

Radomskie **S**tudia **F**ilologiczne

ISSN 2299-1131
e-ISSN 2720-4979

Nr 1/10/2021



Komitet Redakcyjny

Redaktor Naczelny: prof. dr hab. Dariusz Trzeźniowski

Zastępca Redaktora Naczelnego: dr Agata Buda

Członek Redakcji: dr hab. Anna Spólna, profesor UTH Rad

Członek Redakcji: dr Jacek Kowalski

Sekretarz Redakcji: dr Rafał Gołębek

Rada Programowa

doc. Ph.Dr. Klaudia Bednárová-Gibová, Ph.D. (Prešovská Univerzita, Prešov, Słowacja)

doc. Ph.Dr. Lucie Betáková, Ph.D. (Jihočeská Univerzita, České Budějovice, Czechy)

doc. mgr. Vladimír Biloveský, Ph.D. (Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Słowacja)

prof. dr hab. Władysława Bryła (UMCS, Lublin)

prof. dr hab. Dariusz Chemperek (UMCS, Lublin)

prof. Julie Coleman (University of Leicester)

dr hab. Małgorzata Dubrowska, prof. KUL (Lublin)

dr hab. Ireneusz Gielata, prof. ATH (Bielsko-Biała)

dr hab. Eliza Grzelakowa, prof. UŚ (Katowice)

doc. Paed.Dr. Jana Javorčíková, Ph.D. (Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Słowacja)

prof. dr hab. Grzegorz A. Kleparski (UR, Rzeszów)

prof. dr hab. Anna Malicka-Kleparska (Lublin)

prof. dr hab. Ryszard Koziołek (UŚ Katowice)

prof. dr hab. Danuta Künstler-Langner (UMK, Toruń)

prof. dr hab. Danuta Ostaszewska (UŚ, Katowice)

prof. Ph.Dr. Anton Pokrivčák, Ph.D. (Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Trnawa, Słowacja)

prof. Ph.Dr. Silvia Pokrivčáková, Ph.D. (Trnavská Univerzita, Trnawa, Słowacja)

dr prof. Taras Shmiher, prof. LNU (Ivan Franko National University, Lwów, Ukraina)

prof. dr hab. Zbigniew Świątłowski (UR, Rzeszów)

prof. dr hab. Dariusz Trzeźniowski (Radom)

dr hab. Marta Wójcicka, prof. UMCS (Lublin)

Redaktor naukowy numeru

Agata Buda

Iwona Gryz

Anna Spólna

Redaktorzy tematyczni

Anton Pokrivcak (Uniwersytet Trnawski, Słowacja), Dariusz Trzeźniowski (UTH Radom), Agata Buda (UTH Radom)

Redaktorzy językowi

dr Anna Klas-Markiewicz (j. polski), dr Agata Buda (j. angielski), dr Jacek Kowalski (j. niemiecki)

Recenzenci

Lista recenzentów jest publikowana na stronie internetowej czasopisma

Wersja papierowa czasopisma jest wersją główną (referencyjną)

Publikacja w całości ani we fragmentach nie może być powielana ani rozpowszechniana za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych bez pisemnej zgody posiadacza praw autorskich.

ISSN 2299-1131

e-ISSN 2720-4979

Wyd. I

SPIS TREŚCI

Z ZAGADNIEŃ LITERATUROZNAWSTWA I KULTUROZNAWSTWA

Inga Dale I James Dale

‘HOW I HAVE EVER LOVED THE LIFE REMOVED’:
RE-INTERPRETING THE CONVENTION OF DISGUISE
IN SHAKESPEARE’S *MEASURE FOR MEASURE* 9

Ewa Klęczaj-Siara

RESTORYING THE LIFE OF MARTIN LUTHER KING – VISUAL
AND VERBAL COMPLEXITY OF NONFICTION PICTURE BOOK
BIOGRAPHIES 29

Jacek Kowalski

ZWISCHEN FIKTION UND WAHRHEIT – W.G. SEBALDS *AUSTERLITZ*
ALS EIN ANTI-ROMAN 41

Dariusz Trzeźniowski

MARIAWITYZM W PEJZAŻU MODERNISTYCZNEGO KRYZYSU
KOŚCIOŁA. ŚWIADECTWO LITERACKIE ARTURA GRUSZECKIEGO 55

Z ZAGADNIEŃ JĘZYKOZNAWSTWA

Inga Dale

ON *COLLOCATIONS* IN EFL TEXTBOOKS FOR B2 LEARNERS 71

Anna Stachurska

BOGU SŁUŻ, A DIABŁA NIE GNIEWAJ – JĘZYKOWY OBRAZ
SACRUM I PROFANUM NA PRZYKŁADZIE PAREMIOLOGII
ANGIELSKIEJ I POLSKIEJ 88

Anna Stachurska

ON THE NEED OF USAGE INFORMATION IN DICTIONARY
DEFINITIONS: EFL STUDENTS OF POLISH PRIMARY
SCHOOLS IN FOCUS 103

Z ZAGADNIŃ METODYKI**Karolina Ditrych**

THE PHENOMENON OF SEXTING 115

Iwona GryzWRITE OR TELL THE STORY? – LINGUISTIC APPLICATION
OF THE ONLINE TOOLS IN DEVELOPING WRITING
AND READING SKILLS..... 129**Jacek Kowalski**ROLA I ZASTOSOWANIE APLIKACJI INTERNETOWYCH
TYPU QUIZZZ ORAZ QUIZLET WSPIERAJĄCYCH PROCES
UCZENIA SIĘ NA LEKCJI JĘZYKA NIEMIECKIEGO 149**Anna Włodarczyk-Czubak**

UNIVERSITY STUDENTS` WRITING SKILLS ASSESSMENT 161

TABLE OF CONTENTS

THE ISSUES OF LITERARY STUDIES AND CULTURE STUDIES

Inga Dale I James Dale

'HOW I HAVE EVER LOVED THE LIFE REMOVED': RE-INTERPRETING THE CONVENTION OF DISGUISE IN SHAKESPEARE'S <i>MEASURE FOR MEASURE</i>	9
--	---

Ewa Klęczaj-Siara

<i>RE-STORYING</i> THE LIFE OF MARTIN LUTHER KING – VISUAL AND VERBAL COMPLEXITY OF NONFICTION PICTURE BOOK BIOGRAPHIES	29
---	----

Jacek Kowalski

ZWISCHEN FIKTION UND WAHRHEIT – W.G. SEBALDS <i>AUSTERLITZ</i> ALS EIN ANTI-ROMAN	41
--	----

Dariusz Trzeźniowski

MARIAVITISM IN A MODERNIST LANDSCAPE CHURCH. LITERARY CERTIFICATE OF ARTUR GRUSZECKI	55
---	----

THE ISSUES OF LINGUISTICS

Inga Dale

ON <i>COLLOCATIONS</i> IN EFL TEXTBOOKS FOR B2 LEARNERS	71
---	----

Anna Stachurska

SERVE GOD, AND THE DEVIL DO NOT RATE - A LANGUAGE IMAGE SACRUM AND PROFANUM ON THE EXAMPLE OF PAREMIOLOGY ENGLISH AND POLISH	88
--	----

Anna Stachurska

ON THE NEED OF USAGE INFORMATION IN DICTIONARY DEFINITIONS: EFL STUDENTS OF POLISH PRIMARY SCHOOLS IN FOCUS	103
---	-----

THE ISSUES OF METHODOLOGY**Karolina Ditrych**

THE PHENOMENON OF SEXTING 115

Iwona GryzWRITE OR TELL THE STORY? – LINGUISTIC APPLICATION
OF THE ONLINE TOOLS IN DEVELOPING WRITING
AND READING SKILLS..... 129**Jacek Kowalski**ROLE AND APPLICATION OF INTERNET APPLICATIONS QUIZZZ
TYPE AND A QUIZLET TO SUPPORT THE PROCESS LEARN
IN GERMAN LANGUAGE 149**Anna Włodarczyk-Czubak**

UNIVERSITY STUDENTS` WRITING SKILLS ASSESSMENT 161

Literaturoznawstwo i kulturoznawstwo

mgr Inga Dale

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
i.dale@uthrad.pl

dr James Dale

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
j.dale@uthrad.pl

DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2021.001>

**‘HOW I HAVE EVER LOVED THE LIFE REMOVED’:
RE-INTERPRETING THE CONVENTION OF DISGUISE
IN SHAKESPEARE’S *MEASURE FOR MEASURE*.
„JAK KIEDYKOLWIEK KOCHAŁEM ODEBRANE MI ŻYCIE”:
RE-INTERPRETACJA KONWENCJI KAMUFLAŻU
W SZEKSPIROWEJ *MIARKA ZA MIARKĄ*.**

Abstract: The paper focuses on the design of Duke Vincentio from Shakespeare’s *Measure for Measure*, interpreted as a highly ambiguous example of the traditional ‘ruler in disguise,’ set within New Historicism’s methodological framework and the theory of Renaissance self-fashioning proposed by Stephen Greenblatt. Although not a treatise on disguise theory, Greenblatt’s *Renaissance Self-Fashioning* (1980) develops analyses appearing highly relevant to the study of disguise in the early modern social and literary context. This is due to the key significance of disguise in his reading of Renaissance culture, typified by, argues Greenblatt, the predominance of rhetoric and ever-present theatricality. Applying Greenblatt’s analyses to Shakespeare’s Duke, I will show how self-fashioning governs the character’s self-identity, resulting in an emergence of behaviours into the character’s discourse, indicating a great psychological conflict.

Keywords: Shakespeare, disguise, New Historicism, self-fashioning, early modern subjectivity, role-playing.

Streszczenie: Artykuł skupia się na kreacji postaci księcia Vincentio z *Miarka za Miarkę* Szekspira, interpretowanej jako wysoce niejednoznaczny przykład tradycyjnego „władcy w przebraniu” oraz osadzonej w ramach metodologicznych Nowego Historyzmu i teorii renesansowej automody zaproponowanej przez Stephena Greenblatta. Chociaż nie jest to traktat o *teorii kamuflażu*, Greenblatt w *Renaissance Self-fashioning* (1980) zawarł analizy, które wydają się bardzo

istotne dla badania *kamuflażu* we wczesnonowożytnym kontekście społecznym i literackim. Wynika to z kluczowego znaczenia *kamuflarzu* w jego interpretacji kultury renesansowej, charakteryzującej się, jak argumentuje Greenblatt, przewagą retoryki i wszechobecną teatralnością. Wykorzystując badania Greenblatta do analizy Duke'a Szekspira, wskażę, jak automoda rządzi tożsamością bohatera, co skutkuje pojawieniem się zachowań w dyskursie bohatera, wskazujących na wielki konflikt psychologiczny.

Słowa kluczowe: Szekspir, kamuflarz, Nowy Historyzm, samokształtowanie, wczesnonowożytna podmiotowość, odgrywanie ról.

Introduction

As Kevin Quarmby notes, the disguised ruler motif began to appear on the Elizabethan stage from the 1580s. These incognito rulers initially offered light-hearted entertainment, portraying a "royal 'comical history,'" exemplified in plays such as *Fair Em, the Miller's Daughter of Manchester*.¹ By the end of the 1590s, these 'comical' disguise episodes of the ruler became:

subtly conflated with 'Chronicle History' fact-based narratives from the Tudor Chronicles, resulting in a far darker expression of disguised ruler intent. Royal subterfuge was now tainted by a less sympathetic expression of social unease.²

By the time of James I's accession, Quarmby believes the disguised ruler had become a dangerously voyeuristic political entity, operating within a "climate of surveillance." Such rulers were evident, he adds, in Shakespeare's *Measure for Measure* which he believes is commonly dated to this accession.³ Quarmby, like other critics before him such as Jonathan Dollimore and Leonard Tennenhouse, speculates that the subversive presence of Shakespeare's Duke Vincentio may have served as a commentary on the accession⁴: "The tantalizing reference to a performance of *Measure for Measure* in James's reign supports an occasionalist reading of the play, since it could gauge public reaction to unfolding political events."⁵

¹ Kevin Quarmby, *The Disguised Ruler in Shakespeare and his Contemporaries*. (Surrey: Aldgate Publishing, 2012), 20.

² Ibid. 20-21.

³ Ibid. 2-3.

⁴ See Jonathan Dollimore, "Transgression and Surveillance in *Measure for Measure*," *Political Shakespeare: New Essays in Cultural Materialism*, Second Edition, eds. Jonathan Dollimore and Alan Sinfield (Manchester: Manchester University Press, 1994), 72-87 and Leonard Tennenhouse, "Representing Power – 'Measure for Measure' In Its Time," *Genre*, 1982, Vol. 15, Issue 1-2: 139-156.

⁵ Quarmby, 105.

The design of Duke Vincentio does not, however, reside comfortably within the traditional framework of a disguised ruler or simply as a political voyeur. Instead, we interpret this protagonist as an equivocal ruler in disguise, whose alleged ethical authority hardly conforms with his risky transgressions of princely prerogatives. While investigating this contention, I wish to assess the Duke's design and his ethical authority through the methodological framework of New Historicism and the seminal theory of self-fashioning proposed by Stephen Greenblatt in *Renaissance Self-Fashioning* (1980).⁶ Greenblatt's earlier work is not a treatise on disguise theory and yet it develops analyses which appear highly pertinent to the study of disguise in the early modern social and literary context. The author emphasises a vital significance of disguise within his interpretation of Renaissance culture, typified by, he argues, the preponderance of rhetoric and sustained theatricality. I will foreground my study by briefly outlining the key assumptions of New Historicist beliefs on literature, history and the construction of human identity. After that, I will introduce Greenblatt's analyses on self-fashioning. Then, I will apply these analyses to Shakespeare's Duke, showing how this ruler's self-identity is governed by the forces of self-fashioning, resulting in a great psychological conflict. I will show how the Duke's rhetorical submission to Christian doctrines conflicts with his personal motivation to disguise, resulting in an emergence of behaviours that constantly erupt into his own discourse while he operates within and outside of sartorial disguise.

The continuing relevance of New Historicism and its underlying principles

New Historicism has profoundly affected the relationship of literary theory to Shakespeare Studies,⁷ forever changing the historical receptiveness of Shakespearean scholars, as well as those engaged in other methodologies. Despite inducing heated criticism⁸, this approach has nonetheless only served

⁶ This investigation is also outlined within the second chapter of my doctoral dissertation, "Incognitos: Shakespeare's Uses of Disguise in the Light of New Historicism and Its Legacy." Diss. University of Warsaw, 2021.

⁷ I outline the importance of this relationship in "'How can you say to me I am a King?': New Historicism and its (Re)interpretations of the Design of Kingly Figures in Shakespeare's History Plays," 2021, *Multicultural Shakespeare: Translation, Appropriation and Performance*, Vol. 23 (38): 147-148.

⁸ Lee Patterson, desiring a re-definition of New Historicism in *Negotiating the Past: The Historical Understanding of Mediaeval Literature*, (Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1987), ix, calls for a rejection of the assimilation of the historical into the textual (which I shall shortly explain). More recently, the Presentist movement have contended that any criticisms should not only consider a literary text's past but equally refer to the critics' present time in which the text is being scrutinised (see Terence Hawkes and Hugh Grady eds., *Presentist Shakespeares*, (London and New York: Routledge, 2006). Neema Parvini, in *Shakespeare and New Historicist Theory*,

to broaden our understanding of the complex nature of literature comprehended against its (new) historical background. Additionally, the elapsing of time has helped us better understand the historical positioning of New Historicism, for example, its debts to earlier approaches, doctrines and ideologies (especially Marxism) and its connections to more contemporary schools of thought, post-postmodernism and meta-modernism being two. As a result, seen from the viewpoint of the twenty-first century, New Historicism appears to be a consummately accomplished methodology, capable of defining its purposes, methods and results.⁹ This is the reason why a New Historicist contribution to contemporary understanding of a range of specific aspects of Shakespeare's output can be more greatly seen and more precisely evaluated.

While evaluating literary work, New Historicists emphasise the historical context that regulates the design of that work.¹⁰ Literature is only understood purely by virtue of the cultural and societal circumstances that facilitate writing, or as H. Aram Veenser contends, that “every expressive act is embedded in a network of material practices.”¹¹ New Historicists do not consider literature to be operating separately from history. As Louis Montrose notes, the two refer to each other: “the newer historical criticism is new in its unproblematic distinctions between ‘literature’ and ‘history.’”¹² New Historicism also believes that human identity is constructed by the forces of society, culture and politics, while human nature is not considered as something which can somehow outstrip history. There cannot be a diachronic assessment between a person from the sixteenth century, for example, and ourselves as modern-day readers. Instead, New Historicists view history as a series of segments, a synchronic assessment between every age of humanity.¹³ Lastly, as Louis Montrose again contends, New Historicism is preoccupied with “the textuality of history,” where “we can have no access to a full and authentic past, a lived material existence, unmediated

(London and New York: Bloomsbury Arden Shakespeare, 2017), 115-132, provides a full account of New Historicism's opponents.

⁹ New Historicists themselves have debated whether their methodology can be thought of as fully developed (see Stephen Greenblatt and Catherine Gallagher, eds. *Practising New Historicism*, (Chicago and London: The University of Chicago Press, 2001), 1-19). Michael Payne and Jessica Rae Barbera in *A Dictionary of Cultural and Critical Theory*, (Chichester: Wiley Blackwell, 2013), 484, believe that New Historicism has not succeeded in being able to precisely define its aims. New Historicism's appeal, however, resides in their sizeable compilation of the frequently thought-provoking and unexpected readings it has attained.

¹⁰ I am indebted here to the collection of essays published in *The New Historicism*, ed. Harold A. Veenser, (New York and London: Routledge, 1989).

¹¹ Harold A. Veenser, *Ibid.* ix.

¹² Louis Montrose, “Professing the Renaissance: The Poetics and Politics of Culture,” *Ibid.* 18.

¹³ *Ibid.* 15.

by the surviving textual traces of the society in question.”¹⁴ A historian is therefore eternally positioned within their own ‘historicity’ while a present-day reader cannot conceivably enjoy a text in the same way as the text’s initial readers enjoyed it.

Stephen Greenblatt and Disguise Theory

It is within Greenblatt’s inherently theatrical concept of self-fashioning that we find a remarkably rich inspiration for the interpretation of Shakespeare’s Duke Vincentio, with regard to his masking strategy and to the psychological conditions which make his disguise desirable, sustained or abandoned.¹⁵ In *Renaissance Self-Fashioning* (1980), Greenblatt explores the acts of self-fashioning within literature, contending they are essentially triadic, occurring in relationship to the power structures of a given culture. In a culturally-determined dialectic between identification and rejection, the self takes shape from its submission to an authority at least partially outside the self and from rejection of “a demonic and alien Other.”¹⁶ To demonstrate this theory, Greenblatt looks at six representative figures – Sir Thomas More, William Tyndale, Thomas Wyatt, Edmund Spenser, Christopher Marlowe, and William Shakespeare – in order to show how their writing revealed some of the characteristic strategies for self-fashioning available in sixteenth-century culture. Greenblatt uses More for instance, to show how identity can be shaped by submission to the institutional power of the Catholic Church while also rejecting the “fantastic” claims of personal power and vision by the Reformers as well as the King.¹⁷ In *Othello*, Shakespeare creates a hero whose self is constructed by submission to social codes of sexual restraint and by the rejection of appetite associated with women.¹⁸ Notwithstanding the diversity of motivations and pressures, all these biographies reveal similar patterns of conscious self-creation in the early modern context.

¹⁴ Ibid. 20.

¹⁵ Greenblatt provides a later assessment of Duke Vincentio within the chapter “Absolute Limits,” *Shakespeare’s Freedom*, (Chicago and London: The University of Chicago Press, 2010), 1-17, although he does not apply his theory of self-fashioning to the character. Instead, the author foregrounds the early modern trials of royal identity, feudal values and the intensifying distrust towards the manipulative aspects of human relations, both at the psychological and social level. He believes Duke Vincentio possesses a moral ambiguity, refusing to outwardly support the Viennese city’s pre-existing laws against illicit sexual activities. It is the Duke, he adds, who leads us to Shakespeare’s own conception of the ethical ambiguity of power. Overall, Greenblatt contends, the central idea about the play is the Duke’s overall anxiety about his rule, causing him to retract from the gaze of his subjects.

¹⁶ Stephen Greenblatt, *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*, (Chicago, USA: The University of Chicago Press, 1980), 9.

¹⁷ Ibid. 11-73.

¹⁸ Ibid. 232-254.

Interspersed within these biographies, we can locate Greenblatt's somewhat indirect preoccupation with disguise which can be understood from a prior examination of the "modes of behaviour," meticulously anatomized to expose the early modern strategies of self-fashioning. These modes are characterized by those of rhetoric, nonsense, loss and improvisation. If all these modes serve to promote a certain version of the self, they also inevitably call for the opposite, for example, for hiding, masking, using camouflage and therefore ultimately disguising the competing identities. Disguising rhetoric is characterized using feigned language, borrowed discourses, dialect (or voices) and wordplay.¹⁹ Borrowing discourses creates a discursive influence on the inner and outward self, forcing each to behave differently and therefore employ disguise. In the case of wordplay, the awareness of shifts in the meaning of words could be seen as a powerful tool in the realm of disguise, providing a means of manipulation to fashion an outcome as someone may see fit. Greenblatt reminds us of More's desire to employ a range of dialects in an aim to replace the texts of the Reformist church, committed to eliminating his own voice in the process.²⁰ With the mode of nonsense, we witness the struggle of the self-fashioning subject to accommodate a public and private persona. Greenblatt cites the use of More's character, Raphael Hythlodæus in *Utopia*, which he claims reveals the tension between More's private and public selves, resulting in the appearance of comedy and irony.²¹ In turn, this creates an illusion, a nonsensical construction of reality. It is this nonsensical construction which invariably enters and disrupts our discourse and helps to disguise our real, innermost feelings. Finally with the mode of loss and improvisation we witness the self-fashioning subject utilising a range of manipulating devices which derive from an ability to design and imagine its own fictional role and, consequently, to employ disguise.²² Shakespeare's Iago is cited by Greenblatt as a key exemplar of this.

Crucially from the interpretative point of view, these modes of behaviour are subject to what Greenblatt calls the modes of desire and fear within the self-fashioning subject.²³ The mode of darkness disguises the inner-self which is in conflict with the outer-self trying to play its role in public, accepting religious authority and power.²⁴ Secondly, the subject undergoes a radical concealment of identity where its desires are attached to the need to disguise, generating fear and anxiety that other disguises will soon appear and will need to be confronted. With the need to liberate those desires and fears, to emancipate yourself from your identity, from disguise itself, we see that this is still attached to the discourse

¹⁹ Ibid. 162-163.

²⁰ Ibid. 104.

²¹ Ibid. 54.

²² Ibid. 227-228.

²³ Ibid. 209.

²⁴ Ibid. 58.

of the other that you seek to separate yourself from.²⁵ Finally, there is the desire to plunge into the forbidden, taboo sphere where the subject radically seeks a reformation of the self. Therefore disguise, is linked to the quest of the self (and the self-fashioning subject) to achieve, in Greenblatt's view, a mistaken belief in the attainment of self-knowledge or as he puts it, a 'self-content'.²⁶

Lastly, the modes of desire and fear are both verbally and non-verbally expressed by the self-fashioning subject, becoming subversive as they "erupt" into discourse. There are implications, too, for disguise. This is because the mode of inwardness can disguise the potential release of the self's frustrated desires and fears to erupt through language and subvert the discourse of court ideology, while the mode of aggression can be disguised by the cloak of passivity.²⁷ In turn the mode of mockery can form part of a calculated recklessness, itself a disguise in seeking sexual and political survival.²⁸ Additionally, the mode of hatred or loathing is something that masks the self-fashioner's desire to wish the opposite, to seek reunion from conflict, for example.²⁹

One effect of disguise that arises from within self-fashioning is Greenblatt's belief on the relationship between the self with its own culture. This is a relationship often characterized, nonetheless, through an intense struggle where the self-fashioning subject seeks to live with the demands of self-fashioning. This imposes a considerable strain on the psychology of the self, imposed by "the renewal of existence through repetition of the self-constituting act."³⁰ Therefore the more rigorous the self-fashioning act and the act of disguising, the greater psychological pressure placed upon the self-fashioning subject to the point where "social identities seem as fixed and inflexible as granite; at times, they shimmer like a mirage."³¹ I will seek to illustrate this point further in my subsequent analysis of Duke Vincentio.

Duke Vincentio in *Measure for Measure*: the great improviser and manipulator

The beginning of the play finds the Duke assigning a commission, the governance of the city of Vienna, to Escalus.

DUKE	Of government the properties to unfold Would seem in me to affect speech and discourse. ³²
------	--

²⁵ Ibid. 31.

²⁶ Ibid. 128.

²⁷ Ibid. 156.

²⁸ Ibid. 139.

²⁹ Ibid. 65.

³⁰ Ibid. 201.

³¹ Ibid. 110.

³² William Shakespeare, *Measure for Measure*. Arden Shakespeare Third Edition, eds. A.R. Braunmuller and Robert N. Watson. London: Bloomsbury Publishing, 2020, 1.1.3-7.

As much as they praise Escalus and outline what appear to be his noble intentions, the Duke's words nonetheless reveal his desire for self-fashioning – he knows clearly that governance is dependent on one of its modes of behaviour, rhetoric, and that borrowing discourses are essential to playing the role of one in power.

As Escalus' appointment is finalized, the Duke reveals the underlying pressures of balancing personal and civic matters.

DUKE There is our commission,
From which we would not have you warp.³³

This allusion to “warping” recurs in the scenes that follow. As Cynthia Lewis argues, such recurrences seem to “describe licentiousness, but in themselves they may suggest both error and resilience.”³⁴ Soon, the Duke utters “But I do bend my speech / To one that can part in him advertise”³⁵ which Cynthia Lewis feels is “self-reflective.”³⁶ The Duke is now already contemplating disguise, drawing towards the desire for darkness and its expressive need for inwardness as he feels the tensions being created by his public and private personas.³⁷

As the Duke concludes, “No more evasion,”³⁸ we hear an ironic comment on himself as someone about to enter disguise. The Duke's inner-turmoil soon reveals a hesitancy regarding the fulfilment of civil duties.³⁹

DUKE ...Give me your hand:
I'll privily away. I love the people,
But do not like to stage me to their eyes:
Through it do well, I do not relish well

³³ *Measure for Measure*, 1.1.13-14.

³⁴ Cynthia Lewis, “‘Dark Deeds Darkly Answered’: Duke Vincentio and Judgment in *Measure for Measure*,” *Shakespeare Quarterly*, Autumn 1983, Vol. 34, No.3, 276.

³⁵ *Measure for Measure*, 1.1.40-41.

³⁶ Lewis, 276.

³⁷ Matthew Hunter, in “‘Measure for Measure’ and the Problem of Style,” *ELH*, Summer 2016, Vol. 83, No.2, notes how the Duke often employs features of language which lead the reader/spectator to “frustrate” rather than accept, a cohesion between the Duke's use of language in public and his “private self,” 470.

³⁸ *Measure for Measure*, 1.1.50.

³⁹ The Duke's comments here are often seen in relation to James I's attitude to crowds (See J.K. Lever in William Shakespeare, 1967, *Measure for Measure*. Arden Shakespeare Second Edition, (London: Bloomsbury Publishing, Reprint, 2008), 8. Other critics have not only considered this as a reference to James I but also developed a general belief that Duke Vincentio is James I. For a discussion on this point, see Kevin Quarmby, *The Disguised Ruler in Shakespeare and his Contemporaries*, (Surrey: Aldgate Publishing, 2012), 111-117.

Their loud applause and Aves vehement;
Nor do I think the man of safe discretion
That does affect it.⁴⁰

While a wavering commitment to civic life is evident, providing the reader/spectator with a plausible motive for this disguise, The Duke's re-emergence in Act 1 Scene 3, sees him discussing with Friar Thomas an alternative reason. We are drawn to the nature of the imputation Friar Thomas might have made:

DUKE Why I desire thee
 To give me secret harbour, hath a purpose
 More grave and wrinkled than the aims and ends
 Of burning youth.⁴¹

There resides the possibility that the Duke's absence is necessitated by a romantic motive, helping to subvert what Kevin Quarmby saw as the 'comical-history' convention of the disguised ruler.⁴² An image of a morally ambivalent Duke is emerging as we continue to simultaneously construct him as an evasive, "notoriously slippery"⁴³ character.

The Duke then comments on his contempt for the vanity of secular life:

DUKE My holy sir, none better knows than you
 How I have ever loved the life removed
 And held in idle price to haunt assemblies
 Where youth, and cost, and witless bravery keeps.⁴⁴

He has preferred to enjoy a life of seclusion, while there remains a temptation to draw an analogy between this desire for solitude and the need to enter the state of inwardness so essential to the self-fashioning subject.

The Duke (as I will shortly show) sees the benefits of surveillance within the Friar's robes he is soon to adorn, but first, he outlines his reason for aspiring to that condition.

DUKE We have strict statutes and most biting laws,
 The needful bits and curbs to headstrong jades,
 Which for this nineteen years we have let slip;⁴⁵

⁴⁰ *Measure for Measure*, 1.1.66-72.

⁴¹ *Ibid.* 1.3.3-6.

⁴² Quarmby, 111.

⁴³ Anthony B. Dawson, "Measure for Measure, New Historicism, and Theatrical Power," *Shakespeare Quarterly*, Autumn 1988, Vol. 39, No.3, 331.

⁴⁴ *Measure for Measure*, 1.3.7-10.

Such lines appear to confirm his rejection of sexual profligacy in Vienna. However, we are clearly reminded, in his wavering depiction of his image as a competent ruler, (there is also the reference to the Royal 'we' rather than 'I') of his failure to address this situation through existing statutes.

And so, we are to believe that the Duke, having appointed Angelo to enforce these laws, wishes to see (through disguise) these statutes effected once more. However, the power of secret surveillance enabled by this disguise arises suspicion that some manipulative will is at play,⁴⁶ hinting at the improvisational mode of behaviour within the realm of self-fashioning. This is evidenced in the Duke's desire to not only oversee the gradual obedience of his subjects, but also carefully watch and assess Angelo himself:

DUKE	I have on Angelo imposed the office; Who may, in th' ambush of my name, strike home, [...] And to behold his sway, I will, as 'twere a brother of your order, Visit both prince and people. ⁴⁷
------	---

Through beholding Angelo's "sway" in controlling the reins of power, the Duke desires to find out "what our seemers be."⁴⁸ David Weiser points here to the Duke's exploitation of "verbal and dramatic irony, incorporating in himself a vast (if not quite complete) range of the play's ironic meanings."⁴⁹ So, we see the Duke employing the use of wordplay within his rhetorical mode which also becomes a key weapon within his self-fashioning subjects' arsenal.

The Duke appears disguised as Friar Lodowick in Act 2, Scene 3 and his opening gambit is used to enforce that disguise.

⁴⁵ Ibid. 1.3.20-22.

⁴⁶ A.R. Braunmuller and Robert N. Watson (*Measure for Measure*. Arden Shakespeare Third Edition, eds. A.R. Braunmuller and Robert N. Watson, London: Bloomsbury Publishing, 2020, 57) comment on the overall design of the Duke's manipulative tendencies, a ruler "unafraid to torment and humiliate his citizens" with the intent to return traditional values to Vienna. Jessica Apolloni, in "Local Communities and Central Power in Shakespeare's Transnational Law," *Studies in Philology*, Winter 2017, Vol. 114, No.1, believes that the Duke's plan to employ Angelo in maintaining order in the city is itself Machiavellian, dramatizing "the ways a Renaissance prince might use his judicial officers for his own gain," 124.

⁴⁷ *Measure for Measure*, 1.3.40-45.

⁴⁸ Ibid. 1.3.54.

⁴⁹ David K. Weiser, "The Ironic Hierarchy in *Measure for Measure*," *Texas Studies in Literature and Language*. Fall, 1997, Vol. 19, No.3 *An Issue Devoted to the Renaissance*, 337.

DUKE Hail to you Provost – so I think you are.⁵⁰

Soon it appears that the Duke desires to play the role of a confessor and the tone of his instruction is certainly manipulative, reflecting his own submission to the words of Peter from the Bible as he wishes to visit those victims of his own laws in prison.

DUKE I come to visit the afflicted spirits
Here in the prison.
[...] make me know
The nature of their crimes, that I may minister
To them accordingly.⁵¹

And so confronting Juliet in prison, the Duke appears to deliver a Christian discourse of confession and mercy.

DUKE Repent you, fair one of the sin you carry?
[...]
Love you the man that wrong'd you?⁵²

However, such a stringent focus on Christian doctrine begins to waver as the Duke comments:

DUKE Then was your sin of heavier kind than his.⁵³

Suddenly, as Victoria Hayne notices, it is the seeming harshness of the Duke's admonition that is "virtually evaporated in the simultaneous and pointedly bawdy reference to both the heaviness of her pregnancy and the weight she bore to get it."⁵⁴ The emergent strains of the desire for darkness reappear in the Duke's discourse as he struggles again to contemplate the public and private persona within self-fashioning.

Act 3 Scene 1 sees the disguised Duke still within the prison walls – this time accompanying the Provost and Claudio. It is a scene that Cynthia Lewis believes marks a great "transition" for the Duke as he "learns as much from his subjects about life as he teaches Claudio about death" (1983, 282). Coupled with this transition, we realise that as well as a confessor, the Duke now wishes to play the role

⁵⁰ *Measure for Measure*, 2.3.1.

⁵¹ *Measure for Measure*, 2.3.4-9.

⁵² *Ibid.* 2.3.19, 24.

⁵³ *Measure for Measure*, 2.3.28.

⁵⁴ Victoria Hayne, "Performing Social Practice: The Example of *Measure for Measure*," *Shakespeare Quarterly*. Spring 1993, Vol.44, No.1, 337.

of a counsellor. The long speech that he delivers to Claudio echoes both a mix of Christian morality and Senecan stoicism.⁵⁵

DUKE Be absolute for death; either death or life
 Shall thereby be the sweeter. Reason thus with life:
 If I do lose thee, I do lose a thing⁵⁶
 That none but fools would keep.⁵⁶

The Duke's attempts at consolation initially seem to be successful as Claudio "seek[s] to die."⁵⁷ However, as Lewis notices, "[t]his sudden change, however, gradually gives way to Claudio's renewed longing to live."⁵⁸ Therefore, we can feel that the Duke, an ineffective magistrate, is just as ineffective a counsellor, exposing his naivete through this treatment of Claudio.

Regardless of the Duke's ability to effect roles we nonetheless see evidence of his penchant for wordplay within his rhetorical mode of behaviour. J.W. Lever is notes such an instance in:

DUKE ...and doth beg the alms
 Of palsied eld.⁵⁹

Lever comments that this "conceit" is "a play on the homophone "alms-arms." Palsied old age ("eld") begs youth for *arms*: impecunious youth begs old age for *alms*."⁶⁰ Darryl Gless also spots the "scriptural wordplay" of the Duke on "life and death."⁶¹

DUKE ...What's yet in this
 That bears the name of life? Yet in this life
 Lie hid moe thousand deaths; yet death we fear,
 That makes these odds all even.⁶²

The Duke's adept use of language nonetheless reveals a return of his wavering psychological state, evidenced in the subsequent conversation with Isabella. Rather than continue to praise Angelo, he suddenly starts to utter the opposite:

⁵⁵ See Katherine Duncan-Jones, "Stoicism in *Measure for Measure*: A New Source," *The Review of English Studies. New Series*, Nov. 1977, Vol. 28, No. 112, 441.

⁵⁶ *Measure for Measure*, 3.1.5-8.

⁵⁷ Ibid. 3.1.42.

⁵⁸ Lewis, 283.

⁵⁹ *Measure for Measure*, 3.1.35-36.

⁶⁰ Lever, 69.

⁶¹ Darryl F. Gless, *Measure for Measure; the Law and the Convent*. (Princeton: Princeton University Press, 1979), 243.

⁶² *Measure for Measure*, 3.1.38-41.

DUKE The assault that Angelo hath made to you,
 fortune hath conveyed to my understanding; and,
 but that frailty hath examples for his falling, I
 should wonder at Angelo. How will you do to con-
 tent this substitute, and to save your brother?⁶³

Darryl Gless believes that the Duke is behaving oddly here, and sees a contrivance on the Duke's part in bringing out the villainy of Angelo.⁶⁴ I believe that the Duke is acting perfectly within the realm of self-fashioning because he is using the crafting powers of his improvisational mode of behaviour (and of course his rhetorical modes) to manipulate firstly Claudio and now Isabella. At the same time, the Duke is also seeking to praise the virtues of Isabella:

DUKE The hand that hath made you fair hath made you
 good. The goodness that is cheap in beauty makes
 beauty brief in goodness; but grace, being the soul
 of your complexion, shall keep the body of it ever
 fair.⁶⁵

A more complex picture of the Duke emerges, bound by his moral ambiguity. On the surface, the Duke appears to be testing the limits of Isabella's virtues, assessing whether she herself would make an ideal companion for the companionless Duke. However, he also seems to be testing the limits he has placed on himself, finding it hard to adhere to. Furthermore, he is examining whether it is fair to place his own subjects under such enormous strain. And so here, we are reminded of Friar Thomas's suspicions that the Duke's quest in disguise was something more deeply inspired than its claimed political and social aims.⁶⁶

While trying to restore the respectability of Mariana and potentially averting the prospect of the death of Claudio, the Duke proposes his famous 'bed-trick.'⁶⁷ Carolyn Brown contends that Shakespeare used this device to "enhance the subtextual reading of the Duke by suggesting that his ruler indulges

⁶³ Ibid. 3.1.183-187.

⁶⁴ Gless, 225.

⁶⁵ *Measure for Measure*, 3.1.179-183.

⁶⁶ Paradoxically enough, the Duke's acts remind me of King Lear: 'As flies to wanton boys are we to the gods, / They kill us for their sport (*King Lear* 4.1.38-39). Furthermore, there is evident the contemporary distrust towards comic conventions.

⁶⁷ The bed trick is a plot device in traditional literature and folklore; it involves a substitution of one partner in the sex act with a third person (to put it in other words, "going to bed with someone whom you mistake for someone else"). In the standard and most common form of the bed trick, a man goes to a sexual assignation with a certain woman, and without his knowledge that woman's place is taken by a substitute.

voyeuristic tendencies.”⁶⁸ She also mistakenly contends The Duke shows no love interest in Isabella.⁶⁹ On the contrary, he has been repressing and rejecting his expression of desire for her while performing his undisguised, public role. In private, in disguise, he now enjoys arranging and fantasising about such pleasures and it is partly this dichotomy within his self, his almost simultaneous need for rejection and then desire for sexual and romantic pleasure, which I believe contributes to the wavering of his public and private persona as well as the frequent eruption of such sexual repression into his discourse.

Act 3 Scene 2 concludes with the Duke’s raging soliloquy, attacking Angelo or the abuses of his role.

DUKE	Twice treble shame on Angelo, To weed my vice and let his grow! O, what may man within him hide, Though angel on the outward side! ⁷⁰
------	---

The lines are as much a rebuke towards himself, his own inability to effect a decisive model of governance. There is also recognition to the power of self-fashioning and its ability to manifest itself in disguise (‘O, what may man within him hide’), followed by a recognition to the desire of the self-fashioning subject, to be the ‘angel on the outward side,’ the paragon of behaviour seemingly unfettered by those scheming anxieties within.

Whatever doubts have arisen about his ability to perform his different roles within his disguise, both in his own mind and in the audience’s, the Duke remains committed to his plan to frame Angelo. In doing so he begins to show a cruel approach in the employment of the improvisational mode of behaviour. This is evidenced by his treatment of Isabella and instilling the belief in her that Claudio has already been executed. This enables the tide of opinion to further run against Angelo and importantly, to instil a virtuous and resolute response to death in Isabella, qualities that the Duke is looking for in a future partner. His treatment of her concludes:

DUKE	Mark what I say, which you shall find By every syllable a faithful verity. The duke comes home tomorrow; - nay, dry your eyes. ⁷¹
------	--

⁶⁸ Carolyn E. Brown, The Homoeroticism of Duke Vincentio: ‘Some Feeling of the Sport,’” *Studies in Philology*. 1997, Vol.94, No.2, 210.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ *Measure for Measure*, 3.2.262-265.

⁷¹ Ibid. 4.3.125-127.

Isabella's response must give the Duke great hope in his amorous quest and is testament to his manipulative powers of persuasion, finding a true converter to his faith.

ISABELLA I am directed by you.⁷²

The Duke's reappearance in Act 5, a return to the eyes of his public, is seen to be in distinct contrast to his initial desire to "privily away." What is equally striking is that having put down his friar's robes, the Duke nonetheless has not refrained from the governance of self-fashioning, soon deciding to play another role, one that Cynthia Lewis describes as a "teacher."⁷³ His public mission while playing this role, is plausibly outlined in Stacy Magedanz's words, "to unite public and private, and specifically to expose Angelo's hypocrisy as a civil authority while eliciting Isabella's personal sense of compassion."⁷⁴ In eliciting this sense of compassion, I will argue that this is to finally prove within himself the suitability of Isabella in marriage.

The Duke shows his manipulative skill, attempting to deny his own private misgivings about Angelo which we see expressed by the voice of Isabella:

ISABELLA That Angelo's forsworn; is it not strange?
 That Angelo's a murderer; is 't not strange?
 That Angelo is an adulterous thief,
 An hypocrite, a virgin-violator;
 Is it not strange and strange?
 DUKE Nay, it is ten times strange!⁷⁵

What is apparent during Isabella's intensifying interrogation is that The Duke's fondness of playing a teacher is soon relinquished as he swiftly returns to a confessor's role. Despite it being the undisguised version, we still witness our protagonist governed by the forces of self-fashioning. Showing apparent frustration with Isabella's persistence in blackening the name of Angelo, the Duke concludes:

DUKE Someone hath set you on:
 Confess the truth, and say by whose advice
 Thou cam'st here to complain.⁷⁶

⁷² Ibid. 4.3.137.

⁷³ Lewis, 286.

⁷⁴ Stacy Magedanz, "Public Justice and Private Mercy in *Measure for Measure*," *Studies in English Literature. 1500-1900*. Spring 2004, Vol.44, No.2 *Tudor and Stuart Drama*, 324.

⁷⁵ *Measure for Measure*, 5.1.39-44.

⁷⁶ Ibid. 115-117.

And so, the Duke soon stages the moment when he can no longer tolerate Isabella's presence, having her arrested. Just before she exits she reveals that it was Friar Lodowick that brought her to the scene. The Duke's reply is telling for it reveals the deep influence of his self-fashioning while disguised and equally now, undisguised, as the play reaches its climax:

DUKE A ghostly father, belike. – Who knows that Lodowick ?⁷⁷

The hold of self-fashioning remains very much within the Duke and when the veiled Mariana is brought forward for questioning, the manner of interrogation seems to mirror the desire of his inner-self in search of its own identity:

DUKE What, are you married?
 MARIANA No, my lord.
 DUKE Are you a maid?
 MARIANA No, my lord.
 DUKE A widow, then?
 MARIANA Neither, my lord.
 DUKE Why, you are nothing then: neither maid,
 widow, nor wife!⁷⁸

Mariana soon lifts the veil and tells of her plight. Here, the framing of Angelo should, we think, become apparent but the Duke agrees with Angelo that Isabella and Mariana were "instruments of some more mightier member / That sets them on."⁷⁹ It is clear that the Duke wishes his alter ego, Friar Lodowick to return and finally provide the means to seal Angelo's fate. It is a desire too, of the Duke to re-engage with his "life remov'd" that he so loves:

DUKE There is another friar who set them on;
 Let him be sent for.⁸⁰

Lucio's sheer intolerance of Friar Lodowick leads him to reveal the Duke in disguise although there is little evidence of this ruler's penchant for self-fashioning abating. The Duke's first reaction serves as an ironic comment on his own behaviour, his own knavish antics behind the Friar's robes contributing very much toward the self that this leader of Vienna has fashioned:

DUKE Thou art the first knave that e'er madest a duke.⁸¹

⁷⁷ Ibid. 5.1.129.

⁷⁸ Ibid. 5.1.176-179.

⁷⁹ Ibid. 5.1.236-237.

⁸⁰ Ibid. 5.1.247-248.

⁸¹ Ibid. 5.1.354.

Lucio's desire to see the Friar "hanged in an hour"⁸² suddenly turns table and fears his unmasking "May prove worse than hanging"⁸³. The revealed Duke nonetheless continues his manipulative, improvisational self in the subsequent handling of Angelo. In sentencing him initially to death, the Duke wishes to bring about one of his own desires from disguise, winning the hand of Isabella. In achieving this aim, the Duke must engender the begging and forgiveness of Angelo, which the deputy accedes to. The result of this is the immediate insistence on the marriage of Angelo to Mariana. As David Thatcher rightly sees, the Duke's pairing of these two in marriage leads us to conclude: "Is it cynical to suppose that Duke Vincentio, by marrying Angelo off to Mariana, eliminates a possible rival for Isabella's hand?"⁸⁴

After pardoning Claudio, the Duke reveals that one of his key ploys behind his disguising is indeed to win Isabella's hand.

DUKE ...and, for your lovely sake
Give me your hand and say you will be mine.⁸⁵

It is not at all clear, though, whether Isabella will accept, and Shakespeare deliberately leaves us without this resolution answered.⁸⁶ This open-endedness is also exemplified in the Duke's arrangement of the marriage of Angelo and Mariana, as well as the insistent pairing of Lucio with a prostitute to save his life.

The Duke's mode of rhetoric, characterized by his Christian forgiveness and newly found assurance in his former role, is soon to be contrasted by his final obligation to Isabella:

DUKE I have a motion much imports your good;
Whereto if you'll a willing ear incline,
What's mine is yours and what is yours is mine.

⁸² Ibid. 5.1.353.

⁸³ Ibid. 5.1.358.

⁸⁴ David Thatcher, "Mercy and 'Natural Guiltiness' in *Measure for Measure*," *Texas Studies in Literature and Language*. Fall, 1995, Vol. 33, No.3 *Shakespearean Combinations*, 274.

⁸⁵ *Measure for Measure*, 5.1.489-490.

⁸⁶ Anthony Dawson comments that Isabella's silent refusal to accept the Duke's proposal is seen, like Angelo, in a failure "to write Isabella's destiny," 337. He also refers to John Barton's 1970 production of the play which "had Isabella turn away from the Duke's marriage proposal in confusion, [and so] he underlined an ambiguous silence that, like Lucio's wayward voice, helps to undo the elaborate structure of verbal and theatrical authority constructed by the Duke and his deputy (and of course by Shakespeare himself as well)," 337.

So, bring us to our palace; where we'll show
 What's yet behind, that's meet you all should know.⁸⁷

The uncertainty of the play's outcome, whether Isabella will indeed agree to play a significant role in the Duke's future, is a measure of the uncertainties that rage within the Duke's psychological state of mind. The continuing conflict, evident in his discourse, between Christianity and the seeming love of the "life removed" along with its manipulative and improvisatorial mode of behaviour leave the audience themselves perplexed and irresolute at the end of this play, themselves lacking the "self-knowledge" that such a climax should enable.

Conclusion

While it has often been the view of critics to see the Duke as an exemplification of a literary convention or a stock character, the application of Stephen Greenblatt's insights on self-fashioning, I believe, puts more emphasis on the internal conflicts with the figure and therefore exposes the inconsistencies of his policies and behaviour rather than the coherence of his stage design. Such an interpretation shows him as a morally weak character (prone to subconscious desires and unable to rule) and at the same time, an expert manipulator trained in adopting diverse types of discourse to craft new personas. What is also important to notice, is that despite the friar's robes, his mode of disguising is predominantly verbal. Lucio can (probably) see through his disguise whereas the women cannot. This is because the women did not know the Duke before and are utterly vulnerable in the oppressive circumstances they must face. Moreover, the Duke's disguise can in fact be seen as sacrilegious as he claims the most intimate control over the women's pious souls, converting secular power into spiritual control. With this in mind, we may be tempted to re-explore the parallel drawn out at the start of this paper. Subsequently, we could infer that the Duke's desire to exercise this spiritual control is also Shakespeare's own comment on the absolutist doctrines of James I himself.

