

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

ISSN 2299-1131

Nr 1/5/2017



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

ISSN 2299-1131

Nr 1/5/2017



Komitet Redakcyjny

dr hab. Grzegorz Majkowski, prof. UTH – redaktor naczelny
dr Agata Buda – zastępca redaktora naczelnego
dr Jacek Kowalski – sekretarz redakcji

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)
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)
dr hab. Anna Malicka-Kleparska, prof. KUL (Lublin)
dr hab. Ryszard Koziołek, prof. UŚ (Katowice)
dr hab. Anna Krupska-Perek, prof. AHE (Łódź)
prof. dr hab. Danuta Künstler-Langner (UMK, Toruń)
dr hab. Przemysław Łozowski, prof. UTH (Radom)
dr hab. Aneta Majkowska, prof. SGSP (Warszawa)
dr hab. Grzegorz Majkowski, prof. UTH (Radom)
prof. Emeritus Ulf Magnusson (Luleå Tekniska Universitet, Lulea, Szwecja)
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)
dr hab. Dariusz Trzeźniowski, prof. UTH (Radom)
dr hab. Marta Wójcicka, prof. UMCS (Lublin)

Redaktor naukowy numeru

dr hab. Grzegorz Majkowski, prof. UTH Radom

Redaktorzy tematyczni

dr hab. Przemysław Łozowski, prof. UTH (Radom), dr hab. Grzegorz Majkowski, prof. UTH (Radom),
prof. Ph. Dr. Anton Pokrivčák, Ph.D. (Univerzita svätého Cyrila a Metoda, Trnawa, Słowacja)

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

Wyd. I

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	7
Z ZAGADNIEŃ JĘZYKOZNAWSTWA	
Radosław Lis EUPHEMISMEN IN DER KRAKAUER ZEITUNG ALS MITTEL NATIONALSOZIALISTISCHER PROPAGANDA 1939-1945	11
Przemysław Łozowski IN SEARCH OF MEANING DECOMPOSITION: COMPONENTIALITY, COMPOSITIONALITY, ANALYZABILITY	21
Grzegorz Majkowski ABOUT VALUES COMMUNICATING BY POLISH YOUTH FROM THE VOLUNTARY LABOUR CORPS (RESEARCH RECONNAISSANCE)	33
Тарас Шмигир СТИЛІВІ ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДУ «ТРЕНОСУ» МЕЛЕТІЯ СМОТРИЦЬКОГО: ВІДТВОРЕННЯ ПРОЗИМЕТРІЇ ТА БАГАТОМОВНОСТІ	39
JĘZYK W EDUKACJI	
Michał Garncarek PJM A SJM Z PERSPEKTYWY OSÓB SŁYSZĄCYCH UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA MIGOWEGO	51
Iwona Gryz GETTING FAMILIAR WITH NEW STUDENTS – EFFECTIVE ICE BREAKERS	65
Martina Šipošová PERPETUAL STRUGGLES OF EFL ADULT LEARNERS – FALSE BEGINNERS	77
KOMUNIKACJA MIĘDZYKULTUROWA	
Jana Pecnikova, Anna Slatinska DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION AS INTEGRAL PART OF CULTURAL IDENTITY FORMATION	95
Ivana Styková INTERCULTURAL DIFFERENCES BETWEEN EAST AND WEST	105

Z ZAGADNIEŃ LITERATUZOZNAWSTWA

Tomasz Dalasiński

„JA“ PRZED „JA“. DZIECKO I PRE-BIOGRAFIA
(„NIE TERAZ JESTEM SZCZĘŚLIWY JACKA PODSIADŁY“) 121

Barbara Englender

„NIE SPODZIEWAJ SIĘ CUDU PO RZECZOWYM ZDJĘCIU”.
„POŚWIADCZAJĄCY” WALOR FOTOGRAFII
W POEZJI MARCINA SENDECKIEGO 131

Mária Hricková

THE IMAGERY OF DEATH AND DYING
IN MARILYNNE ROBINSON’S NOVEL *GILEAD* 145

Jana Javorčíková, Renata Vajdičková

BECOMING A BOOKWORM: SOCIAL, CULTURAL
AND EDUCATIONAL HURDLES TO READING
LITERACY AND MOTIVATION TO READ 161

Ewa Kłęczaj-Siara

TONI MORRISON’S CHILDREN’S PHOTOBOOK *REMEMBER*
AND THE NEW INSIGHT INTO THE CIVIL RIGHTS MOVEMENT 179

Tomasz Kowalczyk

SORBISCHE KATHOLISCHE GLÄUBIGE IN DER OBERLAUSITZ
ZUR ZEIT DES NATIONALSOZIALISMUS (1933-1945) 193

Jacek Kowalski

EINIGE BEMERKUNGEN ZUR KINDERPERSPEKTIVE UND ZUR
PHILOSOPHIE DER MIGRATION IM DEBÜTROMAN
„DIE WUNDERZEIT“ VON CATALIN DORIAN FLORESCU 205

Michał Pranke

ROMANTYCZNE PREFIGURACJE
W TWÓRCZOŚCI MARCINA ŚWIETLICKIEGO 217

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION	7
THE ISSUES OF LINGUISTICS	
Radosław Lis EUPHEMISMEN IN DER KRAKAUER ZEITUNG ALS MITTEL NATIONALSOZIALISTISCHER PROPAGANDA 1939-1945	11
Przemysław Łozowski IN SEARCH OF MEANING DECOMPOSITION: COMPONENTIALITY, COMPOSITIONALITY, ANALYZABILITY	21
Grzegorz Majkowski ABOUT VALUES COMMUNICATING BY POLISH YOUTH FROM THE VOLUNTARY LABOUR CORPS (RESEARCH RECONNAISSANCE)	33
Тарас Шмигир СТИЛІВІ ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДУ «ТРЕНОСУ» МЕЛЕТІЯ СМОТРИЦЬКОГО: ВІДТВОРЕННЯ ПРОЗИМЕТРІЇ ТА БАГАТОМОВНОСТІ	39
LANGUAGE IN EDUCATION	
Michał Garncarek PJM A SJM Z PERSPEKTYWY OSÓB SŁYSZĄCYCH UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA MIGOWEGO	51
Iwona Gryz GETTING FAMILIAR WITH NEW STUDENTS – EFFECTIVE ICE BREAKERS	65
Martina Šipošová PERPETUAL STRUGGLES OF EFL ADULT LEARNERS – FALSE BEGINNERS	77
INTERCULTURAL COMMUNICATION	
Jana Pecnikova, Anna Slatinska DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION AS INTEGRAL PART OF CULTURAL IDENTITY FORMATION	95
Ivana Styková INTERCULTURAL DIFFERENCES BETWEEN EAST AND WEST	105

THE ISSUES OF LITERARY STUDIES

Tomasz Dalasiński

„JA“ PRZED „JA“. DZIECKO I PRE-BIOGRAFIA
(„NIE TERAZ JESTEM SZCZĘŚLIWY JACKA PODSIADŁY“)

121

Barbara Englender

„NIE SPODZIEWAJ SIĘ CUDU PO RZECZOWYM ZDJĘCIU”.
„POŚWIADCZAJĄCY” WALOR FOTOGRAFII
W POEZJI MARCINA SENDECKIEGO

131

Mária Hricková

THE IMAGERY OF DEATH AND DYING
IN MARILYNNE ROBINSON’S NOVEL *GILEAD*

145

Jana Javorčíková, Renata Vajdičková

BECOMING A BOOKWORM: SOCIAL, CULTURAL
AND EDUCATIONAL HURDLES TO READING
LITERACY AND MOTIVATION TO READ

161

Ewa Kłęczaj-Siara

TONI MORRISON’S CHILDREN’S PHOTOBOOK *REMEMBER*
AND THE NEW INSIGHT INTO THE CIVIL RIGHTS MOVEMENT

179

Tomasz Kowalczyk

SORBISCHE KATHOLISCHE GLÄUBIGE IN DER OBERLAUSITZ
ZUR ZEIT DES NATIONALSOZIALISMUS (1933-1945)

193

Jacek Kowalski

EINIGE BEMERKUNGEN ZUR KINDERPERSPEKTIVE UND ZUR
PHILOSOPHIE DER MIGRATION IM DEBÜTROMAN
„DIE WUNDERZEIT“ VON CATALIN DORIAN FLORESCU

205

Michał Pranke

ROMANTYCZNE PREFIGURACJE
W TWÓRCZOŚCI MARCINA ŚWIETLICKIEGO

217

Wprowadzenie

Czasopismo „Radomskie Studia Filologiczne” porusza problematykę z zakresu językoznawstwa, w tym semantyki, onomastyki, stylistyki, języka perswazji w mediach, nauczania języka angielskiego jako obcego, alternatywnych sposobów komunikowania, na przykład nauczania osób słyszących Polskiego Języka Migowego. Na łamach czasopisma poruszane są także zagadnienia dotyczące komunikacji międzykulturowej i zagadnienia literaturoznawcze, obejmujące analizy oraz interpretacje twórczości poetyckiej i prozatorskiej, powiązania literatury z kontekstem kulturowym i historycznym.

Pierwszą część 5 numeru „Radomskich Studiów Filologicznych” *Z zagadnień językoznawstwa* otwiera artykuł, w którym dokonano analizy języka propagandy hitlerowskiej z lat 1939-1945. Podstawę materiałową stanowią teksty zamieszczone w dzienniku „Krakauer Zeitung” z terenu Generalnego Gubernatorstwa. Autor skupia uwagę na użyciu eufemizmu w celach propagandowych. Kolejny artykuł dotyczy mechanizmów rozkładalności znaczenia. Autor odwołuje się do komponencjonalności, kompozycjonalności i analizowalności. Jeden z tekstów dotyczy komunikowaniu wartości przez młodzież niedostosowaną społecznie, która przebywa w Ochotniczych Hufcach Pracy (OHP). Autor zwraca uwagę, że w wypowiedziach tej młodzieży przeważają antywartości. Dominuje niegrzeczność językowa i agresja językowa. Wiedza na ten temat może ułatwić wychowawcom przygotowanie skutecznego programu uspołeczniania. Pierwszą część zamyka artykuł, w którym podjęto kwestie stylistyczne w tłumaczeniu barokowego tekstu retorycznego „Threnos” ukraińskiego twórcy i postaci religijnej Meletiy Smotrytskyi (w odniesieniu do tłumaczenia na język ukraiński i język angielski). Autor dochodzi do wniosku, że styl „Threnos” charakteryzuje się praktykami prosimetrum, figurami retorycznymi i kontrastującymi technikami argumentacji.

Dział *Język w edukacji* otwiera artykuł, w którym autor podejmuje zagadnienie nauczania języka migowego osób słyszących i przybliża różnice między Polskim Językiem Migowym a Systemem Językowo Migowym. Kolejne prace dotyczą skutecznego nauczania języka angielskiego jako obcego. W jednym z artykułów autorka zwraca uwagę na znaczenie nawiązywania poprawnych relacji nauczyciela z dziećmi na zajęciach języka angielskiego. Następny tekst dotyczy nauczania języka angielskiego osób dorosłych, w tym prób przewycięzania utrwalonych schematów komunikowania w tej grupie kursantów.

W dziale *Komunikacja międzykulturowa* zamieszczono dwie prace. W pierwszym artykule słowackie badaczki zajęły się rozwojem kompetencji kluczowych w komunikacji międzykulturowej jako integralnej części tworzenia tożsamości kulturowej. W drugim tekście, również słowacka autorka, dokonała analizy różnic międzykulturowych w relacji Wschód - Zachód. W obu tekstach zwrócono uwagę na aspekt komunikacji językowej.

W części *Z zagadnień literaturoznawstwa* zamieszczono prace dotyczące analiz i interpretacji twórczości Marcina Świetlickiego, Marcina Sendeckiego, Jacka Podsiadły. Podjęto zagadnienie symboliki śmierci i umierania w powieści Marilynne Robinson *Gilead*. W innym tekście przybliżono filozofię migracji w debiutanckiej powieści *Die Wunderzeit* pisarza rumuńskiego pochodzenia Catalina Doriana Florescu, przedstawiciela młodszego pokolenia tzw. niemieckiej literatury migracyjnej. W dziale znalazły się także dwa teksty ukazujące społeczne zaangażowanie literatury. W pierwszym podjęto ważny i charakterystyczny dla czasów współczesnych problem społecznych, kulturowych i edukacyjnych przeszkód w aktywności czytelniczej i w motywacji do czytania. W drugim artykule autorka zaprezentowała nowe spojrzenie na Ruch Praw Obywatelskich w Stanach Zjednoczonych. Podstawą rozważań uczyniła książkę dla dzieci *Remember* Toni Morrison, w której pisarka ukazała negatywne skutki segregacji rasowej w szkołach amerykańskich. Analiza formalna narracji Morrison została w artykule oparta na rekonfiguracji związków między słowem a obrazem. W jeszcze jednej pracy autor przedstawił wpływ ideologii narodowego socjalizmu w Niemczech w latach 1939-1945 na literaturę i kulturę katolickich Łużyczan zamieszkujących Górne Łużyce.

Mamy nadzieję, że zamieszczone w tym tomie prace przybliżą Czytelnikom problematykę językoznawczą i literaturoznawczą oraz staną się inspiracją do aktywności badawczej.

Redaktor naczelny „Radomskich Studiów Filologicznych”
Grzegorz Majkowski

Z ZAGADNIEŃ JĘZYKOZNAWSTWA

THE ISSUES OF LINGUISTICS

Radosław Lis

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

EUPHEMISMEN IN DER KRAKAUER ZEITUNG ALS MITTEL NATIONALSOZIALISTISCHER PROPAGANDA 1939-1945

Ohne Zweifel brauchten die Nationalsozialisten Druckschriften, um ihre Macht auszubauen und zu festigen. Diese Tatsache galt nicht nur in den Gebieten des Dritten Reiches – die Pressepropaganda wurde auch zu einem der bedeutsamsten Werkzeuge der deutschen Okkupationspolitik im Generalgouvernement. Die annektierten Teile des polnischen Gebiets sollten sofort „entpolonisiert“ und „eingedeutscht“ werden.¹

Diese Entpolonisierung betraf nicht nur die Beseitigung des polnischen und jüdischen Besitzes, Vernichtung der Intelligenz, Aufhebung polnischer Straßen- und Ortsnamen, Auflösung aller bisher funktionierenden polnischen Behörden, sondern auch Verdrängung der polnischen Sprache aus der Öffentlichkeit und daher die Beseitigung des polnischen Kunst-, Kultur-, Literaturlebens und Pressewesens. Anstelle der von den polnischen Redakteure verfassten Zeitungen und Zeitschriften gründeten die nationalsozialistischen Machthaber im Jahre 1939 neue, von den deutschen Verfassern und Propagandisten beeinflusste Druckschriften.²

Neben den polnischsprachigen, von den Nationalsozialisten kontrollierten Massenmedien, trat auch eine neuartige Besatzungspresse in der deutschen Sprache. Dieser deutschsprachigen Presse muss ein bedeutender Beitrag zugerechnet werden, wenn es um die Beeinflussung der Besetzter im Sinne des nationalsozialistischen Systems geht.³

Die deutschen Propagandisten haben es verstanden, die Sprache (und die Sprachmanipulation⁴) als Waffe für ihre Zwecke zu missbrauchen und mittels der

¹ Valentin, V., 1991, *Geschichte der Deutschen*, Köln, s. 624.

² Sobczak, J., 1988, *Polska w propagandzie i polityce III Rzeszy w latach 1939-1945*, Poznań, s. 366.

³ Jockheck, L., 2006, *Propaganda im Generalgouvernement. Die NS-Besatzungspresse für Deutsche und Polen 1939-1945*, Osnabrück, s. 80.

⁴ Zum Forschungsbereich der sprachlichen Manipulation im politischen Diskurs aus heutiger Perspektive gehört insbesondere der Kontext der sog. sprachlichen Maske, mit der sich auch am Beispiel polnischer Wochenzeitungen die polnische Sprachwissenschaftlerin Anna Stachurska in ihrem Artikel auseinandersetzt: Stachurska, A., „Wiesz, o co chodzi” – maskajęzykowa a rozumienie pojęć, „Językoznawstwo” 10/2016, s. 193-200. Die

Macht des Wortes möglichst alle Teile der unterworfenen polnischen Bevölkerung und sämtliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens zu erreichen.⁵

„Krakauer Zeitung“ war eine 1939 von den nationalsozialistischen Besatzern im Generalgouvernement gegründete Tageszeitung. Bereits zehn Wochen nach dem deutschen Überfall auf Polen nahmen die Pläne zur Einrichtung eines deutschsprachigen Tagesblattes im Generalgouvernement ganz konkrete Formen an.⁶

Zum ersten Mal erschien es am zwölften November 1939, und die letzte Nummer des Blattes wurde am siebzehnten Januar 1945 veröffentlicht. Sie war im ganzen Krakauer Distrikt von Dienstag bis Sonntag mit Ausnahme von Feiertagen zu erreichen. Der Umfang der „Krakauer Zeitung“ war recht unterschiedlich und schwankte zwischen vier und zwanzig Seiten. Die Gesamtauflage betrug zwischen 50 000 und 160 000 Exemplaren täglich.⁷

Die Zeitungsredakteure beschränkten sich auf ganz bestimmte Themen wie Kultur, Unterhaltung, Wirtschaft, Sport, und – vor allem – Politik. Die „Krakauer Zeitung“ sorgte für propagandistisch gefärbte aktuelle Nachrichten aus der ganzen Welt.⁸

Die „Krakauer Zeitung“ hatte ganz bestimmte Aufgaben zu erfüllen: „Einmal als Ausdruck der deutschen Macht und Führung im polnischen Volkstum, zum anderen in ihrem Wert als tägliches Sprachrohr für alle Deutschen, die hier schaffen und wirken“.⁹ Mit anderen Worten: Dem nationalsozialistischen Regime ging es vor allem darum, deutsche Stärke, Totalität und Überlegenheit auch im Mediensektor darzulegen und die deutsche Herrschaft zu legitimieren.¹⁰ Sie soll ein „steter und eindringlicher Mahner sein für jene, die einmal in die Gefahr geraten sollten, weich zu werden und über die Nöte eines zu beherrschenden Volkes die Lebensnotwendigkeiten der eigenen Nation zu vergessen.“ Ihre endgültige Aufgabe bestand darin, „ein Spiegelbild des Lebens zu liefern, das nun im Zeichen der deutschen Führung zum Vorschein kommt“.¹¹

Es sei darauf hingewiesen, dass die deutschsprachige Presse im Generalgouvernement ein relativ vielfältiges publizistisches Angebot bereithielt. Es

soziolinguistischen Sprachaspekte (auch im politischen Diskurs) stellt sie ausführlich in ihrem neuesten Handbuch dar: Stachurska, A., *The Handbook of Sociolinguistics*, Radom, 2016, s. 77.

⁵ Lis R., 2010, *Propaganda im Generalgouvernement. Die NS-Besatzungspresse in Polen 1939–1945*, w: Kolago, L., „*Studia Niemcoznawcze*“, Tom LII, Warszawa, s. 556.

⁶ Jockheck 2006, tamże, s. 99.

⁷ Kołtunowski, P., 1990, *Strategia propagandy hitlerowskiej w Generalnym Gubernatorstwie na podstawie „Krakauer Zeitung” (1939-1945). Studium historyczno-filologiczne*, Lublin, s. 15.

⁸ Kołtunowski, 1990, tamże, s. 16.

⁹ Jockheck, 2006, tamże, s. 109.

¹⁰ Jockheck, 2006, tamże, s. 112.

¹¹ Kołtunowski, 1987, tamże, s. 43.

muss jedoch betont werden, dass sie eigentlich aber ihrem Hauptzweck diene, in den besetzten polnischen Gebieten das fremdvölkische Element durch einen besonderen Sprachgebrauch wesentlich zu beeinflussen.¹²

Die Nationalsozialisten haben bestimmten lexikalischen und stilistischen Mitteln mit ihren irreführenden Mehrdeutigkeiten und Fälschungen einen breiten Raum eingeräumt. Sehr bedeutend war hier auch die Verwendung von zahlreichen Euphemismen. Diese sollten in der „Krakauer Zeitung“ die Tatsachen der nationalsozialistischen Politik vor dem deutschen und den besetzten Völkern verbergen. Durch ihren Gebrauch wurden verschiedene Fakten verschwiegen oder verfälscht.

Die Versuche der Gewaltherrscher von damals, durch Euphemismen grausame Dinge und Handlungsweisen zu beschönigen, zeigten sich besonders abscheulich im Sprachgebrauch der Konzentrationslager: „*Endlösung der Judenfrage*“¹³ war beispielsweise ein Deckname für Hitlers Pläne zur Ausrottung der Juden Europas. Das gleiche galt für „*Regelung der Judenfrage*“ („Vorarbeiten für die endgültige *Regelung der Judenfrage*“¹⁴; „Aus diesem Grunde hatte die Regierung beschlossen vom Parlament Vollmachten zur endgültigen und radikalen Regelung der Judenfrage zu erlangen.“¹⁵), „*Unschädlichmachung*“ („und nur die *Unschädlichmachung* dieses Volksparasiten garantiert [...] die echte Freiheit und Leben in Glück und Wohlfahrt.“¹⁶), *Säuberung* („bis schließlich auch das Generalgouvernement und die anstoßenden Gebiete vom letzten Juden *gesäubert* worden sind“¹⁷), „*Reinigung*“ („Man muss dieses Kapitel klassischer Juden Herrschaft in Osteuropa kennen, um zu verstehen, warum die radikale *Reinigung* Europas vom jüdischen Parasitentum nicht eher vollzogen ist.“¹⁸). Eine ähnliche euphemistische Aufgabe erfüllten solche Wendungen wie „*auf der Flucht erschossen*“¹⁹, stereotyp gewordene Angabe der Todesursache auf Totenscheinen der Konzentrationslager und in den Formularen zur Benachrichtigung der Angehörigen von Häftlingen.

Das NS-Regime untersagte, über den Terror gegen die Juden zu schreiben. Um diese Gewalttaten zu verharmlosen schrieb man von *Maßnahmen* („Die deutschen Stellen sind klar darüber, dass diese politisch bedingte *Maßnahme* in rücksichtsvollen Formen vor sich zu gehen hat.“²⁰; „Die deutschen *Maßnahmen*

¹² Lis, 2010, tamże, s. 557.

¹³ 90 000 Juden beherrschten die Slowakei, w: KrZ Nr. 16, 20. Januar 1942, s. 1.

¹⁴ Wir sind der Hammer, w: KrZ, Nr. 15, 29. November 1939, s. 1.

¹⁵ Die Judenfrage in Bulgarien, w: KrZ, Nr. 167, 17. Juli 1942, s. 1.

¹⁶ Judenproblem in Ungarn, w: KrZ, Nr. 86, 6. April 1944, s. 1.

¹⁷ Klassische Juden Herrschaft, w: KrZ, Nr. 142, 18. Juli 1942, s. 1.

¹⁸ Klassische Juden Herrschaft, w: KrZ, Nr. 142, 18. Juli 1942, s. 1.

¹⁹ Wir sind der Hammer, w: KrZ, Nr. 15, 29. November 1939, s. 1.

²⁰ Umsiedlung der Juden aus Krakau, w: KrZ Nr. 184, 6. August 1940, s. 1.

zum Schutz gegen das Judentum“²¹; „Das Reich setzt die *Maßnahmen* fort, die geeignet sind, ihm sein Recht unter allen Umständen zu schaffen“²²; „die *Maßnahme* zur Ausschaltung des Judentums“²³; „Schon die ersten *Maßnahmen* [...] zeigten, dass man fest entschlossen hat, diese Eiterbeule am ungarischen Volkskörper auszubrennen“²⁴; „strenge Ordnungs*maßnahmen* der deutschen Verwaltung“²⁵).

Es war verboten, den Begriff „Deportation“ zu gebrauchen. Statt dessen bediente man sich solcher Euphemismen wie z. B. *Aussiedlung* („nur noch die völlige *Aussiedlung* der Juden ermöglicht eine restlose Erfüllung aller dem Generalgouvernement gestellten Aufgaben“²⁶; „die *Aussiedlung* der jüdischen Einwohnerschaft und die Ausgestaltung des Stadtbildes mit Grüngürteln“²⁷), „*Auswanderung*“²⁸, *Umsiedlung* („Jedenfalls ist ihre *Umsiedlung* notwendig“²⁹; „alle Juden wurden in das neue Ghetto außerhalb der Stadtgrenzen *umgesiedelt*“³⁰; „Im Zuge der humanen Durchführung der *Umsiedlungen* ist die Rücksichtnahme auf die Alten und Kranken eine Selbstverständlichkeit“³¹), *evakuieren* („Damals handelte sich um eine sowjetische Tragödie, während fast zwei Jahre später die Deutschen planmäßig die militärischen Anlagen zerstörten und in vollster Ordnung jene Waffen und Divisionen *evakuierten*, die für die letzte Phase der Bewegung nicht mehr nötig waren.“³²; „schlug vor, seine Armee zu *evakuieren*“³³; „Es ist beabsichtigt, Juden im Alter von über 65 Jahren nicht zu *evakuieren*“³⁴; „Man habe das bisherige Judenviertel *evakuiert*“³⁵),

Man strebte auch danach, den Begriff „Krieg“ zu vermeiden. Viel häufiger gebrauchte man solche Phrasen wie *Gegenaktion* („doch steht eine nicht minder wirksame deutsche *Gegenaktion* in Vorbereitung“³⁶; „mit der blitzartigen Aktion deutscher *Gegenaktion*“³⁷), *Abwehraktion* („Die kraftvolle *Abwehraktion* hatte mit

²¹ Juden anderswo, w: KrZ, Nr. 64, 17. März 1942, s. 1.

²² Die Ankläger, w: KrZ, Nr. 93, 17. April 1943, s. 1.

²³ Kroatiens Juden werden kaserniert, w: KrZ, Nr. 37, 13. Februar 1942, s. 1.

²⁴ Judenproblem in Ungarn, w: KrZ, Nr. 86, 6. April 1944, s. 1.

²⁵ Unter Wojts, w: KrZ, Nr. 303, 24. Dezember 1941, s. 5.

²⁶ Die „Lehranstalt der Weisen Lublins“, w: KrZ, Nr. 127, 31. Mai 1942, s. 5.

²⁷ Naleczow – die Kolonie vorbildlicher Kameradschaft, w: KrZ, Nr. 128, 2. Juni 1942, s. 5.

²⁸ Wie Rumänien ihre Judenfrage löst, w: KrZ, Nr. 29, 4. Februar 1942, s. 1.

²⁹ Aus fremden Redaktionen, w: KrZ, Nr. 239, 15. September 1944, s. 2.

³⁰ Lublin wird judenfrei, w: KrZ, Nr. 91, 18. April 1942, s. 5.

³¹ Umsiedlung der Juden aus Krakau, w: KrZ, Nr. 184, 6. August 1940, s. 1.

³² 148000 deutsche Soldaten seit Januar von der Halbinsel Krim abtransportiert, w: KrZ, Nr. 124, 17. Mai 1944, s. 1.

³³ Wie war es doch damals?, w: KrZ, Nr. 19, 22. Januar 1944, s. 1.

³⁴ Wir sind der Hammer, w: KrZ, Nr. 15, 29. November 1939, s. 1.

³⁵ Bolschewistisches und polnisches Judentum. Wie es die Juden während der Sowjetherrschaft in Lemberg trieben, w: KrZ, Nr. 136, 11. Juni 1942, s. 3.

³⁶ Der Führer an der Westfront, w: KrZ, Nr. 109, 11. Mai 1940, s. 1.

³⁷ Die Welt blickt auf die deutsche Westfront, w: KrZ, Nr. 110, 12. Mai 1940, s. 1.

