the only possible alternatives (Exhaustive). Table 1 summarizes these six readings, the associated explicatures, and the number of alternatives to which the speaker commits (Ariel & Mauri, 2018, p. 987).

Table 1
Or Readings and Alternatives Committed-to

Reading	Meaning	Alternatives Committed-to
Raised Options	Possibly X, possibly Y	0
Higher-Level Category	Higher-level Category Z, comprising members such as X and Y	0
Conjunctive	Both/any of X and Y	2
Narrowed	One of X and Y	1
Choice	Unresolved choice between X and Y	1
Exhaustive	Only X and Y (other options ruled-out)	1/2

Example (5) corresponds to either a HLC (*a sweet treat*), for instance when (5) receives a *yes* response, or to Choice, where one option is to be chosen (Ariel & Mauri, 2018, p. 962, pp. 973–975). The intended reading is decided by relevance considerations (Ariel, 2008, p. 89). For lack of space, I cannot provide more illustrations; I will only apply the readings to my legal examples. Some of Ariel and Mauri’s readings likely occur more typically in law, but this remains to be empirically tested.

Analogously to *and*, Ariel and Mauri (2019) challenge *or*’s correspondence to the logical operator and propose that *or*’s semantic core is not conceptual but procedural, instructing the addressee to construe the listed options as alternatives to each other (p. 40). They propose that *and* and *or* inherit their features from “pure listing” (such as in “Coffee water tea!”

when announced by a flight attendant) but that they are each further specialized: *and* profiles additivity in addition; *or* profiles alternativity (at some level) in addition (Ariel & Mauri, 2019, p. 50).

Next, I will describe how the ROI can be integrated into Horn's, RT's, and Ariel's/Ariel and Mauri's accounts and delineate how this is relevant to the analysis of my examples.

Pragmatics and Legal (Rules of) Interpretation

First, I will briefly address possible objections to applying pragmatics to the study of interpretation of (international) law, and then describe how the ROI can be integrated into my selected linguistic/pragmatic accounts.

I will only address three common objections, starting with the fact that an international legal communicator is not a single person but part of a group or chain of authors whose intentions may differ. Furthermore, their intended meaning, which is prescriptive or normative rather than descriptive, must carry over to distant times, places, and conditions (Carston, 2013, p. 19).

To tackle this collective-intention issue, Carston (2013) proposes that "anti-intentionalist" (p. 23) US Supreme Court Justice Scalia's view – according to which we look not for subjective legislative (or international treaty) content but for an objectified intent that a reasonable person would gather from the legal text and the context of the overall legal order – is compatible with that of any communication intentionalist: to recover the author(s)' intention (p. 25). According to RT's principle of relevance, the individual intentions within the collective intention need not be identical but merely similar: "to have a representation of a set of assumptions it is *not necessary to have a representation of each assumption in the set*. Any individuating description may do" (Sperber & Wilson, 1995, p. 58, emphasis added).⁶

With this type of deferred communication, one may expect a higher degree of verbal explicitness and fewer cases requiring pragmatic enrichment (Carston, 2013, p. 19); yet, given the extensive role that pragmatics plays in verbal comprehension (see previous section), it is doubtful that this is the case (p. 20). Besides, parties drafting a treaty may *prefer* to be indirect, delegating interpretation (their own or others') to a later stage (cf. Horn, 1995, p. 1152).

The second potential objection concerns the peculiarities of legal language. However, lawyers use the same cognitive mechanisms governing the relation between thinking and speaking as everyone else. Phenomena that are described by cognitive linguists/scientists are present in how lawyers cognize the world, make categorization cuts, and use their professional language (Wojtczak & Zeifert, 2024, p. 768). Legal knowledge, such as the ROI, can thus be described as background knowledge or a set of highly-accessible assumptions or propositions that are mentally represented (Carston, 2013, p. 29) in the mind of the legal expert.

While legal interpretation is special because, instead of being mostly unconscious and automatic (Carston, 2013, p. 30), it involves conscious, effortful scrutiny in high-stakes

⁶ For an externalist view on collective intentions, see Skoczeń (2019, pp. 148–157).

contexts or explicit interpretive disputes (p. 32), in many cases, it arguably leans toward the automatic due to the professional skills of legal experts facing limited time and resources (cf. p. 27) or when general knowledge is used (p. 30).

Third, legal communication is sometimes seen as strategic and, therefore, not compatible with linguistic theories of non-specialized language interpretation, which is deemed cooperative. According to Horn (2009), it is plausible to take Gricean maxims and Q and R Principles to govern any goal-oriented rational activity (p. 29). Carston (2013) argues that a thin notion of cooperative, purposive activity might cover all kinds of linguistic communication, including legal language: the communicator wants to convey a certain meaning to an audience and the audience wants to grasp that meaning (p. 17).

I will now describe how the myriad legal ROI can be viewed as instantiations of Gricean maxims. To be brief, I will focus on the three main so-called linguistic rules, as enshrined in the VCLT (1969): “A treaty shall be interpreted in good faith in accordance with the ordinary meaning to be given to the terms of the treaty in their context and in the light of its object and purpose” (Article 31(1)). The three main elements here are: the *ordinary meaning of the terms of the text*; its *context*; and the *object and purpose* of the treaty in question. They form a “general rule,” taking a holistic approach that establishes no hierarchical or chronological order (Dörr, 2012, p. 541), unlike NL, where ordinary meaning’s equivalent often takes precedence over the other rules (cf. Smolka, 2022). This holistic approach does not, however, preclude that, depending on the situation, one or two of the three rules play a more central role.

The textual element of ordinary meaning does not imply that there is a *single* ordinary meaning (Gardiner, 2010, p. 480); interpreting agents often use dictionaries or specialist books to locate a definition (p. 164). It is, however, unclear whether, in legal interpretation, the ordinary meaning of a word/phrase is to be equated with the encoded meaning or with the usual, most familiar interpretation (Carston, 2013, p. 19). Ariel (2008) notes that court decisions do not necessarily seem bound by a minimalist *what is said* (p. 276). Analysis of legal discourse (drafting and interpretation) reveals no consensus on the matter (Aher, 2013, pp. 18–19).⁷

The contextual element is defined in Article 31(2). Put very briefly, the interpreting agent must consider the treaty as a whole, including the preamble, protocols, its systematic structure (Dörr, 2012, pp. 534, 535), and, according to Article 31(3), any relevant applicable rules of IL. To establish the object and purpose of a treaty, the interpreting agent must assess its aims – for instance, by looking at the title, the preamble, or special clauses on its objectives (Dörr, 2012, p. 546) – and attempt to promote these throughout their interpretation of the treaty’s terms (Gardiner, 2010, p. 190).

Geoffrey Miller (1990) showed that Grice’s maxims “appear remarkably similar in form to many of the leading maxims of statutory interpretation” (p. 1182) and that there is sufficient continuity to suggest that the maxims reflect some relatively universal principles for interpreting statutes (p. 1182); like Gricean maxims, legal maxims will often not yield one single unambiguous result, since competing inferences are involved (p. 1202; for a detailed discussion, see Smolka, 2022). Sean Murphy (2019) showed that this tendency similarly

⁷ For an IL example, see the semantic analysis in Judge Tomka’s separate opinion (2019, pp. 620–621).

applies to rules of IL (pp. 15–17); for instance, *ordinary meaning* and *object and purpose* constitute competing/opposing rules. Consider the aforementioned *no vehicles in the park*: according to the *ordinary meaning* of *vehicle*, even ambulances are prohibited; according to *object and purpose*, ambulances may be allowed (cf. Horn, 1995).

Ordinary meaning corresponds to the first Quantity submaxim, as well as to the first two Manner submaxims (Miller, 1990, pp. 1226–1227); *purpose* corresponds to the Relation maxim – that is, *do not say anything irrelevant* (p. 1227) *to the purpose of the treaty*. I would argue that *context* similarly corresponds to this maxim – that is, *do use all relevant treaty context* (cf. Skoczeń, 2019, p. 114). There is thus a twofold tension: the ROI conflict, like Gricean maxims; and there is no one-to-one correspondence when one maxim corresponds to several ROI.

One rule of interpretation may also correspond to conflicting maxims: *Ordinary meaning* (and probably any rule) corresponds to Horn’s Q and R Principles, which explains why the application of one rule may lead to exactly contradictory results regarding the ordinary meaning of a given term (Carston, 2013, pp. 21–23; Horn, 1995). Reconsider *no vehicles in the park*: “vehicle” may not only trigger a Q-implicature covering any vehicle, but also an R-implicature evoking the normal/default/stereotypical “motor car” (cf. Carston, 2013, p. 16). This tension is further reflected in the fact that, on the one hand, ignoring a scalar inference is possible only when warranted by an interpretive rule (Skoczeń, 2019, p. 77), and, on the other, rules can be overridden by some aspect of salient extra-linguistic context or background (Carston, 2013, p. 26). In sum, the ROI and the corresponding maxims/principles can be integrated into Horn’s, RT’s, and Ariel’s/Ariel and Mauri’s accounts as additional interpretive principles or manifest assumptions.

Applying Pragmatic Frameworks to IL Examples

I will now analyze two examples taken from legal norms contained in international treaties, based on how legal agents have interpreted them.⁸

Example 1: And

Article 294(2) of the Treaty on the Functioning of the European Union (TFEU, 2016) reads (emphasis added):

The Commission shall submit a proposal to the European Parliament *and* the Council.

⁸ I use EU law examples. While international legal orders – like the EU legal order or the United Nations legal order – are inherently different, they all rely on the same categories as the linguistic ROI in the VCLT (1969) while ascribing slightly different weights to the respective rules (see discussion in Smolka, 2022), which is not of concern for my present analysis.

Horn's prediction: since the present legal context seems to be a normal/default/stereotypical one, *and* licenses the R-inference that the communicator meant *more than and* – for instance, a temporal or causal reading.

RT's prediction: the positive cognitive effects of knowing the relation between the conjuncts in this legal context are worth the extra effort of pragmatically enriching *and* to a more informative meaning.

Ariel's prediction: the relational strategy will be used because the coherence relation between the two conjuncts is relevant here.

In my analysis, all three accounts make the right prediction in accordance with the ordinary meaning rule, corresponding here to Grice's second Quantity submaxim, Relation, and the last two Manner maxims. The latter Manner maxim, *be orderly*, makes us look at the conjuncts' ordering/relation. The rule of contextual interpretation – in Gricean terms: *be relevant* or *do use all relevant treaty context* – provides the relevant type of pragmatic enrichment: a temporal one. There is a legal principle of treating the two institutions equally that can be brought in to decide the matter. Based on this principle, the proposal has to be submitted to both institutions *simultaneously*, which corresponds to the predominant view in legal doctrine (von Achenbach, 2014, p. 170).

Example 2: Or

Article 260(2) of the TFEU (2016) reads (emphasis added):

If the Court finds that the Member State concerned has not complied with its judgment it may impose a lump sum *or* penalty payment on it.

Horn's prediction: the present legal context contains the negation *not* in the if-clause preceding the main clause containing the disjunction. Scalar implicature to an exclusive *or*-reading is blocked in environments where "scale reversal" applies, that is, in the context of downward-entailing operators such as negation (Horn, 2004, p. 13), which, here, has scope over the main clause. *Or* thus remains inclusive: *lump sum or penalty payment or both*.

RT's prediction: the addressee/judge may consider whether an exclusive interpretation "lump sum or penalty payment, *but not both*" better fulfills relevance expectations. Exclusive *or* would require a justification: *why not both*? Inclusive *or* requires less cognitive effort and produces more relevance, or cognitive effects, in terms of sanctioning options in this legal context, there being no rule of contextual interpretation constraining the interpretive process. *Or* thus remains inclusive.

Ariel and Mauri's (2018) prediction: two readings are feasible, the most applicable being a conjunctive reading – the communicator shows commitment to both/all alternatives in some sense (p. 965); conditional antecedents are prime candidates for this reading (p. 966); so are modals (here, *may*) (p. 968), where the communicator commits to the possibility of each of the alternatives to be realized, in the sense that possibly only one will actually be realized, and the communicator is impartial as to which alternative is realized (p. 970); and negation is also strongly associated with this reading (p. 989).

A possible, though less pertinent, alternative reading is a narrowed one, which focuses on scope-limiting to a tight set of similar alternatives: only a lump sum or penalty payment is available, other sanctions being excluded (Ariel & Mauri, 2018, p. 973).

In my analysis, all accounts make the right prediction of an inclusive possibility reading in accordance with the ordinary meaning rule, here corresponding to Grice's second Quantity submaxim, Relation, and the last two Manner maxims. It is an interpretation based centrally on object and purpose – in Gricean terms: *be relevant* – that supports this reading: the imposition of sanctions is intended to place the Member State concerned under economic pressure, which corresponds to the reading adopted by the European Court of Justice (Radivojević & Raičević, 2017, p. 180).

Conclusion

Among the numerous pragmatic theories, I have selected three prominent frameworks in the neo-Gricean and post-Gricean traditions whose authors have applied their theories to legal interpretation. I have illustrated that the ROI can be viewed as instantiations of Gricean maxims and how they fit into the respective models. My analysis of two legal examples shows that (i) the legal meaning of *and* and *or* can be a pragmatically-enriched one and (ii) all three theories make adequate predictions in accordance with the ROI.

While previous studies have offered binary theoretical comparisons of neo- versus post-Gricean theories and their applicability to legal interpretation (Skoczzeń, 2019; Smolka, 2022), the novelty of the present approach lies in combining such a comparison with an application of *three* theories to practical examples, with a focus on connectives in IL, and in demonstrating their equal applicability, contrary to previous studies.

It remains to be empirically tested in larger samples or experiments whether one theory makes more adequate predictions than the others and is, thus, potentially more helpful to legal interpreters determining the legal meaning of lexical items.

References

- Aher, M. (2013). Deontic contexts and the interpretation of disjunction in legal discourse. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 58(1), 13–42. <https://doi.org/10.1017/S0008413100002504>.
- Ammann, O. (2020). *Domestic courts and the interpretation of international law*. Brill Nijhoff. <https://doi.org/10.1163/9789004409873>.
- Ariel, M. (2008). *Pragmatics and grammar*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791314>.
- Ariel, M. (2012). Relational and independent *and* conjunctions. *Lingua*, 122(14), 1692–1715. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2012.09.001>.
- Ariel, M., & Mauri, C. (2018). Why use *or*? *Linguistics*, 56(5), 939–993. <https://doi.org/10.1515/ling-2018-0020>.
- Ariel, M., & Mauri, C. (2019). An 'alternative' core for *or*. *Journal of Pragmatics*, 149, 40–59. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.06.004>.

- Assimakopoulos, S. (2015). Motivating the procedural analysis of logical connectives. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 32, 59–70.
- Blakemore, D. (1992). *Understanding utterances: Introduction to pragmatics*. Blackwell.
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486456>.
- Blakemore, D., & Carston, R. (2005). The pragmatics of sentential coordination with *and*. *Lingua*, 115, 569–589. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2003.09.016>.
- Börjesson, K. (2014). *The semantics–pragmatics controversy*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110333411>.
- Carston, R. (2002). *Thoughts and utterances*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470754603>.
- Carston, R. (2005). Relevance Theory, Grice, and the neo-Griceans: A response to Laurence Horn's "Current issues in neo-Gricean pragmatics." *Intercultural Pragmatics*, 2(3), 303–319. <https://doi.org/10.1515/iprg.2005.2.3.303>.
- Carston, R. (2013). Legal texts and canons of construction: A view from current pragmatic theory. In M. Freeman & F. Smith (Eds.), *Law and Language* (pp. 8–33). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199673667.003.0010>.
- Chevallier, C., Noveck, I., Nazir, T., Bott, L., Lanzetti, V., & Sperber, D. (2008). Making disjunctions exclusive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(11), 1741–1760. <https://doi.org/10.1080/17470210701712960>.
- Consolidated version of the Treaty on the Functioning of the European Union*, 2016 O.J (C202) 1.
- Dörr, O. (2012). Article 31. In O. Dörr & K. Schmalenbach (Eds.), *Vienna Convention on the Law of Treaties: A commentary* (pp. 521–570). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55160-8>.
- Feteris, E. T. (2017). *Fundamentals of legal argumentation* (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-1129-4>.
- Gardiner, R. (2010). *Treaty interpretation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/law/9780199597048.001.0001>.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard University Press.
- Hart, H. L. A. (1958). *Positivism and the separation of law and morals*. *Harvard Law Review*, 71(4), 593–629. <https://doi.org/10.2307/1338225>.
- Hirschberg, J. L. B. (1991). *A theory of scalar implicature*. Garland Publishing.
- Horn, L. R. (1984). Toward a new taxonomy for pragmatic inference: Q-based and R-based implicature. In D. Schiffrin (Ed.), *Meaning, form, and use in context: Linguistic applications* (pp. 11–42). Georgetown University Press.
- Horn, L. R. (1995). Vehicles of meaning: Unconventional semantics and unbearable interpretations. *Washington University Law Quarterly*, 73, 1145.
- Horn, L. R. (1996). Presupposition and implicature. In S. Lappin (Ed.), *The Handbook of Contemporary Semantic Theory* (pp. 299–319). Blackwell Reference.
- Horn, L. R. (2004). Implicature. In L. R. Horn & G. Ward (Eds.), *The handbook of pragmatics* (pp. 3–28). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756959.ch1>.
- Horn, L. R. (2007). Neo-Gricean pragmatics: A Manichaeian manifesto. In N. Burton-Roberts (Ed.), *Pragmatics* (pp. 158–183). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-349-73908-0_9.
- Horn, L. R. (2009). WJ-40: Implicature, truth, and meaning. *International Review of Pragmatics*, 1(1), 3–34. <https://doi.org/10.1163/187731009X455820>.
- Horn, L. R. (2014). The roots of (scalar) implicature. In S. P. Reda (Ed.), *Pragmatics, semantics and the case of scalar implicatures* (pp. 13–39). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137333285_2.