Bibliography

- Apolloni, Jessica. "Local Communities and Central Power in Shakespeare's Transnational Law," *Studies in Philology*, Winter 2017, Vol. 114, No.1:124-147.
- Brown, Carolyn. E. "The Homoeroticism of Duke Vincentio: 'Some Feeling of the Sport,'" *Studies in Philology*. 1997, Vol.94, No.2: 187-220.
- Dale, James. "Incognitos: Shakespeare's Uses of Disguise in the Light of New Historicism and Its Legacy." Diss. University of Warsaw, 2021.
- Dawson, Anthony.B. "Measure for Measure, New Historicism, and Theatrical Power," *Shakespeare Quarterly*, Autumn 1988, Vol. 39, No.3: 328-341.

⁸⁷ *Measure for Measure*, 5.1.532-536.

- Dollimore, Jonathan. "Transgression and Surveillance in *Measure for Measure*," *Political Shakespeare: New Essays in Cultural Materialism*, Second Edition, eds. Jonathan Dollimore and Alan Sinfield. Manchester: Manchester University Press: 72-87, 1994.
- Duncan-Jones, Katherine. "Stoicism in *Measure for Measure*: A New Source," *The Review of English Studies. New Series*. November 1977, Vol.28, No.112: 441-446.
- Gless, Darryl. *Measure for Measure; the Law and the Convent*. Princeton: Princeton University Press, 1979.
- Greenblatt, Stephen. *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*, Chicago:University of Chicago Press, 1980.
- Greenblatt, Stephen. *Shakespeare's Freedom*, Chicago and London: The University of Chicago Press, 2010.
- Greenblatt, Stephen and Catherine Gallagher. eds. *Practising New Historicism*, Chicago and London: The University of Chicago Press, 2001.
- Hayne,Victoria. "Performing Social Practice: The Example of *Measure for Measure*," *Shakespeare Quarterly*. Spring 1993, Vol.44, No.1: 1-29.
- Hunter, Matthew. "'Measure for Measure' and the Problem of Style," *ELH*, Summer 2016, Vol. 83, No.2: 457-488.
- Lewis, Cynthia. "'Dark Deeds Darkly Answered': Duke Vincentio and Judgment in *Measure for Measure*," *Shakespeare Quarterly*, Autumn 1983, Vol. 34, No.3: 271-289.
- Magedanz, Stacy. "Public Justice and Private Mercy in *Measure for Measure*," *Studies in English Literature. 1500-1900*. Spring 2004, Vol.44, No.2 *Tudor and Stuart Drama*: 317-332.
- Quarmby, Kevin. *The Disguised Ruler in Shakespeare and his Contemporaries*, Surrey: Aldgate Publishing, 2012.
- Parvini, Neema. *Shakespeare and New Historicist Theory*, London and New York: Bloomsbury Arden Shakespeare, 2017.
- Patterson, Lee. *Negotiating the Past: The Historical Understanding of Mediaeval Literature*, Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1987.
- Payne, Michael and Jessica Barbera. eds. *A Dictionary of Cultural and Critical Theory*, Chichester: Wiley Blackwell, 2013.
- Shakespeare, William. 1967. *Measure for Measure*. Arden Shakespeare Second Edition, eds. J.W. Lever, London: Bloomsbury Publishing, Reprint,2008.
- Shakespeare, William. *Measure for Measure*. Arden Shakespeare Third Edition, eds. A.R Braunmuller and Robert N. Watson. London: Bloomsbury Publishing, 2020.
- Tennenhouse, Leonard. "Representing Power – 'Measure for Measure' In Its Time," *Genre*, 1982, Vol. 15, Issue 1-2: 139-156.
- Thatcher, David. "Mercy and 'Natural Guiltiness' in *Measure for Measure*," *Texas Studies in Literature and Language*. Fall, 1995, Vol. 33, No.3 *Shakespearean Combinations*: 264-284.

- Veesser, H. Aram, ed. *The New Historicism*. New York and London: Routledge, 1989.
- Weiser, David. K. "The Ironic Hierarchy in *Measure for Measure*," *Texas Studies in Literature and Language*. Fall, 1997, Vol. 19, No.3 *An Issue Devoted to the Renaissance*: 323-347.

Ewa Kłeczaj-Siara

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny

im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

e.kleczej@uthrad.pl

DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2021.002>

**RESTORYING THE LIFE OF MARTIN LUTHER KING
- VISUAL AND VERBAL COMPLEXITY OF NONFICTION
PICTURE BOOK BIOGRAPHIES**

**HISTORIA ŻYCIA MARTINA LUTRA KINGA
W NOWYM WYDANIU – WIZUALNA I WERBALNA
ZŁOŻONOŚĆ GATUNKU ILUSTROWANEJ BIOGRAFII
W OBRĘBIE LITERATURY FAKTU**

Abstract: The article is devoted to the genre of nonfiction picture book biography as a new publishing phenomenon within the area of children's literature. The aim of the article is to analyze the ways of transmitting knowledge by combining visual codes and unconventional verbal narratives in three nonfiction picture book biographies of Martin Luther King, Jr.: *Martin's Big Words: The Life of Dr. Martin Luther King, Jr.* (2007), *I Have a Dream* (2012), and *Be A King: Martin Luther King, Jr.'s Dream and You* (2018). It examines how the selected books invite the readers to participate in the process of meaning making and redefining reality. It also discusses the strategies of counterstorytelling and counter-visibility employed by the creators of the books.

Streszczenie: Niniejszy artykuł zawiera rozważania nad nowym zjawiskiem wydawniczym w obszarze literatury dziecięcej, jakim jest gatunek ilustrowanej biografii należącej do literatury faktu. Celem artykułu jest analiza sposobów przekazywania wiedzy poprzez połączenie kodów wizualnych z niekonwencjonalnymi narracjami werbalnymi w trzech pozycjach biograficznych dla dzieci: *Martin's Big Words: The Life of Dr. Martin Luther King, Jr.* (2007), *I Have a Dream* (2012), oraz *Be A King: Martin Luther King, Jr.'s Dream and You* (2018). Artykuł wskazuje, w jaki sposób wybrane książki zachęcają czytelnika do uczestnictwa w procesie odkrywania nowych znaczeń i redefiniowania rzeczywistości. Omawia również strategie sprzeciwu zastosowane w narracjach werbalnych i wizualnych.

Keywords: nonfiction, picture book, biography, counternarrative, visibility.

Słowa kluczowe: literatura faktu, książka obrazkowa, biografia, narracja sprzeciwu, wizualność.

Given the growing number of nonfiction picture books published in the United States and in Europe over the last several decades, there is limited research on the development of the genre or its cognitive and affective impact on contemporary readers. The fact that scholars of children's literature are more interested in verbal narratives than its visual rhetoric is one of the reasons for the lack of studies in this area. Another problem seems to be the general ignorance of nonfiction illustrated books as literary works deserving critical attention. One of the few studies treating nonfiction picture books as worthy objects of study is a collection of essays *Verbal and Visual Strategies in Nonfiction Picturebooks* (2021) edited by Nina Goga, Sarah Hoem Iversen, and Anne-Stefi Teigland, published after the 7th International Conference of the European Network of Picturebook Research, which took place in September 2019 at Western Norway University of Applied Sciences in Bergen. The book offers new theoretical and analytical approaches to picture books, which will be referred to in this article. It discusses a variety of genres of nonfiction children's books, as well as the impact of the illustrators' stylistic choices on the perception of the publications. However, as it mostly focuses on European children's literature, it gives little attention to one specific genre – a nonfiction picture book biography which has experienced a resurgence in American publishing houses within the last few years, yet has received marginal scholarly attention. The aim of the article is to analyze the interplay of text and illustrations in three nonfiction picture books about the life and activism of Martin Luther King, Jr., as well as to work out how aesthetic aspects of the books invite the readers to participate in the process meaning making and reinterpreting reality.

Categorizing nonfiction picturebooks

Nonfiction picturebooks, frequently referred to as nonnarrative texts (Nikolajeva and Scott 2001: 12), entail a large corpus of genres, such as concept books, topic books, reference books, picture dictionaries or illustrated poem books. However, many nonfiction picturebooks include elements of a real story, based on historical accounts and featuring real characters; thus they can also be called "narrative" nonfiction picture books. These can be biographies or historical informative books, or even concept books promoting certain values with exemplary real life stories. As Joe S. Sanders points out, unlike their nonnarrative counterparts, such books are dialogic rather than based on finished knowledge (Sanders 2018: 18). They inspire the readers to go beyond given facts and create their own meaning of the story. To use the words of Smiljana Kovac, nonnarrative picturebooks are marked with characteristic discourses of freedom and ambiguity (Kovac 2020: 38). They allow for multiple interpretations, as well as questioning

accepted concepts and definitions. Added to this, as Sanders concludes, the more freedom the book gives the reader, the more aesthetic it becomes (Sanders 2018).

Giorgia Grilli uses the term “artistic nonfiction picture books” to refer to the expanding genre of visually and conceptually sophisticated picture books (Grilli 2020). Among others, these are poem books illustrated by well-known artists who adapt existing works of art into illustrations or produce new visuals in their signature styles. Such publications, offering more content in the visual form, are subject to multiple interpretations. Unlike most nonfiction books, this type of literature does not provide specific facts or fixed definitions. Instead, as Sanders proposes, this is “a literature of questions,” which is not the same as the literature of facts (Sanders 2018, 34). Consequently, nonfiction picture books cannot be assessed according to such criteria as objectivity, authenticity, or accuracy. Instead, we should consider the genre in terms of its potential to open debates, question fixed answers and revise the existing knowledge.

Picturebook biographies are another new publishing phenomenon. They reflect a general interest in the lives of outstanding individuals who are brought to children’s literature as role models. They are based on former biographical studies or other available resources, which are usually enlisted at the end of the books or in the authors’ notes. Most of the picture books contain sparse text, and the story is mainly told by the illustrations. As Michael Benton observes, biography is a hybrid genre on different levels. It combines history and fiction, can be both narrative and nonnarrative, and can be conveyed by means of verbal and visual strategies (Benton 2011: 68). So far there have been no scholarly publications on the interplay of images and text in children’s picturebook biographies. Hence, there is a need to study the rhetoric of this genre, as well as its aesthetic and affective impact on potential readers.

Social justice literature and counterstorytelling

Many of the recent children’s picturebook biographies have been published in the U.S. in response to pressing social and political issues of the day. They address the readers with a proposal for change or with a series of guiding principles based on what worked in the past. The books promote social justice, that is “a world in which the distribution of resources is equitable and ecologically sustainable, and all members are physically and psychologically safe and secure, recognized, and treated with respect” (Bell 2016: 2). Nonfiction texts offer space for discussing a variety of social justice issues. They often feature people taking action in order to make a difference in the world, or, as Ann Berger-Knorr and Mary Napoli note, the books “situate the examination of power and injustice within a broader conversation of what it means to live and participate in a democratic society as engaged and informed citizens” (Berger-Knorr and Napoli 2018: 42).

In the face of growing racial tensions in the United States and the resulting protests and demonstrations, more and more children’s authors and illustrators

are trying to address those issues and get engaged in social action through the writing process. They revive the stories of historical heroes connected with African American history and try to adapt them to current circumstances. The recent illustrated life accounts of Martin Luther King, Jr., the main leader of the Civil Rights Movement, are perfect examples of social justice literature aimed at young readers in America. Frequently published for the Martin Luther King's Day, celebrated on the third Monday in January throughout the United States, they commemorate the legacy of the hero as well as talk about the values King promoted throughout his life.

According to *Colors of Us*, a website promoting multicultural children's literature, there are over twenty picture books about Martin Luther King, Jr. published within the last two decades, which are reliable resources promoting social justice issues. The following sections analyze three nonfiction picturebook biographies: *Martin's Big Words: The Life of Dr. Martin Luther King, Jr.* (2007), written by Doreen Rappaport and illustrated by Bryan Collier, *I Have a Dream* (2012), including excerpts from King's most famous speeches, with the illustrations by Kadir Nelson, and *Be A King: Martin Luther King, Jr.'s Dream and You* (2018), written by Carole Boston Weatherford and illustrated by James E. Ransome. All of the books are created by representatives of the Black culture, bringing to the stories their own experiences and heritage. The books have already been recognized for their innovative ways of presenting the stories of Black activism and empowerment. *Martin's Big Words* and *I Have a Dream* have been granted Coretta Scott King Award for Illustrators, and marked with high sales figures over the last couple of years.

Although the books are part of a long tradition of African American children's literature offering heroic portraits of Black leaders (Bishop 2007), their rendering of King's story is far from conventional biographical writing. Their verbal texts are either based on quotes from King's speeches or they are limited to selected episodes from his life. When combined with diverse illustrations, the same words can be reinterpreted and ascribed totally new meanings. The books recontextualize the story, making it more relevant to contemporary readers and offering new insights into the legacy of the Civil Rights Movement by stressing the continuity of Black struggle. Rather than focusing on the hardships of Black life, they offer an optimistic picture of race relations in America. Thus, they can be analyzed within the theoretical framework of "restorying," defined by Ebony Thomas and Amy Stornaiuolo as "a process by which people reshape narratives to represent a diversity of perspectives and experiences that are often missing or silenced in mainstream texts, media, and popular discourse" (Thomas and Stornaiuolo 2016: 313). Also, on the visual level, the illustrators revise standard representations of Blackness by means of their stylistic choices, "the purposeful contortion of subjects and objects to convey certain sentiments, intrinsic characteristics, conditions, or ideologies," to which Roberta Gardner refers as "counter-visuality" (Gardner 2017: 126).

Martin' Big Words

There are two narrative levels in *Martin's Big Words* – one presents the rules of the segregation system and the main events of the Civil Rights Movement, while the other one comprises the “Big Words,” that is the quotes from King’s speeches as well as quote phrases from his mother, father, who was also a preacher, or other members of his family. Both of the verbal narratives are accompanied with Bryan Collier’s evocative watercolor and cut-paper-collage illustrations, which have a large impact on the readers’ understanding of the message. The first double-spread presents a picture of young Martin walking round his hometown together with his mother. The boy points to the “White Only” sign in front of a public building. From the verbal text we learn that “Every time Martin read the words, he felt bad,” but then we are confronted with his mother’s words: “You are as good as anyone,” which offer an alternative perspective on the segregation issue. The following double-page spreads depict young Martin while praying in the church and then Martin as a minister preaching in the same place. The verbal passages placed on these pages are based on contrasting ideas, a strategy that King frequently applied in his speeches:

Martin said “love,” when others said “hate.”(Rappaport 2007: 7)
He said “together” when others said “separate.”
He said “peace” when others said “war.” (Rappaport 2007: 9)

It seems to be a rule in the book that such descriptive phrases are followed with King’s famous quotes, for instance, “Hate cannot drive out hate. Only love can do that,” or “Love is the key to the problems of the world,” which can be easily reinterpreted and applied to contemporary circumstances. The visual dominance of the “Big Words” indicates the importance of these principles in King’s life, as well as their relevance in modern times. The words are usually larger than the font of the main text, and the colors range from brown to blue to green. The graphic design of the quotes definitely draws the attention of the readers. The quotes in bold type contrasting with smaller print of the historical narrative might be the first thing one can notice on the double-spread.

Rappaport’s “restorying” of King’s life in the nonfiction picture book format reveals a number of facts that are rarely mentioned in standard factual accounts. With her digressions and comments hidden between the lines, the author conveys the belief that the Civil Rights Movement has a strong spiritual component. She focuses on the transformative power of religious beliefs in the careers of political leaders, or, as Patricia Crawford writes, “the concepts of faith in action, and as action” (Crawford 2011: 51). The idea is reinforced by the interjection of King’s words: “Remember, if I am stopped, this movement will not be stopped, because God is with this movement” (Rappaport 2007: 20). Other phrases indicate a correlation between King’s religious beliefs and political activism. The final passage focusing on real events of the Civil Rights Movement describes Martin

as the one who went to help garbage collectors in Memphis, Tennessee, and, among doing other things, “he *prayed* with them” (Rappaport 2007: 25).

King’s religiosity and spirituality are also expressed visually. The book’s final illustration shows Martin’s face on a stained-glass window, looking directly at the reader. Depicting King in the frame of a stained glass, with monochromatic colors, expresses the illustrator’s belief that the character’s message is timeless and his legacy must be preserved. As stained glass windows were originally intended to depict saints of the church, King is raised to the status of sainthood. He becomes a role model whose life is a good lesson to consider and apply in everyday life. According to Kelsey Dallas, stained glass windows make a special impression on the viewers: “There’s something really magnificent about the idea of creating an image where light makes it come alive” (Dallas 2016). The shifting light that goes through the stained glass window illuminates the image of King, thus emphasizing his achievements and spreading his message far beyond the local communities. The recreations of stained glass windows also appear in some background scenes. As Collier explains in an introductory note, he had a special reason to use the stained glass imagery. He writes: “the multicolors symbolize multi races. Stained -glass windows are also a vehicle to tell the story of Jesus. And, whether you’re on the inside or the outside, windows allow you to look past where you are” (Rappaport, Illustrator’s Note). Thus, stained glass is not only a metaphor of King’s life but also the impact of past experiences on people’s lives today.

The collage technique that Collier uses throughout the book allows for more creativity in presenting the story. Combining different elements that have no relationship to each other until they are put together to form a oneness is, according to the illustrator, a perfect medium to bring more emotions to the story. As he writes, “I tried to push to an emotional level that allows the reader to bring his or her experience with it, without actually losing the intensity or the intention of the story” (Rappaport, Illustrator’s Note). Incorporating the image of the flag into the collage illustrations is one example of how Collier engages the reader in analyzing the story within the context of such ideas as freedom and equality. Images of the flag are stuck amongst the protestors or somewhere in the streets, not far from the “Whites Only” signs. One illustration is especially powerful - it is a picture of a Black girl placed in front of the collaged flag made of colorful pieces of paper that reflect American diversity. The figure of the girl seems to be perfectly composed within the overall image of the flag. Parts of her body are made of the same paper cuts that are used for specific components of the flag. She is part of the flag, and part of the nation consisting of people of different races. The picture is accompanied with the following words: “King cared about all Americans,” which directly pertains to the concept of equality of races. At the same time, it is alarming as the picture of the flag is far from ideal. The stars and stripes are rugged rather than straight and clear, which can be interpreted as a warning that even today one needs to struggle for equal rights.

Be A King

Carole Boston Weatherford's picture book *Be A King* is another example of a "restoryed" version of Martin Luther King's life and ideals. The book is a combination of two different narratives, which can be distinguished with the style of the illustrations. One tells the story of King's life and activism. A set of nine full-page watercolor illustrations maintained in a serious tone depict young Martin in his family home, at a picnic of a Black community, or as a student at Morehouse College, as well as a number of locations connected with the Civil Rights Movement, such as the sites of boycotts and protests - the Montgomery Bus, Edmund Pettus Bridge, and the March for Washington protest in front of Lincoln Memorial. Another set of pictures, child-like drawings in colored pencils on a white background, interspersed amongst the other illustrations, depict a group of young students preparing a mural, called the "Wall of Justice," on the premises of their school. Interestingly, it is a racially diverse group of boys and girls, with one disabled child, who collaborate in the common project. They paint the portrait of Martin Luther King in the center of the space, which is surrounded with powerful slogans like "Equal rights for all," or "Stop police brutality." The final illustration depicts the whole group of students marching and holding posters with even more slogans referring to a variety of social justice issues: "Disability right," "Buy local," "Workers' rights," or "End war."

The verbal text of both stories is constructed in exactly the same way. The author places the phrase "You can be a King" on every double-spread, which is followed with two lines of advice on how to act properly. The author uses the name "King" as a metaphor of a range of positive values and attitudes. It implies that you can be given a status of a hero if you, for instance, "say sorry if you did something wrong," "stand for peace," "band together against bullies," "answer your critics," or generally "do your very best at whatever you do." Some of the instructions directly refer to what Martin Luther King did before he earned the reputation of a national hero: "break the chains of ignorance," "sing a song of freedom," "put your foot down and walk tall," or "lift up less fortunate," issues that are still relevant and necessary to make "the dividing walls come down."

The book offers advice to a young generation of readers who want to change the world. The refrain "You can be a King" encourages the readers to continue King's legacy and march for freedom and equality, which are still denied to some social groups in America. Rather than a historical informative material, the book is a perfect primer on how to take action on social justice, as well as an empowering resource for readers of all ages on how to reenact King's ideas in the contemporary world. The initiative of the children to prepare the mural is an example of a lesson in civic responsibility.

The overall concept promoted in the book is service. The life story of Martin Luther King is supposed to be an inspiration for contemporary youth of how they

can also serve others in their society. Weatherford opens the book with a quote from King's speech given two months before he was killed:

Everybody can be great because everybody can serve. You don't have to have a college degree to serve. You don't have to make your subject and verb agree to serve. You don't have to know about Plato and Aristotle to serve. You don't have to know Einstein's theory of relativity to serve. You don't have to know the second theory of thermodynamics in physics to serve. You only need a heart full of grace, a soul generated by love.

The primary aim of the picture book is not to teach about history but promote specific attitudes and patterns of behavior, which are the outcome of King's ideology. The story of the Civil Rights Movement, as it is presented in the book, is not just about struggle for racial equality but it is about social service for a number of different causes, be it racial discrimination, unemployment, or the rights of the disabled.

I Have a Dream

Kadir Nelson's picture book *I Have a Dream* is a visual interpretation of the last part of King's speech delivered from the steps of the Lincoln Memorial during the March on Washington for Jobs and Freedom on August 28, 1963. In fact, it was published on the fiftieth anniversary of the event in commemoration of King's ideals and teaching. Selected passages from King's speech are placed on double-spread illustrations, which expand the meaning of the words. The colorful oil paintings focus either on people or places, indicating that the issue of racial equality is both a spatial and personal matter. Martin's dream of freedom for all races is expressed by means of several symbolic images in close-up. Among others, a Black man and a white man are facing each other on a white background. With no other elements in the picture, it implies the men have access to equal opportunities and are eager to cooperate with each other, while the text suggests they used to be "the sons of former slaves and the sons of former slave owners." Another telling picture shows a pair of black and white hands joined together, which refers to King's dream that "we will be able to work together, to pray together, to struggle together, to go to jail together, to stand up for freedom together." Crowds of people of different races protesting together or black and white children playing together dominate the other double spreads. Contrary to dominant discourses, the pictures suggest that racial equality can be achieved only if people of different races look up to each other. Finally, there is a series of pictures of U.S. geographical regions which, according to King, will be reached by freedom as long as racial segregation comes to an end. These include the prodigious hilltops of New Hampshire, heightening Alleghenies

of Pennsylvania, snowcapped Rockies of Colorado, or curvaceous slopes of California. While most stories of King's life are limited to the American South, Nelson's interpretation indicates the extent of the message is much wider. The beautiful vistas of the country are the symbols of the world King was dreaming of. Although the text of the "I have a dream" speech is well-known in the U.S. and abroad, Nelson's striking full-color paintings offer a new insight into the words, emphasizing the universal truth and lasting impact of King's message. The accompanying illustrations depicting crowds of protestors stress the idea of equality. It is hard to differentiate between the people and specify their race or ethnicity, and with the text placed above the picture, "We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal," the image becomes universal in meaning. Another truth presented by means of the illustrations is the cooperation of the nation as a guarantee of future success. The image showing faces of several children of different races all looking in one direction is a visual interpretation of what King predicted during his lifetime.

"I have a dream," perceived as the most notable speech of the twentieth century, is given a new meaning in its visual form. Given the growing racial conflicts in the United States, the text of King's speech is empowering for contemporary readers. With the metaphor of the dream the book offers the reader a positive message of hope. The image of white doves on the final illustration, accompanied with King's concluding words: "Free at last! Free at last! Thank God Almighty, we are free at last!" quoted from a popular Negro spiritual, indicates the universality of the concept of freedom. From slavery times to the Civil Rights Movement to the current times of the Black Lives Matter Movement, freedom, unlimited by social and political divisions, is a value of utmost importance not only to African Americans but all races and ethnicities living in the U.S. Without the accompanying illustrations the text of King's speech would not sound relevant to the current situation of African American people. The visual narrative emphasizes the continuity of Black struggle, the need to protest and collaborate with other races in order to achieve peace and freedom.

Ideological projections

None of the selected picture books are ideologically neutral. The verbal and visual narratives are projections of the authors' beliefs and expectations. As Kim and Short argue, though rarely analyzed in the context of political ideologies, picture books are discursive practice and cultural artefacts (Kim and Short 2019: 262). The embedded ideology in the discourse of picture books on the life and activism of Martin Luther King is the importance of keeping racial harmony through the interaction of diverse groups of people. The books stress the necessity for every citizen to think about social justice issues and contribute to the well-being of the society.

The visual narratives seem to engage the readers more than the written texts. One of the rhetorical strategies which invites the reader into the story

is focalization, that is the way the depicted person is gazing at the viewer (Painter et al. 2014: 29). The full-page portraits of Martin Luther King included in all of the selected picture books have a lot of visual weight in terms of ideological content, and thus encourage interactive viewing. In *Martin's Big Words*, the figure of the preacher placed on the stained glass looks directly at the viewer, as does the character on the cover illustrations of *Be A King* and *I Have a Dream*. As Kress and van Leeuwen argue, "the gaze of represented participants directly addresses the viewers and so establishes an imaginary relation with them, while more schematic analytical pictures invite impersonal, detached scrutiny" (Kress and van Leeuwen 2020: 89). The viewers of the selected picture books enter into some kind of imaginary relation with Martin Luther King, and are easily convinced to follow his example. Another form of relation can be signified by means of the facial expression or gestures. A smile may suggest a relation of social affinity while a hand pointing at the viewer may invite the viewer to come closer and participate in the social or political activism of the depicted hero (Kress and van Leeuwen 2020: 118).

The represented discourses of the three picture books differ from the popular image of the Civil Rights Movement, dominated with protests and mistreatment of African Americans. Instead, the books contain visions of a dream world in which people of different races work together in the belief that change is possible. As Kim and Short argue, "This functionally related set of contradictory versions of the world, called an ideological complex, is coercively imposed by one social group on another on behalf of the former's own distinctive interests, or subversively offered by another social group in an attempt at resistance in its own interest" (Kim and Short 2019: 262). The creators of the picture books, representing their own racial group, provide subversive stories of the Black struggle, but their rhetoric is far from favoring one race over another. Instead, by raising King to the status of a universal leader, they propose cooperation of races as the only option in a racially divided society. The new versions of King's life story are not dominated with the black or white perspective. The discourse of neutrality and the message of the unity of races are the contexts through which nonfiction picture book biographies of Martin Luther King should be read.

Final remarks

By experimenting with the verbal and the visual format, nonfiction picture book biographies have challenged traditional ways of transmitting knowledge of well-known figures. Historical facts are no longer presented as unquestionable details. The readers are invited to make meaning of the new narratives and bring their own experience to the story. Simultaneously, the narratives are transmitters of values and ideals, which make the books relevant and responsive to social issues that impact present-day American society. Single words or statements quoted from the characters' public talks become the main narrative, which is open to a variety of interpretations.

The visual codes are part of the far-reaching experimentation. The skillfully designed illustrations do not mirror the verbal text but expand the story with new ideas. By mixing different artistic styles, the illustrators present a variety of perspectives and involve the readers in reinterpreting the images any time they open the books. Consequently, the picture books elicit aesthetic and emotional responses, as well as generate critical conversations. But they would not have such an extensive impact on their audience of readers if it was not for the interplay of the two narrative modes, which, with the participation of the readers and the viewers, brings the final result—a *restoryed* version of the past.

References

- Adams, M., Bell, L., and Griffin, P. 2007. *Teaching for diversity and social justice*. New York, NY: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Bell, Lee A. 2016. "Theoretical Foundations for Social Justice Education," in *Teaching for Diversity and Social Justice*, ed. M. Adams, et al. New York: Routledge.
- Benton, Michael. 2011. "Towards a poetics of literary biography." *Journal of Aesthetic Education*, 45(3), 67–87. doi: 10.5406/jaesteduc.45.3.0067
- Berger-Knorr, Ann, and Mary Napoli. 2018. "Teaching for social justice," in *Using Nonfiction for Civic Engagement in Classrooms: Critical Approaches*, eds. Yenika-Agbaw, Vivian, Ruth McKay Lowery, and Paul H. Ricks London: Rowman & Littlefield.
- Bishop, Rudine S. 2007. *Free Within Ourselves: The Development of African American Children's Literature*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Crawford, Patricia. 2011. "Spirituality and Young Children: Literature as a Support for Resilience and Coping," in *African and African American Children's and Adolescent Literature in the Classroom: A Critical Guide*, eds. V. Yenika-Agbaw and M. Napoli. New York: Peter Lang.
- Dallas, Kelsey. 2016. "Why stained glass works in sacred and secular spaces." *Deseret News*, Nov 14, 2016. <https://www.deseret.com> (accessed 10.11.2021)
- Gardner, Roberta Price. 2017. "Unforgivable Blackness: Visual Rhetoric, Reader Response, and Critical Racial Literacy." *Children's Literature in Education* 48: 119-133.
- Goga, Nina, Sarah Hoem Iversen, and Anne-Stefi Teigland, eds. 2021. *Verbal and Visual Strategies in Nonfiction Picturebooks: Theoretical and Analytical Approaches*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Grilli, G., ed. 2020. *Non-Fiction picturebooks: Sharing knowledge as an aesthetic experience*. Florence: Edizioni ETS.
- Kim, Hee Y., and Kathy G. Short. 2019. "The Influence of Embedded Ideologies," in *Critical Content Analysis of Visual Images in Books for Young People: Reading Images*, eds. H. Johnson, J. Mathis, and K. G. Short. New York and London: Routledge.

- King, Martin Luther, Jr. 2012. *I Have a Dream*. Illus. by Kadir Nelson. New York: Random House.
- Kovač, Smiljana N. 2018. "A semiotic model of thenonnarrative picturebook," in *Verbal and Visual Strategies in Nonfiction Picturebooks: Theoretical and Analytical Approaches*, ed. N. Goga, et al. Oslo: Scandinavian University Press.
- Kress, Teo, and Gunther van Leeuwen. 2020. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Nikolajeva, Maria, and Carole Scott. 2001. *How Picturebooks Work*. New York and London: Garland.
- Painter, Clare, J.R. Martin, and Len Unsworth. 2014. *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield: Equinox Publishing.
- Rappaport, Doreen. 2007. *Martin's Big Words: The Life of Dr. Martin Luther King, Jr.* Illus. by Bryan Collier. New York: Hyperion.
- Sanders, Joe S. 2018. *A Literature of Question: Nonfiction for the Critical Child*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Thomas, Ebony E., and Amy Stornaiuolo. 2016. "Restorying the Self: Bending Toward Textual Justice." *Harvard Educational Review*, 86 (3): 313–338. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.313>
- Weatherford, Carole B. 2018. *Be A King: Dr. Martin Luther King, Jr.' Dream and You*. Illus. by James E. Ransome. New York: Bloomsbury.

Jacek Kowalski

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
j.kowalski@uthrad.pl
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2021.003>

ZWISCHEN FIKTION UND WAHRHEIT - W.G. SEBALDS AUSTERLITZ ALS EIN ANTI-ROMAN

Abstract: The aim of this article is to discuss the most important characteristics of the so-called anti-novel on the example of a literary work (the so-called literary "photo-text") by W.G. Sebald *Austerlitz*, which in the contemporary history of German-language literature is considered to be extremely original in terms of form and an unusual (unconventional) prose work drawing on numerous, non-literary means of artistic expression such as photography or film. At the same time, such an unusual (i.e. going far beyond the traditionally understood novelistic genre framework) and unambiguously unclassifiable prose form is a an original literary exemplification of the fight against oblivion in the context of the experience of war trauma and the hardships of searching for one's own identity in the postmodern era at the threshold of the twenty-first century, is strongly oriented towards the reader and the horizon of his reading expectations (Wolfgang Iser), and the border between literary fiction and truth seems to be almost abolished. When discussing the most important anti-novel features, reference was made to the definition of the term "anti-novel" and selected theories in the field of aesthetics of the reception of the medialized literary text (Dieter Wellershof).

Keywords: contemporary German-language literature, W.G. Sebald, anti-novel, correspondence of literature and other arts, fiction and non-fiction.

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest omówienie najważniejszych cech charakterystycznych tzw. anty-powieści na przykładzie utworu literackiego (literackiego „foto-tekstu”) W.G. Sebalda *Austerlitz*, który w historii współczesnej literatury niemieckojęzycznej uchodzi za niezwykle oryginalne pod względem formy i nietuzinkowe (niekonwencjonalne) dzieło prozatorskie czerpiące z licznych, pozaliterackich środków artystycznego wyrazu jak fotografia czy film. Jednocześnie taka nietypowa (tj. wykraczająca dalece poza tradycyjnie rozumiane powieściowe ramy gatunkowe) i niedająca się jednoznacznie sklasyfikować forma prozatorska stanowi oryginalną literacką egzemplifikację walki z niepamięcią w kontekście doświadczenia traumy wojennej oraz trudów poszukiwania własnej

tożsamości w dobie ponowoczesnej u progu dwudziestego pierwszego wieku, jest mocno zorientowana na czytelnika i horyzont jego oczekiwań czytelniczych (Wolfgang Iser), a granica między literacką fikcją a prawdą wydaje się być niemal zniesiona. Przy omawianiu najważniejszych cech anty-powieściowych odwołano się do definicji pojęcia „anty-powieść” i wybranych teorii z zakresu estetyki recepcji literackiego tekstu zmedializowanego (Dieter Wellershof).

Słowa kluczowe: współczesna literatura niemieckojęzyczna, W.G. Sebald, anty-powieść, korespondencja literatury i innych sztuk, fikcja i nie-fikcja.

Einleitungswort

Obwohl seit der Veröffentlichung von W.G. Sebalds letztem literarischem Text¹ Austerlitz (er entstand kurz vor seinem Tode bei einem Autounfall) 20 Jahre vergangen sind, ist er bis heute fortwährend ein „philologischer Lieblingsgegenstand der jüngsten deutschsprachigen Gegenwartsliteratur“². Das Prosastück Austerlitz ist ein typisches Musterbeispiel eines deutschsprachigen Literaturtextes, der sich aus der postmodernen Kultur speist.³ Was ist typisch für die postmoderne Kultur, deren zahlreiche Definitionsversuche in der literaturwissenschaftlichen Forschungsliteratur immer wieder zum Anstoß für gattungsspezifische Textuntersuchungen werden? Dazu gehören sicher solche Merkmale wie: das Prinzip des Doppelcodes (Widerspruch der Konventionen, z.B. Minimalismus in der Darstellung traditioneller Wertebilder) und der breit gefasste Begriff der Hybridisierung (Verwendung von nichtliterarischen Erzählmitteln wie Fotografien oder Eklektizismus, der sich oft in der Fülle der Mittel manifestiert, vor einem reichen Hintergrund des Wissens in Bereichen wie Biologie, Medizin, Psychologie und Philosophie, das Spiel mit Konventionen (Verwischen der Grenzen von Fiktion und Wahrheit, Modellierung des Textempfängers).⁴ In diesem Zusammenhang müssen begriffliche Kategorien wie Fiktion (d.i. wirklichkeitsfingierte Aussage) und Wahrheit (bzw. Authentizität, d.i. wirklichkeitsrelevante Aussage) im Kontext der Anwendung von nicht-

¹ Ich gebrauche bewusst den Terminus „ein literarischer Text“ statt der Gattungsbezeichnung „ein Roman“ hinsichtlich der Zielsetzung des vorliegenden Artikels – J.K.

² Bohley, Johanna: *Zur Poetik blinder Flecken in W.G. Sebalds Austerlitz im Kontext der Nachkriegszeit*. [in:] Golec, Janusz/Von der Lühe, Irmela (Hrsg.): *Geschichte und Gedächtnis in der Literatur vom 18. bis 21. Jahrhundert*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main 2011, S. 161-176, hier S. 161.

³ Man spricht sogar von einer „Sebald-Philologie“ – <https://www.wgsebald.de/phil.html> (Zugriff - 28.12.2021).

⁴ Kowalski, Jacek: *Eine Sammlung von Kurzgeschichten oder ein Mikro-Roman – einige Bemerkungen zu gattungsspezifischen Merkmalen am Beispiel des Textes „Jakob schläft. Eigentlich ein Roman“ (1997) von Klaus Merz* [in:] „Radomskie Studia Filologiczne“ 1/9/2020, S. 63-72, hier S. 65-66.

literarischen Ausdrucksmitteln als eine bestimmte narrative Verfahrensweise herangezogen werden. Dabei wird im vorliegenden Artikel kurz auf die Erklärung des gattungsspezifischen Begriffs „Anti-Roman“ rekurriert. Das Ziel des vorliegenden Artikels ist es, den Literaturtext (bzw. den literarischen Foto-Text⁵) Austerlitz von W.G. Sebald in Bezug auf seine charakteristischsten Anti-Roman-Merkmale hin zu untersuchen. Bei der Besprechung dieser Anti-Roman-Merkmale werde ich mich auf die Text- und Medienästhetik von Dieter Wellershof beziehen.

Zwischen Fiktion und Wahrheit - zur Interdependenz der Begriffe im Kontext der Anwendung von nicht-literarischen Ausdrucksmitteln (Fotografie, Film)

Die Fiktion bzw. Fiktionalität ist ein zentraler Begriff der literarischen Textproduktion. Die transparente Rolle der fiktiven Narration bleibt jedoch im Zeitalter der postmodernen (intermedialen) Kultur umstritten, insbesondere wenn in einen literarischen (fiktiven) Text außerliterarische Darstellungsmittel wie z.B. Fotografien eingebettet werden.⁶ Die exakte Definition findet man im Metzler-Lexikon: „Bezeichnung für den erfundenen bzw. imaginären Charakter der in literarischen Texten dargestellten Welten“⁷. Das bedeutet praktisch in erster Linie, dass von einem dramatischen, erzählenden oder lyrischen Text kaum ein Wirklichkeitsbezug erwartet wird.⁸ Jedoch, wie Anne Kathrin Hillenbach unterstreicht, können historische Romane und biographische Texte einen expliziten Bezug zur außerliterarischen Wirklichkeit aufweisen⁹. Oft erweist sich die traditionell verstandene literarische Fiktion als kommunikationsfern. Gleichzeitig sollte man sich bewusst sein, dass bei einer offenen Komposition eines literarischen Textes, d.h. bei einem Text, der eine wirklichkeitsfingierte Aussage darstellt und nicht-literarische Mittel verwendet, z.B. authentische Fotografien, die historische und kulturelle Ereignisse illustrieren, der Erwartungshorizont¹⁰ des potenziellen Lesers zunimmt. Im Kontext von Wort-Bild-Beziehungen an der Grenze zwischen Fiktion und Wahrheit kann man interessante Bemerkungen in den theoretisch-literarischen Schriften von Dieter Wellershof (1925-2018) finden. In seinen literaturtheoretischen Essays hat sich der Schriftsteller und

⁵ Steinaecker, Thomas von: *Literarische Foto-Texte. Zur Funktion der Fotografien in den Texten Rolf Dieter Brinkmanns, Aleksander Kluges und W. G. Sebalds*. Transcript: Bielefeld 2007, S. 13.

⁶ Hillenbach, Kathrin-Anne: *Literatur und Fotografie. Analysen eines intermedialen Verhältnisses*. Transcript: Bielefeld 2012, S. 38-39.

⁷ Zit. nach Hillenbach, Kathrin-Anne: *Achim, Barsch, Fiktion/Fiktionalität*. [in:] Ansgar Nünning (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze-Personen-Grundbegriffe*. Stuttgart 2004, S. 39.

⁸ Ebd.

⁹ Ebd., S. 39.

¹⁰ Zur Theorie von Wolfgang Iser: Burzyńska, Anna/Markowski Paweł Michał: *Teorie literatury XX wieku*. [Literaturtheorien des 20. Jahrhunderts - Übersetzung J.K.], Znak: Kraków 2006, S. 99-102.

Literaturtheoretiker Dieter Wellershof (1925-2018) mit realistischer Literatur befasst und hat sog. Irritationsstrategien differenziert, die die Natur eines postmodernen Literaturtextes besser veranschaulichen sollen. Was verstand Dieter Wellershof unter der Kategorie *Irritation*? Ihm ging es in erster Linie um die leserorientierte Vermittlung von Erfahrungen bei der Textlektüre: „Der Mangel an Eindeutigkeit und die poetische Unbestimmtheit eines Textes sollen zur Enttäuschung der Erwartungen des Lesers, zur Irritation seiner Sichtweise und seiner Einstellungen führen.“¹¹ Nach Wellershof sollen die Friktionen zwischen der Weltsicht des Lesers und der Textwelt zur Verlängerung des Wahrnehmungsprozesses führen.¹² Darstellungstechnisch kann man auch *Austerlitz* als eine irritierende Art der Textlektüre betrachten, denn dieser Text ist sehr stark leserorientiert und stimuliert dank des angewendeten zahlreichen Fotomaterials stark die Wahrnehmungsprozesse des Lesenden. Trotz innovativer (untypischer, nicht konventioneller) Erzähltechnik ist *Austerlitz* kein einfaches Buch. Wie die Literaturkorrespondentin Sabine Kieselbach feststellte:

Sebald selbst hat "Austerlitz" ein "Prosabuch unbestimmter Art" genannt. Er spielt mit Zitaten, Fotos und Bildern, die er in seine Texte montiert hat. Kapitel gibt es nicht, auch keine Absätze. Eine mitunter verwirrende Lektüre, auf die man sich unbedingt einlassen sollte. Kein Autor nach ihm hat die Grenzen und die Möglichkeiten der erzählenden Literatur so radikal aufgezeigt.¹³

Dieter Wellershof erklärt die Irritation (bzw. das Irritationsverständnis) als „perspektivische Sicht eines Außenseiters, dessen Wahrnehmung der scheinbar bekannten Welt von der Norm abweicht.“¹⁴ Was die Darstellungstechnik in *Austerlitz* mit der Text- und Medienästhetik von Dieter Wellershof verbindet, ist die Tatsache, dass die Erinnerung an die Lebenswelt (eine konkrete Lebensgeschichte) auf literarischer Ebene nicht mehr darstellbar (transparent) sei.¹⁵

¹¹ Zit. nach: Bügner, Torsten: *Lebenssimulationen. Zur Literaturtheorie und fiktionalen Praxis von Dieter Wellershof*. Deutscher Universitätsverlag: Wiesbaden 1993, S. 121.

¹² Ebd., S. 121.

¹³ <https://www.dw.com/de/w-g-sebald-austerlitz/a-44899438> (Zugriff 30.12.2021).

¹⁴ Bügner, Torsten: *Lebenssimulationen. Zur Literaturtheorie und fiktionalen Praxis von Dieter Wellershof*. Deutscher Universitätsverlag: Wiesbaden 1993, S. 122.

¹⁵ Forscher von Sebalds literarischem Werk sehen in seiner ungewöhnlichen fototextuellen Technik oft eine angebliche Episode aus dem Leben des Schriftstellers. Es geht um die angebliche Entdeckung eines Fotoalbums des Vaters des Schriftstellers, das W.G. Sebald als ein junger Mensch selbst gefunden haben soll. Dies waren Fotos vom Polenfeldzug 1939. Das Lächeln der deutschen Soldaten auf den Fotos vermischte sich mit der allgegenwärtigen Zerstörung und gleichzeitig mit einer so

Somit sei die Irritations- und Erfahrungsvermittlung durch die „ungewohnte Organisation und Selektion“ des Textmaterials zu erreichen.¹⁶ Jedes der unten aufgelisteten Bauelemente der Erzählstruktur, die für einen medialisierten Text (und somit für einen Anti-Roman) typisch sind, lässt sich problemlos in *Austerlitz* nachweisen¹⁷ (Bearbeitung nach Torsten Bügner):

1) Handlung und Plot:

- „riskante, erschreckende und wahrscheinliche Lagen“
- „Diskontinuitäten, Widersprüche, Unvorhersehbarkeiten, Leerstellen und Prozessplanung mit einbezogenem Zufall“
- „Offene Schlüsse“
- „Widersprüche“
- „überraschende Wendungen“ (ebd.)¹⁸

2) Makrostruktur des Textes und Montage:

- „Motivwiederholungen, verbunden mit irritierenden Veränderungen“
- „Zerstörung der Zusammenhänge, zum Beispiel der gewohnten zeitlichen, räumlichen und kausalen Verknüpfungen“
- „Sprünge, Lücken“
- „Überblendungen, Schnitte“¹⁹

3) Zeit und Handlungs-dichte:

- „Auflösung ... der Chronologie“
- „Zeitdehnung und Zeitraffung“
- „Wechsel zwischen Bewegung und Stillstand (nach – J.K.) langer und kurzer Einstellung“²⁰

4) Perspektive:

- „subjektive Blickführung“

charakteristischen Stille und Abwesenheit von Erinnerung, die von diesen Fotos geprägt war. Dieser Vorfall könnte auch als eine Antwort auf die Frage benutzt werden, warum W.G. Sebald in *Austerlitz* die jüdische Identitätssuche in der Nachkriegswelt ausdrücklich postapokalyptisch darstellen wollte. Vgl. dazu: Hopkinson, Amanda: *Historia pamięci czy pamięć historii?* [Eine Geschichte der Erinnerung oder eine Erinnerung an Geschichte? - Übersetzung J.K.] - Przeł. Magda Heydel. [in:] „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa. W.G. Sebald: Antropologia, literatura, fotografia” [Kontexte – Polnische Volkskunst. W.G. Sebald: Anthropologie, Literatur, Fotografie - Übersetzung J.K], nr 3-4, 2014, S. 53-56, hier S. 54.

¹⁶ Bügner, Torsten: *Lebenssimulationen. Zur Literaturtheorie und fiktionalen Praxis von Dieter Wellershof*. Deutscher Universitätsverlag: Wiesbaden 1993, S. 122.

¹⁷ Bei der Besprechung beziehe ich mich auf die wichtigsten Merkmale des Anti-Romans *Austerlitz*.

¹⁸ Bügner, Torsten: *Lebenssimulationen. Zur Literaturtheorie und fiktionalen Praxis von Dieter Wellershof*. Deutscher Universitätsverlag: Wiesbaden 1993, S. 123.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd.

- „Wechsel zwischen Totale und Detail, Nähe und Ferne, Schärfe und Verschwommenheit des Blickfeldes“
- „plötzlicher Wechsel der Perspektiven“
- „Isolierung von Details“
- „Beschränkung des Bewusstseinsfeldes“
- „fremdartige Beschreibungen“
- „Wechsel von Innen- und Außenwelt“²¹

5) Bezug auf Leserwissen

- „problematisierte Erfahrungsprämissen“
- „Engpässe mit Informationsentzug“
- „Leerstellen“
- „Verneinung von Erwartungen“
- „Mehrdeutigkeiten“
- „Strukturen, die Ungewißheit erzeugen“
- „Täuschungen, Schocks“²²

Der Begriff der Authentizität (Wahrheit) bezüglich eines literarischen Textes wird in Verbindung mit nichtliterarischen (außerliterarischen Ausdrucksmitteln), d.h. mit in einem literarischen Text abgebildeten Fotografien gebracht. Im Kontext des literaturwissenschaftlichen Gebrauchs einer Fotografie im Erzähltext ist zu behaupten, dass es sich dabei nicht mehr um die Entscheidung handelt, ob fiktional oder nichtfiktional erzählt wird, sondern um die Tätigkeiten des Textrezipienten (des Betrachters einer Fotografie) bei der Textinterpretation, d.h. bei der Textlektüre.²³ Wie die A.K. Hillenbach feststellt:

Der Begriff „authentisch“ wird hier im Sinne einer Bedeutung von Wahrhaftigkeit, Objektivität, Ähnlichkeit und überprüfbarer Referenz der außermedialen Wirklichkeit begriffen. Im Folgenden wird gezeigt werden, dass fotografische Authentizität phänomenologisch anzuzweifeln ist, aber auf Rezipientenseite eine immer noch entscheidende Rolle spielt. Das Authentische der Fotografie wird im Wesentlichen durch drei Tatsachen begründet:

²¹ Bügner, Torsten: *Lebenssimulationen. Zur Literaturtheorie und fiktionalen Praxis von Dieter Wellershof*. Deutscher Universitätsverlag: Wiesbaden 1993, S. 123-124.

²² Ebd.

²³ Kowalski, Jacek: *Nähe und Ferne. Fotografische Implikationen und Anwendungsbereiche in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Verlag der Technologisch-Humanistischen-Kazimierz-Pulaski-Universität in Radom: Radom 2015, S. 15.