Erfolg geendet³⁸), *Vormarsch* („können den *Vormarsch* aber nur unwesentlich verzögern.“³⁹; „Der deutsche *Vormarsch* geht unaufhaltsam weiter.“⁴⁰; „Nach schnellem *Vormarsch* stürmen die Deutschen [...] das dänische Abwehrbollwerk.“⁴¹; „Die deutschen Truppen haben den harten Winter ohne Schaden überwunden, und der deutsche *Vormarsch* geht unaufhaltsam weiter.“⁴²; „Er verlangt einen entschiedenen *Vormarsch* in Richtung Moskau“⁴³), *Befreiung* („*Befreiung* der Kulturnationen“⁴⁴; „das große Unglück, das uns traf, wäre wohl nicht ohne Sinn, wenn das polnische Volk den Augenblick nutzte, um sich von diesen Schmarotzern zu *befreien*“⁴⁵; „den Volkskörper von Schädlingen *befreien*“⁴⁶; „Deutschland will ein für allemal die großen und kleinen europäischen Völker von der Oberherrschaft des Judentums, Kapitalismus und Bolschewismus *befreien*.“⁴⁷; „die Besatzer als *Befreier* [...] von sowjetischem Terror.“⁴⁸; „Frank [...] versprach jenen die *Befreiung* von entsetzlichen Missständen“⁴⁹; „Wird sie mit ihren alten und neuen Freunden mit dem Leben davon kommen und die Welt von den Aggressoren *befreien*“⁵⁰; „*Befreiung* von der bolschewistischen Drohung“⁵¹), *Bereinigung* („die *Bereinigung* Südeuropas“⁵²), *Weltordnung* („Kampf um eine neue Weltordnung“⁵³), *Neuordnung* („der Glaube an die Endgültigkeit der geschaffenen *Neuordnung*“⁵⁴; „Die *neue Ordnung* wird sowohl den zerstrittenen westlichen Parlamentarismus, als auch das terroristische sowjetische Regime überwinden.“⁵⁵), *Gegenangriff* („Nordöstlich Warschau trat der Feind, von Panzern und Schlachtfliegern unterstützt auf breiter Front zum Angriff an, konnte aber infolge unserer zähen Verteidigung und der sofort einsetzenden *Gegenangriffe* nur

³⁸ Theatercoup oder Realität?, w: KrZ, Nr. 4, 4. Januar 1945, s. 1.

³⁹ Die ganze Welt hält Atem an, w: KrZ, Nr. 116, 18. Mai 1940, s. 1.

⁴⁰ Aus fremden Redaktionen, w: KrZ, Nr. 185, 7. August 1942, s. 2.

⁴¹ Moskau antwortet den Kriegstreibern, w: KrZ, Nr. 5, 7. Januar 1940, s. 1.

⁴² Aus fremden Redaktionen, w: KrZ, Nr. 185, 7. August 1942, s. 2.

⁴³ Theatercoup oder Realität?, w: KrZ, Nr. 4, 4. Januar 1945, s. 1.

⁴⁴ Europa wird im Osten geschmiedet, w: KrZ, Nr. 149, 29. Juni 1941, s. 1.

⁴⁵ Alarmstimmung in Skandinavien, w: KrZ, Nr. 61, 13. März 1940, s. 1.

⁴⁶ Politische Soldaten, w: KrZ, Nr. 18, 2. Dezember 1939, s. 1.

⁴⁷ Aus fremden Redaktionen w: KrZ, Nr. 124, 17. Mai 1944, s. 2.

⁴⁸ Blutbad der Sowjets in Lemberg, w: KrZ, Nr. 155, 5. Juli 1941, s. 4.

⁴⁹ Jeder Pole muss arbeiten, w: KrZ, Nr. 2, 14. November 1939, s. 3.

⁵⁰ Aus fremden Redaktionen, w: KrZ, Nr. 124, 17. Mai 1944, s. 2.

⁵¹ Europa wird im Osten geschmiedet, w: KrZ, Nr. 149, 29. Juni 1941, s. 1.

⁵² Warum so? w: KrZ, Nr. 80, 8. April 1941, s. 1.

⁵³ Der Krieg gegen die Sowjets im Spiegel der Westpresse, w: KrZ, Nr. 144, 24. Juni 1941, s. 1.

⁵⁴ Die Ankläger, w: KrZ, Nr. 93, 17. April 1943, s. 1.

⁵⁵ Weit über 1 Million Ukrainer Opfer des polnischen Terrors, w: KrZ, Nr. 56, 7. März 1940, s. 1.

geringe Erfolge erzielen.“⁵⁶; „Nordwestlich Nikropol brachten unsere *Gegenangriffe* überlegenen Feindkräften schwerste Verluste bei“⁵⁷) oder *Schutz* („In Zukunft wird unter dem *Schutz* des deutschen Schwertes in den weiten Räumen des eurasischen Kontinents Frieden und Ordnung herrschen“⁵⁸; „Deutscher *Schutz* für Dänemark und Norwegen“⁵⁹; „in *Schutz* nehmen“⁶⁰; „das Generalgouvernement ist eine Art *Schutzbereich* im großdeutschen Raum“⁶¹; „Dieses Reich wird die *Schutzmacht* der schwachen und kleinen Völker sein“⁶²).

Auch die Niederlagen mussten auf eine ganz spezielle Art und Weise umgeschrieben werden. Man bediente sich beispielsweise der Euphemismen *Frontverkürzung* („Im Südteil von Siebenbürgen wiesen deutsche und ungarische Truppen Angriffe der Sowjets und rumänischer Einheiten ab. Zur *Verkürzung der Front* wurde der Südteil des Szekler-Zipfels planmäßig und vom Feind ungehindert geräumt.“⁶³), *Zurücknahme der Front* („Bei der *Zurücknahme der Front* ist es nicht zu vermeiden, dass ein größerer Teil des Landes wieder schwer geschädigt wird“⁶⁴; „dass eine *Zurücknahme der Front* unerlässlich sei, wenn man eine Katastrophe vermeiden wolle“⁶⁵) und *Frontbereinigung* („Von einer *Frontbereinigung* der Truppen wurde berichtet.“⁶⁶).

Es bleibt festzustellen, dass die Sprache und die Medien im Dritten Reich zur neuen Kriegswaffe erklärt und im Krieg eingesetzt wurden. Somit spielte die Beeinflussung der Medien eine der zentralen Rollen im nationalsozialistischen Regime. Sie dienten zur Verbreitung von Desinformationen, sie vermochten es, die Bevölkerung zu beruhigen (oder umgekehrt – Unruhe in bestimmten Kreisen zu stiften), mit ihnen konnten alle militärischen und politischen Absichten vorgetäuscht werden. Mit Hilfe der in der Presse gedruckten propagandistischen Aussagen bestimmten die nationalsozialistischen Machthaber zugleich die

⁵⁶ Weiterhin schwere Panzerkämpfe im Westen. Auflebende Gefechtstätigkeit an der adriatischen Küste – Vergeltungsfeuer auf London dauert an, w: KrZ, Nr. 217, 20. August 1944, s. 2.

⁵⁷ Zweite Abwehrschlacht bei Wirtebsk, w: KrZ, Nr. 32, 5. Februar 1944, s. 1.

⁵⁸ Den Blick nach Osten, mit dem Herzen in der Heimat, w: KrZ, Nr. 250, 24. Oktober 1941, s. 3.

⁵⁹ Blitzschnelle Antwort, w: KrZ, Nr. 83, 10. April 1940, s. 1.

⁶⁰ Tagesbefehl des Führers an die Soldaten der Südfront, w: KrZ, Nr. 80, 08. April 1941, s. 1.

⁶¹ Das Deutschtum kann nur in hartem Kampf seiner Führungsaufgabe gerecht werden, w: KrZ, Nr. 297, 16. Dezember 1942, s. 1.

⁶² Das Generalgouvernement – Brücke zwischen Ost und West, w: KrZ, Nr. 167, 19. Juli 1941, s. 5.

⁶³ Schwere USA-Verluste bei Vesoul. Sowjetische Angriffe bei Sanok und Krosno abgewiesen, w: KrZ, Nr. 239, 15. September 1944, s. 2.

⁶⁴ Theatercoup oder Realität?, w: KrZ, Nr. 4, 4. Januar 1945, s. 1.

⁶⁵ Theatercoup oder Realität?, w: KrZ, Nr. 4, 4. Januar 1945, s. 1.

⁶⁶ Die Lage, w: KrZ, Nr. 229, 24. September 1943, s. 1.

öffentliche Wahrnehmung und nutzten sie für ihre Planungen. Es gelang ihnen, Erwartungen zu wecken und Täuschungen zu verbreiten. Sie machten Information, Desinformation und Nichtinformation zu einer neuen gefährlichen Waffengattung und schufen auf diese Weise einen neuen Krieg: den Informationskrieg.⁶⁷

Wörter können das Bewusstsein prägen und Wirklichkeit schaffen. Im Dritten Reich und in allen anderen totalitären und autoritären Systemen war die Rolle der Sprache von besonderer Bedeutung. Die Nationalsozialisten haben sich, wie wohl keine anderen Politiker im 20. Jahrhundert, auf die Kraft ihrer Sprache berufen, die sich in ihren Augen höchste Priorität verdient. Sie waren wohl die ersten, die die politische Bedeutung der Sprache nicht nur durchschauten, sondern unter dem Aspekt der Massenbeeinflussung auch nutzten. Sie räumten der Sprache in ihren politischen Handlungen eine besondere Bedeutung ein, die ihr lange niemand mehr eingeräumt hatte.⁶⁸

Die „Krakauer Zeitung“ scheint ein sehr gutes Beispiel für die von den Nationalsozialisten betriebene Sprachmanipulation zu sein. Dem Leser des Blattes wird es klar, wie die Propagandisten mit Hilfe von spezifischem Sprachgebrauch eine Beeinflussung der Meinungen der Gesellschaft unter der Besatzung durchsetzten und wie sie ein präpariertes Bild der politischen Geschehnisse sprachlich „verkaufen“ konnten.⁶⁹

Quellennachweis

„Krakauer Zeitung“, 1939-1945, Krakau.

Bibliografie

- Grieswelle, D., 1984, *Rhetorik und Politik. Kulturwissenschaftliche Studien*, Stuttgart.
- Jockheck, L., 2006, *Propaganda im Generalgouvernement. Die NS-Besatzungspresse für Deutsche und Polen 1939-1945*, Osnabrück.
- Kołtunowski, P., 1987, *Charakterystyka hitlerowskiego dziennika Krakauer Zeitung*, „Zeszyty Prasoznawcze“, XXVIII, nr 2 (112), Kraków, s. 41-56.
- Kołtunowski, P., 1990, *Strategia propagandy hitlerowskiej w Generalnym Gubernatorstwie na podstawie „Krakauer Zeitung” (1939-1945). Studium historyczno-filologiczne*, Lublin.

⁶⁷ Lis, R., 2008, *Propagandasprache im Dritten Reich anhand der NS-Besatzungspresse im Generalgouvernement*, München, s. 136.

⁶⁸ Grieswelle, D., 1984, *Rhetorik und Politik. Kulturwissenschaftliche Studien*, Stuttgart, s. 18.

⁶⁹ Lis, 2010, tamże, s. 558.

- Lis R., 2010, *Propaganda im Generalgouvernement. Die NS-Besatzungspresse in Polen 1939–1945*, „Studien zur Deutschkunde”, Band LII, Warszawa, s. 549–560.
- Lis, R., 2008, *Propagandasprache im Dritten Reich anhand der NS-Besatzungspresse im Generalgouvernement*, München.
- Sobczak, J., 1988, *Polska w propagandzie i polityce III Rzeszy w latach 1939–1945*, Poznań.
- Valentin, V., 1991, *Geschichte der Deutschen*, Köln.
- Stachurska, A., „Wiesz, o co chodzi” – maska językowa a rozumienie pojęć, „Językoznawstwo” 10/2016, s. 193–200.
- Stachurska, A., 2016, *The Handbook of Sociolinguistics*, Radom.

Abstract

Euphemisms in a Cracow newspaper as a means of the national- socialist propaganda in 1939-1945

The paper presents the analysis of the language of the Nazi propaganda in years 1939- 1945 on the basis of chosen copies of a newspaper „Krakauer Zeitung”, published in General Government and weaved in the system of the Nazi propaganda during occupation and being one of its most substantial links. Nazi invaders were very well aware of the fact that language is too efficient and valuable weapon not to be used to achieve their own political goals towards the subdued society. It is not surprising though that in occupied Poland as well, on the area of General Government, intensive propagandist actions were taken which constitute the subject of the paper.

Keywords: historical-philological research, language as a tool, the Second World War, linguistics

Zusammenfassung

Euphemismen in der Krakauer Zeitung als Mittel nationalsozialistischer Propaganda 1939-1945

Viele Jahre lang herrschten die Nationalsozialisten uneingeschränkt nicht nur in Deutschland, sondern auch in zahlreichen Gebieten in ganz Europa. Die Besatzer waren sich dessen bewusst, dass die Sprache und die Propaganda durchaus wirksame Waffen sind und dass es sinnlos war, sie gegenüber den unterworfenen Völkern und Gebieten einzusetzen. Zum nationalsozialistischen Regime in besetzten polnischen Gebieten gehörte u. a. eine neuartige, der deutschen Propaganda dienende Presse. Die vorliegende Studie untersucht die mehr als fünfjährige Propagandapolitik der Nationalsozialisten im Generalgouvernement,

erforscht die Strukturen und Inhalte der Pressepropaganda und fragt nach ihren Absichten und Wirkungen. Quellengrundlage dieser Arbeit ist die von Herbst 1939 bis Anfang 1945 herausgegebene „Krakauer Zeitung“ – ein deutschsprachiges Tagesblatt, das von den Deutschen für die Bevölkerung des Generalgouvernements gedruckt wurde.

Schlüsselwörter: historisch-philologische Forschung, die Sprache als Mittel, der Zweite Weltkrieg, Sprachwissenschaft

Przemysław Łozowski

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny

im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

IN SEARCH OF MEANING DECOMPOSITION: COMPONENTIALITY, COMPOSITIONALITY, ANALYZABILITY

Introduction

Our main objective is to report briefly on the three related notions – **componentiality**, **compositionality**, and **analyzability** – with regard to what all the three seem to have in common, which is some idea of meaning decomposition¹. Yet, the shared parameter of decomposition proves to play a different role and is ascribed with a different function in each of the three, so there results a fair amount of terminological and conceptual confusion. What additionally fuels the dilemma is that the three are given, if at all, divergent readings in the two broad linguistic traditions, typically identified with, respectively, formally- and functionally-oriented linguistic paradigms. As we believe, the present sketchy survey will make it clear that it is the notion of compositionality that still drives a wedge between those linguists that see language as a modular structure (structuralists, formalists, generativists) and those that see language as a holistic function (cognitivists). Indeed, the divergence in how compositionality is understood in the two camps is so profound that the formally-oriented compositionality could equally well be called *componentiality*, whereas the reading the cognitivists give to compositionality makes it closely related to, if at all distinguishable from, *analyzability*. If so, let us first attempt some preliminary distinctions between componentiality and analysability.

¹ These three notions do not, naturally, exhaust a list of possible (meaning) decomposition-related terms and notions. Kardela (Kardela, H., 2016, *Analyzability and Institutionalization: Setting Parameters in Cognitive Morphology*, 'SKASE Journal of Theoretical Linguistics' 13(2): 69-90), for example, discusses an interesting correlation between analyzability and institutionalization, finding the two mutually dependent. As he observes, „the expression [...] *canned dolphin-free tuna* [...], because it is not institutionalized, should be judged to involve a higher degree of analyzability than the expression *canned tuna*”. The reason is that “in order to grasp the meaning of *canned dolphin-free tuna*, a far greater amount of contextual knowledge about the catching of tuna is required than it is required for grasping the (fairly well institutionalized) meaning of *canned tuna*”, Kardela, H., *ibidem*, p. 85. This shows that institutionalization, as much as analyzability, has to do with meaning decomposition, or, more descriptively, with identifying the meaning of an expression on the basis of its component elements.

Componentiality vs. analyzability

Technically speaking, there should be no reason why compositionality could happen to be confused with either componentiality or analyzability. The former embraces the idea that meaning can be decomposed, or divided, and, thus, presented in terms of bundles of more basic elements (usually called *components*), each given preferably and/or ideally as a set of binary distinctive features. This means that meaning can be analysed, but, more importantly, it can be analysed in a predictable and straightforward way. As Goddard explains, “any complex meaning can be decomposed into a combination of discrete other meanings, without circularity and without residue”².

It is easy to believe that this could be the case when one examines some of the dictionary definitions exploring this (componential) possibility. Take *man* and *woman* in *OALD*-online, defined, respectively, as ‘an adult male human’ and ‘an adult female human’, where the meaning of both lexemes is broken down to the set of 3 components: sex, age, and being human. That each of the three is a true and autonomous component comes with examining some other pairs of lexemes: for example, the *OALD*-online definitions of *stag* and *doe* make use of the sex (male-female) component, the definitions of *dog* and *puppy* employ the age (young-adult) distinction, whereas the human-nonhuman contrast is implied in the definitions of, for example, human and animal groupings, such as *commune*, *community*, *society* versus *herd*, *flock*, *shoal*, or *pack*. Thus, playing with discrete meaning components serves the purposes of composing different semantic configurations³.

The other notion that most directly relates to compositionality, at least on the grounds of cognitive linguistics, is analyzability. In rough terms, analyzability is the language user’s awareness of what/which elements a given whole is actually constructed of. In other words, an expression is analyzable proportionately to, or: as far as, the user is able to recognize the components this expression is built of, which makes analyzability a highly subjective measure of judging whether

² C. Goddard, 1994, *Semantic theory and semantic universals*, [w:] *Semantic and Lexical Universals: Theory and Empirical Findings*, pod red. C. Goddard i A. Wierzbickiej, Amsterdam, s. 8.

³ For more on componentiality understood as meaning decomposition/divisibility, Łozowski, P. (2005), *Componentiality revisited: friend in dictionaries*, in: U. Magnusson and C. Nordberg (eds.), *Friends: Interdisciplinary Speculations on a Social Artefact*, (Lulea Studies in the Arts and Social Sciences 4), Uppsala: Swedish Science Press, pp. 106-125; Łozowski, P. (2014) *Boy, girl, man, woman* in *Longman Dictionary of Contemporary English (1978-1995)*, in: A. Stulajterova (ed.), *Teoria a prax pripravy buducich translatologov a ucitelov anglického jazyka II*, Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, s. 123-30; Łozowski, P. (2015), *Lexical Semantics with and without Sense Relations: Pig Terms in EFL Dictionaries*, in: Li Cao and Li Jin (eds.), *New Pilgrimage: Selected Papers from the IAUPE Beijing Conference in 2013*, Beijing: Tsinghua University Press, s. 321-336 where it is exposed theoretically and tested practically against selected lexicographic data.

or not, and to what extent, an expression is perceived and recognized as a composition of smaller elements.

However, there is an interesting question of whether analyzability, as a process of seeing component parts in composite wholes, is more of the speaker's unlimited capacity of making subjective constructional judgments or, rather, it proves to be more of a grammar-determined constraint. As Kardela makes the point for the cognitivists "Compositionality is a matter of degree: the Polish derivative *baranina* 'lamb (meat)' is practically completely compositional because the grammar of Polish contains a constructional schema [BARAN-[INA]]/[baran-[ina]] which sanctions the two morphemes: *baran-* and *-ina*. In contrast, *malina* 'raspberry', although it does contain a segment *ina* (...), is not compositional, as there is no constructional schema of the *[MAL-[INA]]/[mal-[ina]] type"⁴.

If we read Kardela correctly, the reason why speakers of Polish can analyze *baranina* into *baran* and *-ina*, while they take *malina* as an indivisible whole, stems from the grammatical system of Polish. Yet, speakers are usually not aware of which and what constructional schemas are permissible in a given language. They make their judgments by intuition and analogy.

Take all the *-ina/-yna* expressions in Jerzy Przybora's *Taka gmina*, where, in fact, the *-ina/-yna* forms constitute the constructional skeleton of the whole poem, the rhyming couplets included in the first place. Here they are (only nouns in their nominative forms⁵): *nizina*, *równina*, *gmina*, *glina*, *olszyna*, *krowina*, *Janina*, *psina*, *wina*, *przyczyna*. It is more than likely that if asked for their analyzability judgments, speakers of Polish would point to the underlying *X+ina/yna* constructional schema in all except *gmina*, *glina*, *wina*, and *przyczyna*. And it is not difficult to see why this could be so; simply, there are no base forms in Polish that *gmina*, *glina*, *wina*, and *przyczyna* could be derived from, whereas the other expressions find their corresponding roots in, respectively, *niż/nisko*, *równo*, *olsza*, *krowa*, *Jan*, and *pies*. So, that *malina* is not likely to be analyzed into *mal* and *-ina* is not because *-ina* is not recognized as a constructional possibility by the grammar of Polish, but because *mal* is not intuitively felt to be a building block in this particular case. The same *mal* will certainly be identified as a morphological component in a number of other Polish expressions, such as *malec/maleńki/maleństwo/malizna/malutki* or *malarz/malarski/malarstwo/malować*, which only fosters the feeling that analyzability is a speaker-based intuition, rather than a system-derived rule.

⁴ H. Kardela, 2012, *Words in Context: a Cognitive Grammar Perspective*, [w:] *Words in Contexts: from Linguistic Forms to Literary Functions*, pod red. P. Łozowskiego i A. Włodarczyk-Stachurskiej, Radom, s. 101.

⁵ This excludes the genitive forms of *młyna*, *komina*, *kina*, *wina* (< *wino*), *Wołomina*, the instrumental forms of *trzcinach* and *chrzcinach*, the verbal forms of *zacina*, *ucina*, *zarzyna*, and the adjective *sina*.

In other words, for an expression to be analyzed, i.e. recognized as a composite structure, it must first be felt it is decomposed into its constituting components. As we say in the preceding paragraph, this depends on what constructional schemas the grammar of a given language allows for, but may be overridden by language users' search of function in/behind forms, be it written or spoken. For that reason, it is not implausible to expect that, having talked of analyzability, the very term *analyzability* may happen one day to be reinterpreted, either as a spelling, or pronunciation, or both, into what now seems to be merely a highly unlikely wordplay formation - (anal)(yzability), pronounced as /e̯.n.l.a̯.z.ə.ˈb̥.l.ə.ti/, witnessing to a novel constructional schema and producing a new meaning. Similarly, *analogy* and *analphabetic* could be decomposed to (anal)(ogy) and (anal)(phabetic), both having to do with the *anal~anus* connotation, and, thus, exemplifying meanings of, say, *'scientific study of the anus-related issues' (pol. *'odbytologia') and *'extremely remarkable anus' on the association with the pronunciation of the form *fab(ulous)*.

Compositionality: in-between componentiality and analyzability

While componentiality and analyzability seem to be an exclusive target in, respectively, formal and functional schools of linguistics, compositionality is a shared property of both of these two methodologies. For that reason, it can either have a structuralist (strict) slant: "the meaning of an expression is determined by the meaning of its component parts and the way in which they are combined"⁶, or a functional (liberal) flavour: "the component units contribute to the properties of the whole, without, however, fully determining the properties of the whole"⁷, which amounts to saying that "complex expressions nearly always have a meaning that is more than, or even at variance with, the meaning that can be computed by combining the meanings of the component parts"⁸. However clear-cut, the distinction between componentiality and compositionality happens to be blurred, or the two are just brought together. This is what we find in Allan's definition of compositionality: "[...] any complex language expression can be analysed in terms of simpler constituent expressions down to the semantic components of listemes [i.e. expressions whose meaning is not determinable from the meanings of its constituent forms] and the structures that combine them"⁹.

⁶ J.I. Saeed, 2003, *Semantics*. 2 wydanie, Oxford, s. 11; por. Warren: "the rule that meanings of the whole is the sum of the meanings of the parts", B. Warren, 2001, *Accounting for compositionality*, [w:] *A Wealth of English. Studies in Honour of Goran Kjellmer*, (Gothenburg Studies in English 81), pod red. K. Aijmer, Goteborg, s. 103.

⁷ J. Taylor, 2002, *Cognitive Grammar*, (Oxford Textbooks in Linguistics 5.), s. 589.

⁸ J. Taylor, tamże, s. 13.

⁹ K. Allan, 2001, *Natural Language Semantics*, Oxford, s. 6-7.

Further on, when Allan comes to assert that “the problem of compositionality remains to be solved”¹⁰, it is difficult to see why this should be so in the context of the prototype and stereotype models, which is where he places his assertion, if both models present categorization in dynamic terms and are thus non-compositional (cf. Persson’s¹¹ claim that componential analysis and prototype theory are each other’s opposites).

Equally confusing is Talmy’s¹² use of *componentialization*. The term itself evokes associations with componentiality, whereas, in fact, it is meant to be closer to compositionality. Namely, the sense Talmy gives to *componentialization*, *the componential level of synthesis*, or *componentializing*, is “shifting attention from a Gestalt [e.g. *The iceberg broke in two*] to components seen as constituting it [*The two halves of the iceberg broke apart (*in two)*]. [...] An entity can be analytically converted from conceptualization as a coherent whole to that of component parts and their interrelations”¹³.

Confusing as this may be, there are no grounds for Saeed¹⁴ to discuss Talmy’s programme, next to Katz and Fodor’s¹⁵ one, under the heading of *meaning components*.

Some other researchers are far more careful, or consistent, in their using the term *compositionality* and in exploring conceptual possibilities behind it. Langacker¹⁶ may use the term *component(s)*, but makes no use at all of *componential(ity)*, compositionality – in a necessary relation to analysability – capturing the whole idea of decomposition. If we can take his position as a typically cognitive linguistics stance, here it is: “Compositionality is the extent to which a composite structure is predictable from the component structures together with the sanctioning constructional schema. (...) While some expressions (like *jar lid*) approximate full compositionality, others (like *laptop*) diverge quite drastically from what they ought to mean. (...) Compositionality is only partial because

¹⁰ K. Allan, tamże, s. 339.

¹¹ G. Persson, 2002, *From ‘spinning woman’ to ‘old maid’ to what? On the sense development of spinster*, [w:] *Proceedings of the Tenth International Symposium on Lexicography. May 4-6, 2000 at the University of Copenhagen*, pod red. H. Gottlieba, J.E. Mogensena, i A. Zetterstena, Tübingen, s. 273.

¹² L. Talmy, 2000, *Toward a Cognitive Semantics. Volume I: Concept Structuring Systems*. Cambridge.

¹³ L. Talmy, tamże, s. 79.

¹⁴ J.I. Saeed, tamże, s. 9.

¹⁵ J. J. Katz, i J.A. Fodor, 1963, *The structure of a semantic theory*, ‘Language’ 39, s. 170-210.

¹⁶ R. Langacker, 2008, *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, Oxford; R. Langacker, 2016, *Nominal Structure in Cognitive Grammar. The Lublin Lectures*, pod red. A. Głaza, H. Kowalewskiego i P. Łozowskiego, Lublin.

linguistic meanings depend on more than just component structures and constructional schemas. (...) An expression's meaning presupposes an elaborate conceptual substrate that supports and shapes it. Furthermore, language users employ a rich array of imaginative and interpretive abilities"¹⁷.

Seemingly totally predictable from its components, the meaning of *jar lid* lacks full compositionality because it is not self-evident that the two objects behind *jar* and *lid*, respectively, are evoked in the sense of the lid serving as cover for the jar. As Langacker concludes, "*jar lid* could be interpreted as a lid decorated with the picture of a jar"¹⁸. The example of *laptop* makes the notion of compositionality far more questionable, if at all relevant, as the expression's expected (compositional) meaning 'top of lap' and its actual meaning 'portable computer' have nothing to do with each other, which makes *laptop* "semantically unanalyzable"¹⁹.