- Mauri, C., & van der Auwera, J. (2012). Connectives. In K. Allan & K. M. Jaszczolt (Eds.), *The Cambridge handbook of pragmatics* (pp. 347–402). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139022453.019>.
- Miller, G. P. (1990). Pragmatics and the maxims of interpretation. *Wisconsin Law Review*, 1179–1227.
- Moeschler, J. (2016). Where is procedural meaning located? Evidence from discourse connectives and tenses. *Lingua*, 175–176, 122–138. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2015.11.006>.
- Murphy, S. D. (2019). The utility and limits of canons and other interpretive principles. In J. Klingler, Y. Parkhomenko, & C. Salonidis (Eds.), *Between the lines of the Vienna Convention? Canons and other principles of interpretation in public international law* (pp. 13–24). Kluwer Law International.
- Noveck, I., & Sperber, D. (2012). The why and how of experimental pragmatics: the case of ‘scalar inferences.’ In D. Wilson & D. Sperber (Eds.), *Meaning and relevance* (pp. 307–330). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139028370.018>.
- Radiojević, Z., & Raičević, N. (2017). Financial sanctions against member states for infringement of EU law. *EU and Comparative Law Issues and Challenges Series (ECLIC)*, 1, 171–191.
- Separate Opinion of Judge Tomka, *Application of the International Convention for the Suppression of the Financing of Terrorism and of the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (Ukraine v. Russian Federation)*, Preliminary Objections, Judgment, I. C. J. Reports 2019, p. 614.
- Skoczeń, I. (2019). *Implicatures within legal language*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-12532-5>.
- Smolka, J. (2022). Argumentation in the interpretation of statutory law and international law: Not *ejusdem generis*. *Languages*, 7(2), 132. <https://doi.org/10.3390/languages7020132>.
- Smolka, J., & Pirker, B. (2018). International law, pragmatics and the distinction between conceptual and procedural meaning. *International Journal of Language & Law*, 7, 117–141. <https://doi.org/10.14762/jll.2018.117>.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition* (2nd ed.). Blackwell.
- Vienna Convention on the Law of Treaties*, 23 May 1969, 1155 U.N.T.S. 331.
- von Achenbach, J. (2014). *Demokratische Gesetzgebung in der Europäischen Union*. Springer.
- Wilson, D. (2003). Relevance theory and lexical pragmatics. *Italian Journal of Linguistics*, 15(2), 273–291.
- Wilson, D., & Sperber, D. (2004). Relevance theory. In L. R. Horn & G. Ward (Eds.), *The handbook of pragmatics* (pp. 607–632). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756959.ch27>.
- Wojtczak, S., & Zeifert, M. (2024). Statutory interpretation and levels of conceptual categorisation: The presumption of legal language explained in terms of cognitive linguistics. *International Journal for the Semiotics of Law – Revue internationale de Sémiotique juridique*, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11196-024-10118-2>.
- Zeifert, M. (2018). Grammatical issues in judicial interpretation – does legal practice needs linguistic theory? based on Polish courts’ decisions. *Comparative Legilinguistics*, 34, 51–68. <https://doi.org/10.14746/cl.2018.34.2>.
- Zufferey, S., Moeschler, J., & Reboul, A. (2019). *Implicatures*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316410875>.

Riposta językowa w świetle wybranych ujęć teoretycznych

The verbal retort in the light of selected theoretical approaches

Abstract: This article provides a multifaceted overview of the verbal retort as a linguistic, cognitive, and interactional act. Despite the pervasive presence of retorts in rhetorical, comedic, and social discourses, a thorough analysis of their structure and functions has hitherto been lacking. The objective of this review is to systematize and interpret diverse approaches to the retort – ranging from Grothe's rhetorical distinctions and Alzabin's logico-pragmatic matrices to the analytical tools of cognitive linguistics, namely frames, conceptual metaphors, and conceptual blending (mental spaces integration). Special attention is dedicated to juxtaposing physical and verbal retorts as a conceptual framework, as well as examining the role of humor and politeness strategies in modulating the force and tone of the retort. The review delineates the shared mechanisms underlying retorts, such as linguistic shock, attentional shift, and instantaneous inference. Rather than offering a single unified theory, the author maps the epistemological landscape of research on retorts, identifying a coherent set of theoretical tools that may serve as a point of departure for future empirical and conceptual investigations.

Key words: verbal riposte, cognitive linguistics, rhetorical response, politeness theory, conceptual metaphor

Abstrakt: Artykuł stanowi wieloaspektowy przegląd zjawiska riposty słownej jako aktu językowego, poznawczego i interakcyjnego. Mimo obecności ripost w dyskursie retorycznym, komediowym i społecznym brakuje dotąd pogłębionej analizy ich struktury i funkcji. Celem niniejszego przeglądu jest uporządkowanie i interpretacja różnych podejść do riposty – od retorycznego rozróżnienia (Grothe), przez macierze logiczno-pragmatyczne (Alzabin), aż po narzędzia językoznawstwa kognitywnego: ramy, metafory pojęciowe i integrację przestrzeni mentalnych. Szczególną uwagę poświęcono zestawieniu riposty fizycznej i słownej jako ramie konceptualnej oraz roli humoru i strategii grzecznościowych w modyfikowaniu siły i tonu riposty. Przegląd ukazuje wspólne mechanizmy różnych typów ripost, takie jak szok językowy, przesunięcie uwagi i błyskawiczne wnioskowanie. Autor nie oferuje jednej spójnej teorii, lecz kreśli epistemologiczny krajobraz badań nad ripostą – identyfikuje zestaw kompatybilnych narzędzi teoretycznych, które mogą stanowić punkt wyjścia dalszych analiz empirycznych i konceptualnych.

Słowa kluczowe: riposta słowna, językoznawstwo kognitywne, reakcja retoryczna, teoria grzeczności, metafora pojęciowa

Wstęp

Riposta językowa to szczególny typ reaktywnego aktu mowy, w którym liczą się szybkość, precyzja i efekt pragmatyczny. Może pełnić funkcję obrony, ataku, przejęcia kontroli nad turą lub wywarcia wrażenia. Mimo obecności riposty w praktykach retorycznych, komediowych i dydaktycznych jej pogłębiony opis jako zjawiska językowego i poznawczego pozostaje rozproszony.

Celem artykułu jest uporządkowanie wybranych ujęć riposty i wskazanie ich wspólnych punktów stycznych. W części przeglądowej rekonstruuje i porównuje: klasyfikację retoryczną Mardy'ego Grothe'a, model logiczno-strukturalny Emada Ahmada Alzabina, Penelope Brown i Stephena C. Levinsona teorię grzeczności, ujęcia kognitywne (teorię metafory pojęciowej i blendingu) oraz Andreasa Musolffa analizy ram dyskursywnych. Artykuł ma charakter przeglądowo-syntetyczny – po rekonstrukcji dotychczasowych ustaleń przedstawiam wnioski i kryteria analizy przydatne w dalszych badaniach.

Tekst stanowi punkt wyjścia prac nad ripostą jako aktem łączącym warstwy komunikacyjną, społeczną i poznawczą oraz wskazuje obszary zbieżności między podejściami i miejsca wymagające doprecyzowania operacyjnych kryteriów opisu.

Ujęcie Mardy'ego Grothe'a

Na wstępie warto wyjaśnić, czym dokładnie jest riposta. Zgodnie z definicją zamieszczoną w internetowym *Słowniku języka polskiego PWN* (Bańko, red., b.d.) termin *riposta* oznacza z jednej strony „ciętą, trafną i szybką odpowiedź”, a z drugiej – „w szermierce: cięcie albo pchnięcie zadane bezpośrednio po udanej własnej zasłonie”. Definicja ta podkreśla dwa kluczowe aspekty riposty: błyskotliwość odpowiedzi w konwersacji oraz szybkość reakcji, tak charakterystyczną, że znalazła ona analogię w terminologii szermierczej. Historyczne i semantyczne tło tego pojęcia zostało ciekawie opisane przez Mardy'ego Grothe'a (2005, s. 2). Autor ten zwraca uwagę, że angielskie słowo *retort* (odpowiednik polskiej *riposty*), po raz pierwszy odnotowane w 1557 r., wywodzi się od łacińskiego słowa *retortus* oznaczającego „odwrócony”. Jak obrazowo stwierdza Grothe, dobrze wykonana riposta faktycznie **odwraca** bieg interakcji – kieruje osobisty atak z powrotem na agresora, zamieniając chwilowe zagrożenie osoby ripostującej w jej osobiste zwycięstwo.

Uważam, że riposty nie pojawiają się w próżni, lecz zawsze są elementem interakcji społecznej – najczęściej stanowią reakcję na krytyczną uwagę lub atak słowny ze strony rozmówcy. W sytuacjach napięcia niektórzy ludzie potrafią zachować zimną krew i wykorzystać inteligencję oraz umiejętności językowe, by błyskawicznie sformułować odpowiedź obracając sytuację przeciwko agresorowi. Większość osób ma jednak z tym problem – pomysł na ciętą odpowiedź przychodzi im do głowy dopiero po czasie, już po zakończeniu danej wymiany zdań.

W literaturze anglojęzycznej funkcjonuje również termin *repartee*, bliski znaczeniowo ripoście, lecz nieco szerszy. Według przytoczonych przez Grothe'a (2005) definicji *repartee* to, po pierwsze, „cięta, dowcipna lub bystra odpowiedź; szybka i sprytna riposta”¹

¹ Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie przekłady cytatów są mojego autorstwa.

(„a ready, witty, or smart reply; a quick and clever retort” – s. 4), a po drugie, „ostrość lub dowcip w nagłej odpowiedzi; ciąg takich odpowiedzi; praktyka lub zdolność ich formułowania” („sharpness or wit in sudden reply; such replies collectively; the practice or faculty of uttering them” – s. 4). Widzimy więc, że *repartee* odnosi się ogólnie do błyskotliwych, inteligentnych wymian słownych w rozmaitych sytuacjach dialogowych. *Retort* (riposta) natomiast ma węższe znaczenie – sugeruje ripostowanie rozumiane jako sprowadzenie adwersarza do parteru. Innymi słowy, każda riposta jest przykładem *repartee*, lecz nie każda dowcipna wypowiedź kwalifikuje się jako riposta. Riposta wymaga bowiem specyficznego kontekstu – jest reakcją obronno-kontratającą, skierowaną przeciw komuś, kto nas atakował słownie.

Stan badań

(prace Wojciecha Laskowskiego i Agnieszki Czoski)

Jednym z pierwszych badaczy, którzy opisali riposty w komunikacji codziennej, był Wojciech Laskowski (2008, s. 119–121). W badaniu ankietowym przeprowadzonym wśród 86 studentów (w wieku 18–28 lat) rekonstruował potoczną konceptualizację riposty, analizował zarówno jej rozumienie, typowe konteksty występowania, czynniki pozajęzykowe, jak i słownictwo z nią kojarzone oraz reakcje na przykłady z korpusu. Wyniki pokazały, że riposta jest najczęściej ujmowana metaforycznie jako forma starcia lub rywalizacji, łączona z obrazami zaczerpniętymi z domen walki, sportu i konfliktu (s. 122). Dobra riposta ma być cięta, ostra, uszczypliwa, a zarazem trafna i szybka; najczęściej lokowana jest w kontekście kłótni lub ostrej wymiany zdań. Co istotne, odpowiedzi cięte, ale niepoprzedzone zaczepką rzadziej były uznawane za „prawdziwe” riposty, co sugeruje, że w potocznym ujęciu pełnią one przede wszystkim funkcję reakcji obronnej lub odwetu, a nie autonomicznego ataku.

W interpretacji Laskowskiego (2008, s. 124) riposta jest komunikatem złożonym, którego skuteczność wykracza poza samą treść i zależy od kontekstu sytuacyjnego oraz relacji między uczestnikami. Autor akcentuje wymiar pragmatyczny riposty – jej moc illokucyjną – oraz rolę i zależności w interakcji. Odwołując się do koncepcji Anny Majewskiej, podkreśla, że dobra riposta trafia w szczególnie wrażliwy punkt rozmówcy, związany z jego tożsamością, wartościami lub emocjami, co wymaga od nadawcy przewidywania, co będzie dla odbiorcy szczególnie dotkliwie. Dobrą ripostę cechują ciętość i błyskotliwość (s. 125) – autor musi łączyć kompetencje językowe i społeczne, reagować szybko, trafnie i niebanalnie. Riposta powinna detrywializować przebieg rozmowy, nadając jej ostrość i intelektualny charakter, a zarazem nie być prymitywnym atakiem personalnym; siła riposty tkwi w pomysłowości i celności, a nie w brutalności.

Uzupełnieniem wyników badań Laskowskiego jest artykuł Agnieszki Czoski (2010), stanowiący po części polemiczny, lecz zasadniczo zgodny komentarz do ustaleń badacza. Autorka również definiuje ripostę jako natychmiastową, ciętą i zwięzłą reakcję w dialogu, pełniącą funkcję błyskawicznego kontrataku, lecz rozszerza analizę o typologię relacji między ripostą a wypowiedzią, na którą riposta odpowiada. Wyróżnia m.in. powiązania semantyczne, syntaktyczne, fonetyczne i retoryczne (s. 2–3), podkreśla przy tym, że skuteczna

riposta zawsze wykorzystuje elementy wypowiedzi oponenta, by obnażyć ich słabość lub niedorzeczność.

Czoska (2010) zauważa też, że potoczne ujęcie riposty bywa zbyt wąskie, nie każda celna riposta odnosi się bowiem do bezpośrednio poprzedzającej ją wypowiedzi, wiele nawiązuje do wcześniejszych fragmentów rozmowy lub szerszego kontekstu (s. 7). „Natychmiastowość” ripost wynika, pisze Czoska, z nagłego uformowania odpowiedzi w umyśle nadawcy, a nie z miejsca w sekwencji dialogowej. W konsekwencji autorka postuluje poszerzenie definicji omawianego terminu tak, by lepiej odzwierciedlała ona złożoność naturalnych interakcji językowych.

Ustalenia Czoski (2010) dotyczące relacji fonetycznych (intonacji, akcentu kontrastowego) i syntaktycznych (paralelizmu, elipsy odpowiedziowej) między wypowiedzią wyjściową a repliką korespondują z trzema typami odpowiedzi przyjętymi w niniejszym szkicu (s. 3). Wysokie podobieństwo riposty i poprzedzającej ją wypowiedzi sprzyja paralelizmowi formy, częściowa różnica wiąże się z przesunięciem ogniska (składniowego i prozodycznego), a całkowita różnica bywa sygnalizowana resetem intonacyjnym i zmianą ramy².

Teoria Emada Ahmada Alzabina

Interesującą, pogłębioną koncepcję riposty proponuje Emad Ahmad Alzabin (2019), który za kluczowy wyznacznik skutecznej riposty językowej uważa ostre odparcie (*sharp rejoinder*) (s. 198). Ostre odparcie to błyskawiczna, cięta reakcja w sytuacji napięcia; dopiero opanowanie tej błyskawicznej, ciętej reakcji pozwala w pełni zrealizować funkcję riposty. Autor podkreśla także praktyczny wymiar tej umiejętności, zwłaszcza w sporach i debatach (s. 199).

Alzabin (2019) dokonuje rozróżnienia między ostrym odparciem a ripostą językową (*linguistic repartee*) (s. 199). Pierwsze zjawisko wiąże się przede wszystkim z procesami poznawczymi – z natychmiastowym reagowaniem, ze spostrzegawczością, z szybkim skojarzeniem i przerywaniem ciągu wypowiedzi przeciwnika. Z kolei riposta językowa koncentruje się na aspekcie formy językowej – obejmuje wykorzystanie humoru, gier słownych, aluzji, paradoksów czy metafor. Wymaga tym samym zarówno refleksu, jak i kompetencji stylistycznej.

Idealna riposta, według Alzabina (2019), łączy szybkość myślenia systemu 1 z refleksyjnością systemu 2, zgodnie z dwusystemową teorią Kahnemana (s. 202). Oznacza to, że powinna być intuicyjna i błyskawiczna, lecz jednocześnie przemyślana i trafna pod względem sensu i struktury. Tylko wówczas osiąga swój cel jako odpowiedź jednocześnie dotkliwa i błyskotliwa, dopasowana do kontekstu i obnażająca słabość przeciwnika.

² Ze względu na profil artykułu (który ma prezentować przegląd podstawowych ram pojęciowych) i limit objętości tekstu nie prowadzę tu odrębnego przeglądu literatury z zakresu pól pokrewnych (takich jak humor, (nie)grzeczność, analiza dyskursu). Niniejszy szkic ma charakter ramowy – koncentruje się na rozwiązaniach koniecznych do zdefiniowania kryteriów analizy ripost. Bardziej szczegółowe omówienie literatury z pól pokrewnych traktuję jako osobne zadanie badawcze.

Alzabin (2019, s. 200) odwołuje się także do metamodelu językowego Richarda Bandlera i Johna Grindera (1975), którzy rozróżniają struktury powierzchniową i głęboką wypowiedzi. Język często upraszcza lub zniekształca treść głęboką; skuteczna riposta powinna więc sięgać tego poziomu, aby demaskować przesadę, sprzeczności i ukryte implikacje w słowach przeciwnika, co nadaje takiej odpowiedzi szczególną celność.

Autor definiuje ostre odparcie jako „szybką, opartą na regułach odpowiedź, która powoduje milczenie u przeciwnika” (Alzabin, 2019, s. 201). Efektywna riposta tego typu działa z zaskoczenia, paraliżując reakcję werbalną rozmówcy i przerywając jego linię argumentacyjną. Choć Alzabin nie zawsze stosuje konsekwentnie pojęcia *sharp rejoinder* i *linguistic repartee*, oba odnoszą się do błyskotliwej riposty wywołującej efekt szoku i zawieszenia.

Aby osiągnąć taki poziom skuteczności, ripostujący musi dysponować określonym zestawem cech, wśród których Alzabin (2019) wymienia: gotowość do natychmiastowego ataku słownego i brak bojaźliwości, szeroką wiedzę ogólną i specjalistyczną, umiejętność szybkiego kojarzenia informacji oraz społeczne rozumienie ludzi (*mindreading*), a także wyobraźnię i kreatywność językową (s. 200–202). Razem składają się one na profil mówcy zdolnego generować riposty skuteczne poznawczo i interakcyjnie, wywołujące zatrzymanie, zaskoczenie i poczucie zwycięstwa w sytuacji napięcia komunikacyjnego.