Zum ersten durch Zeugenschaft, weil sich am Ort des Geschehens eine Kamera (und höchstwahrscheinlich auch ein sie bedienender Fotograf) befunden haben muss, zum zweiten durch die Tatsache, dass das fotografische Bild auf physikalischen, optischen und chemischen Naturgesetzen beruht, und zum dritten durch die Tatsache, dass der Referent im Moment des Fotografierens tatsächlich vor der Kamera zu finden war.²⁴

Das Modell der Interpretation der Welt mit Hilfe des Wortes und mit Hilfe eines fotografischen Bildes aktualisiert demzufolge die Rollen des Senders und des Empfängers, die noch "undefiniert" bleiben, d.h. sich an einer gewissen Kommunikationskreuzung befinden. Die Kombination von Fiktion (oder Bio-Fiktion²⁵) und Authentizität kann als eine Art Erzählverfahren verstanden werden, das auf der Synthese von fiktionalen (erzählten) und nicht-fiktionalen Elementen (dokumentarisch, z.B. in Form von entlehnten Zitaten, Fotografien, plastischen Darstellungen von Kunstwerken, Tonaufnahmen) besteht. Die Wahrheit liegt oft verborgen und ist meistens schwer fassbar, vielseitig und subjektiv.²⁶

²⁴ Hillenbach, Kathrin-Anne: *Literatur und Fotografie. Analysen eines intermedialen Verhältnisses*. Transcript: Bielefeld 2012, S. 40.

²⁵ Was versteht man unter Bio-Fiktion? Dabei handelt es sich um eine hybride Erzählform, die biographische und fiktionale Erzählelemente miteinander kombiniert. Fiktion wird der biographischen Erzählelementen unterstellt. Dieser Begriff wurde erstmals 1990 von dem französischen Forscher Alain Buisine verwendet. Bio-Fiktion ist eine postmoderne Form der Biographie, die immer die subjektive Rolle/Position des Autors offenbart. Die Bio-Fiktion bietet neue Möglichkeiten, bestehende Erzählungen über das Leben bekannter historischer Persönlichkeiten zu erweitern. Wichtig in bio-fiktionalen Geschichten ist die imaginäre Welt der Erzählung und die Rolle visueller Elemente im Prozess der Schaffung der Bedeutung der Erzählung. Dieses Genre erfordert demzufolge mehr Aufmerksamkeit von Literaturwissenschaftlern, weil es spezifische Merkmale aufweist, die in traditionellen biographischen Geschichten fehlen. Fotografien als visuelle Erzählmedien sind dazu fähig, eine Selbst - bzw. Autobedeutung (im Kontext des Referenten – des Ich) und Bio-Bedeutung (im Kontext der Biographie einer Bezugsperson) zu generieren. Im literarischen Schaffen von W.G. Sebald wird dieses Konzept der Bio-Fiktion in seiner Essaysammlung „Die Logis in einem Landhaus“ besonders zum Ausdruck gebracht. Vgl. dazu: Buisine, Alain: *Biofictions*. „Revue des Sciences Humaines“ 224 (1991): S. 7-13.

²⁶ Gellner, Ernest: *Postmodernizm, rozum i religia* [Postmoderne, Vernunft und Religion – Übersetzung J.K.], przeł. Maciej Kowalczyk, Państwowy Instytut Wydawniczy: Warszawa 1997, S. 36.

***Austerlitz* als ein Anti-Roman – einige Bemerkungen zum Erzähltext**

Ein wichtiges Merkmal des postmodernen Romans ist, dass der Bereich des Zitierens zur Literatur wird. Es kann daher gesagt werden, dass ein Anti-Roman jene Variante des Romangenres ist, deren Unterscheidungsprinzip darauf beruht, die eigenen Regeln zu verleugnen.²⁷ Ein Anti-Roman ist auch ein Thema für sich, es kritisiert seine Ansätze, es ist eine Literatur über Literatur. Typische Merkmale des Anti-Romans sind vor allem: fehlende Linearität der Zeit, Störung der Reihenfolge der Erzählebenen, Verwischung der Grenzen zwischen Realität und Imagination.²⁸ *Austerlitz* als ein postmoderner (stark medialisierter) Erzähltext entspricht dieser Anti-Roman-Konvention völlig: d.h. es ist ein Modell, an dem gebastelt wird und dessen Erzählstruktur und zusammenhängende Textgestalt von der individuellen Ästhetik des Schreibenden abhängig ist. Im Falle der Werke von W. G. Sebald handelt es sich um das System bzw. um die Erzähltechnik der Bricolage. Nah- und Fernperspektive sowie die Schärfe und Verschwommenheit der auf den Fotografien dargestellten Objekten und Menschen charakterisieren W.G. Sebalds fotografische Bastelarbeit. Der Schriftsteller W.G. Sebald erklärt das Charakteristikum seiner literaturwissenschaftlichen Arbeit selbst folgendermaßen:

Ich arbeite nach dem System der Bricolage – im Sinne von Lévi-Strauss. Das ist eine Form von wildem Arbeiten, von vorrationalem Denken, wo man in zufällig akkumulierten Fundstücken so lange herumwühlt, bis sie sich irgendwie zusammenreimen.²⁹

Die Erzählschicht von *Austerlitz* kann man in zwei inhaltliche Teile gliedern (Auflösung der Chronologie nach D. Wellershof): der erste Teil ist ein „Fotogespräch“ zwischen dem Ich-Erzähler und der Hauptfigur, in dem Gedanken und Kommentare beider sprechender Subjekte mittels Fotografien und verschiedener Printmedien ausgetauscht werden, dank welcher die Hauptfigur Details über die Welt und Menschenverhältnisse zu erkennen versucht – bis zu

²⁷ Cudak, Romuald: *Gatunek literacki i granice: rozważania pograniczne*. [Die literarische Gattung und ihre Grenzen – Übersetzung J.K.] [in:] Ostaszewska, Danuta/Przyklenk, Joanna (Hrsg.): *Gatunki mowy i ich ewolucja* [Die Sprachgenres und ihre Evolution - Übersetzung J.K.] - T. 5, *Gatunek a granice* [Die Gattung vs. Grenze - Übersetzung J.K.], (S. 32-42). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice 2015, S. 37.

²⁸ Markiewicz, Henryk: *Teorie powieści za granicą. Od początków do schyłku XX wieku*. [Romantheorien im Ausland – seit Anfängen bis zum Ende des 20. Jahrhunderts - Übersetzung J.K.], Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa 1995, S. 348.

²⁹ Löffler, Sigfried: *Wildes Denken. Gespräch mit W. G. Sebald*. [in:] Loquai, Franz: Eggingen: Isele 1997, S. 135-137, hier S. 136.

diesem Zeitpunkt erfährt man in *Austerlitz* nur wenig über seine enigmatische Gestalt, geschweige denn über seine Identität und Herkunft, was der Ich-Erzähler selbst betont³⁰:

Da es mit Austerlitz so gut wie unmöglich war, von sich selber beziehungsweise über seine Person zu reden, und da also keiner vom anderen wusste, woher er stammte, hatten wir uns seit unserem ersten Antwerpener Gespräch stets nur der französischen Sprache bedient, ich mit schandbarer Unbeholfenheit, Austerlitz hingegen auf eine so formvollendete Weise, dass ich ihn lang für einen Franzosen hielt.³¹

Den zweiten Teil der Erzählschicht bildet die fortgeschrittene und immer wieder fortgeführte Erinnerungsarbeit der Hauptfigur, in welcher ein Wechsel des Erinnerungsmediums, ein Wechsel von Totalem und Detailliertem, Schärfe und Verschwommenheit (nach D. Wellershof) – vom erzählten Foto zur filmischen Aufnahme³² – zustande kommt, wobei sich durch zahlreiche Binnenhandlungen auch die Alinearität der gesamten Rahmenhandlung offenbart (ständige Rückgriffe von Austerlitz auf die Erinnerungsorte, die mit seiner Lebensgeschichte sowie mit der Lebensgeschichte seiner Eltern verbunden sind, wie beispielsweise mit dem böhmischen Theresienstadt, wo sich in den Kriegsjahren zwischen 1941-1945 ein jüdisches Ghetto befand). Die Erinnerungswege des Erzählers und der Hauptfigur Austerlitz kreuzen sich unregelmäßig („Schnitte“ nach D. Wellershof) an sehr charakteristischen Stellen, die für die Erinnerung an die Kriegsgeschichte und insbesondere an die Judenvernichtung von höchster Relevanz sind. Kennzeichnend ist für die Rahmenhandlung das abwechselnde Verhältnis zwischen Foto und Text, während die einzelnen Abbildungen und Fotografien in den Binnenhandlungen als selbstständige visuelle Erzählformen funktionieren und somit die Rolle des erzählten Textes übernehmen können. Die Erinnerungsarbeit findet nicht nur

³⁰ Kowalski, Jacek: *Nähe und Ferne. Fotografische Implikationen und Anwendungsbereiche in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Verlag der Technologisch-Humanistischen-Kazimierz-Pulaski-Universität in Radom: Radom 2015, S. 147.

³¹ Sebald, W. G.: *Austerlitz*. Fischer Taschenbuch: Frankfurt am Main 2001, S. 50.

³² Nach der Terminologie von Irina O. Rajewsky hat man es in diesem Fall mit einer *Medienkombination* zu tun, die von der Forscherin im Rahmen des Intermedialitätsbegriffs wie folgt definiert wird: „Punktuelle oder durchgehende Kombination mindestens zweier, konventionell als distinkt wahrgenommener Medien, die sämtlich im entstehenden Produkt materiell präsent sind, z.B. Photoroman, Klangkunst, Oper, Film.“ [in]: Rajewsky, Irina O.: *Intermedialität*. Francke: Tübingen 2002, S. 19.

im Haupttext, sondern auch im Nebentext, in Form eines Kommentars, statt. Die Alinearität eines literarischen „Fototextes“ trägt dazu bei, dass der Textrezipient zuerst Informationen im Haupttext sammeln muss, um die Kommentare im Nebentext zu verstehen und diese mit den entsprechenden Fotos vergleichen zu können. Solche Streuung dient der rezipientenseitigen Verwendung, dank welcher neue Erzählkontexte erfunden werden können. Es gibt auch viele Motivwiederholungen mit irritierender Verknüpfung wie z.B. Simulationen von Menschen- und Tierblicken als ein Symptom der Sebaldschen obsessiven Sehkraft. Als besondere Konstituenten der fotografischen Erzählwelt in *Austerlitz*, die die bildgestützte Erinnerungsarbeit der Hauptfigur fördern, gelten Raum, Leere und Architektur, bei welchen sich die gestörte Auffassung des Zeitbegriffs bei der Hauptfigur zeigt³³: „[...] alles löst in mir eine Empfindung des Abgetrenntseins und der Bodenlosigkeit aus.“³⁴ Das bedeutet, dass für Austerlitz der Zeitbegriff als eine Art „abgeschlossener dagewesener Raum“³⁵ fungiert. Die zahlreichen Raum- und Architekturfotografien verleihen den auf ihnen dargestellten Objekten einen zeitlosen Charakter und sie ermöglichen, die mühsame innere Denkarbeit der Hauptfigur Austerlitz zu erschließen, der seine Eltern in den Kriegswirren verloren hat und dessen konstruktiver Erinnerungspunkt an einem für das erst ein paar Jahre alte Kind schwer nachvollziehbaren Architekturort – einem Bahnhof – seinen Ursprung hat. Der Hauptfigur – Jacques Austerlitz – fehlt die Erinnerung, er muss sie sich mühsam erarbeiten, und als er sie endlich findet, kann er sich mit ihr nicht abfinden. Jaques Austerlitz arbeitet in England als Kunsthistoriker. Seine Erinnerungen reichen bis ins Alter von 4 Jahren zurück, seitdem er in einem trostlosen Haushalt eines walisischen Predigers nach dem Zweiten Weltkrieg aufwuchs. Erst nach dem Tode des Predigers erfuhr er, dass der Prediger nicht sein Vater war. Er wurde 1934 als Sohn des Gewürzhändlers Maximilian Aychenwald aus St. Petersburg und der Schauspielerin Agáta Austerlitz geboren. 1939 wurde er dann mit einem Kindertransport nach England gebracht und wuchs dort unter dem Namen Dafydd Elias auf. Schon der Titel des Buches *Austerlitz* ist irreführend und maskiert irgendwie die Zielaufgabe des erzählenden Subjekts – die Identitätsentschlüsselung. Den Namen erfuhr er erst 1949 von einem Geschichtslehrer. Über seine eigene Herkunft sowie die Herkunft seiner Eltern hatte er kein Wissen. Das Fehlen der frühesten Erinnerungen belastet ihn die ganze Zeit nachhaltig. Ihn verfolgt das Gefühl, nirgendwo hinzuzugehören und entwurzelt zu sein. Zielloses Treiben durch Städte und Bahnhöfe Europas füllen

³³ Kowalski, Jacek: *Nähe und Ferne. Fotografische Implikationen und Anwendungsbereiche in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Verlag der Technologisch-Humanistischen-Kazimierz-Pulaski-Universität in Radom: Radom 2015, S. 153.

³⁴ Sebald, W. G.: ebd., S. 161.

³⁵ Sebald, W. G.: ebd., S. 160.

seinen Alltag.³⁶ Die Nachkriegswelt als Raum zur Entzifferung der eigenen Identität, in der sich die Hauptfigur bewegt, wird in diesem Buch nicht ohne Grund postapokalyptisch (Kulturzerfall und überall herrschende Vernichtungsspuren) dargestellt. Jeder Erinnerungsversuch von Austerlitz, gefördert durch zahlreiche Print- und visuelle Erzählmedien, verweist auf einen bestimmten historischen Ort bzw. auf ein Ereignis aus seiner Lebensgeschichte, die ihm eigentlich eher eine verdeckte Erinnerung ist, ein Gegenpol zu dem, wonach er strebt. Um etwas über seine eigene Lebensgeschichte zu erfahren, geht er nach Prag. Dort entdeckt er nach und nach die Wahrheit über das Schicksal seiner Eltern. Sein Vater floh vor der Ankunft der Nazis nach Paris, wurde aber später interniert. Die Mutter wurde nach Theresienstadt, dann nach Auschwitz deportiert, wo sie 1944 starb. Jacques Austerlitz selbst bestieg dank der Kontakte seiner Mutter ein Schiff, das Kinder zu britischen Pflegefamilien brachte. Die wahren, in den fiktiven Erzählplan eingeflochtenen Fotografien der Erinnerungsorte wie Liverpool Station in London oder der Pariser Bahnhof Gare d'Austerlitz spielen in *Austerlitz* eine doppelte Rolle: sie reflektieren die psychische Konstruktion der Hauptfigur und betonen den quasi-dokumentarischen Charakter der im Text angewendeten Fotografien:

Sind die Fotos der Gebäude und Gräber sowie die Grundrisse in »Austerlitz« zwar stets, wie es im Buch heißt, »Embleme« und damit barocke allegorische Darstellung einer für die Zivilisation allgemein konstatierten *Vanitas*, so verfügen die meisten von ihnen doch zugleich über eine dokumentarische Qualität.³⁷

Es ist ein leserorientiertes Spiel zwischen einer Fiktion, die eine Wahrheit simuliert, und einer Wahrheit, die sich kaum erkennen lassen will. Überblendungsbeispiele in *Austerlitz* gibt es auch viele, vor allem in dem Gefüge von Ich-Erzähler und Hauptfigur, oder die gestoppte Filmaufnahme (digitales Bild), die das Gesicht von Agatá, der in Auschwitz ermordeten Mutter von Austerlitz, zeigen sollte und von einer digitalen Zeitanzeige überblendet wurde. Durch zahlreiche Konstruktionsversuche werden demzufolge unverzüglich De-konstruktionen gestiftet. Es entsteht ein Mechanismus reiner Textzirkulation, die Dynamik einer sehr mühsamen Erinnerungsarbeit – vom Konstruieren zum Dekonstruiert-Werden; das Erzählte simuliert eine bewegliche Textrezeption.³⁸

³⁶ <https://www.wgsebalde.de/literatur.html>, Zugriff 30.12.2021

³⁷ Steinaecker, Thomas von: *Literarische Foto-Texte. Zur Funktion der Fotografien in den Texten Rolf Dieter Brinkmanns, Aleksander Kluges und W.G. Sebalds*. Transcript: Bielefeld 2007, S. 306.

³⁸ Kowalski, Jacek: *Nähe und Ferne. Fotografische Implikationen und Anwendungsbereiche in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Verlag der Technologisch-Humanistischen-Kazimierz-Pulaski-Universität in Radom: Radom 2015, S. 155.

Mit seinem Vorhaben, die traumatischen Kriegserinnerungen der Hauptfigur aufs literarische Spiel zwischen fast verschwommener Grenze von Fiktion und Wahrheit zu setzen, trägt der Schriftsteller zur innovativen Umstrukturierung der traditionell gefassten Textproduzenten- und Textrezipientenrollen bei.³⁹ Der Erzähltext ist ein großer Monolog, in Schachtelsätzen geschrieben, die mehr enzyklopädisch als literarisch klingen. Dazu wird auch ein Monolog mit der Zeitgeschichte der Katastrophen geführt, zu denen die Hauptfigur mühsam einen Weg ebnet, um ihren Sinn überhaupt entziffern zu können. W.G. Sebald verwendet in seiner Erzähltechnik zahlreiche Darstellungselemente der subjektiven Blickführung (nach D. Wellershof) und er wechselt dabei die Erzählperspektive von Innen- und Außenwelt (nach D. Wellershof). Das aufschlussreichste Beispiel dafür sind besonders die von mir erwähnten Bahnhofsfotografien als Symbole des Irdischen (Lebenden) und Außerirdischen (Gespenstischen, Toten). Die Erzeugung einer solchen fototextuellen Erzählstruktur, die den Lesenden ständig in Ungewissheit bringt, wird durch das mühsame Sich-Selbst-Erinnern-Können der Hauptfigur Jaques Austerlitz zum Ausdruck gebracht. Sebald stimuliert beim Lesen des Textes ständig den Prozess der Wahrnehmung des Lesers und untergräbt dessen Erwartungen mit Hilfe der Fotografie. Fotografien sind nicht in der Lage, dem Leser das Gefühl zu geben, sich in den erzählten Geschichten zu verankern, obwohl die wichtigsten Bezugspunkte des Buches das Trauma des Krieges, die fast postapokalyptische Darstellung der Nachkriegswelt und die Suche nach den Wurzeln der eigenen (jüdischen) Identität der Hauptfigur bleiben. Es ist demzufolge richtig zu fragen, ob dieser Anti-Roman besser als eine Geschichte der Erinnerungsmechanismen im Einzelnen und nicht nur als eine Erinnerung an die traumatische Kriegsgeschichte (Holocaust) im Allgemeinen gelesen werden kann.⁴⁰

³⁹ Johanna Bohley spricht sogar über eine Autofiktion in Austerlitz aufgrund des homodiegetischen Erzählers, der als ein in London wohnhafter Wissenschaftler tätig ist, wodurch eine Parallele zu W.G. Sebald selbst gezogen werden kann. Wenn also der Anti-Roman ein grosser Bereich des Zitierens ist, so wird die Stimme in Austerlitz aufgrund der Übergangsschwelle zwischen Fiktion und Wahrheit zum Zitat der Opfer und Überlebenden. Vgl. *Zur Poetik blinder Flecken in W.G. Sebalds Austerlitz im Kontext der Nachkriegszeit*. [in:] Golec, Janusz/Von der Lühe, Irmela (Hrsg.): *Geschichte und Gedächtnis in der Literatur vom 18. bis 21. Jahrhundert*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main 2011, S. 161-176, hier S. 164 und hier S. 170.

⁴⁰ Hopkinson, Amanda: *Historia pamięci czy pamięć historii?* [Eine Geschichte der Erinnerung oder eine Erinnerung an Geschichte? - Übersetzung J.K], przeł. Magda Heydel. [in:] „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa. W.G. Sebald: Antropologia, literatura, fotografia” [Kontexte – Polnische Volkskunst. W.G. Sebald: Anthropologie, Literatur, Fotografie - Übersetzung J.K], nr 3-4, 2014, S. 53-56.

Schlusswort

Es besteht kein Zweifel, dass die Rezeption von Austerlitz' Anti-Roman und des gesamten literarischen Nachlasses von W.G. Sebald über den Rahmen der eng verstandenen Germanistik hinausgeht.⁴¹ Die Erfahrung des Traumas des Krieges, die Suche nach den Identitätswurzeln in der postapokalyptischen Nachkriegswelt werden in diesem Buch auf eine in der Geschichte der deutschen Gegenwartsliteratur bisher unbekannte Weise thematisiert. Deswegen sind so viele unterschiedliche Analysen von W.G. Sebalds *Austerlitz* entstanden. Es kann auch mit Sicherheit betont werden, dass dieses Buch nicht nur das globale Wissen des Lesers über den Terror des Zweiten Weltkriegs verifiziert, sondern auch die Lesekompetenz überprüft, d.h. seine Fähigkeit, die erzählte Fiktion von der (historischen) Wahrheit unterscheiden zu können.

Bibliographie

Primärtexte:

Sebald, W. G.: *Austerlitz*. Fischer: Frankfurt am Main 2001.

Sebald, W.G.: *Logis in einem Landhaus*. Fischer: München 1998.

Sekundärtexte:

Bohley, Johanna: *Zur Poetik blinder Flecken in W.G. Sebalds Austerlitz im Kontext der Nachkriegszeit*. [in:] Golec, Janusz/Von der Lühe, Irmela (Hrsg.): *Geschichte und Gedächtnis in der Literatur vom 18. bis 21. Jahrhundert*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main 2011, S. 161-176.

Buisine, Alain: *Biofictions*. [in:] "Revue des Sciences Humaines 224" (1991), S. 7-13.

Bügner, Torsten: *Lebenssimulationen. Zur Literaturtheorie und fiktionalen Praxis von Dieter Wellershof*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 1993.

Burzyńska, Anna/Markowski Paweł Michał: *Teorie literatury XX wieku*. [Literaturtheorien des 20. Jahrhunderts - Übersetzung J.K.], Znak: Kraków 2006.

Cudak, Romuald: *Gatunek literacki i granice: rozważania pograniczne*. [Die literarische Gattung und ihre Grenzen – Übersetzung J.K.] [in:] Ostaszewska, Danuta/ Przyklenk, Joanna (Hrsg.): *Gatunki mowy i ich ewolucja* [Die Sprachgenres und ihre Evolution - Übersetzung J.K.] - T. 5, *Gatunek a granice* [Die Gattung vs. Grenze - Übersetzung J.K.] (S. 32-42), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice 2015, S. 37.

Gellner, Ernest. *Postmodernizm, rozum i religia*. [Postmoderne, Vernunft und Religion Übersetzung J.K.], przeł. Maciej Kowalczyk, Państwowy Instytut Wydawniczy: Warszawa 1997.

⁴¹ Pokrywka, Rafał: *Współczesna powieść niemieckojęzyczna* [Der deutschsprachige Gegenwartsroman – Übersetzung J.K.]. Universitas: Kraków 2018, S. 104.

- Hillenbach, Kathrin-Anne: *Literatur und Fotografie. Analysen eines intermedialen Verhältnisses*. Transcript: Bielefeld 2012.
- Hopkinson, Amanda: *Historia pamięci czy pamięć historii?* [Eine Geschichte der Erinnerung oder eine Erinnerung an Geschichte? - Übersetzung J.K.] - Übersetzt von Magda Heydel. [in:] „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa. W.G. Sebald: Antropologia, literatura, fotografia” [Kontexte – Polnische Volkskunst. W.G. Sebald: Anthropologie, Literatur, Fotografie - Übersetzung J.K], nr 3-4, 2014, S. 53-56.
- Kowalski, Jacek: *Eine Sammlung von Kurzgeschichten oder ein Mikro-Roman – einige Bemerkungen zu gattungsspezifischen Merkmalen am Beispiel des Textes „Jakob schläft. Eigentlich ein Roman (1997) von Klaus Merz*. [in:] „Radomskie Studia Filologiczne“ 1/9/2020, S. 63-72.
- Kowalski, Jacek: *Nähe und Ferne. Fotografische Implikationen und Anwendungsbereiche in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Verlag der Technologisch-Humanistischen-Kazimierz-Pulaski-Universität in Radom: Radom 2015.
- Löffler, Sigfried: *Wildes Denken. Gespräch mit W. G. Sebald*. [in:] Loquai, Franz: Eggingen: Isele 1997, S. 135-137.
- Markiewicz, Henryk: *Teorie powieści za granicą. Od początków do schyłku XX wieku*. [Romantheorien im Ausland – von den Anfängen bis zum Ende des 20. Jahrhunderts - Übersetzung J.K.], Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa 1995.
- Steinaecker, Thomas von: *Literarische Foto-Texte. Zur Funktion der Fotografien in den Texten Rolf Dieter Brinkmanns, Aleksander Kluges und W. G. Sebalds*. Bielefeld: Transcript 2007.
- Pokrywka, Rafał: *Współczesna powieść niemieckojęzyczna* [Der deutschsprachige Gegenwartsroman – Übersetzung J.K.], Universitas: Kraków 2018.
- Rajewsky, Irina O.: *Intermedialität*. Francke: Tübingen 2002.

Multimediale Quellen:

<https://www.wgsebald.de/phil.html>, Zugriff 28.12.2021.

<https://www.dw.com/de/w-g-sebald-austerlitz/a-44899438>, Zugriff 30.12.2021.

Dariusz Trzeźniowski

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny

im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

d.trzesniowski@uthrad.pl

DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2021.004>

MARIAWITYZM W PEJZAŻU MODERNISTYCZNEGO KRYZYSU KOŚCIOŁA. ŚWIADECTWO LITERACKIE ARTURA GRUSZECKIEGO

Streszczenie: Powieść Artura Gruszeckiego jest jedynym świadectwem literackim obrazującym religijny ferment w Polsce przełomu XIX i XX wieku, który doprowadził do powstania odrębnego wyznania chrześcijańskiego – mariawityzmu. Próba reformy Kościoła katolickiego, podjęta przez grupę idealistycznych księży zgrupowanych wokół Mateczki Kozłowskiej, spotkała się ze zdecydowanym oporem katolickiej hierarchii, w tym stolicy apostolskiej papieża Piusa X. Gruszecki pokazuje jasne i ciemne strony ruchu mariawickiego, by zilustrować genezę jego powstania i jego porażki. Sama powieść jest kompromisem pomiędzy założeniami literackiego naturalizmu a powieścią popularną.

Słowa kluczowe: Mariawityzm, modernizm katolicki, mistycyzm, naturalizm, powieść popularna.

Abstract: Artur Gruszecki's novel is the only literary testimony of the religious ferment in Poland at the turn of the 19th and 20th centuries, which led to the emergence of a separate christian denomination – mariavitism. The attempt to reform the Catholic Church, undertaken by a group of idealistic priests grouped around MateczkaKozłowska, met with strong resistance from the Catholic hierarchy, including the apostolic capital of Pope Pius X. Gruszecki shows the bright and dark sides of the mariavite movement to illustrate the genesis of its creation and its failure. The novel itself is a compromise between the assumptions of literary naturalism and the popular novel.

Keywords: Maravitism, catholic modernism, mysticism, naturalism, popular novel.

Przypomnijmy fakty historyczne. Mariawityzm jest odrębnym wyznaniem chrześcijańskim, które wyodrębniło się z Kościoła katolickiego na przełomie XIX i XX wieku¹. Początki tego ruchu nie zapowiadały rozłamu, były to, podobnie jak w przypadku reformacji Lutra w XVI w., próby wewnętrznej reformy instytucji kościelnej, bez naruszania podstawowych zasad wiary. Centrum ruchu religijnego mariawitów stała się diecezja płocka. Istotną rolę w jego powstaniu odegrała postać duchowej patronki, charyzmatycznej Feliksi Marii Franciszki (Mateczki) Kozłowskiej i jej mistycznych objawień (wydanych później pod tytułem *Dzieło Wielkiego Miłosierdzia*²). Wśród założycieli mariawickiego zgromadzenia wskazać należy kilku księży. To Felicjan Maria Franciszek Strumiłło, nazywany przez Mateczkę „pierwszym mariawitą” – młody idealista, który zmarł w wieku zaledwie 34 lat (w 1895 roku), w atmosferze świętości. Ponadto Kazimierz Maria Jan Przyjemski – „drugi mariawita”, pierwszy przełożony Zgromadzenia Kapłanów Mariawitów, powstałego w 1893 roku. A także Jan Maria Michał Kowalski – późniejszy arcybiskup mariawicki, który przejął kierowanie grupą wyznawczą po śmierci Kozłowskiej w 1921 r.

Mariawici w 1903 roku wystąpili do władz kościelnych o legalizację ich ruchu. Niechęć polskich przełożonych i przede wszystkim twardy kurs stolicy apostolskiej konserwatywnego Piusa X doprowadził ekskomuniki założycieli w 1906 roku (encyklika *Tribus circiter*) i w rezultacie – do schizmy. Rejestracja odrębnego wyznania mariawickiego przez władze carskie miała miejsce w 1912 roku. Rozpoczęła się budowa instytucji, której struktura była wzorowana na Kościele katolickim, z zachowaniem hierarchii władzy oraz podziału na parafie i diecezje. Zasady wiary generalnie nie zostały zmienione, ograniczony został kult świętych, przy wyeksponowaniu wyjątkowego szacunku dla Matki Boskiej (co miało odzwierciedlenie w samej nazwie kościoła: *mariae vitam* – życie Marii). Założono ścisłe przestrzeganie zasad wypracowanych na soborach, zwłaszcza z początków chrześcijaństwa, stąd zaproponowana później (w 1919 roku) nazwa Kościół Starokatolicki. Mariawici zanegowali wagę papieskich encyklik i odrzucili władzę (a także dogmat o nieomyślności) papieża. Msze w kościołach mariawickich (na długo przed ustaleniami soboru watykańskiego II) zaczęto odprawiać w języku polskim. Duży nacisk położono na pracę sferze społecznej, powstawały ochronki, jadłodajnie, domy opieki.

Kościół mariawitów funkcjonuje do dziś, choć ma w swej historii epizod podziału (w 1935 r. na Kościół Katolicki Mariawitów i Kościół Starokatolicki Mariawitów). Stanowi przypadek wyjątkowy w historii religii w Polsce –

¹ Odwołuję się do opracowań: K. Mazur, *Mariawityzm w Polsce*, Kraków 1991; S. Rybak, *Mariawityzm. Studium historyczne*, Warszawa 1992; A. Górecki, *Mariawici i mariawityzm*, Warszawa 2011. W tej ostatniej pozycji omówiony też został stan badań.

² Zob. *Dzieło Wielkiego Miłosierdzia*, Płock 1922. Zob. także opracowanie naukowe zagadnienia: W. Różyk, „Objawienia” Marii Franciszki Kozłowskiej według rękopisu z Archiwum Watykańskiego. *Studium teologiczne*, Świdnica 2006.

jest pierwszą schizmą od czasu arian, którzy jako odrębne wyznanie przestali istnieć na początku XVIII wieku, a których jeszcze z szacunkiem (oraz nadziejami na odrodzenie) wspominał Wolter w swoim *Słowniku filozoficznym* (1764). Warto wspomnieć jeszcze, że na przełomie XIX i XX wieku na terenie Stanów Zjednoczonych wyodrębnił się także odrębny Kościół Polskokatolicki, który po odzyskaniu przez Polskę niepodległości rozpoczął działalność także w kraju. Nie ma on wszakże nic wspólnego ze wspólnotą mariawicką.

Ważnym kontekstem narodzin mariawityzmu był modernizm katolicki – ruch reformatorski w obrębie Kościoła katolickiego z przełomu XIX i XX wieku. Tworzyli go w głównej mierze intelektualiści (m.in. John Henry Newman, Maurice Blondel, Albert Hutin, George Tyrrell), którzy postulowali, by Kościół włączył się w nurt przemian, jakie następowały w nowoczesnym świecie, by przyjął do wiadomości wagę odkryć naukowych, zaakceptował zmiany w strukturze społecznej. Moderniści wskazywali na konieczność rozdzielenia prawd nauki i prawd wiary, zatem sfery rozumu i potrzeb emocjonalnych. Dążyli do rewizji dogmatów religijnych, które miały, wedle nich, znaczenie wyłącznie interpretacyjne i historyczne (Loisy pisał: „nie są to prawdy, które spadły z nieba i zostały przechowane przez tradycję religijną w dokładnie takim kształcie, w jakim się początkowo pojawiły”³). Podkreślali rolę indywidualnych postaw religijnych, które bazowały na wysiłku duchowym jednostki i które przeciwstawiane były rytualizacji życia religijnego. Sama zhierarchizowana struktura Kościoła powszechnego winna zostać, wedle modernistów, poddana głębokiej reformie, mającej przynieść reaktywację egalitarnej wspólnoty pierwszych chrześcijan⁴. Po względnie liberalnym pontyfikacie Leona XIII (przyznał Newmanowi godność kardynała, otworzył dla badań naukowych archiwum watykańskie) Pius X zajął pozycję tradycjonalistyczną – wydał w 1907 roku wymierzoną w modernizm encyklikę *Pascendi Dominici gregis*, w roku 1910 ustanowił tzw. „przysięgę antymodernistyczną”, którą odtąd, łącznie z wyznaniem wiary, musieli składać (aż do 1967 roku) kapłani katoliccy. Księżom modernistom pozostawił wybór: wyrzeczenie się błędów lub ekskomunika.

³ A. Loisy, *L'Evangile et l'Eglise*, Paris 1902, s. 200.

⁴ O modernizmie katolickim zob. M. Żywczyński, *Studia nad modernizmem katolickim, Życie i Myśl* 1971; *Studia o modernistach katolickich*, pod red. J. Kellera i Z. Poniatowskiego, Warszawa 1968; R. Padoł, *Modernizm katolicki w Polsce* [w:] *Filozofia religii polskiego modernizmu*, Kraków 1982; T. Lewandowski, *Młodopolskie spotkania z modernizmem katolickim* [w:] *Problematyka religijna w literaturze pozytywizmu i Młodej Polski. Świadectwa poszukiwań*, red. Stanisław Fita, Lublin 1993; monograficzny numer czasopisma „Znak” 2002, nr. 7; M. Gloger, *Modernizm katolicki* [w:] *Słownik polskiej krytyki literackiej 1764-1918. Pojęcia – terminy – zjawiska – przekroje*, red. Nauk. J. Bachórz, G. Borkowska, T. Kostkiewiczowa, M. Rudkowska, M. Strzyżewski, Toruń-Warszawa 2016.

Jak na tym tle wygląda sprawa polskich mariawitów? Potępieni zostali w tych samych latach werdyktem papieskich encyklik. Z pewnością w ich reformistycznych postulatach obecny był modernistyczny ideał wspólnotowej postaci chrześcijaństwa, ze zwiększoną rolą świeckich, z finansową przejrzystością instytucji. Mariawici podobnie jak moderniści zachęcali wiernych do indywidualnego pogłębiania doświadczenia religijnego. Mariawityzm nie był jednak ruchem intelektualistów – teologów, filozofów, biblistów. Był przede wszystkim ruchem odnowy moralnej. Proponował dość anachroniczną koncepcję wiary, z rozbudowanym kultem maryjnym i kultem obrazów, co bardziej przystawało do ludowej, polskiej tradycji religijnej niż do nowoczesnych idei modernistów. Z drugiej jednak strony modernizm katolicki był ruchem zdecydowanie androcentrycznym, stworzonym przez męskie umysły. Mariawityzm zaś usytuować należy wśród religijnych i ezoterycznych rewizji feministycznych tamtych czasów. Wskazać tu trzeba zarówno kobiecie objawienia katolickich świętych – Teresy z Lisieux i Faustyny Kowalskiej, jak i znaczenie przywódczyń Towarzystwa Teozoficznego – Heleny Bławatskiej i Annie Besant. Miejszem krystalizacji idei mariawickiej stał się żeński zakon skrytek (nieoficjalny zakon bezhabitowy): Zgromadzenie Sióstr Ubogich Świętej Matki Klary. Fundamentalna rolę w genezie ruchu odegrała kobieta – Mateczka Kozłowska. W późniejszych latach wyznanie mariawickie zbliżyło się do kościołów protestanckich, znosząc celibat księży i śluby czystości sióstr zakonnych, a także zdecydowało się na wyświęcanie kapłanek.

Modernizm katolicki silnie oddziałł na wyobraźnię myślicieli i artystów epoki Młodej Polski. Wśród zafascynowanych nowymi ideami religijnymi znajdziemy Stanisława Brzozowskiego (zwłaszcza w ostatnim okresie twórczości, gdy przyznawał się do fascynacji Newmanem), Ignacego Radlińskiego (religioznawcy i biblisty, autora m.in. pozycji: *Dzieje jednego Boga; Dzieje jednego z synów bożych; Katolicyzm, modernizm i myśl wolna*) Stanisława Wyspiańskiego (tu szereg dramatów, jak *Akropolis, Legion, Klątwa*), Jana Kasprowicza (przede wszystkim w okresie hymnicznym), Tadeusza Micińskiego (autora *Walki o Chrystusa* i powieści *Nietota, Xiądz Faust*), Andrzeja Niemojewskiego (który dzielił zainteresowanie modernizmem z uznaniem dla agnostycyzmu Ernesta Renana). W przypadku mariawityzmu reprezentacja artystyczna jest skromna. Oczywiście powstała w okresie Młodej Polski niemała ilość utworów o tematyce maryjnej, ich wymowa jednak doskonale się mieści w nurcie tradycyjnego, ludowego katolicyzmu i z mariawickim fermentem nie ma nic wspólnego⁵.

Jedynym głośniejszym tekstem, który w centrum świata przedstawionego stawia ruch Mateczki Kozłowskiej pozostaje powieść Artura Gruszeckiego

⁵ Zob. *Matka Boska w poezji polskiej*, red. M. Jasińska-Wojtkowska, t. 1-2, Lublin 1959.

z 1912 roku *Mariawita*⁶. Twórca, znany dziś w zasadzie jedynie specjalistom literaturoznawcom, należał do pierwszego pokolenia naturalistów polskich, popularyzującego wzory powieści Gustave’a Flauberta i Emila Zoli. Razem z Antonim Sygietyńskim i Adolfem Dygasińskim współtworzył w latach 1884-1888 pismo „Wędrowiec”, które stało się wówczas polską trybuną naturalizmu. Był płodnym pisarzem, wydał przeszło czterdzieści powieści. Jego twórczość była wielotematyczna, zawsze zaangażowana w jakiś istotny problem społeczny. Dlatego też zarzucano mu skłonność do ujęć publicystycznych i flirt z literaturą popularną⁷. Pisarz, jak się wydaje, chciał po prostu dotrzeć do jak największej grupy czytelniczej, poruszyć opinię publiczną, sprowokować refleksję i wymusić zmiany w rzeczywistości. Dziś tę twórczość traktujemy wyłącznie jako fakt charakterystyczny dla epoki i w tę właśnie stronę idą badania naukowe. Halina Tchórzewska-Kabata konfrontuje tę prozę z francuskim modelem naturalistycznej powieści środowiskowej⁸. Joanna Zajkowska uwypukla obecność społecznych czy szerzej cywilizacyjnych procesów nowoczesności⁹. Powieść *Mariawita*, nisko oceniana, jest w tych ujęciach przywoływana zaledwie okazjonalnie¹⁰. Szczęśliwie twórczość Gruszeckiego, rzadko lub wcale nie wznawiana, jest jednak dobrze reprezentowana w zasobach bibliotek cyfrowych.

Powieść *Mariawita* przedstawia kościół mariawicki w momencie krystalizacji i wyodrębnienia się ze struktur katolicyzmu. Przedział czasowy ukazany w utworze to lata 1905-1906. Policja carska zajmuje się wówczas tropieniem emisariuszy socjalistycznej rewolucji, rozpoczyna się dyskusja o szansach powołania do życia polskiego szkolnictwa, zaś Kościół katolicki ewoluje w stronę dogmatycznej i instytucjonalnej dyscypliny. Miejsce akcji jest fikcyjne, jednak można z dużą dozą prawdopodobieństwa założyć, że chodzi o gubernię płocką, graniczącą z cesarstwem niemieckim, który to fakt jest w powieści kilkakrotnie wzmiankowany. *Mariawita* to powieść z kluczem. Co prawda postać głównego bohatera pozostaje fikcyjna – ksiądz Stanisław Kęcki to szeregowy wikary na prowincji, idealista ze zubożałej rodziny szlacheckiej, wzorowany jest jednak

⁶ A. Gruszecki, *Maryawita*, Kraków 1912. Uwspółcześniał ortograficzny zapis tytułu powieści. Utwór, wydany nakładem autora, nigdy nie był wznawiany w formie książkowej. Wszystkie cytaty podaję za tym wydaniem, w nawiasie wskazuję stronę, z której cytaty pochodzą.

⁷ Zob. J. Kolbuszewski, hasła: *Artur Gruszecki*; *Powieść dziennikarska* [w:] *Słownik literatury popularnej*, pod red. T. Żabskiego, Wrocław 2006.

⁸ H. Tchórzewska-Kabata, *Teoria i praktyka pisarska wobec naturalizmu*, Kraków 1982.

⁹ J. Zajkowska, *Na obrzeżach nowoczesności. O powieściopisarstwie Artura Gruszeckiego*, Warszawa 2015.

¹⁰ H. Tchórzewska-Kabata (*op. cit.*, s. 228) zamieszcza krótką uwagę: „Głośna sprawa mariawitów i mateczki Kozłowskiej znalazła swój wyraz w utworze *Mariawita*”. Podobnie J. Zajkowska (*op. cit.*, s. 9) w przypisie: „*Mariawita* jest literacką odpowiedzią na głośną sprawę mariawitów i mateczki Kozłowskiej”.

zapewne na postaci Franciszka Strumiły – „pierwszego mariawity” (choć zmarł on dziesięć lat przed zdarzeniami powieściowymi). Personalnych pierwowzorów księdza Kęckiego z życia wziętych mogło być więcej; jak podkreśla współczesny badacz, pierwszych mariawitów należy postrzegać jako „nonkonformistów, którzy dokonywali trudnych, ale bardzo konkretnych wyborów życiowych, związanych w równej mierze z ich posługą duszpasterską, jak i z ich chrześcijańskim powołaniem w ogóle”¹¹. Kilkakrotnie pojawia się w powieści Mateczka Kozłowska – pod imieniem Bronisławy, jest jednak dość bierną figurą drugiego planu. Ksiądz Paweł Horodelski, sprawny organizacyjnie współtwórca ruchu, dążący do instytucjonalizacji wyznania, to najpewniej Kazimierz Maria Jan Przyjemski, choć również posiada rysy Jana Kowalskiego.

Artura Gruszeckiego interesuje geneza mariawityzmu. Nie tyle poddaje obserwacji bezpośrednie otoczenie Kozłowskiej i bliskich jej księży, co analizuje atmosferę na prowincji, wskazuje przyczyny upadku autorytetu Kościoła katolickiego na wsi, w środowisku zarówno chłopskim, jak i ziemiańskim. W rysunku świata przedstawionego przyjmuje pisarz dość schematyczny zamysł fabularny, zderzając tradycyjny i opresyjny porządek w katolickiej parafii, reprezentowany przez starego proboszcza, z idealizmem młodego, świeżo wyświęconego wikarego. W fabułę wplata też wątek romansowy, mający charakter obyczajowego skandalu (ksiądz – kobieta), w czym widzieć można inspirację *Chłopami* Reymonta.

Parafia przedstawiona została jako mały biznes lokalny zarządzany przez przedsiębiorcę (proboszcza Marskiego), którego interesuje jedynie kumulacja zysków. Kapitał zbierany z posług kościelnych inwestowany w parafialny stan posiadania – kościół, kaplicę, cmentarz, plebanię. Znaczna część zysków transferowana jest do wyższej hierarchii. Proboszcz wskazuje na cały szereg podatków, które trzeba odprowadzać do kurii, a które są poważnym obciążeniem finansowym. Część wpływów z posługi religijnej pozostaje wszakże do dyspozycji proboszcza, pomaga w finansowaniu własnego gospodarstwa, pozwala także na wygodne życie, dobrą, nawet dobrą kuchnię, a także realizację mniejszych lub większych prywatnych pasji. Ksiądz Marski nie jest wyjątkiem. Wśród wiejskich proboszczów, odnotowuje pisarz, znaleźć można miłośników hodowli koni, polowań; niemal wszyscy oddają się hazardowej grze w karty. Przywiązani są do dość wyszukanego jadłospisu, uzupełnianego o dobre wino i drogie cygara. Znamienne pozostają przytaczane słowa naczelnika carskiej policji: „piętnaście lat na służbie w tym kraju i jeszcze ja nie widział księdza, żeby on nie grał w karty i nie pił” (M:53). Mają pieniądze na leczenie i sanatoryjny odpoczynek. Prowadzą życie może nie zbyt kowne, jednak wygodne, któremu zdecydowanie bliżej do zwyczajów dworów ziemiańskich niż chłopskich chat.

Pisarz obrazuje w powieści sojusz parafialnego Kościoła, także na poziomie towarzyskim, ze szlachtą ziemiańską, a przynajmniej jej konformistyczną

¹¹ A. Górecki, *op. cit.*, s. 60.

częścią, dystansującą się wobec patriotycznych mrzonek i społecznych ideałów. Utrzymują za to poprawne układy z władzami carskimi, co uzasadniają w najprostszy możliwy sposób: „coby się stało bez policji? żandarmerii? Strażników ziemskich? Rozbój, anarchia, wszelkie łotrostwo” (M:55). Zachowują dystans wobec spraw narodowych, powstanie styczniowe wspominają jako nieszczęście, zagrożenie porządku społecznego widzą w socjalizmie. Gruszecki uwypukla, że od czasu krytyki pozytywistycznej w obrazie prowincjonalnego Kościoła nic się nie zmieniło – duchowieństwo nie włącza się w pracę u podstaw, nie zajmuje się edukacją ani kulturą, nie inspiruje ruchów spółdzielczych. Pozytywna postać w powieści – ziemianin Szybicki, światły patriota (i antyklerykał), zdaje się powtarzać argumenty pozytywistycznych młodych – Bolesława Prusa czy Aleksandra Świętochowskiego:

Chłopów nie podniosą i nie zrobią kulturalnymi modlitwy, nabożeństwa, bractwa, ale poprawa ekonomiczna ich bytu. I jeśli zależy księdzu na ludzi, agituj za spółkami ekonomicznymi, na przykład rolnictwa, mleczarstwa, przemysłu domowego, to droga jedyna do rozkwitu kraju. (M:336)

O ile pewnym szacunkiem prowincjonalni duszpasterze obdarzają najbogatszych gospodarzy, choć już bez bliższych relacji towarzyskich, pozostałych chłopów traktują wyższością, lekceważeniem, a nawet wzgardą. A na pewno robi to powieściowy antybohater, karykaturalne uosobienie wszystkiego, co złe w Kościele – proboszcz Marski. Oto fragment jego rozmowy z gospodynią (prywatnie siostrą cioteczną):

- Czegóż tam ?
- A to przyjechało z Rudnik dwa wozy, z dzieckiemdo chrztu.
- Z Rudnik?... przecież onegdaj chrzcilem dwoje. Czy powariowali ci ludzie? Bydło jakieś, w sprosności żyje i dla sprosności płodzi... Czy siostra powiedziałaś, że chory jestem... wyjść nie mogę.
- Mówiłam, ale ustąpić nie chcą, bo przygotowali wszystko na chrzciny.
- A tak, – zawołał gniewnie, – po świętym sakramencie obżarstwo i pijaństwo. Podłe nasienie grzesznikowi obłudników. (M:4)

W konsekwencji to sami pogardzani i obrażani chłopci zdecydują, by stanąć po stronie mariawitów – odbiorą proboszczowi klucze od kościoła i zakażą mu kapłańskiej posługi.

Kościół katolicki przedstawiony został zatem w powieści przede wszystkim jako instytucja, nie zaś wspólnota wiernych. Obowiązuje w nim ścisła hierarchia,

brak tu przestrzeni do jakiegokolwiek dyskusji, rozmowę zastępuje język poleceń, ściśle respektowana jest zasada posłuszeństwa. W wymiarze dogmatyczno-religijnym Kościół jest jednoznacznie konserwatywny zarówno na poziomie wyższej hierarchii, jak i władz lokalnych i parafii. Wszelkie sugestie zmian odbierane są jako atak na instytucję, fundamentalne zagrożenie istnienia. Nieistotny pozostaje głos świeckich. Antyfeminizm pokazanych w powieści przedstawicieli Kościoła jest ostry i wyrazisty nawet na tle mizoginicznej epoki. Zwraca uwagę lekceważący czy pogardliwy stosunek do matki Bronisławy (czyli powieściowej Mateczki Kozłowskiej):

Jak śmiesz niewiasto mieszać się do narad
kapłanów! [...] Czy nie dość ci grzechu wołającego
o pomstę, że zbałamuciłaś duchownych?!
Milcz i nie odzywaj się... (M:389).