In Langacker, the notion of compositionality seems to be weakened even more as Langacker admits that "not every construction is compositional (...), not every construction consists in a compositional hierarchy of overt elements"²⁰. The difference between *the three women* and *three women* is precisely the difference between a compositional construction and a non-compositional one, the latter being a "discourse construction", "regular pattern", "standard configuration of elements"²¹, or "simply a configuration (assembly) of semantic, phonological, and symbolic structures"²².

The same can be said about *the sun* or *the moon* used as proper names. The case is this: There are lots of suns in the universe, lots of moons (...). But we still use the definite article, even out of context, the supposition being that the referent is identifiable as a uniquely salient instance given general cultural knowledge. How do we describe this?

The answer cannot be given in structural terms because *the moon* remains one and the same form in whatever the context might be. If we follow Langacker correctly, he suggests taking it as a functional elaboration of the basic structure of the expression. In its basic, or standard, application, *the moon* is used generically in reference to a set of objects of a certain type, so that the expression covers many instances of that given type. Yet, the usual role of the definite article *the* results in specifying contextual uniqueness and in narrowing down the expression to just one particular context and one particular instance of the set. But this does not work this way with *the moon* because, as Langacker remarks, "with certain nouns [such as *moon*, *sun*, *atmosphere*, *pope*, *president*, *government*] a particular instance is so

¹⁷ R. Langacker, tamże, s. 245.

¹⁸ R. Langacker, tamże, s. 169, przypis 8.

¹⁹ R. Langacker, tamże, s. 170.

²⁰ R. Langacker, 2016, tamże, s. 158.

²¹ R. Langacker, tamże, s. 124.

²² R. Langacker, tamże, s. 158.

salient that we would normally not think of any other”²³. Langacker rounds off his point as follows: “This is a kind of construction – not a *compositional* construction, where you add two elements to get a third, but rather an *elaborative* construction, consisting in the conceptual elaboration of a baseline structure”²⁴.

In short, then, the default position of cognitivists on compositionality seems always to have been that it can only be partial, but what we learn now in Langacker²⁵ is that the role of compositionality is even less than that because it turns out not to be the only means of making constructions. Next to the compositional type of various degrees (*tabletop* vis-à-vis *laptop*), there is also the non-compositional type, discourse and elaborative constructions included, having to do with functional recategorization of overt elements.

While compositionality is a suspect notion in cognitive linguistics – despite its being claimed to be “essential feature of language, enabling us to create and understand an endless supply of new expressions”²⁶, it seems to be completely unrivaled in formally-oriented approaches. This embraces a number of different applications, theoretical and applied.

One of the latter is Functional Reactive Programming (FRP) aiming at creating Java- and JavaScript-based software packages. Blackheath and Jones leave no doubts as to that the kind of semantics underlying FRP is “a precise, simple, implementation-independent compositional semantics that exactly specifies the meaning of each type and building block. The compositional nature of the semantics determines the meaning of all type-correct combinations of the building blocks. [...] The important property of compositionality holds for all building blocks in all cases”²⁷.

Naturally, to put that much faith in predictability “without subtleties”²⁸, one must be of highly logical and mathematical inclinations, even if Blackheath and Jones pretty soon come to admit that “not all problems can be dealt with in a compositional way”²⁹.

Despite similar formal research inclinations, Davis³⁰ comes to nearly the same conclusion in his study of “logically irregular negations” as a subset of “syntactically irregular negatives”³¹, such as *All men are not chauvinists*, or *I do*

²³ R. Langacker, tamże, s. 119.

²⁴ R. Langacker, tamże, s. 120; *emfaza* - oryginalna.

²⁵ R. Langacker, tamże, s. 121.

²⁶ R. Langacker, 2008, tamże, s. 167-168; R. Langacker, 2016, tamże, s. 167-168.

²⁷ S. Blackheath i A. Jones, 2016, *Functional Reactive Programming*, New York, s. 3.

²⁸ S. Blackheath i A. Jones, tamże, s. 102.

²⁹ S. Blackheath i A. Jones, tamże, s. 104.

³⁰ W. A. Davis, 2016, *Irregular Negatives, Implicatures, and Idioms*, (Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology), Dordrecht.

³¹ W. A. Davis, tamże, s. ix; por. s. 248: “clauses containing *not* or an equivalent that have a syntactically irregular meaning”.

not think he will come. Davis distinguishes ten different types of irregular negatives (e.g. litotes, metaphors, or various kinds of implicatures), and ascribes to them, in their direct irregular interpretations, the status of idioms.

However, as he realizes, "irregular negations appear to be linguistic universals (...). Idioms, in contrast, are typically peculiar to particular languages"³². Moreover, idioms are not generally productive, whereas both regular and irregular negatives are. Yet, he still finds irregular negatives idiomatic because, as he observes, idioms themselves embrace a wide range of non-compositional expressions that vary markedly in productivity: "<<Fixed form>> idioms vary from the completely invariant (*by dint of*) to those that allow inflection (*kick/kicked/kicks the bucket*), to those that have one compositional variable (*pull one's leg*), to those that have two compositional variables (*What is Mary doing in Paris?*), and beyond"³³.

The distinction Davis makes use of at this point is the one between fixed-form idioms that are close to being completely compositional and free-form idioms that are close to being completely non-compositional. As he concludes, "the infinite number and wide variety of idioms [...] refute any principle of compositionality"³⁴.

Concluding remarks

We have tried to show that meaning decomposition can be grasped with at least 3 different notions, or mechanisms. And, thus, the task of explaining the human capacities of, respectively, seeing wholes behind components and bringing components into wholes may be attempted because (i) meaning is componential, (ii) meaning is compositional, and/or (iii) meaning is analyzable. Which of the three happens to be actually favoured seems to depend, rather explicitly, on one's general stand on language and linguistics, the choice being between formally- and functionally-oriented linguistic paradigms³⁵.

³² W. A. Davis, *tamże*, s. ix-x.

³³ W. A. Davis, *tamże*, s. x.

³⁴ W. A. Davis, *tamże*, s. x.

³⁵ This generalization can only be fostered and further exemplified with the sources that, for the economy of space, we can merely mention now: Gross, S. (2015) *(Descriptive) Externalism in Semantics*, in: Nick Riemer (ed.), *The Routledge Handbook of Semantics*, (Routledge Handbooks in Linguistics), 13-29, New York: Routledge; Jacobson, P. (2014) *Compositional Semantics: An Introduction to the Syntax/Semantics Interface*, (Oxford Textbooks in Linguistics), Oxford: Oxford University Press; Szabo, Z. G. (2013) *Problems of Compositionality*, New York: Routledge; Hinzen, W., M. Werning, and E. Machery (2012) *Introduction*, in: M. Werning, W. Hinzen, E. Machery (eds.), *The Oxford Handbook of Compositionality*, Oxford: Oxford University Press, pp. 1-18 or Janssen, Th. M. V. (2012) *Compositionality: its Historic Context*, in: M. Werning, W. Hinzen, E. Machery (eds.), *The Oxford Handbook of Compositionality*, Oxford: Oxford University Press, 19-46.

Bibliography

- Allan, K., 2001, *Natural Language Semantics*, Blackwell Publishers Ltd., Oxford.
- Blackheath S. i A. Jones, 2016, *Functional Reactive Programming*, Manning Publications, New York.
- Davis, W. A., 2016, *Irregular Negatives, Implicatures, and Idioms, (Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology)*, Springer, Dordrecht.
- Gross, S., 2015, *(Descriptive) Externalism in Semantics*, [w:] *The Routledge Handbook of Semantics*, pod red. N. Riemer, (Routledge Handbooks in Linguistics), Routledge, New York, s. 13- 29.
- Goddard, C., 1994, *Semantic theory and semantic universals*, [w:] *Semantic and Lexical Universals: Theory and Empirical Findings*, pod red. C. Goddard i A. Wierzbickiej, John Benjamins, Amsterdam, s. 7- 29.
- Hinzen, W., M. Werning, i E. Machery, 2012, *Introduction*, [w:] *The Oxford Handbook of Compositionality*, pod red. M. Werning, W. Hinzen, E. Machery, Oxford University Press, Oxford, s. 1- 18.
- Jacobson, P., 2014, *Compositional Semantics: An Introduction to the Syntax/Semantics Interface*, (Oxford Textbooks in Linguistics), Oxford University Press, Oxford.
- Janssen, Th. M. V., 2012, *Compositionality: its Historic Context*, [w:] *The Oxford Handbook of Compositionality*, pod red. M. Werning, W. Hinzen, E. Machery, Oxford University Press, Oxford, s. 19- 46.
- Kardela, H., 2012, *Words in Context: a Cognitive Grammar Perspective*, [w:] *Words in Contexts: from Linguistic Forms to Literary Functions*, pod red. P. Łozowskiego i A. Włodarczyk-Stachurskiej, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom, s. 91- 107.
- Kardela, H., 2016, *Analyzability and Institutionalization: Setting Parameters in Cognitive Morphology*, 'SKASE Journal of Theoretical Linguistics' 13(2): s. 69-90.
- Katz, J.J. i J.A. Fodor, 1963, *The structure of a semantic theory*, 'Language' 39: s. 170-210.
- Langacker, R., 2008, *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, Oxford University Press, Oxford.
- Langacker, R., 2016, *Nominal Structure in Cognitive Grammar. The Lublin Lectures*, pod red. A. Głaza, H. Kowalewskiego, P. Łozowskiego, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Łozowski, P., 2005, *Componentiality revisited: friend in dictionaries*, [w:] *Friends: Interdisciplinary Speculations on a Social Artefact*, (Lulea Studies in the Arts and Social Sciences 4.), pod red. U. Magnussona i C. Nordberga, Swedish Science Press, Uppsala, s. 106- 125.
- Łozowski, P., 2014, *Boy, girl, man, woman in Longman Dictionary of Contemporary English (1978-1995)*, [w:] *Teoria a prax pripravy buducich*

- translatologov a ucitelov anglického jazyka II*, pod red. A. Stulajterovej, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, s. 123- 130.
- Łozowski, P., 2015, *Lexical Semantics with and without Sense Relations: Pig Terms in EFL Dictionaries*, [w:] *New Pilgrimage: Selected Papers from the IAUPE Beijing Conference in 2013*, pod red. Li Cao and Li Jin, Tsinghua University Press, Beijing, s. 321- 336.
- Łozowski, P., 2017, *Tracing Common-Denominator Semantics: In-Between Substantiated and Spectral Senses*, [w:] *Evolving Nature of the English Language: Studies in Theoretical and Applied Linguistics*, pod red. R. Kiełtyki i A. Uberman, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, s. 107- 116.
- Persson, G., 2002, *From 'spinning woman' to 'old maid' to what? On the sense development of spinster*, [w:] *Proceedings of the Tenth International Symposium on Lexicography. May 4-6, 2000 at the University of Copenhagen*, pod red. H. Gottlieb, J.E. Mogensen, i A. Zetterstena, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, s. 273- 283.
- Saeed, J.I., 2003, *Semantics*. 2 wydanie, Blackwell Publishing Ltd, Oxford.
- Szabo, Z. G., 2013, *Problems of Compositionality*, Routledge, New York.
- Talmy, L., 2000, *Toward a Cognitive Semantics. Volume I: Concept Structuring Systems*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Taylor, J., 2002, *Cognitive Grammar*, (Oxford Textbooks in Linguistics 5.), Oxford University Press, Oxford.
- Warren, B., 2001, *Accounting for compositionality*, [w:] *A Wealth of English. Studies in Honour of Goran Kjellmer*, (Gothenburg Studies in English 81.), pod red. K. Aijmer, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.

Abstract

In search of meaning decomposition: componentiality, compositionality, analyzability

The three related notions – componentiality, compositionality, and analysability – are discussed in terms of meaning decomposition and in the context of the structural *vis-à-vis* functional polarization of linguistic approaches. While componentiality is found to be championed by structuralists/formalists, compositionality and analyzability seem to be favoured by functionalists. It is concluded that all the three appear to be a matter of degree, with selected arguments presented for and against each of them.

Keywords: wholes vs. components, formalism vs. functionalism, holism vs. modularism

Zusammenfassung

Auf der Suche nach Mechanismen der Verteilung der Bedeutung: Komponenten- und Kompositionsanalyse, Analysierbarkeit

Das Ziel der Untersuchung ist das Problem der Dekomposition der Bedeutung in Bezug auf drei Mechanismen: auf die Komponenten- und Kompositionsanalyse und auf die Analysierbarkeit, die sich anscheinend auf kognitive Fähigkeiten des Menschen, d. i. einerseits auf das Erblicken der Bestandteile in zusammengesetzten Redewendungen, andererseits auf die Bildung der Zusammensetzungen aus Bestandteilen stützen. Sofern die Komponentenanalyse der formalen und strukturellen Sprachwissenschaft zugrunde liegt, sind solche Gebrauchstermini wie die Kompositionsanalyse und die Analysierbarkeit Grundbegriffe der funktionellen und kognitiven Sprachwissenschaft. In der Mehrheit der angeführten theoretischen Ansätze wird postuliert, dass alle drei Mechanismen nicht absolut, sondern komparierbar sind.

Schlüsselwörter: Ganzheiten vs. Teile, Formalismus vs. Funktionalismus, Holismus vs. Modularismus

Grzegorz Majkowski

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

ABOUT VALUES COMMUNICATING BY POLISH YOUTH FROM THE VOLUNTARY LABOUR CORPS (RESEARCH RECONNAISSANCE)

Introduction

In this article, we are introducing a verbal resource that serves youth at risk for marginalization and who are under the care of the Volunteer Labour Corps (OHP) to express their values¹. By *values* we understand the beliefs recognized in society that determine the actions of individuals, generally accepted normative and existential judgments (e.g. Scheler 2008, Ajdukiewicz 2006). We pay attention to the importance of language in the process of socialization and its role in social communication in general².

The Voluntary Labour Corps (OHP) offer help young people who are not socially adjusted and often come from dysfunctional families. OHP is a Polish, state budgetary unit supervised by the Minister of the Family, Labour and Social Policy. It carries out state tasks in the area of counteracting marginalization and social exclusion of young people in terms of their education, acquiring skills and abilities and employment³.

The material in the article is based on statements of young people, who are under the supervision of the Center for Training and Education in Tczew (OSiW). The OSiW in Tczew is an organizational unit of the OHP of the Pomeranian

¹ These issue will be elaborated in the monograph being prepared. About youth language from the Voluntary Labour Corps have been written in article G. Majkowski, *Information in oral communication of socially maladjusted youth of Voluntary Labour Corps*, „Językoznawstwo”, nr 10, 2016, s. 169-178.

² Polish linguistic literature has finally got many interesting works devoted to the language of value. The language of values (e.g. Puzynina 1997, 2013, 1982: 23-32; Puzynina, Pajdzińska 1996: 35-45, Bartmiński, ed. 2003) or e.g. the place of language etiquette among values (Marcjanik 1991: 61-65).

³ Voluntary Labour Corps organize their activities on the basis of Article 69.1. (among others) *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.*; *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 lipca 2011 r. w sprawie szczegółowych zadań i organizacji Ochotniczych Hufców Pracy* (Dz. U. 2011 Nr 155, poz. 920, s. 9173), *Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 20 kwietnia 2004 r.* (Dz.U. 2004 Nr 99, poz. 1001).

Province. Observations of communicative behaviour were conducted in 2016, mainly in the dormitory as a place where unofficial contacts usually take place. According to the OHP's nomenclature, the wards are the participants.

The method of observation, more precisely: *observation of time samples*, was used. This was a systematic, direct, partial participant and hidden observation. The study group consisted of 25 people aged 16-18. There were 20 boys and 5 girls in it.

Communication of values by the charges of OHP

The marginalized and threatened with marginalization youth, who comes to under educational units of OHP, do not have a well-formed value system and very often denies the axionormative system of society. This is under the influence of the family and peers environment. Of particular importance there is a family in this case. Excluded youth are most likely to come from dysfunctional families who do not share positive values and do not perform educational functions.

In unofficial and official communication, participants express their values. Most often there are anti-values in their statements⁴. These are mainly: *betrayal, theft, escape, disorder, evil, aggression*. The wards of OHP often neglect the community as a family, too. In the case of *betrayal, theft, disorder*, the reality is subjected to valuation, current situations connected with breaking the principle of group loyalty, theft made, usually of money, the need to maintain cleanliness and order, for instance: *Tu kradną; On ukradł mi pieniądze; Okłamał mnie; Nie chce mi się sprzątać*. [*They steal here; He stole my money; He lied to me; I do not want to clean up*. – translated by G.M.] In verbal interactions of participants there is often a lie referring to the lack of group solidarity, e.g. *On okłamał mnie*. [*He lied to me*. – translated by G.M.]

In the set of anti-values are also – as said above – *evil, aggression*, which are verbalized by vulgarisms⁵, e.g. *Rozjebimy legionistów*. [*We'll fuck legionaries up*. – translated by G.M.]; [*legionaries* 'sympathizers, supporters of football club Legia Warszawa – postscript G. M.]. In this statement vulgarism was used to emphasize hostile attitude towards another community (here: the sympathizers of the football club). Vulgarisms are very common in OHP wards' statements.

The participant also assigns the value of avoiding responsibility for the offense. Positively evaluates, for example, the ability to escape from the law: *Uciekałem przed policją*. [*I ran away the police*. – translated by G.M.]. Very often uses vulgarism to *fuck up*. (as a counterpart of the verb *escape*).

In another statement, vulgarism serves the sender for the negation of the value called by a word *family*: *Po co mi rodzina. Na chuj mi rodzina*. [*What is my*

⁴ Jadwiga Puzynina (Puzynina 1997, 2013) uses the concept of anti-values.

⁵ As far as the subject of vulgarisms in public space are concerned, see e.g. (Kita 2016: 349-369, there is also extensive literature of the subject).

family for? For fuck is my family? – translated by G.M.]. The use of vulgarism *fuck* reinforces the emotionality of speech. With its help the sender indicates that he does not want to belong to the family structure.

In many statements participants communicate material values that appear to be particularly close to them⁶. They express a high degree of need for substantial cash and a variety of material goods, such as fashionable, expensive clothes, high class mobile phones, cars, etc.

In the statements valuations are described as *extra*, *poor* (mobile), for example: *Ma extra komórkę; To jest kiepska komórka* (komórka ‘telefon komórkowy’) [He’s got an extra cell; This is a poor cell (cell phone) – translated by G.M.], a common noun *a pile* (of money), for instance: *Zarobię u niego kupę pieniędzy*. [I’ll make a pile of money – translated by G.M.], modulant *but* (is used to express admiration): *Ale ma wóz* (samochód) [What a car he has! – translated by G.M.].

A large group of participants negates the value of *order*. Most of them avoid the obligation to maintain order in the OSiW, a boarding house, in the rooms where they live. Then such comments appear: *I will not clean the corridor. I do not care; I will not be tidying the room*.

In participants’ utterances we can find also positive values, such as *work*, *making physical effort*, *commitment*, *responsibility*. In many cases they are communicated with the intention of convincing the recipient for herself / himself in order to win the favour of the recipient, his trust, strengthen the image, and not because they are recognized, very personal. As the socialization progresses in the OHP unit, these values appear to be expressed by the *participants* with inner conviction, sincerely.

In the statements of young people who are progressing in socialization, the value of *work* is revealed. During the apprenticeships, *the participants* realize that they will take benefits (material) in case of working. Work is no longer treated as an annoying obligation, as the burden imposed by adults is on the other hand⁷ (the denial of employee duties dominates). The value of the work is expressed in

⁶ The fact that young people who go to the protective-educational centers of OHP recognizes material values above all, confirms *Diagnoza potrzeb i postaw młodzieży w kontekście ich szans na rynku pracy* under the project *Identyfikacja potrzeb i oczekiwań młodzieży na rynku pracy* (Godlewski, 2010). The study report says: "Respondents in the study also raised the issue of the material needs of young people and the difficulties connected with spatial exclusion. The attitudes of the excluded youth are defined as strictly materialistic and, around such values, they oscillate their life goals" (Godlewski, 2010: 60).

⁷ Young people marginalized and threatened with marginalization, widely accept the attitude of treating work as coercion (Godlewski, 2010: 59). In the care and education centers of the OHP, including units adapting to the profession, there is a process of socialization and awareness of the value of work.

the spoken language by nouns and verbs: *a job and work*, commonly e.g.: *Workshops is a cool job; I like this job; I worked in the kitchen on Saturday.*

In the set of participants' values there is also *a life experience* and *a resourcefulness of life*. This is illustrated by the example: *I left with my brother to work in Germany. I was working in the workshop. I was watching as they were doing it and I learned. Then I knew it and I was doing it myself.* The sender informs that he has found himself outside the borders of his native country, that he is able to cope in another culture, among people who communicate in another language. The participant reports that he worked in a foreign community, that he adhered to it, to the rules in force and to the expected rules of conduct: *I left with my brother to work in Germany.* He also reports (he brags himself) that he is resourceful in life, that he is able to cope with the new situation – while performing his professional duties. He has the ability to learn from other employees through observation. He can use existing conditions: *I was watching as they were doing it and I learned. Then I knew it and I was doing it myself.*

In participants' statements one value, especially close to young people, *love* is expressed. The sender communicates the need of having the feeling of love for another person, showing her /him tenderness, concern for her / him, feeling emotional bond; giving and receiving love at the same time⁸. The strong desire to stay in touch with the other person expresses the following: *Chcemy być razem; Mam dziewczynę.* [*We want to be together; I have a girlfriend.* – translated by G.M.]. The participant says these statements only to express his/her system of values, but often to build authority among the other members of OHP, as well.

Conclusion

In the comments of the socially maladjusted youth there are usually anti-values, such as *evil, hatred, betrayal, theft*. We also meet such values as for instance *love, work, responsibility*.

The senders express anti-values directly. They use the names of anti-values freely. They use vulgarisms then. They demonstrate that they do not accept social order. The speech is characterized by language rudeness and linguistic aggression.

The marginalized and threatened with marginalization youth, represent a certain value system. Anti-values prevail in their statements. With this knowledge the educator can prepare a more effective socialization program.

Bibliography

Bartmiński J., red., 2003, *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, Wyd. UMCS, Lublin.

⁸ The feelings can be spoken in different ways, using a variety of phraseologies (Pajdzińska 1999: 83-101).

- Chlebda W., 2007, *O tekstowych wykładnikach wartościowania*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 1, s. 25-33.
- Dubisz S., 2014, *Językowy obraz świata*, [w:] *Grzeczność nie jest nauką łatwą ani małą. Język, działanie, kultura*, red. J. Bloch, D. Lewandowska-Jaros, R. Pawelec, Wydział Dziennikarstwa i Nauk Społecznych UW, Warszawa, s. 87-96.
- Gajda, S., 2002, *Agresja językowa w stosunkach międzyludzkich*, [w:] *Język narzędziem myślenia i działania*, red. W. Gruszczyński, Warszawa, s. 59-66.
- Godlewski T., red., 2010, *Identyfikacja potrzeb i oczekiwań młodzieży na rynku pracy. Podsumowanie wyników badań zrealizowanych w ramach modułów badawczych*, OHP, Warszawa.
- Grzegorzczukowa R., 2003, *Jeszcze w sprawie rozumienia dobra i dobroci*, [w:] *Język w kręgu wartości*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 261-272.
- Karwatowska M., 2001, *Prawda i kłamstwo w języku młodzieży licealnej lat dziewięćdziesiątych*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Kita M., 2016, *Estetyzowanie wulgaryzmów*, „Stylistyka”, XXV (*Gajda i stylistyka – Gajda and Stylistics*), s. 349-369.
- Majkowski G., 2016, *Information in oral communication of socially maladjusted youth of Voluntary Labour Corps*, „Językoznawstwo”, nr 10, s. 169-178.
- Marcjanik M., 1991, *Miejsce etykiety językowej wśród wartości*, „Język a Kultura”, t. 3: *Wartości w języku i tekście*, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz, Wrocław, s. 61-65.
- Pajdzińska A., 1999, *Jak mówimy o uczuciach. Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 83-101.
- Puzynina J., 1997, *Słowo-wartość-kultura*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Puzynina J., 2013, *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Wyd. PAU, Kraków.
- Puzynina J., 1982, *Językoznawstwo a aksjologia*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, t. 39, s. 23-32.
- Puzynina J., A. Pajdzińska, 1996, *Etyka słowa*, [w:] *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*, red. J. Miodek, Wrocław, s. 35-45.
- Skubalanka T., 2016, *Pragmatyczne wyznaczniki rozmowy*, „Stylistyka”, XXV (*Gajda i stylistyka – Gajda and Stylistics*), s. 123-131.

Abstract

About values communicating by Polish youth from the Voluntary Labour Corps (research reconnaissance)

The article presents verbal resource, which is used, by socially maladjusted, marginalized and attending Voluntary Labour Corps (OHP) youth, to express

values recognized by them. In the statements of excluded young people we deal with certain paradoxes, with the transition from the values: *good, love* to counter-values: *evil, hatred*, from the values of *trust, unity, loyalty* to the anti-values of *betrayal, theft*.

Senders express anti-values directly and indirectly. They recognize anti-values as values. In many cases, participants are characterized by reduced sensitivity to the common good. They demonstrate, usually using vulgar language that they do not accept social order. Predominance of anti-values increases through the process of rehabilitation.

Recognition of values that youth experienced negatively in life identifies with the help of educators to socialize young people to the role of an employee, citizen and user of common Polish language.

Keywords: values name, values, anti-values, evil, good, vulgarisms, youth socially unsuited, observation

Zusammenfassung

Über die Weitergabe von Werten durch polnische Jugendliche aus Organisationen für Freiwilligenarbeit (wissenschaftliche Erkundung)

In den Aussagen sozial unangepasster Jugendlicher aus Organisationen für Freiwilligenarbeit kommen meistens solche Unwerte vor wie: das Böse, der Hass, der Verrat, der Diebstahl. Es kommen auch solche Werte vor wie: die Liebe, die Arbeit (die Arbeitstüchtigkeit), die Verantwortung.

Die Sender drücken diese Unwerte direkt aus. Sie gebrauchen die Bezeichnungen der Unwerte, d.i. die Vulgarismen, auf eine ungezwungene Art und Weise. Dadurch demonstrieren sie, dass sie die soziale Ordnung nicht akzeptieren. Ihre Aussagen zeichnen sich durch sprachliche Unhöflichkeit und Aggressivität aus.

Diese marginalisierten und gefährdeten Jugendlichen repräsentieren ein bestimmtes Wertesystem. In ihren Aussagen überwiegen die Unwerte. Im Wissen über diese Thematik kann ein Betreuer ein wirkungsvolleres Sozialisationsprogramm vorbereiten.

Schlüsselwörter: Werte, Unwerte, sozial unangepasste Jugendliche, Vulgarismen, Beobachtung

Тарас Шмігер

Львівський національний університет імені Івана Франка

**СТИЛЬОВІ ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДУ «ТРЕНОСУ»
МЕЛЕТІЯ СМОТРИЦЬКОГО: ВІДТВОРЕННЯ
ПРОЗИМЕТРІЇ ТА БАГАТОМОВНОСТІ**

Мотив плачу має давні традиції і в українській, і в польській літературах. Персоніфікований образ України оплакує смерть переяславського князя Володимира Глібовича (стаття за 1187 рік із «Київського літопису» (1199-1200 pp.)): «w нем же Оукраинна много постана»¹. Аналогічний образ Польщі оплакує смерть князя Болеслава I (стаття із «Хроніки» Галла Аноніма (1113-1116 pp.)): «Polonia prius regina, aurorae radiantecum gemmis coronata, sedet in pulvere, viduitatis vestibus involuta, in luctum cythara, plausus in moerorem, organum in suspiria convertuntur»². Жанр оплакування, що міг представляти також сповідь і покаєння, був досить популярним у всіх періодах української літератури, зокрема в українській польськомовній літературі XVI-XVII сторіч³. Для української літератури такий плач містив конструктивну дію, адже завжди одержував бажані наслідки⁴. Саме тому «Тренос» Мелетія Смотрицького – це насамперед заклик до дії, який містить чималу силу переконання і спрямований на досягнуття поведінку його читачів.