Kluczowym elementem teorii Alzabina (2019) jest mechanizm „szoku językowego” (*linguistic shock/stroke*), rozumiany jako bezpośredni efekt ostrego odparcia (s. 201). Rozmówcy zwykle podążają przewidywalnym ciągiem skojarzeń (jest to torowanie) (s. 202); błyskotliwa riposta gwałtownie ten ciąg przerywa, wywołując zaskoczenie i krótkotrwałą dezorientację odbiorcy (utrata rytmu, milczenie). Takie zakłócenie przepływu poznawczego – przerwanie toku argumentacji przeciwnika – stanowi dla Alzabina podstawowy wskaźnik skutecznej riposty.

Ze zjawiskiem szoku językowego wiąże się koncepcja luki motywacyjnej (*motivational gap*), zaczerpnięta przez Alzabina z niemieckiej literatury (Alzabin, 2019, s. 201). Luka motywacyjna to celowe pominięcie jednego elementu znaczeniowego, który odbiorca musi sam uzupełnić, by odczytać ripostę; im mniej oczywista, a zarazem łatwa do szybkiego wypełnienia luka, tym silniejszy efekt poznawczy i emocjonalny. Riposta zmuszająca do takiego krótkiego „domknięcia” angażuje intelekt rozmówcy i potęguje zaskoczenie, a moment zrozumienia staje się zarazem dla odbiorcy riposty chwilą uświadomienia sobie, że został on trafiony w słaby punkt.

Alzabin (2019) lukę motywacyjną ilustruje przykładami dwóch odpowiedzi na uwagę „Dziś masz bladą twarz”. Dosłowne „Ty sam jesteś błąd” to riposta prosta, symetryczna, pozbawiona zaskoczenia. Natomiast „Dobrze, że nie masz lustra w domu” zawiera lukę motywacyjną – początkowo brzmi enigmatycznie, lecz po chwili zostaje odczytane jako aluzja do wyglądu rozmówcy (s. 201–202). To opóźnione „domknięcie” sensu wywołuje szok językowy i wzmacnia siłę riposty.

W dalszej części teorii Alzabin (2019) wprowadza model matryc sylogizmów (*syllogism matrices*), służący do formalnego opisu ripost (s. 202). Matryce to abstrakcyjne jednostki językowe o strukturze logicznego wnioskowania; autor wyróżnia dwie matryce:

- matrycę zarzutu (*allegation matrix*), czyli wypowiedź inicjującą – zawierającą zarzut, zaczepkę lub krytykę;

- matrycę odpowiedzi (*response matrix*), odpowiadającą samej riposcie – będącej kontrwypowiedzią (s. 203).

Analiza obu matryc ujawnia relacje logiczne i semantyczne między zarzutem a ripostą, pokazuje, w jaki sposób odpowiedź transformuje formę wypowiedzi przeciwnika, odwraca logikę zarzutu lub wydobywa jego ukrytą sprzeczność.

Matryce zarzutu

W swoim modelu Alzabin (2019) wyróżnia trzy podstawowe typy matrycy zarzutu, czyli formy wypowiedzi inicjujących atak i prowokujących ripostę (s. 203). Każdy typ ma inną logikę i wymaga odrębnej strategii odpowiedzi. Warto tutaj dokładniej omówić typy matryc zarzutu.

Typ osądowy (*judgmental*). Ten typ matrycy opiera się na wartościującej ocenie, zazwyczaj sformułowanej w trybie oznajmującym. Wypowiedź inicjująca konflikt zawiera negatywny sąd o rozmówcy, jego postawie, przynależności grupowej lub dziele. Zarzut często opiera się na stereotypach, ironicznych porównaniach lub analogiach, które mają na celu deprecjację rozmówcy w sposób jednoznaczny, lecz pozornie racjonalny.

Kluczowym aspektem tego typu riposty jest zachowanie formalnej struktury wypowiedzi atakującej przy jednoczesnym odwróceniu wektora oceny – to nie ripostujący jest stroną słabszą, lecz jego adwersarz. Najczęstszym środkiem retorycznym stosowanym w tego typu odpowiedziach jest gra pojęciami (np. *sight* → *insight*) lub logiczna analogia – odwrócenie zarzutu z użyciem tej samej konstrukcji syntaktycznej. Takie przeformułowanie pozwala nie tylko odeprzeć atak, lecz także podkreślić jego miałość lub niesprawiedliwość.

Przykład Alzabina (2019):

A: "You are as your horde – become ill usually in your eyesight."

B: "And you are as your horde – become ill usually in your insight." (s. 203)

[A: „Jesteś jak twoja horda – zwykle chorujecie na wzrok”.

B: „A ty jak twoja – zwykle na unikliwość”].

Zarówno forma, jak i rytm wypowiedzi zostają zachowane, lecz treść ulega przekształceniu. Zamiast akceptować etykietę osoby ślepej (dosłownie lub metaforycznie) rozmówca odwraca ocenę i wskazuje na brak zrozumienia po stronie atakującego. Dzięki temu riposta nie tylko rozbraja atak, lecz także eksponuje jego powierzchowność. Warto zauważyć, że przykład ten, choć poprawny strukturalnie, może być trudny w odbiorze dla polskiego czytelnika – z uwagi na kontekst kulturowy i rzadką grę pojęciami *eyesight/insight*, która nie ma oczywistego odpowiednika w języku polskim.

Podam przykład tego typu riposty w polskim kontekście:

A: To brzmi jak projekt licealisty.

B: Z twoją dojrzałością to nawet komplement.

W tym przypadku wypowiedź A służy zdeprecjonowaniu jakości pracy rozmówcy, sugerując jej niedojrzałość. Odpowiedź B wykorzystuje ten sam punkt odniesienia (poziom licealny), ale odwraca perspektywę: sugeruje, że to oceniającemu brakuje dojrzałości, więc w jego ustach etykieta „projekt licealisty” przestaje być dla rozmówcy obelgą, a staje się autoironicznym komplementem. Riposta osiąga cel poprzez precyzyjne dostrojenie się do schematu osądu oraz jego błyskotliwe odwrócenie – rozmówca nie broni się, lecz przejmuje kontrolę nad ramą znaczeniową interakcji.

Typ warunkowy (*conditional*). Drugi typ matrycy opiera się na logicznej strukturze warunku – typowego zdania hipotetycznego o formie *jeśli..., to...* Zarzut nie jest tutaj bezpośrednią oceną, lecz projekcją alternatywnej rzeczywistości, w której spełnienie warunku skutkuje sytuacją niekorzystną, upokarzającą lub groźną dla rozmówcy. W przeciwieństwie do typu osądowego, w którym zarzut dotyczy faktów lub przypisywanych komuś/czemuś cech, tutaj mamy do czynienia z modelowaniem wyobrażonej relacji między rozmówcami – często relacji bliskości, władzy lub przymusu.

Riposta nie przełamuje tej struktury, lecz ją replikuje – odpowiada w tej samej logice warunkowej, lecz z odwróconym kierunkiem ciosu. Powstają w ten sposób dwie powiązane macierze: pierwotna (atakująca) oraz wtórna (ripostująca), które łączy zarówno forma syntaktyczna, jak i wspólna rama conceptualna. Symetria gramatyczna macierzy kontrastuje z asymetrią emocjonalną – riposta redefiniuje projektowaną relację jako jeszcze bardziej absurdalną lub upokarzającą dla nadawcy.

Przykład Alzabina (2019) – z rozmowy, w której miał brać udział Winston Churchill:

A: “If you were my husband, I’d put poison in your coffee.”

B (Winston Churchill): “If you were my wife, I’d drink it.” (s. 203).

[A: „Gdybyś był moim mężem, dodałabym truciznę do twojej kawy”.

B: „A gdybyś była moją żoną, to bym ją wypił”].

Wypowiedź A tworzy warunkową sytuację groźby, której podstawą jest wyobrażona relacja małżeńska. Churchill odpowiada na tej samej płaszczyźnie – warunkowej – lecz przewartościowuje scenariusz: nie tylko akceptuje zagrożenie, ale wręcz je afirmuje, sugerując, że bycie z tą kobietą byłoby tak nieznośne, że śmierć byłaby ulgą. W ten sposób kontrriposta staje się znacznie silniejsza niż pierwotny atak – zachowuje jego ramę, lecz niszczy intencję.

Typ rozkazujący (*imperative*). Typ rozkazujący matrycy opiera się na wypowiedziach o charakterze pytania lub polecenia, które nie wyrażają sądu ani warunku, lecz oczekują działania lub wyjaśnienia. Alzabin wyróżnia dwa warianty tej struktury – odnoszący się do rzeczywistości zewnętrznej (ER – *external reality*) oraz do rzeczywistości poznawczej (IR – *intellectual reality*).

Wariant ER – związany z rzeczywistością zewnętrzną – dotyczy działania w świecie fizycznym i zawiera sugestię niewłaściwego postępowania lub niedopełnienia obowiązku.

Przykład Alzabina (2019):

A: "Have you written on the cake the phrase, 'with sincere congratulations'?"

B: "Well, bring me a typewriter." (s. 203)

[A: „Napisałeś na torcie: »z serdecznymi gratulacjami«?"

B: „Przynieś mi maszynę do pisanie”].

Riposta nie stanowi bezpośredniej odpowiedzi, lecz jest przesadzonym żartem, który ma podważyć zasadność pytania i zdyskredytować jego implikacje. Efekt to przeniesienie interakcji na poziom absurdu i obrona twarzy poprzez ośmieszenie presupozycji zawartej w pytaniu.

Wariant IR odnosi się do rzeczywistości poznawczej – cech poznawczych, psychofizycznych (wyglądu, stanu psychicznego) albo życiowych decyzji.

Przykład Alzabina (2019):

A: "Why are your teeth yellow?"

B: "I work in the Postal Service." (s. 203)

[A: „Dlaczego twoje zęby są żółte?"

B: „Bo pracuję na poczcie”].

Choć odpowiedź formalnie spełnia warunki riposty (absurdalne powiązanie, dystans, unikanie wejścia w ramę), przykład ten może być niezrozumiały dla odbiorcy polskiego. Brak wyraźnej asocjacji między kolorem zębów a pracą w urzędzie pocztowym czyni ripostę hermetyczną kulturowo i pozbawia ją oczekiwanego efektu zaskoczenia lub komizmu.

Warto podać przykład polski, uwzględniający polski kontekst:

A: Dlaczego jeszcze nie obroniłeś pracy?

B: Bo uczelnia boi się, że zbyt wcześnie wywrócę paradygmat.

W riposcie wykorzystano ironię i przesadę, by zrelatywizować sugestię opóźnienia oraz zakwestionować sensowność pytania. Zamiast tłumaczyć brak działania mówca odwraca uwagę od presupozycji i ukazuje zarzut jako nieuzasadniony lub niewspółmierny. W efekcie odzyskuje kontrolę nad interakcją i osłabia nacisk wywierany przez rozmówcę.

Ta typologia porządkuje relacje między formą ataku a sposobami odpowiedzi i daje operacyjne kryteria analizy.

Forma ataku a struktura riposty

Po zdefiniowaniu typów matryc zarzutu Alzabin przechodzi do analizy relacji między formą ataku a strukturą riposty. Układ tej relacji wpływa na efekt zaskoczenia i „błyskotliwości”. Autor wyróżnia trzy typy relacji (Alzabin, 2019, s. 203).

Podobieństwo (*similarity*). Riposta oparta na podobieństwie naśladuje strukturę zarzutu – zachowywane są wybrane elementy językowe, takie jak słownictwo, szyk zdania lub rama semantyczna, przy jednoczesnej zmianie ich funkcji pragmatycznej. W ten sposób powstaje odpowiedź formalnie zgodna z atakiem, lecz odmienna pod względem intencji komunikacyjnej. Taka strategia pozwala zachować pozory ciągłości tematycznej, a zarazem osłabić presupozycję zarzutu poprzez zmianę jego sensu i kierunku oceny.

Oto przykład:

A: Znowu kombinujesz.

B: Z tobą to jedyny sposób.

Riposta zachowuje kluczowe słowo z wypowiedzi atakującej („kombinujesz”), lecz zmienia jego funkcję pragmatyczną – zamiast zaprzeczenia oskarżeniu mówca nadaje mu sens usprawiedliwienia i przenosi odpowiedzialność na rozmówcę. W ten sposób struktura zdania zostaje zachowana, ale jego znaczenie i relacja między uczestnikami interakcji ulegają odwróceniu. Strategia ta neutralizuje wymiar oceniający pierwotnej wypowiedzi, a jednocześnie tworzy efekt ironicznej samoobrony, charakterystyczny dla ripost o wysokim stopniu podobieństwa formalnego.

Częściowa różnica (*partial divergence*). Riposta oparta na częściowej różnicy zachowuje niektóre elementy strukturalne lub tematyczne zarzutu, ale przekształca je w sposób, który wprowadza nową perspektywę, przewartościowuje relację między uczestnikami lub przesuwaa oś znaczeniową interakcji. W przeciwieństwie do riposty opartej na pełnym podobieństwie odpowiedź nie zachowuje pełnej spójności ramy semantycznej – dochodzi do jej reinterpretacji, ironicznego przekształcenia lub subwersji. Efektem może być zaskoczenie, dezorientacja lub podważenie założeń wypowiedzi atakującej.

Przykład Alzabina (2019):

A woman asked a well-known doctor: “Are you really a veterinarian?”

He replied: “Come tomorrow to treat you.” (s. 203)

[Kobieta zapytała znanego lekarza: „Czy pan naprawdę jest weterynarzem?”

On odpowiedział: „Proszę przyjść jutro na leczenie”].

W tym przypadku nie dochodzi do powtórzenia słów rozmówcy, ale riposta odwołuje się do jej pytania w sposób, który przekształca konwencję komunikacyjną – ironiczna odpowiedź lekarza wprowadza relację pacjent – zwierzę, rozmówcy zostaje potraktowana jako obiekt leczenia weterynaryjnego. Tym samym struktura pierwotnego pytania (relacja specjalizacji i autorytetu) zostaje częściowo zachowana, lecz przeformułowana w sposób ośmieszający pytającą.

Warto też podać przykład polski:

A: Nie rozumiesz, o czym mówię.

B: Bo mówisz, jakbyś sam nie rozumiał.

W tej wymianie zachowana zostaje rama epistemiczna związana z rozumieniem, a riposta przejmując strukturę oryginalnego zarzutu, by skierować go wobec nadawcy. Zamiast bezpośredniego zaprzeczenia mówca dokonuje inwersji relacji oceniającej, by zakwestionować kompetencję rozmówcy. Taka odpowiedź nie tylko osłabia pierwotny zarzut, lecz także podważa pozycję nadawcy, tworzy bowiem efekt ostrej, semantycznie symetrycznej kontry. Strategia ta cechuje się wysokim stopniem podobieństwa, a jednocześnie lepiej wpisuje się w naturalne wzorce interakcji w języku polskim niż oryginalny przykład Alzabina.

Całkowita różnica (*entirely difference*). Riposta oparta na diametralnej różnicy polega na całkowitym odrzuceniu ramy tematycznej i strukturalnej wypowiedzi atakującej. Nie dochodzi do żadnego formalnego ani semantycznego nawiązania – odpowiedź wprowadza zupełnie nową perspektywę, często przewrotną, prowokacyjną lub parodystyczną. Tego typu riposta może służyć jako strategia uniku, celowego wykołajenia rozmowy lub podważenia powagi pierwotnej wypowiedzi. Efektem jest zazwyczaj zaskoczenie, przesunięcie dynamiki interakcji, a czasem komizm wynikający z nieoczekiwanej zmiany kontekstu.

Przykład Alzabina (2019):

A man asked Bernard Shaw: "Is not the cook better for people than the literary?"

He answered: "Dogs believe this." (s. 203)

[Mężczyzna zapytał Bernarda Shawa: „Czyż kucharz nie jest pożyteczniejszy dla ludzi niż literat?”

Shaw odpowiedział: „Psy w to wierzą”].

W tym przykładzie Shaw nie podejmuje tematu wprost – zamiast bronić roli literata lub odnosić się do wartości zawodu kucharza udziela riposty całkowicie zmieniającej ramę interpretacyjną. Odpowiedź wprowadza perspektywę zwierzęcą, przez co rozmówcę sytuowanego w roli obrońcy „kucharza” stawia w jednej linii z psami – przedstawicielami instynktu i dosłowności. Riposta tym samym odwraca relację oceniającą, wprowadzając drwinę i dystans wobec pytającego. To klasyczny przykład zerwania z logiką wymiany argumentów poprzez humorystyczne przesunięcie semantyczne.

Relacje te odzwierciedlają różne strategie doboru stopnia zbliżenia riposty do zarzutu. Trafne naśladownictwo albo celne odejście od formy wzmacnia efekt zaskoczenia i siłę retoryczną riposty, zwłaszcza gdy odpowiedź zmusza do reinterpretacji całej sytuacji komunikacyjnej.

Obserwowane przez Czoskę (2010) zależności składniowo-prozodyczne (s. 2–3) wzmacniają efekt tych trzech relacji: im wyraźniej odbijamy formę ataku (paralelizm), przesuwamy ognisko informacyjne (fokus) lub tniemy ramę (reset intonacyjny), tym silniejszy jest efekt pragmatyczny riposty.

Strategie konstruowania ripost

Alzabin uzupełnia swój model o konkretne strategie konstruowania ripost; strategie te, nazywane przez Alzabina (2019) „dowodami korelacji” (s. 203–205), pokazują jak forma i treść odpowiedzi korespondują z typem ataku.

Strategie dla matrycy osądowej. Dla matrycy osądowej autor wyróżnia dwie techniki:

1. **Relacja negacji.** W tym przypadku riposta nie przeczy bezpośrednio wypowiedzi atakującej, lecz wykorzystuje jej wewnętrzną strukturę semantyczną, by doprowadzić zarzut do sprzeczności lub absurdu. Kluczowym mechanizmem jest tu pozorna zgoda z wypowiedzią atakującą, która w dalszej części zostaje obrócona przeciwko nadawcy. Ripostujący nie zmienia ramy wypowiedzi – nie łamie jej struktury ani nie wprowadza nowej konwencji – lecz operuje na tym samym materiale, ujawniając ukrytą niekonsekwencję, ironię lub autonegację.