Proboszcz do swej gospodyni mówi:

Głupstwa pleciesz!... Cóż to znów nowego?
Kazanie i kobieta!? Kościół święty mądrze zrobił,
że was, kobiet, które skusi nawet podły wąż,
nie dopuszcza do pełnienia obrzędów.
Dopiero zakwitłoby zgorszenie i zaczęło się
panowanie diabła!" (M:75).

I w jeszcze ostrzejszych (i niesprawiedliwych!) słowach ocenia postawę młodej ziemianki, Klary Szybickiej, obwinianej o romans z księdzem:

[...] ty suko grzeszna! Zachciewa ci się kapłana,
szelmo jakaś! Zastawiasz sieci na niego! Usidlić
go chcesz twą nieczystością! Znam cię dobrze,
ty przebrzydłe naczynie nieprawości i rozpusty!
tłuku! a jeśli jeszcze raz spotkam cię przy
kaplicy, albo w kościele, to kijem cię przepędzę,
psami wyszczuję! (M:443)

Obóz reformatorów tworzą przede wszystkim młodzi zapaleńcy, przyjmujący ideały ewangelicznej skromności w sposób jak najbardziej dosłowny. Oto charakterystyka księdza Kęckiego:

Wrażliwy, uczuciowy, entuzjasta, uległ urokowi
urzędu kapłańskiego, który według ewangelii jest
posłem prawdy, spokoju, miłości. W sercu nosił
ideał kapłana, który z zaparciem siebie, nie dbając
o dobra ziemskie, zaszczyty, rozkosze, spełnia swe
powołanie pełne miłości i pokory" (M:18).

Religia niesie dla niego w pierwszej kolejności przesłanie moralne. Jego ideałem jest Kościół ubogi i wspólnotowy. Duchowy przywódca ma być postacią wzorcową, kierującą się zasadą: „Za posługi duchowne płaci się duchem miłości, ofiary, przebaczenia, a nie pieniędzmi” (M:91). Kęcki zapomina o swym szlacheckim pochodzeniu (czy może, jak ksiądz Piotr Tetmajera, traktuje swoją pracę jako zadośćuczynienie za feudalne grzechy swej klasy, choć wątku tego Górecki nadmiernie nie eksponuje). W taki sam sposób traktuje ziemian, bogatych gospodarzy i chłopską biedotę. Odwiedza każdy dom i z każdym chce rozmawiać. Dziedzictwo św. Franciszka, na które chętnie się powołuje, łączy się z socjalistycznym, egalitarnym ideałem. W wymiarze religijnym bliski jest mu zdemokratyzowany, dostępny właściwie każdemu człowiekowi mistycyzm, realizowany w żarliwych, skupionych modlitwach („Umysł jego skłonny do mistycyzmu”, M:255). Kęcki powtarza: „Bezmyślne klepanie modlitw prowadzi tylko do oschłości, do bezdusznych form, do wypaczenia religii miłości” (M:253). Indywidualna ścieżka do sacrum to także oczekiwanie na wizje, bezpośrednie objawienie prawd religijnych. Ścieżką mistycznego zjednoczenia z Boskością jest dla niego kult maryjny, w tym adoracja świętych obrazów. A w zasadzie jednego obrazu – to średniowieczna ikona Matki Boskiej Nieustającej Pomocy (z kościoła św. Alfonsa Liguori w Rzymie), która rzeczywiście w licznych kopiach ośrodkowała kult mariawicki w Polsce¹². Cześć dla osoby Matki Boskiej łączyła się pozytywnym wartościowaniem pierwiastka kobiecego: młodzi księża bezdyskusyjnie uznają autorytet Mateczki, podmiotową rolę w powieści odgrywa Szybicka, późniejsza siostra-mariawitka, która nieprzypadkowo nosi imię towarzyszkę św. Franciszka.

Reformatorskie zamierzenia ruchu zostały przez Gruszeckiego pokazane w zasadzie zgodnie ze współczesnym nam ujęciem historycznym. Początkowo mariawici, jak się uważa, chcieli zmian w parafiach, usunięcia niegodnych księży, wnosili postulat odnowy moralnej, upodmiotowienia wiernych¹³. Schizma była niezamierzona, wymuszona przez nieprzejednaną postawę konserwatywną hierarchii kościelnej. Dla wielu księży wybór pomiędzy posłuszeństwem wobec katolickich przełożonych a deklaracją odstępstwa był osobistym dramatem i nie wszyscy sympatycy ruchu się na to zdecydowali.

Obraz mariawickiej rewolucji religijnej nie jest w powieści wszakże czarno-biały. Z jednej strony pokazuje Gruszecki pozytywne przykłady wiernych Kościołowi księży. Proboszcz Orawski przedstawiony został jako zapobiegliwy gospodarz parafii, ale także jako człowiek skromny i pełen empatii, co spotyka się ze złośliwym komentarzem kolegów: „Orawski jest za dobry, nigdy nie targuje się, bierze co dają, no, a wiadomo jakie te nasze baranki skąpe [...] i zawsze ma rękę otwartą, to też drą z niego, co tylko się da” (M:281). Ksiądz ten wolny jest od zbytkowych przywar – nie gra w karty, zerwał z nałogiem palenia, stroni

¹² Zob. S. Rybak, *op. cit.*, s. 11; W. Różyk, *op. cit.*, s. 101-103.

¹³ A. Górecki, *op. cit.*, s. 68-69.

od alkoholu (nie potrafi nawet odróżnić koniaku od likieru...); jest otwarty i tolerancyjny dla odmiennych postaw. Z pewną sympatią patrzy na gorliwość religijną i pasję kapłańskiej posługi, jaka cechuje mariawitów. Choć wartością niepodważalną pozostaje dla niego jedność Kościoła.

Ponadto wyraźnie zaznacza Gruszecki negatywne rysy na wizerunku reformatorów. Mariawityzm to ruch antyintelektualny. Ksiądz Kęcki buduje nową kaplicę (mimo, że we wsi jest już duży kościół), uczy dzieci katechizmu, zupełnie nie interesuje się jednak, mimo zachęt Szybickiego, jakąś pełniejszą formą edukacji. W podziękowaniu za gościnę obiecuje rodzinie chłopskiej, że nauczy ich dziecko czytać i pisać. Jedno dziecko na całą wieś... Mimo, że dorastał w ziemiańskim domu o intelektualnych tradycjach, trudno stwierdzić, by mógł pochwalić się wykształceniem pełniejszym niż jedynie seminaryjne i miał szerszą wiedzę o świecie czy pogłębione zainteresowania kulturowe. Deklaruje zaskakującą, podszytą religijnym fanatyzmem, niechęć do literatury; mówi: „Nie czytuję powieści wcale [...], to karmienie wyobraźni fałszywymi obrazami, jest niewłaściwe i grzeszne w ogóle, a coś dopiero dla kapłana, którego jedyną lekturą powinna być ewangelia i Pismo święte” (M:347-8). Jest to być może jedynie naiwna deklaracja na miarę Emmy Bovary, zniechęconej do życia i świata („Wszystko już przeczytałam”); jednak takie słowa są niebezpiecznym ustach kapłana, któremu marzy się religijna odnowa świata. To potencjalna zapowiedź przyszłego mariawickiego indeksu ksiąg zakazanych, a może nawet książkowego *auto-da-fé*. Warto tu przywołać słowa Omara Kalifa, religijnego fanatyka, który w VII w. kazał spalić Bibliotekę Aleksandryjską uzasadniając: „Albo te księgi zawierają to samo, co Koran, więc są niepotrzebne, albo coś innego, więc są szkodliwe”.

Ale nawet trudno w przypadku księdza Kęckiego mówić o jakiejś pogłębionej lekturze Pisma św., które traktuje jako zbiór użytecznych cytatów na różne okazje. Jego religijność sprowadza się właściwie do naiwnej, emocjonalnej adoracji obrazu, któremu skłonny jest przypisywać, z całą barokową dosłownością, rozliczne cuda. Maryja z obrazu (a także z jego kopii) nie tylko przyczyniła się do uzdrowienia chorych, nieść także miała pomoc w różnych praktycznych życiowych przypadkach: „W Liège pomogła kupcowi do zapłacenia weksłu i w tym samym mieście uchroniła od bankructwa dwie zające panny, posiadające sklep z koronkami” (M:167). Przytaczane w powieści prorocтва siostry Bronisławy pozostają na poziomie katastroficznych straszaków, ubranych w symbole z *Apokalipsy*, typowe dla całej wyobraźni młodopolskiej: „antychryst wychodzi z czeluści piekielnych, odwala kamień, zrywa pieczęć anioła” (M:379); „Idzie antychryst w świat ... kościoły zmieniają się w świątynie ku czci Beliala. W sercach książąt Kościoła zamieszka szatan z siedmiu łbami swymi grzechów głównych” (M:379).

Mariawici tworzą kościół, podkreśla Gruszecki, *par excellence* ludowy, bez intelektualnego zaplecza, bez elit, także świeckich. Stąd też sposób, w jaki powieściowi księża odwołują się do dziedzictwa św. Franciszka (w epoce szeroko

przecież komentowanego w licznych publikacjach i tekstach literackich¹⁴), przedstawiony został z wyraźną nutą ironii. Ksiądz Horodelski przemawiając do współbraci mariawitów powołuje się na cztery reguły franciszkańskie:

- 1) „ubóstwo dobrowolne, a zatrzymywanie jałmużny tylko na niezbędne potrzeby życia”
- 2) „czynne miłosierdzie i litość ewangeliczna”;
- 3) „pokora i praca”;
- 4) „dochowanie i ścisłe przestrzeganie trzech pierwszych paragrafów” (M:219-20).

Zaskakuje ta czwarta reguła, która przecież niczego nie wnosi do sprawy i jest zupełnie zbyteczna. Jej obecność może wynikać z nadmiernego retorycznego zapалу mówcy, a może i ze słabego merytorycznego przygotowania do wystąpienia....

Generalnie ludzie tworzący ruch mariawicki, podkreśla Gruszecki, grzeszą nadmierną pychą, stojącą w jaskrawej sprzeczności z deklaracjami skromności i pokory. Nie potrafią rozmawiać z oponentami, przekonywać do swych racji. Są rewolucyjnymi maksymalistami. Ksiądz Horodelski wchodzi w rolę Mickiewiczowskiego Konrada z *Wielkiej Improwizacji*, gdy zapowiada: „Obejmiemy rząd dusz w całej Polsce, a ci, którzy nam dziś rozkazują, będą nas słuchali!” (M:232). Mało pojednawcze są też „prorocze” słowa matki-założycielki: „Widzę triumf mariawitów, a przed ich skromnym habitem korzą się mitry, błędną purpurę, a całe to robactwo, które obsiadło świątynię Pańskiej tuczy się na nich, ginie, przepada, niszczy, a Mariawici prowadzą miliony i miliony ludu w procesji triumfalnej ku czci Najświętszej Panny Maryi Nieustającej Pomocy” (M:232). Decyzjami księdza Kęckiego kierują quasi-mistyczne sny, wizje i objawienia, w których sama Matka Boska wskazuje wprost, jakie decyzje powinien podjąć. Trudno jest dyskutować z religijnymi wizjonerami, chyba że przyjmie się ich punkt widzenia...

Właśnie dlatego zapewne ruch mariawicki, zdaniem Gruszeckiego, przegrał. Nie doprowadził do skądinąd potrzebnej reformy Kościoła katolickiego, skazany został na marginalizację i ograniczony zasięg działania. Porażkę uwypukla epilog powieści. Głównego bohatera (Kęckiego) spotykamy po pewnym nieokreślonym czasie (Mijały dnie, miesiące...”; M:482). Przedwcześnie podstarzały, ze zmarszczkami na czole, z wyrazem gorczy i niepewności w oczach pojawia się w siedzibie biskupa mariawickiego (Horodelskiego), by poinformować o swym odejściu ze stanu kapłańskiego. Możemy jedynie domyślać się powodów jego decyzji. Rację mógł mieć proboszcz Marski, gdy oceniał postawę młodego idealisty: „on gorliwy, ale po takiej gorączce bywa ostygnięcie raptowne i tego się boję” (M:58). Ze skrajności łatwo popaść w skrajność. Bohater powieści

¹⁴ Zob. m.in. *Dzieło św. Franciszka z Asyżu. Projekcja w kulturze i duchowości polskiej XIX i XX wieku*, red. D. Kielak i J. Odziemkowski, J. Zbudniewek, Warszawa 2004.

Huysmansa przechodzi od ateizmu, hedonizmu, nawet satanizmu (*Na wspak, Là-bas*) do monastycznego, ascetycznego katolicyzmu (*W drodze, Katedra, Oblat*). Partyzantowi Siemianowi z *Pornografii* Gombrowicza w ciągu jednej nocy odwaga się w strach przemienia.

Kęcki nabrał krytycznego dystansu do nowej instytucji mariawickiej, która nie potrafiła odciąć się od starych grzechów, wcześniej piętnowanych. Powstała nowa hierarchia, która nie stroni od zbytkownego życia (Kęcki „spojrzał wzgardliwie po ładnych meblach, po dywanie i obrazach”, M:484). Może także na decyzję odejścia złożyły się powody osobiste. Należałoby tu przywołać kontekst, znanej z pewnością Gruszeckiemu-frankofilowi, powieści Anatola France’a *Tais* (1899), która ukazała się w polskim tłumaczeniu Jana Stena w 1906 roku. O popularności tego utworu w epoce świadczy fakt, że otrzymał on w 1894 roku wersję operową, skomponowaną przez Julesa Masseneta (z polską premierą w Warszawie w 1909 roku¹⁵). Powieść France’a nawiązywała do średniowiecznej legendy o pustelniku Pafnucym i nawróconej na chrześcijaństwo kurtyzany Tais, uznawanej za świętą w kościele katolickim, prawosławnym i ormiańskim. Duchowe wsparcie, jakiego udziela kurtyzanie pustelnik, okazuje się tak naprawdę skrywaną i wypartą miłością, którą uświadamia on sobie zbyt późno, by w finale skonstatować bankructwo własnego życia i utracony czas. Podobnie ksiądz Stanisław Kęcki nie rozumiał swych uczuć do Klary Szybickiej, która, zhańbiona brutalnymi słowami proboszcza Marskiego, zamknęła się, za namową samego Kęckiego, w mariawickim klasztorze. Oboje, młodzi i idealistycznie nastawieni do życia, nie uświadamiali sobie swojej miłości. Ich żarliwa religijność splatała się z ziemską fascynacją, czy może próbowała tę fascynację wyprzeć. Erotyczna metaforyka, w której Kęcki opisuje swe doświadczenie religijne nie jest tylko zapewne stylistyczną formułą. Mówi on o „najdoskonalszej rozkoszy” (M:323), jaką dać może modlitwa. Obraz Matki Boskiej w jego sennych majakach nakłada się na wizerunek Klary. Z tęsknotą wyczekuje, jak zakochany Filon z sielanki Karpińskiego, każdego spotkania przy ustronnej kaplicy, której budowa w zasadzie była tylko pretekstem do spotkań. Nerwowo reaguje na projekty ojca Klary, który układa plany małżeńskie dla córki. Odwodząc ją od zamążpójścia przywołuje słowa św. Pawła z *1 listu do Koryntian* (w tłumaczeniu Jakuba Wujka): „I białogłowa nie mężatka i panna myśli o tym co Pańskiego jest, aby była świętą ciałem i duchem. A która wyszła za męża, myśli co światu należy, jakoby podobała się mężowi swemu” (1Kor, 7:34). Myśli te opatruje własnym, aktualnym, zastosowanym do konkretnego przypadku komentarzem: „Z tego wniosek prosty, że jeśli chcesz siostrzo Bogu służyć i Najświętszej Pannie, nie idź za męża” (M:352). Jej zaś uczucia to marzenia o mistycznym kochanku, który konkretyzuje się w księdzu Kęckim: „A w tych wszystkich obrazach widziała jego i siebie pracujących wspólnie, dążących razem do słonecznej przyszłości” (325). Habit mariawitki zakłada „ze smutną powagą” (M:334). Ma wyraźny, choć tylko

¹⁵ Zob. P. Kamiński, *Tysiąc i jedna opera*, Warszawa 2015, s. 888.

częściowo uświadamiany, żal do Kęckiego, że nie próbował jej odwieść od decyzji, że łatwo zgodził się na definitywne rozstanie.

Czy *Mariawita* to dobra powieść? Literacko z pewnością nie. Fabuła jest schematyczna i przewidywalna. Portrety psychologiczne postaci zarysowane są grubą kreską, ciążą ku karykaturze bądź idealizacji. Zakończenie nie ma oparcia w logice rozwoju zdarzeń powieściowych. Ale przecież ten sam grzech konstrukcyjny – niedopasowanego finału ciążą na *Ziemi obiecanej* Reymonta. Jako powieść z kluczem wymaga dość szczegółowych objaśnień. Narracja jednak jest dość nowoczesna, przeważają dialogi, pozbawione odautorskiego komentarza. Pisarz dość chętnie wykorzystuje zabieg mowy pozornie zależnej. Myślowe wnioski powinien zrekonstruować czytelnik, choć nie jest to praca wymagająca specjalnych kompetencji. Z pewnością powieść podejmuje istotny problem społeczno-religijny. Jest unikatowym tekstem, próbującym odpowiedzieć na pytanie, dlaczego doszło do mariawickiej schizmy, wyjątkowej w całej historii polskiego Kościoła. Przez to powieść pozostaje ciekawa. Oczywiście dla specjalistów od epoki – literaturoznawców, ale także historyków religii.

Bibliografia

Podmiotowa

Gruszecki, *Maryawita*, Kraków 1912.

Przedmiotowa

Dzieło Wielkiego Miłosierdzia, Płock 1922.

Dzieło św. Franciszka z Asyżu. Projekcja w kulturze i duchowości polskiej XIX i XX wieku, red. D. Kielak i J. Odziemkowski, J. Zbudniewek, Warszawa 2004.

M. Gloger, *Modernizm katolicki* [w:] *Słownik polskiej krytyki literackiej 1764-1918. Pojęcia – terminy – zjawiska – przekroje*, red. Nauk. J. Bachórz, G. Borkowska, T. Kostkiewiczowa, M. Rudkowska, M. Strzyżewski, Toruń-Warszawa 2016.

A. Górecki, *Mariawici i mariawityzm*, Warszawa 2011.

P. Kamiński, *Tysiąc i jedna opera*, Warszawa 2015.

J. Kolbuszewski, hasła: Artur Gruszecki; *Powieść dziennikarska* [w:] *Słownik literatury popularnej*, pod red. T. Żabskiego, Wrocław 2006.

T. Lewandowski, *Młodopolskie spotkania z modernizmem katolickim* [w:] *Problematyka religijna w literaturze pozytywizmu i Młodej Polski. Świadectwa poszukiwań*, red. S. Fita, Lublin 1993.

A. Loisy, *L'Evangile et l'Eglise*, Paris 1902.

Matka Boska w poezji polskiej, red. M. Jasińska-Wojtkowska, t. 1-2, Lublin 1959.

K. Mazur, *Mariawityzm w Polsce*, Kraków 1991.

W. Różyk, „Objawienia” Marii Franciszki Kozłowskiej według rękopisu z Archiwum Watykańskiego. *Studium teologiczne*, Świdnica 2006.

R. Padoł, *Filozofia religii polskiego modernizmu*, Kraków 1982.

- S. Rybak, *Mariawityzm. Studium historyczne*, Warszawa 1992.
- Studia o modernistach katolickich*, pod red. J. Kellera i Z. Poniatońskiego, Warszawa 1968.
- H. Tchórzewska-Kabata, *Teoria i praktyka pisarska wobec naturalizmu*, Kraków 1982.
- J. Zajkowska, *Na obrzeżach nowoczesności. O powieściopisarstwie Artura Gruszeckiego*, Warszawa 2015. „Znak” 2002, nr. 7.
- M. Żywczyński, *Studia nad modernizmem katolickim, Życie i Myśl* 1971.

Językoznawstwo

Inga Dale

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
i.dale@uthrad.pl
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2021.005>

ON COLLOCATIONS IN EFL TEXTBOOKS FOR B2 LEARNERS

Abstract: The aim of this study is to determine whether the vocabulary sections in the four chosen modern EFL upper – intermediate coursebooks reflect the achievements of contemporary findings on the role of collocations in SLA. The study seeks to establish if these textbooks include middle – strength collocations, which pose the most difficulty for L2 learners, and to determine which of the four textbooks contain most of them. The paper provides an overview of the definitions of *a collocation* including its *distinguishable criteria*. It further elaborates on the reasons why a lack of collocational awareness prevents even advanced users of English, from achieving native speaker mastery and discusses collocations that are the most challenging to acquire. For the purpose of the study, Benson, Benson and Ilson's as well as Lewis's collocations' categorizations are applied.

Keywords: collocation, L2 acquisition, communicative competence, EFL textbooks, CEFR B2 level.

Streszczenie: Celem artykułu jest ustalenie czy sekcje poświęcone nauce słownictwa w czterech podręcznikach do nauki języka angielskiego na poziomie B2 odzwierciedlają osiągnięcia współczesnych odkryć dotyczących roli kolokacji wosiąganiu najwyższej kompetencji komunikacyjnej w użyciu języka obcego. Badanie maustalić, czy ww. sekcje zawierają kolokacje typumiddle – strength (sprawiająceuczącym się najwięcej trudności) oraz określenie, który z tych czterech podręczników zawiera ich najwięcej. Artykuł zawiera przegląd definicji kolokacji, w tym jej rozróżnialnych kryteriów. Ponadto, omawia powody, dla których brak świadomości kolokacji uniemożliwia nawet zaawansowanym użytkownikom języka angielskiego osiągnięcie mistrzostwa rodzimego użytkownika języka oraz rodzaje kolokacijajtrudniejsze do opanowania. Analizę wykonano z wykorzystaniem klasyfikacji kolokacji według Benson, Benson i Ilsoni Lewis.

Słowa kluczowe: kolokacja, nauce języka obcego, kompetencje komunikacyjne, EFL textbooks, poziom B2.

Introduction

The New Oxford Dictionary of English defines *collocation* in its non – linguistic meaning as “the action of placing things side by side or in position: *the collocation of the two pieces*”.¹ In linguistics, however, it refers to “the habitual juxtaposition of a particular word with another word or words with a frequency greater than chance: *the words have a similar range of collocation*.”² Therefore, as opposed to “placing *things* side by side”, in linguistics the term refers to “particular *words*.” Furthermore, the “juxtaposition of a particular word with another word or words” must be *habitual*, which means that the word pairings co-occur as a habit or constantly. Consequently, one-off instances of word combinations are not considered a *collocation*. In phraseology, the study of word combinations, the term *collocation* was conceived by Firth in 1957 when he said “You shall know a word by the company it keeps.”³ Firth claims that *habitual collocations* in which a word appears are part of a *word’s meaning*. It is worth noting here, Firth adds, that the *meaning* of a word is to be understood via Wittgenstein’s assertion that: “the meaning of words lies in their use.”⁴ Accordingly, Firth states that since *dark* typically collocates with *night* “one of the meanings of *night* is its collocability with *dark*.”⁵ In other words, the meaning of the word *night* is defined by its collocate *dark*. Following Sinclair⁶ the word in the center of attention that is being studied, in this case *night* is called **node**, whereas the other lexical items accompanying the node are called **collocates**, in this case *dark*, *cold*, *November*. Furthermore, Firth⁷ uses the word *collocation* to refer to the relationship between words in the same context so that when one encounters a word one expects the occurrence of another. The notion of *mutual expectancy* has been frequently found in definitions of the term *collocation* proposed by other linguists. Hoey, for example, defines it as “the relationship a lexical item has with items that appear with greater than random probability in its (textual context).”⁸ That means that, words are collocates of each other if, in a given sample of language, they are found together more often than their individual frequencies would predict.⁹

¹ Judy Pearsal, *The New Oxford Dictionary of English*, (Oxford: Oxford University Press, 1998), 360.

² Ibid.

³ John R. Firth, ‘A synopsis of linguistic theory, 1930-55,’ in F. R. Palmer ed., *Selected papers of J.R. Firth 1952-1959*, (Harlow: Longman 1968), 179.

⁴ Ibid. 179.

⁵ John R. Firth, *Modes of meaning*. In *Papers in linguistics 1934-1951*, (Oxford: Oxford University Press 1957), 196.

⁶ John M. Sinclair, *Corpus, Concordance, Collocation*, (Oxford: Oxford University Press 1991), 115.

⁷ Ibid. 196.

⁸ Michael Hoey, *Patterns of Lexis in Text*, (Oxford: Oxford University Press 1991), 7.

⁹ Susan Jones & John M. Sinclair, ‘English lexical collocations. A study in computational linguistics,’ *Cahiers de lexicologie*, 24, 15-61, 1974, 19.

Words which stand in such a relationship can be said to *predict* one another because the presence of one makes the presence of the other more likely than it would otherwise be.¹⁰ Lewis encapsulates it by stating that “certain words co-occur in natural text with greater than random frequency.”¹¹

It cannot be denied that collocations are ubiquitous as they “are found in up to 70% of everything we say, hear, or write”¹², which draws our attention to the strong patterning existent in English and proves that one cannot satisfactorily establish the meaning of a text by decoding meanings of individual words. According to Nation, language competence equals collocational knowledge “because the stored sequences of words are the bases of learning, knowledge and use.”¹³ For this reason, collocational awareness, and an accurate use of collocations by second language learners appears to be crucial for successful L2 acquisition. Since “collocations are arbitrary and unpredictable”¹⁴ and therefore a source of difficulty for non-natives, educators should raise their learners’ awareness of these *chunks* of language thus aiding them in the learning process. Therefore, selecting appropriate teaching materials, including textbooks rich in high frequency collocations seems to be of utter importance.

The Criteria for Collocation

Manning & Schutze¹⁵ characterize collocation as having *limited compositionality*, which means that its meaning cannot be fully predicted from the meaning of its individual parts. Collocations are regarded as not fully compositional as “there is usually an element of meaning added to the combination.”¹⁶ They provide *strong tea* as an example and explain that *strong* in this combination has acquired the meaning *rich in some active agent*, which is closely related but slightly different from the basic sense *having great physical strength* and claim that idioms are the most extreme examples of non –

¹⁰ John M. Sinclair, ‘Beginning the study of lexis,’ In C. E. Bazell, J. C. Catford, M. A. K. Halliday & R. H. Robins (Eds.), *In memory of J.R. Firth*, (London: Longman, 1966), 417-418.

¹¹ Michael Lewis, *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*, (London: Thomson Heinle, 1993), 8.

¹² Jimmie Hill, ‘Revising priorities: From grammatical failure to collocational success,’ in M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*, (London: Language Teaching Publications, 2000), 53.

¹³ I.S. Paul Nation, *Learning Vocabulary in another language*, (Cambridge: Cambridge University Press. 2001), 321.

¹⁴ Morton Benson, Evelyn Benson, & Robert Ilson. ‘The structure of the collocational dictionary,’ *International Journal of Lexicography*, 2, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1093/ijl/2.1.1>.

¹⁵ Chris Manning, Hinrich Shütze. *Foundations of Statistical Natural Language Processing*, (MIT Press, Cambridge, MA., 1999), 151.

¹⁶ Ibid. 151.

compositionality. Most collocations, however, display milder forms of it (i.e., the meaning of the whole expression is nearly the composition of the parts) in the view presented by these researchers. Another criterion they mention is *non-modifiability*, which means that “many collocations cannot be freely modified with additional lexical material or through grammatical transformations.”¹⁷ For example, the noun in *to kick the bucket* cannot be modified as *to kick the ‘{holey/plastic/water}’ bucket*.

In addition, Cowie, who is considered a typical representative of the phraseological approach, defines collocations by delimiting them from other types of word combinations, most importantly from idioms on the one side and from what he sometimes calls *free combinations* on the other.¹⁸ He divides word combinations into two main categories, *composites* and *formulae*. *Formulae* being combinations with a primarily pragmatic function such as *How are you?* or *Good morning*¹⁹ and collocations, a part of the group of *composites*, described as having a primarily syntactic function.

Within the group of *composites* to distinguish its elements, Cowie uses the criteria of *semantic transparency*, “which refers to whether the elements of the combination and the combination itself have a literal or a non-literal meaning” and *commutability* or alternatively named *substitutability*, “which refers to whether and to what degree the substitution of the elements of the combination is restricted.”²⁰

Collocation as a Major Obstacle in L2 Mastery

According to Crystal, “collocations... provide a major difficulty in mastering foreign languages.”²¹ Halliday and Hasan explain that collocations tend to be language specific, hence, likely to be the cause of language mistakes and communication breakdowns.²² What’s more, as Lombard further highlights,²³ collocations follow some constraints that are completely unmarked for L2 learners

¹⁷ Ibid. 172.

¹⁸ Anthony P. Cowie, ‘The treatment of collocations and idioms in learners’ dictionaries,’ *Applied Linguistics*, 2, 1981, 223–235.

¹⁹ Anthony P. Cowie, ‘Phraseology,’ In Ronald E. Asher (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, (Oxford: Pergamon, 1994), 3169.

²⁰ N. Nesselhauf, *Collocations in a Learner Corpus*, (John Benjamins Publishing Company: Amsterdam, The Netherlands, 2005), 14.

²¹ Crystal, D. *The Cambridge encyclopedia of language*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1992), 105.

²² M. Halliday and R. Hasan, *Cohesion in English*, (London: Longman, 1976), 228.

²³ R. J. Lombard, *Non-native speaker collocations: A corpus – driven characterization from the writing of native speakers of Mandarin*, (Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Arlington, Texas), 1997, 4.

unless they are made aware of them. Wolter²⁴ also adds that in SLL, learning collocations appears to be much more difficult than learning grammatical rules as even high-level learners seem to experience considerable difficulties in the accurate use of collocations. Howarth's studies into the phraseology of non-native speaker's writing further support this view.²⁵ He claims that even advanced level learners make one particular type of error in writing, namely incorrect use of *collocations*, which according to the scholar, "can lead to a lack of precision and obscure the clarity required in academic communication."²⁶ In a different study, Waller²⁷ asked native speakers of English to conduct a comparative analysis of texts written by near-native and native speakers. The evaluators assessed lexical sophistication, variation, and density. The results showed that collocational errors constituted the largest category of all identified *lexical problems* in near- natives written work. It was further concluded that collocational usage errors were only identified in texts written by near natives whereas other lexical and syntactic errors were found in both types of texts (i.e., written by near natives and native speakers). Consequently, collocational errors stood out as a typical feature of being a non-native i.e., "a foreign accent in writing."²⁸ In an earlier study conducted by Channell,²⁹ L2 learners were asked to mark acceptable collocations in a *collocational grid*. The results showed that learners not only chose collocations that were inaccurate in English but also failed to select a considerable number of commonly used and acceptable collocations, even though individual lexical items used in the test were familiar to them. This shows that even though learners were familiar with the individual lexical items being tested, they were not able to make correct choices regarding their collocates. The question then arises which types of collocations pose the most difficulty for L2 learners. As found by Nesselhauf,³⁰ these seem to be everyday expressions. Källkvist³¹ supports this view. In his opinion, even though high frequency verbs such as: *get, make, take, put* and *have*, are easy to understand in reading or listening comprehension

²⁴ B. Wolter, 'Lexical network structures and L2 vocabulary acquisition: the role of L1 lexical/conceptual knowledge,' 2006, *Applied Linguistics*, 27/4, 745.

²⁵ P. Howarth, *Phraseology in English Academic Writing: Some Implications for Language Learning and Dictionary Making*, (Tübingen, Germany, 1996), 140.

²⁶ Ibid, ix.

²⁷ T. Waller, 'Characteristics of Near – Native Proficiency in Writing,' in H. Ringbom, Ed. *Native Proficiency in English*, (Abo Academy University, Abo, 1993), 224.

²⁸ Ibid. 276.

²⁹ J. Channell, 'Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching,' *English Language Teaching Journal*, 1981, v35 n2, 117.

³⁰ N. Nesselhauf, 'The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching,' *Applied Linguistics*, 2003, 24 (2), 232.

³¹ M. Källkvist, 'Lexical Infelicity in English: the Case of Nouns and Verbs,' in K. Haastrup, A. Viberg Eds., *Perspectives on Lexical Acquisition in a Second Language*, (Lund: Lund University Press, 1998), 168.

and are assumed to be successfully acquired at an elementary to intermediate stage of learning, they seem to be incompetently used by advanced learners who tend to overuse them. This seems to be the case since these verbs are highly polysemous and learners fail to recognize their usage restrictions.

Collocations which Pose the Most Difficulty for L2 Learners

In the overview of studies devoted to *collocation* and *second language use*, Leśniewska³² outlines after Howarth³³ that collocations which are on the border between free and restricted combinations are the most difficult to acquire and use accurately by L2 learners. She claims that the difficulty might lie in the non-native user not being able to distinguish between restricted and free collocational options. It seems that *collocations* that are *partly restricted* or *middle strength* as categorized by Hill³⁴ are not learnt as chunks in the way idioms or *more restricted collocations* are. It appears that the ability to manipulate such clusters is a sign of true native speaker competence and is a useful indicator of degrees of proficiency across the boundary between non-native and native competence.³⁵ In addition, Leśniewska³⁶ claims that scholars and teachers of English mainly focus on “the two extremes of the collocational spectrum: the free, rule-governed combinations on the one hand, and fixed, stable multi-word units, such as idioms, on the other,”³⁷ which is rather unfortunate as it is the “large and complex middle ground of restricted collocations”³⁸ that should be given higher priority. Leśniewska also points out that collocations are said to be semantically transparent hence when learners come across them in foreign discourse for the first time, they will not attract their attention as L2 learners will not have difficulty understanding them. On the other hand, idioms are typically *opaque* and /or *figurative* and not only will they attract the attention of the learner but also, they may be more easily memorized as they cause more initial difficulty in decoding their meaning. All in all, *middle strength* collocations pose the most difficulty for L2 learners as they are neither completely “free” nor completely “fixed”. It is evident then that the complex nature of restrictedness is the largest stumbling block on the route to native speaker – like language use.

³² J. Leśniewska, ‘Psycholinguistic Accounts of Collocation,’ in J. Leśniewska, E. Witalisz Eds., *Language and Identity: English and American Studies in the Age of Globalization*, t.1, (Kraków: Jagiellonian University, 2006), 98.

³³ P. Howarth, ‘Phraseology and second language proficiency.’ *Applied Linguistics*, 19 (1), 1998, 24–44.

³⁴ Hill, 53.

³⁵ Howarth, 38 quoted in Leśniewska, 98.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid.

³⁸ Howarth, 48 quoted in Leśniewska, 98.

Collocational categorizations referred to in the study

Following Benson, Benson and Ilson's³⁹ categorization, typical lexical collocations are made up of two or more content words i.e., nouns, verbs, adjectives, and adverbs. These word combinations are as outlined below:

- 1) verb + noun (kick the ball, make a sandwich)
- 2) adjective + noun (terrible mistake)
- 3) noun + verb (cars crash)
- 4) noun 1 + of + noun 2 (a school of fish)
- 5) adverb + adjective (closely related)
- 6) adjective + adverb (sound asleep)
- 7) verb + adverb (incredibly effective).

According to the grammar-oriented tradition, collocations are regarded as lexical and syntactic patterns which are in interrelated levels of structure. The supporters of this theory state that the focus of collocational study ought to be based on the syntactic and semantic aspects of collocations rather than on mere linear and syntagmatic co-occurrence of items. As Greenbaum⁴⁰ notes, "a serious disadvantage of a purely item oriented approach to the study of collocations is that it obscures syntactic restrictions on collocations."⁴¹ For example, *much* collocates with *like* in a negative sentence as in *I don't like him much* but not in an affirmative sentence as *I like him much*. He further suggests that the collocability of words should be connected to syntax and claims that some collocations appear together only in certain syntactic relationships, as the above example shows. Representing the grammar-oriented notion, Michell⁴² criticized the Neo-Firthians for separating the lexical study from the grammatical one in their pursuit to discover the nature of collocation. In his opinion to succeed in this task, grammar and lexis should be examined as one entity and further maintained that meanings of collocations originate from both lexical and grammatical relations. He also maintains that "lexical particularities are considered to derive their meaning not only from contextual extension of a lexical kind but also from the generalized grammatical patterns within which they appear."⁴³ Finally, to further stress the significance of the grammar – driven tradition, Kejlmer concludes that collocations

³⁹ M. Benson, E. Benson, and R. Ilson, Eds., *The BBI dictionary of English word combinations*, (Amsterdam: John Benjamins, 1997).

⁴⁰ S. Greenbaum, *Verb-intensifier collocations in English: An experimental approach*, (The Hague: Mouton, 1970), 11.

⁴¹ Ibid. 10.

⁴² T.F. Mitchell, 'Linguistic "goings-on": Collocations and other lexical matters arising on the syntagmatic record,' *Archivum Linguisticum*, 2(1), 1971, 54.

⁴³ Ibid.

are “lexically determined and grammatically restricted sequences of words.”⁴⁴ As in the case of commonly recognized lexical collocational patterns, Benson⁴⁵ suggests the following grammatical groupings marked as G1 to G8, among which, G8 collocations contained nineteen English verb patterns. Examples of the combinations have been provided in brackets.

G1) noun + preposition	(anger at)
G2) noun + to inf.	(his offer to take us home)
G3) noun + that clause	(He made a promise that he would...)
G4) preposition + noun	(in conclusion, on balance)
G5) adjective + preposition	(concerned about)
G6) predicate adjective + to inf.	(It was careless of him to say that)
G7) adjective + that clause	(He was confident that he would win)
G8) There are 19 patterns as listed below:	
a. SVO to O	(He gave the rose to her)
b. SVO to O (or) SVOO	(She sent an email to her mum OR She sent her mum an email)
c. SVO for O (or) SVOO	(He bought the laptop for his wife. He bought her wife a laptop)
d. SV prep. O (or) SVO prep. O	(She travelled by bus. We took them to the museum)
e. SV to inf.	(He continued to write.)
f. SV inf.	(She had better rest.)
g. SVV- ing	(I don't mind waiting.)
h. SVO to inf.	(They asked me to give a talk.)
i. SVO inf.	(He saw the boy fall.)
j. SVOV- ing	(He saw the boy crossing the street.)
k. SV possessive V- ing	(She imagines his wanting to stay forever.)
l. SV (O) that – clause	(He regretted that he hadn't visited his cousins.)
m. SVO to be C	(He considers his tutor to be very knowledgeable.)
n. SVOC	(He had his bedroom re-painted.)
o. SVOO	(I owe you 50 quid.)

⁴⁴ G. Kjellmer, 'Aspects of English collocations,' in W. Meijs, Ed., *Corpus Linguistics and Beyond*, (Rodopi: Amsterdam, 1987), 48.

⁴⁵ M. Benson, Preface, in M. Benson, E. Benson and R. Ilson, Eds., *The BBI dictionary of English word combinations*, i-v.

p. SV (O) adverbial	(She treated him well.)
q. SV (O) wh-word	(You know what I mean.)
r. S (it) VO to inf.	(It surprised me to find out about his plan.)
(or) S (it) VO that clause	(It surprised me that they decided to leave.)
s. SVC (adj. or noun)	(He was excited. The cake smelled of ginger.)

Lewis⁴⁶ proposed the following alternative groupings as presented below:

1) adjective + noun	(a major crisis)
2) verb + noun	(spill coffee)
3) noun + noun	(coffee jar)
4) verb + adjective + noun	(undertake a brave decision)
5) compound noun	(traffic jam)
6) binominal	(upside down)
7) trinominal	(He's tall, dark and handsome)
8) noun + verb	(His injuries were serious and could only be properly treated in hospital.)
9) verb + adverb	(drive carefully)
10) adverb + adjective	(absolutely brilliant)
11) discourse marker	(As I said, well, anyway)
12) multi-word prepositional phrase	(throughout the thick forest)
13) phrasal verb	(take in)
14) adjective + preposition	(jealous of)
15) fixed phrase	(for the time being)
16) incomplete fixed phrase	(sort of / kind of)
17) fixed expression	(to tell you the truth)
18) semi – fixed expression	(See you later/ tomorrow/on Monday)
19) part of a proverb	(Too many cooks...)
20) part of a quotation	(To be or not to be...)

As illustrated above Lewis uses the term *collocation* to identify “many different kinds of item”⁴⁷ in contrast to Benson’s categorization.

⁴⁶ M. Lewis, ‘Chapter 7: Language in the lexical approach,’ in M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*, (London: Language Teaching Publications, 2000), 133-134.

⁴⁷ Ibid. 133.

Fixed (or Restricted) and More Open (or Free) Collocations

As outlined above, collocations can be characterized using the criteria of non-compositionality, non-substitutability, non-modifiability and semantic transparency, on the basis of which Nesselhauf,⁴⁸ after Cowie⁴⁹ (1992) distinguishes the following four types of combinations, emphasizing, however, that these types are not clearly delimitable, but should rather be considered as forming a continuum:

Free combinations (e.g., *drink tea*):

- the restriction on substitution can be specified on semantic grounds;
- all elements of the word combination are used in a literal sense.

Restricted collocations (e.g., *perform a task*):

- some substitution is possible, but there are arbitrary limitations on substitution;
- at least one element has a non-literal meaning, and at least one element is used in its literal sense; the whole combination is transparent.

Figurative idioms (e.g., *do a U-turn*, in the sense of ‘completely change one’s policy or behaviour’):

- substitution of the elements is seldom possible;
- the combination has a figurative meaning, but preserves a current literal interpretation.

Pure idioms (e.g., *blow the gaff*):

- substitution of the elements is impossible;
- the combination has a figurative meaning and does not preserve a current literal interpretation.

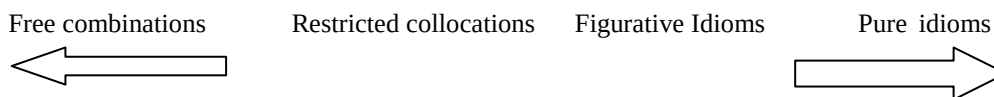
According to this classification, collocations can be placed along a continuum with *free combinations* on one end of it and *pure idioms* on the other as illustrated below:

⁴⁸ Nesselhauf, 14-15.

⁴⁹ Anthony P. Cowie, ‘Multiword Lexical Units and Communicative Language Teaching,’ in P. Arnaud and H. Béjoint Eds., *Vocabulary and Applied Linguistics*, (Basingstoke, Houndmills: Macmillan, 1992).

Figure 1.

Own elaboration based on Cowie's classification of collocations found in Nesselhauf.⁵⁰



Lewis⁵¹ additionally distinguishes the following grouping criteria:

- strong i.e., fixed or more restricted (drug addict), which tend to be treated as single words,
- weak i.e. more open and less restricted (a nice / gloomy / great day), in which the **node** can appear with other words,
- frequent and infrequent, based on their statistical co-occurrence in a corpus.

As Lewis highlights, *collocations* can be any combination of strong and frequent, strong and infrequent, weak and frequent or infrequent.⁵²

Hill⁵³ proposes a very similar, however, a more comprehensive categorization than Lewis. In Hill's view collocations tend to be:

- **Unique or fixed** e.g., *to foot the bill*, *to shrug one's shoulders*; none if its parts can be substituted i.e., *bill* cannot be replaced with *invoice* or *receipt* whereas *shoulders* cannot be substituted with *arms* or *hands*.
- **Strong collocations** e.g., *trenchant criticism*, *nomadic tribe*, *rancid butter*; these collocations are not fixed as for instance *nomadic* can be substituted with other words. The choice of these words is limited, though.
- **Middle – strength collocations** represent the bulk of what is said and written e.g., *hold a meeting / conference*, *make a mistake / cake / an appointment*, and *catch a bus / cold*. Acquiring this type of collocations seems to be the most challenging for L2 learners since as Hill and Lewis argue learners know words like *make* and *mistake*. However, since they do not store *make a mistake* in their mental lexicon as a single lexical item, they cannot retrieve it from memory when required⁵⁴.
- **Weak collocations** collocate freely with a number of lexical items and can be easily predicted by L2 learners i.e. *long hair*, *cheap car*, *good boy*;

⁵⁰ Nesselhauf, 14-15.

⁵¹ M. Lewis, *Implementing the lexical approach*, (London: Language Teaching Publications, 1997), 34-35.

52 Ibid.

⁵³ Hill, 56-57.

⁵⁴ Hill, 49-60.

Research method and results

I chose to examine textbooks at a B2 level as there is an extrinsic motivation for Polish high school students to attain B2 level competence in English by the time they reach their last year of high school. Firstly, final year high school students are required to take a foreign language exam. Up to and including year 2019, the exam was at a basic level B1+ (productive skills) / B2 (receptive skills) and B2+ (productive skills) / C1 (receptive skills) at an extended level.⁵⁵ Due to the COVID-19 pandemic the requirements were changed to A2+ (productive skills) / B1 (receptive skills) at a basic level and B1+ (productive skills) / B2 (receptive skills) at an extended level.⁵⁶ Such requirements make B2 level competence a standard to aspire to. Secondly, students wishing to undertake courses offered in English at Polish Universities must provide proof of their English proficiency at a minimum of B2 level. Among accepted certificates listed at the University of Warsaw website, for example, is the Cambridge English First B2.⁵⁷ This makes students interested in such courses motivated to reach this level by the time they apply to university. Furthermore, once students have been accepted on a chosen university course, if they wish to participate in the Erasmus program, they must also be in the possession of a recognized certificate at an at least B2 level.⁵⁸ Finally, some students choose to work and study. Therefore, they may have to opt for part time weekend studies to work full time on weekdays. In many workplaces this day and age, a certificate of a language competence at a B2 level is often a prerequisite.⁵⁹ For the above reasons, to conduct a comparative analysis of the types of collocations included in coursebooks for B2 learners, I chose to analyze four textbooks written by native speakers of English and published by four major publishers: *Speak out Upper-intermediate* by F. Eales, S. Oakes, (Harlow: Pearson Education Ltd., 2011), *Face to Face Upper – intermediate* by C. Redson, and G. Cunningham, (Cambridge: Cambridge University Press, 2013), *First Expert* by J. Bell and R. Gower, (Harlow: Pearson Education Ltd., 2014), *Ready for First 3rd Edition*, by R. Norris, (London: Macmillan, 2014).

⁵⁵ Kłębowska, M. *Program nauczania języka angielskiego. Kurs kontynuacyjny dla uczniów klas 1–4 liceum ogólnokształcącego i klas 1–5 technikum zgodny z nową podstawą programową obowiązującą od 2019 roku*. Express Publishing & Egis, October 2018, 4.

⁵⁶ See 'Matura 2022: Poziom rozszerzony,' Egis Express Publishing, https://egis.com.pl/pl/strefanauczyciela/matura/matura_2022_poziom_rozszerzony.

⁵⁷ See 'Language Competence,' University of Warsaw Admissions Office Support Centre, <http://rekrutacja.uw.edu.pl/en/language-competence/>

⁵⁸ See 'Warunki Wyjazdu na Studia,' Erasmus + Nowy program europejski na lata 2014-2020,' <http://erasmusplus.up.poznan.pl/pl/warunki-wyjazdu-na-studia>

⁵⁹ See R. Polkowska and A. Stasiak, *Newsletter Akademicki*, https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1920:certyfikat-jezykowy-wyroznia-na-rynku-pracy&catid=24&Itemid=119

The first two mentioned coursebooks are classified as general English coursebooks whereas the remaining two are geared towards preparing learners to take *Cambridge First* – a Cambridge University language proficiency exam at a B2 level in the CEFR. The study was conducted using Benson (1986), Benson, Benson & Ilson's (1997), Lewis's (2000) and Hill's (2000) classifications of collocations. The focus of the study was middle strength lexical collocations and grammatical collocations containing prepositions as they pose the most difficulty for Polish learners of English.⁶⁰ The collocations were copied down from the source material unit by unit and added up. The results of the findings were included in the tables below. Each table with collocations presents a breakdown of the different patterns and their quantitative representation in a particular coursebook as shown below.

Table 1. Collocational patterns in numbers and percentages present in *First Expert*.

Type of collocation	Total number 140	%
a. Adjective + noun	40	28,6
b. Verb + noun	59	42,1
c. Noun + preposition	7	5
d. Adjective + preposition	9	6,4
e. Verb + preposition	12	8,6
f. Preposition + noun	13	9,3

As shown above, *verb + noun* collocations form the largest group of collocations in *First Expert*. *Adjective + noun* combinations come second and are followed by *preposition + noun*, *verb + preposition*, *adjective + preposition* and *noun + preposition* partnerships.