На титулі оригінального видання не зазначено справжнього імени автора, та й сам твір – це псевдопереклад, адже натомість вказано, що цей твір спочатку перекладали слов'янською з грецької, а потім польською зі слов'янської. Ця замаскованість мала на меті надати ваги твору в суспільно-літературній системі. Структура «Треносу» така, що тут можна виділити три мовці-маски – митця до мецената, автора до читача й Східної Церкви до своїх вірників. Існують погляди, що маска – це засіб «інфікування

¹Полное собрание русских летописей. Т. 2 : Ипатьевская летопись (1908), Санкт-Петербург, Столб. 658.

²Monumenta Germaniae Historica... Scriptorum: t. 9 (1851), Hannoverae, s. 435.

³І. Захара, 2013, Історично-філософські підвалини «Слова про Ігорів похід», У кн.: «Записки НТШ. Т. 265 : Праці Історично-філософської секції», Львів, С. 249; пор. Історія української літератури : у 12 т. (2014–), Київ, Т. 2, С. 265-268.

⁴І. Захара, 2013, Історично-філософські підвалини «Слова про Ігорів похід», У кн.: «Записки НТШ. Т. 265 : Праці Історично-філософської секції», Львів, с. 249.

свободою»⁵. Звісно, метафора «інфікування» видається перебільшеною, але в українському суспільстві у час після Люблинської унії завдання ширити свободу стояло вкрай гостро. Зрештою, на думку В. Д. Литвинова, українська етнічна самосвідомість набрала нової сили в епоху Відродження⁶. Тому три іпостасі письменника варто розглянути окремо й поглянути на вжиток мовних засобів, якими він намагався впливати на освічених українських – і не тільки – громадян Польсько-литовської держави.

Переклад «Треносу» українською – це і повернення твору в рідномовну стихію української літератури, і частково реконструкція українського релігійного світогляду. Повний українськомовний переклад – після фрагментарних спроб М. С. Грушевського, Л. Є. Махновця, І. А. Панькевича, В. І. Кречотня – вийшов 2015 р., стараннями члена-кореспондента НАН України, доктора філологічних наук, професора Київського національного університету ім. Т. Шевченка – Р. П. Радишевського. У цій розвідці для аналізу залучено українськомовний переклад Р. П. Радишевського та англійськомовний Д. А. Фрика.

Естетичність переконування

Давня світова література рясніє прозиметром (*лат. prosimetrum*) – задуманим поєднанням прози й поезії в одному авторському тексті⁷. Можливо, так реалізувався жанровий синкретизм, або це був засіб коригувати психічну уважність до окремих сюжетних переходів чи ідей. Відомий цей засіб також українській літературі.

Аналізуючи панегірик меценатові, уміщений як перший уступ у «Треносі», доцільно звернутися саме до цього явища, адже «йдеться в основному про прозовий твір, у тексті якого поетичні вкраплення можна тлумачити як засіб виокремлення основних ідей, що розробляються у творі, а також як засіб спонукання реципієнта до інтелектуальної роботи» або «інтелектуальної гри»⁸. У широкому сенсі прозиметр можна розуміти як чергування прозових і поетичних фрагментів твору, але у вузькому сенсі варто звернути увагу на «поетичні вкраплення», які надають певної ритмічності тексту, але не перетворюють його на ритмізовану прозу, і саме цим украплення підкреслюють авторову думку або додають тексту пишного орнаменту.

⁵Л. В.Сафронова, 2009, *Постмодернистский текст: поэтика манипуляции*, Санкт-Петербург, с. 34.

⁶В. Д. Литвин, 2005, *Католицька русь*, Київ, с. 24.

⁷Т. Hunt T, 1977, Precursors and Progenitors of *Aucassin et Nicolette*, In: "Studies in Philology", Vol. 74, no. 1, s. 1-19.

⁸К.Борисенко, 2008, *Prosimetrum в українській літературі барокової доби*, Донецьк, с. 30.

Панегірик на честь Михайла Корибута розпочинається віршем на герб князів Вишневецьких. Прозовий текст рясніє формулами, сила яких саме у їхній формальності, через яку читачева увага конденсується, а пам'ять легше закарбовує естетичні кліше.

Прозиметр вважають високолітературним прийомом⁹, адже він ґрунтується на системі повторів, найчастіше побудованих на клавзальних римах, але не тільки. Так, пишноту звуку й елегантність мовлення забезпечують також алітерації, які акцентують яскравість образности й багатство лексики. Яскраві й незвичайні описи змінюють наративне функціонування метра у загальній структурі тексту, створюють серію не поєднаних відступів від основного наративу; поетичні вкраплення додають краси твору й підсилюють сприйняття прозового часу¹⁰.

Прозиметр ґрунтується на вживанні окремих рис або їхньому поєднанні, серед яких у «Треносі» варто звернути увагу на алітерацію, римування, параномазію, повтор ключового слова й синонімію. Мелетій Смотрицький дуже щедро використовував техніки ампліфікації у своєму творі¹¹.

1. Алітерація¹²

na tejsamejwierzeiwyznaniu	на тій самій ві рі й сповіданні	onthevery fa ithand conf ession
wiel kiej wiel uludzimilości	великий багатьох лю дей лю бові	great love of many people
m iejsce u kaźdeg o miećmają	для кожного мають бути	should be in everyone's thoughts
naj mniejszy i niegodny	най менший і не достойний	least and unworthy

У прозі алітерації не виконують такої ж потужної функції і не мають такої ж зобов'язальної сили, як у поезії. Відповідно, питання навмисного

⁹G. Parsons, 2009, Acallam Na Senórach as Prosimetrum, [w:]: "Proceedings of the Harvard Celtic Colloquium", Cambridge, Ma., Vols. 24/25, s. 88.

¹⁰E. Johnson, 2009, Chaucer and the Consolation of Prosimetrum, [w:]: "Chaucer Review", Vol. 43, no. 4, s. 460-461.

¹¹L. Stefanowska, 2007, Threnos Meletija Smotryckiego: Funkcje retoryki w tekście polemicznym, [w:]Ukraina. Teksty i konteksty : Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stefanowi Kozakowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin, Warszawa, s. 146.

¹²Приклади: Смотрицький Мелетій, 2015, Тренос, або Плач Єдиної Святої Помісної Апостольської Східної Церкви з поясненням догматів віри ... = ΘΡΗΝΟΣ to jest Lament jedynej św. Powszechnej Apostolskiej Wschodniej Cerkwi, z objaśnieniem Dogmatów Wiary ..., Київ, s. 30-35; Smotryc'kyjMeletij(2005), Rus' Restored: SelectedWritingsof..., Cambridge, Ma., s. 5-8.

використання алітерації чи збігу звуків не завжди можна до кінця вирішити. Очевидно, автор звертав на них увагу, але не завжди мій надавати вирішального значення. Натомість перекладачі могли відтворити алітерацію випадково, якщо цьому сприяє сама мова: споріднені мови можуть визначати несвідомий вибір перекладача, а віддалені стимулюватимуть більшу увагу до тексту перекладу. З іншого боку, алітерації могли підкреслювати вагомість інших засобів (напр., синонімії), а звідси перекладачі могли звертати більшу чи меншу увагу на ключові формули.

2. Однакові закінчення як елемент римування

jest gruntem i węgielnym kamieniem	грунтом і наріжним каменем є	the foundation and the corner stone
wzmocnienie i pomnożenie dać raczył	зміцнення і примноження надав	strengthening and multiplying
z pewną i bezpieczną nadzieją oczekują	з певною й безпечною надією чекають	they expect with certain and sure hope
dotrzymania całości i szczerości	утриманні цілості й щирості	the maintenance of the integrity and the purity
potężnych i nieprzewycięzonych	великих і непереможних	mighty and unassailable

Іменникові, прикметникові та дієслівні закінчення відображають граматичну систему мови, тому у синтетичних мовах закінчення-римування легше відтворити, ніж при перекладі аналітичною мовою із синтетичної. Р. П. Радишевський мав більше виражальних засобів у своєму арсеналі, тоді як Д. А. Фрику доводилося жертвувати частиною «рим».

3. Парономазія

częste ageste	так часто	frequent
dzielnych i przeważnych	відважних і звитяжних	brave and courageous
wyznaniu wiary i zażywaniu Ceremonii	непохитність віросповідання та звершування обрядів	in the confession of its faith and in the use of its ceremonies

Парономазія у тексті оригіналу, тобто у прозовому тексті, не відіграє такої яскравої естетичної функції, як у поетичному тексті. Зумовлена також і граматичною структурою мови, парономазія дає авторові шанс увести також елементи мовної гри в текст. Поєднання фонетично-семантичних збігів і протиставлень дозволяє авторові уводити осмислений стилістичний прийом для додаткового комунікативного підкреслення певної ідеї. Ідея може виражатись як у словосполучі, та і в поширеному реченні. У перекладах спостерігаємо, як граматики сама «вирішувала» відтворення семантичної

канви твору, оскільки перекладачі передавали лише інформаційний компонент, не акцентуючи його ні в який спосіб.

4. Повтор ключового слова

<i>wiarę</i> Bogu, <i>wiarę</i> Ojczyźnie, <i>wiarę</i> Królom Panom swoim	<i>wiру</i> в Бога, <i>wiру</i> в отчизну, <i>wiру</i> в королів – панів своїх	<i>faith toward</i> God, <i>faith toward</i> the fatherland, <i>faith toward</i> the kings their lords
<i>Ducha</i> rady, <i>Ducha</i> mądrości, <i>Ducha</i> męstwa, <i>Ducha</i> bojaźni	<i>Духа</i> поради, <i>Духа</i> мудрості, <i>Духа</i> мужності, <i>Духа</i> смирення	<i>the spirit of</i> counsel, <i>the</i> <i>spirit of</i> wisdom, <i>the</i> <i>spirit of</i> courage, <i>the</i> <i>spirit of</i> fear of Him

У цьому випадку повтор слова виконує дві функції: він робить поняття ключовим і прирівнює означені об'єкти. Приміром, у першому прикладі можна зрівняти «Бога – Вітчизну – Короля» і поставити їх у статус «своїх панів». Уважаємо, що такий повтор універсальний, а тому він не потребує спеціальної уваги перекладача.

5. Риторична ампліфікація

spraw i postępów	справи і вчинки	affairs and deeds
bitwy i pojedynki	битви і сутички	frequent battles and individual combat
cnoty i sławy	честі й слави	virtue and glory
prawdliwemu i wiernemu	справжньому вірному	true and faithful
pilnie a uważnie	ретельно й уважно	diligently and carefully
ochotniejszym i gorętszym	охочіше й гарячіше	willingly and eagerly

Використання синонімів у словосполучі-парі певною мірою надають художности бароковому твору. Мовна гра додає піднесеного стилю панегірику, а поєднання слів із подібним значенням привертає більшу увагу до них і дозволяє легше запам'ятовувати. Зрештою, словесні одиниці є римовані, бо однакові, навіть якщо абсолютно не наближені семантично. З погляду перекладу, такі словосполучки ідентифікуються досить просто, а отже перекладачі одразу звертають на них увагу.

Зрозуміло, що на вжиток повторів вплинули і писемна практика, і кодифіковані ораторські взірці, і усталені форми промов¹³. Однак, не варто забувати, що тут маємо справу із польськомовним текстом, адже давня українськомовна традиція мала значно розширенішу систему повторів, яка

¹³ Średniowiecze. Renesans, 2001, Warszawa, s. 381.

ґрунтувалася на співаній ритмізованій прозі значно більше, ніж цьому сприяла польськомовна суспільно-політична практика XVI-XVII сторіч.

Багатомовність і символи влади

Національна позиція Мелетія Смотрицького проявилася дуже відверто. Він переймався тим, що вороги докладають усіх зусиль, «щоб у Русі не повинна Русь статися»¹⁴ (Переклад з польської – мій. *Т.ІІІ.*), і відповідно намагався навіть через польський текст закріпити авторитет саме українського слова. С. В. Сухарева виділяє вісім груп правописних, лексичних і граматичних відхилень, що мають риторичну цінність саме як українізми¹⁵. Враховуючи те, що Мелетій Смотрицький мав добру освіту й писав офіційною мовою держави, в якій жив, то ці відхилення мають-таки своєрідний комунікативний ефект.

Ґрунтуючись на поглядах В. К. Бгатії¹⁶, розгляньмо, яку роль іншомовне слово може відігравати в тексті з погляду дискурсу влади, тобто чи були українізми певним суспільним чинником влади. Отож, українські словесні вставки були характерними мовними маркерами, що виражали різні аспекти тогочасного українського релігійного дискурсу:

- а) підтримання жанрової інтегрованості: редакторське втручання – оскільки відображено національно-релігійний контекст, то твір мав представляти українську православну ідентичність, і завдяки накладанню обох ідентичностей – українець, отже православний – українська мова мала стати символом православ'я;
- б) авторитетність жанрових конвенцій – цитати й посилання (у нашому тексті – українські фразеологізми, розмовні конструкції, українізовані розмовні елементи) фактично легітимізували такі мовні відхилення і могли мати навіть заохочувальний ефект;
- в) інноваційна потуга (*англ.* power to innovate) – змішування різномовних систем дозволяє шукати нові форми виразу, зокрема для характеристики піднесеного стилю;
- г) спільне знання – це привілейований доступ та інформація «з внутрішнього джерела», адже твір мав представляти погляд із православної спільноти;

¹⁴MeletijSmotryc'kyj1987, *CollectedWorks...*, Cambridge, Ma.,s. 306.

¹⁵С. В.Сухарева, 2015,*Риторичний простір польськомовної прози XVII століття*, Луцьк,s. 194-195.

¹⁶V. K.Bhatia, 2007, The Power and Politics of Genre, In: *Discourse Studies : in 5 vols*, Los Angeles et al., Vol. 1, s. 111-126.

- г) підтримання солідарності у професійній спільноті – це збереження своєрідного зв'язку із іншими православними авторами (зокрема, із погляду мови¹⁷);
- д) влада і контроль у правовому контексті, що були ремінісценцією приписів і практики Литовської держави щодо використання саме української мови.

Зрозуміло, що такі мовні маркери найкраще проявляються ув іншій слов'янській мові, як-от польськомовний «Тренос» Мелетія Смотрицького чи російськомовні «українські повісті» М. В. Гоголя. В українськомовному контексті ці маркери нівелюються відсутню польськомовного офіційного чи релігійного елемента. В англійськомовному перекладі ситуація аналогічна, оскільки лексико-граматичні системи двох мов настільки віддалені, що нівелюється можливість правописного та граматичного відхилення, і звужується спектр лексичних українізмів.

Належить відзначити вживання ще двох мов із високим статусом – латинської та грецької. «Тренос» рясніє вставками латинських слів, виразів, цитат і навіть поезії. Очевидно, на частоті вживання латини позначилася освіта Мелетія Смотрицького в європейських університетах і орієнтація на богословів Римо-католицької церкви. Натомість спостерігаємо рідкісне вживання грецьких слів і фраз, хоча у тексті православного автора можна було б очікувати й вищої частотності. При перекладі латинських слів Р. П. Радишевський за рідкісним винятком подавав їх українською мовою, тоді як Д. А. Фрик вдавався до подвійної форми – в оригіналі і поруч у перекладі.

Отож, у перекладах багатомовність уже не відіграє такої визначальної ролі як чинника влади, як це було в оригіналі. Це позначено і мовно-літературними системами культур-реципієнтів, і зміною самої функції твору у суспільствах, де переважають одномовні тексти.

Висновки

Пошук мовних знаків – найнадійніший показник текстових перетворень, тому в риторичних текстах ранньобарокового періоду цей пошук можна спрямовувати на з'ясування відмінностей між прозиметрійними рисами тексту, риторичними фігурами думки та аргументаційних прийомів протиставлення.

Поєднання прозових і віршових елементів творить характерну естетичність подачі думок, однак у полемічній літературі таке поєднання виявилось на рівні повторів. Стилїстика повторів не настільки багата, як у кондакарній поезії, а тому втрати, зумовлені мовною системою, не настільки відчутні на рівні сприйняття всього тексту.

¹⁷Рог.: С. В. Сухарєва, 2015, *Риторичний простір польськомовної прози XVII століття*, Луцьк, s. 135.

Єдине, що зазнало повної втрати в перекладах, – це використання мовного різноманіття, яке підтверджує авторитетність викладу, звертається до спільних рис церковно-освічених громад, засвідчує велику ерудицію автора (отож, знову надає йому авторитету). З такого погляду, «Тренос» Мелетія Смотрицького в перекладі перетворюється на пам'ятку доби, де полум'яна дискусія втрачає емоційність викладу.

Bibliografia

- Борисенко, К., 2008, *Prosimetrum в українській літературі барокової доби*, Донецьк.
- Захара, І., 2013, Історично-філософські підвалини «Слова про Ігорів похід», У кн.: «Записки НТШ. Т. 265 : Праці Історично-філософської секції», Львів, s. 240-250.
- Історія української літератури : у 12 т.* (2014–), Київ.
- Литвин, В. Д., 2005, *Католицька русь*, Київ.
- Полное собрание русских летописей. Т. 2: Ипатьевская летопись*, 1908, Санкт-Петербург, XVIc., 938 столб., 87, IVc.
- Сафронова, Л. В., 2009, *Постмодернистский текст: поэтика манипуляции*, Санкт-Петербург.
- Смотрицький Мелетій, 2015, *Тренос, або Плач Єдиної Святої Помісної Апостольської Східної Церкви з поясненням догматів віри ... = ΘΡΗΝΟΣ το jest Lament jedynej św. Powszechniej Apostolskiej Wschodniej Cerkwi, z objaśnieniem Dogmatów Wiary ...*, Київ.
- Сухарева, С. В., 2015, *Риторичний простір польськомовної прози XVII століття*, Луцьк.
- Bhatia, V. K., 2007, The Power and Politics of Genre, In: *Discourse Studies: in 5 vols*, Los Angeles et al., Vol. 1, s. 111-126.
- Hunt, T., 1977, Precursors and Progenitors of *Aucassin et Nicolette*, [w:] “Studies in Philology”, Vol. 74, no. 1, s. 1-19.
- Johnson, E., 2009, Chaucer and the Consolation of *Prosimetrum*, [w:] “Chaucer Review”, Vol. 43, no. 4, s. 455-472.
- Monumenta Germaniae Historica... Scriptorum: t. 9*, 1851, Hannoverae, VIII, 910 p.
- Parsons, G., 2009, Acallam Na Senórach as *Prosimetrum*, [w:] “Proceedings of the Harvard Celtic Colloquium”, Cambridge, Ma., Vols. 24/25, s. 86-100.
- Smotryc'kyj Meletij, 1987, *Collected Works...*, Cambridge, Ma., xxxviii, [2].
- Smotryc'kyj Meletij, 2005, *Rus' Restored: Selected Writings of ...*, Cambridge, Ma., lxi.
- Stefanowska, L., 2007, „Threnos” Meletija Smotryckiego: Funkcje retoryki w tekście polemicznym, In: *Ukraina. Teksty i konteksty: Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stefanowi Kozakowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Warszawa, s. 139-150.

Abstract

Stylistic issues of translating "Threnos" by Meletiy Smotrytskyi: rendering prosimetrum and multilingualism

The aim of the paper is to study the translation of some stylistic features of the Polish-language polemical treatise "Threnos" by the famous Ukrainian author and religious figure Meletiy Smotrytskyi into Ukrainian (translated by R. Radyshevskyi) and into English (translated by D. Frick). As a Baroque rhetorical text, the style of "Threnos" is construed by prosimetrum practices, rhetorical figures of thought and contrasting techniques of argumentation. The combination of prosaic and poetical elements creates the unique aesthetics of rendering opinions, but in the polemical literature, this type of combination is well-demonstrated with repetitions. The functioning of repetitions is not so abundant as in kontakion poetics, and therefore translation losses, caused by target-language systems, are not so noticeable from the viewpoint of perceiving the whole text. The only feature, which was lost totally in translation, is language diversity, which confirms the authority of communication, appeals to the commonness of ecclesiastical and intellectual communities, and shows a great erudition of the author. From this point of view, the translation of "Threnos" by Meletiy Smotrytskyi is just a literary monument, where passionate polemics loses its emotional expressiveness.

Keywords: polemic literature, stylistic repetitions, translation quality assessment, Polish-language writings in Ukrainian literature

Zusammenfassung

Stilistische Aspekte in der Übersetzung des Traktats „Threnos“ von Meletiy Smotrytskyi: das Prosimetrum und der Multilingualismus

Ziel des Artikels ist die Analyse einiger stilistischer Merkmale des von dem berühmten ukrainischen Verfasser Meletiy Smotrytskyi, einer berühmten religiösen Persönlichkeit, in polnischer Sprache verfassten Traktats „Threnos“ in der ukrainischen (von R. Radyshevskyi) und englischen Übersetzung (von D. Frick). Als rhetorischer Text aus der Epoche des Barock zeichnet sich „Threnos“ durch die Anwendung des Prosimetrum, rhetorischer Figuren und kontrastiver Argumentationstechniken aus. Aus der Verbindung von Prosa und Poesie entsteht eine eigenartige Ästhetik der Meinungen, obwohl dieser Verbindungstyp in der polemischen Literatur schon gut durch Wiederholungen veranschaulicht wird. Die Wiederholungen fungieren nicht so häufig wie in der Kontakion-Poetik. Dadurch sind die mangelhaften Übersetzungsmerkmale im System der Zielsprache aus der Textperspektive nicht so deutlich erkennbar. Das einzige Übersetzungsmerkmal,

das in der Übersetzung total verloren ging, ist die sprachliche Vielfalt, die das Wesen der Kommunikation bestätigt, sich auf die Gewöhnlichkeit der ekklesialen und intellektuellen Gesellschaften bezieht und von der ungewöhnlichen Erudition des Autors zeugt. In dieser Hinsicht ist Meletiy Smotrytskyis „Threnos“-Übersetzung ein literarisches Denkmal, in welchem eine leidenschaftliche Polemik ihre emotionale Expressivität verliert.

Schlüsselwörter: polemische Literatur, stilistische Wiederholungen, Bewertung der Übersetzungsqualität, polnischsprachige Werke in der ukrainischen Literatur

JĘZYK W EDUKACJI

LANGUAGE IN EDUCATION

Michał Garncarek

Placówka Kształcenia Ustawicznego Migaj Naturalnie

PJM A SJM Z PERSPEKTYWY OSÓB SŁYSZĄCYCH UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA MIGOWEGO

„Tak jak każdy rozmówca słyszący, który może modelować swój głos i bawić się jego brzmieniem, osoba głucha może również bawić się słowami, jeśli są one wizualne i pojawiają się w warunkach, w których nie krępuje ich żadne ograniczenie”.

D. Bouvet¹

Komunikacja wzrokowa za pomocą widocznych artykulatorów jest adekwatna dla osób, które ze względu na swój stan fizjologiczny nie mają dostępu do dźwiękowej reprezentacji rzeczywistości, tj. języków fonicznych. Sztucznie stworzone wizualne kody komunikacji, które łączą w sobie cechy naturalnego języka wizualno-przestrzennego oraz fonicznego posiadają ograniczenia. Celem artykułu jest przedstawienie różnic między polskim językiem migowym (PJM) a systemem językowo-migowym (SJM). Osoby słyszące nie znają różnicy między tymi dwoma systemami komunikacyjnymi². Wychowują się i edukują w zakresie komunikacji językowej ustnej i pisanej. Poznają zasób leksykalny rodzimego języka, system składniowy, mechanizmy budowania spójnego komunikatu³. Zagadnienie użycia w komunikacji między słyszącymi

¹ D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, s. 158.

² W części wstępnej kursów PJM na poziomie podstawowym A1, które są realizowane w Placówce Kształcenia Ustawicznego Migaj Naturalnie uczestnikom przedstawia się: mity i fakty o społeczności Głuchych i polskim języku migowym oraz cechy PJM. Na tym etapie z ust lektorów pada pytanie o znajomość różnic między PJM a SJM. W lutym placówka rozpoczęła 4 kursy PJM na poziomie A1, które realizowane są w Warszawie, Łodzi i Olsztynie. Łączna liczba uczestników to 38 osób, z których żadna nie wiedziała, na czym polega różnica między tymi dwoma wizualnymi systemami komunikacyjnymi. Migaj Naturalnie prowadzi szkolenia i kursy PJM od listopada 2011r., do dzisiaj przeprowadziła 120 kursów na różnych poziomach zaawansowania. Według lektorów na przestrzeni 6 lat działalności placówki uczestnicy w znacznej większości charakteryzują się nieznajomością różnic między PJM a SJM.

³ Majkowski G., 2001, *Z zagadnień spójności linearnej tekstu (uwagi na marginesie edukacji językowej)*, w: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 16, red. H. Synowiec, „Prace Naukowe UŚ”, Katowice, s. 91-100.

i niesłyszącymi polskiego języka migowego lub systemu językowo-migowego oraz różnic między tymi sposobami komunikowania było już poruszone przez polskich językoznawców oraz głuchych badaczy koncentrujących się wokół języka migowego⁴. Należy przyjąć, że wciąż jest istotne informowanie osób słyszących o możliwości wyboru właściwego języka komunikacji Głuchych⁵. Artykuł głównie skupia się na wybranych aspektach morfologii i składni obu kodów, aby zobrazować różnice w sposobie emisji tekstów.

Według ustawy o języku migowym i innych środkach komunikowania się: ilekroć w ustawie jest mowa o polskim języku migowym – należy przez to rozumieć naturalny, wizualno-przestrzenny język komunikowania się osób uprawnionych⁶.

Osobami uprawnionymi ustawa określa osoby doświadczające trwale lub okresowo trudności w komunikowaniu się.

PJM jest naturalnym, wizualno-przestrzennym językiem polskiej społeczności Głuchych⁷. Powstał z potrzeby komunikowania się niesłyszących ze sobą i potrzeby komunikowania się z tymi, którzy porozumienie z Głuchymi uważali za konieczne i możliwe⁸. Społeczności Głuchych w wielu krajach, nie tylko Europy, są postrzegane jako mniejszości językowe, z prawem do zachowania i rozwoju własnych języków migowych i kultur. Status prawny polskiej społeczności Głuchych jako mniejszości językowej nie jest uregulowany⁹.

Marek Świdziński pisze, że PJM jest autonomicznym, standardowym, pełnowartościowym językiem naturalnym, to znaczy, jak chcą lingwiści, systemem dwuklasowym znaków konwencjonalnych służącym komunikacji uniwersalnej. Od języków fonicznych różni go tylko natura fizyczna tekstu, który jest wizualno-przestrzenny, a nie wokalnie-audytywny. Wizualność przekazu ma jednak poważne konsekwencje strukturalne. Inny jest w językach migowych sposób przekazywania

⁴ Na przykład Szczepankowski B., *Lektorat języka migowego. Kurs wstępny*, Polski Związek Głuchych. Centralny Związek Spółdzielni Inwalidów, Warszawa 1986; Świdziński M., *Jak Głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych*, [w:] *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce*, red. I. Grzesiak, Wydawnictwo Stanisław Sumowski, Malbork 2007.

⁵ W niniejszym artykule będę stosował zapis Głuchy z dużej litery jako termin wskazujący na przynależność do mniejszości językowej.

⁶ Art. 3 ust. 2 Ustawy o języku migowym i innych środkach komunikowania się z dnia 19 sierpnia 2011r.

⁷ M. Farris, *Sign Language Research and Polish Sign Language*, [w:] „Lingua Posnaniensis”, 36, 1994, s. 13-36.

⁸ M. Czajkowska-Kisil, *Głusi, ich język i kultura – zarys problematyki*, [w:] P. Rutkowski, S. Łozińska, red., *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa na metody korpusowe*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s. 25; G. Majkowski, M. Garncarek, *Teaching Polish sign language as a foreign language to people who can hear*, „Językoznawstwo”, nr 10, Łódź 2016, s. 27-34.