Przykład Alzabina (2019):

A: "All beautiful things borrowed their beauty from my face."

B: "Yes, and they did not bring it back." (s. 204)

[A: „Wszystko, co piękne, pożyczyło urodę z mojej twarzy”.

B: „Tak, i jej nie oddało”].

Wypowiedź A to pochwała samego/samej siebie, wyrażona w hiperbolicznej formie. Odpowiedź B zachowuje logikę wypowiedzi A, lecz zmienia implikację: skoro piękno zostało wypożyczone, a niezwrócone, nadawczyni musiała je stracić. W ten sposób ironiczna zgoda przeradza się w zaprzeczenie – riposta nie tylko rozbraja atak, ale też ośmiesza jego pretensjonalność.

2. **Relacja wyjaśniająca.** Relacja wyjaśniająca to szczególny typ powiązania między zarzutem a ripostą; w relacji tej odpowiedź nie neguje wprost treści ataku, lecz oferuje jego interpretację – zwykle o charakterze ironicznym lub przewrotnym. Ten typ relacji opiera się na wyjaśnieniu motywacji lub ukrytej struktury wypowiedzi atakującej i prowadzi do niejawnego zanegowania jej sensu. W przeciwieństwie do relacji czystej negacji nie chodzi tu o prostą sprzeczność logiczną, lecz o reinterpretację znaczenia, która ukazuje wypowiedź A jako nieprzemyślaną, niespójną lub wewnętrznie sprzeczną. Alzabin (2019) ilustruje tę relację kilkoma przykładami, w których riposta służy jako metakomentarz:

A: "I am better than you, you write about money, whilst I write about honor."

B (Bernard Shaw): "Yes, everyone writes what he lacks." (s. 204–205).

[A: „Jestem lepszy od ciebie, piszesz o pieniądzach, ja o honorze”.

B: „Tak, każdy pisze o tym, czego mu brakuje”].

W tym przypadku Shaw nie zaprzecza dosłownie wypowiedzi A, lecz reinterpretuje ją, by zdemaskować ukrytą motywację rozmówcy. Sugeruje, że mówienie o honorze nie dowodzi jego posiadania, lecz przeciwnie – wskazuje na jego brak. Odpowiedź ta zachowuje spokojny ton, a mimo to skutecznie podważa intencję ataku, pozostawiając go bezsilnym.

Oto przykład w języku polskim:

A: Zawsze musisz wszystko skomplikować?

B: Nie, tylko wtedy, gdy ktoś upraszcza bez zrozumienia.

Riposta nie odrzuca zarzutu, lecz wyjaśnia go w sposób, który podważa sensowność tego zarzutu. Komplikowanie staje się nie wyborem rozmówcy, lecz konieczną reakcją na powierzchowność drugiej strony. W ten sposób wypowiedź B spełnia podwójną funkcję – utrzymuje spokój interakcyjny, lecz jednocześnie odwraca ocenę sytuacji, co ripostującemu oddaje kontrolę nad ramą rozmowy.

Relacja negacji i relacja wyjaśniająca ukazują wachlarz reakcji – od pozornej zgody i reinterpretacji po zmianę trybu wypowiedzi. W każdej chodzi o przejęcie inicjatywy, destabilizację przeciwnika i wzmocnienie pozycji ripostującego przez zwięzłość i elastyczność językową.

Strategie dla matrycy rozkazującej. W przypadku zarzutów w formie rozkazującej (rozkazu, sugestii, pytania) skuteczna riposta nie musi odpowiadać strukturą żądaniu. Często przyjmuje formę pytania zwrotnego lub niedostównej repliki, która zmienia tryb interakcji i podważa sens pytania, np.:

Dziennikarz: Jakie są najważniejsze decyzje podjęte podczas zamkniętego spotkania?

Polityk: Czy to nie było spotkanie zamknięte?

Pytanie zwrotne ujawnia sprzeczność, unieważnia żądanie i przywraca kontrolę nad rozmową; minimalna zgodność z treścią pytania wzmacnia efekt zaskoczenia.

Alzabin (2019) zwraca uwagę na przejścia między typami matryc w toku dialogu opartego na matrycy rozkazującej, czyli celowe przekształcenia formy odpowiedzi, aby zaskoczyć rozmówcę i rozbroić sytuację (s. 204).

1. Przejście z pytania hipotetycznego do działania. Riposta odpowiada czynnością, nie spekulacją. Przykład w języku polskim:

A: Co zrobić, gdy lekarz powie: „Nie przeżyjesz więcej niż dwa miesiące”?

B: Zmienić lekarza.

Abstrakcyjne pytanie zostaje sprowadzone do praktycznej instrukcji, co obniża dramatyzm i przywraca kontrolę.

2. Przejście od pytania do formy osądowej. Riposta traktuje metaforę dosłownie, ujawniając nonsens pytania. Przykład autorski:

A: Gdzie są twoje błędy?

B: W szufladzie.

3. Przejście od pytania do formy warunkowej. Riposta ma konstrukcję *jeśli..., to...,* co tworzy aluzyjny kontratak. Oto przykład:

A: Który z twoich przyjaciół jest nudziarzem?

B: Jeżeli się rozejrzysz, to go zobaczysz.

Wszystkie strategie konstruowania ripost opartych na matrycy rozkazującej polegają na zmianie trybu interakcyjnego: z pytania na działanie, z pytania na sąd, z pytania na warunek. Pozwala to wydobyć nieadekwatność pytania i skierować napięcie na pytającego.

Strategie dla matrycy warunkowej. W zarzutach warunkowych (format *jeśli..., to...*) Alzabin podkreśla wagę symetrii logicznej i językowej między wypowiedzią a ripostą. Najsilniejsze efekty uzyskują te odpowiedzi, które odtwarzają ramę warunku, lecz odwracają role i sens.

Alzabin (2019) opisuje przejścia między formami w obrębie matrycy warunkowej, pokazując, jak zmiana trybu odpowiedzi może wzmocnić jej efekt (s. 204–205).

1. **Przejście od warunku do osądu.** Ripostujący porzuca formę *jeśli..., to...* i wydaje ocenę kwestionującą autorytet mówiącego. Przykład:

A: Gdybyś słuchał starszych, uniknąłbyś błędów.

B: „Ciekawe, że własne doświadczenie stało się dla ciebie przekleństwem”.

Odpowiedź zmienia logikę z perswazyjnej na osądzającą i kieruje uwagę na nadawcę.

2. **Przejście od warunku do pytania (forma pytająca).** Riposta przyjmuje formę pytania, które demaskuje banalność lub absurd warunku. Przykład:

A: Jeśli na zewnątrz pada, załóżę płaszcz.

B: Czy deszcz zazwyczaj pada w środku?

Pytanie retoryczne dekonstruuje oczywistość pierwotnej wypowiedzi.

3. **Przejście od warunku do działania.** Riposta ma formę rady lub instrukcji, udaje dosłowne potraktowanie sytuacji. Przykład autorski:

A: Twoje żarty są tak suche, że aż w gardle zasychają.

B: Pamiętaj pić wodę między wybuchami śmiechu. To podstawowa zasada higieny.

Zmiana z wartościowania na działanie rozbraja napięcie i przywraca kontrolę.

We wszystkich tych wariantach celem jest przejęcie kontroli nad logiką interakcji przez zaskoczenie, redefinicję i subtelną zmianę ról.

Interpretacja modelu Alzabina

W niniejszym artykule interpretuję Emada Ahmada Alzabina model riposty językowej jako opis werbalnego pojedynku w bezpośredniej interakcji dwóch osób o sprzecznych intencjach. Kluczowa jest tu funkcja konfrontacyjna – natychmiastowa, cięta reakcja ma strategicznie zdominować rozmówcę, służyć temu błyskotliwość, przewrotność i wywołanie szoku językowego. W tym ujęciu riposta jest bliższa pojęciu *retort* niż *repartee* – nie chodzi o grę słów, lecz o skuteczny kontratak.

Alzabin koncentruje się przede wszystkim na pojedynczym akcie riposty w układzie jeden na jeden, analizowanym za pomocą matryc sylogizmów. W swoim modelu wyróżnia struktury zarzutu (osądowe, warunkowe, rozkazujące) i pokazuje, w jaki sposób różne formy riposty odzwierciedlają lub przekształcają te schematy. Repertuar technik – od odwrócenia ról, przez grę formą logiczną, po zmianę trybu wypowiedzi – pozwala ujmować ripostę jako zjawisko retorycznie złożone, a zarazem poznawczo skondensowane.

Opracowany przez Alzabina model w niewielkim stopniu obejmuje szerszy kontekst komunikacyjny – pominięte pozostają obecność publiczności, rola obserwatorów i społeczny rezonans wypowiedzi. Słabiej uchwycona jest też rola humoru, który może zmiękczać ostrze riposty lub zmieniać jej odbiór, a także riposty niejęzykowe (gesty, mimika) i dłuższe sekwencje wymiany, czyli szermierka słowna. Mimo tych ograniczeń teorii Alzabina dostarcza ona precyzyjnego narzędzia do analizy jednostkowej riposty w dialogu, odsłania mechanizmy językowe i poznawcze rządzące konstruowaniem odpowiedzi błyskotliwej i celnej, może stanowić punkt wyjścia dalszych badań nad ripostą jako zjawiskiem na styku języka, poznania, emocji i działania społecznego.

Językoznawstwo kognitywne jako narzędzie analizy riposty

Z perspektywy językoznawstwa kognitywnego riposta nie jest wyłącznie jednostką tekstową, lecz stanowi złożony akt konceptualny, osadzony w strukturach poznawczych i doświadczeniu ciała. Podejście to pozwala spojrzeć na ripostę jako na element interakcyjnej sceny walki, zgodnie z metaforą pojęciową ARGUMENTOWANIE TO WALKA, opisaną przez George'a Lakoffa i Marka Johnsona (1988). Źródłostów terminu *riposta* – wywodzącego się z francuskiego *riposte*, oznaczającego kontratak szermierczy – wskazuje na głębokie zakorzenienie tego zjawiska w przestrzeni fizycznego pojedynku.

W ujęciu kognitywnym aktywują się tu ramy poznawcze (*frames*) (zob. Kövecses, 2015; Ungerer i Schmid, 2006), czyli mentalne scenariusze, które organizują rozumienie sytuacji komunikacyjnej. W przypadku riposty aktywuje się rama słownego pojedynku, obejmująca role atakującego, kontratakującego, obserwatora oraz założenie sprzecznych celów uczestników. Znaczenie pojęć takich jak *ciężta riposta* nabiera głębi dopiero w kontekście odwołań do fizycznych i kulturowych scenariuszy – takich jak walka czy szermierka.

Metafora pojęciowa ARGUMENTOWANIE TO WALKA jest szeroko opisana w literaturze (zob. Lakoff i Johnson, 1988) i organizuje nie tylko język opisu sporów (por. *bronić stanowiska, uderzyć argumentem, zadać cios retoryczny, zripostować* – to polskie przykłady), lecz także nasze strategie komunikacyjne i cele interakcyjne. W tej ramie riposta funkcjonuje jako werbalny kontratak, którego celem jest udzielenie odpowiedzi, ale też przejęcie inicjatywy i dominacja – zaskoczenie przeciwnika oraz zatrzymanie jego wypowiedzi.

Tak rozumiana riposta staje się elementem szerszego systemu konceptualizacji konfliktu – układu, w którym język, poznanie i działanie pozostają współzależne. Według mnie narzędzia językoznawstwa kognitywnego pozwalają spiąć opis pragmatyczny (np. Alzabina) riposty z mechanizmami jej rozumienia, wskazując, że struktura riposty zakorzenia się nie tylko w logice, lecz także w utrwalonych wzorcach konceptualizacji – zwłaszcza metaforycznych i kulturowych – które porządkują nasze myślenie o dialogu konfliktowym.

Mechanizmy kognitywne w strukturze riposty

Kluczowym aspektem językoznawstwa kognitywnego jest to, że działania metaforycznych ram konceptualnych w dużej mierze użytkownik sobie nie uświadamia. Lakoff i Johnson (1988) pokazują, że w danej kulturze nie istnieje neutralny, niemetaforyczny sposób mówienia o sporze – nawet „dosłowne” opisy debat odwołują się do domen walki, rywalizacji czy gry. Korzystając z tych ustaleń, możemy – opieram się na wnioskach Laskowskiego (2008) – wyróżnić trzy płaszczyzny oceny ripost: czas reakcji, trafność ujęcia oraz skuteczność przeformułowania stosunku interpersonalnego na osi kontrola–akceptacja (są to kategorie porządkujące, nie dosłowne cytaty). Skuteczna riposta, szybka, celna i wyraźna w skutkach, bywa wtedy odbierana jako kontratak, na podobieństwo ciosu w pojedynku.

W teorii przestrzeni mentalnych (Fauconnier, 2007) riposta jest rozumiana jako efekt przetwarzania czegoś w dynamicznych przestrzeniach mentalnych (s. 351–352, 361–362, 371–372). Każda wypowiedź aktywuje model sytuacyjny dziedziczący znaczenie z kontekstu; skuteczny ripostujący potrafi nagle przeorganizować tę przestrzeń, wychwycić alternatywną ścieżkę wnioskowania lub ukrytą sprzeczność i szybko połączyć treści w wypowiedź rekonfigurującą sens poprzedniego komunikatu. Taka błyskawiczna operacja na przestrzeniach – z selektywnym rozszerzaniem i odzwzorowywaniem – generuje efekt zaskoczenia i wzmacnia siłę oddziaływania riposty.

Pośród mechanizmów kognitywnych istotną rolę w wyjaśnianiu działania riposty odgrywa teoria integracji pojęciowej (Fauconnier i Turner, 2002, s. 40–44), czyli teoria amalgamatów, opisująca łączenie treści z dwóch (lub więcej) przestrzeni wejściowych w nową przestrzeń amalgamatu, przy udziale przestrzeni generycznej ujmującej elementy wspólne. W riposie proces ten może zachodzić błyskawicznie – wybrane elementy z przestrzeni wejściowych są kompresowane w amalgamat, który przeprofilowuje interpretację poprzedniej wypowiedzi i wzmacnia efekt uderzenia. Przykładowo: sformułowana w odpowiedzi na uwagę „Stoisz w złym miejscu” riposta „Chcesz, żebym się położył?” zestawia przestrzenie „stanie” i „leżenie”; w przestrzeni amalgamatu pojawia się przerysowane, absurdalne ujęcie sytuacji, wywołujące zaskoczenie i natychmiastową zmianę sposobu odczytania.

Mechanizm ten koresponduje z teoriami humoru opartymi na niezgodności odczytań. Jerry M. Suls (1983) twierdzi, że efekt komiczny pojawia się, gdy odbiorca musi nagle zastąpić pierwotne odczytanie innym, nieoczekiwanym i bardziej adekwatnym. W proponowanej tu interpretacji podobnie działa riposta – gwałtownie przełamuje pierwotny sens wypowiedzi, narzuca nową interpretację, co wywołuje szok poznawczy (semantyczny i emocjonalny), zaskoczenie, zakłopotanie, czasem śmiech oraz przerywa tok myślowy przeciwnika (s. 42–44).

W tej samej logice zbieżny efekt – już bez koniecznego komponentu komizmu – Alzabin opisuje jako szok językowy, czyli intensywne zaskoczenie wynikające z tego, że odbiorca musi sam domknąć sens riposty. Riposty z luką motywacyjną (niedopowiedzeniem) wymuszają takie uzupełnienie znaczenia, przez co stają się dotkliwsze i trudniej na nie natychmiast odpowiedzieć. Kluczowy jest moment, w którym odbiorca dopiero „składa” znaczenia – wtedy uderzenie riposty wybrzmiewa z pełną mocą, a poznawczy moment zawahania przypomina zachwianie pod ciosem w walce.

W przytoczonym przykładzie riposty przypisywanej Winstonowi Churchillowi („Gdyby była pani moją żoną...”) dochodzi do integracji dwóch przestrzeni mentalnych: zagrożenia (jakim jest otrucie przez żonę) oraz świadomej ucieczki w śmierć (tu: dobrowolnego wypicia trucizny). Churchill przechwytytuje schemat wypowiedzi rozmówczyni i radykalnie go redefiniuje; riposta zarazem broni i neutralizuje zagrożenie, przekształcając scenariusz w miażdżącą odpowiedź. Taka natychmiastowa rekonfiguracja znaczeń – szybkie przeprowadzenie operacji na przestrzeniach mentalnych i integracja pojęciowa – stanowi o sprawności poznawczej ripostującego.

Warto zauważyć, że analiza ripost nie musi ograniczać się do badania mechanizmów kognitywnych budowania znaczenia; istotne są także funkcje dyskursywne i ideologiczne ripost. Andreas Musolff (2016), łącząc teorię metafor pojęciowych z krytyczną analizą dyskursu, traktuje metafory jako narzędzia ujawniania utrwalonych sposobów interpretacji i scenariuszy dyskursywnych (s. 15–37, 73–90). Odwołuje się przy tym do klasycznych schematów (*frames*) i scenariuszy (*scripts*) w ich rozumieniu przez Rogera Schanka i Roberta Abelsona (1977), które porządkują wiedzę sytuacyjną i przewidywane role. Z tej perspektywy skuteczność ripost jawi się jako wynikająca nie tylko z obrazowości czy konceptualnej błyskotliwości, lecz także ze zgodności ripost z kulturowo ustalonymi oczekiwaniami wspólnoty komunikacyjnej, czyli z wiarygodności dyskursywnej tych ripost (zob. Musolff, 2016; Schank i Abelson, 1977).