Table 2. Collocational patterns in numbers and percentages present in *Ready for First*

Type of collocation	Total number 200	%
a. Adjective + noun	122	61
b. Verb + noun	43	21,5
c. Noun + preposition	n/a	n/a
d. Adjective + preposition	7	3,5
e. Verb + preposition	13	6,5
f. Preposition + noun	6	3
g. Verb + adj + noun	9	4,5

⁶⁰ See M. B. Paradowski, 'Polish Learners' Mistakes in English Prepositional Constructions and their Possible Causes: A Data-based Approach,' https://www.academia.edu/2400990/Polish_Learners_Mistakes_in_English_Prepositional_Constructions_and_their_Possible_Causes_A_Data_based_Approach?email_work_card=view-paper

In *Ready for First*, *adjective + noun* collocations by far outweigh other types of word combinations. *Verb + noun* collocations are the second largest group whereas *verb + preposition* pairs come third. *Verb + adjective + noun* and *preposition + noun* are the smallest groups. *Ready for First* is the only analyzed textbook, which contains *verb + adj + noun* collocations.

Table 3. Collocational patterns in numbers and percentages present in Face 2 face Upper – intermediate

Type of collocation	Total number 76	%
h. Adjective + noun	6	7,9
i. Verb + noun	46	60,5
j. Noun + preposition	n/a	n/a
k. Adjective + preposition	12	15,8
l. Verb + preposition	12	15,8
m. Preposition + noun	n/a	n/a

In *Face 2 Face*, just like in *First Expert*, *verb + noun* collocations form the largest group. Unlike in *Ready for First* or *First Expert*, *adjective + preposition* as well as *verb + preposition* constitute the second largest group whereas *adjective + noun* collocations have the least significant representation in this coursebook in contrast to the other titles.

Table 4. Collocational patterns in numbers and percentages present in Speak out Upper - intermediate

Type of collocation	Total number 137	%
a. Adjective + noun	26	19
b. Verb + noun	87	63,5
c. Noun + preposition	n/a	n/a
d. Adjective + preposition	n/a	n/a
e. Verb + preposition	n/a	n/a
f. Preposition + noun	n/a	n/a
g. Verb + adverb	12	8,76
h. Verb + adjective	10	7,3
i. Adverb + adjective	2	1,46

Similarly, to *First Expert* and *Face 2 Face*, *Speak out* has the most *verb + noun* collocations – significantly more than any other word combinations. *Adjective + noun* collocations form the second largest group. However, they constitute a mere 19% of the total number of collocations. *Verb + adverb* and *verb + adjective* have an even lesser presence of 12% and 10% respectively whereas *adverb + adjective* pairs are represented by only two examples, which is just over 1 %.

Conclusion

Based on the research results, it can be concluded that the vocabulary content in each of the four examined textbooks seems to reflect the most current findings on the prominent role *collocation* plays in successful *L2 mastery* and the nature of difficulties learners have acquiring them. Each of the titles analyzed contains *middle strength lexical* and *grammatical collocations* with *prepositions*. Having said that, each title slightly varies in the collocation pattern representation and varies considerably in the quantitative representation of the collocation patterns each title shares. Furthermore, the data support the view that coursebooks aimed at preparing learners to take the *Cambridge First* exam at B2 level not only contain considerably more collocations than general English coursebooks, but they also include a wider scope of both lexical and grammatical middle strength collocations. On the other hand, the results also show that *verb + noun collocations*, which seem to pose the most difficulty for L2 learners as discussed above, constitute the largest group of collocations in *First Expert* - one of the exam books as well as the two chosen general English books: *Face 2 FaceUpper – intermediate* and *Speak out Upper – intermediate*. In addition, it can also be concluded that grammatical collocations such as *noun / adjective / verb + preposition* or *preposition + noun* are non – existent in *Speak out Upper – intermediate* and have far lower representation than the lexical ones in *First Expert* or *Ready for First*, which is surprising since these kinds of collocations also belong to a group which is harder to acquire for L2 learners. Finally, even though the data available support the view that the chosen coursebooks represent achievements of the contemporary research, it would be worth examining if the collocations included in these coursebooks are high frequency ones, whether they are represented in sufficient numbers in comparison to other lexical items included in the textbooks examined and whether collocations included in unit 1, for example, reappear in the units to follow.

Bibliography

- Benson, M., Benson, E., and Ilson, R. Eds., *The BBI dictionary of English word combinations*, Amsterdam: John Benjamins, 1997.
- Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. 'The structure of the collocational dictionary,' *International Journal of Lexicography*, 2, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1093/ijl/2.1.1>.
- Channell, J. 'Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching,' *English Language Teaching Journal*, 1981, Vol.35, No.2; 117.
- Cowie, A.P. 'The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries,' *Applied Linguistics*, 2, 223–235, 1981.
- Cowie, A.P. 'Multiword Lexical Units and Communicative Language Teaching,' in P. Arnaud and H. Béjoint Eds., *Vocabulary and Applied Linguistics*, Basingstoke, Houndmills: Macmillan, 1992.
- Cowie, A.P. 'Phraseology,' in Ronald E. Asher (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon. 1994. 3168 – 3171.

- Crystal, D. *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.
- Firth, J. R. *Modes of meaning*. In *Papers in linguistics 1934-1951*, Oxford: Oxford University Press, 1957. 190-215.
- Firth, J. R. 'A synopsis of linguistic theory, 1930-55,' in F. R. Palmer (Ed.), *Selected papers of J.R. Firth 1952-1959*. Harlow: Longman, 1968, 168-205.
- Greenbaum, S. *Verb-intensifier collocations in English: An experimental approach*, The Hague: Mouton, 1970.
- Halliday, M. & Hasan, R. *Cohesion in English*. London. Longman. 1976.
- Hill, J. 'Revising priorities: From grammatical failure to collocational success,' in M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. London: Language Teaching Publications, 2000.
- Hoey, M. *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- Howarth, P. *Phraseology in English Academic Writing: Some Implications for Language Learning and Dictionary Making*, Tübingen, Germany, 1996.
- Howarth, P. 'Phraseology and second language proficiency,' *Applied Linguistics*, 19 (1), 1998, 24-44.
- Jones, S. & Sinclair, J. M. 'English lexical collocations. A study in computational linguistics,' *Cahiers de lexicologie*, 24, 15-61, 1974.
- Källkvist, M. 'Lexical Infelicity in English: the Case of Nouns and Verbs,' in K. Haastrup, A. Viberg Eds., *Perspectives on Lexical Acquisition in a Second Language*, Lund: Lund University Press, 1998, 168.
- Kjellmer, G. 'Aspects of English collocations,' in W. Meijs, Ed., *Corpus Linguistics and Beyond*, Rodopi: Amsterdam, 1987, 48.
- Kłębowska, M. *Program nauczania języka angielskiego. Kurs kontynuacyjny dla uczniów klas 1-4 liceum ogólnokształcącego i klas 1-5 technikum zgodny z nową podstawą programową obowiązującą od 2019 roku*. Express Publishing & Egis, October 2018, 4.
- 'Language Competence,' University of Warsaw Admissions Office Support Centre, Viewed 24 January 2022, <http://rekrutacja.uw.edu.pl/en/language-competence/> Leśniewska, J. 'Psycholinguistic Accounts of Collocation,' in J. Leśniewska, E. Witalisz Eds., *Language and Identity: English and American Studies in the Age of Globalization*, t.1, Kraków: Jagiellonian University, 2006, 98.
- Lewis, M. *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. London: Thomson Heinle, 1993.
- Lewis, M. *Implementing the lexical approach*, London: Language Teaching Publications, 1997.
- Lewis, M. (Ed.), *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*, London: Language Teaching Publications, 2000.
- Lombard, R.J. *Non-native speaker collocations: A corpus – driven characterization from the writing of native speakers of Mandarin*, (Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Arlington, Texas), 1997, 4.

- Manning, Ch., Shütze, H. *Foundations of Statistical Natural Language Processing*. MIT Press, Cambridge, MA. 1999.
- ‘Matura 2022: Poziom rozszerzony,’ Egis Express Publishing, Viewed 24 January 2022, https://egis.com.pl/pl/strefanauczyciela/matura/matura_2022_poziom_rozszerzony
- Mitchell, T.F. ‘Linguistic “goings-on”: Collocations and other lexical matters arising on the syntagmatic record,’ *Archivum Linguisticum*, 2(1), 1971, 54.
- Nesselhauf, N. *Collocations in a Learner Corpus*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/The Netherlands. 2003.
- Nesselhauf, N. ‘The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching,’ *Applied Linguistics*, 2003, 24 (2), 232.
- Paradowski, M. B. ‘Polish Learners’ Mistakes in English Prepositional Constructions and their Possible Causes: A Data-based Approach,’ Viewed 24 January 2022. https://www.academia.edu/2400990/Polish_Learners_Mistakes_in_English_Prepositional_Constructions_and_their_Possible_Causes_A_Data_based_Approach?email_work_card=view-paper
- Pearsal, J. *The New Oxford Dictionary of English*, Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Polkowska, R. and Stasiak, A. *Newsletter Akademicki*, https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1920:certyfiat-jezykowy-wyroznia-na-rynku-pracy&catid=24&Itemid=119
- Sinclair, J. M. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- Waller, T. ‘Characteristics of Near – Native Proficiency in Writing,’ in H. Ringbom, Ed. *Native Proficiency in English*, (Abo Academy University, Abo, 1993), 224.
- Wolter, B. ‘Lexical network structures and L2 vocabulary acquisition: the role of L1 lexical/conceptual knowledge,’ 2006, *Applied Linguistics*, 27/4, 745.
- ‘Warunki Wyjazdu na Studia,’ Erasmus + Nowy program europejski na lata 2014-2020,’ Viewed 24 January 2022, <http://erasmusplus.up.poznan.pl/pl/warunki-wyjazdu-na-studia>

Anna Stachurska

University of Trnava

anna.stachurska@truni.sk

DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2021.006>

BOGU SŁUŻ, A DIABŁA NIE GNIEWAJ - JĘZYKOWY OBRAZ SACRUM I PROFANUM NA PRZYKŁADZIE PAREMIOLOGII ANGIELSKIEJ I POLSKIEJ

Abstrakt: Badania porównawcze nad paremiologią zdają się w ostatnim czasie nabierać na sile. Niemniej jednak inicjatywy takie winny objąć swym zasięgiem także te języki, które podlegały różnym doświadczeniom, bądź to społecznym bądź religijnym. Wyprowadzone na takiej podstawie wnioski zdają się być cenne w materii badań lingwistycznych, etnograficznych i kulturowych.

Abstract: Comparative research on paremiology seems to be gaining more and more attention recently. Nevertheless, such initiatives should also be extended to those languages which have been subject to different social and religious experiences. The conclusions drawn on this basis seem to be valuable in the field of linguistic, ethnographic and cultural research.

Keywords: proverb, God, devil, linguistic picture of the world.

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie językowo- kulturowego obrazu sacrum i profanum na podstawie materiału paremiologicznego, utrwalonego w językach angielskim i polskim. Autorka podejmuje próbę porównania ze sobą przysłów w których zachował się zestaw cech przypisywanych Bogu i diabłu. W tym celu przeszukuje ekwiwalenty przysłów, po to aby znaleźć odpowiedź na pytanie o możliwe zbieżne obserwacje świadczące o bliskości lub odrębności wskazanych kultur. Jednocześnie pragniemy wyrazić nadzieję, że zaproponowana analiza będzie inspiracją do dalszych badań.

Słowa kluczowe: przysłowie, Bóg, diabeł, językowo – kulturowy obraz świata.

Summary

The aim of the article is to present the linguistic and cultural image of the sacred and the profane on the basis of paremiological material, recorded in English and Polish. The author attempts to compare proverbs with a set of features attributed to God and the devil. For this purpose, she searches the equivalents

of proverbs in order to find an answer to the question about possible convergent observations proving the proximity or distinctiveness of the two cultures.

Comparative research on paremiology seems to be gaining more and more attention recently. Nevertheless, such initiatives should also be extended to those languages which have been subject to different social and religious experiences.

The conclusions drawn on this basis seem to be valuable in the field of linguistic, ethnographic and cultural research.

1. Przysłowie – czym jest, pochodzenie przysłów

Historia przysłów sięga czasów Starożytnej Grecji i Italii, choć znano je już od czasów Salomona. Początki paremiologii¹ sięgają epoki renesansu, kiedy rozpoczęło się na wielką skalę zbieranie i komentowanie przysłów². Twórcami przysłowioznawstwa naukowego byli Erazm z Rotterdamu³ oraz Włoch - Paweł Manuzio. Zbierali oni i objaśniali przysłowia antyczne, zaś w Polsce pierwsi zbieracze paremii to Biernat z Lublina⁴ i Jan z Koszyczek. Doniosłą rolę w rozwoju paremiologii odegrał ponadto Aleksander Brückner wydając Przysłowia polskie w roku 1895, w którym to opracowaniu zawarł przykłady z języka polityków. Wiek XX przyniósł zawierającą 30000 jednostek paremicznych Księgę przysłów, przypowieści i wyrażen paremicznych Samuela Adalberga. Posłużyła ona jako przyczynek do opracowanej w latach 1969-79 Nowej księgi przysłów i wyrażen przysłowiowych Juliana Krzyżanowskiego.

Na polu światowej współczesnej paremiologii⁵ wyróżnić należy prace ośrodka akademickiego University of Vermont, gdzie badaniami kieruje Wolfgang Mieder, będący jednocześnie redaktorem naczelnym pisma „Proverbium”. Istotny zdaje się być także wkład w dyscyplinę innego amerykańskiego badacza, Archera Taylora (1962).⁶

¹ Uniwersalny Słownik Języka Polskiego t. 3 (2003:49) definiuje paremiologię jako [n]aukę zajmującą się przysłowiami, ich pochodzeniem, sensem oraz porównywaniem przysłów występujących w różnych językach. Natomiast w Słowniku Terminów Literackich pod red. Sławińskiego (1988) czytamy, iż paremiologia to słowo pochodzące z gr. paroimia=maksyma, logos= nauka, ozanaczająca tyle co [n]auka o przysłowiaach, zajmuje się ich komentowaniem, analizą historyczną i strukturalną.

² Jak wskazuje Krzyżanowski (1969:XVIII) próby sporządzania zbiorów przysłów podjęto już w średniowieczu, jednakże nie można ich sklasyfikować jako opracowań naukowych.

³ Collectanea Adagiorum z roku 1500 doczekała się kilkudziesięciu wydań w XVI wieku.

⁴ W 1522 roku wydał on Żywot Ezopa Fryga, mędrca obyczajnego i z przypowieściami jego.

⁵ Analizę stanu badań nad jednostką paremiczną w europejskich i amerykańskich nurtach lingwistycznych znajdujemy w artykule Szutkowskiego z roku 2015.

⁶ Kwestionuje on zasadność teoretycznych dociekań przysłów. W jego ocenie cechy paremii są na tyle nieścisłe, że nie da się na ich podstawie zbudować definicji przysłowia. Za zasadne uznaje Taylor badania dotyczące treści i stylu jednostek paremiologicznych, proponując ideograficzną koncepcję zbiorów dla określonego obszaru językowego.

Co zaś tyczy się samego terminu przysłowie to Szpila (2003: 21) podaje następującą definicję: [p]rzysłowie to krótkie, proste, często rymowane powiedzenie w postaci zdania, zwykle metaforyczne, zawierające jakąś prawdę lub mądrość opartą na doświadczeniach ludzi; służące opisaniu jakiejś sytuacji i pouczeniu; o ludowej proveniencji, charakterystyczne dla danej społeczności i powszechnie w niej znane; od wieków zakorzenione w jej tradycji przekazywane z pokolenia na pokolenie”. Zaś w Słowniku Języka Polskiego pod redakcją Doroszewskiego, znajdujemy następujące wyjaśnienie terminu przysłowie: [k]rótkie zdanie zaczerpnięte ze źródeł literackich lub ludowych i utrwalone w tradycji ustnej, wyrażające jakąś myśl ogólną: wskazówkę, przestrożę. Dla porównania, Wielki Słownik Języka Polskiego pod redakcją Żmigrodzkiego tak tłumaczy pojęcie: [p]rzysłowie-krótkie, często powtarzane sformułowanie wyrażające uniwersalne treści, traktowane jako wskazówka, ostrzeżenie lub komentarz jakiejś sytuacji. Słownik Terminów Literackich nieco szerzej wyjaśnia zakres omawianego zagadnienia: [z]danie występujące w obrębie danej kultury w stałej postaci, wyrażające w formie bezpośredniej lub zmetaforyzowanej pewną myśl czy naukę ogólną, odnoszącą się do określonej sytuacji życiowej; ma postać stwierdzenia lub pouczenia, zwykle zbudowanego na zasadzie →paralelizmu lub kontrastu znaczeniowego (np. „Czego mądry nie zgadnie, czasem głupi przepowie“), nierzadko rymowanego wewnątrz (np. „Pan zbyt surowy niedługo zdrowy“, „Bez nagrody cnota oziębnie jak groch na bębnie“). P. Powstają i funkcjonują przede wszystkim w kulturach zamkniętych i tradycyjnych, są przeto istotnym składnikiem → ludowej literatury. Zbieraniem p. zajmuje się paremiografia, ich badaniem → paremiologia.

Jeżeli odwołamy się do źródeł historycznych, to dla przykładu Adalberg w *Księdze Przysłów Polskich* z roku 1894 wskazuje, iż na przysłowia zwrócono uwagę w XVI wieku, zaś pierwszy polski zbiór został opublikowany w roku 1618⁷. Zbieraniu przysłów przyswierał głównie cel dydaktyczny, polegający na zilustrowaniu życia człowieka pocziwego po to, aby dać odbiorcy możliwość skorzystania z jego doświadczenia życiowego. Prymarnie nie brano pod uwagę przysłów jako przedmiotu analizy naukowej. Z czasem dopiero uznano za warościowe i konieczne akademickie opracowanie przysłów. Kiedy Samuel Adalberg w roku 1894 wydał *Księgę przysłów polskich*, postawił pytanie

⁷ Chodzi tu o kilkakrotnie przedrukowywany zbiór Salomona Rysińskiego, który zawierał około 1900 przysłów. Następnie, w roku 1632 ukazał się zbiór Grzegorza Knapkiego „Adagia polonica”. Jeśli zaś odniesiemy się do zbiorów światowych, to warto wspomnieć publikację Dundesa i Miedera z roku 1981 „The Wisdom of Many: Essay on the Proverb” oraz „Wise Words: Essays on the Proverb” z 1994. Dwie ostatnie publikacje zawierają anglojęzyczne opracowanie przysłów. Wśród wczesnych badaczy paremiografii na świecie wymienić należy także Permiakova, Sabbana, Wirrera, Vallini, Anido, Grzybek i Eismann, a także Bonser.

o definicję przysłowia. Badacz stwierdził, że z punktu widzenia nauki przysłowie jest zjawiskiem językowym. Bystroń (1933: 1) z kolei wskazuje, iż odpowiedź na pytanie o przysłowie nie jest łatwa. Czytamy: [P]rzeglądając jakikolwiek zbiór przysłów, starego Rysińskiego, czy też wielki tom Adalberga, widzimy, że mamy tu do czynienia z romaitemi typami zwrotów, które wszystkie nazywamy przysłowiami, mimo, że formalnie różnice ich mogą być bardzo znaczne. Według niego istnieje kilka typów przysłów:

- Maksymy/sentencje (np. Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje). Wszakże nie każda maksyma jest przysłowiem (chodzi tu o tzw. złote myśli, które nie zaliczają się do zbioru przysłów),
- Zdanie główne stwierdzające fakt wraz ze zdaniem pobocznym wyrażającym porównanie – z nich jedynie nieliczne zawierają się w kategorii przysłów,
- Fragmenty rozmów.

Na podstawie powyższego stwierdza Bystroń (1933:2), że przysłowie jest pojęciem jedynie praktycznym. Określa je mianem zespołów wyrazów, o najrozmaitszej formie i treści, powtarzanych tradycyjnie. Nie można ich wyróżnić w sposób teoretyczny, ponieważ nie tworzą one osobnego rozdziału twórczości. Można zaś wyróżnić ich praktycznie, jako zespoły wyrazów używane zwyczajowo w określonej grupie społecznej, mające określony cel praktyczny (przysłowia moralizujące, przysłowia związane z sytuacjami zewnętrznymi, zwracające uwagę na ściśle określony fakt). Powstają one w pewnych grupach społecznych tworzących zwyczaje: grupach rodzinnych, regionalnych, plemiennych, narodowych, zawodowych, towarzyskich. Są one zatem różne jeżeli chodzi o zakres - bywają ograniczane do pewnych kręgów użytkowników lub też szerszego grona odbiorców (przy czym mamy tu do czynienia ze zjawiskiem ciągłej zmienności).

Nieco inną wykładnię znajdujemy u Krzyżanowskiego (1969: VII), który tłumaczy iż [z] punktu widzenia nauki przysłowie jest zjawiskiem językowym, wyodrębnianym w jakiś sposób, jak dowodzi okoliczność, iż posiada ono swą własną nazwę, w języku greckim bowiem oznaczano je wyrazem „parojmija“, w łacińskim „adagium“ lub „proverbium“, przy czym wyraz ostatni przeszedł do mnóstwa języków nowoczesnych, w postaci bądź nieco zmienionej, jak włoskie „proverbio“, francuskie „proverbe“, angielskie „proverb“, bądź przełożonej z łaciny, jak nasze „przysłowie“ lub rosyjska „posłowica“. Z prób zastąpienia go wyrazami innymi wymienić tu można staropolską „przypowieść“ lub niemieckie „Sprichwort“.

W świetle tej teorii twór językowy zwany przyłowiem ma swoją formę i treść. Co do formy, to jest to zdanie proste lub złożone, czasami układem liczącym do czterech zdań. To, co wyróżnia przysłowia od innych zdań to jego treść. Wykazuje ona znaczenie dosłowne i przenośne (gdzie przenośne stanowi treść

właściwą przysłówia, np. Kruk krukowi oka nie wykole). Krzyżanowski (1969: VIII-IX) wyjaśnia, że taki sposób mówienia o rzeczywistości spełnia takie cechy jak:

- alegoryczność,
- obrazowość,
- dydaktyczny charakter,
- stosunkowo mała zmienność,
- powszechność międzynarodowa.

W ocenie badacza wymienione właściwości sprawiają, iż przysłowie jest zjawiskiem nie tylko językowym, ale również literackim. Wymienione cechy stanowią o tym, że jest to twór graniczny między zjawiskami językowymi a literackimi, jednozdaniowy twór literacki, prosty lub nawet najprostrzy, pozwalający dostrzec, jak zdanie staje się utworem literackim. (Krzyżanowski, 1969: VIII) Jako twór językowy przysłowie jest zaś zdaniem lub jego częścią. Właściwe przysłowie, w odróżnieniu od zwrotu przysłowiowego jest zdaniem lub układem kilku zdań, operującym kontrastem lub paralelizmem albo jednym i drugim równocześnie. (Krzyżanowski, 1969: XIV)

W przytoczonych definicjach łatwo doszukać się treści wspólnych. Badacze zgodnie wskazują, iż przysłowia mają na celu unaocznienie pewnych prawd ogólnych w obrębie danej kultury. Prawdy te odnoszą się zarówno bezpośrednio do otaczającego nas świata lub też do prawidłowości obecnych w naszym życiu. Owe aksjomaty przedstawia się zazwyczaj na zasadzie pouczenia lub przestrogi. Pod względem formy przysłowia zwyczajowo charakteryzują się kontrastem i metaforycznością. To, co wyróżnia przysłowia od aforyzmów to cechy takie jak obrazowość, wyrazistość, łatwość w zapamiętywaniu. Odbiorca przysłowia otrzymuje przekaz na podstawie nakreślonej sytuacji, spełniający funkcję dydaktyczną – wychowawczą dzięki któremu [l]udzie starsi i doświadczeni, odwołując się do mądrości i zasad życiowych zawartych w paremiach, za ich pomocą pouczają młodych i wyrażają swój stosunek do świata. (Węgiel, 2012: 269-276) Cytując Wyżykiewicz – Maksimow (2001:119) można stwierdzić, że przysłowia [s]tanowią zręczny kamuflaż ostrzejszego sądu, są eufemistycznym wyrażeniem przekonania niepopularnego lub nieakceptowanego przez daną społeczność lub adresata. Paremiologia obrazuje dorobek danej wspólnoty językowej, jej tradycji, obrzędowości a także historii. Jeżeli chodzi zaś o źródła przysłów to niewątpliwie są nimi epika ludowa, bajki, anegdoty i pieśni. (Krzyżanowski, 1994)

Niewątpliwie, to co zwraca uwagę to nieład taksonomiczny, w przedmiocie przysłówia, powiedzenia, maksymy, skrzydlatych słów. W tym miejscu ponownie odwołamy się do Krzyżanowskiego (1969: VII-VIII) upatrującego powodu istniejącego stanu rzeczy w złożoności syntaktycznej struktury jednostek paremicznych. Jednak niezależnie od chaosu nazewniczego, który de facto nie ma wpływu na percepcję przysłów, charakteryzuje je łatwy odbiór, z uwagi na treść

stanowiącą nawiązanie do konkretnych przejawów ludzkiej aktywności. (Szpila, 2003)

Podstawę przeprowadzonych analiz stanowi materiał językowy i tekstowy pochodzący z różnych okresów rozwoju języka angielskiego i polskiego. Z uwagi na fakt iż istoty badań nie stanowi właściwość genologiczna, przysłowie postrzegamy szeroko, a materiał analityczny jest zróżnicowany ze względu na charakter ekscerpowanych źródeł (odwołujemy się głównie do słowników, w mniejszym stopniu do tekstów naukowych i paranaukowych). Pełny wykaz wykorzystanych źródeł znajduje się w bibliografii.

2. Sacrum i profanum w kulturze

Sacrum i profanum to jedna z podstawowych dychotomii stosowanych w naukach humanistycznych. Rzeczono go podziału dokonuje się po to, aby odróżnić od siebie dwa porządki. Pierwszy z nich (sacrum) odnosi się do wszystkiego co święte, drugi zaś (profanum) do wszystkiego co powszednie.⁸ Korzeni przywołanych pojęć upatrywać należy w czasie sporu toczącego się wokół ideologii oświecenia i romantyzmu w religioznawstwie. (Walendowska, 1987:323) Naukowe opracowanie sacrum i profanum odnajdujemy w pracach między innymi Durkheima.⁹ Z czasem termin sacrum doczekał się doprecyzowania. Wykładnię, która posłuży nam jako punkt odniesienia w naszej analizie znajdujemy u Eliade (2008:11):

[Ś]więtość i świeckość stanowią dwa rodzaje bycia- w- świecie, dwie sytuacje egzystencjalne, jakie człowiek ukształtował sobie z biegiem dziejów. Te odmiany bycia -w- świecie zajmują nie tylko historię religii i socjologię (...) interesują też (...) każdego badacza, który chce poznać wszelkie wymiary ludzkiej egzystencji.

Pojęcie sacrum bezsprzecznie przynależy do religii. Jeśli odniesiemy się do definicji słownikowej, to znajdziemy tam takie oto wyjaśnienie terminu: sfera, zakres rzeczy, zjawisk, pojęć uznawanych za święte, w przeciwieństwie do rzeczy świeckich określanych jako profanum. (USJP, 2003: 1124) Z kolei Słownik terminów literackich odnosi leksem sacrum do [s]fery świętości; tekstów uznanych przez religię za święte i objawione (...) osób, miejsc, czasu.

⁸ System wierzeń oparty na sacrum, rozumianym jako zasada solidarności Boga, przyrody i człowieka przeciwstawiany jest zasadzie antysacrum czyli wiary w diabła a w konsekwencji pojawienie się chaosu na skutek naruszenia zasady solidarności z Bogiem.

⁹ Dokonał on socjologicznej analizy religii, uznając sacrum i profanum za dwie przeciwstawne kategorie.

Możemy przyjąć, iż wiara jest wypadkową indywidualnych przekonań na temat rzeczywistości pozaempirycznej. Wierzenia są zatem wynikiem indywidualnego sposobu interpretacji zasad wiary na poczet wyobrażenia o sacrum. To jednostki nadają sens i znaczenie wydarzeniom i faktom uznanych przez nie za objaw sacrum. Innymi słowy, to od subiektywnych sądów zależy sposób interpretowania otaczającego ją świata a w nim istniejącej rzeczywistości pozaempirycznej. Symboliczne znaczenia przypisywane do jednostkowych doświadczeń, które są z jednej strony potwierdzeniem osobistych przekonań są jednocześnie odniesieniem do społecznie usankcjonowanego sposobu postrzegania sacrum i profanum. Możemy zatem przyjąć, że sposób ten jest wypadkową opinii danej wspólnoty kulturowej/językowej. Schematy pojęciowe, które determinują sposób myślenia o świecie mają charakter społeczny.¹⁰

Podział na sacrum i profanum szczególnie silnie rysuje się w kulturze chrześcijańskiej, mniej silnie w kulturze anglosaskiej.¹¹ Niemniej jednak, nie jest to podział sztywny i niezmienny. Obydwa obszary wzajemnie na siebie oddziałują, podlegają zmianom historycznym, społecznym i kulturowym. Jak wspomniałam, proponuję dokonanie porównania wyobrażeń o sacrum i profanum na bazie słowników, w mniejszym stopniu tekstów naukowych i paranaukowych.

3. O językowym obrazie świata¹²

Jak tłumaczy Tokarski (2013:35) [z]a każdym słowem lub połączeniem słownym kryje się mniej lub bardziej utrwalona struktura pojęciowa, która pokazuje, w jaki sposób użytkownicy języka postrzegają i rozumieją określony obiekt świata zewnętrznego, zachodzące w nim procesy, dokonujące się działania itp.

Znaczy to, że obraz otaczającego nas świata kształtowany jest przez pryzmat dziedzictwa kulturowego, religię i obyczajowość. Oczywiście kluczowym czynnikiem rzeczonoego obrazu jest język. To właśnie za pośrednictwem języka doświadczamy określonego oglądu otaczającej nas rzeczywistości. Zdaniem Humboldta (2002: 261) prowadzi to do sytuacji w której [w]yrazy i ich zestawienia równocześnie tworzą i określają pojęcia i że ze względu na swoje wewnętrzne powiązanie oraz swój wpływ na poznawanie i odczuwanie różne języki w istocie

¹⁰ Za podstawę rozróżnienia sacrum od profanum przyjmuję na potrzeby artykułu system, który Florian Znaniecki (1976) określa jako spirytualistyczny. Działania podejmowane przez ludzi oraz zjawiska przyrodnicze otrzymują w tym systemie interpretację religijną, symbolicznie odnoszącą się do antysacrum.

¹¹ Warto zwrócić uwagę, że system religijny zmieniał się znacznie pod koniec XX i na początku XXI wieku. Nie zmienia to jednak schematów odnoszących się do istnienia sacrum i profanum, choć oczywiście znacznemu przeobrażeniu uległa koncepcja kultury ludowej, rozumianej jako wytwór niewykształconych chłopów.

¹² Rozważania te zostały podjęte w artykule pt.: „Konia kują, żaba nogę podstawia - obraz konia w paremiologii angielskiej, niemieckiej i polskiej.” (Nowak, M., Stachurska, A. 2020)

stanowią różne sposoby widzenia świata.¹³ Pokłosiem koncepcji Humboldta swoją definicję językowego obrazu świata przedstawił Anusiewicz (1990: 281-282). W jego rozumieniu: [i]stota językowego obrazu świata polega na tym – żeby zbadać i określić, jakie treści poznawcze, jaka wiedza i doświadczenie oraz wartościowanie ujmowanej poznawczo rzeczywistości jest zmagazynowane w języku, przezeń przenoszone i przekazywane przyszłym pokoleniom.

Zgodnie z tą koncepcją źródłem poznania, czyli de facto przedmiotem analizy są różne języki a dokładnie zawarte w tych językach spojrzenia na świat. Poglądy Humboldta stały się inspiracją dla licznych badaczy. W szczególności wymienić tu trzeba takie nazwiska jak: Weisgerber,¹⁴ Gipper,¹⁵ Porzig, Trier, Wittgenstein¹⁶. Również na gruncie lingwistyki amerykańskiej (etnolingwistyki) dokonano szeregu ustaleń, chodzi tu zwłaszcza o badania Sapira i Whorfa, Bloomfielda, Boasa¹⁷.

Powyższe stanowisko przyciąga zainteresowanie badaczy od dawna¹⁸, choć założenia dzisiejszej refleksji nad językowym obrazem świata nieco odbiegają od założeń Humboldta. Początki ożywionej dyskusji w polskim środowisku akademickim przypadają na koniec lat 70tych ubiegłego stulecia. Stosowną adnotację odnajdujemy w Encyklopedii wiedzy o języku polskim pod redakcją Urbańczyka (1978: 143), w której czytamy: [j]ęzykowy obraz świata, czyli obraz świata odbity w danym języku narodowym, nie odpowiada ściśle rzeczywistemu obrazowi świata odkrywanemu przez naukę. Wskutek tego możliwe jest, że między różnymi obrazami świata odbitymi w poszczególnych językach narodowych zachodzą znaczne różnice. Popularność JOSu w Polsce przyniosła niewątpliwie praca naukowa Bartmińskiego. Warto wspomnieć

¹³ Konsekwencją przyjęcia stanowiska Humboldta jest poszukiwanie właściwych dla języków sposobów oglądu rzeczywistości, narzucanym rodzimym ich użytkownikom.

¹⁴ Weisberger w trakcie analizy znaczenia wprowadził kategorię pola semantycznego (Anusiewicz, 1990:278)

¹⁵ Uczeń Weisbergera, Gripper, uważał język za klucz do świata. Zdaniem Grippera język to klucz do świata, tworzący zarazem kulturę i historię danej społeczności. Język nie tylko przechowuje doświadczenia pewnej wspólnoty językowej, ale stanowi także siłę dzięki której dana społeczność się rozwija. Anusiewicz (1990:287)

¹⁶ W tym miejscu należy także zaznaczyć, że oprócz językoznawców zagadnienie językowego obrazu świata było także eksplorowane przez filozofów, antropologów oraz etnologów (m.in. Dornseiff, Cassirer, Spitzer, Heidegger, Luter, i inni). Anusiewicz (1990: 281).

¹⁷ W ramach tej pracy nie zostaną omówione szczegóły dotyczące sposobu rozumienia językowego obrazu świata przez wczesnych badaczy niemieckich i amerykańskich z uwagi na zakres niniejszego opracowania. Warto jednak w tej materii odwołać się do prac Anusiewicza (1995, 1999) oraz Mańczyka (1982).

¹⁸ Żuk (2010: 239) przekonuje, iż początki badań nad językowym obrazem świata sięgają czasów Arystotelesa.

o pracach nad Słownikiem ludowych stereotypów językowych zapoczątkowanym w roku 1980, a także o wydanym w 2006 tomie "Językowe podstawy obrazu świata" oraz zainicjowanym w 2013 roku cyklu spotkań naukowych "Metody analizy językowego obrazu świata w kontekście badań porównawczych."¹⁹ "Również w ramach moskiewskiej szkoły semantycznej Apresjana prowadzone są prace nad naiwnym obrazem świata. Obecnie na gruncie polskich badań nad językowym obrazem świata dominuje podejście strukturalistyczne i kognitywne."²⁰

Jednakowoż badacze nie do końca są zgodni, co do samego omawianego pojęcia. Jak czytamy w Zaproszeniu do językoznawstwa (1998:76) [m]imo dość dużej literatury na temat samego pojęcia językowego obrazu świata nadal dla piszącego te słowa jest to twór dość zagadkowy. Zwykle rekonstruuje się go z tzw. stereotypów językowych, a więc frazeologizmów i kolokacji. (...) Pojawia się natomiast problem, w jaki sposób ująć te wszystkie skrawki charakterystyk w jedną całościową wizję.

Jeśli odwołamy się do definicji Tokarskiego (1993:358) to znajdziemy następującą wykładnię:

[j]ęzykowy obraz świata to zbiór prawidłowości zawartych w kategoryalnych związkach gramatycznych (...) oraz w semantycznych strukturach leksyki, pokazujących swoiste dla danego języka sposoby widzenia poszczególnych składników świata oraz ogólniejsze rozumienie organizacji świata, panujących w nim hierarchii i akceptowanych przez społeczność językową wartości. Podobnie tłumaczy Grzegorzczukowa (1999:42) w ocenie której [j]ęzyk interpretuje świat (nie mechanicznie odbija, odzwierciedla). Wydaje się, że poglądy te są podzielane przez Bartmińskiego (1999:104), który rozumie JOS jako: [z]awartą w języku interpretację rzeczywistości, która można ująć w postaci sądów o świecie. Mogą to być sądy bądź utrwalone w samym języku, w jego formach gramatycznych, słownictwie, kliszowatych tekstach (np. przysłów), bądź to przez formy i teksty języka implikowane. Zdaniem Grzegorzczukowej (1999: 45) JOS jest [s]trukturą pojęciową, charakterystyczną dla każdego języka, za pomocą której ludzie mówiący tym językiem ujmują (klasyfikują, interpretują) świat.

O ile badacze różnie interpretują pojęcie językowego obrazu świata, o tyle na potrzeby naszej analizy przyjmujemy definicję Bartmińskiego i Tokarskiego (1986:72). JOS pojmujemy zatem jako [p]ewnen zespół sądów mniej lub bardziej utrwalonych w języku, zawartych w znaczeniach wyrazów lub przez te znaczenia

¹⁹ Projekt ten jest współorganizowany przez Wojciecha Chlebdę i Iwonę Bielińską – Gardziel.

²⁰ Harris (1990) nazywa segregacjonistami reprezentantów podejścia strukturalnego, zaś kognitywistów – integrystami. Istotne wydaje się zwrócenie uwagi czytelnika na fakt, iż większość prac powstających w ramach opisu językowego obrazu reprezentuje nurt kognitywny.

implikowanych, który orzeka o cechach i sposobach istnienia obiektów świata pozajęzykowego.

Oczywistym wydaje się zatem, że przy opisywaniu językowego obrazu otaczającej nas rzeczywistości uwzględnić należy szeroko rozumiane tło kulturowe. Wydaje się także, iż Apresjanowskie naiwne postrzeganie świata jest nieodzownym elementem opisującym otaczającą nas rzeczywistość. Istotnym składnikiem zdają się także być konotacje rozumiane za Tokarskim (1998:15) jako [s]ilnie skonwencjonalizowane semantycznie właściwości słowa. Cechy te są utrwalone m.in. we frazeologizmach.

Jak widać na podstawie przeprowadzonej analizy, brak jest w środowisku akademickim ogólnie przyjętej definicji językowego obrazu świata.²¹ Wynika z tego brak opisu metodologii badań tego zjawiska.

3.1. Językowo- kulturowy obraz Sacrum

Przysłowia, jako wytwory wspólnot językowych werbalizują ich wyobrażenia o Sacrum. W niniejszym artykule analizie poddane zostają paremie, które stanowią podstawę rekonstrukcji sposobów myślenia użytkowników języka angielskiego i polskiego. Na ich podstawie odtworzony zostanie językowy obraz Boga ukryty w świadomości użytkowników wskazanych języków.

Przysłowia zostały wyekscerpowane ze źródeł wskazanych w bibliografii.

3.1.1. Bóg Wszechmocny – władca świata

Bóg jawi się w przysłowiach jako ten, od którego zależą losy świata: God comes with lead feet but strikes with iron hands/ God stays long, but strikes at last (Pan Bóg nierychliwy, ale sprawiedliwy); Człowiek strzela, a Pan Bóg kule nosi/ Chłop nosi proch, a Pan Bóg kulki; Man proposes, God disposes; Co Bóg naznaczył, wiatr nie rozwieje; Czego Bóg nie dał, to i kowal nie ukuje; God made the country, and man made the town; Bez Boga ani do proga; Bogu nic nie jest trudnego; żaden tego nie nawróci, od kogo Pan Bóg twarz odwróci;

Bóg jest dobry: God is a good man; God is where he was. Dobroć boża kraje i bez noża; **Moc Boska jest niezbędna człowiekowi:** God is always on the side of the big battalions (Strzeżonego Pan Bóg strzeże); God help is better than early rising; Choćbyś robił we dnie, w nocy, nic nie zrobisz bez bożej pomocy;

²¹ Dyskusja ta opiera się na postawie rozróżniania mentalnego obrazu świata jako różnego od językowego obrazu świata (Tołstojowa, Kurcz, Maćkiewicz) oraz tekstowego obrazu świata, za którym opowiadają się tacy badacze jak Grzegorzczukowa (która dopiero w ostatnim czasie przyjęła stanowisko szkoły lubelskiej włączającej teksty atrystyczne do zakresu materiału badawczego JOS. Odmienne stanowisko przyjmują także przedstawiciele szkoły wrocławskiej (Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer) dla których pojęciem zawierającym w sobie JOS, jest kulturowy obraz świata przedstawiający globalny obraz świata (w tym naukowe, ideologiczne, gospodarcze, religijne oraz ekonomiczne pierwiastki).

The grace of God is worth a fair (is gear enough). The man of God is better by having his bow and arrows about him; Whom God loves his house is savoury to; Bez Boga ani do proga; Bogu służąc nikt nie umarł z głodu; Człowiek chodzi, Pan Bóg nogi stawia; **Bóg zsyla szczęście i nieszczęście:** God sends good luck and God sends bad; God sends men cold according to their clothes/God gives the cold according to the cloth; He whom God will have kept, may not be perished; Kiedy Bóg co obiecał, tego nie chybi; When God will all winds bring rain; Whom God helps no man can hurt; Whom God loves, his bitch brings forth pigs; Bog dał, Bóg wziął; Bóg zasmuci, Bóg pocieszy; Jak Pan Bóg nie błogosławi, siła ludzka nic nie sprawi; **Bóg robi, co chce:** Man does what he can and God what he will; When it please not God, the saint can do little; Bóg zasmuci, Bóg pocieszy; Bóg rządzi, Bóg sądzi; Kiedy Bóg zechce, zazdrość nie przeszkodzi; kiedy nie, praca nic się nie powodzi; **Co Bóg stworzył, nie ulegnie zniszczeniu:** What God made, he never mars; What God will no frost can kill; Co Bóg dał, zazdrość nie ukradnie; czego nie dał, z rąk wypadnie;

3.1.2. Bóg jako najlepszy Opiekun

Bóg jako dobry ojciec troszczy się o wszystkie swoje dzieci: God never made (sends) mouth(s) but he made (sends) meat; God never pays his debts with money; **Temu się dobrze wiedzie, kogo Bóg kocha:** He thrives well that God loves; Bóg dobrych, nie złych wysłuchiwa; **Ludzka potrzeba, okazja do nieba:** Man's extremity, God's opportunity. **Nic nie traci, kto Boga nie traci:** He loses nothing that loses not God; Kto Boga zapomina, tego opuszczają ludzie. **W czas przybywa, kogo Bóg przysyła:** In time comes he whom God sends; **Bóg jest sprawiedliwy:** Bóg nie rychliwy, ale sprawiedliwy; Jak kto z Bogiem, tak Bóg z nim; Jednemu to Bóg dał, drugiemu owo; Jeszcze nie zginął, kto zaufał Panu;

3.1.3. Bóg jako nauczyciel

Bóg jawi się jako wychowawca, karzący za złe uczynki: Beware of him whom God has marked; God is better pleased with adverbs than with nouns/ God loves adverbs; Bóg jest Mistrzem: God is no botcher; Bóg nie pochopny, ale potrafny; **Nauczycielowi i Bogu należy się szacunek:** God, our parents and our master can never be requited; Bogu wola, chłopu rola, panu czynsz, a księdzu mesze; Bojaźń boża, poszanowanie starszych, miłość bliźniego – żywot pocziwy; Boga miłować, na swym przestawać, o przyjaźń się starać; **Bóg karze za niegodziwość:** God strikes not with both hands; The mills of God grind slowly but they grind exceedingly small; Pan Bóg za złe karze, za dobre wynagradza;

3.1.4. Sacrum a profanum

Człowiek winien służyć Bogu, lecz jednocześnie pamiętać o istnieniu diabła: They that worship God merely for fear, would worship the devil too, if he appear (Panu Bogu służ, a diabłu nie gniewaj); Bogu świeczka, a diabłu ogarek; Boże lacki, boże kozacki (I diabłu i Panu Bogu uczynny); Wierzy w jednego Boga i we

wszystkich diabłów; **Bóg ma przewagę nad wszystkim innym:** Nad Bogiem nie ma nikogo; Nie skryjesz się przed Bogiem; Nie schronią wierze, gdy Pan Bóg nie strzeże;

Bóg ma mało przyjaciół, diabeł ma wielu: God has few friends, the devil has many;

Diabeł ingeruje/psuje plany boskie: God sends corn and the devil marks the sack;

3.2. Językowo- kulturowy obraz diabła

Obraz profanum, który na potrzeby naszej analizy sprowadzamy do obrazu diabła, od dawna istnieje zarówno w języku angielskim jak i polskim. Diabeł występuje w relacji z Bogiem, człowiekiem, aniołem. Analiza zawarta w tej części pracy ma odpowiedzieć na pytanie o możliwe zbieżności/rozbieżności w językowym obrazie profanum w zawartym w przysłowiach angielskich i polskich.

Materiał językowy angielski i polski został zaczerpnięty ze słowników frazeologicznych, których szczegółowe dane zawarte są w bibliografii.

3.2.1. Diabeł jaki jest – cechy określające diabła

Diabeł jest przebiegły i obłudny, używa podstępów dla osiągnięcia własnych celów: The Devil can quote Scripture for his own ends; Why should the Devil have all the best tunes; The Devil finds work for idle hands to do; It is easier to raise the Devil than to lay him; The devil rebukes sin/ The satan reproving sin (Ubrał się diabeł w ornat i na mszę ogonem dzwoni); Znalazł diabeł zgrzebło; Zważał diabeł, że o skórę chodzi; Nie weźmie diabeł złego, bo wie, że jest jego; Nie dawaj diabłu palca, bo porwie całą rękę; Zamknij diabłu drzwi, to oknem wlezie; **Diabeł od diabła nieróżny:** One devil is like another;

Diabeł tylko pozornie jest zły: The Devil is not so black as he is painted (Nie taki diabeł straszny jak go malują).

3.2.2 Stosunek diabła do człowieka

Diabeł jest nieodzownym elementem ludzkiego życia: Talk of the devil and he will (is sure to) appear; Idleness is the root of all evil; Money is the root of all evil; Every man before he dies shall see the devil; He that the devil drives, feels no lead at his heels/ He must needs to go that the devil drives; He that the devil drives, feels no lead at his heels/ He must needs to go that the devil drives; Seldom lies the devil dead by the gate (Licho nie śpi); A co diabeł robi: stare wdowy liże, dzieci smoli, małżeństwa kłóci; **Diabeł przyciąga do siebie złych ludzi/ pomaga niegodziwym:** The devil helps his servants; The devil is good to his own; The Devil's children have the Devil's luck; **Ludzie nie chcą drażnić złego:** Never do Evil that good may come of it; Evil communications corrupt good manners; See no evil, hear no evil, speak no evil; A man must sometimes set a candle before the devil (Czasami trzeba i diabłu świecę zapalić); Between the devil and the deep sea (między młotem a kowadłem); It is a sin to believe the devil; Złe z diabłem, ale gorzej bez diabła; **Diabeł zawsze sięgnie po swoje:** The devil

will take his own; Diabeł im więcej ma, tym więcej chce mieć; Diabeł nie spi; diabeł wszędzie swój ogon wścibi; Diabli nadali; Diabli wzięli; Kto z diabłem płynął, musi go zawsze wozić; **W życiu należy się diabła wystrzegać:** If you buy the devil, you must sell the devil; Better keep the devil at the door, than turn him out of the house; Never bid the Devil good morrow until you meet him; Diabeł największy nieprzyjaciół; Diabłem podszyty; Co diabeł zrobi, człowiek nie odrobi; Na tym handlu traci, kto się z diabłem braci; Idź z diabłem po jabłko, zostaniesz bez jabłek i bez torby; **Diabeł nie ma stałego miejsca pobytu:** Gdzie diabeł koczuje tam diabeł nie nocuje;

3.3.3. Sacrum a profanum/ diabeł a Bóg

Diabeł stara się przechytrzyć Stwórcę: The devil has a chapel wherever God has a church; The devil lurks behind the cross; The devil was sick, the devil a monk would be; Gdy się diabeł zestarzeje, chce zostać mnichem; The devil gets up the belfry by the vicar's skirts; Devil take the hindmost; Z diabła kościelny nie będzie;

Występuje w opozycji z Bogiem: Diabeł nie Pan Bóg; Wpuść diabła do kościoła, a on na ołtarz wlezie; Najgorszy jest diabeł wtenczas, kiedy się modli; Diabeł się krzyża boi;

Dokonane zestawienie przysłów miało na celu ukazać językowo – kulturowy obraz Sacrum i profanum w językach angielskim i polskim. Wyodrębnione kategorie przedstawiają wspólne kategorie dla obu języków oraz oddzielne kategorie dla każdego z nich, w przypadku kiedy nie odnaleziono podobieństw.