⁹ G. Majkowski, M. Garncarek, *Teaching Polish sign language....*

sensów. Znaki proste w językach migowych wyglądają i funkcjonują inaczej niż znaki brzmiące. W końcu dramatycznie różna od struktury tekstu fonicznego jest struktura tekstu migowego, czyli jego składnia. To składnia 3D, czyli trójwymiarowa¹⁰.

System językowo-migowy został stworzony, a jego zasady opublikowane w 1966r. przez Bogdana Szczepankowskiego¹¹. SJM zdefiniowano jako: zespół sposobów równoległego posługiwania się formami językowymi i znakami migowymi ustabilizowanymi w danych środowisku wg. zasad gramatycznych obowiązujących we właściwym języku ojczystym osób porozumiewających się. Na system językowo-migowy składają się język mówiony, język migany i elementy prozodyczne, takie, jak tempo, akcenty mimiczne i pantomimiczne, gesty nie posiadające znaczenia umownego i instrumentacja migowa¹².

SJM jest bimodalnym kodem manualnym, wykorzystującym kanał wizualno-przestrzenny oraz głosowo-słuchowy, który zespala gramatykę fonicznej polszczyzny z częścią leksemówpolskiego języka migowego. Celem jego stworzenia było wprowadzenie zasad gramatyki języka polskiego do języka migowego, którym posługiwali się Głusi w codziennej komunikacji, ponieważ ówczasie sądzono, że język migowy jest agramatyczny i ikoniczny, przez co prymitywny¹³.

Natywni użytkownicy PJM, Głusi lektorzy w Placówce Kształcenia Ustawicznego Migaj Naturalnie, tak wypowiadają się na temat komunikacji za pomocą SJM:

Polski język migowy i system językowo-migowy czy to jest to samo? Czy mają takie same gramatyki. Nie, są zupełnie inne. Czy Głuchy, który miga PJM dogada się z osobą słyszącą, która komunikuje SJM? Z pewnością nie. A dlaczego? Ponieważ system językowo-migowy łączy się z językiem polskim, nie ma tutaj mimiki. Głusi tego nie rozumieją. Jeśli słyszący z Głuchym komunikują się PJM, to nie ma problemu ze wzajemnym zrozumieniem. Dlaczego? Ponieważ w nim jest wiele aspektów takich jak mimika, przestrzeń, gesty. To czyni PJM zrozumiałym dla Głuchych, dlatego warto komunikować się PJM¹⁴.

¹⁰ M. Świdziński, *Jak Głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych*, [w:] *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce*, red. I. Grzesiak, Wydawnictwo Stanisław Sumowski, Malbork 2007, s. 21.

¹¹ B. Szczepankowski, *System migowo-językowy na kursach języka migowego I stopnia*, Warszawa 1966.

¹² *Słowniczek podstawowych pojęć związanych z językiem migowym*, [w:] B. Szczepankowski, *Lektorat języka migowego. Kurs wstępny*, Polski Związek Głuchych. Centralny Związek Spółdzielni Inwalidów, Warszawa 1986, s. 195.

¹³ D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, s. 150.

¹⁴ Komunikat niesłyszącej od urodzenia kobiety (lat 23), natywnej użytkowniczki PJM, pochodzącej z rodziny Głuchych (ojciec i matka oraz 6. rodzeństwa są osobami niesłyszącymi).

Następny przykład:

Moja żona i moi rodzice myślą to samo co ja. Jeśli głusi znalazliby język polski to SJM można byłoby zrozumieć, ale w przypadku, jeśli go nie znamy, to nic nie rozumiemy. W SJM nie ma tego, co ważne w PJM czyli mimiki i przestrzeni. Uważamy też, że gdyby szkoła była dwujęzyczna i nauczyciele znalazliby PJM, a nie SJM, to o wiele więcej byśmy zrozumieli z lekcji. W SJM mimika jest martwa, nudna, występują końcówki fleksyjne, jak w języku polskim. Łatwe zdania jesteśmy w stanie czasami zrozumieć, ale jak się pojawiają zdania złożone lub wielokrotnie złożone to na pewno nic nie rozumiemy¹⁵.

W trakcie badań nad amerykańskim językiem migowym (ASL), które rozpoczęły się w latach 60. ubiegłego wieku wyodrębniono pięć podstawowych parametrów w strukturze fonologicznej znaku migowego: układ jednej lub obu dłoni, miejsce artykulacji (usytuowanie układu dłoni względem ciała), ruch wykonywany podczas artykulacji znaku migowego, usytuowanie wnętrza dłoni (orientacja ręki), elementy niemanualne. Znaki polskiego języka migowego również mogą zostać opisane za pomocą powyższych parametrów, które są odpowiednikami fonemów i cech dystynktywnych w językach fonicznych¹⁶.

SJM to sztucznie opracowany środek komunikacji, który nie podlega procesom słowotwórczym. Zapożycza znaki migowe z PJM, jednakże w tej grupie znaków występują takie, które posiadają poziom niemanualności w swojej strukturze fonologicznej.



LICEUM



UDAWAĆ

W znakach LICEUM oraz UDAWAĆ występuje opozycja elementów niemanualnych. W znaku UDAWAĆ obok wymiaru manualnego konieczne jest symultaniczne zastosowanie niemanualności wyrażanej przez ruch języka po wewnętrznej stronie policzka ku ustom.

¹⁵ Komunikat niesłyszącego od urodzenia mężczyzny (lat 24), natywnego użytkownika PJM, pochodzącego z rodziny *Głuchych* (ojciec, matka i żona są osobami niesłyszącymi).

¹⁶ S. Fabisiak, *Imitacyjność w polskim języku migowym*, „Poradnik językowy”, nr 6, Warszawa 2010, s.64.

Kategoria agensa i pacjensa, osoby i czasu w PJM, to tylko niektóre aspekty morfologii różnicujące przekaz między polskim językiem migowym, a systemem językowo-migowym.

Według Michaela Farris kategorii osoby agensa i pacjenta przedstawić można głównie za pomocą czasowników kierunkowych lub uzgodnionych, które wykonywane są między wcześniej ustalonymi punktami w przestrzeni znaczącej¹⁷. Istnieje wiele sposobów w PJM, za pomocą których ustala się punkty referencyjne w przestrzeni, lecz to sama cecha wykorzystania przestrzeni migowej jest najważniejszą różnicą między PJM a SJM. To dzięki niej nadawca jest w stanie wskazać osobę agensa i pacjenta. Wejściowe miejsce artykulacji czasownika kierunkowego określa agensa, natomiast miejsce w przestrzeni, w którym kończy się ruch tego czasownika oznacza pacjensa. Spójrzmy na różnice w produkcji znaku DAĆ w PJM i SJM w wypowiedzi: *Mama daje tacie książkę*.



PJM: MAMAKSIĄŻKA

mama-DAĆ-tata

TATA



SJM: MAMA

DAĆTATAKSIĄŻKA

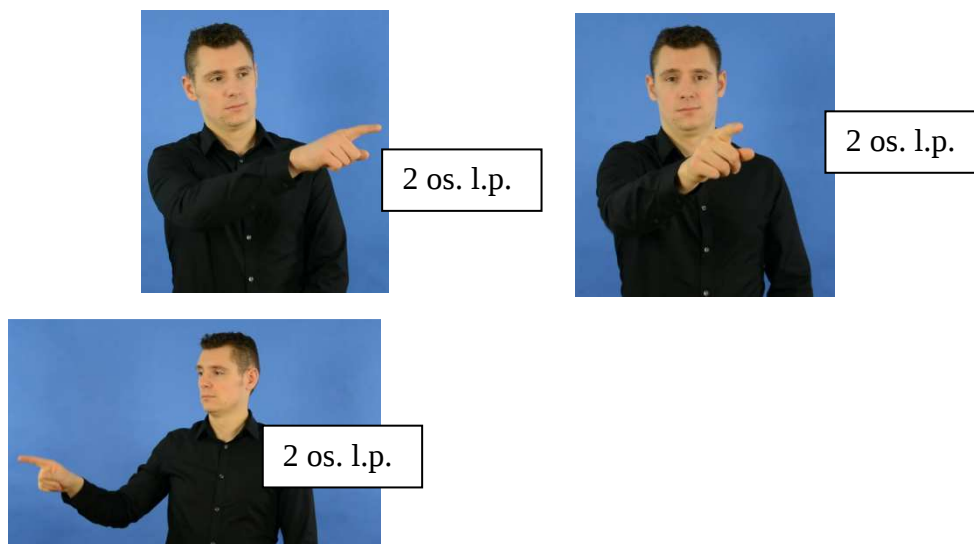
W PJM czasownik uzgodniony DAĆ na podstawie powyższego przykładu realizuje się między dwoma punktami referencyjnymi w przestrzeni znaczącej dla osób niepierwszych, tj. takich punktów, które nie są zlokalizowane na ciele nadawcy. Natomiast w SJM czasownik DAĆ wyraża się pozycją wejściową o cesze kontaktu z ciałem nadawcy. Taka forma czasownika uzgodnionego DAĆ, jaka została użyta w SJM, oznacza w PJM, że to nadawca *wręcza książkę*.

Farris uważa, że w polskim języku migowym występuje podział na osobę pierwszą, której można przypisać stałą lokację, tj. na ciele nadawcy oraz niepierwszą¹⁸ dla osoby drugiej i trzeciej, którym przypisuje się różne lokacje w przestrzeni znaczącej. Zgodnie z pragmatyką rozmowy w językach migowych,

¹⁷ M. Farris, *Sign Language Research and Polish Sign Language...*, s. 13-36.

¹⁸ Nazwą: osoba niepierwsza posługuje się Farris, zob. M. Farris, *Sign Language Research and Polish Sign Language...*, tamże.

lokacja osoby niepierwszej w przestrzeni może się zmieniać, dlatego niemożliwe jest według niego ustalenia kryteriów dla osoby drugiej i trzeciej¹⁹.



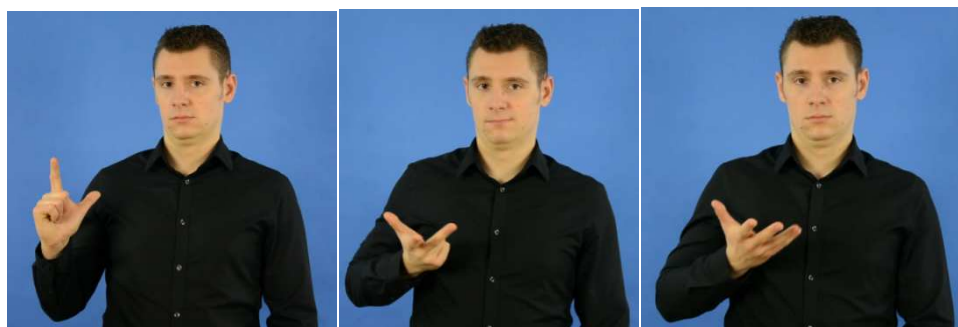
Różna lokacja osoby drugiej liczby pojedynczej w przestrzeni migowej w PJM.



W SJM osobę drugą liczby pojedynczej lokalizuje się zawsze naprzeciwko nadawcy.

W PJM zaimek MY charakteryzuje się ruchem o cesze kontaktu z ciałem nadawcy, lecz w zależności od wartości jaką reprezentuje oraz od lokacji referentów w przestrzeni zaimek będzie cechować się innym ruchem oraz układem dłoni (kształtem dłoni). SJM w liczbie mnogiej nie uwzględnia liczby referentów oraz ich lokacji w przestrzeni znaczącej.

¹⁹ M. Farris, *Sign Language Research and Polish Sign Language...*, tamże.



MY W DWÓJKĘ

MY W TRÓJKĘ

MY W PIATKĘ



Zaimek MY w SJM występuje tylko w jednej formie.

W PJM kategorię czasu wyraża się za pomocą leksemów takich jak: DZISIAJ, JUTRO, ZA TRZY DNI, W CZORAJ, PRZED CHWILĄ i innych, które najczęściej znajdują swoje miejsce na początku wypowiedzi migowej. Ustalenie ram czasowych obowiązuje do momentu pojawienia się innego znacznika czasowego. Czas w PJM jest również określany za pomocą czasownika posiłkowego BYĆ, który posiada inne formy dla czasu przeszłego i przyszłego²⁰.

²⁰ M. Czajkowska-Kisil, *Opis gramatyczny polskiego języka migowego*, niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. Marka Świdzińskiego, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego 2012, s. 104.



PJM: BĘDZIE

PÓJŚĆ

JP:

Pójdę.



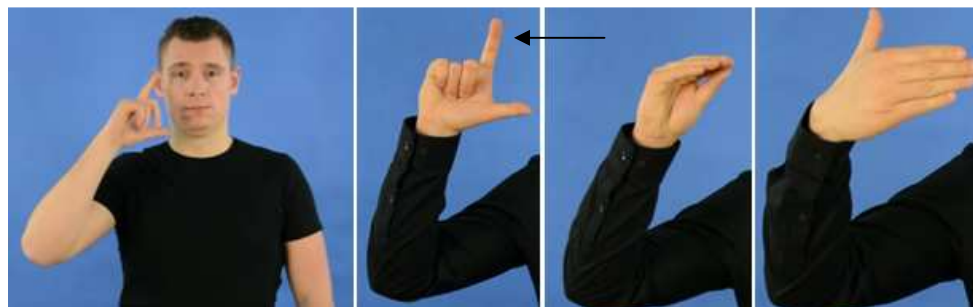
PJM: BYŁO

UCZĘSZCZAĆ

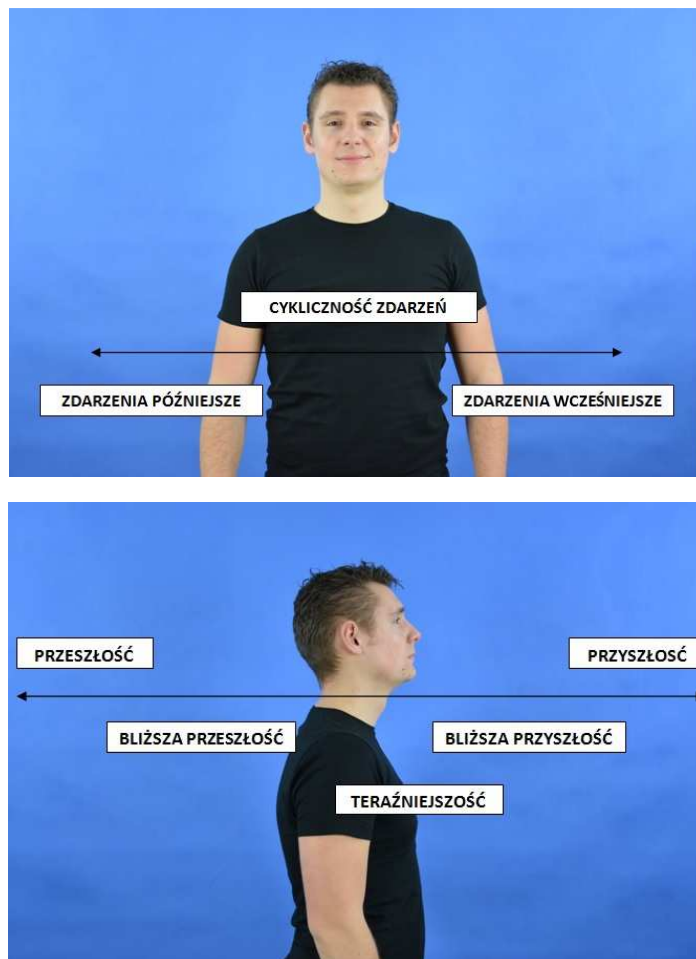
JP:

Uczęszczałem.

W SJM czasy przyszły i przeszły zaznacza się za pomocą końcówek osobowych funkcjonujących na wzór polszczyzny mówionej. Obrazuje to przykład znaku PÓJŚĆ w czasie przeszłym, po wykonaniu którego dodaje się końcówkę osobową Ł-E-M dla rodzaju męskiego za pomocą alfabetu palcowego.

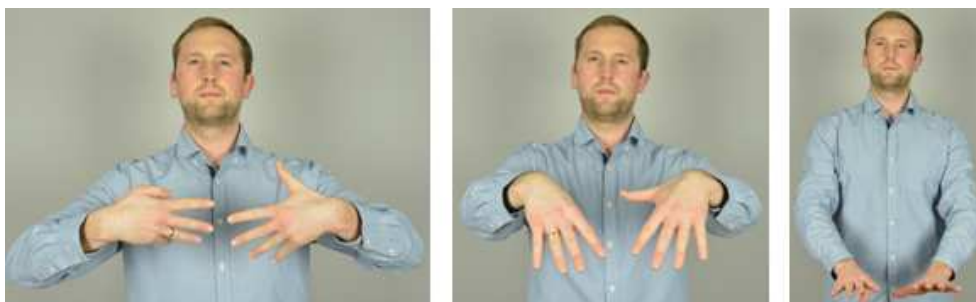


W PJM istnieją, tak zwane linie czasu, dzięki którym oznacza się formy przeszłe, teraźniejsze i przyszłe, zdarzenia występujące po sobie oraz ich cykliczność.



W SJM występuje linia czasu dla określenia form przeszłych i przyszłych dla znaczników czasowych takich jak: JUTRO, POJUTRZE, ZA TRZY DNI, WCZORAJ, PRZEDWCZORAJ, TRZY DNI TEMU, TYDZIEŃ, DWA TYGODNIE, TRZY TYGODNIE, TYDZIEŃ TEMU, DWA TYGODNIE TEMU, TRZY TYGODNIE TEMU, PRZYSZŁOŚĆ, DAWNO. PJM posiada znacznie większy repertuar znaczników czasowych funkcjonujących na linii czasu, który odnosi się, nie tylko do dni i tygodni, lecz również do godzin, miesięcy i lat. Znaczniki dla poszczególnych grup jednostek czasowych różnią się dla czasów przeszłego i przyszłego oraz dla określenia czasu trwania czynności. W SJM

przedstawione powyżej znaczniki czasowe cechuje zakres wartości 1-3. W PJM najczęściej jest to zakres 1-9.



PJM:

ZA DZIEWIĘĆ MIESIĄCY (jeden znak)



SJM:

ZA

TRZY

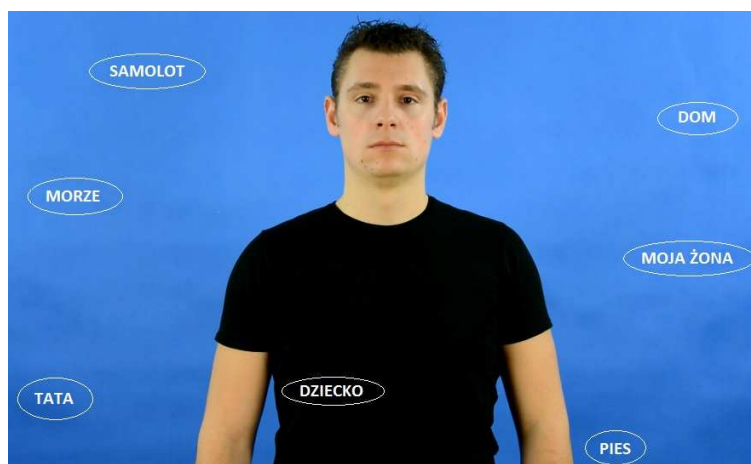
MIESIĄC (trzy znaki)

W PJM znak ZA TRZY MIESIĄCE realizowany jest za pomocą jednego znacznika czasowego. SJM potrzebuje trzech znaków migowych dla wyrażenia tej samej wartości, przy czym zaimek ZA w PJM nie występuje w takiej formie.

Podstawowym tworzywem języka migowego jest przestrzeń. W przestrzeni powstaje obraz tworzony przy pomocy dłoni, twarzy i ciała nadawcy komunikatu. Aby przekaz był czytelny nadawca musi przedstawić scenę lub sytuację wskazać temat, którego dotyczy informacja lub przekaz (<<topik>>). Zasadą tworzenia tekstu migowego jest podążanie od opisu sytuacji, tła, poprzez przedstawienie, opisanie i ułożenie postaci lub obiektów. Taka kolejność gwarantuje, że przekaz będzie czytelny i jednoznaczny dla odbiorcy²¹.

Użytkownicy PJM wykorzystują przestrzeń znaczącą wokół siebie do lokowania osób, obiektów i zjawisk, a następnie trzymają się wyznaczonych punktów referencyjnych podczas wypowiedzi migowych.

²¹ M. Czajkowska-Kisil, *Opis gramatyczny polskiego języka migowego...*, s. 174.



Przestrzeń determinuje sposób przekazu. SJM charakteryzuje się jej brakiem, dlatego wielu Głuchych nie jest w stanie komunikować się za jego pomocą. Dla zobrazowania przedstawię zdanie: *Mama leży pod drzewem* w PJM i SJM:



PJM: DRZEWO



MAMA



LEŻEĆ-pod drzewem²²



SJM: MAMA



LEŻEĆ



POD



DRZEWO

²² W PJM usytuowanie artykulatorów względem siebie w przestrzeni migowej niesie za sobą informację, która w SJM wyrażana jest za pomocą przyimków.

Powyższy przykład przedstawiony w SJM zawiera przyimek POD, który lokalizuje mamę pod drzewem, tj. pod ziemią.

W konkluzji

PJM jest językiem naturalnym ze swoistą gramatyką wizualno-przestrzenną. SJM jest subkodem polszczyzny, który pomimo łączenia niektórych leksemów z PJM i gramatyki języka polskiego nie gwarantuje sprawnej komunikacji między Głuchymi porozumiewającymi się PJM a słyszącymi komunikującymi się SJM. W tym miejscu chciałbym przedstawić zdanie nauczyciela SJM, który w 2013r. rozpoczął naukę PJM w Placówce Kształcenia Ustawicznego Migaj Naturalnie:

Moja przygoda z językiem migowym zaczęła się od nauki systemu językowo-migowego. Ponad 10 lat temu, kiedy rozpoczynałam naukę, pod hasłem język migowy rozumiano zasadniczo właśnie system. Ukończyłam wszystkie jego stopnie. Cieszyła mnie łatwość z jaką uczyłam się tego sposobu komunikacji. Bo jako hybryda języka polskiego fonicznego i języka migowego, jego uczenie sprowadzało się do nauki znaków migowych, bo bazą gramatyczną był język polski. Przyswajanie znaków nie sprawiało problemu. Ale za to przy próbie komunikacji osobą głuchą, takie problemy już się pojawiały. Nawet jeżeli mój przekaz był zrozumiały dla głuchego, jego odpowiedź dla mnie już była w większości przypadków niezrozumiała. Migał do mnie w języku, którego nie znałam, znałam jedynie pojedyncze słowa, które nie pozwalały na zrozumiałą wymianę myśli.

Wtedy zaczęłam zbierać informacje o Polskim Języku Migowym, naturalnym języku Głuchych. Stwierdziłam, że system językowo migowy jest niewystarczający, aby skutecznie komunikować się z głuchymi, że zapewni to dopiero PJM. Dlatego chciałam podjąć trud nauki "prawdziwego" języka migowego, jednak wszystkie instytucje czy Polskie Związki Głuchych, jeszcze parę lat temu, proponowały jedynie kursy SJM. Kiedy wreszcie udało się rozpocząć naukę, a potem przyszły pierwsze kontakty z głuchymi, odczułam zasadniczą różnicę. Wreszcie nie tylko byłam rozumiana, ale rozumiałam moich głuchych rozmówców. Oczywiście, tutaj nauka nie sprowadzała się do samej umiejętności migania poszczególnych znaków, dlatego moja nauka migania wciąż trwa.

Do myślenia też dało mi zdanie mojej głuchej koleżanki, że woli rozmawiać, i jest to dla niej bardziej zrozumiałe, z głuchym z innego kraju, gdy oboje posługują się swoimi językami migowymi, niż z osobą, która posługuje się SJM.

Bibliografia

Bouvet D., 1996, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- Czajkowska-Kisil M., 2014, *Głusi, ich język i kultura – zarys problematyki*, [w:] P. Rutkowski, S. Łozińska, red., *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa na metody korpusowe*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Czajkowska-Kisil M., 2012, *Opis gramatyczny polskiego języka migowego*, niepublikowana praca doktorska pod kierunkiem prof. Marka Świdzińskiego, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Fabisiak S., 2010, *Imitacyjność w polskim języku migowym*, „Poradnik Językowy”, nr 6, Warszawa.
- Farris M., 1994, *Sign Language Research and Polish Sign Language*, [w:] „Lingua Posnaniensis”, 36, s. 13-36.
- Majkowski G., 2001, *Z zagadnień spójności linearnej tekstu (uwagi na marginesie edukacji językowej)*, w: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 16, red. H. Synowiec, „Prace Naukowe UŚ”, Katowice, s. 91-100.
- Majkowski G., Garncarek M., 2016, *Teaching Polish sign language as a foreign language to people who can hear*, „Językoznawstwo”, nr 10, Łódź.
- Szczepankowski B., 1986, *Lektorat języka migowego. Kurs wstępny*, Polski Związek Głuchych. Centralny Związek Spółdzielni Inwalidów, Warszawa.
- Szczepankowski B., 1966, *System migowo-językowy na kursach języka migowego I stopnia*, Warszawa.
- Świdziński M., 2007, *Jak Głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych*, [w:] *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce*, red. I. Grzesiak, Wydawnictwo Stanisław Sumowski, Malbork.

Artykuły prawne

Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się z dnia 19 sierpnia 2011r.

Abstract

PJM vs SJM from the perspective of hearing people learning a sign language

There are two visual-spatial systems of communication in Poland: Polish Sign Language (PSL) and Signed Polish (SP). Hearing people are still not aware of the differences even though first research on Polish Sign Language started in 1994. The purpose of this article is to point out some of these differences and persuade hearing people who need to learn language of Polish Deaf to choose PSL because only this one leads to effective communication.

Keywords: Polish Sign Language, Signed Polish

Zusammenfassung

Die polnische Gebärdensprache (PJM) vs. das Sprachzeichensystem (SJM) aus der Perspektive der hörenden Personen – der Lerner der Gebärdensprache

In Polen gibt es zwei visuell-räumliche Kommunikationssysteme, aber davon ist die natürliche Sprache der Gehörlosen nur eines. Viele hörende Personen sind sich der Unterschiede zwischen PJM (der polnischen Gebärdensprache) und SJM (dem Sprachzeichensystem) nicht bewusst, obwohl die Forschungen zur polnischen Gebärdensprache im Jahr 1994 begonnen haben. Das Ziel des vorliegenden Artikels ist es, auf gewisse Unterschiede zwischen beiden visuellen Codes hinzuweisen.

Schlüsselwörter: PJM (polnische Gebärdensprache), SJM (Sprachzeichensystem)

Iwona Gryz

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

GETTING FAMILIAR WITH NEW STUDENTS – EFFECTIVE ICE BREAKERS

Introduction

It is well known that the conditions for learning a foreign language provided in Polish schools are often far from optimal. The main drawback is burdensome for teacher excessive amount of students in the class, and the broad diversity level. In most cases, the teacher has to deal with classes consisting of talented students, average and weak. In this situation, he usually puts the same requirements and the same procedure is used in relation to teaching their students. This will lead to negative consequences. Weak students, floundering frustrated in their failures, lose their motivation to learn. The same is with gifted ones who are bored in class, being able to effortlessly fulfill the teacher's expectations.¹ Rogers (in Schmuck 1963) is of the opinion that:

In an understanding classroom climate where the teacher is more emphatic, every student tends to feel liked by all the others, to have a more positive attitude towards himself and towards school. If he is highly involved with his peer group (and this appears probable in such a classroom climate), he also tends to utilize his abilities more fully in his school achievement.²

Thus, the necessity to take measures leading to the individualization of learning content covering all the major components of the educational process.³ Another fact in favor of this necessity is that the learning process has the character of the unit (there are no two identical ways of learning). In this connection teaching techniques should be differentiated according to the needs, interests and opportunities for intellectual and language of individual

¹ Por. <http://www.edukator.org.pl/2004b/indywid/indywid.html> [dostęp 18.03.2017].