W mojej interpretacji opartej na ujęciu Musolffa riposta może działać jako ideologiczne rozbrojenie poprzez wciągnięcie wypowiedzi przeciwnika w obcy, kompromitujący lub absurdalny scenariusz. W teorii Musolffa siła takiego zabiegu wynika nie z samej kontrargumentacji, lecz z przekształcenia scenariusza stanowiącego podstawę wypowiedzi opo-
nenta – innymi słowy, z „mocy ramowania” dyskursu na poziomie rozpoznawalnych dla wspólnoty scenariuszy dyskursywnych.

Oto przykład:

A: Fakt, że cywilizacja egipska ma ponad 5 tysięcy lat i trwa do dziś, świadczy o jej potędze.

B: Oczywiście, nikt nie wątpi w skuteczność protektoratu brytyjskiego.

Taka odpowiedź nie tyle neguje treść pierwszego zdania, ile podsuwa inny scenariusz interpretacji: zamiast scenariusza „cywilizacyjnej dumy” uruchamia scenariusz kolonialny, co przesuwając oś sporu z historii w stronę geopolityki i ujawnia ideologiczną naiwność pierwotnego stwierdzenia.

W świetle analiz Musolffa łączenie odmiennych zasobów znaczeniowych (zbieżne z intuicją integracji pojęciowej) bywa w dyskursie publicznym wykorzystywane do wyrażenia ironii, humoru i hiperboli, ponieważ szybkie przeprofilowanie sposobu interpretacji obnaża sprzeczności lub śmieszność danej wypowiedzi. Proponowane tu zastosowanie tej strategii do ripost ma charakter interpretacyjny; odwołuję się do kategorii scenariusza i do sposobów kształtowania interpretacji wskazanych przez Musolffa, aby pokazać, że skuteczna riposta rozbraja zastany porządek, podważając jego spójność i wiarygodność – nie poprzez drobiazgową refutację, lecz poprzez natychmiastowe podstawienie innego, dyskursywnie wiarygodnego scenariusza.

Brown i Levinsona model uprzejmości językowej a riposty

Stworzony przez Penelope Brown i Stephena C. Levinsona (1987) model grzeczności odwołuje się do pojęcia twarzy – społecznego wizerunku jednostki – i rozróżnia dwa aspekty tego wizerunku: pozytywny i negatywny (potrzeba akceptacji vs potrzeba autonomii) (s. 61–63). Autorzy definiują akty zagrażające twarzy (*face-threatening acts*, FTA) oraz cztery strategie ich realizacji i łagodzenia: *bald on-record*, grzeczność pozytywną, grzeczność negatywną i *off-record*. Aby uchwycić funkcję riposty w tych kategoriach, w mojej interpretacji posługuję się metaforą kontrataku w ramach metafory ARGUMENTOWANIE TO WALKA (Lakoff i Johnson, 1988); jest to ujęcie opisowe, nie termin techniczny. W tym sensie riposta może celowo naruszać pozytywną lub negatywną twarz rozmówcy, a skuteczność tej riposty zależy od doboru strategii i sposobu złagodzenia wynikającego z riposty zagrożenia. Brown i Levinson nie używają tej metafory; wprowadzam ją wyłącznie jako narzędzie objaśniające w niniejszym tekście.

Brown i Levinson (1987) wyróżniają cztery główne typy strategii radzenia sobie z FTA, które można zaobserwować także w ripostach:

- strategia bezpośrednia (*bald on-record*) (s. 91–100) – uderzenie bez żadnych osłon, prosty i jawny komunikat, niełagodzący skutków dla twarzy odbiorcy;
- strategię uprzejmości pozytywnej (s. 101–129) – odwołanie do wspólnoty, sympatii lub dowartościowania adresata, często w sposób ironiczny lub sarkastyczny;
- strategię uprzejmości negatywnej (s. 129–210) – wyrażenie dystansu, szacunku lub niepewności, mające na celu złagodzenie potencjalnej urazy;
- strategię pośrednią (*off-record*) (s. 211–227) – wypowiedź aluzyjna, niedopowiedziana, umożliwiającą odczytanie sensu między wierszami.

Ripostujący mówca – w mojej interpretacji, opartej na ogólnych zasadach doboru strategii przedstawionych przez Brown i Levinsona – uwzględnia zarówno kontekst sytuacyjny, jak i profil oponenta (dystans społeczny, relatywną władzę, przewidywaną „rangę” naruszenia). Model Brown i Levinsona stanowi zatem użyteczne narzędzie opisu dynamiki riposty jako aktu pragmatycznego, który łączy „uderzenie” (zagrożenie twarzy) z kontrolą jego skutków poprzez dobór zabiegów łagodzących.

Strategie grzeczności w ripostach – przykłady i funkcje

W zaprezentowanym dalej ujęciu odwołuję się do czterech strategii opisanych przez Brown i Levinsona (1987), traktując je jako autorską ramę analityczną opisu ripost (Brown i Levinson nie omawiają ripost wprost). W tym kontekście strategię tę służą modulowaniu stopnia bezpośredniości i ciężaru FTA, a także stylu ekspresji odpowiedzi. Nadawca riposty może świadomie manewrować między jawnym atakiem a aluzyjnością, aby dostosować formę do celu i publiczności; wybór strategii wpływa na siłę retoryczną, błyskotliwość i odbiór społeczny riposty.

Maciej Rauk

Riposta bezpośrednia (bald on-record)

Najprostszą formą riposty jest odpowiedź jawna, pozbawiona zabiegów grzecznościowych (*bald on-record*) (Brown i Levinson, 1987, s. 91–100). Stanowi ona otwarty kontratak, zwykle symetryczny wobec wcześniejszego przytyku:

A: Dziś masz bladą twarz.

B: Ty sam jesteś blady.

Riposta uderza wprost, bez osłon i ironii; siłą tej odpowiedzi jest jednoznaczność i natychmiastowa rozpoznawalność intencji. Zarazem riposta bezpośrednia traci finezję i błyskotliwość, a wtedy sprowadza się do prostej obelgi. W sytuacjach wymagających kunsztu retorycznego bywa zbyt prymitywna – może wywołać chwilowy szok, lecz oferuje niewiele głębszej gry znaczeń.

Riposta w trybie grzeczności pozytywnej (positive politeness)

Paradoksalnie wiele ciętych ripost opiera się na elementach uprzejmości pozytywnej – szczególnie w formie humoru, pozornego spoufalenia lub ironicznym propozycji. Celem jest nie tylko złagodzenie wymowy ataku, lecz także nadanie mu błyskotliwości, dzięki której riposta zyskuje siłę retoryczną bez jawnego przekroczenia norm społecznych.

Humor (żartowanie). W analizowanym ujęciu żart pełni funkcję riposty – jest błyskawiczną, ciętą odpowiedzią, która broni pozycji nadawcy i jednocześnie uderza w twarz rozmówcy w sposób zawoalowany. Formalnie korzysta z grzeczności pozytywnej (miłego tonu, „wspólnoty” śmiechu), funkcjonalnie maskuje kontratak – zamiast wprost piętnować przewinę przeformułowuje ją w dowcip, co utrudnia natychmiastową obronę adresata i wywołuje szok językowy. Przykład (riposta sformułowana podczas zebrania, dotycząca spóźnionego raportu):

A: Dopiero dziś wysłałem plik.

B: Świetnie – raport jest świeży, jeszcze ciepły.

Tu riposta nie neguje opóźnienia, lecz obraca je w żart; określenie „świeży, jeszcze ciepły” ironicznie podkreśla spóźnienie i sugeruje nierzetelność A; B zachowuje twarz dzięki temu, że jednocześnie lekko atakuje rozmówcę.

Spoufalenie i wspólnotowe „my” („my” inkluzywne). W tej odmianie riposta korzysta z grzeczności pozytywnej – buduje pozór wspólnoty, a jednocześnie maskuje kontratak poprzez subtelne różnicowanie „my” vs „ty”. Przykład (riposta wskazująca błąd w wyliczeniach):

A: Przecież policzyłem wszystko poprawnie.

B: Wszyscy liczymy – ale my jeszcze sprawdzamy.

Inkluzywne „wszyscy” łagodzi ton, ale kontrastowe „my” wprowadza normę, której A właśnie nie spełnił. Riposta zachowuje twarz nadawcy (spokojny, wspólnotowy rejestr), a zarazem narusza twarz adresata przez implikaturę: „twoje »liczenie« nie obejmuje kontroli”. Subtelność formy utrudnia natychmiastową obronę, co wzmacnia efekt.

Sarkastyczne propozycje i optymizm. W tej odmianie riposta formalnie oferuje pomoc lub entuzjastycznie „przyjmuje” pomysł, lecz funkcjonalnie ośmiesza jego założenia. Mechanizm opiera się na grzeczności pozytywnej – nadawca utrzymuje miły, wspólnotowy ton, ale przesadą lub dosłownym doprowadzeniem implikacji do absurdu maskuje kontratak i podważa twarz rozmówcy. Przykład (odnoszący się do przeładowanego kalendarza, „upychania” planu):

A: Dorzucimy to jeszcze dziś.

B: Oczywiście – rozciągnę dobę do 26 godzin.

Uprzejma gotowość („oczywiście”) i pozór współpracy wzmacniają wrażenie wspólnoty, hiperboliczne „26 godzin” ujawnia jednak nierealność oczekiwania. Riposta pozostaje grzeczna w formie, a jednocześnie uderza w twarz adresata (implikatura: „tego nie da się zrobić”), utrudniając mu natychmiastową obronę. Dzięki temu strategia łączy efekt błyskotliwości z zachowaniem wizerunkowej osłony nadawcy.

Uzasadnianie (podawanie powodów). Riposty mogą przyjmować formę ironicznego tłumaczenia się, wówczas ich nadawca „podaje powód” swojej wypowiedzi, jakby usprawiedliwiał się przed rozmówcą. Taki zabieg – w kategoriach Brown i Levinsona odpowiadający strategii grzeczności pozytywnej polegającej na podawaniu (lub proszeniu o podanie) powodów – bywa czysto retoryczny; wzmacnia ironię i subtelnie pozycjonuje nadawcę wyżej od adresata. Przykład:

A: Przestań mnie poprawiać przy wszystkich.

B: Robię to tylko po to, żebyś jutro nie musiał się tłumaczyć przed wszystkimi.

Tu deklarowany „powód” przybiera pozór troski, lecz w istocie deprecjonuje kompetencję adresata; maskowana agresja utrudnia natychmiastową obronę i wzmacnia efekt riposty.

Strategie negatywnej grzeczności

Choć riposty z definicji są atakujące, mogą być formułowane z użyciem form dystansujących – jako zabieg łagodzący lub ironiczny kontrast

Wyrażenie niepewności (*hedging*). W ujęciu Brown i Levinsona wyrażenie niepewności (*hedging*) należy do repertuaru grzeczności negatywnej – osłabia kategoryczność sądu i sygnalizuje ostrożność („wydaje mi się”, „może”, „to chyba...”), zmniejszając bezpośrednie zagrożenie twarzy adresata. W mojej interpretacji zastosowania teorii Brown i Levinsona do ripost ten sam zabieg może niekiedy pełnić funkcję ironicznego dystansu – pozorna

Maciej Rauk

niepewność bywa sposobem na „ukłucie” rozmówcy bez wprost wypowiedzianej oceny. Przykład autorski:

A: To rozwiązanie jest bezbłędne.

B: Może – tylko ten błąd w pierwszym akapicie trochę psuje efekt.

Tutaj formuła „może” łagodzi formę, ale treść ujawnia krytykę; efekt polega na połączeniu zmniejszonej dosłowności ataku (zgodnie z grzecznością negatywną) z czytelnym podważeniem kompetencji adresata

Pesymizm co do zgody odbiorcy. Według Brown i Levinsona „bycie pesymistycznym” (formuły typu *I don't suppose...*, *You wouldn't mind...*) należy do podstrategii grzeczności negatywnej – nadawca sygnalizuje małe oczekiwania co do zgody, by zminimalizować narzucenie i złagodzić potencjalne zagrożenie twarzy odbiorcy (zob. Brown i Levinson, 1987, s. 173–176 – rozdział o strategiach grzeczności negatywnej, sekcja *Be pessimistic*). W mojej interpretacji zastosowanej do ripost ta sama konwencja użyta w kontekście sporu może być odebrana jako deprecjonująca, bo pragmatycznie presuponuje niechęć lub niekompetencję adresata, przerzucając na niego odpowiedzialność za brak porozumienia. Efekt zależy od kontekstu, intonacji i relacji stron. Przykład ze spotkania dotyczącego projektu:

A: Zrobmy to do 17:00.

B: Pewnie i tak się nie zgodzisz, ale może przenieśmy to na jutro?

Wstęp „pewnie i tak się nie zgodzisz” z pozoru łagodzi prośbę, ale w praktyce może zabrzmieć jak przytyk, sugeruje bowiem, że rozmówca jest uprzedzony, nierozsądny lub niechętnie współpracuje. Ten efekt wynika z tego, jak zdanie działa w sporze i jak jest rozumiane w kontekście, a nie z jego dosłownego brzmienia.

Riposta pośrednia (off-record)

W ujęciu Brown i Levinsona *off-record* to strategia zawoalowania intencji i pozostawienia odbiorcy pracy interpretacyjnej (Brown i Levinson, 1987, s. 68–71). W niniejszym tekście ten typ riposty odnoszę do ripost aluzyjnych – aluzji, pytań retorycznych i niedopowiedzeń – które nie formułują ataku wprost, lecz go implikują, często z opóźnionym efektem „szoku językowego”. Przykład autorski (z dyskusji publicznej):

A: Nasze wyniki są imponujące – 100% skuteczności.

B: To już tylko pozostaje znaleźć pierwszy przypadek.

Riposta nie zaprzecza wprost, lecz ironią podważa wiarygodność wypowiedzi A i zmusza odbiorcę do dopowiedzenia sensu. *Off-record* pozwala tu połączyć uderzenie w twarz

rozmówcy z ochroną wizerunku nadawcy – zachowuje pozór niejednoznaczności, a faktycznie wywołuje efekt deprecjonujący.

Wnioski

W tym tekście rozumiem ripostę jako spójny akt komunikacyjny łączący szybki błysk intuicji z kontrolą użycia języka. Dobra riposta jednocześnie odpiera atak i natychmiast kontruje, zmieniając bieg rozmowy i układ ról – nie jako „dowcip na zawołanie”, lecz precyzyjny ruch w dialogu. Kluczowe jest zgranie trzech warstw: poznawczej (szybkiego przetwarzania sensu, stosowania metafor, łączenia treści), interpretacyjnej (przestawienia dominującego odczytania sytuacji) oraz grzecznościowej (doboru jawności i ostrości); ich dopasowanie pozwala uderzyć celnie przy niskim koszcie społecznym. Takie rozumienie riposty stanowi punkt wyjścia sformułowanych wniosków ogólnych.

Po pierwsze, riposta jest kompetencją regulacyjną – sprawdzianem elastyczności poznawczej, wyczucia norm i zdolności do natychmiastowej reorganizacji interakcji. Po drugie, skuteczność riposty opiera się na współdziałaniu trzech warstw: poznawczej (polegającej na przełączaniu ram / integracji znaczeń), ramowej (związanej z repozycjonowaniem ról i tematów) oraz grzecznościowej (dotyczącej zarządzania twarzą). Po trzecie, o realnym „zwycęstwie” decyduje nie intensywność ataku, lecz rozpoznanie przez publiczność przeformułowania sytuacji – riposta wygrywa wtedy, gdy najmniejszym ruchem semantycznym przejmuje definicję zdarzenia komunikacyjnego. Po czwarte, rzadkość autentycznie dobrych ripost wynika z konieczności zsynchronizowania tych poziomów „tu i teraz”: szybkości bez utraty sensu, aluzyjności bez niezrozumiałości i ostrości bez utraty wiarygodności. Po piąte, praktyczna wskazówka do dalszych badań jest taka, że analizę ripost warto prowadzić równocześnie w dwóch wektorach: 1) dopasowania formy odpowiedzi do formy ataku (w duchu matrycy Alzabina) oraz 2) zmiany ramy dyskursywnej rozpoznawanej przez wspólnotę (w duchu teorii Musolffa dotyczącej ram semantycznych i perspektyw).

Otwarte pytania badawcze

Pomimo sformułowania tak szeroko zakreślonej syntezy riposta wciąż kryje wiele zagadek i stanowi obiecujący temat dalszych badań. Można wskazać kilka pytań, które pozostają otwarte:

1. Rola publiczności: jak obecność świadków wpływa na strategię i cel riposty? Czy przy widowni nadawca przesuwając akcent z pognębienia oponenta na zaimponowanie słuchaczom, a riposta w dialogu jeden na jeden różni się od tej wypowiedzianej publicznie, mającej wyraźny aspekt performatywny?
2. Formy niewerbalne: czy riposta musi mieć formę słowną, czy też „cięte odpowiedzi” mogą być wyrażone gestem, mimiką, milczeniem lub działaniem? Na ile znaczące spojrzenie, przewrócenie oczami czy demonstracyjne lekceważenie mogą pełnić funkcję riposty w sporze?

3. Premedytacja a spontaniczność: w jakim stopniu riposta jest spontanicznym błyskiem, a w jakim efektem przygotowania? Czy można ją zaplanować (np. wystawiając się na spodziewany atak z gotową odpowiedzią)? Gdzie przebiega granica między dowcipem sytuacyjnym a wyrefinowaną erystyką?
4. Sekwencje ripost: co się dzieje, gdy na ripostę pada kolejna riposta i dialog zmienia się w serię kontrataków? Jakie reguły rządzą taką interakcją, po czym rozpoznać „zwycięzcę” potyczki i gdzie leży punkt kulminacyjny szermierki słownej w dłuższych sekwencjach wymiany?