Można stwierdzić, iż angielskiemu i polskiemu diabłu są przypisywane te same cechy. Zarówno w języku polskim, jak i angielskim diabeł jawi się jako podstępny, przebiegły, pazerny (dla określenia diabła użytkownicy obydwu języków używają pejoratywnych cech charakteru człowieka). Zachowanie diabła w języku polskim to zachowanie katolickiego grzesznika. W języku angielskim zaś obraz diabła to także obraz osoby odznaczającej się negatywnymi cechami charakteru, pojawiający się samodzielnie i nieoczekiwanie w ludzkim życiu, czasami mówiący prawdę. W obydwu językach odnajdujemy przysłowia dotyczące relacji diabła z Bogiem. Polska i angielska relacja człowieka z diabłem jest także zbliżona. Człowiek obawia się czarta, stara się go zadowolić nie obrażając przy tym Boga. Natomiast w odróżnieniu od Boga, czart nie jest niezniszczalny, nie ma mocy stanowienia o losach świata/ludzkości.

Jeśli chodzi o relację człowieka z Bogiem wyłaniające się z przysłów, to możemy powiedzieć, że są one zbliżone z codziennym życiem, potocznymi doświadczeniami codzienności, z którymi stykała się użytkownik angielszczyzny i polszczyzny. Zebrany materiał, który został poddany analizie zawiera sądy na temat udziału Boga w życiu człowieka. W przypadku języka polskiego wywodzi się on z tradycji chrześcijańskiej. W przypadku języka angielskiego, wokół Boga zogniskowany jest system wartości, które de facto nie odbiegają od wartości

katolickich. Można zatem powiedzieć, że w przypadku językowo – kulturowego obrazu Sacrum, wyznaczenie użytkowników dwóch badanych języków nie ma znaczenia. Przysłowia wpisują się zatem w uniwersalny schemat zgodny z kulturą ludzką.

Bibliografia

- Adalberg, S. 1894. Księga przysłów polskich. Varsaviae: Typis Aemilii Skiwski.
- Anusiewicz, J. 1990. "Pojęcie językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku, [w:] Językowy obraz świata. Bartmiński, J., red. Lublin.
- Anusiewicz, J. 1995. Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki. Wrocław: wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Anusiewicz, J. 1999.
- Bartmiński, J. 1999. Słownik stereotypów i symboli ludowych. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. Tokarski, R. 1986. "Językowy obraz świata a spójność tekstu". [w:] Teoria tekstu. Zbiór studiów. Zbiór studiów, red. Dobrzyńska, T., s. 65-81
- Bobrowski, I. 1998. Zaproszenie do językoznawstwa. Kraków.
- Bralczyk, J. 2006. Polak potrafi. Przysłowia, hasła i inne polskie zdania osobne. Warszawa: Świat Książki.
- Bystroń, J.S. 1933. Przysłowia polskie. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Doroszewski, W. (eds.). 2007. Słownik języka polskiego PWN. Wydawnictwo Naukowe PWN
- Dundes, A., Mieder, W. 1981. The Wisdom of Many: Essays on the Proverb. University of Wisconsin Press.
- Eliade, M. 2008. Sacrum a profanum. O istocie sfery religijnej. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Grzegorzczakowa, R. 1999. „Pojęcie językowego obrazu świata” [w:] Językowy obraz świata, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1999, pp. 43–45
- Harris, T., E. 1990. "Understanding Organizational Communication: Applying the Four Frame Approach" [w:] The Bulletin, pp.50
- Hołówka, T. 1986. Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Humboldt, W. von. 2002. O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka, wybrała, przełożyła i poprowadziła słowem E.M. Kowalska. Warszawa.
- Knowles, E. 2009. Little Oxford Dictionary of Proverbs. Oxford: OUP.
- Krzyżanowski, J. 1969-1974. Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich. T.I-IV. Warszawa.
- Mańczyk, A. 1982. Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera, Zielona Góra 1982, s. 31.
- Masłowski, D., K. 2011. Wielka księga przysłów polskich. Warszawa: Weltbild.
- Mieder, W. 1994. Wise Words (RLE Folklore). Essays on the Proverb. London: Routledge.

- Popławska (eds.) 2020. Słownik terminów literackich. Kraków: Wydawnictwo Greg.
- Radziejowski, D. 1998. Słownik przysłów, powiedzeń, aforyzmów i cytatów. Angielsko – polski. Włocławek: Altravox Press.
- Ridout, R., Witting, C. 1967. The Macmillan Dictionary of English Proverbs Explained. Berkshire: Cox & Wyman Ltd.
- Speake, J. (eds.). 2015. Oxford Dictionary of Proverbs. Oxford: OUP
- Stachurska, A. Nowak, M. 2020. „Konia kuja, żaba nogę podstawia – obraz konia w paremiologii angielskiej, niemieckiej i polskiej.” [w:] Język na rozdrożu/ed. Trzeźniowski, D., Stachurska, A. 2020. Radom: Wydawnictwo Uniwersytetu Technologiczno – Humanistycznego w Radomiu.
- Szpila, G. 2003. Krótka o przysłowiu. Kraków: Collegium Columbinum.
- Szutkowski, T. 2010. Jednostki paremiczne z komponentem onomastycznym we współczesnym języku rosyjskim i polskim. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Szutkowski, T. 2015. „Jednostka paremiczna w europejskich i amerykańskich nurtach lingwistycznych” [in:] *Studia Rossica Posnaniensia*, vol. XL, cz. 2, pp. 167-178.
- Taylor, A. 1996. „The content of proverbs” [in:] *De Proverbio*, vol. 2, nr 2.
- Tokarski, R. 1993. „Słownictwo jako interpretacja świata”, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław.
- Tokarski, R. 1998. „Językowy obraz świata a niektóre założenia kognitywizmu”, [w:] *Etnolingwistyka: problemy języka i kultury*. pp. 7-24.
- Tokarski, R. 2013. Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie.
- Walendowska, B. 1987. Słownik etnologiczny. Terminy ogólne. Warszawa: PWN
- Węgiel, M. 2012. „Co ma Nike do przysłowia czyli proverbial we współczesnych tekstach literackich” [in:] „*Język Polski*”, XCII, z. 4, pp. 269-276.
- Wyzykiewicz – Maksimow, R. 2012. Językowy obraz człowieka – charakter i osobowość w paremiologii polskiej, serbskiej i chorwackiej. Gdańsk: Wydawnictwo uniwersytetu Gdańskiego.
- Znaniński, F. 1976. Chłop polski w Europie i Ameryce. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Żmigrodzki, P. 2007. Wielki słownik języka polskiego. Kraków: Instytut Języka Polskiego PAN.
- Żuk, G. 2010. „Językowy obraz świata w polskiej lingwistyce przełomu wieków” [w:] *Przeobrażenia w języku i komunikacji medialnej na przełomie XX i XXI wieku*, red. Małgorzata Karwatowska i Adam Siwiec, Chełm 2010, s. 239–257.

Anna Stachurska

University of Trnava

anna.stachurska@truni.sk

DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2021.007>

ON THE NEED OF USAGE INFORMATION IN DICTIONARY DEFINITIONS: EFL STUDENTS OF POLISH PRIMARY SCHOOLS IN FOCUS

Abstract: Assuming that the information provided by dictionary definitions should indicate that language use depends on the pragmatic situation of discourse as well as the social relation between the speaker and the hearer, dictionaries frequently employ special conventions. As particularly important from the perspective of a language learner, the manner of adopting different conventions should not be too complicated for him. Obviously enough, the knowledge of the difference between semantics and pragmatic meaning, especially when the dictionary user comes from different culture seems to be of prime importance. When consulting dictionaries, the EFL learner needs clear instruction in formal language use as well as neutral usage that is not informal in order to avoid the wrong style – choice consequences (here understood as miscommunication and /or misunderstanding).

Keywords: style labels, lexicography, dictionaries, pragmatic properties, semantics.

Abstrakt: Zakładając, że informacje zawarte w definicjach słownikowych powinny wskazywać, że użycie języka zależy od sytuacji pragmatycznej oraz relacji społecznych między mówiącym a słuchaczem, słowniki często stosują specjalne konwencje. Szczególnie ważne z punktu widzenia uczącego się języka, jest to aby konwencje te nie były zbyt skomplikowane. Oczywiście wiedza na temat różnicy między semantyką słowa a jego znaczeniem pragmatycznym, zwłaszcza gdy użytkownik słownika pochodzi z innej kultury, wydaje się mieć pierwszorzędne znaczenie. Podczas korzystania słowników uczący się języka obcego potrzebuje jasnych instrukcji dotyczących formalnego użycia języka, jak również jak i użycia, które nie jest formalne, aby uniknąć konsekwencji niewłaściwego wyboru.

Słowa kluczowe: etykiety stylistyczne, leksykografia, słowniki, właściwości pragmatyczne, semantyka.

Summary: The purpose of the study was to show how the entries in pedagogical dictionaries available at primary school in Poland are labelled according to the parameter of style. All in all, one is justified in saying that when analyzing dictionaries from the macrostructural perspective we do not find relevant labels.

Streszczenie: Celem badań było pokazanie, jak hasła w słownikach pedagogicznych dostępnych w szkole podstawowej w Polsce są oznakowane względem parametru stylu. Okazało się uzasadnionym stwierdzenie, że analizując słowniki z perspektywy makro i mikrostruktury nie znajdujemy w nich relevantnych kwalifikatorów stylistycznych.

Introduction

When we compare the status of EFL teachers to teachers of other languages we will notice that teachers of English are in much better position. For those who are not familiar with the Polish educational system, let us briefly introduce: there are plenty of textbooks for all kinds of learners (with the in-depth descriptions of pronunciation, grammar and vocabulary). What is more, in order to help EFL students to gain a good command of new vocabulary, pedagogical dictionary has been introduced. At the same time, there has been a steady growth on the market and consequently the strong competition between publishers.

Simultaneously, researchers in the field indicate that students of English find learning new lexical items as a problem. Obviously, teachers tend to develop their workshops constantly trying to attract more pupils' attention but there still is a need for improving teaching materials to enable vocabulary comprehension. The EFL dictionary is a best tool in studying the ways in which words are used in different cultures and societies. What also stems from practical lexicography is that students of English have problems in comprehending dictionary conventions. This may be a consequence of their disregard of guide to the dictionary sections or alternatively the inability of taking advantage of them.

1. On the scope of pedagogical lexicography

It is necessary to indicate that the term *pedagogical lexicography* is considered to be intuitively clear by the majority of dictionary-makers. It is worthy of noting that the dictionary as a particular type of reference literature is not infrequently regarded as a kind of pedagogical discourse. From this point of view, the notion of *pedagogical lexicography* appears to be redundant, because lexicography is, by its very nature, pedagogical due to the fact that every dictionary is *per se* pedagogical (Burkhanov 1999: 200). Hence, experts in the field place the scope of pedagogical lexicography into the design and production of dictionaries for *EFL* students (see Cowie 1987, Piotrowski 1986). According to the aforementioned point of view, the main emerging domains of pedagogical lexicography are as listed below.

First, there is the theory and practice of producing learner's dictionaries. Second, the theory and practice of compiling minimal lexicons. Third, the theory and practice of pedagogical lexical statistics. Fourth, the theory and practice of developing reference books of lexicographic type. Fifth, the theory and practice of introducing and reinforcing new lexical items in a given coursebook glossary as well as in the vocabulary lists from particular lessons.

In turn, Hartman (2001:26) defines pedagogical lexicography as a promising new field developing somewhere at the intersection between language teaching and dictionary making. At the same time, the author adds that *the pedagogical lexicography, in the (British) English context, has been accountable for a new genre of reference works, the 'learner's dictionary'*. It is worth noting that both the scope and the main objectives of this area of lexicography are taken into consideration. The latter, in contrast with general lexicography, is usually defined as lexicography of smaller size and greater instructive orientation. (see Burkhanov 1999:201) For the reason of their greater instructive orientation, pedagogical dictionaries designed for non-native learners represent – in the words of Zgusta 1971:214) – *only what somebody learning a language may be expected to say, write, and read*. This is the main reason why the scope of pedagogical lexicography in foreign language teaching is often restricted to the production of learner's dictionaries only (Burkhanov 1999: 201).

In present – day studies, the scope of pedagogical lexicography covers every single one of reference works “designed for all practical didactic needs of teachers and learners of language” (DOL, 1998:107). For this reason we can assume that pedagogical lexicography tailors wide-ranging information for learners (such as syntax, morphology, collocation restriction, pragmatic properties of words, etc.)

In the words of Rundell (1998: 37) the following information categories should be understood by the students:

- syntactic behaviour,
- collocation preferences,
- sociolinguistic features,
- semantic features,
- contextual effects.

As stressed in the foregoing, the most important task of EFL dictionaries is to assist the aim of self – instruction. To be more precise, the dictionaries under consideration display necessary information related to syntax, morphology, collocations and pragmatic properties of words. On the whole, the ongoing interest in teaching and learning English means that pedagogical lexicography is an omnipresent issue.

2. Dictionaries used in Polish primary schools – the state of the art

In the context of foreign language teaching, reference to dictionaries is usually understood as a reference to bilingual dictionaries. Our experience as language teachers is that we tend to use also monolingual dictionaries. Although students tend to look up unknown lexical items in a bilingual for the simple reason that they are given translation equivalents at hand. At the same time it is the teacher's job to help pupils to obtain from the dictionary the information they are looking for.

For the purpose of the present study we will look into process of teaching English as a foreign language at Primary School in Odechów, Masovian district, Poland. There are 220 students that are taught English. The pupils start with English when they enter school (at the age of 6). Up to 3rd grade they have 2 English lessons a week. From the 4th form on the pupils are taught English three times a week. There are no strict guidelines given by the Polish Government, Department of Education as to the dictionaries that are allowed. It is usually up to the teachers what kinds of works of reference are available.

3. Usage coding in EFL lexicography¹

When we face the challenge of investigating usage specifications in lexicography, one should by all means refrain from tackling the problem of the meaning of the usage category. And so, for example, according to Allen (1992:1071) usage is *the way in which the elements of language are customarily used to produce meaning* while Landau (2001: 174) argues that the term usage denotes either kinds of spoken or written language, the standard ways of its usage, as distinguished from non-standard ones or – alternately – the study of any limitations on use (geographic, social or temporal).

In current lexicographic practice such data is provided by usage labels, usually given in the form of one word labels or abbreviation (such as, for example, old-fashioned, slang, AmE). Quantitatively, Landau (2001: 175) claims that most common usage labels are as follows:

- currency or temporality: archaic, obsolete,
- frequency of use: rare,
- regional or geographic variation: U.S., British, Canadian, Australian
- technical or specialized terminology: astronomy, chemistry, physics
- restricted or taboo: vulgar, obscene,
- insult: offensive, disparaging, contemptuous,
- slang: slang,
- style, functional variety, or register: informal, colloquial, literary,
- status or cultural label: nonstandard, substandard.

¹ For the detailed description see Stachurska (2018).

The idea of incorporating thus understood labels in the structure of lexicographic description is by no means a novelty, and it has existed for a long time, but – equally for a long time – lexicographers have faced the multitude of difficulties related to the intricacies of the shape the labelling system (Ptaszyński, 2010: 411-412). One of the main reasons, as indicated in Atkins & Rundell (2008:496), is that: *many labels are umbrella terms that conceal a good deal of variation*. To uncover the content of these umbrella terms is to say that labels proposed for the dictionary content aim at indicating data about limitations concerning the way words are to be used, in the contexts they occur or, alternatively in relation to different lexical items within the body of a dictionary. In the literature of the subject, these limitations are referred to as diasystematic marking or diasystematic information (see, for example, Hausmann, 1989; Svensén, 2009). In turn, Landau (2001: 217) explains briefly as *usage refers to any or all uses of language*. According to the author, it explains and guides the readers how to use a given language correctly, but also provides relevant information on the limitations of use. As a rule, usage comments are provided in dictionaries as a guide on how to use words appropriately (the use of a particular lexical item can be restricted to a certain area, a specific domain as well as style/register). Normally, these limitations are indicated in such a way that dictionaries employ labels (either in the microstructure, or in the megastructure of a dictionary).

In other words, this means that they are to be useful when dictionary users are uncertain if a given word is old-fashioned/slang/taboo, etc. Such pieces of information, in the words of Svensén (2009: 315), inform dictionary users that *a certain lexical item deviates in a certain respect from the main bulk of items described in a dictionary and that its use is subject to some kind of restriction*. Obviously enough, a dictionary user normally consults the work of reference for the guides on how to use a lexical item appropriately (or alternatively one of its senses), its spelling, pronunciation, the fact if it is restricted somehow (to a geographical region/ a domain / a style). Such information tend to appear in different forms as well as varying positions. Most frequently, limitations of all types are provided as labels given within the dictionary microstructure.

4. Labels in dictionaries for primary school students

The main target set to this section is to analyse dictionary macrostructure with regard to the manner in which the presence of stylistic or – more generally – sociolinguistic stratification is marked. To reach the goal, it seems reasonable to take a closer look at each of the EFL dictionaries separately.

To start with Szkolny Słownik angielsko – polski, polsko – angielski (2012), its stylistic coding is provided in the section titled “kwalifikatory stylistyczne”, where they are explained the following manner:

Kwalifikatory stylistyczne opisują wyrazy hasłowe lub znaczenia tych
 wyrazów nacechowane stylistycznie.
 form. oznacza język urzędowy
 liter. oznacza język literacki
 pot. oznacza język potoczny
 wulg. oznacza słowa wulgarne²

One gets the impression that the list of labels provided is somewhat incomplete. It seems that such labels as slang, taboo should also be used. What is more, one can easily notice that register labels are also not given (except the word liter.)

When we move to the relevant features of *Słownik angielsko – polski polsko – angielski* (2010) there is nothing like label introduction within its macrostructure. When we turn to its microstructure the layout of the individual lexicographic articles and the information they include do not include any sociolinguistic hints.

As far as the subsequent work of reference available at the school library is concerned, namely *Słownik angielsko – polski polsko – angielski i gramatyka* (2002) the editors also do not provide any usage explanations for the users.

Not surprisingly, when we turn to *Ilustrowany słownik angielsko – polski* (2016) we can not find any usage hints. There are any indications that language use depends on the pragmatic context of discourse as well as the social relation between the discourse parameters (both in case of macro and microstructure of the dictionary under review).

When we move on to the relevant features of *Oxford Wordpower* (2007) we see that its treatment of usage is merely restricted to inside front cover within the space devoted to grammar expressions, abbreviations and explanatory signs (wyrażenia gramatyczne, skróty i znaki objaśniające). In particular, one may observe that among them there are the following usage hints: Brit (=British English) as well as US (=American English). Editors do not provide any additional comments or at least short explanations and in fact do not find necessary to employ any usage notes on how words are to be used in particular context.

Latest available dictionary is *Collins Słownik polsko angielski angielsko – polski* (1998). Here we find the following explanation:

Kwalifikator to informacja w języku hasła
 umieszczona w nawiasach i wydrukowana
 kursywą. Ułatwia ono wybranie odpowiedniego
 znaczenia wyrazu hasłowego w zależności od
 kontekstu, w których wyraz ten występuje,

² Usage labels describe headwords or the meanings of headwords. They can be as follows:

- form – a word that is suitable for formal situations,
- lit – a word that is used in literature,
- pot – a word used in normal conversation,
- wulg – a word used in an insulting manner. (translation mine)

lub podaje jego synonim. Potoczne użycie wyrazów zaznaczone jest przy pomocy skrótu inf bezpośrednio po wyrazie hasłowym. Znaczenia polskie i angielskie wyrazów hasłowych są również odpowiednikami stylistycznymi.³

We also find the following explanation of the lexical item **indicators**, what in our opinion is used as corresponding to label as used in metalexigraphy:

An *indicator* is a piece of information in the source language about the usage of the headword to guide you to the most appropriate translation. Indicators give some idea of the context in which the headword might appear, or they provide synonyms for the headword. They are printed in italic type and shown in brackets. Colloquial and informal language in the dictionary is marked at the headword. You should assume that the translation will match the source language in register.

An overall analysis of the macrostructure of the dictionary reveals that except the label inf one cannot find any additional usage hints.

The purpose of the study was to show how the entries in pedagogical dictionaries available at primary school in Odechów, Poland are labelled according to the parameter of style. All in all, one is justified in saying that when analysing dictionaries from the macrostructural perspective we do not find relevant labels. In case of only one dictionary, namely Słownik szkolny angielsko – polski, polsko – angielski (2012), there are four labels used. They are provided (almost as a rule) before the referential definition of the meaning of the word. The name of the labelling is to show the potential user the type of social context in which a given word may most typically be expected to be used.

Ways of optimizations

What has already been mentioned is that the usage labels should be undoubtedly included in the structure of all pedagogical dictionaries. As shown, they are present they do not appear or alternatively appear in insufficient quantity and quality.

³ translation mine: Label is a piece of information given is a microstructure of the word (it is enclosed in parentheses and printed in italics). It makes it easy to choose the appropriate meaning of a headword depending on the context in which the word is used or gives its synonym. The colloquial use of words is marked with the abbreviation inf immediately after the entry word. The Polish and English meanings of words are also stylistic equivalents.

As stressed many a time there are no commonly agreed criteria on usage labelling. That is why we propose two solutions: changing the available dictionaries to those published abroad, such as Oxford Wordpower⁴ or alternatively PWN Oxford Wielki Słownik Angielsko - Polski⁵ or adapting the currently published works of reference to the requirements of metalexicography (what means limiting the actual length to one word as well as developing a unified schedule of usage labels)⁶.

Conclusions

All in all, the general discernible pattern is that the entries are not properly marked (if at all) and that is so they cannot be easily classified by the students. The survey of the labels that has been carried out in the foregoing shows that one may hardly speak of any consistency. It is worth noticing at the same time, that this is quite difficult area for EFL learners. It may also be worth mentioning that for a language teacher whose native language is not English the area of usage labels seems also difficult – as often it is not realized what the attitudinal value of a given word is (this is probably the consequence of pushing sociolinguistics outside the curricula). At the same time, it must be stressed many a time that in order to master a foreign language use, language teaching materials such as dictionaries are of prime importance from the early stage of education. Certainly, although dictionaries tend to expound Standard English, other variants that appear in different social contexts are to be properly marked. For the obvious reason, the usage labels the teachers and learners should focus on should give them helpful hand in decoding and encoding tasks.

References

- Allen, R.E. (1992) Usage. [in:] T. McArthur (eds.) pp. 1071-1078.
- Atkins, S., Rundell, M. (2008) *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Burkhanov, I. (1999) *Linguistic Foundations of Ideography: Semantic Analysis and Ideographic Dictionaries*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Cowie, A.P. (ed.) (1987) *The Dictionary and the Language Learner. Papers from the EURALEX Seminar at the University of Leeds, 1-3 April 1985*. Tübingen: Niemeyer, pp.60-80.

⁴ The labelling scheme proposed in Wordpower we find acceptable for primary school students.

⁵ Here we find the following list of usage labels (termed as usage and field labels): archaic, Australian, children's speech, Canadian, controversial, outdated, dialectal, euphemism, figurative, official, English, humorous, colloquial, Irish, ironic, journalistic, literary, offensive, pejorative, proverb, rare, Scottish, slang, specialist, American, common, vulgar.

⁶ There has already been proposed a unified labelling system in Stachurska (2018).

- Hartmann, R.R.K. (2001) *Teaching and Researching Lexicography*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Hausmann, F., J. (1989): Wörterbuchtypologie. [in:] Hausmann, F. J./Reichmann, O./Wiegand, H. E./Zgusta, L. (Hg.) (1989): Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin/New York: de Gruyter, 968-981.
- Landau, S. (1989) *Dictionaries. The Art and Craft of Lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piotrowski, T. (1986) *Z zagadnień leksykografii*. Warszawa: PWN.
- Ptaszynski M.O. (2010). Theoretical Considerations for the Improvement of Usage Labelling in Dictionaries: A Combined Formal-Functional Approach. In *International Journal of Lexicography* 23(4) (pp. 411-442).
- Rundell, M. (1998) 'Recent trends in English pedagogical lexicography', [in:] *International Journal of Lexicography*, vol. 11.4, pp. 315-320.
- Stachurska, A. (2018) 'On the Codification of Usage by Labels' In: / JoLaCe: journal of language and cultural education. Vol. 6, no. 1, pp. 89-107.
- Svensén, B. (2009) *A Handbook of Lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zgusta, L. (1971) *A Manual of Lexicography*. The Hauge: Mouton.

Dictionaries

- Fisiak, J. (eds.) 2002. Collins Słownik angielsko – polski polsko – angielski. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf Punkt.
- Hartmann, R.R.K. & James, G. (1989) *Dictionary of Lexicography*. London: Routledge.
- Jaworka, G., Jaworska, P. (eds.) 2010. Słownik angielsko- polski polsko – angielski. Kraków: Greg.
- Linde – Usiekniewicz, J. (eds.) 2008. PWN Oxford. Wielki Słownik Polsko – Angielski Angielsko – Polski. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Mizera, E. 2016. Słownik angielsko – polski polsko – angielski. Warszawa: Wydawnictwo Oświatowe Delta W-Z.
- Philips, J. (eds.) 2007. Oxford Wordpower. Słownik angielsko – polski polsko – angielski. Oxford: Oxford University Press.
- Sokołowski, T., Łabuda, M. 2012. Słownik szkolny angielsko – polski polsko – angielski. Poznań; LektorKlett.
- Woźniak, T. 2016. Ilustrowany słownik angielsko – polski. Ożarów Mazowiecki: Wydawnictwo Oleksjuk.

METODYKA

Karolina Ditrych

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny

im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

k.ditrych@uthrad.pl

DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2021.008>

ABSTRACT

THE AWARENESS OF SEXTING AMONG GROWING UP CHILDREN AND TEENAGERS LIVING IN A SMALL TOWN

Streszczenie: Artykuł porusza wciąż rozwijające się we współczesnym świecie zjawisko ‘sextingu’ wśród młodych ludzi mieszkających w małym mieście. Opisywane zagadnienie zostaje wyjaśnione i omówione. W kolejnej części artykułu autorka przybliży czytelnikowi terminologię związaną z ‘sextingiem’, wyjaśnione zostają następujące pojęcia: *child grooming*, *self gendered content*, *child sexual abuse material* – CSAM czy *child sexual exploitation material* - CSEM. Następnie przeanalizowane zostają wyniki ankiety przeprowadzonej wśród 422 uczniów uczęszczających do szkoły podstawowej, klasy 7-8, i szkoły średniej w małym mieście w odniesieniu do opisywanego w artykule zjawiska. Ostatnia część dotyczy wskazania na bardzo poważne w skutkach konsekwencje wynikające z publikowania materiałów intymnych, których doświadcza coraz większa liczba młodych ludzi.

Słowa kluczowe: sexting, Internet, nastolatki, publikować, zdjęcia i filmy video, intymny, zjawisko.

An article entitled ‘The Awareness of Sexting among Growing up Children and Teenagers Living in a Small Town’ describes not new but constantly evolving issue of sharing intimate pictures or videos on the Internet due to the development of technological devices. Selected terminology, like, *self gendered content*, *child grooming*, *child sexual abuse material* – CSAM or *child sexual exploitation material* - CSEM, is explained. The following part is devoted to introducing the research conducted on 422 respondents from primary schools and high schools located in a small town near Radom and summarising its results. The final part presents unpleasant, for young people, consequences of irresponsible behaviour on the Internet which may lead to serious psychological disorders in their future life.

Keywords: sexting, the Internet, teenagers, publish, pictures and videos, intimate, phenomenon.

Introduction

Simultaneously with the technological development traditional ways of public lifestyle as well as private aspects of human existence became re-evaluated in the recent years (Lew-Strowicz and Skrzypulec, 2010: 17). Rapid growth in the field of digitization and the increasing importance of possessing technological gadgets by an average human being evoked irreversible social changes. Together with the time of plague which accelerated these modifications young people became encouraged to browse the Internet and use various virtual tools to sustain their social interactions in the period of isolation and lockdown. Before the pandemic of COVID-19 it was scientifically proved that an average teenager spent about 4 hours a day in front of the Internet. This data evaluated during the time of plague and according to the research conducted by NASK in 2020 *teenagers 3.0* spare about 10-12 hours a day online. Of course, a significant part of this time is devoted to having online lessons but spending time in front of the multimedia devices encourages young people to search for the latest content. As a result, this data may become even higher in the future due to the pandemic reality which condemned people to change personal interactions into the online ones in various areas of everyday life. What is more, present situation forced people to improve their skills related to using available on the Internet tools, to sustain social contacts, fulfil professional requirements or entertain themselves, which may lead to permanent changes in human approach to life.

1. What is sexting

There are a lot of new phenomena developing simultaneously with the improvement of social media and online apps, like Instagram, Tik Tok or Snapchat, which encourage young people to further activity in various areas. Sexting is not a new phenomenon but due to changing reality which leads to the transition of social interactions into the Internet it has become a serious threat especially for young people who often do not predict the consequences of their behaviour.

At the beginning sexting relied on sending text messages to selected receivers and the word itself was created from the combination of two other words 'sex' and 'texting'¹. In the past sexual content was shared between two romantic partners or those who wished to be in a relationship. Nowadays this term evolved and is associated with sending intimate messages to other people in the form of pictures or short videos. Today this process is enhanced by smartphone applications, like Snapchat, which support sending sexual content to the wide audience. The character of this phenomenon is constantly changing due to rapidly developing technologies and the availability of modern online tools which encourage young users to present and share illegal content with others as well

¹ www.gov.pl/niezagubdzieckawsieci retrieved on the 28th of May' 21.

as create their personal and sexual image accessible to anyone with the Internet connection.

It can be presumed that the phenomenon of sexting, which appeared on the Internet, is the consequence of cultural changes which are observed in the contemporary reality. When analysing the language and the visual input of simple commercials it can be observed that nakedness is commonly used to advertise all kinds of products, even those of everyday need. Television exposes young people to erotism through films, video clips, reality shows what may fan teenagers' emotions to imitate similar behaviours. Consequently, they often build their image based on body-worship and one-dimensional beauty related to physical attractiveness to become noticed in the virtual world. They push the boundaries of intimacy to the limits to gain attention and popularity, but they often achieve these means by using provocation and risky behaviours without realising the consequences of them. It must be stated that the Internet creates perfect circumstances for young people to copy, frequently, shocking attitude of their favourite celebrities giving teenagers the impression that they can be equally popular in the local environment. Sexuality has always been one of the most attention catching factors which was, is and will be interesting for people, but the widespread access to the virtual content made it easily available for all kinds of viewers. Unfortunately, the research conducted by the Empowering Children Foundation in 2017 on 3 943 11 – 18-year-old students proved that 43% of young people had, at least once, contact with pornographic and sexual content whence 92% on the Internet. It is worth mentioning that 79% of the researched teenagers found this content on their smartphones and 31% looked for it on purpose (Makarut et al., 2017). The conclusions from the research show clearly that young people who watch pornography receive three times more often such content on their smartphones and send, five times more often, their naked pictures to other people. What is more, they often initiate sexual acts before finishing fifteen years old and they preserve many sexual stereotypes, which among others, lead to treating women in an objectified way (ibid.).

2. Children as the authors and co-authors of the sexual content

The interest in sexuality among teenagers is a natural phenomenon. When young people grow up, they pay more attention to their physical appearance and become focused on corporeality. Rough development evoked by accelerated work of hormones stimulates young people to concentrate their attention on the physical fitness and sexual aspects of human life. Despite biological pressure the most considerable influence on the development of teenage sexuality has the peer group which is often in opposition to the view expressed by parents or public institutions like, schools (Lew-Starowicz and Skrzypulec, 2010: 86). As a result, teenagers start searching for various information in this area on the Internet because this way is easier and more convenient than asking caretakers or teachers about certain issues. Unfortunately, virtual reality is full of materials containing

nakedness and sexuality presented in an unsuitable for young people manner. These are often videos and pictures which promote pornography and sexual violence. Consequently, the message they communicate is often vulgar and harmful for young recipients.

Recently, the phenomenon of creating and sharing personal sexual content has become extremely popular due to the general trends around the world, for example, in show business which promote nakedness and body cult more explicitly. As a result, young people became encouraged to produce and popularize certain content about themselves imitating the behaviour of well-known and influential celebrities. Consequently, the term called *self gendered content* appeared which describes the phenomenon related to imitating and duplicating certain sexual behaviours by teenagers and publishing them on the Internet in a form of a picture or a film. This is a conscious process in which a young person takes the role of an author, initiator, or director, when in a film, who supervises the process of creating and producing a particular piece of content. Such materials present children naked or in underwear only, in sexual or erotic postures or while imitating various sexual actions. The issue described above, according to Anna Kwaśnik (2021: 13), is extremely popular on streaming channels where various films are available in a form of online transmission or videoconference. Producing sexual materials by teenagers can be caused by numerous reasons but one phenomenon deserves closer attention because it is extremely dangerous and difficult to detect. It is called *child grooming* (ibid., p. 15) and describes the situation in which a child is seduced in the virtual reality by an adult. The result of this process, usually the act of sexual violence, often takes place in the real world. The whole procedure starts innocently when a child meets 'a friend' on the Internet who supports his/her ideas, writes positive posts and gains trust. Then 'a friend' makes sure whether the child informs other people, especially parents, about their relation and begins isolating a victim from friends and relatives. The next stage is devoted to building strong relationship with a young person and smuggling sexual materials for her/him to watch. Then 'a friend' encourages the child to produce and facilitate similar content which finally leads to taking control over the victim and abusing the child on the Internet or in the real world (Fenik, 2008). There are certain symptoms which, over time, may indicate experiencing problems caused by *child grooming* like:

- spending a lot of time online, chatting with strangers whom parents and close friends do not know or recognize,
- avoiding confrontation with parents and explanation who they constantly chat with,
- limiting contacts with old friends,
- possessing new digital gadgets, expensive cosmetics, or trendy items of clothing,

- being withdrawn and isolated, behaving in an unfamiliar way,
- using the language characteristic for adults and being interested in pornographic content (Kwaśnik 2021: 16).

It is crucial not to neglect signs of strange attitude which can be observed by people from the closest surrounding of a child and react to them fast. The phenomenon of child grooming is extremely dangerous because parents are usually unaware of this process happening under their roof. A caretaker does not realise that a child who is sitting in the room, at home, is at risk of becoming a victim of a serious crime which can lead, in the final stage, to the act of physical violence on the child in a real world or production of *child sexual abuse material on the Internet* – CSAM which presents the act of violence on the child and is illegal (Glaser D. and Frosh S., 1995: 19) or *child sexual exploitation material* – CSEM which presents the child in a sexual context. The creation of such materials is often supervised by the groomer, but like in other European countries, is not a crime in Poland (Kwaśnik 2021: 12). The most terrifying fact is that parents do not predict the unpleasant consequences of 'relaxing' in front of the computer screen which might lead to serious mental and physical disorders for a child. They are usually not conscious of such treats existing on the Internet especially when they are convinced that a child is safe and taken care of when spending time at home.

3. The research

The research was conducted on a group of 211 teenagers attending two secondary schools and 211 students attending the 7th and 8th grade of two primary schools in a small town up to 20,000 inhabitants. The main criterion, related to the number of citizens living in this area, was taken into consideration due to the assumption that in small towns and villages people often choose a modest lifestyle. They show high morale and behave in a way which is expected after a good person. They are not anonymous in their hometown and usually keep up appearances of being well-behaved and humble. What is more, a chosen town is in the central part of Poland, Mazovian voivodeship, where there is no industry empowering the local economy to develop faster, what in consequence does not enable people to live in prosperity. There are only few private businesses which allow most families to sustain an average standard of life. People who inhabit this area and their children lead very normal lives which are not interfered by any shocking scandals or high rate of crime. In connection to these typical characteristics the author's intention was to investigate how a dynamically evolving phenomenon of sexting appeals to teenagers living in such area.

In May and June 2021 all the respondents were given a questionnaire related to the phenomenon of sexting to fulfil. This document contained ten questions related to students' knowledge about the issue and their virtual activity in this field. The last question left a little space for the teenagers to write about

the consequences connected with publishing sexual content on the Internet which they have heard of or experienced themselves. The main purpose of the research was to investigate whether the phenomenon of sexting is familiar to young people and what its factual scale in a small town might be. The author wanted to explore if the age of students in combination with growing maturity has influence on teenagers' activity in watching as well as producing sexual content. It was a basic query whether secondary school teenagers understand the unpleasant consequences of certain behaviours better than younger children and whether this knowledge prevents them from publishing sexual content. What is more, the author's purpose was to investigate what negative, if any, experiences teenagers have had due to sexual publications.

The research was anonymous to encourage teenagers to answer the questions honestly, especially that the subject might have been very delicate for them. There were one hundred girls and one hundred and eleven boys who attended secondary school, and one hundred and twenty-five girls as well as eighty-six boys who represented primary school. It was extremely difficult to conduct the research on a group of teenagers, not only because of the pandemic time but also because the issue might have been regarded as embarrassing for teenage recipients. What is more, school principals, when asked for cooperation, did not react to the topic with great enthusiasm. It could have been assumed that they preferred to treat this subject as a kind of taboo and leave it untouched. They were afraid to get an insight into the field of sexting because of being judged by the local community. For the author it was substantial to deepen knowledge related to the motives of such behaviour and students' feelings accompanying watching or sharing sexual content. The final goal was devoted to eliciting information about various consequences that students experienced or heard of in relation to sexting.

3.1. Findings

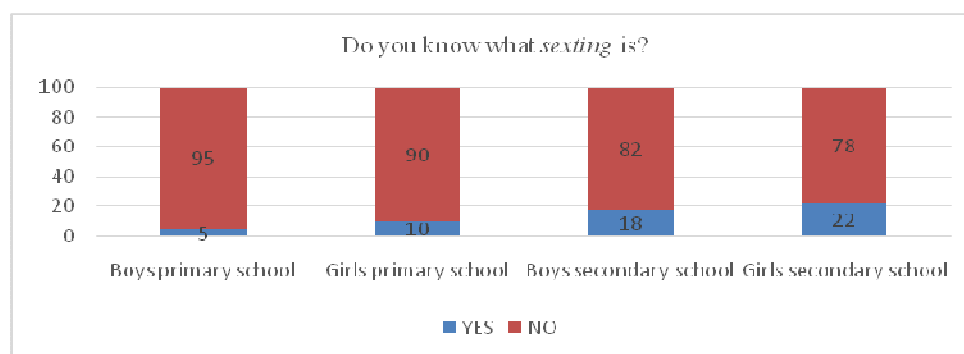


Figure 1. Do you know what sexting is?
Source: author

Based on the research, it can be concluded that both teenagers attending primary as well as secondary school do not know what sexting is. They associate this issue with more general concept related to sexuality but are not familiar with the root of this matter. They do not recognise this term and cannot give its definition which should lead to the assumption that neither school environment nor the home one explains this kind of terminology to young people. Teenagers are also not educated about serious threats lurking in the virtual reality which may lead, like sexting, to serious and unpleasant mental disorders.

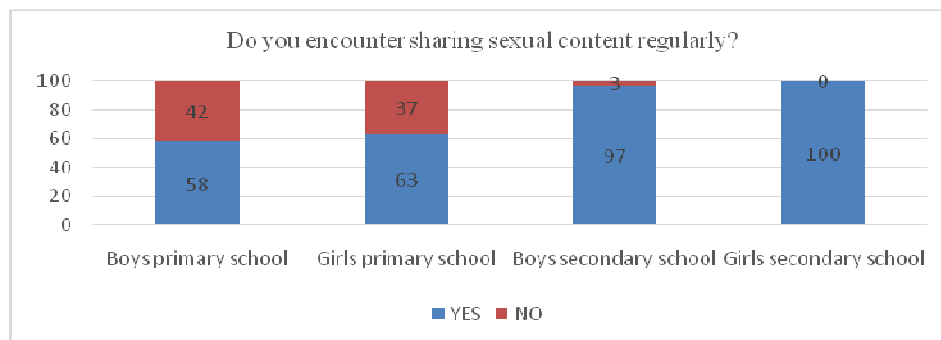


Figure 2. Do you encounter sharing sexual content regularly?

Source: author

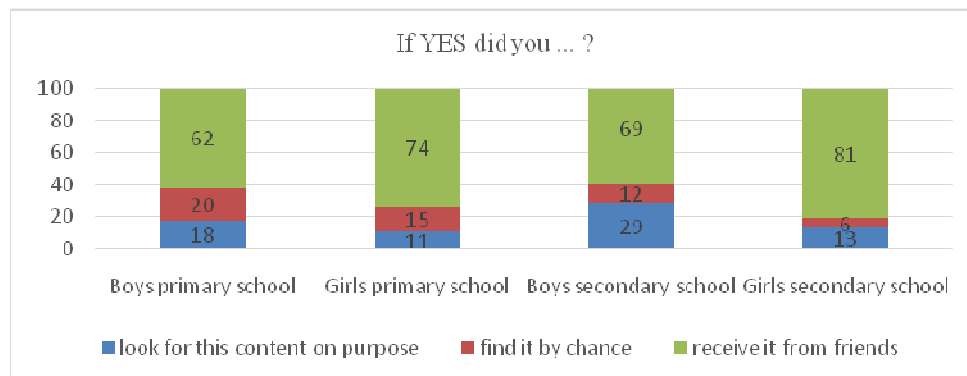


Figure 3. If YES did you ...?

Source: author

Although young respondents do not recognise the term, the statistics show clearly that both age groups experience exposure to intimate content regularly, primary school students – 60,5% while secondary school students – 98,5%. As it can be observed, teenagers from high school, girls as well as boys, answered this question explicitly, confirming their everyday involvement in watching materials with sexual undertone on the Internet. The tendency to look for such

content online increases commensurably with age, and it can be concluded that boys are more interested in selecting such materials because, at the age of 14-18 years old, males are fascinated with erotism and sexuality in general. It is worth mentioning that most researched students get sexual materials from close friends but surprisingly girls receive them more often than boys. From the psychological perspective girls are often strict judges for other women who notice every detail in the picture or video. They are interested in how girls, whom they know, look like, how their appearance changes, what style they prefer, who likes them and writes posts under their photos. As a result, young girls share pictures and videos of their female friends more eagerly and they stay very enthusiastic about expressing individual opinions in this field.

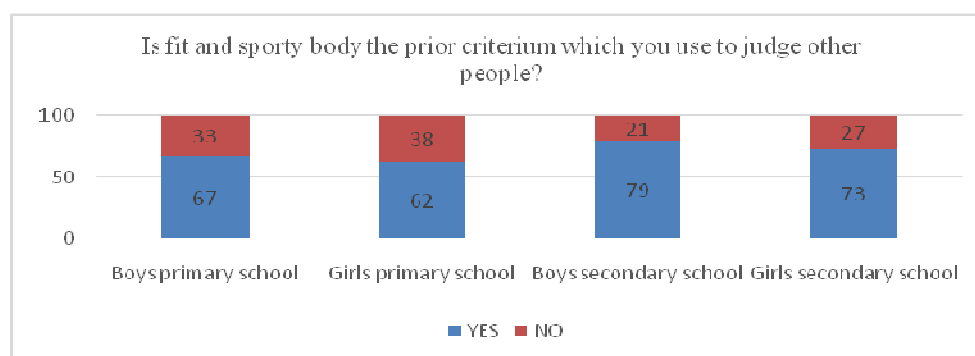


Figure 4. Is fit and sporty body the prior criterium which you use to judge other people?

Source: author

The research also shows some social and cultural changes in relation to regarding human body as the superior value for teenagers. As it is presented both teenage boys and girls treat physical appearance as a crucial factor which strongly attracts them to other people. Being athletic and sporty is a powerful lure which determines teenagers' choices in the area of feelings and friendship. Physical attractiveness and beauty become highly valued features by these groups of respondents which may lead to the assumption that young people are directed by quite shallow impulses when investing feelings in various relationships.

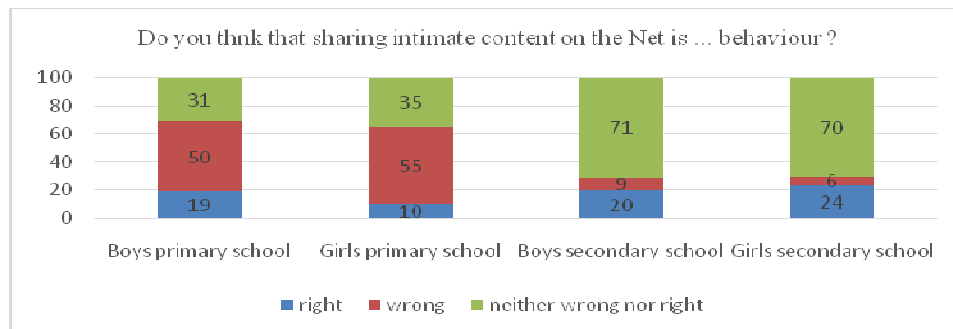


Figure 5. Do you think that sharing intimate content on the Net is ... behaviour?

Source: author

When asked about their opinions related to sharing intimate content on the Internet it can be observed that younger students, from primary school, believe that it is quite wrong. They would feel ashamed when caught on such activity by their parents or close relatives. What is more, they do not build strong relationships with the other sex, because they are still quite immature and treat first love as an adventure not as a serious commitment. On the other hand, secondary school teenagers admit (70.5%) that it is neither right nor wrong to publish nude photos or videos and 22% thinks it is quite right to behave this way. The research shows that teenagers justify their behaviour because they actively participate in the procedure of sharing intimate materials online, they get daily exposure to this kind of content produced by other friends or schoolmates and after some time they treat this phenomenon as normal and acceptable. This tendency presents quite worrying trend which proves general attitude of treating the body as a good on the market.

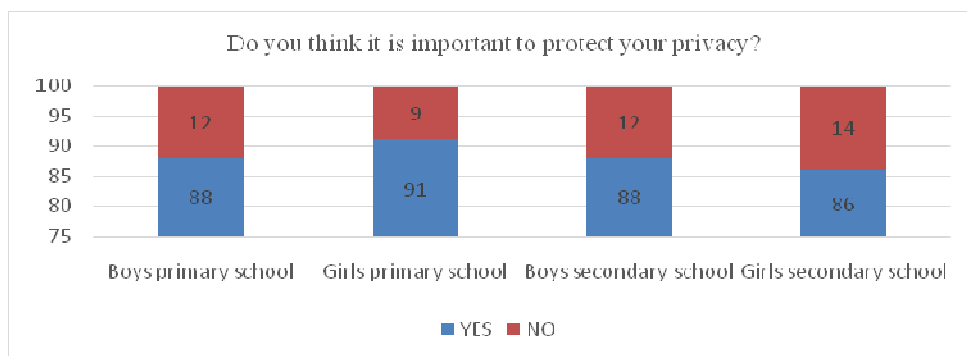


Figure 6. Do you think it is important to protect your privacy?

Source: author

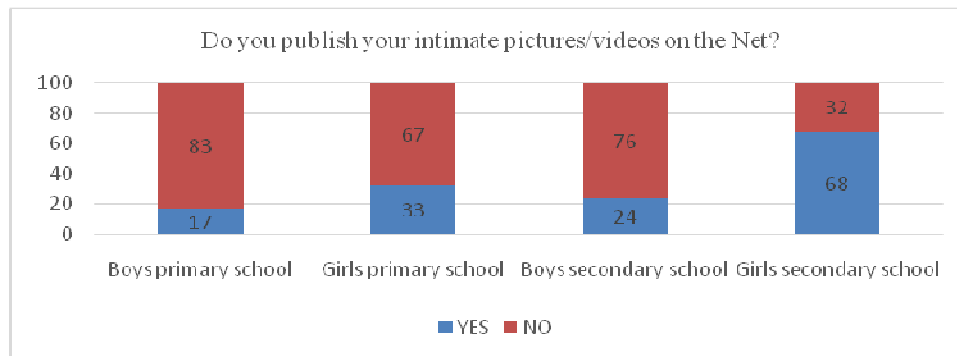


Figure 7. Do you publish your intimate pictures/videos on the Net?