² R. Schmuck, 1963, *Some Relationships of Peer Liking Patterns in the classroom to pupil attitudes and achievements*, *The School Review*, 71, s. 118.

³ J. Harmer, 2001, *The practice of English Language Teaching* (3 wydanie), Harlow, s. 45.

students⁴. Nevertheless it is important to educate about cohesion⁵. Altman (1971) claims that:

- a) Each student is allowed to progress through his curriculum materials at his own pace,
- b) Each student is tested only when he is prepared to be tested,
- c) When a student needs help, he works individually with his teacher, or with some other resource person in the classroom in a tutorial manner.⁶

But the support has the limits as Stanchina (1976) emphasizes:

Although the helper must always be available to see the learner, abuses must be avoided, for sessions that are too frequent leave learners no time to work independently, and may therefore increase their independence on the helper and slow down their 'autonomization'.⁷

What is more important, a lot of students from classes where there is far too many people are very often shy, they lack self-confidence and need to be integrated with others immediately after starting a new school year (Komorowska 2009).⁸ In the opinion of Stanchina (1975), the autonomy of foreign language learners is also crucial:

Autonomy is an experiment in how learning can be freed from the bounds of any institution, and in how individual can reclaim control of and responsibility for his or her own education, while investigating the opportunities to learn from a variety of authentic sources.⁹

⁴ It is worth mentioning that the process of successful language learning should include various life aspects, such as: cultural, social and didactic conditions; these cannot be separated as they form a consistent model of teaching, as A. Buda claims (*The Ability of Speaking Foreign Languages as a Factor Influencing the Way of Perception of a Source Material* [w:] *Foreign Languages in the Academic Environment*, pod red. J. Pavlovovej, Technická Univerzita w Košiciach, 2011, s. 17).

⁵ For instant G. Majkowski, 2001, *Z zagadnień spójności linearnej tekstu (uwagi na marginesie edukacji językowej)*, [w:] „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 16, red. H. Synowiec, „Prace Naukowe UŚ”, Katowice, s. 91-100.

⁶ H. B. Altman, 1971, *Toward a Definition of Individualized Foreign Language Instruction*, *American Foreign Language*, “Teacher III”, s. 89.

⁷ C. H. Stanchina, 1976, *Adults: Pt. 2 of New Approaches to Autonomy*. Two Experiments in Self-Directed Learning. Mimeo, (CRAPEL), s. 7.

⁸ H. Komorowska, 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, s. 94.

⁹ C. H. Stanchina, 1975, *The Logic of Autonomy As a Strategy for Adult Education: An Interim Report on an Experimental Scheme*. Paper presented at the TESOL Conference Dublin, 1975, Mimeo. (CRAPEL), s. 8.

The strategy mentioned above is one in which “ideally the learner eventually becomes responsible for the whole of his instructional process, including the provision of materials” (Riley and Stanchina 1975). As far as the aspect of individualization is concerned, Titone (1973) discusses the importance of personality factors (sociability, life-style) in language learning aptitude¹⁰. Brown (1974) focuses on the affective variable of inhibition which “may be one of the key obstacles to any learning which necessitates communication or interaction with another person”.¹¹ According to Brown (Ibidem), “The self-knowledge, self-esteem and self-confidence of the language learner could have everything to do with success in language learning”.¹² Therefore it is a teacher who is the most responsible person for planning, organizing and monitoring the long process of teaching a foreign language in a fruitful way.

Examples of effective ice breakers

These are the activities that are of great help in the process of integrating a new class where we can meet a vast amount of completely different personalities.

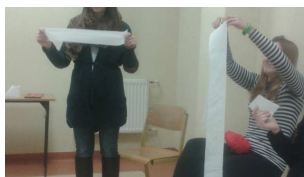
Playing with toilet paper

A teacher brings a roll of toilet paper to the classroom. Learners are asked to sit down in a circle. First, the teacher asks the students to tear off as many pieces of paper as they wish, without any explanation why they are supposed to do it. Next, she / he explains that each small leaf of paper is a small piece of information about each person. All students have to prepare short pieces of information about themselves in order to get familiar with each other better. The teacher may give some examples of information, e.g. *I'm very good at water sports, I don't like cutting bread, I'm crazy about horse riding, I find singing in the shower relaxing*, etc. The information will depend on the level of the students. Next, every student presents the information about herself / himself. In the meantime, the teacher makes notes about the students. Finally, the teacher divides the class into two groups and carries out a short competition. The students answer the questions about particular people from the opposite group. The group which has more correct answers is the winner.

¹⁰ R. Titone, 1973, *Some Factors Underlying L2 Learning*. ELT 27, s. 110-120.

¹¹ D. H. Brown, 1974, *Affective Variables in L2 Learning*. “Language Learning 23.2”, s. 231-244.

¹² Tamże, s.233.



A message from the silent friend

A teacher prepares white envelopes and a folded piece of colourful paper for writing for each student from the class. Learners are asked to sit down in a circle and are given one envelope each. Next, the students choose their favourite colours of paper. The teacher passes chosen pieces of paper to all students and asks to put them inside the envelopes. After that, the pupils are to draw something nice on the front side of their envelope. It should be something they particularly like. The students who write in English fluently may be asked to write down their favourite sentence, a proverb or saying that they would like to be associated with. Later, they write down their names on the envelopes and pass them to the person on their right hand. All learners are supposed to write down the nice and pleasant message to each student from the new class. The teacher explains that we are silent friends and we can send only good messages, e.g. *I like your wonderful smile.*, *You have a lovely necklace.*, *You are really friendly and helpful.*, etc. Finally, everybody reads a secret message from the silent friend in silence and says thank you. Such an activity is an excellent way of encouraging shy and of low self-esteem students for participating in the lessons and taking an active part in prepared activities.

An interview

Students build a circle on the carpet and sit down comfortably. They are to prepare three questions to each person from the group. The questions should be connected with the topic of everyday life, e.g. a family, friends, ways of spending free time or hobbies. The questions should not be too personal. When pupils are ready, the interview starts. The students ask and answer the questions in turn. Finally, the teacher divides the class into three groups and carries out a short competition. The students answer the question about particular people from the opposite group. The group which has the most correct answers is the winner.

Personality adjectives

Students stand in a circle. They are asked to introduce themselves in turn. They should give their names and add an adjective that describes their personalities, e.g.:

– *Hello, I'm Agnes. I'm hard-working and optimistic.*

– *Hi, this is Agnes. She is hard-working and optimistic. I am Kate and I'm easy-going and generous.*

In the end, the teacher chooses one person who must repeat all names and adjectives presented in the group.

The history of names

The teacher writes down the questions on the blackboard:

- *Were you named after someone? Who was she / he?*
- *Does your name mean something special?*
- *Do you think your name suits you or not? Why do you think so?*
- *Is your name hard to pronounce?*
- *Do you have a nickname? If so – how did you get it?*
- *Do you like your name or do you wish you were called something else?*

The students are to choose three of them and give the answers.

Characteristic Features

Students are supposed to choose one adjective that describes their character, for example *tolerant*. Next, they are asked to add four more, but each word should start with the last letter of the previous one, for instance: *tolerant, talented, demanding, gorgeous, sensitive*. After that each person has to put the chosen adjectives in the particular order: from the strongest to the weakest ones (students' points of view). Finally, they introduce themselves, present the personality adjectives and justify their decisions while building short sentences, e.g.: *I am talented because I play the piano very well*. All sentences should give real information about students. It is an effective exercise because includes an element of personalization and makes each student to feel very important in the class.

Flags

It is a get-to-know-you activity, helping young people to express what is important to them or presenting more information about themselves. The teacher must provide students with large sheets of paper, crayons, markers or paints. The teacher asks the learners to draw a flag which contains some symbols or picture describing who they are, what is important to them or what they enjoy participating in. Each flag is divided into four or six segments each segment can contain a different picture, i.e. favourite emotion, favourite food, a hobby, the place they were born, the members of the family. The pupils are given 20 minutes to prepare the flags. Finally, the children show their flags and explain the meaning of the particular elements. The rest of the class may try to guess the information hidden in the pictures.

Writing a personal sentence

Students write a sentence containing the word that somehow connects with their own life, or in a sentence or phrase they can imagine they might need in the future (Hughes 2014).¹³

Playing blind man's buff

In order to activate the auditory channel (*Multisensory Teaching Method*) of our students while trying to get familiar with their names, it is a very good idea to play *Blind man's buff*. Students make a circle and a teacher chooses one person who is going to have her / his eyes closed (a scarf can be used for it). Students in a circle are supposed to imitate different sounds or say a word quickly whereas a person with closed eyes tries to guess who said it and give the name of him / her. This game gives a lot of fun to our students regardless of age.

**Going for a trip**

The teacher starts the lesson presenting herself / himself:

My name is Alice Brown. I am going for a trip and taking an English dictionary with me.

Then the teacher points the students one by one to say their names and say what they will take with them for a trip. After presenting themselves they have to repeat the information about the other students, as well, e.g.:

My name is Thomas. I'm going for a trip and taking a brown teddy bear with me. This is Martin. He's going for a trip and taking a fast car with him. This is Yvonne. She's going for a trip and taking a new map with her, etc.

The last person has to list the names of all students from the class and all the things they are taking for a trip.

Playing with numbers

The students in turn are to write down some words and numbers on the blackboard. They must be related to them, e.g. their age, children's names, favourite number, favourite band or song, the birth place, the country they have been to or they would like to visit, something they love

¹³ J. Hughes, 2014, *ETpedia. 1,000 ideas for English language teachers*, Hove, UK, s. 180.

or hate, etc. Then, the rest of the class asks questions about given details – *Yes / No questions* only, e.g.:

Is it the number of your children? Is it your age? Is it the amount of your husband's wages?

In the next step, the teacher can go through the list and check what students remember about each other. Next, the teacher wipes out students' names and ask the class to say who wrote a particular word and what it meant for them.

Paying compliments

The teacher needs a soft ball. The students sit in a circle. One learner holds the ball and introduces herself / himself, e.g.: *My name is Margaret*. Next, the student chooses one person from the circle and has to say what she / he likes in the person, e. g: *I like your interesting green glasses*. After that, she / he throws the ball to the mentioned person. The second student says: *Her name's Margaret and she likes my interesting green glasses*. Finally, she / he throws the ball to the third person and finishes: *My name's Joanne and I like your sense of humour*. They continue the game as long as all the students catch the ball and introduce themselves. The last person has to repeat all the information given by each student.

Human colony

Young learners are told that the first ever human colony is going to be established on Mars and there is a great demand for members of the expedition, people of sorts of profession: engineers, doctor, chefs, firemen, etc. Next, everyone is asked to introduce himself / herself and present (using gestures, body language and sounds only) what their jobs will be in the future. The rest of the group guesses the professions. After accomplishing the task successfully, young people are asked to enter the spaceship to get ready for the trip.

Name game

The teacher plays the classical music. The children walk around a circle. When the teacher says STOP, every child (in sequence) says its name. At the same time the learners are supposed to add suggested by the teacher gestures:

MY = *stamping the right foot*

NAME = *stamping the left foot*

IS = *stamping the right foot*

ZOSIA = *jumping*

Finally, all pupils introduce themselves and show the gestures together.

True / False statements

The teacher asks students to prepare five sentences about themselves – four should be true but one must be false. The class is divided into two groups and a competition is introduced. The learners read their statements and the classmates from the opposite group guess which information is not true. E.g.:

1. *I am very good at doing crosswords and cutting bread.*
2. *If Albert Einstein was alive, I would marry him.*
3. *I have three elder brothers and a younger sister.*
4. *I love watching films with Hugh Grant and Collin Firth.*
5. *I find hiking the mountains and cycling extremely exciting.*

The group which has more correct answers is the winner.

Who is missing?

It is a game for the youngest children. They build a circle and hold a blanket in their hands. The children stand with their eyes closed while the teacher touches one person's shoulder. The pointed pupil goes under the blanket and waits silently. The rest of the class opens their eyes and has to guess who is missing. The children say the name of a person under the blanket.

Personal information

To explain the game the teacher writes her / his name on the board. The name is written vertically so that each letter is written separately. Then she / he asks the students to do the same. Next, the children are supposed to add words or phrases starting with each letter and should be related to the personal information of theirs, for example:

- S** – sometimes goes to hear the operas
- U** – unique
- S** – smart
- A** – amazed by Greek culture
- N** – nineteen years old

Finally, students exchange the slips of paper with information written on them and each student has to present what she / he has just found out about the classmate. The rest of the class guesses who they are talking about.

Where are you from?

The children are supposed to give their names and add the name of the city or a country that starts with the first letter of their name. For instance: *I'm Dorothy and I'm from Dublin.* The next person introduces herself / himself as well as the previous student. Next, she / he gives the name of a chosen city or country.

Passing a teddy bear

The children sit in a circle on the carpet. One child passes a toy, a soft small brown teddy bear, to the next person and says: *Hello, I am Kate and I got this teddy from Michael*. The next pupil says: *I am Nadia and I got this teddy from Kate who has it from Michael*. All the students pass the toy in turn and take part in the game.

ZIP ZAP

All the participants sit in a circle on the chairs. There is one chair less than the number of students. There is one person in the middle of the centre. The pupil comes forward to one chosen student and says ZIP. The pointed person must say the name of the neighbour on the right side. When the person from the centre of the circle says ZAP, the pointed person must say the name of the neighbour on the left side. If a chosen person do not remember the name of the neighbour or the answer is given too late, she / he changes her / his place with the person who stands in the middle of the circle. The student from the centre of the circle may say ZIP ZAP, too. The students must leave their chairs and change the seats then. The student from the centre tries to sit down somewhere, as well.

A ball of wool

The teacher brings a colourful ball of wool with small beads on it. The beads are not located in regular distance. Teacher starts the game and throws the ball of wool to one student who passes it to another person making a web. The stops are made when she or he touches a bead. While throwing a ball of wool students are supposed to say their names and build a sentence with specific information about themselves, for example: *I'm Susan and I'm fond of cutting bread*. / *I'm Patrick and I'm crazy about nuclear physics*. / *I'm Charles and I'm keen on classical music*, etc. A person who has a ball of wool in hands has to say: *Hello. This is Patrick who's crazy about nuclear physics. I'm Margaret and I'm in love with cottage cheese made by my grandma*. This is a really excellent way to promote creative thinking. The last student is supposed to repeat all the detailed information given by every classmate – the ball of wool “comes back” then.



Making funny predictions

Students sit in a circle. To conduct this task a teacher needs to start with a simple *if phrase* for learners to complete. For example: *If I'm free on Saturday evening...*, *If I have an Aladdin's lamp...* or *If I'm married to an Arabic Sheikh...* Next, a teacher asks them to finish the sentence with an action verb. *If I'm free on Saturday evening, I'm going to try bungee jumping.* After that, a teacher asks the second question: *What happens after you've tried bungee jumping?* Each person in a circle continues building new sentences as a story develops. This is particularly good in getting learners to contemplate cause and effect, anticipate or plan the events in a story. What is more, the exercise helps classmates to find some interesting information about themselves during having fun together.

Conclusions

Going into a new class on the first day can be exciting and intimidating for new teachers and experienced teachers alike. Depending on your teaching situation there are a lot of variables to take into account and good planning will be your friend¹⁴. The first meeting with a new class is always exhilarating and there is no need to worry. Teaching for the first time can be scary, but it does not have to be an ordeal. If a teacher uses the above sample exercises and trust his / her capabilities, he / she will make it through the first day with many experiences.

Bibliography

- Altman, H. B., 1971, *Toward a Definition of Individualized Foreign Language Instruction*, American Foreign Language, "Teacher III".
- Brown, D. H., 1974, *Affective Variables in L2 Learning*, "Language Learning 23.2".
- Buda, A. 2011, *The Ability of Speaking Foreign Languages as a Factor Influencing the Way of Perception of a Source Material* in: *Foreign Languages in the Academic Environment*, J. Pavlovová, ed., Technická Univerzita w Košiciach, 2011, p. 17.
- Harmer, J., 2001, *The practice of English Language Teaching* (3 wydanie), Pearson Education Limited, Harlow.
- Hughes, J., 2014, *ETpedia. 1,000 ideas for English language teachers*, Pavilion Publishing and Media Ltd., Hove, UK.
- Komorowska, H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka edukacyjna, Warszawa.

¹⁴ <http://busyteacher.org/10778-first-day-what-every-new-teacher-should-know.html> [dostęp 22.03.2017].

- Komorowska, H., 1987, *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, WSiP, Warszawa.
- Lewowicki, T., 1970, *Motywy uczenia się języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Majkowski G., 2001, *Z zagadnień spójności linearnej tekstu (uwagi na marginesie edukacji językowej)*, [w:] „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 16, „Prace Naukowe UŚ”, red. H. Synowiec, Katowice, s. 91-100.
- Rogers, C. R., 1969, *Freedom to learn*, Charles E. Merrill Publishing.
- Schmuck, R., 1963, *Some Relationships of Peer Liking Patterns in the classroom to pupil attitudes and achievements*, The School Review 71.
- Stanchina, C. H., 1975, *The Logic of Autonomy As a Strategy for Adult Education: An Interim Report on an Experimental Scheme*. Paper presented at the TESOL Conference Dublin, 1975, Mimeo. (CRAPEL).
- Stanchina, C. H., 1976, *Adults: Pt. 2 of New Approaches to Autonomy*. Two Experiments in Self-Directed Learning. Mimeo. (CRAPEL).
- Titone, R., 1973, *Some Factors Underlying L2 Learning*, “ELT 27”.

<http://www.edukator.org.pl/2004b/indywid/indywid.html>

[dostęp: 18.03.2017]

<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ELT-04-screen-Individualisation.pdf> [dostęp: 14.02.2017]

<http://busyteacher.org/10778-first-day-what-every-new-teacher-should-know.html> [dostęp: 22.03.2017]

Abstract

Getting familiar with new students – effective ice breakers

In the article the selected insights from Applied Linguistics on an important aspect associated with the process of familiarization and integration of a foreign language teacher with new students are presented. In the introduction the author emphasizes the essence and importance of a learner's autonomy during foreign language classes, the process of individualization and personalization directly related to the activities undertaken for a student in public schools. Then, she focuses on examples of specific exercises on overcoming barriers that arise during the first lesson of foreign language in relation to both the subject and the new group.

Keywords: individualization, personalization, atmosphere conducive to learning

Zusammenfassung

Kennenlernen neuer Schülergruppen – wirksame Methoden zur korrekten Kontaktanknüpfung im Englischunterricht

Im Artikel wurden ausgewählte Bemerkungen aus dem Bereich der Angewandten Linguistik dargestellt, die sich auf einen wesentlichen Aspekt des Lehrprozesses beziehen, d.i. auf den Prozess der Integration des Lehrers mit einer neuen Schülergruppe und ihres Kennenlernens. In der Einleitung unterstreicht die Autorin das Gewicht und das Wesen der Schülerautonomie, des Individualisierungsprozesses sowie der Personalisierung im Fremdsprachenunterricht in direkter Verbindung mit den Aktivitäten zugunsten der Schüler in Massenschulen. Weiterhin konzentriert sich die Autorin auf konkrete Übungsbeispiele, die es ermöglichen, Barrieren im ersten Fremdsprachenunterricht sowohl im Verhältnis zum Schulfach als auch zur neuen Lerngruppe zu überwinden.

Schlüsselwörter: Individualisierung, Personalisierung, freundliche Lernatmosphäre

Martina Šipošová

Comenius University in Bratislava, Faculty of Education

PERPETUAL STRUGGLES OF EFL ADULT LEARNERS – FALSE BEGINNERS

“I’m still learning.”

(Michelangelo, at the age of 87)

Introduction

English language learning has rapidly boomed in Slovakia over the last few decades. Although globalisation and internalisation are two different notions, their common feature is that the labour market nowadays is looking for experts in particular fields with a high command of fluent English since English has become the working language all over the world either in business or other social and natural sciences. Apparently, this is a very strong reason why plenty of middle-aged adults – Slovaks start learning English. What is more, these adults were not fully exposed to this foreign language during their schooling since it was not a compulsory subject at those times. Due to this fact, the fruitful business of language schools and evening courses gets its point. The adult clients long for effective and, particularly, fast ways how to be fluent and accurate in English in the way to be “in” – to keep pace with contemporary needs of our modern society. Despite the fact that the offer of “successful language schools and courses” is enormous, adult clients are often desperate and hopeless as they face many struggles and constraints which hinder them from learning the foreign language progressively. The frequent phenomenon among this learning age group is that they enthusiastically start learning, having accomplished four or five units and not being able to continue rapidly and progressively quit learning, start again, quit again, and they cannot break out of this vicious circle. Thus, the concept of an adult learner – false beginner (in some sources called a continuing beginner) has taken its place since these adults can be characterized by this common feature.

Adult Learners’ Characteristics

There are a number of definitions of adult learners which a language teacher has to take into consideration in order to manage the teaching process with regard to learners’ needs and expectations. Broadly summarising basic

characteristics of **adult learners** both Brown¹ and Harmer² agree that the pros of this age group are as follows:

- ✓ Adults can engage with abstract thought, they are more able to handle abstract rules and concepts. But language teachers should be ware of the fact that too much abstract generalization about usage and not enough real life language use can be deadly for adults, too. On the other hand, teachers do not rely exclusively on activities such as games and songs.
- ✓ Adults have longer attention span for the material that may not be intrinsically interesting to them, and since motivation is a critical factor in successful learning, many adults are able to sustain a level of motivation by holding on to a distant goal. But again, the rule of keeping your activities short and sweet also applies to adult age teaching.
- ✓ Adults have a whole range of life experiences to draw on which allows teachers to use a wide range of activities with them.
- ✓ Unlike children, sensory input need not always be as varied with adults but one of the secrets of lively adult classes is their appeal to multiple senses.
- ✓ Adults, with their more developed abstract thinking ability, are better able to understand a context-reduced segment of language. Authenticity and meaningfulness are of course still highly important, but in adult language teaching, a teacher can take temporary digressions to dissect and examine isolated linguistic properties as long as students are returned to the original context.

However, as Harmer³ emphasises: “adults are never entirely problem-free learners, and they have a number of characteristics which can sometimes make learning and teaching problematic.” With regard to this, both Brown⁴ and Harmer⁵ agree that:

- Adults often bring a modicum of general self-confidence (global self-esteem) into a classroom; the fragility of egos may therefore not be quite as critical as those of children. Yet we should never underestimate the emotional factors that may be attendant to adult second language learning.
- Adults may have experienced failure or criticism at school which makes them anxious and under-confident about learning a language.
- Many adults worry that their intellectual powers may be diminishing with age. They are concerned to keep their creative powers alive, to maintain

¹ H. D. Brown, 2001, *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York, s. 90- 91.

² J. Harmer, 2012, *The Practice of English Language Teaching*, Harlow, s. 84-85.

³ J. Harmer, tamże.

⁴ H. D. Brown, tamże.

⁵ J. Harmer, tamże.

a “sense of generativity” (Williams, M. and Burden, R.)⁶. However, as A. Rogers⁷ points out, “this generativity is directly related to how much learning has been going on in adult life before they come to a new learning experience.”

- Many adults can be critical of teaching methods. Their previous learning experiences may have predisposed them to one particular methodological style which makes them uncomfortable with unfamiliar teaching patterns. Conversely, they may be hostile to certain teaching and learning activities which replicate the teaching they received earlier in their educational careers.

It is obvious that the language abilities reflecting adult learners’ cognitive development as well as life experience and goal orientation can be considered advantageous from the point of view of language teachers, but, on the other hand, in many cases emotional factors as well as previous bad learning experience may obstruct progressive learning of adults.

The Adult Learning Theory – shift from Andragogy to Heutagogy

The concept of adult learning has been dealt with by many pedagogues, educators, educational psychologists as well as educational researchers. Malcolm Knowles (1913 –1997), an American educator who is worldly known for the first use of the term andragogy (based on the Greek word *andr* meaning ‘man’, and *agogus* meaning ‘leader of’; thus *leader of man*) as synonymous to ‘adult education’ claimed that andragogy is the science of adult learning. Thus, andragogy refers to any form of adult learning.

Knowles⁸ explains the assumptions of adult learners in the andragogical model as follows:

1. adults need to know why they need to learn something;
2. adults maintain the concept of responsibility for their own decisions, their own lives;
3. adults enter the educational activity with a greater volume and more varied experiences than do children;
4. adults have a readiness to learn those things that they need to know in order to cope effectively with real-life situations;
5. adults are life-centered in their orientation to learning;
6. adults are more responsive to internal motivators (e.g. the desire for increased job satisfaction, self-esteem, quality of life, and the like) than external motivators (e.g. better jobs, promotions, higher salaries, and the like).

⁶ M. Williams i R. Burden, 1997, *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, s. 32.

⁷ A. Rogers, 1996, *Teaching Adults*, (2 wydanie), New York, s. 54.

⁸ M. Knowles, 2005, *The Adult Learner*, (6 wydanie), Burlington, s.64-68.

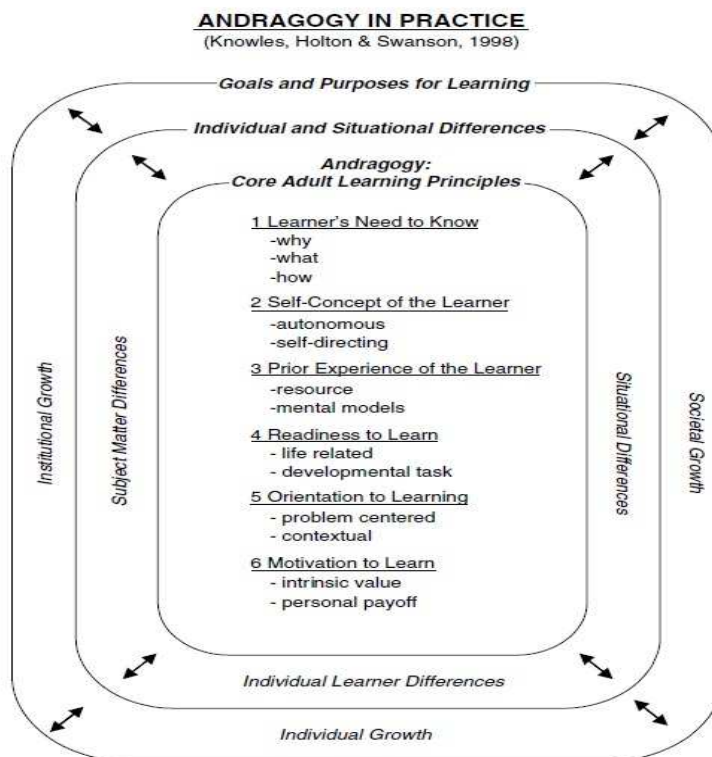


Figure 1. Andragogy in Practice.
(Source: M. Knowles, *The Adult Learner*, 2005, p. 149)

Knowles' model is very complex as it includes different factors necessary for the learning process of adults. Knowles⁹ also puts emphasis on goals and purposes of learning as well as individual differences which are crucial for the learning process as they "serve to shape and mould the learning experience." Hase and Kenyon¹⁰ go one step ahead as they claim that nowadays there is benefit in moving from andragogy towards truly self-determined learning. They coined the term **heutagogy** (deriving from the Greek root *heuristic* broadly meaning a 'self-discovering way of learning'). The concept of truly self-determined learning, called **heutagogy**, builds on humanistic theory and approaches to learning described in the 1950s. It is suggested that heutagogy is appropriate to the needs of learners in the twenty-first century, particularly in the development of individual

⁹ M. Knowles, tamże, s. 150.