Rozważenie tych kwestii pokazuje, że riposta ma wiele aspektów czekających na pełniejsze opisanie. Niniejsza praca stanowi jedynie punkt wyjścia badań: zarysowuje obraz riposty jako aktu mowy wykraczającego poza prostą replikę, będącego efektem splotu procesów językowych, poznawczych i społecznych. Riposta lokuje się na styku błyskotliwości językowej, zarządzania „twarzą”, dynamiki ram i szybkiego myślenia, co czyni ten typ odpowiedzi wyjątkowo interesującym obiektem badań. Identyfikacja wspólnych elementów różnych ujęć teoretycznych riposty pozwala lepiej uchwycić jej istotę, a zarazem otwiera drogę do dalszych prac. W praktyce oznacza to potrzebę jednoczesnego kodowania cech składniowych i prozodycznych, ponieważ to ich konfiguracja, a nie sam tekst, w dużej mierze warunkuje siłę riposty (zob. Czoska, 2010). W przyszłości warto rozwijać szczegółowe typologie ripost (ze względu na formę, cel, stopień agresji i chwytły retoryczne), prowadzić eksperymenty psycholingwistyczne nad tworzeniem i odbiorem ripost w czasie rzeczywistym oraz analizy międzykulturowe stylów ripostowania. Takie interdyscyplinarne podejście pozwoli pełniej uchwycić fenomen riposty jako sztuki szybkiej, inteligentnej reakcji, w której błyskotliwość językowa spotyka się z taktyką społeczną i kognitywną zręcznością.

Literatura

- Alzabin, E.A. (2019). The sharp rejoinder and the linguistic repartee: A linguistic experimental study in the structure rules. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 25(4), 198–208. <https://doi.org/10.17576/3L-2019-2504-12>.
- Bandler, R., Grinder, J. (1975). *The structure of magic. A book about language and therapy*. Science and Behavior Books.
- Bańko, M. (red.). (b.d.). Riposta. *Słownik Języka Polskiego PWN*. Pobrane 20.12.2025 z <https://sjp.pwn.pl/slowniki/riposta.html>.
- Brown, P., Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Czoska, A. (2010). Riposty w spontanicznym dialogu – analiza przypadku. *Poznańskie Forum Kognitywistyczne. Teksty Pokonferencyjne*, 4, 71–80.
- Fauconnier, G. (2007). Mental spaces. W: D. Geeraerts, H. Cuyckens (eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics* (s. 351–376). Oxford University Press.
- Fauconnier, G., Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.
- Grothe, M. (2005). *Viva la repartee: Clever comebacks and witty retorts from history's great wits and wordsmiths*. HarperCollins.

- Kövecses, Z. (2015). *Where metaphors come from: Reconsidering context in metaphor*. Oxford University Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1988). *Metafora w naszym życiu*. Przeł. i wstępem opatrzył T.P. Krzeszowski. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Laskowski, W. (2008). Konceptualizacja ripost – raport z badania. *Investigationes Linguisticae*, 16, 119–130.
- Musolff, A. (2016). *Political metaphor analysis: Discourse and scenarios*. Bloomsbury Academic.
- Schank, R.C., Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Lawrence Erlbaum.
- Suls, J.M. (1983). Cognitive processes in humor appreciation. W: P.E. McGee, J.H. Goldstein (eds.), *Handbook of humor research*. Vol. 1: *Basic issues* (s. 39–57). Springer-Verlag.
- Ungerer, F., Schmid, H.-J. (2006). *An introduction to cognitive linguistics*. 2nd ed. Pearson Education Limited.

VARIA

2

Maja Janik
University of Silesia in Katowice
Logopedic Centre Foundation
Poland
 <https://orcid.org/0009-0007-3193-5588>
mpordzik@fcl.org.pl

Natalia Michalik
University of Silesia in Katowice
Poland
 <https://orcid.org/0009-0006-9691-0819>
nmichalik02@gmail.com

Joanna Szymczakowska
University of Silesia in Katowice
Logopedic Centre Foundation
Poland
 <https://orcid.org/0009-0007-9293-321X>
joanna.szymczakowska@us.edu.pl

Mary Weidner
Pennsylvania Western University
United States of America
 <https://orcid.org/0000-0003-3159-7965>
mweidner@pennwest.edu



Towards inclusive education: Experiences from implementing the InterACT program in Poland

W stronę edukacji wolnej od uprzedzeń –
doświadczenia z wdrażania programu InterACT w Polsce

Abstract: The InterACT (Attitude Change and Tolerance) program is a preventive anti-discrimination educational program that promotes acceptance of stuttering and diversity among preschool and early school-age children. Although the program's effectiveness in shaping appropriate attitudes has been previously confirmed, there has been a lack of research focusing on the experiences of those implementing it. This study aimed to explore the perceptions and experiences of individuals who implemented InterACT in Poland with particular emphasis on perceived benefits and challenges. Participants included speech and language therapists, students, teachers, and psychologists, each of whom facilitated the implementation of the program at least one time. A mixed-methods approach was used, including a survey ($n = 51$) and semi-structured interviews ($n = 7$). The quantitative results confirmed high evaluations of the program's usefulness, ease of implementation and positive impact on children's attitudes toward stuttering and diversity. Qualitative analysis revealed the potential for modifying the program according to the group's needs, as well as the crucial role of the facilitator in its effectiveness. Respondents also highlighted the need for additional training on managing complex reactions from children and clarification of instructions in the educational materials. These findings support the program's continued implementation in Polish educational institutions and indicate its potential in anti-discrimination education.

Key words: stuttering, anti-discrimination education, InterACT program, attitude change, children

Abstrakt: InterACT (ang. Attitude Change and Tolerance) to profilaktyczny program edukacji antydyskryminacyjnej, który promuje postawy akceptacji wobec jękania i różnorodności wśród dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Choć skuteczność programu w kształtowaniu adekwatnych postaw została wcześniej potwierdzona, dotąd brakowało badań koncentrujących się na doświadczeniach osób go realizujących. Celem badania było poznanie opinii i doświadczeń osób realizujących program InterACT w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem postrzeganych korzyści i trudności. W badaniu uczestniczyli logopedzi, studenci, nauczyciele i psycholodzy, którzy co najmniej raz realizowali program. Zastosowano podejście mieszane obejmujące ankiety ($n = 51$) oraz częściowo ustrukturyzowane wywiady ($n = 7$). Wyniki badań ilościowych potwierdziły wysoką ocenę programu pod względem użyteczności, intuicyjności oraz pozytywnego wpływu na postawy dzieci wobec jękania i różnorodności. Analiza jakościowa wskazała na możliwość dostosowania programu do potrzeb grupy oraz na kluczową rolę prowadzącego w jego skuteczności. Respondenci zwrócili również uwagę na konieczność uzupełnienia szkolenia o elementy dotyczące radzenia sobie z trudnymi reakcjami dzieci oraz doprecyzowania instrukcji do zadań w materiałach edukacyjnych. Wyniki te wspierają kontynuację wdrażania programu w polskich placówkach edukacyjnych oraz potwierdzają jego potencjał w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej.

Słowa kluczowe: jękanie, edukacja antydyskryminacyjna, program InterACT, zmiana postaw, dzieci

Background and Rationale

Stuttering is a complex speech condition with neurophysiological and genetic underpinnings that affect the timing and coordination of speech (Chang et al., 2019; Etchell et al., 2018; Kraft & Yairi, 2012). Despite what we know about its etiology, there is a pervasive social stigma that can be linked to a lack of public understanding of its causes and characteristics. As a result, people who stutter are often judged as being shy and less confident than people who do not stutter (Boyle, 2013; Gabel, 2015; Langevin, 2015). Research shows that negative attitudes toward stuttering can make it more difficult for people to form relationships, advance in a career, and maintain a good quality of life (Boyle & Blood, 2015; Klompas & Ross, 2004). Additionally, long-term exposure to social stigma can lead to self-stigmatization, causing individuals who stutter to internalize negative societal beliefs. This, in turn, can further worsen their mental well-being and increase emotional distress (Boyle, 2013; Boyle & Fearon, 2018; Hedinger et al., 2021; Langevin, 2015).

Educational programs and public awareness campaigns can play a key role in reshaping social perceptions of stuttering (Boyle, 2017; Boyle & Blood, 2015; Weidner & St. Louis, 2023; Węsierska & Weidner, 2022). These initiatives are essential in reducing stigma and improving the quality of life for those who stutter (Plexico & Burrus, 2012). Studies have shown that promoting positive attitudes toward people who stutter can decrease discrimination and support positive communication environments (Boyle et al., 2016; Langevin et al., 2009a; Langevin et al., 2009b). Given the impact of social stigma, it is crucial to examine how attitudes toward stuttering develop in early childhood and to identify opportunities for early interventions that can guide targeted educational programs and support long-term stigma reduction.

Children's Attitudes Towards Stuttering

Attitudes toward stuttering are formed very early in life. Research suggests that pre-school-aged children who do not stutter can hold unfavorable attitudes toward people who stutter, and negative attitudes may persist throughout the school-aged years (Weidner et al., 2018). A study conducted using the *Public Opinion Survey of Human Attributes-Stuttering/Child (POSHA-S/Child)*, which employs a short animated film and structured questions to evaluate children's attitudes, as well as a pictorial task to assess preferences related to stuttering versus other differences, found that children as young as four years old may hold negative or uninformed beliefs about stuttering (Węsierska & Weidner, 2022). These early negative perceptions are believed to stem from a lack of knowledge about its causes and appropriate ways to respond to people who stutter (Weidner et al., 2015). Negative attitudes in children often include embarrassment, topic-shifting, or ignoring the speaker. Some attempt to "help" by finishing sentences or prompting slower speech (Ezrati-Vinacour et al., 2001; Weidner et al., 2015). Studies show that 73% of Polish children who stutter report being bullied for their speech (Langevin et al., 2016). These attitudes often worsen with age, with school-aged peers more likely to bully or assign lower status to those who stutter (Blood & Blood, 2004; Yaruss et al., 2004; Evans et al., 2008; Langevin et al., 2009a; Langevin, 2009b; Langevin, 2015).

To mitigate negative attitudes and reduce stigmatization, it is essential to disseminate the latest research findings, which suggest that stuttering is a neurophysiological phenomenon with a potential genetic basis (Chang et al., 2019; Etchell et al., 2018; Kraft & Yairi, 2012). In addition, it is important for listeners to understand the holistic experience of stuttering including the sensation of being stuck or losing control of speech, as well as the individual's affective and cognitive responses, the environmental context, and limitations in activity and participation (Tichenor & Yaruss, 2019; Yaruss, 1998; Yaruss & Quesal, 2004).

Over the years, various preventive measures have been implemented to improve public knowledge about stuttering and attitudes toward people who stutter. Examples include the *Teasing and Bullying: Unacceptable Behavior (TAB) program* (Langevin, 2000) and the *Classroom Communication Resource (CCR) intervention* (Mallick et al., 2018), both targeting school-aged children through lessons and activities addressing teasing, bullying, and diversity, with evidence of their effectiveness in fostering empathy and improving attitudes toward stuttering (Langevin, 2000; Langevin & Prasad, 2012; Mallick et al., 2021). Other interventions include the *InterACT program* (Weidner, 2015) and intervention methods utilizing the film *The King's Speech* (Kestenbaum & Khnonov, 2011) or the documentary *MTV True Life: I Stutter* (Schneider, 2007). Educational and preventive initiatives have been shown to improve children's understanding about stuttering and people who stutter. They have also identified the long-term goal to foster a more supportive social environment for individuals who stutter.

InterACT – Attitude Change and Tolerance Program

One such initiative is InterACT (Attitude Change and Tolerance), an anti-discrimination educational program developed by Mary Weidner (2015) to foster positive attitudes toward stuttering and diversity. The program targets preschool and early elementary school-aged children and is based on the core idea that "everyone is different, yet the same." It is comprised of a series of videos using puppetry totaling approximately 20 minutes. The characters use child-friendly language to describe human differences in general as well as stuttering characteristics and causes. The videos are followed by a guided discussion and an activity book, which emphasize the main themes from the videos. Studies have demonstrated statistically significant improvements in children's attitudes toward stuttering following the program, particularly in their ability to recognize helpful and unhelpful responses and their understanding of stuttering (Weidner et al., 2018). The validation study used a pre- and post-intervention questionnaire using the *Public Opinion Survey of Human Attributes-Stuttering/Child (POSHA-S/Ch)* (Weidner & St. Louis, 2014), confirming that the program effectively reduces negative stuttering attitudes in young children (Weidner et al., 2018). After its successful evaluation in the United States, the InterACT program was adapted for use around the world. It has been successfully translated and adapted for cultural conditions in Poland, Slovakia, and Italy (Laciková & Szymczakowska, 2024; Vedovell et al., 2024; Węsierska & Weidner, 2022).

The adaptation of the InterACT program in Poland began in 2019, accompanied by a study verifying its effectiveness in Polish settings. The methodology followed Weidner's original research design (Weidner et al., 2018), assessing the attitudes of 43 children toward stuttering using a Polish translation of the *POSHA-S/Ch* tool before and after the intervention. Data analysis revealed a statistically significant improvement in children's attitudes after completing the program (Węsierska & Weidner, 2022). Based on the initial success, members and volunteers of the Logopedic Centre Foundation, in collaboration with students from The Research Club of Speech and Language Therapy Students at the University of Silesia, have expanded the dissemination of the program across Poland. They have regularly conducted free webinars for students and professionals (i.e., speech and language therapists, students, educators, and psychologists), which provide information about stuttering and train attendees how to implement the InterACT program. As of February 2025, 593 professionals have participated in these sessions, and the InterACT program has been implemented 139 times across the country (as shown in Figure 1 below). However, it is important to note that the reported number of program implementations reflects only those officially confirmed by the participants. Since verification is voluntary and the materials are available without a time limit, it is likely that unreported implementations have taken place. The successful implementation was made possible through the intensive efforts of the University of Silesia in Katowice and the Logopedic Centre Foundation in promoting the program.

Figure 1

Map of Polish cities where the InterACT program has been implemented (source: www.fcl.org.pl)



While research on the effectiveness of the InterACT program over the years has mainly addressed the topic of changing attitudes among children, little is known about the perspective and perceptions of the professionals who have implemented the program. Given that the program has been most widely used in Poland than any other country, sampling of Polish professionals was determined to provide the most robust feedback. Their experiences can provide valuable insights into the program's impact and contribute to its further development, refinement, and implementation.

Purpose

The purpose of this study was to explore the perceptions and experiences of trainers implementing the InterACT program in Poland, based on the trainers' subjective observations and professional reflections. For the purposes of this study, the term *trainers* refers to individuals such as speech and language therapists, students, educators, and psychologists responsible for delivering the program.

The study was guided by the following overarching research questions:

1. How do trainers evaluate the usefulness and accessibility of the InterACT program?
2. How do trainers assess the program's effectiveness in shaping children's attitudes toward stuttering and diversity?
3. What benefits and challenges do trainers identify in the process of implementing the program across various educational settings?
4. How do trainers perceive the program's potential to promote acceptance and inclusivity?

These questions provided a framework for both data collection and analysis, integrating subjective reflections with systematically gathered survey data.

Methods

Study Design

The study used a mixed-methods approach, combining both quantitative and qualitative methods to gain a comprehensive understanding of trainers' perspectives on the effectiveness of the InterACT program. The quantitative component included a questionnaire distributed to trainers to collect data on their experiences with the program. The qualitative component consisted of semi-structured interviews designed to provide deeper insights into participants' experiences, challenges, and perceived benefits of implementing the InterACT program. Integrating these two approaches, the research sought to capture general trends in participant responses and more nuanced, context-rich perspectives. Combining the questionnaire data and the results of the interviews allowed more detailed conclusions to be drawn.

Participants

Trainers involved in the implementation of the InterACT program in Poland took part in the study. For the qualitative component, participants were recruited using purposive sampling to ensure representation of key professional groups involved in program implementation. For both the qualitative and quantitative parts, participation was voluntary. Recruitment for the quantitative part took place via targeted announcements on Facebook in professional groups for speech and language therapists, educators, specialists, and students, as well as via email invitations sent from the InterACT implementation database by the program administrator. The sample included speech and language therapists, teachers, special educators and speech and language therapy students with varying levels of experience working with children.

Questionnaire Sample. The questionnaire was completed by 51 respondents from various professional backgrounds including speech and language therapists (86.27%), speech and language therapy students (25.49%), and classroom teachers (13.73%). The remaining respondents were psychologists and special education teachers. Some of the respondents hold more than one profession. More than half of the respondents implemented the

InterACT program once, 45.1% of respondents implemented it more than once, and nearly 6% implemented the program more than four times with different groups of children. They have implemented the InterACT program in kindergartens (62.75%), schools (58.82%), and counseling centers (2%). These findings may suggest the respondents' motivation for the cyclical implementation of the program and the need for addressing anti-discriminatory content among preschool and school-aged children. Table 1 displays the characteristics of the research group.

Table 1
Demographic and professional characteristics of survey respondents

Respondents' occupation (multiple responses allowed)	SLT	86.27% (n = 44)
	students	25.49% (n = 13)
	teacher	13.73% (n = 7)
	others	2% (n = 1)
Experience	no experience	25.49% (n = 13)
	10 years or less	41.17% (n = 21)
	more than 10 years	33.33% (n = 17)
Implementation count	once	54.9% (n = 28)
	2 to 4 times	39.2% (n = 20)
	more than 4 times	5.9% (n = 3)

Note. SLT – Speech and Language Therapy students

Interview Sample. Seven participants with experience in implementing the InterACT program took part in the semi-structured interviews. To qualify, they had to meet the following criteria: completion of an InterACT training webinar, and at least one prior implementation of the program. Table 2 shows the demographic and professional characteristics of interview participants, including gender, occupation, years of professional experience, number of implementations, place of implementation and years of training.

Table 2
Demographic and professional characteristics of interview participants

Partici- pants	Gender	Occupation	Years of experience	Number of implemen- tation	Place of implementa- tion	Year of training
P1	F	SLT student	0	1	Kindergarten	2024
P2	F	SLT, special educator	30	3	Kindergarten, Primary school	2021
P3	F	SLT	16	11	Kindergarten, Primary school	2021
P4	F	SLT, academic lecturer	40	6	Kindergarten, Primary school	2020
P5	F	SLT student	0	1	Kindergarten	2024
P6	F	SLT, ESS student	2	12	Kindergarten, Primary school	2023
P7	F	SLT	2	10	Primary school	2021

Note. SLT – Speech and Language Therapy students; ESS – European Stuttering Specialization

Procedure

Questionnaire. The study employed a questionnaire, featuring 5-point Likert scale questions (with higher scores indicating more agreement), supplemented by closed-ended single- and multiple-choice questions as well as a few open-ended items. Inclusion criteria required prior completion of the InterACT training and a minimum of one documented implementation of the program. The questionnaire, created using Google Forms, was available from early August to December 2024. Completion took approximately 10 minutes, and the survey was available exclusively in Polish. Participants responded to a total of 19 items in three primary areas: (1) anti-discriminatory education, (2) the required training webinar, and (3) the InterACT program. Regarding anti-discrimination education, participants reported their perceptions for the need to include anti-discrimination content in educational institutions. Regarding the training program, participants reported on its format and their sense of competence to implement the program after the training. With respect to the InterACT program, participants shared their perceptions about the content presented, as well as its comprehensibility and appropriateness for the children's age. Quantitative survey results were analyzed descriptively, and open-ended questions were analyzed qualitatively for themes.