Source: author

The next research question was related to privacy and a number of teenagers, about 89,5% from primary school and 87% from secondary school, agreed that it is important to protect it. This result may be surprising when compared to data analysed in question seven but in the author's opinion it only proves that teenagers do not realise the fact that once published online content stays there forever and widespreads in microseconds. What is more, they believe that sending a naked photo to, for example, a boyfriend is only for this person's usage. Unfortunately, the moment of sharing certain material is the moment of losing control over this content.

As the research shows girls are more eager to publish pictures or videos in which they present their physical attributes in various contexts. This tendency increases with age among children but regardless to this aspect females are much more active in this area than young males. It can be caused by the cultural background in which they grow up presenting woman's body as the ideal of beauty and sensuality. Women are the symbol of sexuality and desire, and their bodies are used to advertise leisure activities, expensive items of clothing or luxurious products. They have inspired photographers, sculptors, painters, fashion designers and other artists to create unique works of art for many years. People are used to admiring woman's attributes in social and mass media. As a result, young girls expose their bodies to the public to gain attention, build their confidence and feel attractive. When they grow up, they become more daring to publish provocative content to sustain their followers' attention and they move further in the ideas for such materials.

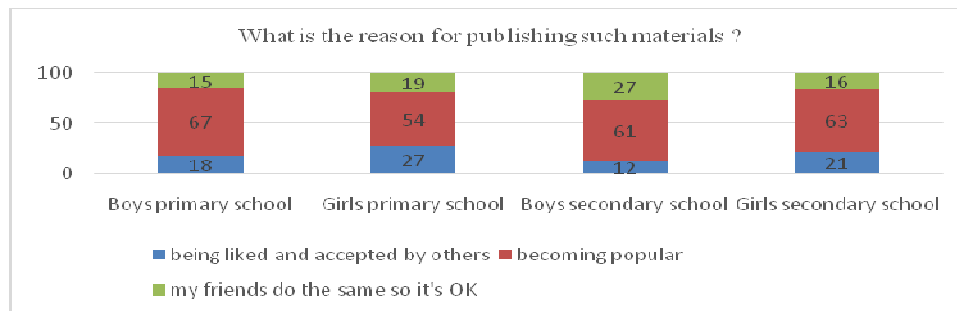


Figure 8. What is the reason for publishing such materials? Source: author

It is not a surprise that on the basis of the research it can be concluded that young teenagers from primary school, who are yet not the most active group in publishing naked or half-naked pictures on the Internet, believe other people do it mainly for popularity – 60,5%, but when analysing older teenagers from secondary school it is observed that they fold under the pressure of behaving in a similar way as other mates from their age group. By admitting that other friends do the same, they justify their choices related to publishing materials with sexual undertone in social media. All respondents valued highly gaining popularity as the main reason for promoting their sexy appearance in the virtual world because, as they admitted during the survey, it is the fastest way for them to become recognisable not only in the local environment.

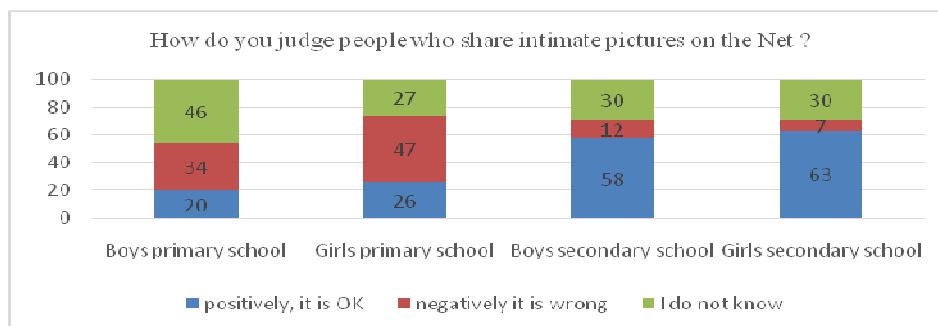


Figure 9. How do you judge people who share intimate pictures on the Net? Source: author

Data gained based on students' answers proves the tendency to change students' point of view oversharing sexual materials when they grow up. Young girls from primary school regard this issue negatively – 47%, while young boys are divided into two main groups which express either negative opinion about people who share such content – 34% or neutral one – 46%. For secondary school girls and boys people publishing pictures and videos with sexual context do not do anything

wrong, over 60% when asked, expressed positive opinion about this kind of attitude. Being so enthusiastic in this field may be quite surprising especially when the results related to the last question of the research are analysed.

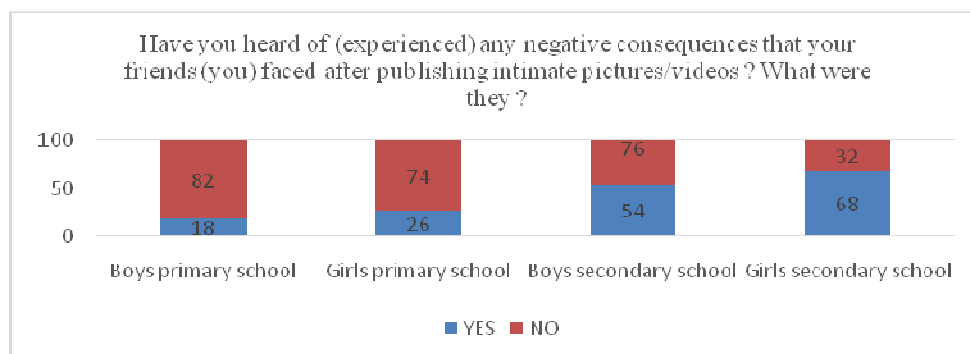


Figure 10. Have you heard of (experienced) any negative consequences that your friends (you) faced after publishing intimate pictures/videos? What were they?

At the beginning, it is worth mentioning that scientists identified certain unpleasant consequences of being exposed to erotic content as well as producing one with sexual undertone and sharing it publicly. In the view of A. Kwaśnik (2021: 10-11), Zbigniew Lech-Starowicz and Violetta Skrzypulec (2010: 241-247) negative results of such behaviour can be as follows:

- being addicted to sex and pornographic content,
- the need to look for increasingly extreme stimuli,
- irreversible changes of the brain, way of judging and understanding reality,
- problems experienced in sexual functioning which often leads to the crisis in relationships or serious difficulties in building relations with the other sex,
- using sexual abasement in private life,
- having problems with self-acceptance,
- experiencing long-lasting trauma,
- presenting negative attitude towards the representatives of the other sex,
- being involved in multi-sexual relationships simultaneously,

What is more, according to scientists, young people can experience serious mental and physical disorders because of being a victim of sexual abasement, among which one can distinguish:

- being extorted and forced to further sexual activity,
- being the victim of using the content produced by the child to promote pornography, advertise, and promote sex on the Internet,
- becoming withdrawn from normal life, separating from the group of friends and family,
- experiencing sleeplessness and frequent mood changes,

- becoming introverted, mysterious, depressed, and isolated,
- making attempts to harm themselves or in extreme circumstances commit suicide,
- feeling shame and fear of being judged by, for example, the closest relatives,
- being absent from school and getting poor grades, experiencing difficulties in learning,
- becoming addicted to alcohol, cigarettes, or drugs²

Answers gained in the survey show that a number of secondary school students heard of unpleasant consequences of sexting which other people from their closest surrounding experienced. They often enumerate being derided by other schoolmates (25%), losing friends, and feeling isolated (17%), being left by a partner because of sharing intimate content with other Internet viewers (27%), being bullied by older boys and girls who live in the same area (11%) or becoming a victim of cyber-bullying (hate 31%) as the most frequent consequences of sexting. Despite them, unfortunately, teenagers do not draw conclusions or behave more reasonably in the virtual world to avoid similar problems in the future. They are triggered by the number of various materials and the message they convey, and they believe that the Internet is a safe place for various activities.

4. Summary

The research has shown that a surprisingly high percentage of primary (92,5%) and secondary (80%) school students is not able to explain what the definition of sexting is. With age the rising awareness, about the issue, can be observed but when compared with students' engagement in producing and sharing sexual content this consciousness is still extremely low and unsatisfactory. It must be noticed that the scale of the problem, as for a small town is wide, because young people facilitate materials with sexual undertone, to one another with great enthusiasm and this phenomenon appears to become a regular practice, about 79,5% of teenage respondents declared to do it as a routine.

When answering the research question related to the influence of age of respondents on the regularity and frequency of producing such content it can be concluded that older teenagers are more active in promoting their naked or half-naked pictures on the Internet. Although they become more mature and responsible in life, the criterium of age does not determine their activeness on the Net in more expected and reserved direction when analysing the promotion of their bodies and physical appearance. One could notice that the tendency is completely opposite. With age they begin losing the right view over the appropriate use of social media. The results of the survey confirm that teenagers often do not realize that once published picture or video is not their personal matter anymore. When sending the content to a friend or publishing

² www.gov.pl/niezagubdzieckawsieci retrieved on the 29th of May' 21.

it on video sharing platforms or social media sites children naively believe that only closest friends have access to it. Unfortunately, they do not predict consequences of sharing intimate pictures with the wide audience, what leads to the conclusion that there is a deep need to educate teenagers more intensively in potential danger it might bring.

The motives directing young people to further activity in promoting their sexuality online are related to becoming more popular and recognizable by other mates. They also justify their growing interest in publishing such materials by that fact that other friends do the same. When they grow up, they get used to the lifestyle in which social actions are transferred into the virtual reality where certain norms or rules are often neglected.

As far as the negative consequences of publishing content with sexual undertone are considered young people admit that they experience them more frequently than in the past. It is a natural implication of being more active on the Internet and more daring to produce explicit videos or pictures. The consequences which they enumerate are related to losing a girlfriend or a boyfriend because of publishing erotic materials as well as feeling isolated or being rejected by a group of friends. They are often victims of *hate* in the virtual reality which, as they admit, leads some of the respondents to self-mutilate (especially hands and wrist areas), depression and two students confirmed that they have already tried to commit a suicide because of bullying.

References

- Fenik K. *Grooming – uwodzenie dzieci w Internecie*. [w:] Jodko A., Tabu seksuologii, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa, 2008.
- Glaser D. and Frosh S. *Dziecko seksualnie wykorzystywane*. Warszawa: PZWL, 1995.
- Kwaśnik A. *Sexting i nagie zdjęcia w sieci. Poradnik dla nauczycieli*. NASK Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, 2021.
- Lange R. *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*. Warszawa: NASK – Państwowy Instytut Badawczy, 2021.
- Lew-Starowicz Z., Skrzypulec V. *Podstawy Seksuologii*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2010.
- Makaruk K., Włodarczyk J., Michalski P. *Kontakt dzieci z pornografią. Raport z badań*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 2017.
- Wójcik Sz., Makaruk K. *Seksting wśród polskiej młodzieży. Wyniki badań ilościowych*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje, 2014.
- <https://www.gov.pl/niezagubdzieckawsieci> retrieved on the 28th-29th of May' 21
- <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/2586,Raport-quotRodzice-Nastolatkow-30quot-2019.html> retrieved on the 24th of April 2021
- https://www.europol.europa.eu/sites/default/files/documents/online_sexual_coercion_and_extortion_as_a_form_of_crime_affecting_children_0.pdf retrieved on the 20th of April 2021

Iwona Gryz

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny

im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

i.gryz@uthrad.pl

DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2021.009>

WRITE OR TELL THE STORY? – LINGUISTIC APPLICATION OF THE ONLINE TOOLS IN DEVELOPING WRITING AND READING SKILLS

The first part of the article is devoted to the presentation of a wide range of advantages of using the storytelling technique in language classes with students of different language levels and age ranges. Then, the author introduces the basic principles used in making the right choice of a story for individual groups of students. Another aspect discussed in the article concerns the effective preparation of the teacher for the presentation of stories and practical advice helpful in the course of telling the selected story to students. The author also presents examples of exercises that are worth using after presenting the stories, which are a further part of the lesson. The article ends with an example of multimedia tools that are helpful for writing, creating your own stories, as well as supporting both reading and listening to stories at different educational levels. She lists, among others, story generators, applications and online platforms presenting the wealth of linguistic resources needed to create interesting stories.

Keywords: literature, storytelling, writing and reading skills, education.

Tytuł: Napisać czy opowiedzieć historię – językowe zastosowanie narzędzi multimedialnych w rozwijaniu umiejętności pisania i czytania

Pierwsza część artykułu poświęcona jest prezentacji szerokiego wachlarza zalet stosowania techniki opowiadania historii na zajęciach językowych z uczniami na różnych poziomach językowych i przedziałach wiekowych. Następnie, autorka przybliży podstawowe zasady stosowane podczas dokonywania właściwego wyboru opowiadania dla poszczególnych grup uczniów. Kolejny poruszony w artykule aspekt dotyczy efektywnego przygotowania nauczyciela do prezentacji historii oraz praktycznych rad pomocnych w trakcie samego opowiadania wybranej historii uczniom. Autorka przedstawia także przykłady ćwiczeń wartych zastosowania po zaprezentowaniu historii, będących dalszą częścią lekcji. Artykuł kończy się omówieniem przykładowych narzędzi multimedialnych pomocnych zarówno w pisaniu, tworzeniu własnych historii, jak również

wspierających zarówno czytanie jak i słuchanie opowiadań na różnych poziomach edukacyjnych. Wymienia m.in. generatory służące do tworzenia historii, aplikacje oraz platformy internetowych prezentujące bogactwo środków językowych niezbędnych do tworzenia interesujących opowiadań.

Słowa kluczowe: literatura, opowiadanie historii, umiejętność pisanie i czytania, edukacja.

The use of literature in foreign language teaching has increased significantly over the past years. The materials and activities that derive from literary texts are a great aid to learning in that they appeal to the learners' imagination, increase motivation and, above all, create a rich and meaningful context¹. The literature on a storytelling approach majorly stems from teaching literacy in the first language. It can provide a motivating and low anxiety context for language learning. Generally, we most often use literature while working with children, however not only teenagers but also adult learners may take a great advantage of well-selected stories, as well. According to Russel L. David:

Children's literature will often have less complexity of plot, less profundity of psychological analysis, and more simple pleasures and pains than are found in adult writing; and it will, usually, have the security of the happy ending; yet in its creations of new worlds, its explorations of alien points of view, its subtle investigations of language and metaphysics, and its continual spiritual penetration, it gives us a creative country as 'mature' as the adult's (2005, p. 38).

Among the techniques available to a teacher, storytelling is one of the most frequently used, not only with very young learners but also with mature listeners. Storytelling is an established part of the curriculum in a vast amount of countries, not only English-speaking, and stories are seen as an effective teaching tool, as far as developing foreign language skills such as reading and writing is concerned. The fact is that there are a number of good reasons for introducing a storytelling technique in a foreign language class that is found as useful in linguistic terms. The potential of it is to nurture emotional intelligence and caring communication. What is more, quality literature provides models for rich, natural language and variety of different registers. Susan Bassnett and Peter Grundy are of the opinion that "*Literature is a high point of language usage, arguably it marks the greatest skill a language user can demonstrate.*"

¹ See: Storytelling.pdf (bdk-surabaya-kemenag.id), p. 1, accessed 20th February 2022.

Anyone who wants to acquire a profound knowledge of language that goes beyond the utilitarian will read literary texts in that language (1993, p. 7). Storytelling is an effective way to attract students' attention and prolong their attention-span. This technique makes them focusing on learning, therefore they can be more active during the lessons and feel that English is an attractive subject.

First of all, English lessons give the opportunity to acquire new vocabulary items. Most of the new language in stories is perfectly contextualised and it is often read more than once so that the listeners have more than one chance to grasp the meaning. If a teacher supports himself with visual aids explaining additional information, the comprehension of the story, as well as the introduction of new words do not have to be a difficult task. The grammatical structures included in the story should be seen mainly as formulaic expressions which do not need grammatical analysis but which can be learnt in an ongoing way because they appear frequently in stories in appropriate contexts.

The second main advantage of focusing on literature, stories in particular, is the development of listening skills. Probably, for learners the most important will be training listening for gist which involves listening for the main idea or plot without necessarily understanding everything. However, other skills such as listening for specific information can also be developed through stories.

The next important benefit of using storytelling at school is the communicative exchange related to stories. Storytelling is an exercise which requires a real interaction between the storyteller (a teacher) and the audience (students). The storyteller can obtain the attention of the group at several points during the story. For example, by asking the listeners to guess the ending of the story, by getting them to suggest an alternative ending, by asking for a resume of the story up to a particular moment, by getting their opinion, etc. Interaction with an adult in a *shared context* is the decisive factor as in linguistic and cultural development. Storytelling fits into this interaction framework – the adult in this case is the teacher and the shared context is the story.

Stories are also motivating and fun, therefore can help develop positive attitudes towards the foreign language and language learning. They can create a desire to continue learning. If the story is interesting enough and is told in an appealing way, children will normally pay attention through to the end. Nowadays, motivation, and in general anything to do with factors which affect the emotions are considered crucial in all learning processes.

Moreover, storytelling is a unique way for learners to develop an understanding and respect for other cultures, and can promote a positive attitude to people from different lands, races and religions. In addition to this, it stimulates and develops listeners' imagination, creativity and inventiveness because stories create magic and a sense of wonder at the world. Children can become personally involved in a story as they identify with the characters and try to interpret the narrative and illustrations. This imaginative experience helps develop their own creative powers.

Stories teach students about life and other people. Listening to stories several times can also help children to increase their memory. Furthermore, learners will be able to get wide knowledge from storytelling, e.g.: understanding of social aspects, practical overview such as experiences and relationships. Through the stories, children know about a variety of lifestyle, customs and cultures of different countries in the world. Because of the fact that each story always exist good characters and bad ones, students are capable of distinguishing between the right and wrong behaviour, learn the moral standards or moral values to orient their personality. Storytelling provokes a shared response of laughter, sadness, excitement and anticipation which is not only enjoyable but can help build up child's confidence and encourage social and emotional development. Among other benefits we can list promoting a feeling of well-being and relaxation, increasing learners' willingness to communicate thoughts and feelings and encouraging active participation and cooperation between students. Storytelling has always been with learners of at least the intermediate level and through translation or text analysis. Apart from the aforementioned advantages which also apply to language teaching, there are others which can be highlighted. One of these is the need for classroom activities which are meaningful to the learners, and which lead to greater learner involvement. There is clearly a great need to create activities in the foreign language classroom which most closely reflect the process of natural acquisition of language and we know that this process basically stems from the need to communicate. The element of fantasy in stories still holds some appeal for teenagers, but they prefer a more modern treatment of it as in science fiction. The learners' greater knowledge of the language allows for more linguistic complexity both when listening to stories and telling or re-telling them. The use of stories with teenagers by no means loses its value but rather takes on a different focus which includes more complex stories and therefore more sophisticated activities.

In addition to the basic characteristics of stories, Gail Ellis and Jean Brewster (2002, pp.1-2) emphasise the fact that stories naturally stir learners' interest and attract their attention. Thus, a well-told story is likely to keep learners focused on the content of the lesson so that they are also eager to take part in a number of follow up activities related to the story. Relying on stories, the teacher can link learners' imagination to the real world. Being exposed to stories students can develop a range of learning strategies. This is because they can each time be required to do something else. On one occasion, learners can be asked to identify some characters or events while on another occasion they can be asked to get the gist of the entire story. As a result, they can process either detailed elements or the whole plot. Stories help learners develop empathy and emotional intelligence in general. Besides, they can also broaden learners' horizons.

Last but not least, three important dimensions should be taken into consideration in which storytelling can add to the process of learning in the whole school curriculum:

1. Stories can be used to reinforce conceptual development in children (for instance, colour, size, shape, time, cause and effect, and so on).
2. Stories are means of developing learning. This major category covers:
 - Reinforcing thinking strategies (for example, comparing, classifying, predicting, problem-solving, hypothesizing, planning, and so on).
 - Developing strategies for learning English (for example, guessing the meaning of new words, training the memory, self-testing, and so on).
 - Developing study skills (for example, making, understanding and interpreting charts and graphs, making and learning to use dictionaries, organizing work, and so on).
3. Carefully selected stories can also be used to develop other subjects in the curriculum, in particular:
 - *Mathematics* telling the time, numbers: counting and quantity, measuring,
 - *Science* the life-cycle of insects, animals, outer space, how seeds grow,
 - *History* prehistoric animals, understanding chronology / the passing of,
 - *Geography and the Environment* shopping and shops in the local area, neighbourhood parks, sports and games, using a map, using the atlas, the weather and climates around the world, cultural studies,
 - *Art and Craft* drawing, making masks, hats, cards, clocks etc., making collages, making puppets,
 - *Music and Drama* singing songs, playing instruments, role play, miming

(2022, pp. 78 – 79).

Making a decision which story to choose requires an ability to evaluate stories and recognize the students' needs. The traditional way of learning stories is listening to them directly from the storytellers. On the other hand you may get familiar with the loads of stories reading them widely. It is a very good idea to read various types of stories, literary fairy tales, fantasies, romances, fiction, biographies, picture-books, modern tales, action stories, etc. While selecting the best story for the chosen group of students it is recommended to read the same story few times and in different versions, too. The teacher can only effectively present the story he likes and feels comfortable with. That is why he should select one that has the meaning for him. The very important issue is preparing the story appropriate for the particular group of listeners. We have to take their age, the language level and interests into consideration before finding the best one. Stories with simple structures, clearly defined theme, a thought-provoking plot, a consistent style, standardized characterisation, dramatic appeal, conflict resolution, interesting heroes and strong emotional content are highly welcomed. Teachers ought to avoid too long descriptions and too detailed explanations in the stories, as well as too many subplots, flashbacks or literary devices that can mix the flow of the story. The crucial point while selecting the best story is looking for ones with positive values: are funny, intriguing, full of compassion, great humour and are instructive. We should also learn something about social, historical

and cultural background of the story. The story must be put in the context and has universal contents. The feedback whether your choice was good enough will be the positive or negative reactions got from the audience. A well-selected story can help to shape learners' attention and engagement in the tasks, which means that it constitutes a very important step to take for the teacher. In the opinion of Alison Davies (2007, pp. 10-11), there are four basic aspects which need to be considered. Firstly, we ought to remember that although students' needs are the most important, the chosen story has to match the teacher's preferences and personality. If the teacher feels good with telling a given story, he will be able to modify it in a good way, adjust the intonation or the tone of voice to make it even more interesting for students. Another factor affecting selection of a story for the lesson is whether or not the teacher knows students. This element refers to their thematic preferences, skills, abilities and general interests. Being aware of such aspects the teacher can make sure that learners will be attentive and focused on the input making the entire activity effective. The next aspect to consider concerns the flexibility of stories. This refers to whether or not the content of the story can be modified. If learners are supposed to provide alternative endings of the story it can lean on modifications. What is more, if a story is based on some universal principles and ideas it may be told in a different context.

Undoubtedly, the aspects discussed above need to be considered with reference to learners' age, the number of students in the group, the specific activities which they are supposed to do in relation to the story, learners' overall activeness on a given day and the like.

As far as preparation to telling the story in a professional way is concerned, the tip worth mentioning is: before telling the story learn it, that means make it your own. Read it aloud from the very beginning to the very end several times. E. Martin Pedersen, an university teacher from Italy, suggests that teachers should "*Master the structure of the story: the beginning (introduction of characters, the body (building of conflict), and the climax (resolution of conflict)*" (1995, p. 3). The storyteller may visualize the succession of scenes, as well as work on introducing atmospheric setting and character descriptions. It would be a good idea to create intriguing dialogues, note extra-ordinary expressions, word patterns and rhymes.

Another useful piece of advice is avoiding to memorize word for word from the story. It is better to learn the plot incident by incident. The teacher may prepare some key notes that will help remember the structure of the story, too. Using clue card outlines are also vital in preparation o storage of tales. However, they should not be used in telling.

The next point that appears to be essential is controlling the length of the story. If the story we want to tell is too long, we can simplify or serialise it, but should not be excessively modified or censored. What is more, time yourself during practice. Probably, the "story hour" ought to include various types of activities,

for example reading storybooks, listening to fairy tales CD, reciting poetry, playing games, singing songs, etc. besides oral story itself (See: Ibidem).

Furthermore, be careful of vocabulary children will find in your story. A vast amount of rich vocabulary items (i.e.: carefully selected adjectives and adverbs) will give colour and interesting texture to the telling. Nevertheless, you have to feel comfortable with used language and do not worry or panic when students do not grasp the meaning of new words because guessing is the part of learning a foreign language.

Before presenting your story in front of the audience, tell it aloud to hear your own voice, practice it several times to yourself, your family or friends to refine your storytelling style: *“A pause and dropped voice are often more effective than shouting. Take poetic passages slowly; report conversation at natural speed; tell narration more rapidly, building toward the climax”* (See: Ibidem). The storyteller often trains in front of a mirror to eliminate poor and not meaningful gestures or facial expressions, to see his body language and check if it is understandable enough. Practice makes perfect, therefore it will definitely make your story natural. Finally, a good storyteller should calm down, relax and warm up before the performance: breathe deeply, stretch your voice while introducing some simple vocal exercises.

Sometimes, it is relevant for comprehension, before presentation, to make some background comments on difficult vocabulary and phrases or the cultural assumptions and setting of the story. The teacher could share special real objects (*realia*) related to the story signal the beginning of “the story time”, for instance by ringing a small bell or lighting a fragrant candle. Our enthusiasm, creativity, joy and spontaneity will create a unique atmosphere and mood. Do not rush or rumble, do not be condescending or phonic, do not reveal nervousness or embarrassment. The audience must hear your every single word clearly and loudly enough, so concentrate on your voice in particular. What is more, maintain your eye contact with all the students gathered in the classroom. It is of utmost importance because it can help the storyteller not only to hold listeners’ attention, but also check understanding and give instant feedback. Take care of your hands and the whole body movement, present only natural gestures using them as vital aids. While presenting the story a teacher can also take some advantage of using props, but he should not exaggerate with the amount of them and introduce particular ones sparingly.

It is profitable to prepare the proper room for the story: quiet, well-lit and acoustically acceptable. *“You can tell the story standing (for more freedom of movement) or sitting on a stool (for better eye-contact), before semi-circle of chairs or (for more intimacy) sitting in a tight circle on a carpet”* (See: Ibidem). All listeners should see and hear you well, as well as have a comfortable place to stay during the whole story.

Małgorzata Szpotowicz and Magdalena Szulc-Kurpaska list some ideas of post-reading activities, not only for teaching young learners, but also older ones,

worth mentioning: asking the children about the moral of the story (with the youngest learners may be carried out in their mother tongue), encouraging students to retell a story in chorus (using a repetitive pattern and pointing to the particular sentences in a book), introducing cut-out stories to put it in the correct order (sequencing the plot), preparing puppets or masks for acting out the story (or suggesting a story-related art and craft task for the whole group), working with a role-play parts of the story in an very informal way, preparing a book-making activity (e.g.: a folded zigzag book or a lap book), sorting or classifying words into categories, practising an action song or rhyme related to the topic of the story, using picture dictation based on context of the story told, introducing pair work with information gap activities connected with the plot of the story (See: 2009, pp. 224 – 225).

Apart from telling the story we can read them, too. Following Jeremy Harmer's point of view, "*There are many reasons for getting students to read English texts*" (2007, p. 99). Literature can be read by students extensively, away from the classroom, as well as at school classroom, especially while getting familiar with new stories. However, learners of all ages can read novels, web pages, newspapers, magazines or any other reference material, as for instance follow-up listening to a story activities. The most important fact is that teachers via telling great stories are able to encourage young people to reading for pleasure, i.e. "joyful reading" (Richard Day). It will happen if students have chance to choose what they want to read.

Summing up, told or read stories are of huge value in the entire arduous process of learning a foreign language. The crucial point is to create the encouraging conditions for students for getting to know the valuable world of foreign literature, which will allow them to develop other important language skills in the future, as well as their language autonomy (See: H. Komorowska, 2009, pp. 223 – 227).

Exchanging of good practices

In online sources there is a vast amount of recommended tools that can be of great help in developing the skill of writing short and longer written forms, for instance generators for self-creation of stories in English. In the Internet, we will easily find numerous examples of them, including:

Story Dice, a handy story idea generator, a creative tool for creating stories in English on your own².

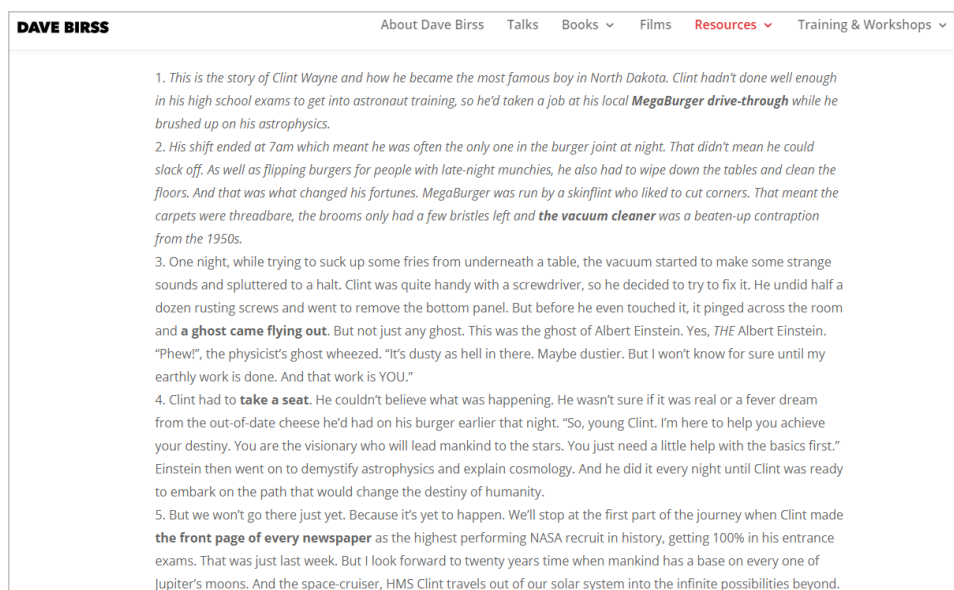
² <https://davebirss.com/storydice>, accessed 27th February 2022.



Picture 1. The interface of *Story Dice* page

The classic story ideas generator is available for free and has over 50 options for each dice. It seems to be a fun diversion for parents and children, a handy tool for writers looking for inspiration to create their own story ideas. As a creative exercise, it is a brilliant way of giving our students' imagination a workout. The tool is fully functional.

As far as usage of the tool is concerned, as we can see above, a particular learner gets five story dice, each with a random image on it. The task is quite simply to turn these prompts into a story. It is recommended to try to work with the order they appear on the screen but if a student finds it tough, he or she can introduce some changes. We also do not need to take the image literally. You can use the dice metaphorically or as representations of other concepts. You may just want to dive in as soon as you see them, working from left to right as you try to incorporate each image into your yarn. Or you may want to be more strategic and work out the ending first, using the dice to work out how you are going to get to your big climax. The learners should try different strategies to see what works best for them. There are lots of other ways the story dice can be used: as a regular creative exercise to develop students' storytelling abilities, as a warm-up creative exercise in a group idea generation session, as a game to entertain children and help them develop their imaginations, as a creative prompt to inspire our teenagers writing or as a tool to build proficiency in a foreign language.



Picture 2. An example of a story written using the Story Dice tool

Storybird is an excellent online tool that teaches you how to create a cartoon story in a foreign language³.



Picture 3. The interface of Storybird page

³ <https://storybird.com>, accessed 26th February 2022.

It is a free platform where you can create electronic books, fairy tales or illustrated stories. *Storybird* is an application that will especially please younger children, aged 5-10 (primary school). Its advantage is providing a number of intriguing stimuli, allowing the development of the imagination and love of children to writing and reading not only in English, but also in their mother tongue. It has a database of professional illustrations that can be easily turned into beautiful stories. *Storybird* helps students focus on working on writing and reading in English. It has a wide range of sample stories of various formats that interest our students. We will find here, among others themed picture stories, poetry, blogs and comics. When creating their story, writers have at their disposal a huge base of illustrations by professional illustrators and graphic designers. Books in English are published by the portal. It is a simple, creative tool for anyone who finds books (both reading and writing) fascinating.

However, it turned out that the family has a "black sheep" - son Edward. The boy spent **two-thirds of his day teasing**. His room was a mess.



Matt told me everyone had been arguing over who should **clean up**. As usual, I had to reconcile them all, so I decided who would do the chore and what to clean. Matt was to **dust the whole house** and **clean the floor**. Richard was to **wipe out the dust**. Me and Charlotte took care of **cleaning the kitchen and the bathroom**.





In the room where the dead man slept, they found some of his things. Suddenly, when they went down to the basement they heard the sounds: Go away from here!

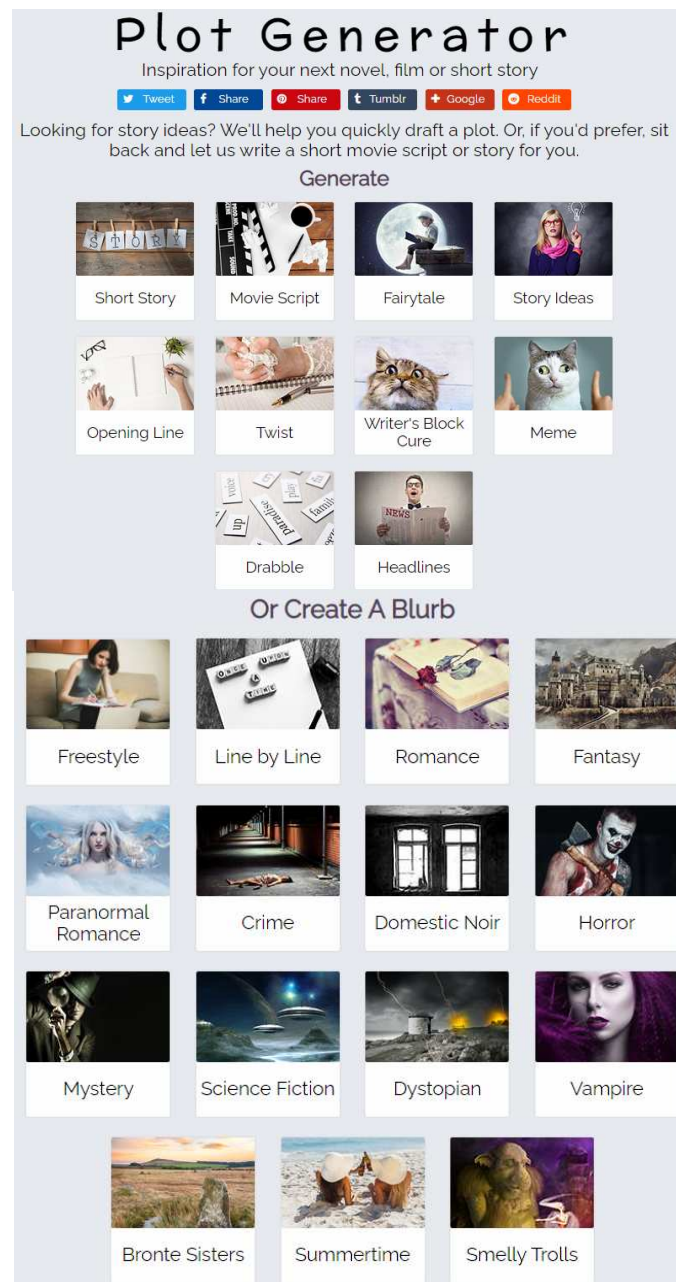
The Goldilocks finally fell down to the land of subconsciousness. A little dirty and bruised, she got up and shook the grass off from her apron. Then she noticed she was in the magic forest. In the same place where the ribbon was before, there was a bottle of pink liquid. The writing on the bottle was saying: "Drink me". Last time the same vial had helped her move to Wonderland, so she decided to take it with her. Suddenly she heard a quiet laugh among the treetops.



Picture 4. Examples of excerpts from stories written by students (own resources)

Plot Generator is an inspiring and professional multimedia tool, presenting inexhaustible ideas and possibilities in sketching your own stories at every language and age level⁴. With the aim of practicing creating a plot of a film script or a story in English, when looking for ideas for an interesting story or a tale, we can confidently use the plot generator. In the resources of the website you will find tips for writing short stories, fairy tales, film scripts, hints of sentences that start and end our statement, a bank of attractive titles and meme patterns.

⁴ <https://www.plot-generator.org.uk>, accessed 26th February 2022.

Picture 5. Resource examples of *Plot Generator*

What is more, this tool is also very helpful when writing letters, poems, song texts, etc. By clicking on the selected icon on the *Plot Generator* page, you will discover a hint – a form template that helps in randomly filling in the content. Step by step, using the generator's suggestions, the students independently begin to create individual written formulas.

Plot Generator

Create a Plot Line by Line

[Tweet](#) [Share](#) [Share](#) [Tumblr](#) [Google](#) [Reddit](#)

Please keep your input family friendly.

Choose a first line for your plot

- Thornton May is a banker from Doncaster who saves lives on a regular basis.
- Darrell Berry is an electrician from Santiago who can read cats.
- Valerio Tiernan is a pilot from Cheney who is building a space rocket in his backyard.
- Prashant Dietrich is an athlete from Salford who sees imaginary spacemen.
- Solomon Cumpstey is a stud from Falmouth who can see the future.
- Desmond Lamer is a footballer from Loughborough who hates children.
- Francisco Addy is a father from Barrie who is incredibly boring.
- Dreamcue Entrepreneur is a prince from Minneapolis who has sworn to protect his people.
- Alexander Montagle is an electrician from Epsom who is obsessed with taking selfies.
- Parnell MacDonald is a nurse from Bolton who is particularly good at running in high heels.

[Get Different Options](#)

Plot Generator

Create a Smelly Troll Plot in Seconds

[Tweet](#) [Share](#) [Share](#) [Tumblr](#) [Google](#) [Reddit](#)

Please keep your input family friendly.

Need a prompt? Go random! [Fill entire form with random ideas](#) [Submit](#)

Your hero (a child)

Name ☐ Male ☐ Female [Suggest](#)

The child's age in years

[Suggest](#)

The town where it all takes place (e.g. Sludgeside)

[Suggest](#)

An evil troll

Name ☐ Male ☐ Female [Suggest](#)

An good troll

Name ☐ Male ☐ Female [Suggest](#)

Picture 6. Examples of creators of various plots

Another effective and useful teaching tool connected with writing stories on your own as well as reading them or listening to them is the *Storynory* tool⁵. It is a simple and intuitive online teaching aid that can be used to work with students at different language levels.



Picture 7. The interface of *Storynory* page

⁵ <https://www.storynory.com>, accessed 27th February 2022.

Picture 8. Resource examples of *Storynory*

The very valuable websites that I recommend to familiarize students who try their own writing skills with are two effective tools that can help them focus on lexical correctness⁶. Thanks to them, it is easy to find synonyms, antonyms, word definitions, examples of sentences with a selected word. Students can also listen to the correct pronunciation of a phrase and practice word formation⁷.



Picture 9. Home pages of the tools mentioned

⁶ <https://www.wordhippo.com>, accessed 27th February 2022.

⁷ <https://skell.sketchengine.eu/#home>, accessed 27th February 2022.

Sentences with the word [find it](#)

[Synonyms](#) [Antonyms](#) [Definitions](#) [Rhymes](#) [Sentences](#) [Translations](#) [Find Words](#) [Word Forms](#) [Pronunciations](#)

How to use **malicious** in a sentence

*Looking for sentences and phrases with the word **malicious**? Here are some examples.*

Sentence Examples

She strongly refuted rumours that she pursued the case for **malicious** reasons.

More info on the **malicious** script execution security flaw can be found here.

The Americans are worried that they'll be the victim of spurious or **malicious** prosecutions.

To refuse to set aside the statutory demand in the circumstances was not biased or **malicious**.

Lord Steyn was contrasting damages for **malicious** falsehood with damages for libel.

Two people are facing possible prosecutions for **malicious** or criminal damage.

Lucy was brutally taken from us in a **malicious**, callous and evil way leaving a gap in our lives never to be filled.

Ad closed by Google

Find Sentences

[go](#)

delight 20.95 hits per million

[Examples](#) [Word sketch](#) [Similar words](#)

- See why truth is such a **delight**.
- An following 7 established **delight** requires its information.
- The cat was almost frantic with **delight**.
- The castle visit was an absolute **delight**.
- This game **delights** the little ones beyond measure.
- He was **delighted** that everyone enjoyed themselves.
- Your hands hold both **delight** and pain.
- The design software is a real **delight**.
- What **delights** today may not delight tomorrow.
- What delights today may not **delight** tomorrow.

Picture 10. Examples of the use of the words “malicious” and “delight” in sentences

The image shows two screenshots of online word resources. The top screenshot is from 'wordhippo' and displays a list of synonyms for the word 'miserable'. The synonyms are organized in a grid-like fashion, with each word in its own box. The words include: sad, depressed, down, dejected, dismal, forlorn, despondent, downcast, melancholy, sorrowful, glum, heartbroken, mournful, unhappy, crestfallen, disconsolate, doleful, downhearted, low, weebegone, blue, despairing, melancholic, woeful, afflicted, distressed, inconsolable, depressive, hurt, tormented, anguished, bad, brokenhearted, cheerless, dolorous, droopy, gloomy, hangdog, heartsick, heartsore, heavyhearted, joyless, luckless, saddened, solemn, somber^{US}, sombre^{UK}, sorry, suffering, sullen, tortured, troubled, discontented, dull, hurting, strained, wounded, agonised^{UK}, agonized^{US}, ailing, destroyed, pained, racked, ruthless, broken-hearted, fed up, in pain, low-spirited, down in the mouth, on a downer, cast down, grief-stricken, bowed down, down in the dumps, out of sorts, and more. The bottom screenshot is from 'SKELL' and shows synonyms for the word 'amazing'. The synonyms are listed in a horizontal row: wonderful, fantastic, incredible, excellent, interesting, awesome, nice, impressive, great, exciting, remarkable, unique, good, beautiful, perfect, extraordinary, fine, unusual, different, brilliant, stunning, cool, lovely, big, new, exceptional, superb, spectacular, important, and outstanding. Below the list is a word cloud containing many of these synonyms, with 'wonderful' and 'amazing' being the largest words.

What's another word for

Synonyms Antonyms Definitions Rhymes Sentences Translations Find Words Word Forms Pronunciations

(or a person) Wretchedly unhappy or uncomfortable

sad depressed down dejected dismal forlorn despondent

downcast melancholy sorrowful glum heartbroken mournful

unhappy crestfallen disconsolate doleful downhearted low

weebegone blue despairing melancholic woeful afflicted

distressed inconsolable depressive hurt tormented anguished

bad brokenhearted cheerless dolorous droopy gloomy

hangdog heartsick heartsore heavyhearted joyless luckless

saddened solemn somber^{US} sombre^{UK} sorry suffering sullen

tortured troubled discontented dull hurting strained wounded

agonised^{UK} agonized^{US} ailing destroyed pained racked ruthless

broken-hearted fed up in pain low-spirited down in the mouth

on a downer cast down grief-stricken bowed down

down in the dumps out of sorts

SKELL

Examples Word sketch Similar words

amazing adjective

wonderful fantastic incredible excellent interesting awesome nice impressive great exciting remarkable unique good

beautiful perfect extraordinary fine unusual different brilliant stunning cool lovely big new exceptional superb

spectacular important outstanding

impressive great incredible remarkable

good exciting nice unusual new

fantastic wonderful excellent beautiful

big unique fine interesting awesome extraordinary

perfect important

Picture 11. Examples of the synonyms of the words “*amazing*” and “*delight*”

The examples of online effective aids mentioned above seem to be unfinished and definitely do not exhaust available Internet sources. There are a lot of useful others that can be found in the cyberspace easily. Whatever tools the teachers of students of all ages and levels introduce in their classrooms they will be relevant for writing various academic forms.

Bibliography

- Bassnett S. and Grundy P. (1993) *Language through literature*, London: Longman.
- Davies A. (2007). *Storytelling in the Classroom*, Paul Chapman Publications, London.
- Dujmović, M., *STORYTELLING AS A METHOD OF EFL TEACHING*, Pregledni rad UDK: 371.3:811.111–26, accessed 4th March 2022.
- Ellis G. and Brewster J. (2002). *Tell it Again!*, Penguin, London.
- Harmer, J. (2007) *How to teach English. New edition*, Pearson Longman, Edinburgh.
- Pedersen, E. M., (1995) *Storytelling and the art of teaching* [in:] English Teaching Forum, Vol. 3 Nr 1.
- Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, M. (2009) *Teaching English to Young Learners*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo: Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Russel, L. D. (2005) *Literature For Children*, London: Pearson.

Online sources

- <https://davebirss.com./storydice>
- <https://storybird.com>
- <https://www.plot-generator.org.uk>
- <https://www.stornory.com>
- <https://www.wordhippo.com>
- <https://skell.sketchengine.eu/#home>
- Storytelling.pdf (bdksurabaya-kemenag.id)

Jacek Kowalski

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
j.kowalski@uthrad.pl
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2021.010>

ROLA I ZASTOSOWANIE APLIKACJI INTERNETOWYCH TYPU QUIZIZZ ORAZ QUIZLET WSPIERAJĄCYCH PROCES UCZENIA SIĘ NA LEKCJI JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Abstract: The purpose of this article is to highlight the role and application of the Quizizz and Quizlet web applications supporting the learning process in German language lessons. The article consists of three parts - an introduction in which the context of the use of digital resources in the didactics of teaching a foreign language is presented, the second, main part - the characteristics of the Quizizz and Quizlet web applications, their use in the didactics of a foreign language and an example scenario of lessons. The undertaken considerations are summarized in the third part.

Keywords: supporting the learning process, information and communication technology in the work of a teacher, role and usage of Quizizz and Quizlet web applications, digital media in didactics

Streszczenie: Celem tego artykułu jest podkreślenie roli i zastosowania aplikacji internetowych Quizizz i Quizlet wspierających proces uczenia się na lekcjach języka niemieckiego. Artykuł składa się z trzech części - wstępu, w którym przedstawiony jest kontekst wykorzystania zasobów cyfrowych w dydaktyce nauczania języka obcego, drugiej, głównej części - charakterystyki aplikacji internetowych Quizizz i Quizlet, ich wykorzystania w dydaktyce języka obcego oraz przykładowego scenariusza lekcji. Podjęte rozważania podsumowano w trzeciej części.

Słowa kluczowe: wspieranie procesu uczenia się, technologia informacyjno-komunikacyjna w pracy nauczyciela, rola i wykorzystanie aplikacji internetowych Quizizz i Quizlet, media cyfrowe w dydaktyce

1. Słowo wstępne

Wykorzystanie zasobów cyfrowych w nauczaniu sprzyja dostosowaniu form nauczania do rozwoju społecznego i środowiska życia uczniów, a także zwiększaniu wydajności procesu dydaktycznego. Wykorzystanie cyfrowych

zasobów do celów dydaktycznych umożliwia również lepsze sprostanie różnorodności stylów uczenia się uczniów, a tym samym ich różnorodnym wymaganiom edukacyjnym. Dzięki cyfryzacji uczniowie mają wiele możliwości, aby się czegoś nauczyć. Nauczyciele powinni być tymi, którzy pokazują uczniom, jak sobie z nimi radzić i jak można je produktywnie wykorzystać w klasie. Dlatego ważne jest, aby intencja nauczania i uczenia się pozostała powiązana z kontekstem nauczania za pośrednictwem aplikacji i nie mutowała w tymczasowy cel sam w sobie poprzez ćwiczenia „przystawkowe”. Jeśli nauczyciel nie ma pewności, jak korzystać z aplikacji internetowej i nadal chce z nich korzystać, może zacząć od łatwiejszych aplikacji i użyć ich w swojej koncepcji metodyczno-dydaktycznej lekcji. Niektóre cele edukacyjne muszą zostać tak opracowane, aby korzystanie z urządzeń mobilnych w klasie miało sens. Nauczyciele często narzekają, że nie mają czasu na media cyfrowe lub mobilne, ponieważ program nauczania jest przepełniony i w ten sposób traci się czas lekcyjny. Oczywiście dzieje się tak tylko wtedy, gdy brakuje odpowiedniej wiedzy na temat urządzeń mobilnych w nauczaniu języków obcych. Należy tu podkreślić nie tylko techniczne, ale i ich rozsądne, przemyślane zastosowanie. Istotną sprawą jest przede wszystkim rozbudzenie motywacji ucznia i zachęcanie go do samodzielnego pogłębiania wiedzy, poszukiwania odpowiedzi. Dlatego wiele aplikacji stara się wspierać proces uczenia się zabawnymi elementami. Nawet jeśli w aplikacji nie ma elementów gamifikacyjnych (gry dydaktyczne), nauczyciele mogą używać jej w klasie, aby uczynić ją zabawną i zmotywować uczniów. Ważne jest, aby uczniowie również czuli się komfortowo i uczestniczyli w korzystaniu z aplikacji z wysokim poziomem motywacji do nauki:

Zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego z 30 stycznia 2018 roku, zadaniem szkoły jest stwarzanie uczniom warunków „do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów”¹.