¹⁰ S. Hase i Ch. Kenyon, 2001, *From Andragogy to Heutagogy*, [online] dostep: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html>

capability. It is not that heutagogy is a departure from andragogy but, rather an extension that incorporates self-directed learning. Heutagogy takes account of intuition and concepts such as “double loop learning” (Argyris, C. & Schon, D.)¹¹ that are not linear and not necessarily planned. It may well be that a person does not identify a learning need at all but identifies the potential to learn from a novel experience as a matter of course and recognises that opportunity to reflect on what has happened and see how it challenges, disconfirms or supports existing values and assumptions. Heutagogy includes aspects of capability, action learning processes such as reflection, environmental scanning and valuing experience and interaction with others. It goes beyond problem solving by enabling proactivity. A heutagogical approach recognises the need to be flexible in the learning where the teacher provides resources but the learner designs the actual course s/he might take by negotiating the learning¹². Contrary to traditional thoughts and views, nowadays’ world is no longer place for the inflexible, the unprepared, on the other hand, the head hunters look for capable people who are more likely to be able to deal effectively with the turbulent environment in which they live by possessing an “all round” capacity centred on self-efficacy, knowing how to learn, creativity, the ability to use competencies in novel as well as familiar situations and working with others. It might roughly seem that with regard to heutagogy the role of a teacher is somehow suppressed, and on the other hand, the proactive role of a learner is over-emphasized. Things cannot be seen just black and white.

Thus we would like to emphasize the flexible role of a language teacher/instructor/tutor/coach – facilitator who might make the learning process easier and smoother by helping learners to clear away roadblocks, find shortcuts and negotiate rough terrain. This teacher capitalises on the principle of intrinsic motivation by allowing students to discover language through using it practically, rather than by telling them about the language. Moreover, this flexible teacher – facilitator knows socio-psychological factors including barriers and constraints which must be taken into consideration since they have an impact on the adult learners’ success in the language learning.

Adult Learners’ Barriers and Constraints

The terms *barriers and constraints* refer to various socio-psychological factors which play role in the process of learning. Tough¹³ (1979, in Knowles, M.) refers to the **adults’ barriers** with regard to “a negative self-concept as a student, inaccessibility of opportunities or resources, time constraints, and programs that

¹¹ C. Argyris i D. Schon, 1996, *Organisational Learning II. Theory, method and practice*. Reading.

¹² Flexible learning translates not only to modern didactics but also to other disciplines, such as cultural studies and literature. (Javorčíková 2016), for example, explores “complex approach” in learning strategies applied to literature (Javorčíková, s. 196).

¹³ M. Knowles, tamže, s. 68.

violate principles of adult learning.” Chao¹⁴ attributes barriers to one of the three crucial elements which enter the learning process. The barriers to adult learning would be the interplay between the internal factors (both cognitive and emotive) and the external factors (environment). Barriers are facing the opposite of motivation phenomenon and at the same time they are part of a learner’s experience, which according to the funnel, can be either motivational or creating a barrier. He clarifies the barriers by the definition: “Motivation gives the energy towards participation in adult learning while the barriers drain the energy” (Chao, J.)¹⁵. The adult learning funnel takes the adult learner’s experience as a starting point. Experience includes his/her value systems, cultural heritage, personal and social maturity including the skills and competencies of the individual learner. Various motivational factors and barriers to participation in adult learning interact with the different dimensions of a person (cognitive, emotive and environment) adding load and power, in which load is the amount of energy needed and power is the amount available. According to Merriam¹⁶, both load and power consist of both internal and external factors. External load consists of tasks involved in normal life requirements (e.g., family, work, and community responsibilities) while internal load consists of life expectancies developed by people (e.g., aspirations, desires, and future expectations). Power consists of a combination of such external resources (e.g., family support, social abilities, and economic abilities). It also includes internally acquired or accumulated skills and experiences contributing to effective performance such as resilience, coping skills and personality. Chao¹⁷ states that the accumulation of power and load within the different dimensions are funnelled based on the learner’s value placed on the different aspects of his/her life namely personal, professional and social. This would result to a margin (or negative margin) which gives the learner the energy to pursue and participate in adult learning. Chao stresses that adult learners’ experience differ and can be understood as formed in two major areas, the individual learner and the socio-environment. This requires a comprehensive understanding of learning and those two areas. Chao suggests that barriers can be characterized through the interaction of cognitive, emotive and environment related factors. In an attempt to see which dimensions are involved in the different categories of barriers to adult learning participation, it is obvious that the environmental dimension is affected in all the categories of barriers. It is also noticeable that both the emotive and environment

¹⁴ J. Chao, 2009, *Understanding the Adult Learners’ Motivation and Barriers to Learning*, Thessaloniki, s. 905-915. [online] dostep:

<https://pll.asu.edu/p/sites/default/files/lrm/attachments/Understanding%20the%20Adult%20Learners%20Motivation%20and%20Barriers%20to%20Learning.pdf>

¹⁵ J. Chao, tamże.

¹⁶ S. Merriam, 2007, *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. (3 wydanie), San Francisco, s. 93-94.

¹⁷ J. Chao, tamże.

are mostly affected by the different barriers.

Table 1. Barriers to Participation and the 3 Dimensions of Learning.

Barriers to Participation	Cognitive	Emotive	Environment
Situational		X	X
Institutional		X	X
Dispositional		X	X
Informational	X		X
Geographic		X	X
Demographic		X	X
Socioeconomic and Education	X		X
Cultural Determinants		X	X

(Source: J. Chao, 2009, *Barriers to Participation and the 3 Dimensions of Learning*, p. 912)

Focusing on **the adult learner individual differences** J. Rogers¹⁸ presents several psychological aspects that include barriers, blocks and false assumptions which she recommends to be diagnosed by a tutor/teacher. She also stresses some memory factors of adults:

- they are alert to how they learnt well and less well in the past;
- their short-term memory becomes less efficient and more easily disturbed;
- adults need some time to transfer something from the short-term memory to long- term memory in order to remember something.

Further, she comments that sometimes the given time of the lesson is not enough. Plus, if teachers convey information only verbally, there is a higher chance, they do not succeed in helping the learner to learn something. Subsequently, she addresses teachers with a message: “The core art of teaching adults is to find alternative ways and conveying ideas and information.” In her modern cognitive psychology, we can identify the way she perceives building learners’ knowledge. J. Rogers points at the learning system as accumulating “clusters of related ideas known as semantic networks.” Adults build on their existing ideas while they integrate and reshape them with new ones. This view enhances the question of the influence of adults’ first language on foreign language learning, as they have built some preconceptions of the language system. We perceive her interpretations as very practical and beneficial for the teacher’s understanding of an adult learner. Specifically, we consider some of her distinctive analysis of adults’ barriers and blocks as adequately conducive to planning and organising tasks for developing learners’ language skills and language means.

¹⁸ J. Rogers, 2007, *Adults Learning*. (5 wydanie), New York, s. 37-39.

Teaching English as a Foreign Language to Adult Learners

Before entering the adult classroom, any **language teacher** has to take into consideration a number of aspects characterizing adult learners (which we have already mentioned above) in order to minimise the risks and maximise benefits of the teaching-learning process. Thus s/he has to be aware of the fact that the role of a teacher in adult classes is not the one who transmits the knowledge (as it used to be claimed in the past), but rather as the one who is engaged in the learning process with adults as a tutor/instructor/coach as well as facilitator. According to Fleming and Garner¹⁹, EFL teachers should get to know their students and their needs since English language learners' abilities, experiences and expectations can affect learning. Ambrose and Bridges²⁰ claim that teachers should model tasks before asking their learners to do them. Learners need to become familiar with vocabulary, conversational patterns, grammar structures, and even activity formats before producing them. Hernández-Gantes and Blank²¹ argue that it is important to bring authentic materials to the classroom and use materials like newspapers, signs, sale flyers, telephone books, and brochures in the classroom. These help learners connect what they are learning to the real world and familiarize them with the formats and information in such publications. It is obvious that English language adult learners, like all learners, have a variety of preferences for processing and learning information. They also can get bored unless the tasks are interesting, challenging and reflecting real-life usage. Employed adults are often tired when they attend language classes and thus they appreciate varied teaching methods that add interest and a sense of liveliness to the class, e.g., working in pairs is the most useful form of grouping (confirmed by the research, see more Dubovičienė and Gulbinskienė). According to Dubovičienė and Gulbinskienė²², the adults consider listening and speaking skills as the most difficult to master. On the other hand, they realize that speaking is the most desirable communication skill and English grammar is the most difficult language means to learn. McKay and Abigail²³ claim that adults frequently worry about being the oldest person in a class and are concerned about the impact this may have on their ability to participate with younger students. Creating an environment where all participants feel they have a valuable contribution can work to allay such concerns. Moreover, they

¹⁹ Ch. T. Fleming, i J. B. Garner, 2009, *Brief Guide for Teaching Adult Learners*, Marion, Indiana.

²⁰ S.A. Ambrose i M. W. Bridges, 2010, *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*, San Francisco.

²¹ V.M. Hernández-Gantes i W. Blank, 2008, *Teaching English Language Learners in Career and Technical Education Programs*, New York.

²² T. Dubovičienė i D. Gulbinskienė, 2014, *Learning/Teaching EFL to Adult Learners at Language Courses*, [w:] "Man and the World/ Foreign Language Journal", Vol. 16, No. 3. s. 138-149.

²³ H. McKay i H. T. Abigail, 1999, *Teaching Adult Second Language Learners*, Cambridge.

emphasise the fact that classroom routines lend predictability to a class so that members of a class feel more comfortable with their teacher as well as with their classmates when they know what to expect. In accordance with this, Hughes and Schwab²⁴ add that it is important to balance variety and routine in their classrooms. Patterns and routines provide familiarity and security and support learners as they tackle new items. Norris²⁵ states that some adult students may have insufficient confidence. They may have had poor prior experiences of education leading to feelings of inadequacy and fear of study and failure.

Concerning emotional state of mind of a learner, the anxiety factor in language, so called **language anxiety** has been researched by many scholars (Steinberg & Horwitz, 1986; Horwitz, 1986; 2001; Canessa, 2006; Crookall & Oxford, 1991; MacIntyre, 1991; 1995; 1997, Young, 1991; etc.). Horwitz²⁶ views anxiety as a “subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, worry associated with an arousal of the automatic nervous system.” Just as anxiety prevents some people from performing successfully in science or mathematics, many people find foreign language learning especially in classroom situations, particularly stressful. Psychologists use the term **specific anxiety reaction** to differentiate people who are generally anxious in a variety of situations from those who are anxious only in specific situations (e.g., test-taking). Horwitz particularly deals with **foreign language anxiety** with regard to three aspects: communication apprehension; test anxiety, and fear of negative evaluation. Due to its emphasis on interpersonal interactions, the construct of communication apprehension is quite relevant to the conceptualization of foreign language inhibiting/debilitating anxiety which eminently influences (not)taking part in various speaking activities in the classroom. Horwitz states that adults typically perceive themselves as reasonably intelligent, socially-adept individuals. These assumptions are rarely challenged in the native language; ... however, the situation when learning a foreign language stands in marked contrast ... Because complex and non-spontaneous mental operations are required in order to communicate (in the target language) at all, any performance in the L2 is likely to challenge an individual's self-concept as a competent communicator and lead to reticence, self-consciousness, fear, or even panic. In our teaching experience we have already come across large numbers of adult learners who particularly get stuck because they mistakenly believe nothing should be said in the foreign language until it can be said correctly. Moreover, they irrationally panic when their range of vocabulary and grammar structures is not rich enough to be fluent and accurate in the target

²⁴ N. Hughes i I. Schwab, 2010, *Teaching Adult Literacy: Principles and Practice (Developing Adult Skills)*, London.

²⁵ J.A. Norris, 2003, *From telling to teaching: A dialogue approach to adult learning*, North Myrtle Beach.

²⁶ E. Horwitz, 1986, *Foreign Language Classroom Anxiety*, [w:] “The Modern Language Journal“, Vol. 70, No. 2, s. 125-132.

language. In many cases they feel their tongue is tied; lose words in unrehearsed speaking tasks, which leads to discouragement and a general sense of failure. The adults' poor achievement in basic communicative skills and language means subsequently leads to the lack of self-confidence and negative self-perception, negative self-concept. According to Frantzen and Magnan²⁷, adult learners, both true and false beginners could be prone to foreign language anxiety for different reasons. True beginners could perceive themselves as less competent than their more experienced classmates and fear being embarrassed in front of them. False beginners could be bored and feel apathy that leads to anxiety or they could fear repeating past failures. Moreover, Frantzen and Magnan²⁸ conclude that anxiety is not restricted to the true beginner group, but that both true and false beginners benefit from a pedagogy that reduces anxiety through positive interaction, particularly the finding that the instructor and the supportive classroom community are the most important factors in reducing anxiety.

The Concept of a False Beginner viewed through Research Studies

Defining a **false beginner**, there are two common features: the presence of some knowledge of the target language and the willingness to resume language learning. Richards and Schmidt²⁹ define a **false beginner** (in language teaching) as "a learner who has had a limited amount of previous instruction in a language, but who because of extremely limited language proficiency is classified as at the beginning level of language instruction. A false beginner is sometimes contrasted with a **true beginner (absolute beginner)**, i.e. someone who has no knowledge of the language." The Oxford Learner's Dictionary³⁰ online defines a false beginner as "a person who has a basic knowledge of a language, but has started to study it again from the beginning." Beare³¹ defines **false ESL/EFL beginners** as beginners that have already studied some English at some point in their life. Most of these learners have studied English at school, many for a number of years. These learners have usually had some contact with English since their school years, but feel that they have little command of the language and therefore want to begin "from the top". Teachers can usually assume that these students will understand basic conversations and questions such as: "Are you married?", "Where are you

²⁷ D. Frantzen i S. Magnan, 2005, *Anxiety and the True Beginner-False Beginner Dynamic in Beginning French and Spanish Classes*, [w:] "Foreign Language Annals", Vol. 38, No. 2, s. 171-184.

²⁸ D. Frantzen i S. Magnan, tamże, s. 171-184.

²⁹ J.C. Richards i R. Schmidt, 2010, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. (4 wydanie), Harlow, s. 2016.

³⁰ Oxford Learner's Dictionary [online] dostęp: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/false-beginner?q=false+beginner>

³¹ K. Beare, 2014, *Teaching English to Absolute and False beginners*, [online] dostęp: http://esl.about.com/od/eslflteachingtechnique/a/t_afbeginners.htm

from?”, “Do you speak English?”, and so on.” In accordance with Beare, Jones³² claims that false beginners are students that have previously studied or been exposed to English, but have learned or remembered very little. Generally, they will have some knowledge (familiarity with the alphabet/sounds, common polite and introduction phrases) to elicit responses to simple questions and requests. They will need a review and/or clarification of basic language points, more often than needing to be taught. Concerning the application of educational science into practice, there are differences between true/absolute beginners and false beginners. Jones³³ remarks that when teaching subskills, false beginners need a review to clarify basic language points rather than elaborate teacher presentations. In accordance with this, he notes that eliciting plays a much more important role in false-beginner teaching than in absolute-beginner one. Concerning false beginners’ language skills performance, Nakamura³⁴, who investigated second language skill loss and maintenance in three groups of Japanese English-as-a-Second-Language (ESL) students, reports that false beginners’ reading performance was significantly better than that of true beginners; false beginners tend to read aloud quickly while making more errors than other groups without repairing them; but false beginners’ backsliding occurred in comprehension and the main problem was in recoding and decoding English words. He claims that false beginners’ comprehension is approximately on the same level as true beginners’. Moreover, false beginners seem to have a slightly different approach to the teaching-learning process than true beginners (e.g., true beginners unlike false beginners search for the correct pronunciation during testing, and then output it). He assumes that false beginners’ backsliding starts at the beginning of target language learning when learners acquire word recognition skills. In accordance with this assumption Nakamura³⁵ carried out a subsequent experiment which was based on the effects of CALL (Computer Assisted Language Learning) based tasks concerning word recognition and text reading in multimedia classroom for false beginners. Nakamura’s experiment was carried out among EFL Japanese students (false beginners). He proved that training students in English phonology and orthography using multimedia classroom with multi-sensory tasks along with top-

³² B. Jones, 2007, *TEFL Teaching EFL to Beginners: Initial Approaches & Techniques*, [w:] “International TEFL & TESOL Training“, [online] dostep: <https://www.teflcorp.com/articles/86-tefl-teaching-beginner-students/269-teaching-efl-to-beginners-initial-approaches-a-techniques/>

³³ B. Jones, tamže.

³⁴ T. Nakamura, 1998, *What Makes Language Learners False Beginners?* [w:] “Annual Review of English Language Education in Japan“, (9), s. 149-157.

³⁵ T. Nakamura, 2004, *CALL Based Tasks for False Beginners: The Effects of Top-down Processing and Multi-sensory Tasks on Their Reading Skills*, [w:] JALT 2004 NARA – Language Learning for Life. Conference Proceedings, s. 873-886. [online] dostep: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2004/E58.pdf>.

down processing for reading comprehension activities was effective. In conclusion he asserts that although false beginners feel discouraged to find so many words they do not know in English texts, their enthusiasm in reading for information through the Internet using a personal computer has changed the L2 language learning environment and thus they might become independent autonomous learners and continue their lifelong learning.

The emotional factor is another crucial point which has been researched in the group of adult learners – false beginners. As it has been stated above, Frantzen and Magnan³⁶ who carried out a study on class dynamic between true beginner and false beginner French and Spanish classes, discovered that false beginners were less anxious overall and during processing and output stages than true beginners; that they had higher expectations about their grades when compared to true beginners. On the other hand, significantly more true beginners than false beginners planned to continue studying the language, which might suggest that false beginners are either less motivated or have lower aspirations for their learning. Referring to the construct of motivation, either intrinsic-extrinsic model or instrumental-integrative, Sewell³⁷ conducted the research study on poorly motivated false beginner Korean college students who seem to have a low expectancy of success in learning English due to factors such as the lack of belief in the ability of the Korean educational environment (which is still based on a cultural heritage of Confucianist values and is teacher centered) to help them improve their English abilities. From this, it seems reasonable to suggest that it is low expectancy of success that is the cause for many students' lack of effortful behaviour and also perhaps their negative attitudes towards their English learning environment. Sewell suggests teachers should choose activities that do provide students with a high expectancy of success or much motivation to learn (e.g., various Fill-in the Blanks Activities, Pronunciation Pair Activities and Tongue Twisters) as well as engaging learners in understanding why an activity is beneficial, i.e. explicitly explain the purposes and benefits of differing classroom activities to increase their expectancy of success.

Conclusion

To sum up, adult learners are distinct as learners in terms of plentiful life experience, goal-orientedness, self-direction, self-reliance and autonomy, attitude and readiness to learn as well as their motivation. The entire learning process, which is called "The Three Dimensions of Learning" (Illeris)³⁸, consists

³⁶ D. Frantzen i S. Magnan, tamże, s. 171-184.

³⁷ H. D. Sewell, 2006, *Using Learner Education to Increase Students' Expectancy of, and Motivation to Learn English. Dissertation*. [online] dostęp: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/matefltesldissertations/SewellDiss.pdf>

³⁸ K. Illeris, 2007, *How We Learn: Learning and non learning in school and beyond* (2 wydanie), New York, s.25.

of cognitive (knowledge, skills, meaning construction and ability), emotive or psychodynamic (mental balance of a learner, encompassing feelings, motivations, mental energy of a learner) and the social dimension (external interaction, learners interaction and position in a society). The adult learners' reasons and purposes for learning create particular motivation(s) which is the driving force. Although motivation gives the energy towards participation in adult learning, there are various barriers and constraints (e.g. debilitating anxiety, lack of confidence, negative self-perception, etc.) which bleed the energy and contribute to the adult learner's failure. On the other hand, we assume that the driving force of cognitive and social dimensions of learning frequently prevail and thus the concept of a false beginner occurs. This is a particular group of learners who have already had some knowledge of the target language which is not efficient to work progressively, thus they feel they need to start learning again from the beginning. The language teacher/tutor/instructor/coach has to take into consideration that the backsliding of false beginners is a strong inhibitor which ruins the entire teaching-learning process. However, the language instructor's positive and supportive attitude and feedback together with the application of effective teaching approach/method(s); the choice of appropriate teaching techniques/activities and creating enhancing classroom conditions, atmosphere and English language environment might help to put these learners at ease and show them that all efforts are worth it.

Bibliography:

- Ambrose, S. A. i M. W. Bridges, 2010, *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Argyris, C. i D. Schon, 1996, *Organisational Learning II. Theory, method and practice*, Reading, Addison Wesley, MA.
- Beare, K., 2014, *Teaching English to Absolute and False beginners*, [online] dostep: http://esl.about.com/od/esleflteachingtechnique/a/t_afbeginners.htm.
- Brown, H.D., 2001, *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, White Plains: Pearson Education Ltd, New York.
- Chao, J., 2009, *Understanding the Adult Learners' Motivation and Barriers to Learning*, ESREA: University of Macedonia, Thessaloniki, Greece. s. 905-915. [online] dostep: <https://pll.asu.edu/p/sites/default/files/lrm/attachments/Understanding%20the%20Adult%20Learners%20Motivation%20and%20Barriers%20to%20Learning.pdf>
- Dubovičienė, T. i D. Gulbinskienė, 2014, *Learning/Teaching EFL to Adult Learners at Language Courses*, [w:] *Man and the Word/ "Foreign Languages Journal"*, Vol. 16, No. 3, s. 138-149.
- Fleming, Ch. T. i J. B. Garner, 2009, *Brief Guide for Teaching Adult Learners*, Triangle Publishing, Marion, Indiana.

- Frantzen, D. i S. Magnan, 2005, *Anxiety and the True Beginner-False Beginner Dynamic in Beginning French and Spanish Classes*, [w:] "Foreign Language Annals", Vol. 38, No. 2. s. 171-184.
- Harmer, J., 2012, *The Practice of English Language Teaching*, Pearson Education Ltd, Harlow.
- Hase, S. i Ch. Kenyon, 2001, *From Andragogy to Heutagogy*, [online] dostę: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html>
- Hernández-Gantes, V. M. i W. Blank, 2008, *Teaching English Language Learners in Career and Technical Education Programs*, Routledge, New York.
- Horwitz, E., 1986, *Foreign Language Classroom Anxiety*, in: "The Modern Language Journal", Vol. 70, No. 2, s. 125-132.
- Hughes, N. i I. Schwab, 2010, *Teaching Adult Literacy: Principles and Practice (Developing Adult Skills)*, Open University Press, London.
- Illeris, K., 2007, *How We Learn: Learning and non learning in school and beyond* (2 wydanie), Routledge, New York.
- Javorčíková, J., 2016, *A Compendium of English Literature*, Z-F Lingua, Bratislava.
- Jones, B., 2007, *TEFL Teaching EFL to Beginners: Initial Approaches & Techniques*, [w:] International TEFL & TESOL Training, [online] dostę: <https://www.teflcorp.com/articles/86-tefl-teaching-beginner-students/269-teaching-efl-to-beginners-initial-approaches-a-techniques/>
- Knowles, M., 2005, *The Adult Learner*. (6 wydanie), Elsevier, Burlington.
- Merriam, S., 2007, *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3 wydanie), Jossey-Bass, San Francisco.
- McKay, H. i H. T. Abigail, 1999, *Teaching Adult Second Language Learners* (Cambridge Handbooks for Language Teachers), CUP, Cambridge.
- Nakamura, T., 1998, *What Makes Language Learners False Beginners?* [w:] Annual Review of English Language Education in Japan, (9), s. 149-157.
- Nakamura, T., 2004, *CALL Based Tasks for False Beginners: The Effects of Top-down Processing and Multi-sensory Tasks on Their Reading Skills*, in: JALT 2004 NARA – Language Learning for Life. Conference Proceedings, s. 873-886. [online] dostę: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2004/E58.pdf>.
- Norris, J. A., 2003, *From telling to teaching: A dialogue approach to adult learning*, Learning By Dialogue Publishing, North Myrtle Beach.
- Oxford Learner's Dictionary [online] dostę: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/false-beginner?q=false+beginner>
- Richards, J. C. i R. Schmidt, 2010, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, (4 wydanie), Pearson Education Limited, Harlow.
- Rogers, A., 1996, *Teaching Adults*, (2 wydanie), Open University Press, New York.
- Rogers, J., 2007, *Adults Learning*, (5 wydanie), Open University Press, New York.

- Sewell, H. D., 2006, *Using Learner Education to Increase Students' Expectancy of, and Motivation to Learn English. Dissertation.* [online] <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/matefltesldissertations/SewellDiss.pdf>
- Williams M., R. Burden, R., 1997, *Psychology for Language Teachers*, CUP, Cambridge.

Abstract

Perpetual Struggles of EFL Adult Learners – False Beginners

The scholarly article entitled *Perpetual Struggles of EFL Adult Learners – False Beginners* presents a complex theoretical overview of barriers and constraints adult learners face while learning English as a foreign language. The article deals with the range of psychological and pedagogical theories which explain various barriers and constraints of adult learners and which a teacher has to take into consideration when teaching this specific age group.

Keywords: English as a foreign language (EFL), barriers and constraints, a language teacher

Zusammenfassung

Der ständige Kampf erwachsener Fremdsprachenlerner (False Beginners)

Der wissenschaftliche Artikel über den ständigen Kampf erwachsener Fremdsprachenlerner (False Beginners) präsentiert einen komplexen Überblick über die Barrieren und Beschränkungen, mit welchen es erwachsene Englischlernende zu tun haben. Der Artikel bespricht eine Reihe von psychologischen und pädagogischen Theorien, die die unterschiedlichen Barrieren und Beschränkungen bei erwachsenen Lernern erläutern und die dann ein Fremdsprachenlehrer für diese spezifische Altersgruppe im Unterricht berücksichtigen muss.

Schlüsselwörter: Englisch als Fremdsprache, Barrieren und Beschränkungen, Fremdsprachenlehrer

KOMUNIKACJA MIĘDZYKULTUROWA

INTERCULTURAL COMMUNICATION

Jana Pecnikova
Matej Bel University
Anna Slatinska
Matej Bel University

DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION AS INTEGRAL PART OF CULTURAL IDENTITY FORMATION

Introduction

Intercultural communication is perceived as a scientific theory or field study at universities integrating and applying directly the concept of interculturality into practice. This term can be applied to three different areas. According to Průcha¹, first of all it is a social process taking place on verbal and non-verbal level, a scientific discipline dealing with real processes of intercultural communication and last but not least, it can be defined in terms of creating educational and supportive activities focused on practice.

Historical roots of intercultural communication can be found in Antique Greece. In those times, the Greek themselves were aware of their cultural otherness. They realized that they were different from other ethnicities and foreigners were perceived as barbarians because they were using an incomprehensible language for communication which the Greeks did not understand. In those early times, the first ethnophobias and communication problems appear when coming into contact with other nations².

Intercultural communication is defined in English language as *cross-cultural communication* or *interethnic communication*. In our environment we use the term intercultural communication as well as cross-cultural communication. There is a multitude of theories about intercultural communication referring to its name. The need to devote more time to intercultural communication appeared in the USA after the WWII because of increased migration³. 1954 is the first time when this term was used in the work of Hall and Dayer called *Culture as*

¹ J. Průcha, 2010, *Interkulturní psychologie*, Praha, s. 32.

² As A. Buda claims, the ability of speaking Greek language could have been perceived as a magic spell while inability to use it could make people inappropriate to take part in certain conversations (*Changeable Tones in the Game with Tradition: the Reception of Antiquity in Michel Faber's The Crimson Petal and the White*, [in:] Silvia Pokrivcakova, ed., "Journal of Language and Cultural Education", 2015, 3 (1), SlovakEdu, s. 257).

³ J. Průcha, 2010, tamže, s. 58.