Interview. Non-standardized, semi-structured interviews were conducted with a subset of participants ($n = 7$). All interviews were conducted online via the Microsoft Teams videoconferencing platform. With participants' consent, the meetings were recorded for transcription and further analysis, after which the recordings were deleted. The interviews

lasted between 30 and 60 minutes. Each participant signed an informed consent form, and their data remained anonymous throughout the entire research process.

The interviews explored the three main areas that were also addressed in the questionnaire (i.e., anti-discriminatory education, the training program, and the InterACT program). Information about characteristics of the groups to which they implemented the InterACT program, children's reactions and behaviors, and the perceived impact of the program were also discussed. The interviews also explored the overall implementation process, including challenges encountered. Because the questions were open-ended, the interview allowed for an in-depth exploration of participants' viewpoints.

After all interviews were transcribed by one of the authors, the responses were subjected to thematic analysis following the approach outlined by Braun and Clarke (2013, 2022). This process comprised six phases: familiarization with the dataset, coding, generating initial themes, reviewing and refining themes, defining and naming themes, and writing (Braun & Clarke, 2022). Each interview transcript was read twice by the authors, and the original recordings of the conversations were reviewed. During this phase, initial ideas and insights regarding potential themes and recurring patterns in the data emerged. In the subsequent stage, the authors independently analyzed the interview transcripts and assigned preliminary codes to relevant segments of the responses. Once all interviews had been coded, the authors convened to discuss and resolve any discrepancies or uncertainties regarding the applied codes. The initial themes were generated by grouping the identified codes into emerging thematic categories. To support this process, a thematic map was used as a visual aid. To enhance the credibility of the analysis, an external researcher with expertise in thematic analysis was consulted. This individual reviewed all interview transcripts, was familiar with the study's objectives, and assisted the authors in refining the final themes and sub-themes derived from the interviews. Following a final review, clear definitions were established for all themes and sub-themes. Additionally, relevant excerpts were assigned to each thematic category and compiled in a separate document.

Results

Questionnaire Results

Need for Anti-Discrimination Education. Nearly all respondents (98%) indicated the highest possible rating (i.e., 5) on a five-point scale (1 = strongly disagree, and 5 = strongly agree) regarding the need to address anti-discrimination topics in an educational setting. These results suggest the legitimacy of adapting the InterACT program to Polish conditions, as well as the need for its ongoing promotion and dissemination. Additionally, the responses align with interview data underscoring the necessity of implementing the InterACT program on a recurring basis.

Evaluation of the Program Content. The majority of respondents (82.4%) strongly agreed that the program's content was useful and valuable. On a five-point scale (1 = strongly disagree, and 5 = strongly agree), 13.7% rated it as a 4 (i.e., agree), while 3.9% assigned

a rating of 3 (i.e., neutral). Notably, none of the respondents rated the content below 3, indicating a generally positive assessment of its relevance and significance. These findings also highlight the need for continued anti-discrimination education in Poland, which is further supported by qualitative interview data.

Ease of Program Implementation. Most participants (72.5%) strongly agreed that the program was intuitive to implement. Furthermore, 21.6% agreed that the program was intuitive to implement, and 5.9% provided a neutral rating. None of the respondents rated the implementation process below 3, suggesting that the program is generally perceived as easy to apply in practice. Notably, the second-largest group of participants in the study consisted of speech and language therapy students, which suggests that the InterACT program is suitable even for therapists with limited experience in working with groups of children. These findings align with the data gathered from interviews.

Children's Reactions to Stuttering. Children's reactions to stuttering at the end of the InterACT workshops, as perceived by the trainers, were mostly positive. A total of 65.5% of respondents observed positive reactions towards stuttering, while nearly one-third (25.9%) reported neutral reactions, and 8.6% observed negative reactions. Respondents also noted variations in how individual children within the same group received the content, which aligns with the interview data, suggesting that children's responses were diverse.

Program Content Comprehensibility. The respondents evaluated whether the content presented in the program was understandable to the children. Using a five-point scale (1 = lack of understanding, and 5 = full comprehension) 49% rated it as a full comprehension. None of the respondents rated children's understanding of the content below 3; 6% chose 3 (partially understandable) and 45% chose 4 (mostly understandable). Since the InterACT program is designed for preschool and early elementary school children, the results may suggest that the content, as well as the method of its delivery, is appropriate for the children's age and developmental level.

Children's Perception of Diversity. One of the key research questions explored whether the InterACT program influenced children's perception of diversity following the program. Nearly 70% of respondents observed a positive change in children's behavior (e.g., actions toward or comments about diverse individuals), while slightly less than 6% noticed no modification in children's behavior. No respondents reported a negative shift in perception. Some participants were uncertain whether any change had occurred. The respondents provided the following verbatim reflections:

- *Children talked among themselves that being different is acceptable and does not affect whether someone is "cool." They also reminded each other not to mock others.*
- *The knowledge gained by children was applied not only to stuttering but also to other aspects, such as a person's weight or background.*
- *Children exhibited greater sensitivity and a willingness to understand and accept differences, recognizing that stuttering is simply a different way of speaking.*
- *The program encouraged open discussions and a desire to help others.*

Given that a primary objective of InterACT is to model positive attitudes toward diversity, these results align with its effectiveness in this area.

Program's Perceived Effectiveness. Participants evaluated the program's impact on children's understanding of stuttering using a five-point scale (1 = strongly disagree, and 5 = strongly agree). More than half of the respondents (54.9%) strongly agreed that the program was effective. None of the participants rated the effectiveness below 3. The analysis of responses suggests that the InterACT program meets its objectives by increasing children's knowledge about stuttering.

Interview Results

As a result of the interviews, five main themes and several subthemes were identified. The first, *InterACT in Poland* encompasses subthemes including the *Need for Anti-Discrimination Interventions*, *Program Popularization*, and *Future Directions*. Second, *About the Trainer*, focuses on the *Trainer's Role in the Program* and *Suggested Activities*. Third, *InterACT Impact on Different Groups* examines how the program influences various stakeholders, including *Impact on Trainers*, *Impact on Children*, and *Impact on the Community*. Fourth, *Program Structure and Potential for Its Development* includes *Feedback on Training*, *Feedback on Materials*, and *Suggested Modifications*. Finally, *Attitudinal Change* captures shifts in perception, particularly *Toward Stuttering* and *Toward Other Forms of Diversity*, underscoring the program's role in fostering greater awareness and inclusivity. Representative quotes within each subcategory, along with a detailed analysis of the findings, are presented below.

Theme 1: InterACT in Poland. In regard to InterACT in Poland, the authors identified three subthemes: *Need for Anti-Discrimination Interventions*, *Program Popularization*, and *Future Directions*. Results are shown in Table 3.

In the subtheme *Need for Anti-Discrimination Interventions*, participants highlighted the persistent need for the implementation of anti-discrimination initiatives. Trainers implementing the InterACT program emphasized that the availability of similar initiatives in Poland remains insufficient. Some of them pointed to the necessity of introducing educational interventions from an early age and regularly reinforcing acquired knowledge to facilitate better retention among children. In their perception, the InterACT program effectively supports early education by promoting anti-discriminatory values.

The subtheme *Program Popularization* was frequently discussed during the interviews. When referring to sources of information about the InterACT training, respondents most often identified academic and scientific communities as key channels of knowledge dissemination. When asked whether they would recommend the program to other specialists, all participants responded affirmatively. Many actively contribute to its promotion by recommending it to colleagues and speech and language therapy students with whom they interact.

Regarding the subtheme *Future Directions*, participants repeatedly emphasized the need for the program's expansion. Some suggested broadening its scope to include more detailed

content and extending its duration beyond a one-time intervention. Additionally, there were calls for adapting the program to older age groups. Speech and language therapists, recognizing the program’s effectiveness among younger children, highlighted the importance of continuing these educational efforts with older speech and language therapy students as well.

Table 3
Theme 1: InterACT in Poland

Subthemes	Exemplary quotes and participant codes
Need for Anti-Discrimination Interventions	<i>The need is, in my opinion, really great for this program to simply keep going all the time. [P3]</i>
Program Popularization	<i>I also told speech and language therapy students that there is such a program. [...] And when they become speech and language therapists, it is simply worth implementing it with children. [P2]</i>
Future Directions	<i>Maybe expand the InterACT program or simply add more stages. Maybe make it more detailed? [P5] [...] It would be great to adapt this program for older groups as well. [P6]</i>

Overall, participants' statements indicate that the need for further implementation and popularization of the InterACT program in Poland remains relevant. This is also reflected in suggestions regarding its expansion and thematic broadening. Trainers implementing the program play a key role in its promotion, and their engagement and positive experiences contribute to its continued dissemination.

Theme 2: About the Trainer. In refining the concept of *About the Trainer*, the authors identified two subthemes: *Trainer’s Role in the Program* and *Suggested Activities*. The results are represented in Table 4.

In the subtheme *Trainer’s Role in the Program*, participants highlighted the key characteristics and responsibilities of individuals implementing the InterACT program. Trainers emphasized the importance of promoting the values conveyed through the program, such as tolerance and respect. They also stressed the need for flexibility and adaptability in responding to the group’s dynamics and specific needs. Each kindergarten and school group is different; therefore, an effective trainer should carefully observe participants, recognize their needs, and tailor their approach accordingly.

The subtheme *Suggested Activities* included practical recommendations and insights from the study participants that support therapists in implementing the InterACT program. Respondents suggested that trainers actively engage with children during activities. Trainers should participate in exercises, such as working with activity books, initiate individual conversations with children, and serve as a source of inspiration for further engagement. Furthermore, program facilitators should not avoid or fear confrontation with challenging behaviors. If undesirable behaviors (e.g., laughter) arise, each instance should be analyzed,

and the trainer should engage in one-on-one discussions with the student involved. An additional recommendation for enriching the program and assessing participants' knowledge was the implementation of group discussions.

Table 4
Theme 2: About the Trainer

Subthemes	Exemplary quotes and participant codes
Trainer's Role in the Program	<i>And it is our role to truly promote this approach – one that includes tolerance and respect.</i> [P4]
Suggested Activities	<i>This is not a program to rush through [...] every behavior, every piece of content needs to be analyzed and ensured that it is well understood.</i> [P6] <i>We approached those tables, giving children some inspiration and ideas.</i> [P1]

The overall analysis of participants' statements underscores the crucial role of the trainer's preparation and engagement in the program's implementation. Trainers guide the educational process and are responsible for effectively conveying its content to children. The findings indicate that methods such as group discussions and the trainer's active involvement in individual tasks notably enhance the learning process and support knowledge retention among children.

Theme 3: InterACT Impact on Different Groups. The main category *InterACT Impact on Different Groups* encompasses three perspectives, which form the subcategories: *Impact on Trainers*, *Impact on Children*, and *Impact on the Community*. The results are displayed in Table 5.

The subcategory *Impact on Trainers* includes perceptions of the program's influence on speech and language therapists and speech and language therapy students, who were responsible for implementing the InterACT program. Trainers evaluated the program as highly relevant to existing needs and very valuable, emphasizing its effectiveness in engaging and activating children. They also noted that participating in the program served as an inspiration for further professional development and stimulated their creativity. According to the speech and language therapy students involved in the study, the InterACT program is an excellent tool even for individuals without prior experience working with children. The respondents reported feeling well-prepared for its implementation and assessed their performance positively, which contributed to increased self-confidence as future speech and language therapists. Some participants noted that the first implementation of the program tends to be the most challenging and is often associated with stress. Additionally, several respondents highlighted that the presence of an experienced facilitator enhanced the sense of security among those with less experience.

When analyzing the *Impact on Children*, trainers frequently emphasized the program's role in fostering openness among children. Based on their observations, this effect was reflected in an improved ability to recognize diversity and a greater willingness to share personal experiences within the group. The respondents noted that the InterACT program enables participants to take on the role of an expert – someone who possesses specific knowledge and can effectively share it with others.

Discussions on the program’s influence also led to the identification of the subcategory *Impact on the Community*. Respondents observed that the InterACT program affects not only children but also their broader environment, including teachers and parents. According to their accounts, teachers working with groups in which the program was implemented also benefited from it. Most notably, they expanded their knowledge of stuttering and anti-discrimination education while also learning how to discuss these topics with children effectively.

Table 5
Theme 3: InterACT Impact on Different Groups

Subtheme	Exemplary quotes and participant codes
Impact on Trainers	<i>It is a truly beautiful program that can inspire and definitely stimulates the creativity of those implementing it. [P4]</i> <i>This was our first experience working on a program with a group of children [...] We're glad we took it on because we could both spread this knowledge and test ourselves in the process. I think it's a really great experience. [P1]</i>
Impact on Children	<i>It was definitely eye-opening for them because, at first, the children had difficulty noticing [...] said diversity. [P1]</i> <i>We can give children the right to be the expert after this program, so they understand that now they have the ability to go and teach others. [P6]</i>
Impact on the Community	<i>I get the feeling, when I leave these sessions, that the teachers are very satisfied. The teachers who observe those implementing it, first of all, learn how to talk about all these things. [P3]</i>

Overall analysis of participants’ statements indicates that the InterACT program has a notable impact on trainers, children, and their environment. Trainers emphasize its value both in working with children and in their own professional development. The program encourages openness among participants, enabling them to share experiences and take on the role of experts. It also influences teachers and parents by broadening their understanding of stuttering and anti-discrimination education.

Theme 4: Program Structure and Potential for Its Development. Within the topic of *Program Structure and Potential for Its Development*, three subthemes were identified: *Feedback on Training*, *Feedback on Materials*, and *Suggested Modifications*. Table 6 provides an overview of the results.

During discussions about the InterACT program, participants frequently addressed technical aspects related to training and educational materials. In analyzing statements concerning *Feedback on Training*, perceptions and experiences related to the training webinar were distinguished. Program facilitators emphasized that, in their view, the provided training was sufficient to acquire a comprehensive understanding of the program. After completing

the training, they felt well-prepared for implementation and saw no need for modifications to the current webinar format. However, some respondents suggested that it would be beneficial to include examples of program modifications and adaptation strategies during the training to better align with different group needs. Speech and language therapy students for whom InterACT was their first experience working with a larger group highlighted that the training was very helpful. Nevertheless, they noted that reviewing all materials and reinforcing acquired knowledge before implementation was advisable.

Regarding *Feedback on Materials*, respondents positively evaluated the visual design of the materials. In their perceptions, the educational resources were structured clearly and accessibly. They particularly emphasized the importance of the implementation guide, which helps organize knowledge and provides a step-by-step walkthrough of the program. A valuable insight from several respondents concerned potential challenges in completing Task 3 of the workbook (instruction: "Draw how you would interact with someone who is different"). Trainers noted that, based on their experience, some children found this instruction too abstract or difficult at first. They suggested that a more detailed explanation at the beginning would be beneficial, along with role-playing activities illustrating different ways of establishing contact with others.

One of the most frequently recurring themes was *Suggested Modifications* to the InterACT program. Respondents often emphasized the possibilities for personalizing the program and the flexibility it offers. Facilitators, familiar with the characteristics of the groups they worked with, sought to consider their specific needs and potential challenges. Some trainers incorporated discussions on topics such as aphasia, selective mutism, and hearing impairments, as these issues were relevant to their particular groups. They highlighted that the core message of the InterACT program, which promotes acceptance and discourages discrimination, allowed them to tailor certain aspects of the sessions to better suit their participants. Additionally, some trainers introduced modifications to the duration or format of activities, adapting them based on the age and abilities of the children. Respondents emphasized that despite these minor adaptations, the program effectively fulfills its objectives, and tailoring it to the specific group further enhances children's ability to absorb the material.



Table 6
Theme 4: Program Structure and Potential for Its Development

Subthemes	Exemplary quotes and participant codes
Feedback on Training	<i>The free webinar is definitely a huge plus. In just one hour, you can learn a lot of things, and I also think that an additional benefit is the fact that the topic has been expanded not only to stuttering but also to the issue of the arrival of children from Ukraine. [P7]</i>
Feedback on Materials	<i>Even before I implemented the first program, I eagerly read the instructions because it explained everything step by step in a great way. [P6]</i>
Suggested Modification	<i>The more we personalize this program for the children we work with, the easier it is for them to understand, accept, and also to change attitudes in the classroom. [P6]</i> <i>I introduced modifications regarding, among other things, communication, because there were also children in this group with aphasia or children who do not speak at all [...] and here, with this example, we can show that just because someone uses alternative communication, such as gestures, pictograms, or another form of alternative communication, it doesn't change their ability to participate. [P3]</i>

Overall, the analysis of data related to *Program Structure and Potential for Its Development* demonstrated that technical aspects, such as training and materials, are perceived as clear and accessible by facilitators. Respondents also appreciated the flexibility of the InterACT program and its potential for modification. They emphasized that, while maintaining the core structure and content, it is beneficial to incorporate topics and issues relevant to the specific group during discussions.

Theme 5: Attitudinal Change. A key objective of the study was to explore the theme of *Attitudinal Change*. The thematic analysis identified two subthemes related to attitude shifts: *Toward Stuttering* and *Toward Other Forms of Diversity*. The outcomes are summarized in Table 7.