¹ M. Małaszkiwicz, *Mnemotechniki i metody aktywizujące wspomagające zapamiętywanie słownictwa poprzez kojarzenie i wizualizowanie z włączeniem emocji, zmysłów i ruchu oraz twórczego działania*, Białostocka Szkoła Ćwiczeń – Kompetencje Kluczowe w praktyce szkolnej, Białystok 2021, s. 38.

Celem tego artykułu jest podkreślenie roli i zastosowania aplikacji internetowych Quizizz i Quizlet wspierających proces uczenia się na lekcjach języka niemieckiego. W artykule omówię w sposób szczegółowy najważniejsze aspekty użycia aplikacji Quizizz i Quizlet, które sam stosuję na prowadzonych przeze mnie lekcjach języka niemieckiego (doświadczenie pracy zawodowej w szkole podstawowej i ponadpodstawowej). Do artykułu metodycznego dołączyłem przykładowy konspekt lekcyjny z zastosowaniem narzędzi TIK ze szczególnym uwzględnieniem omówionych aplikacji internetowych.

2. Proces uczenia się a wykorzystanie technologii komunikacyjno-informacyjnej, opis użycia aplikacji – konspekt lekcji z wykorzystaniem aplikacji internetowych (Quizizz, Quizlet)

Technologie cyfrowe umożliwiają dziś istotne wsparcie procesu uczenia się. Technologie informacyjno-komunikacyjne mogą wesprzeć nauczycieli w tworzeniu warunków do nauki języka obcego, a co za tym idzie, do efektywnego uczenia się. Dzięki dużej różnorodności i dostępności zasobów obcojęzycznych oraz programów wspomagających nauczanie języków obcych, nauczyciel może rozwijać wszystkie sprawności językowe: słuchanie ze zrozumieniem, mówienie, czytanie ze zrozumieniem i pisanie.² Należy podkreślić, że samo wykorzystanie technologii cyfrowych do celów lekcyjnych nie prowadzi od razu do osiągnięcia założonych celów i efektów kształcenia. Aplikacje internetowe wpływają na różne style uczenia się uczniów w różny sposób. Są uczniowie, którzy używają wizualizacji do zapamiętywania słów lub zdań, które lepiej rozumieją słuchając np. piosenki. Są też uczniowie, którzy są bardziej produktywni, czytając tekst lub robiąc notatki lub nagrywając swój głos. Wszyscy mają możliwość odpowiedniej pracy za pomocą urządzenia i zainstalowanej w nim aplikacji internetowej w tym samym czasie (lub asynchronicznie w zależności od organizacji pracy przez nauczyciela na lekcji). Istotnym aspektem stosowania mediów cyfrowych w dydaktyce jest ich mobilność:

Obejmuje ona znacznie szersze obszary, w tym: mobilność w przestrzeni – uczenie się może odbywać się w różnych miejscach mobilny jest uczeń wyposażony we własne spersonalizowane urządzenie – telefon, tablet, itp.; mobilność technologii – dostęp do treści, które są przyswajane, jest możliwy z różnych urządzeń – komputer stacjonarne, laptopy, tablety; mobilność w obszarze poznawczym – uczenie się ma charakter holistyczny, obejmuje jednocześnie

² M. Ostrowska, D. Sterna, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konspekty i polecane praktyki*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015, s. 209.

treści językowe, niejęzykowe, techniczne. Przykładowo uczeń pobiera w muzeum aplikację w języku obcym i odsłuchuje ją przechodząc od eksponatu do eksponatu, albo pobiera aplikację z opowiadaniem o trasie spaceru po zabytkowej części miasta, odsłuchuje ją poznając miasto i ucząc się języka; mobilność społeczna – partnerami uczenia się są różne osoby, nie tylko nauczyciel oraz koledzy i koleżanki z klasy, ale na przykład znajomi z serwisów społecznościowych; uczenie się rozproszone w czasie – świadome uczenie odbywa się w różnych miejscach nie tylko w szkole lub w domu.³

Pojawia się pytanie: w jaki sposób technologie cyfrowe w postaci aplikacji internetowych mogą zostać z sukcesem włączone do efektywnego przeprowadzenia lekcji języka obcego? Dwie aplikacje internetowe Quizizz i Quizlet to aplikacje do interaktywnego cyfrowego uczestnictwa w lekcjach. Ich szczególną cechą jest to, że wszyscy uczniowie mogą reagować na slajdy w tym samym czasie (w tej samej lub wirtualnej przestrzeni) za pośrednictwem urządzenia z dostępem do Internetu i odpowiadać anonimowo. Cel ich zastosowania w dydaktyce to przede wszystkim przełamanie jednostronności komunikacji na lekcjach i większe zaangażowanie uczestników, aby lekcje stały się bardziej wydajne i skuteczne, a także nie były pozbawione elementu nauki poprzez zabawę. Quizizz nadaje się do tworzenia quizów dla uczniów w formie zadań wielokrotnego wyboru. Uczestnicy mogą wprowadzać odpowiedzi za pośrednictwem (własnych) urządzeń mobilnych (smartfonów) lub na komputerze / laptopie. Niezwykle istotne dla nauczycieli jest to, że aplikacje Quizizz i Quizlet są darmowymi narzędziami online, które szczegółowo mapują poziom wiedzy uczniów w przyjazny nauce sposób. Dzięki temu można zadawać pytania wielokrotnego wyboru dostosowane do aktualnej sytuacji uczenia się, które każdy uczeń może następnie przepracować we własnym tempie. Na koniec pracy z aplikacją pojawia się podsumowanie - dobry obraz aktualnego stanu wiedzy każdego ucznia i tematów, które są już dobrze lub jeszcze niewystarczająco przez niego opanowane. Tworząc quiz, nauczyciel może albo samodzielnie stworzyć pytania, albo wrócić do ogromnej puli już istniejących pytań. Quizizz (podobnie jak Quizlet) może być używany bezpośrednio w klasie, ale możliwe jest również przekazanie uczniom edycji quizu jako pracy domowej. W obydwu aplikacjach istnieje też możliwość określenia odpowiednich ustawień językowych do obsługi aplikacji. Aplikacje działają na tabletach, smartfonach, a także

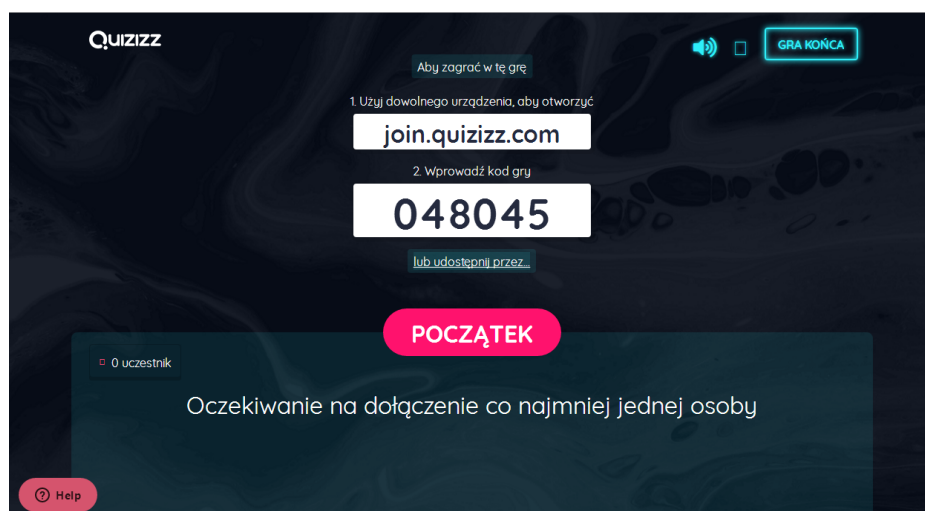
³ E. Gajek, *Technologie mobilne w nauczaniu języków obcych – w opinii nauczycieli*, *Lingwistyka stosowana* 19:4/2016, 33-46, tu: s. 35.

komputerach PC w przeglądarce. Są dostępne bezpłatnie zarówno dla systemu operacyjnego Apple iOS, jak i Google Android. Proces rejestracji użytkownika jest dość standardowy w Quizizz, dodatkowo w Quizlet można zarejestrować/zalogować się za pomocą serwisów społecznościowych (np. Facebook). Opcje związane z rejestracją online w tych aplikacjach podlegają ciągłej aktualizacji.

2.1. Charakterystyka szczegółowa użycia aplikacji Quizizz

Quizizz może być używany do tworzenia quizów, przez które uczniowie przechodzą na własnych urządzeniach, na żywo i razem lub asynchronicznie. Jak wygląda obsługa aplikacji przez nauczyciela i uczniów? Na stronie internetowej <https://quizizz.com/> nauczyciel może wybierać spośród dużego wyboru istniejących quizów lub stworzyć je samodzielnie na potrzeby własnej lekcji. Aby to zrobić, należy kliknąć opcję "Utwórz nowy quiz" po lewej stronie, wybrać nazwę i przynależność do tematu. Można zaimportować pytania z "Biblioteki Quizizz" lub napisać je samodzielnie. Formy udzielania odpowiedzi przez uczniów są nieograniczone i stwarzają nauczycielowi wiele możliwości pracy dydaktycznej. Są to takie opcje jak: wielokrotny wybór, pole wyboru, luki tekstowe, ankiet i pytania otwarte. W przypadku pytań wielokrotnego wyboru i pół wyboru można dodać do pięciu opcji odpowiedzi i dołączyć formuły, obrazy i dźwięk do swojego pytania. Następnie należy kliknąć "Zapisz", aby zapisać pytanie. W przypadku pytań tekstowych typu „gap” wprowadza się odpowiedź, a także maksymalnie cztery możliwe alternatywy. Ankiety i pytania otwarte nie są oceniane, ale są wymienione jako "Poprawne" w raporcie. Nauczyciel może zezwolić na maksymalnie pięć opcji odpowiedzi, a także na wiele wyborów. Następnie po utworzeniu takiego prawidłowego wyboru dla ucznia nauczyciel klika "Gotowe" w prawym górnym rogu. Można wybrać jeden z trzech typów gier, dwa w trybie wieloosobowym i jeden w trybie ćwiczeń solo. Nauczyciel ma także do dyspozycji możliwość skonfigurowania danego quizu zgodnie ze swoimi potrzebami: wyniki w zespole, wgląd w odpowiedź uczniów, timerów (czasomierzy), tabeli liderów (wyłonienie najlepszych uczniów) czy też memów (emotikonek). Następnie nauczyciel klika "Kontynuuj", aby wygenerować dla uczniów kod, który oni wprowadzają za pomocą <https://quizizz.com/join> (joinmyquiz.com) na własnym urządzeniu. Uczniowie dołączają do zadania lekcyjnego w formie gry za pomocą kodu widocznego na ich urządzeniu (smartfon lub tablet). Kiedy dołączą, nauczyciel wciska „start” i za pomocą paska postępu pracy uczniów śledzi na bieżąco.

Przykładowy obrazek nr 1 – inicjacja pracy nauczyciela z aplikacją Quizizz, oczekiwanie na logowanie uczniów do Quizizz za pomocą kodu dostępowego⁴



Przykładowy obrazek nr 2 - praca uczestników (uczniów) w aplikacji Quizizz, paski postępu⁵



⁴ <https://odbelfra.files.wordpress.com/2018/12/bez-tytuc582u1.png>, dostęp 19.11.2021.

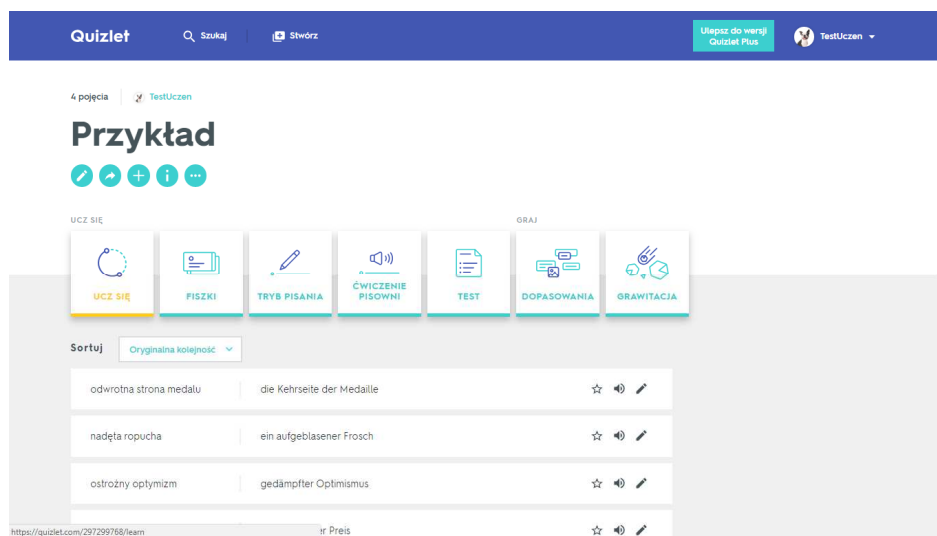
⁵ <https://smarteld.org/quizizz-an-fun-and-interactive-way-to-informally-assess-students/>, dostęp 19.11.2021.

Do niezwykle praktycznych zastosowań aplikacji Quizizz wspierającej proces uczenia się jest gra dydaktyczna prowadzona na żywo: nauczyciel rozpoczyna grę na żywo ("Graj na żywo"), aby wszyscy uczniowie mogli w jednym czasie grać razem (nauczyciel może także dołączyć jako gracz), a następnie na koniec gry dydaktycznej wspólnie omówić wyniki danego zadania na forum klasy. Może także przypisać zadanie domowe dla uczniów i ustalić termin jego realizacji. Tworzenie własnych quizów na potrzeby realizacji podstawy programowej i organizacji lekcji opłaca się nauczycielowi o wiele bardziej niż częste korzystanie z udostępnionych już zasobów quizów często zawierających niepełne lub błędne dane informacyjne.

2.2. Charakterystyka szczegółowa użycia aplikacji Quizlet

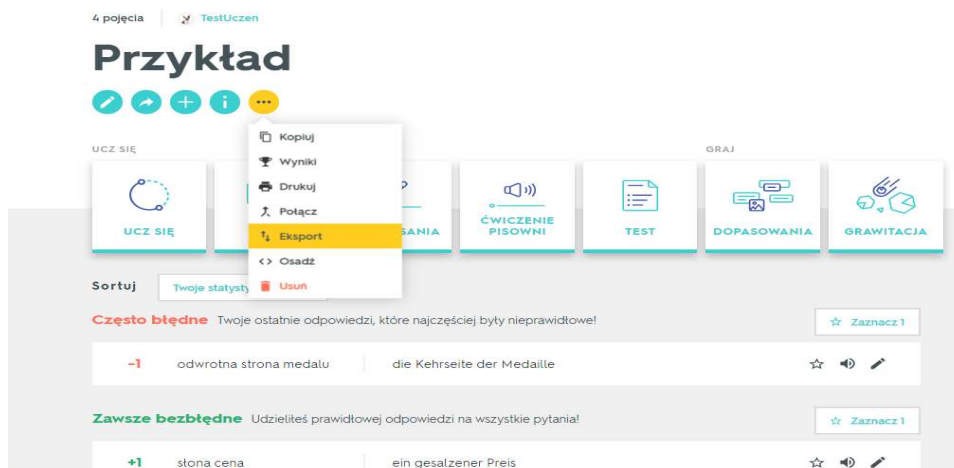
Adres internetowy aplikacji Quizlet to <https://quizlet.com/pl>. Do wykorzystania wymagana jest jednorazowa rejestracja – wymagana jest także data urodzenia i adres e-mail. Quizlet to aplikacja, która umożliwia naukę za pomocą cyfrowych fiszek za pośrednictwem np. smartfona. Uczniowie mogą tworzyć własne fiszki i weryfikować lub poszerzać swoją wiedzę w różnych trybach pracy. Quizlet oferuje również możliwość przeglądania i pobierania różnych dostępnych zestawów fiszek w bazie danych. Za naciśnięciem przycisku karty hasła są odczytywane na głos, możliwa jest także integracja obrazów lub dźwięku z własnymi fiszkami. Podstawowe funkcje Quizlet mogą być używane bezpłatnie i są wystarczające do normalnego życia szkolnego w dowolnym momencie, aby tworzyć i zarządzać treściami przedmiotowym oraz zapewnić uczniom wiele wariantów nauki takich jak np.: tworzenie fiszek, wyszukiwanie i używanie już utworzonych fiszek, różne gry edukacyjne, takie jak gra pamięciowa, w której należy połączyć odpowiednie terminy i definicje, funkcja czytania na głos dla fiszek. Quizlet zmienia słownictwo w zestawach dla każdego ucznia zgodnie z postępami w nauce i poziomem wydajności, a także oferuje różne gry edukacyjne, które odświeżają i sprawiają, że raczej monotonne „analogowe” słownictwo nauczane z książki jest bardziej motywujące w formie cyfrowej. Ponadto uczniowie mają dostęp do zestawów do nauki z własnego smartfona za pośrednictwem aplikacji Quizlet na Androida lub IOS i mogą trenować w dowolnym momencie. Po zarejestrowaniu się za darmo na stronie www.quizlet.com aplikacja pozwala nauczycielowi stworzyć do ośmiu kursów w bezpłatnej wersji. Następnie nauczyciel może dodać istniejące zestawy edukacyjne z bazy danych do kursu lub utworzyć własne nowe zestawy edukacyjne.

Przykładowy obrazek nr 3 - interaktywne formy ćwiczeń w postaci gier dydaktycznych, tryb nauki (karty, odpowiedzi, pisanie, test), tryb gry (przyporządkowywanie, pojęcie klucz-środek ciężkości, gra na żywo)⁶



Aplikacja jest podzielona zasadniczo na dwa tryby "Nauka" i "Zabawa". Jednak nauczyciel nie powinien dostrzegać tutaj możliwości gry jako motywacji dla uczniów, ponieważ nadrzędnym celem wykorzystania tej aplikacji jest przede wszystkim efekt uczenia się. Zadania są zróżnicowane i obejmują zapytania w formacie wielokrotnego wyboru, pytania prawda / fałsz, zadania przydziału i gry, które również dotyczą szybkości. W przypadku lekcji języka niemieckiego ćwiczenie kompetencji pisania jest również wysoce zalecane, ponieważ opcja wymowy dla niemieckich terminów działa bardzo dobrze. Wiele parametrów można również zdefiniować w menu opcji poszczególnych zadań. Nauczyciel może tu określić między innymi kierunek zapytania i rodzaj pytań. Uczeń ma możliwość wyświetlenia słownictwa lub terminu i jednym kliknięciem wyświetlane jest ich właściwe rozwiązanie. W trybach "Ucz się", "Odpowiedz", "Napisz" i "Testuj" dostępne są różne odmiany klasycznej nauki plików - od zapisywania tego, co uczeń usłyszał, po pisanie testu z informacjami zwrotnymi w czasie rzeczywistym. W kategorii "Graj" tryb "Przypisz" oferuje klasyczną pamięć w trybie dla jednego gracza.

⁶ http://www.mjaskula.pl/?page_id=71, dostęp 19.11.2021.

Przykładowy obrazek nr 4 - eksportowanie wyników prac w aplikacji ⁷

Przykładowy konspekt zajęć z wykorzystaniem aplikacji internetowych Quizizz i Quizlet

Temat lekcji: Ich möchte nicht krank werden! (Nie chcę się rozchorować!) – udzielanie porad zdrowotnych i stosowanie w wypowiedziach form zaimków osobowych w bierniku.

Wymagania w zakresie TIK:

Komputer nauczycielski z tablicą interaktywną i dostępem do internetu, rzutnik multimedialny, głośniki, tablety (lub smart fony) dla uczniów

Cele i założenia lekcji:

1. Uczeń **zapoznaje się** z podstawowymi zwrotami dotyczącymi udzielania porad w zakresie zdrowia w języku niemieckim (zwroty rzeczownikowo-czasownikowe, w tym użycie czasownika modalnego sollen – mieć powinność) oraz z zaimkami osobowymi w bierniku, np. mich, dich, ihn, sie – mnie, ciebie, jego, ją.
2. Uczeń **zna** podstawowe zwroty dotyczące udzielania porad w zakresie zdrowia w języku niemieckim (np. die Tabletten einnehmen – zażywać tabletki/Ich soll/Du sollst Tabletten einnehmen – powinienem/powinieneś zażyć tabletki, einen Arzt kontaktieren, über eine Krankheit informieren) – powinienem skontaktować się z lekarzem, poinformować lekarza o dolegliwości/chorobie oraz zaimki osobowe w bierniku.

⁷ http://www.mjaskula.pl/?page_id=71, dostęp 19.11.2021.

3. Uczeń **stosuje** konkretne środki językowe (porady zdrowotne) oraz zaimki osobowe w bierniku zaprezentowane przez nauczyciela na lekcji do rozwiązywania językowych zadań komunikacyjnych (podręcznik i zeszyt ćwiczeń do j. niemieckiego dla klasy ósmej, narzędzia TIK – aplikacja Quizlet i Quizizz, serwis internetowy Youtube).

Cele sformułowane w języku ucznia: poznasz zwroty dotyczące udzielania porad zdrowotnych w języku niemieckim oraz zaimki osobowe w bierniku i będziesz potrafił zastosować je do rozwiązywania językowych zadań komunikacyjnych wskazanych przez nauczyciela w czasie lekcji.

NaCoBeZU:

- poprawnie wymówisz i zapiszesz określone środki językowe (porady zdrowotne) oraz zastosujesz zasady gramatyki (zaimki osobowe w bierniku) - Quizlet (ćwiczenie pisowni i wymowy, zadanie ułożone przez nauczyciela w aplikacji);
- dobierzesz odpowiedni środek językowy (zwrot) oraz zaimek osobowy w bierniku do rozwiązania zadania wskazanego przez nauczyciela – Quizizz (zadanie gramatyczno-leksykalne, quiz - tekst z lukami ułożony przez nauczyciela);
- nabierzesz lepszej pewności siebie w selektywnym rozumieniu ze słuchu w języku niemieckim (dopasowanie napisanego w podręczniku tytułu do tekstu ze słuchu w oparciu o usłyszane słowa-klucze);
- zapiszesz poprawne odpowiedzi i zaprezentujesz je na lekcji;
- Techniki pracy: metoda audiowizualna, ćwiczeniowo-praktyczna (film YouTube), tablica interaktywna/monitor, narzędzie TIK (tablet/smartfon) z użyciem aplikacji internetowych Quizlet i Quizizz.

Przebieg lekcji:

1. Powitanie uczniów, wpisanie tematu lekcji i sprawdzenie listy obecności.
2. Podanie tematu, celu lekcji oraz NaCoBeZU. **(5 min)**
3. Układ zadań:
 - a. Wyświetlenie filmu YouTube (zaimki), wyświetlenie i omówienie zwrotów (tablica multimedialna) **(10 min)**
 - b. Trening gramatyczno-leksykalny – zaimki osobowe w bierniku i środki językowe do udzielania porad zdrowotnych – zadania w podręczniku, zadania w aplikacji Quizlet (sprawdzenie pisowni i wymowy) i Quizizz (zadanie gramatyczno-leksykalne) **(25 min)**
4. Podsumowanie lekcji/ewaluacja – który rodzaj zadania językowego był najtrudniejszy i dlaczego? Co było dla mnie łatwe? (Informacja zwrotna) **(5 min)**
5. Zakończenie lekcji, pożegnanie uczniów.

3. Podsumowanie

Z reguły lub w klasycznym sensie lekcje nie mogą odbywać się bez nauczyciela. Nauczyciele są częścią lekcji. To oni pokazują uczniom, jak się uczyć. Większość nauczycieli zdaje sobie dzisiaj sprawę, że urządzenia i aplikacje mobilne to dydaktyczna przyszłość i jednocześnie kierunek ich nieustannego doskonalenia zawodowego. Omówione przeze mnie w niniejszym artykule rola i zastosowanie aplikacji internetowych Quizizz i Quizlet można uznać za jedno z elementarnych przykładów wykorzystania mediów cyfrowych w dydaktyce języka obcego ukierunkowanych na stopniowe rozwijanie umiejętności produktywnych (np. pisanie wyrazów czy zdań lub całych tekstów – ćwiczenie poprawnej pisowni, mówienie – często poprzez powtarzanie na głos) i receptywne (czytanie, słuchanie w formie gier dydaktycznych). Jednym z istotnych czynników decydujących o jakościowej realizacji nauczania z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych będą cyfrowe kompetencje nauczycieli. W celu określenia poziomu i jakości przygotowania cyfrowego nauczycieli zasadne wydaje się więc poznanie głównych źródeł, z jakich czerpią oni wiedzę o nowych technologiach w edukacji, oszacowanie poziomu ich kompetencji cyfrowych oraz określenie wsparcia, jakie zapewniają im macierzyste placówki edukacyjne w zakresie wykorzystywania nowych technologii w realizacji programów dydaktycznych.⁸

ŹRÓDŁA

- Fila, Jadwiga/ Jeżowski, Mateusz/ Pachocki, Michał/ Rybińska, Agnieszka/ Regulska, Monika/ Sot, Bogdan, *Nauczyciele w sieci. Raport z badania platformy e-Twinning*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu Erasmus+, Narodowa Agencja Europejskiego Korpusu Solidarności, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2021.
- Gajek, Elżbieta: *Technologie mobilne w nauczaniu języków obcych – w opinii nauczycieli*, *Lingwistyka stosowana* 19:4/2016, s. 33-46.
- Małaszkiwicz, Marta: *Mnemotechniki i metody aktywizujące wspomagające zapamiętywanie słownictwa poprzez kojarzenie i wizualizowanie z włączeniem emocji, zmysłów i ruchu oraz twórczego działania*, Białostocka Szkoła Ćwiczeń – Kompetencje Kluczowe w praktyce szkolnej, Białystok 2021.
- Ostrowska, Małgorzata/ Sterna, Danuta: *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konspekty i polecane praktyki*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.

⁸ J. Fila, M. Jeżowski, M. Pachocki, A. Rybińska, M. Regulska, B. Sot, *Nauczyciele w sieci. Raport z badania platformy e-Twinning*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu Erasmus+, Narodowa Agencja Europejskiego Korpusu Solidarności, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2021, s. 35.

<https://odbelfra.files.wordpress.com/2018/12/bez-tytuc582u1.png>, dostęp 19.11.2021.

<https://smarteld.org/quizizz-an-fun-and-interactive-way-to-informally-assess-students/>, dostęp 19.11.2021.

http://www.mjaskula.pl/?page_id=71, dostęp 19.11.2021.

<https://quizizz.com/>

<https://quizlet.com./pl>

Anna Włodarczyk-Czubak

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
annawlodarczykczubak@gmail.com
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2021.011>

UNIVERSITY STUDENTS' WRITING SKILLS ASSESSMENT

Abstract: The aim of this paper is to show the assessment of writing skills in university students. The aim group were students of English philology 1st grade (2nd year of full-time and part-time), the research focusing on four major content areas: 1) sentence making/syntax, 2) level of accuracy, 3) tenses/ grammar and 4) handwriting. The study research was applied to check how students deal with writing skills after one year of online learning caused by the pandemic of COVID-19.

Keywords: writing skills, assessment, effective communicative skills.

Abstrakt: Celem jest ocenienie poziomu umiejętności z pisania wśród studentów. Grupą docelową byli studenci filologii angielskiej, pierwszego stopnia (2 rok studiów stacjonarnych i niestacjonarnych), badanie skupiało się na 4 głównych zagadnieniach: 1) tworzeniu zdań/składni, 2) poziomie dokładności, 3) czasach/gramatyce oraz 4) pisaniu ręcznym. Celem badania było sprawdzenie umiejętności pisania wśród studentów po roku nauki zdalnej spowodowanej pandemią COVID-19.

Słowa kluczowe: umiejętność pisania, ocena, efektywne umiejętności komunikacji.

Introduction

As it is widely known, teaching practical skills is a tough work. The way we are teaching and transmitting the knowledge into our students shape their accuracy in English while being students and later on in their professional lives. That is why, academic teachers treat practical skills seriously to achieve the students' academic success.

Even native speakers of a language sometimes have difficulties in showing a good command of writing. Last year, there appeared an article about the accuracy of writing skills among British students. It showed that there is an extremely serious problem because students have a problem to communicate in writing. What is more, because of the policies that allow universities to avoid marking mistakes

in their students' work, everybody seems not to notice that students' written forms are full of poor spelling, punctuation and grammar mistakes:

Universities and colleges are failing to mark down students for poor spelling, grammar and punctuation, which is leading to grade inflation because of a misguided application of equalities legislation, according to England's higher education regulator.¹

What is more, Michelle Donelan, the universities minister for England, said: "The government is determined to drive up standards at universities so that every student can benefit from a quality education which leads to good outcomes, and it is right that the Office for Students is putting universities that disregard poor written English on notice."²

They noticed that the situation in the United Kingdom is serious and if they do not take any action their students will not have the ability to communicate in writing properly. They review says:

Universities UK, which represents more than 140 mainstream higher education institutions, said: "Universities fully recognise the importance of English language proficiency and effective communication skills. Their courses and assessments are designed to assess a wide range of skills and knowledge."³

This research showed that there has appeared a problem with students' skills in academic writing among British students, it is puzzling if there is the same problem in other developed countries.

Learning writing skills

Language is a way of communication between people. According to Carney "language is a set of a few specified vocal symbols that help the human beings to communicate with others".⁴

It can be said that language development in children is facilitated by sound symbolism. Studies show that infants with low level of words in the vocabulary learn new ones by detecting sound symbolism in unknown words and process them as if they were real words. Then, in older children with higher number of words in vocabulary sound symbolism helps them to establish word-referent associations and to extract the words meaning invariance from information they observe when hearing a word.

To use the language properly, to convey our thoughts, wishes, intentions, feelings and information in a written form (Pamela 1991), people need to achieve

¹ Carney, T. H., 1990, *Teaching Reading Composition*, Buckingham: Open University Press Burns and Smith limited.

² 'Universities in England 'failing to mark down students' for poor writing skills' <<https://amp.theguardian.com/education/2021/oct/07/universities-failing-to-mark-down-students-for-poor-writing-skills>> access date 12.12.2021.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

accuracy in four main skills (receptive and productive skills) such as reading, listening and writing, speaking. Reading and listening are receptive skills whereas speaking and writing productive skills. Children start communicating in a written form at a school level as they start to interact with each other. Writing is one of the basic skills in learning a foreign language and some say the most difficult one. To write properly, well-structured presentation of thoughts in an organized and planned way is required. Advanced writing skill is one of the basic requirements for better academic performance as well as other activities related to writing presentation (National Assessment of Educational Progress, 2002).

To bequeath the information in a written form there must be the organization of information within a clause and the choice of grammatical construction. Then, there is sentencing with rhetorically oriented decisions which determine how the writer combines clauses into sentential units. It should be first explained what the sentence is. Is it like the blocks of the writer's thoughts put into paragraphs? Surely, it is an orthographical piece of writing with a capital letter at the beginning and a full stop at the end. Moreover, equally important definition of a sentence is that it is "a text comprising one or more units of information which together constitute a specific and relatively independent step in fulfilling your communicative aim at the level of the paragraph"⁵. To sum up, those two definitions give us the information about the form of the sentence (the orthographical definition) as well as the communicative intentions of the writer (the rhetorical definition). A sentence can be different in form i.e. there can be a simple sentence with a finite verb or a complex one consisting of two or more combined clauses or just a sentence fragment like a non-clausal sentence, however it appears rarely in academic English. Apart from the indicators mentioned above to create a written work, worth mentioning is the relationship between the writer and the reader. Usually they do not know each other, however the writer cannot achieve success in communication by using the personality of the reader but must rely on the coherence of his work. It is advisable to avoid using exclamations because they bring too much emotion into the text. It is better to use lexical means to express what the writer would like to write. One more thing which should be taken into consideration is the length of the sentence. Long sentences are rarely used in academic English, because the writer can focus too much on the lexical and grammatical correctness as a result producing simple, short sentences of equal length.

Moreover, the key to produce successful piece of writing is to pack the information appropriately with the use of clauses as the basic building blocks. There is a limited number of them however, there is their variation how they can be filled to transmit the information to the reader. There are two issues that the writer should consider:

⁵ Ibid.

How should you formulate the central message so that the information presented follows most naturally from the previous context and prepares the reader best for what is still to come?

And

How should you formulate each message so that the reader immediately identifies the most important element in the message?⁶

The first one talks about the available syntactic choices whereas the second one about the most important element of the message which the writer would like to signal.

Moreover, according to Henry, there are micro-skills that must be fulfilled to achieve success in writing:

1. use the script, spellings and punctuations correctly.
2. apply the accurate words to state the right tense, case and gender.
3. make use of major components such as subject, verb and object etc. appropriately which can convey the thought of writer clearly to the reader.
4. make the text coherent to make the reader understand easily.
5. place all parts of speech properly.
6. apply the vocabulary and terminologies appropriately.
7. use the style of writing suitably to the requirements of the audience.
8. clarify the central ideas from the sustaining information.
9. avoid from jargon, slang, taboos and keep in mind the standard of language according to the mental level of the reader.
10. judge about the prior knowledge of the audience about the subject.

Objectives of the study

The objectives of the study were to find out students' competences in writing and to compare their competences in writing after one year of online learning due to COVID-19 pandemic.

Method

The target group consists of 44 part-time and full-time students of 2nd year of English Philology Faculty of Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities in Radom. There are 32 students of full time studies and 12 students of part time studies. Four major keys required to calculate the differences: 1) sentence making/syntax, 2) level of accuracy, 3) tenses/ grammar and 4) handwriting.

Research instrument

The study research was used to assess the writing skills among students of English Philology. The material was from the course book 'Successful writing'

⁶ Ibid.

by Virginia Evans (level: upper-intermediate), unit 8 (formal and informal letters: Letters Giving News, Asking for/Giving Advice letters, Letters of Complaint) for part-time students and for full-time students: describing people/places. Students were supposed to write a letter/ a description, using 150-180 words, by choosing one of the topics given:

Part-time students:

1. Last month you took part in a company training to learn about launching a new product into the market. Write a letter to your colleague from American branch of your company about this event.
2. Your friend has started a University degree studies. However, he has some problems, your received info from him: 'I failed all my exams, so now I can't continue my studies. I feel like such a failure, what should I do?' write a reply giving him/her some advice about what he/she have to do.
3. You took a flight to the USA by your national airline. However, you did not enjoy the flight due to numerous difficulties. Write a letter describing them and asking for actions to be taken.

Full-time students:

1. You have been asked to write a composition describing the person you admire most in your life. Write your description for the newspaper.
2. A newspaper is running a competition and has asked to submit descriptions of a place they think is ideal for holidays. Write a description.
3. Your friend has asked you to write about your last trip at the weekend. Write your description.

Students had 60 minutes to write a letter.

Data analysis

The data was analysed on scoring basis. Students could get 16 points altogether for 4 areas: 4 points for sentence making/syntax, 4 points for level of accuracy, 4 points for tenses/ grammar and 4 points for handwriting. The analysis was made in two stages.

In the first stage the data was analysed in these steps:

1. The average score of each category was calculated
2. The tables were fulfilled to show the frequencies.

In the 2nd stage, the analysis of significant difference in 4 major areas of full-time and part-time students was investigated.

Results

Each category was analysed separately. The performance of different variables like 1) sentence making/syntax, 2) level of accuracy, 3) tenses/ grammar and 4) handwriting was analysed separately. The competency of writing skill was evaluated on the basis of syllabus for Practical English- Writing binding for the English Philology at Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities in Radom.

„Sposób obliczania oceny z poszczególnych form zajęć przedstawia się następująco: od 60% - 3 (dst), od 75% - 4 (db), od 90% - 5 (bdb)”. (from 60% - 3, from 75% - 4, from 90% -5).

There are a few examples of students` works as appendices.

Table 1. Performance of the 2nd year students in 1)sentence making/syntax, 2)level of accuracy, 3)tenses/ grammar and 4)handwriting (full-time students)

no./category	sentence making/syntax	level of accuracy	grammar	handwriting	total score	grade
1	4	3	2	4	13	4
2	4	4	3	4	15	5
3	4	2	2	3	11	3
4	4	3	3	3	13	4
5	4	4	3	3	14	4
6	4	4	3	3	14	4
7	4	3	3	4	14	4
8	4	2	3	3	12	4
9	4	4	3	4	15	5
10	4	4	0	3	11	3
11	4	3	2	4	13	4
12	4	4	4	2	14	4
13	4	0	2	3	9	2
14	4	2	0	3	9	2
15	2	2	3	3	10	3
16	4	4	3	3	14	4
17	4	4	3	3	14	4
18	3	4	3	4	14	4
19	4	4	3	4	15	5
20	4	4	2	3	11	3
21	4	4	3	4	15	5
22	4	2	3	3	12	4
23	4	3	2	3	12	4
24	4	3	1	3	11	3
25	4	3	3	3	13	4
26	4	2	3	3	12	4
27	3	4	2	3	12	4
28	4	4	3	4	15	5
29	4	3	3	4	14	4
30	4	2	3	4	13	4
31	4	3	1	2	10	3
32	4	4	3	3	14	4
	average: 3.8	average: 3.1	average: 2.5	average: 3.28	average:12.75	average: 3.8

The overall result of students is 3.8 in average. They have the biggest problem with grammar that is why, the results in this category are the lowest with average of 2.5. There is slightly better average result in the category of level of accuracy,

this is 3.1. The average score of handwriting category is 3.28. The best results students get in the first category, which is syntax/sentence making.

Table 2. Performance of the 2nd year students in sentence making/syntax, level of accuracy, tenses/grammar and handwriting (part time students).

category	no.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	average
sentence making/syntax		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4.0
level of accuracy		2	2	2	2	3	2	4	1	4	2	3	2	2.4
tenses/grammar		1	0	2	2	3	0	3	2	3	2	1	1	1.6
handwriting		3	1	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3.0
total no. of points (max.16)		10	9	11	11	14	9	14	9	15	11	11	10	11.1
grade		3	2	3	3	4	2	4	2	5	3	3	3	3.08

The average result is 3.08. In grammar students get 1.6, a slightly better result they get in level of accuracy (2.4). the average result in handwriting is 3.0 and the best result they get in sentence making/syntax with average 4.0.

It can be noticed that generally students understand the topic and the content of their works is appropriate. There can be distinguished an introduction (1st paragraph) in which they stated the reason(s) for writing, the main body (2nd and/or 3rd paragraph) with the development of the subject and the conclusion (4th paragraph) with closing marks. Each paragraph deals with one aspect of the subject and starts with a topic sentence which gives the main idea of the paragraph. In **letters giving advice**, there are suggestions introduced with appropriate language. In **letters of complaint** every paragraph is started with different aspect of the topic, the reason for the complaint is stated in the first paragraph, all complaints are supported with a justification, complaints and justification are linked together with the use of linking words. In the final paragraph there is a suggested action to be taken stated with closing remarks. In **description of a person** the introduction contains the name of the person and the time the author met/saw him/her, in the main body (paragraph 2nd, 3rd and 4th) there is a description of a physical appearance and personality characteristics and justification as well as hobbies, interests or activities he/she takes part in, and in conclusion comments and feeling about the person. In **description of a place/building** in the introduction students set the scene, in main body there is overall look and particular details in conclusion there are feelings and final thoughts about the place/building and /or recommendation.

Students do not have a problem with the length of the letter, they used about 150 to 180 words. They successfully construct sentences using appropriate syntax in English that is why they get the best result in this category.

The second category, the level of accuracy, students get slightly better results. However, they make mistakes like using a loan translation, the sentences are sometimes difficult to understand, the reader can be confused and asking himself: 'What was the writer thinking about?'. The results show that they have the biggest

problem with this key objective. They make a lot of mistakes both grammar, spelling and punctuation.

When it comes to grammar category there starts to appear the real problem. Students make a lot of mistakes. Unfortunately, the number of grammar mistakes makes the work difficult to read and understand, the reader can have significant difficulties in reading and grasping the concept of such piece of writing. The most serious problem is with reported speech. They cannot transform sentences from indirect speech into direct speech which they want to use in their letters. They make mistakes in incorrect use of the tenses. The same is with describing past situations together with references to the presence. What is more, they make a lot of mistakes with articles. They have difficulties with the proper use of definite and indefinite articles in their letters. There are also numerous spelling mistakes in their works. They have problems with writing simple words without making spelling mistakes like 'everythink', 'enaught', 'to' instead of 'too', 'refound', 'agresively', 'cours', 'comepleatly', 'solucions', 'responsibilyty', 'deferend', 'althouht', 'pleasent', 'beginning', 'methodes' etc.

With regards to handwriting, students have little problems, however there are works which are difficult to read, some parts or words/phrases are unreadable. Students make numerous spelling mistakes. They are even confused how to write a simple word. The question is, where the problem is? Surely, they have been taught how to write words in English correctly, and now they do not understand why they make so many spelling mistakes while writing a piece of work by handwriting. The answer can be very simple, they use a lot of technological devices in their everyday life, at work, at the university and after more than a year of online learning. Their mistakes are being corrected automatically, by the programme, so they do not even notice what mistakes they make and when. There is a problem with the English syntax, they cannot think and write in English, they still would like to express their thoughts using the same construction and rules as in Polish.

As it can be noticed there are differences in results obtained by full-time and part-time students. With full-time students getting higher scores in every category. They have less problems with 2nd, 3rd and 4th category, slightly better result is obtained by part-time students only in the 1st category. That is why, there appears a question, why? What is the reason their results are lower, they make more mistakes in grammar, spelling, sentence making and in handwriting. Both part-time and full-time students have the same number of hours of writing – 15 hours per one semester, the materials/resources are the same (the same course book), and they learned online during their first year of studies. This issue requires additional studies to be conducted in the future.

Recommendations

There are following recommendations on the basis of the conducted study research:

- Students need more training concerning the correct use of grammatical rules, spelling, punctuation and syntax which are essential elements of effective writing;
- All students should concentrate more on learning writing skills which allow them to gain proficiency in academic English;
- Students should have more practice with writing exercises especially with handwriting to improve their handwriting, to make it correct and fluent.

Appendix 1.

Potem była gorzka ~~nie~~ niesympatyczna
 Temat 1
 → Dear Julia,
 How are you? I'm sorry I haven't
 written for so long. I'm writing to
 tell you about ^a great company training ^{at}
 last month, I took ^{at} part in ^{art.}
 a company training. I learnt a lot ^{spell.}
 about ~~launching~~ launching a new
 product into the market. It isn't
 easy like I thought. I've met a lot
 of nice people ^{at} on this event and we've got ^{prep.}
 a great time. We've started with some
 tasks about how ^{for} product is produced. ^{art.}
 All event ^{has} been in Warsaw near ^{gr}
 the Palace of Culture and Science. ^{had}
 I must tell you about one very
 interesting exercise. First part of our
 task ^{has} been make a ^{gr} presentation
 about shampoo. We ^{had to} write about ^{art.}
 the composition, how it ^{gr} works and ^{gr}
 what makes it stand out from the
 rest. Next step was ^{for} preparing the advertisement ^{gr}
 I ^{had} written a script before we started ^{gr}
 recording. We were looking for good
 stories, where the product ^{had} will be ^{spell}
 displayed. ^{At} the end of the event ^{gr}
 one person was chosen as the winner ^{prep.}
 and I won it. ^{style}

Appendix 2.

Norbert Pishon FA NST 35cm.
 Subject 1.

Dear John

How our company ^{is} doing
 in the Great United States of America?
 You know, ^{the} market in Poland ^{is} completely
 different than there but we ^{are} doing
 a good job here. Me and five ^{of} ^{my} ^{colleagues}
 others from our company had
 long term training programme about
 evaluating our branch in East Europe
 market. Our new product called
 Spherosphere is something great!
 It's about our new coding and ^{debugging}
 debugging system in customers' websites
 network. Plenty of young great minds
 are working on it, including me.
 After our internet events, new customers
 coming everyday and ^{they} ^{are} ^{plenty}.
 They see that our websites have great
 level and are ^{well} ^{most} secured.
 Some big transactions are coming soon
 with the government as well. Due
 to recent ~~situations~~ ^{events},
 cybersecurity is ^{very} ^{important}.
 It's ^{very} ^{important} that the data
 of every customer is safe.

Content 4/4
 Style 3/4
 Grammar 1/4
 Punctuation 3/4

10/16
 3

gr
 bad
 out-100
 punct 10
 unreadable

gr

style
 bad

gr
 spell.

Appendix 3.

Magdalena Banaśiewicz

2. A newspaper is running a competition and has asked to submit description of a place they think is ideal for holidays. Write a description.

Choosing the best holiday destination is often a very hard decision. You can find many advertisements on almost every app on your phone or on websites. It may be confusing. In my opinion, the best place for holidays, if you want to relax and forget about modern world is Wierton, village in Scotland.

Wierton is located in ~~the~~ mountains, so you ~~are~~ are surrounded by nature. There are trees everywhere. During summer all area is very green. You can admire amazing views full of wild plants and farm animals, such as sheep and horses. ~~Here~~ ^{the} time goes by slower. You can relax and just breathe ~~with~~ ^{the} fresh air.

In your free time, you can do some hiking and explore this area. There are many tourist paths. Many of them are near ~~the~~ lakes and local rivers so you can see how beautiful Wierton is. When you will come back from your trip you can visit ^a local bar or pub with farm animals, where you can pet some of them.

If you are someone who is tired with this fast and noisy ~~life~~ ^{life} and you like nature, I think Wierton is ~~a~~ ideal place for holidays.

contest 4/4
grammar 2/4
style 3/4
punct. 3/4

12/16 3

Appendix 4.

Julia Gibaia
 Dear Victoria,
 My last weekend was amazing.
 I ~~was~~ ^{ed} visiting Cracow. And as you know, it is my favourite city in Poland.
 First of all, I have to say that ^{here} the atmosphere is just different. ~~very~~ You can meet a lot of interesting people, who are open-minded, loving and full of passion. That makes this place ^{was} have a soul. Everytime when I go there, I ~~am~~ ^{am} making ~~a~~ new friends. They ~~really~~ ^{always} want to go ^{to} for a party with you or just talk, about everything, to be honest.
 Of course, you have to know that is not everything. On every street you can find old, historical buildings, museums or galleries. But, on the other hand, there are

Content 4/4
 Style 3/4
 Structure 1/4
 Punctuation 2/4
 M116 3
 G
 G
 G
 G, G
 P
 P
 P

References:

- Bereiter, C., & Scardamalia, M., 1987, *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berninger, V. W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Rogan, L. W., Brooks, A., Graham, S., 1997, *Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition*, Journal of Educational Psychology.
- Carney, T. H., 1990, *Teaching Reading Composition*, Buckingham: Open University Press Burns and Smith limited.
- Evans, V., 2000, *Successful Writing*, Upper-intermediate, Express Publishing, Newbury.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S., 1980, *Identifying the organization of writing processes*. In L.W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp.3-30), Hillsdale, NJ: Erlbaum. Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41.
- Henry, J., 2000, *Writing workplace cultures: An archeology of professional writing*, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Siepmann, D., Gallagher, J. D., Hannay, M., Mackenzie, J. L., 2008, *Writing in English: A Guide for Advanced Learners*, NarrFrancke Attempto Verlag GmbH & Co. KG, Ulm.
- Wilcox, B. L., 2002, *Thinking and Writing for Publication*, New York: International Reading Association.
- <Microsoft Word - iji_2013_2_9.doc (ed.gov)> A Study of Students' Assessment in Writing Skills of the English Language, access date 29.11.2021.
- <<https://amp.theguardian.com/education/2021/oct/07/universities-failing-to-mark-down-students-for-poor-writing-skills>> access date 12.12.2021.