In the context of discussing stuttering during the implementation of the InterACT program, some respondents noted that for certain children, this was their first exposure to the topic. Trainers emphasized that the program provided children with immediate access to factual and reliable information about stuttering. Many respondents recalled that when a stuttering character appeared in the video materials, children initially exhibited undesirable reactions such as laughter, smiling, or mimicry. However, they observed that due to appropriate intervention by trainers or the influence of the program and its conveyed values, these behaviors gradually diminished by the end of the sessions.

Participants also described instances in which a child who stutters was present during program implementation. Trainers highlighted the importance of obtaining consent from both the child and their parents before addressing the topic. They also stressed the need to respect the child's decision if they chose not to participate in the sessions but still wished for their classmates to be informed about stuttering. Additionally, some trainers reported that in certain cases, children who stuttered took on the role of "experts" within

the group, openly sharing their experiences with their peers. According to respondents, the program provides valuable information about stuttering and can effectively contribute to changing children's attitudes. However, some participants – mainly the speech and language therapy students who had only one-time contact with the group – were unable to determine whether these attitude changes had long-term effects.

Beyond the aspect of stuttering, respondents also observed changes in children's attitudes toward other forms of diversity. According to some participants, children demonstrated an increased awareness of differences in their surroundings and the characteristics that make individuals unique. Some teachers reported noticeable changes in children's reactions, highlighting greater knowledge and acceptance of diversity. However, as in the case of stuttering, not all trainers were able to fully assess the sustainability of these changes, as they implemented the program only once and did not have the opportunity for follow-up interactions with the group.

Table 7
Theme 5: Attitudinal Change

Subthemes	Exemplary quotes and participant codes
Toward Stuttering	<i>A few times, it happened that someone started laughing just at the reaction to stuttering. Or there were some smirks, even if it wasn't open laughter. And that changed. Later on, it wasn't there anymore. [P2]</i> <i>As for an appropriate attitude towards stuttering, they acquire the knowledge of how to behave and which behaviors will be helpful when interacting with a person who stutters, and this program guarantees that these two sessions are sufficient for that. [P7]</i>
Toward other Forms of Diversity	<i>It seems to me that this was new for the children [...] I don't think that anyone had talked to them about it in more detail. [P5]</i> <i>We see these differences and we also get feedback from the class tutors, who notice the change and see the differences in the children's reactions. [P6]</i>

A detailed overall analysis of *Attitudinal Change* demonstrated that the InterACT program is effective in shaping attitudes toward stuttering and other forms of diversity. Respondents indicated that while undesirable reactions to stuttering may initially occur, appropriate intervention can lead to notable attitude changes.

Discussion

Utility of the InterACT Program

This study solicited feedback from 51 Polish trainers (i.e., professionals and trained pre-professionals) who implemented the InterACT program in educational settings throughout Poland to assess the program's utility, perceived impact, and identify opportunities for

programmatic refinement. Given that this study was the first to use the InterACT program across an entire country, trainers' feedback regarding programmatic feasibility is critical to identify and address barriers or enablers so that future program modifications can be made. In addition, the degree to which they see the value of the program is directly tied to the fidelity of implementation and ultimately, measurable outcomes. The qualitative and quantitative findings further confirm the program's efficacy to improve stuttering attitudes in young children as well as its utility in the Polish context relative to its adherence to inclusive education and practical application.

Efficacy of Attitude Improvement

Although previous studies have confirmed the use of the InterACT program based on quantitative pre-post POSHA-S/Child data in the US, Poland, and Slovakia (Laciková & Szymczakowska, 2024; Weidner et al., 2018; Węsierska & Weidner, 2022), this study is the first to contribute research on the experiences of individuals implementing the InterACT program. More than half of the respondents "strongly agreed" the program was effective, which supports previous research on its efficacy to improve children's stuttering attitudes (Laciková & Szymczakowska, 2024; Weidner et al., 2018; Węsierska & Weidner, 2022). Not surprisingly, trainers' observations of the children watching the InterACT videos suggest there was an inverse relationship with children's overt reactions toward the stuttering character and their knowledge about stuttering; unhelpful and unsupportive reactions (e.g., laughing and mocking) decreased as children's knowledge about stuttering increased. This finding supports previous research suggesting that knowledge about stuttering is directly tied to reactions toward it (Weidner et al., 2018), and that cognitive understanding of a condition is a strong driver of improved attitudes (Pettigrew & Tropp, 2006).

A vast majority of trainers reported positive change in children's perceptions toward diversity following the program. Interestingly, some trainers reported that children's positive attitudes extended to differences not represented in the program (e.g., weight, ethnicity). This exciting finding suggests that the InterACT program may create a "secondary transfer effect" (Pettigrew, 2009) that positively influences children's attitudes toward human differences that are not explicitly highlighted in the program. Additional follow-up studies involving children's self-reported attitudes and trainers' observations would need to confirm this finding.

Inclusive Education

The InterACT program is particularly relevant and timely in Poland, given the country-wide effort to improve anti-discrimination and inclusivity education (Buchowski & Chlewińska, 2012; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Polish classrooms are becoming increasingly more diverse due to expansion of services for children with special needs (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022), refugee and immigrant populations (Domalewska & Żakowska, 2019), and increased mixed ethnic identities (Statistics Poland, 2024). Therefore, helping children tolerate and accept human differences is paramount. Inclusive education in Poland seeks to equip educators, school administrators, and other educational professionals with the skills and knowledge

necessary to create equitable and supportive learning environments. Nearly all trainers in this study affirmed the need for anti-discrimination programming in the Polish education system, which further provides evidence for general alignment with this movement among educational professionals and pre-professionals.

The InterACT program aligns with this broader national movement because it supports children's emotional social development and promotes supportive peer environments by normalizing human differences and providing a model for how to ask about others' differences with curiosity and respect (Weidner, 2015). Further, it trains children how to interact with people who stutter, which is hoped to neutralize negative or uninformed listener responses that have been shown to occur even among young children (Langevin, 2015). Trainers reported that the InterACT program should be implemented on an ongoing basis or expanded into different themes, so tolerance and inclusion can be continually emphasized.

Ease of Implementation and Flexibility

In the Polish educational system, time and resources for specialized training for new programs are often constrained. Therefore, it is essential that any new educational program should be based on reliable content, developmentally appropriate, and feasible to implement in terms of time and resource requirements. Aboud and Levy (2000) claim that to change children's attitudes programs must be flexible to adapt to children's developmental levels, cultural backgrounds, and the specific nature of the attitudes being addressed, and that one-size-fits-all approaches are less likely to succeed than flexible interventions. In alignment with those features, 94% of trainers agreed or strongly agreed that the InterACT program was easy to implement, with many reporting on its flexibility of the program and adaptability. Trainers noted that they can expand conversations based on relevant differences represented in their own classroom setting. This finding is encouraging, as teachers may be able to use adapted versions of the InterACT program as a springboard for general anti-discrimination programming. The study results further indicated that the program can be effectively implemented by trained students and clinicians, thus expanding its potential reach.

Several practical suggestions for programmatic refinement were elucidated. Respondents indicated it would have been useful to have training on how to adapt the program to the diversity represented in their own classroom. They also inquired about how to intervene if children demonstrated unfavorable reactions toward the stuttering characters, such as laughter or mocking. Finally, there were isolated comments indicating that one of the tasks in the workbook may pose difficulties for children. All of these topics should be incorporated into future training webinars, so that trainers can be prepared to productively deal with the unique needs of their own groups.

Limitations and Future Directions

One of the limitations of this study is the composition of the research sample, particularly the participants of the qualitative interviews. The interview respondents included

only speech and language therapists and speech and language therapy students, whereas the InterACT program in Poland is also implemented by educators and psychologists. Incorporating their perspectives could enrich the analysis and provide a more comprehensive understanding of the experiences associated with program implementation. Furthermore, although the interview participants varied in terms of their professional experience and number of program implementations, the current study did not include a comparative analysis of how these factors may have influenced their perceptions. This remains an important direction for future research. Additionally, increasing the number of survey respondents could yield a more representative assessment of the program and inform its continued refinement. Some trainers noted that evaluating the program's effectiveness was challenging due to the lack of follow-up contact with the group after its implementation. It is recommended that an external trainer¹ seek feedback from teachers, which will allow for a better assessment of the program's effectiveness in a given group.

Conclusion

In this study, the InterACT program was implemented 139 times across Poland, involving dozens of trainers. This makes it the largest-scale use of the program in any country to date. Based on the results, the trainers that implemented the program reported positively on the program's value and utility to improve children's stuttering attitudes and enhance inclusive and anti-discrimination education. Speech and language therapists, related helping professionals, and/or trained students in relevant fields can utilize the program in classroom settings with the ultimate aim to foster more inclusive communication environments for children who stutter. It is hoped that programming, such as the InterACT program, will contribute to larger initiatives that promote inclusivity and tolerance for stuttering and other human differences.

References

- About, F. E., & Levy, S. R. (2000). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 269–293). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2004). Bullying in adolescents who stutter: Communicative competence and self-esteem. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 31, 69–79. https://doi.org/10.1044/cicsd_31_S_69.
- Boyle, M. P. (2013). Assessment of stigma associated with stuttering: Development and evaluation of the self-stigma of stuttering scale (4S). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(5), 1517–1529. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0280\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0280)).

¹ External Trainer – a specialist implementing the InterACT program outside their home institution, without prior knowledge of the group or its knowledge level. Their role is limited to program delivery, usually with no direct post-session contact with the teacher and no feedback on the effectiveness of the intervention.

- Boyle, M. P. (2017). Personal perceptions and perceived public opinion about stuttering in the United States: Implications for anti-stigma campaigns. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(3), 921–938. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-16-0191.
- Boyle, M. P., & Blood, G. W. (2015). Stigma and stuttering: Conceptualizations, applications, and coping. In St. Louis, K. O. (Ed.), *Stuttering meets stereotype, stigma, and discrimination: An overview of attitude research* (pp. 43–70). West Virginia University Press.
- Boyle, M. P., Dioguardi, L., & Pate, J. E. (2016). A comparison of three strategies for reducing the public stigma associated with stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 50, 44–58. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.09.004>.
- Boyle, M. P., & Fearon, A. N. (2018). Self-stigma and its associations with stress, physical health, and health care satisfaction in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 56, 112–121. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2017.10.002>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publication.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. SAGE Publications.
- Buchowski, M., & Chlewińska, K. (2012). *Tolerance of cultural diversity in Poland and its limitations*. European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies.
- Chang, S. E., Garnett, E. O., Etchell, A., & Chow, H. M. (2019). Functional and neuroanatomical bases of developmental stuttering: Current insights. *The Neuroscientist*, 25(6), 566–582. <https://doi.org/10.1177/1073858418803594>.
- Domalewska, D., & Żakowska, M. (2019). Immigrant integration policy and practices in Poland. *Security and Defence Quarterly*, 25(3), 3–14. <https://doi.org/10.35467/sdq/108988>.
- Etchell, A. C., Civier, O., Ballard, K. J., & Sowman, P. F. (2018). A systematic literature review of neuroimaging research on developmental stuttering between 1995 and 2016. *Journal of Fluency Disorders*, 55, 6–45. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2017.03.007>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE): 2021/2022 school year country report – Poland*. https://www.european-agency.org/data/18788/datatable-country-report/2021_2022/web.
- Evans, D., Healey, E. C., Kawai, N., & Rowland, S. (2008). Middle school students' perceptions of a peer who stutters. *Journal of Fluency Disorders*, 33(3), 203–219. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2008.06.002>.
- Ezrati-Vinacour, R., Platzky, R., & Yairi, E. (2001). The young child's awareness of stuttering-like disfluency. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(2), 368–380. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/030\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/030)).
- Gabel, R. M. (2015). Job discrimination associated with stuttering in adults. In K. O. St. Louis (Ed.), *Stuttering meets stereotype, stigma, and discrimination: An overview of attitude research* (pp. 91–105). West Virginia University Press.
- Hedinger, T., Eskridge, K., Porter, E., Hudock, D., & Saltuklaroglu, T. (2021). The perceived impact of fluency on personalities of adults who stutter: Implicit evidence of self-stigma. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 46(4), 180–185. <https://doi.org/10.1080/14015439.2020.1833982>.
- Kestenbaum, J., & Khnonov, M. (2011). Effects of watching The King's Speech movie on students' attitudes toward stuttering [Unpublished capstone paper]. Brooklyn College.
- Klompas, M., & Ross, E. (2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: Personal accounts of South African individuals. *Journal of Fluency Disorders*, 29(4), 275–305. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2004.10.001>.
- Kraft, S. J., & Yairi, E. (2012). Genetic bases of stuttering: The state of the art, 2011. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 64(1), 34–47. <https://doi.org/10.1159/000331073>.

- Laciková, H., & Szymczakowska, J. (2024). Aplikácia programu InterACT v logopedickej prevencii. *Listy klinické logopedie*, 8(1), 60–67. <https://doi.org/10.36833/lkl.2024.012>.
- Langevin, M. (2015). Changing attitudes toward stuttering: What children liked about a stuttering education resource. In K. O. St. Louis (Ed.), *Stuttering meets stereotype, stigma, and discrimination: An overview of attitude research* (pp. 304–309). West Virginia University Press.
- Langevin, M., Kleitman, S., Packman, A., & Onslow, M. (2009a). The Peer Attitudes Toward Children Who Stutter (PATCS) scale: An evaluation of validity, reliability and the negativity of attitudes. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(3), 352–368. <https://doi.org/10.1080/13682820802130533>.
- Langevin, M., Packman, A., & Onslow, M. (2009b). Peer responses to stuttering in the pre-school setting. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 264–276. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/07-0087\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/07-0087)).
- Langevin, M., & Prasad, N. N. (2012). A stuttering education and bullying awareness and prevention resource: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(3), 344–358. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0031)).
- Langevin, M. (2000). *Teasing and bullying: Unacceptable behaviour: The TAB program*. Institute for Stuttering Treatment & Research.
- Langevin, M., Węsierska, K., Węsierska, M., & Gacka, E. (2016). Bullying experienced by Polish children who stutter and their peers (Chapter VII). In *Proceedings of the 2015 International Fluency Congress* (Lisbon, Portugal).
- Mallick, R., Kathard, H., Thabane, L., & Pillay, M. (2018). The Classroom Communication Resource (CCR) intervention to change peers' attitudes towards children who stutter (CWS): Study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 19(1), 43. <https://doi.org/10.1186/s13063-017-2365-x>.
- Mallick, R., Kathard, H., Thabane, L., & Pillay, M. (2021). A scoping review of the school-aged stuttering intervention literature. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 15(4), 194–206. <https://doi.org/10.1080/17489539.2021.1976964>.
- Pettigrew, T. F. (2009). Secondary transfer effect of contact: Do intergroup contact effects spread to non-contacted outgroups? *Social Psychology*, 40(2), 55–65. <https://doi.org/10.1027/1864-9335.40.2.55>.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>.
- Plexico, L. W., & Burrus, E. (2012). Coping with a child who stutters: A phenomenological analysis. *Journal of Fluency Disorders*, 37(4), 275–288. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.06.002>.
- Schneider, J. (2007). *True life: I stutter* [TV series episode]. MTV.
- Statistics Poland. (2024, April 29). *Final tables of the 2021 National Population and Housing Census: Ethnic affiliation, language used at home, and religious denomination* [Data set]. <https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/tablice-z-ostatecznymi-danymi-w-zakresie-przynaloznosci-narodowo-etnicznej-jezyka-uzywanego-w-domu-oraz-przynaloznosci-do-wyznania-religijnego%2C10%2C1.html>.
- Tichenor, S. E., & Yaruss, J. S. (2019). Stuttering as defined by adults who stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(12), 4356–4369. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00137.
- Vedovelli, D., Del Gado, F., Scordino, L., & Tomaiuolo, D. (2024, September). InterACT: A program to prevent stuttering stereotypes in preschool-age children [Paper presentation]. *12th ESLA Congress of Speech and Language Therapy*, Bruges, Belgium.
- Weidner, M., & St. Louis, K. O. (2023). Changing public attitudes toward stuttering. In H. Sønderud & K. Węsierska (Eds.), *Dialogue without barriers* (pp. 77–115). Agere Aude.

- Weidner, M. E., St. Louis, K. O., & Glover, H. L. (2018). Changing nonstuttering preschool children's stuttering attitudes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(4), 1445–1457. https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-18-0019.
- Weidner, M. E., & St. Louis, K. O. (2014). *The Public Opinion Survey of Human Attributes–Stuttering/Child (POSHA-S/Child)*. Populore Publishing Company.
- Weidner, M. E., St. Louis, K. O., Burgess, M. E., & LeMasters, S. N. (2015). Attitudes toward stuttering of nonstuttering preschool and kindergarten children: A comparison using a standard instrument prototype. *Journal of Fluency Disorders*, 44, 74–87. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2015.03.003>.
- Weidner, M. E. (2015). *InterACT program*. MC Speech Books.
- Węsierska, K., & Weidner, M. (2022). Improving young children's stuttering attitudes in Poland: Evidence for a cross-cultural stuttering inclusion program. *Journal of Communication Disorders*, 96, 106183. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106183>.
- Yaruss, J. S., Murphy, W. P., Quesal, R. W., & Reardon, N. A. (2004). *Bullying and teasing: Helping children who stutter*. National Stuttering Association.
- Yaruss, J. S. (1998). Describing the consequences of disorders: Stuttering and the International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(2), 249–257. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4102.249>.
- Yaruss, J. S., & Quesal, R. (2004). Stuttering and the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF): An update. *Journal of Communication Disorders*, 37(1), 35–52. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00052-2](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00052-2).



Redakcja

Aleksandra Kalaga (język angielski)

Magdalena Pache (język polski)

Ewa Śmiłek (język hiszpański)

Korekta

Ewa Śmiłek, Adriana Szaforz

Opracowanie graficzne, projekt okładki

AiR Anna Osadnik i Ryszard Stotko

Przygotowanie okładki do druku

Paulina Dubiel

Łamanie

Tomasz Kiełkowski

ISSN 2450-2758

(wersja elektroniczna)

Publikacja na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach

4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed>



Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

ul. Jordana 18, 40-043 Katowice

www.wydawnictwo.us.edu.pl

e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Ark. druk. 11,5. Ark. wyd. 15,5.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2450-2758



62

Więcej informacji