Communication. In the 1960s, Hymes initiated an ethnographic communication, the aim of which was to solve social problems in societies with more nations living one besides the other and whose members did not share the same ways of communication.

The next wave focused on intercultural communication is represented by ethnopsycholinguistics which was established in Russia in the second half of the 20th century. It is based on the method of free associations. Another peculiar feature of this science is assignment of images to particular stimuli by which the associations bound not only to language but also to otherness of cultures are reflected.

In the 1920s and 1930s Sapir and Whorf appear with the most famous theory of language relativism supposing that the human thinking and perception of the world are defined and determined by the language people use. Following this hypothesis, differences between languages reflect different interpretations of the world too, yet, critics assume that thinking cannot be simplified to only language itself.

Intercultural communication has developed as a scientific discipline, a part of intercultural psychology which is defined as a systematically formed theory about psychological aspects and processes of intercultural character⁴. It deals mainly with how our behaviour can be influenced by cultural context, studying links between cultures, languages and communication behaviour. In the same way as intercultural communication, intercultural psychology touches upon different social areas such as diplomacy, foreign policy or international trade. In Slovakia these topics are explored by SAV (Slovak Academy of Sciences) which explores empirically ethnic and national minorities located in the territory of Slovakia.

Intercultural psychology and communication can be found within all levels of education system as part of multicultural education. Its aim is to facilitate inclusion of migrants into the host society. Therefore, intercultural psychology and communication are interdisciplinary because they apply data from ethnopsychology, sociology, ethnology or cultural anthropology.

An American expert in interculturality, Jandt⁵, assumes that intercultural communication is a form of professional communication of the 21st century. Its importance increases because of current political-social conditions, development of global trade, migration, regional wars and efforts to solve world crises on a global level. According to him "the result of globalization does not have to indicate homogeneity⁶" as its features can be adapted in individual countries following and respecting the local specifics (glocalisation).

Following this pattern, intercultural communication has become a form of communication between cultural groups. Its aim should be creation and maintenance of peace (the fundamental human value), freedom and respect towards

⁴ J. Prucha, 2007, *Interkulturní komunikace*. Praha, s. 11.

⁵ F. E. Jandt, 2010, *An Introduction to Intercultural Communication*, s. 5.

⁶ F. E. Jandt, 2010, tamže s. 7.

others. This should represent a cornerstone for mutual understanding and tolerance of different cultural performances, while its application into practice should not be underestimated. In the same way we should not take it for granted that it will function automatically without acquisition of basic intercultural competencies.

Competencies in Intercultural communication

The acquisition of intercultural competencies, language competence particularly, respect towards communication partners and their specifics can be deemed as a very precondition for successful intercultural communication. It is more than important to be ready to deal with unexpected and unusual reactions, foreign communication language, unclear non-verbal performance, excessive openness or the state of being reserved, addressing someone with or without titles, various ways of addressing people using personal pronoun you, specific communication rituals and etiquette (handshaking, smile, performance of emotions).

Intercultural communication is often accompanied by stereotypes or ethnocentrisms creating barriers when establishing a contact. Ethnocentrisms⁷ are ethnic and national stereotypes which mock members of other nations and cause negative and hostile attitudes. Following this, it is more than important to promote mutual respect and tolerance as a basis for establishing intercultural communication.

The most important element of intercultural communication is language itself. Languages in general can be divided into large and small (according to the number of users). From the point of view of intercultural communication the key to success is often associated with population extensiveness of language, communication relevance of language and relations between languages. The population extensiveness of language determines how many people speak the given language (not only as a mother tongue). Graddol⁸ indicates that the Chinese language is the most used language in the world (with 1052 mil. of speakers), followed by English (508mil. of speakers) and Hindi (478mil.). Only limited number of languages, especially lingua franca, can be regarded as world – international languages.

Finally, English became *Lingua Franca*, which happened at the end of 20th and beginning of 21st century. It is a language which contains small number of letters and pronounced sounds. One third of the language content originated in Latin and two thirds have got Germanic origin. It is related to many other languages which supports its position and defends its status.

Today, there is a strong resentment towards English from different sides. One of the most powerful opponents is France which rejects English, attempting to support and protect their own mother tongue threatened by language imperialism.

⁷ J. Prucha, 2010, *Interkulturní psychologie*, s. 18.

⁸ D. Graddol, 2007, *The Future of English?*, s. 12.

English, however, does not have to be *lingua franca* forever. Nowadays, English is threatened by Chinese, Spanish and Arabic. Moreover, internal diversification of English continues. English is being simplified and it is becoming more and more distant from its standard. It is quite plausible that English will follow the fate of Latin which was gradually divided into smaller languages with particular differences.

Up till now, English is a part of basic literacy. There is a snow-ball effect – the more people in different countries learn English, the more English is used in communication and the number of users increases.

We assume that the knowledge of English nowadays is the main precondition to any type of intercultural communication. English can be regarded as a neutral language on the condition that it is used by two foreigners who speak two different mother languages. English is used extensively by media. English titles decorate public space of non-English speaking countries. At this moment in time, the position of English and its role in international communication is irreplaceable.

Knowledge of other cultures plays an important role when talking about intercultural communication. Intercultural communication is based on *face-to-face* contact which is very specific because information is perceived through the medium of codes characteristic for particular culture. In this way, cultural patterns are being created. If communication misunderstanding between partners arise, it is not because of different language but because of cultural differences. This is how cultural stereotypes are created and how social distance increases. Ill-managed intercultural communication leads to cultural distance rather than to mutual getting closer together. In this manner, ethnocentrism strengthens in public and private sphere.

Following this, it is important to take into consideration the fact that intercultural communication should not be limited only to closed units, but it should devote more attention to cultural characteristics and peculiarities of different cultures. Culture can be in no way reduced to a certain place or territory. The main building blocks of the idea upon which intercultural communication rests, should be the existence of cultures and carriers of culture – cultural identities. In the absence of this knowledge, cultural idealization or problems arise⁹. New forms of culture and communication have been constantly evolving. Therefore, there is a need to devote more time to studying them given the fact that cultures are not closed entities. The ways of communication have changed rapidly too as a consequence of new technologies. Intercultural communication should react to these changes and explore the new areas of communication by adequate methods of research.

⁹ A. Durand i I. Shepherd, 2009, *Culture and Communication in Intercultural Communication*, [w:] *European Journal of English Studies* 13/2. s. 155.

Barriers in Intercultural Communication

Even though we can successfully acquire cultural competencies as language and cultural knowledge of environment, we have to be prepared for the potential problems which may arise in intercultural communication. The most common intercultural communication barriers are prejudices and stereotypes which represent “the most frequent, comfortable, intellectual simplifications¹⁰”. Prejudices represent mainly negative attitudes while stereotypes are more neutral. Both of them represent and simplify cultural manifestations and patterns. It is interesting that they transcend time and they are very often transmitted through generation to generation. Prejudices are mostly based on stereotypes, but stereotypes are not necessarily prejudices.

Jandt¹¹ points out to the following basic barriers in intercultural communication:

1. *anxiety*,
2. *similarity instead of differences*,
3. *ethnocentrism*,
4. *stereotypes and prejudices*,
5. *nonverbal misinterpretations*,
6. *language*.

If we want to overcome cultural barriers, first of all, we need to get through a cultural shock and adapt to cultural diversity which subconsciously threatens roots of our own culture. This process should be accompanied by a huge level of tolerance, attempts to solve the situation through the medium of compromises, empathy and communication competence. This is about intercultural sensitivity which is oriented on interconnection of cultures with respect to their differences. “It is the way how to analyse cultural diversity. It is mainly about approach, analysis, attitude and the way of accepting the challenge of cultural interactions¹²”.

This statement confirms the Simmel’s¹³ concept of the stranger. The stranger is viewed as a member of a group. He acts in the way which is close to his own culture making him different from the host group. On the example of Simmel’s stranger it is possible to watch the above – mentioned barriers in communication as stated by Jandt¹⁴. The stranger’s life is restricted in a new culture because of his own fear considering the fact that he must adapt to new situations, he feels strange everywhere. He can generate fear in his environment which cannot so easily get used to this new situation and react appropriately,

¹⁰ Š.Povchanič, 2012, *Initiation à la communication interculturelle*, Bratislava, s. 124.

¹¹ F. E. Jandt, tamže, s. 45.

¹² Š.Povchanič, 2012, *Initiation à la communication interculturelle*. Bratislava, s. 140.

¹³ G. Simmel, 2014, *The Stranger*. [online] dostupný: http://midiacidada.org/img/O_Estrangeiro_SIMMEL.pdf.

¹⁴ F. E. Jandt, tamže, s. 86.

particularly in those situations which are shocking, yet, totally normal for the stranger and his culture referring to the intensity of his emotions, manifestations, habits or lifestyle.

One of the most common consequences of such a type of communication is extreme defence of host culture. Prejudices arise because of misunderstandings and misinterpretations giving strength to negative stereotypes which affect the whole group. When communicating with a foreigner, misinterpretations of non-verbal and verbal performance might arise.

Language communication is carried out through the medium of identical meanings and identity of meaning is examined. Different partners in communication must not only agree in uniform use of the same symbols, but they must be also aware of them¹⁵.

It is mainly because of wrong interpretation of the same signs, gestures or symbols which leads to creation of intercultural misunderstandings.

Language use and mainly the choice of inappropriate language expressions can create the most serious problem¹⁶. Different comprehension of verbal and non-verbal means can affect any intercultural communication and even the tiniest language element can change into unsurpassable barrier in communication.

Therefore, we would like to point out to one extra barrier in intercultural communication – different cultural values on which human actions are strongly dependent. Intercultural communication competence requires knowledge of dominant cultural values which are connected with cultural identity of individual.

Intercultural Identity

Identity is like a building block of every individual. In the broadest sense, we can differentiate group and individual identity. Cultural identity as a part of individual identity is generally viewed as a positively accepted concept¹⁷. Each individual's identity can be viewed as restricted by particular barriers which are experienced on individual level, but thanks to cultural homogenization (education and upbringing) individuals should feel comfortable with their own cultural system. The exclusivity of cultural identity uniqueness is generally viewed positively by society.

Intercultural identity transcends cultural identity which is bound to one culture. It includes the vital component of emotional identification which is not limited to one (homogenous) social group or culture. Phenomenon of identity is closely connected with interculturality and intercultural activities, mainly with communication which brings challenges and confrontations and leads to

¹⁵ J. Habermas, 2011, *Teória jazyka a východiská sociálnych vied*. Bratislava, s. 353.

¹⁶ F. E. Jandt, tamže, s. 24.

¹⁷ Y. Y. Kim, 2001, *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. London, s. 55.

enrichment and expansion of individual's identity. Maslow¹⁸ calls this shift self-actualization of personality. Each individual who is led towards his intercultural identity development goes through different phases of transformation in order to reach optimal level of communication competence. Optimal development of intercultural identity is dependent on sociocultural conditions and historical conditions.

Active participation in international projects or work in international teams is deemed as an example of intercultural identity development in practice. Except for professional competencies and ability of adaptation to new environment, it is cultural interaction which is a key element of effective cooperation. Without intercultural identity and intercultural competencies development, an individual is limited in his possibilities of participation in these intercultural activities.

It is about direct contact among members of different cultures and attempts to mutual cooperation which are often accompanied by prejudices and inequality of opportunities. The concept of interculturality is in opposition to a static and invariable culture. It expresses dynamics which leads to transformation of cultures¹⁹. As a result we cannot reduce it to a sheer comparison of cultures. Interculturality makes conditions for interactive field in which a specific space is created for more complex analysis of characteristic aspects of individual cultures despite globalization influences.

Attention is paid to studying cultures proper, thus becoming objects of study. Intercultural identity is developed through the medium of dynamic processes (psychological, relational, group, institutional, etc.). It is a particular type of relation, mutual exchange. Intercultural identity does not remove cultural differences, but it explores how they are created, as well as reactions and transformations. It is related not only to comparison of two objects but it evolves and disappears in connection with community.

In this way, interculturality is a product of different intercultural identities which create different cultural environments. Methodologically, the attention is paid to 'I (Self)' (individual identity) which is performed in communication dynamism. Communication in this case cannot be reduced to a sheer transfer of information or to activity of coding – decoding. It is a result of ongoing processes including a huge number of communication participants (interlocutors) and contexts. In order to realize it properly, it is necessary to become acquainted with linguistic and cultural codes, yet, it requires knowledge of a culture too.

According to Habermas²⁰ every communication situation is unique and requires knowledge of communication rules of individuals in their cultures and ability to interpret appropriately the given situation. When communicating with

¹⁸ H. A. Maslow, 2000, *Ku psychológii bytia*. Modra, s. 110.

¹⁹ Ľ. Mešková, 2007, *Communication interculturelle France – Slovaquie*. Banská Bystrica, s. 47.

²⁰ J. Habermas, tamže, s. 314.

different cultural identities, it is necessary to create new codes – cultural hybrids – which does not have to comply with those found in their original culture, but when attempting to cooperate, they are willing to look for compromises. This competence depends on the ability and capacity of own culture analysis. Intercultural identity presupposes enhanced perception of the concept of culture and its practical use in real situations.

Practical problem which impedes intercultural identity development is mainly ethnocentrism which is characterised as “a tendency to explore, evaluate and interpret the outer world only from the perspective of culture of own ethnic community²¹”. The proponents of ethnocentrism suppose that everyone perceives the situation and facts in the same way, which is specific for their own culture. There are different elements missing like being open and acceptance of different codes and rituals is missing too. Upon encountering them, defence of own culture takes place.

Transformation towards intercultural identity requires contact with different cultures, but passive acceptance of information is not enough. This transformation consists, according to Povchanič²², of 4 phases:

1. reduction of others by own cultural codes
2. acceptance of cultural codes of others
3. awareness of relative character of cultural codes
4. creation of intercultural space

Key elements of intercultural communication are transformation and relativisation of values. In the first phase, we judge different cultures according to our own cultural system, later on we start noticing differences and similarities as well as their relative character. If we overcome doubts in this phase, based on fear that our own culture is threatened, we leave a space open for creation of intercultural environment in which all cultures are equal and capable of mutual communication.

What is even more, intercultural identity presupposes existence of cultural diversity regarding “different image of time, space, attitudes, professional or social hierarchy, customs and conventions²³”. As stated by the author of the quote, cultural manifestations can determine cultural identity and cause cultural shock, the symptoms of which are feelings of being uprooted, nostalgia, frustration, depression, anger, lethargy, refusing own community, language and cultures as well as overall weakening of individual's health.

The feeling of cultural shock is preceded by the period of euphoria followed by the phase of adaptation to other cultural system, acculturation and

²¹ J. Prucha, 2010, *Interkulturní psychologie*. Praha, s. 47.

²² Š. Povchanič, 2009, *Culture et Communication interculturelle*. Bratislava, s. 24.

²³ Š. Povchanič, 2012, tamže, s. 81.

stability in a new environment. We suppose that cultural shock is a reaction to a different cultural system whose rules does not comply with our inner setup. Cultural shock is usually a temporary state. Some individuals overcome this cultural shock, but despite this fact they refuse accepting cultural and religious values of other system and stay firmly rooted in their own culture.

Conclusion

Intercultural communication entails the same conditions for all participating parties as well as empathy and sensitivity to their needs. Such a communication is a renewed cultural contract. It leads to learning about others and learning from others. It requires active participation of individuals, using their intercultural competencies, managing barriers as well as enhancement of own cultural individual identity creating a building block for a new – mixed cultural identity.

Cultural education and language education (as a part of language teaching and learning) should prepare students for intercultural communication. In practice, the re-evaluation of the relationship between civilization, cultural structure and language is deemed as necessary. Development of intercultural competencies cannot be successfully realized without broader understanding of the intercultural communication.

Bibliography

- Buda, A., 2015, *Changeable Tones in the Game with Tradition: the Reception of Antiquity in Michel Faber's The Crimson Petal and the White*, [w:] "Journal of Language and Cultural Education", red. S. Pokrivcakova, 3 (1), SlovakEdu, Nitra.
- Cosette, M. N. iM. Verhas, 1999, *Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale: une perspective communicationnelle*, [w:] *Revue des sciences et de l'éducation*, Érudit, Paris.
- Durand, A. iL. Shepherd, 2009, *Culture and Communication in Intercultural Communication*, [w:] *European Journal of English Studies* 13/2. Routledge, London.
- Graddol, D., 2007, *The Future of English?*, British Council, London.
- Habermas, J., 2011, *Teória jazyka a východiská sociálnych vied*, Kalligram, Bratislava.
- Jandt, F. E., 2010, *An Introduction to Intercultural Communication*, Sage, London.
- Kim, Y. Y., 2001, *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*, Sage, London.
- Maslow, H. A., 2000, *Ku psychológii bytia*, Persona, Modra.
- Mešková, Ľ., 2007, *Communication interculturelle France – Slovaquie*, UMB, Banská Bystrica.

- Povchanič, Š., 2009, *Culture et Communication interculturelle*, Ekonóm, Bratislava.
- Povchanič, Š., 2012, *Initiation à la communication interculturelle*, Ekonóm, Bratislava.
- Průcha, J., 2007, *Interkulturní psychologie*, Portál, Praha.
- Průcha, J., 2010, *Interkulturní komunikace*, Grada, Praha.
- Simmel, G., 2014, *The Stranger*. [online] dostup: http://midiacidada.org/img/O_Estrangeiro_SIMMEL.pdf.

Abstract

Development of Key Competences in Intercultural Communication as Integral Part of Cultural Identity Formation

Intercultural communication is a part of globalized world. Borders are becoming blurred like elements of the past because of new technology and media. However, barriers in relationships, personal, economic or professional pertain. The most common barriers of intercultural communication can be regarded as those which belong to the area of prejudices and stereotypes or to overt ethnocentrism. The aim of the contribution is to define and specify particular key competences in the broader context including not only language competencies but also possibilities of intercultural individual identity development.

Keywords: stereotypes, prejudice, barriers, individual development

Zusammenfassung

Die Entwicklung von Grundkompetenzen in der multikulturellen Kommunikation als integraler Bestandteil kultureller Identitätsbildung

Die multikulturelle Kommunikation ist ein Teil der globalen Welt. Die Grenzen werden – genauso wie dank der neuen Technologie und Medien die Spuren der Vergangenheit – verwischt. Dennoch gibt es ständig Barrieren in persönlichen, ökonomischen und beruflichen Kontakten. Die populärsten Barrieren in der multikulturellen Kommunikation stammen aus dem Bereich der Vorurteile und Stereotypen sowie aus dem Bereich des Ethnozentrismus. Ziel des vorliegenden Artikels ist der Versuch einer Definition und der Spezifikation einzelner Grundkompetenzen in einem weiteren Kontext, der nicht nur die Sprachkompetenzen betrifft, sondern auch die Entwicklungsmöglichkeiten einer individuellen multikulturellen Identität mit einbezieht.

Schlüsselwörter: Stereotypen, Vorurteile, Barrieren, persönliche Entwicklung

Ivana Styková
Matej Bel University

INTERCULTURAL DIFFERENCES BETWEEN EAST AND WEST

Introduction

Migration of population is one of the most important processes of our era that influences current globalisation and diversification processes in the society. As a result of geopolitical movements of individuals, groups or masses, there appear people with cultural, religious or linguistic vastly different traditions than those of the host country. Their presence is perceived ambivalently by native population, on the one hand as a cultural and economic enrichment and on the other hand as a potential threat to their own values and traditions. There are situations in contact with foreigners that can be characterized as a conflict, confrontation or conflict of identities. These processes are reflected as indifference, rejection, discrimination, and attempts to assimilate or segregate the immigrants¹.

Communication, especially intercultural communication, plays in these entire processes increasingly important role. Language is the bridge that safely gets us from one place to another and through it we can gain information about other cultures². In connection to proper understanding of another language it is necessary to take into account the cultural aspects that can affect to a large extent the process of perception of the importance of the utterance. Language is not only a means of communication which we use to express our thoughts, but through it we also spread the culture³. Literature and translations from national literatures can provide better understanding of specific cultures, religions, philosophies, communication and lifestyle⁴.

¹ S. Letavajova, 2009, *Moslimovia v Bratislave*, in: *Kultúrna a sociálna diverzita na Slovensku II. Cudzinci medzi nami*, Banská Bystrica s.64.

² A. Kučmová, 2006, *K problematike medzikultúrnej komunikácie*, [w:] *Sociokultúrne aspekty prekladu a tlmočenia: prítomnosť a budúcnosť*, Banská Bystrica, s.329.

³ Tamže.

⁴ As A. Buda claims, the way of communication is often connected with the interlocutor's education, his/ her age and his position; words and language though, are one of the most popular reflections of the relationships (*Word as a Way of Communication Between Man and Woman in Victorian and NeoVictorian Novel* [w:] *Words in Contexts: from Linguistic Forms to Literary Functions*, pod red. P. Łozowskiego i A. Stachurskiej, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom, 2012, s. 176.

Language and culture

Language and culture undoubtedly belong together, since language is a part of each culture and its users identify themselves through it and at the same time they receive and spread culture by using it. Culture is thus reflected in the language and vice-a-versa. J. Ripka considers the language not only as a tool of communication and thinking, but according to him, spiritual creations of previous generations are kept and handed over by it⁵. E. Homolová states that foreign language communication can lead to misunderstandings, not only because of linguistic incompetence, improper choice of language tools, but also because of misunderstanding of cultural components of communication. Knowledge of culture provides not only effective communication, but mainly understanding and tolerance of cultural differences and responding appropriately in various situations influenced by different cultural background⁶.

The word culture belongs to the most frequently used words. It is derived from the Latin word *colere* and its meaning is 'to cultivate'. Generally it refers to patterns of human activity and symbolic structures that are given by such an activity. There are plenty definitions of this term and they are based on different theoretical bases, evaluations, perception and understanding of human activities. According to *Great Dictionary of Foreign Words* culture is represented by achievements and results of universal human education, material and spiritual values created by physical and mental work during the development of human society, acquiring, handing over, creating, keeping and developing them⁷. A creator of modern definition is a British anthropologist E. B. Tylor who understood culture and civilization as synonyms and defined culture as: "a complex which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society"⁸. As another example, we can point out the definition of a Dutch expert in the psychology of management G. Hofstede who considers culture as "the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category from another"⁹. In our context we understand culture as the complex of action, thinking and feeling that are characteristic for

⁵ I. Ripka, 1998, *Úloha jazyka pri formovaní národnej a kultúrnej identity zahraničných Slovákov*, [w:] *Acta Culturologica*, Bratislava, s.81.

⁶ E. Homolová, 2012, *Nová dimenzia vzťahu jazyka a kultúry*, in: *Nová filologická revue*, Banská Bystrica, s.21.

⁷ S. Šaling, M. Ivanová-Šalingová i Z. Maníková, 2008, *Veľký slovník cudzích slov*, Prešov, s. 640.

⁸ E. B. Tylor, 1871, *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*, London, s.1.

⁹ G. Hofstede, 2001, *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, London, s.9.

a particular group¹⁰. We also relate culture with language as a means of intercultural, especially translation communication.

Nowadays, we can distinguish some dominant cultures – European, American, Muslim, Arabian and Jewish. All these cultures are recognized throughout their “image” or so called cultural stereotypes. J. Javorčíková understands cultural stereotype as a culturally-based belief (e.g. one referring to attributes of culture including race, ethnicity, religion, sometimes also sexual orientation or appearance) that everybody who is a member of a certain group tends to behave in some fixed pattern traditionally (and often falsely) attributed to that group¹¹.

From culture to interculture and intercultural communication

Culture penetrates into all social areas and through language, which is part of it, also profiles communications. The need to explore a great variety of interactions between people from different cultural backgrounds resulted into the formation of intercultural communication. Nowadays, there are already number of studies, publications, books and articles dealing with interculture, intercultural communication and comparing cultures¹². These are works mainly from intercultural management, firm culture, tourism and business etiquette. The most significant works are *Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* from 1980 and *Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival* from 1991 by G. Hofstede, *Business Across Cultures (Culture for Business Series)*, *Managing People Across Cultures (Culture for Business Series)* from 2004 and *Cross-cultural management textbook: Lessons from the world leading experts* from 2012 by F. Trompenaars. Another significant works are *Beyond Culture* from 1976 and *Understanding Cultural Differences - Germans, French and Americans* from 1993 by American anthropologist E. T. Hall, who is considered to be a pioneer of intercultural communication.

The process of globalization forces us to deal with the culture of other countries. In the European context it is now necessary to point out the existence of cultural diversity, variety, difference, or multiculturalism¹³. In the past, we lived in a society with people who were very similar to each other in relation to a way of life, the dressing, eating habits and talking the same language. Today this society

¹⁰ M. Kalika, 2005, *Management européen et mondialisation*, Paris, s.14.

¹¹ J. Javorčíková i M. E. Dove, 2014, *Exploration in American Life and Culture*, Banská Bystrica, s.58.

¹² P. Poliak, 2015, *Interkultúrne rozdiely v manažmente organizácií*, Banská Bystrica, s.8.

¹³ J. Pálková, 2010, *Kultúra a interkultúra*, [w:] *Acta Facultatis Humanisticae Universitatis Matthiae Belli Neosoliensis. Humanitné vedy – literárna veda. Zborník vedeckých štúdií učiteľov a doktorandov Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici*, Banská Bystrica, s.64.

model does not exist anymore. We live in a neighbourhood with people who live according different rules, behave according other norms and even speak different language. Intercultural communication serves to overcome these multicultural differences. It joins three phenomena – culture, language and way of communication. In professional literature there are plenty definitions that differentiate according to disciplines dealing with interculture and also according to cultural areas. We understand intercultural communication as a communication between members of different cultures who have different cultural beliefs, values and behaviors. A. Nünning understands intercultural communication as an interpersonal interaction between members of different groups or cultures that occurs through linguistic codes¹⁴. Living in a multicultural environment means adequately integrate elements of a foreign culture into domestic one. If we want to live and work in such an environment, we agree with Ľ. Mešková who points out that the prerequisite for intercultural communication is to understand different cultures and awareness of the distinctive elements of own culture, while the intercultural communication cannot be understood as an adaptation at all costs¹⁵. The aim of intercultural communication is achievement of cultural overview without renouncing own cultural identity¹⁶.

Intercultural competence

Effective intercultural communication means communication without barriers. Among the barriers of intercultural communication belong prejudices and stereotypes that are based on emotions, and therefore are of irrational nature. They often have deep historical roots. They are transmitted from generation to generation and are relatively constant. Therefore, it is necessary to have knowledge about other cultures, means of communication and communication barriers. Having this knowledge, we will avoid uncertainty, confusion and doubts in communication with members of another culture¹⁷. Learning of such knowledge and tolerance towards different groups means to be intercultural competent. Intercultural competence therefore relates to attitudes, knowledge, skills, social and cultural awareness that an individual uses in intercultural situations. Developed intercultural competencies enable individuals to analyze and evaluate new situations, behaviours and thinking without prejudices and stereotypes, and thus creating a favourable environment for communication with people from other

¹⁴ A. Nünning, 2006, *Lexikon teorie literatury a kultury*, Brno, s. 345.

¹⁵ Ľ. Mešková, 2004, *Interkultúrne rozdiely medzi slovenskými a francúzskymi manažérmi v cestovnom ruchu*, [w:] *Acta oeconomica N. 17. Cestovný ruch v nových členských štátoch po vstupe do Európskej únie*, Banská Bystrica, s.160.

¹⁶ V. Dolinská, 2016, *Akulturačné štúdie pre ekonómov. Kultúrne odlišnosti medzinárodného pracovného prostredia*, Bratislava, s.36.

¹⁷ V. Dolinská, tamže, s.37.

cultural backgrounds¹⁸. Intercultural competence therefore can be also defined as an ability to respond appropriately and effectively in intercultural situations. Working and living in today's globalized world mean respecting *the otherness*.

Intercultural competence, as an ability to receive and interpret signals of an original culture through the language and transfer them to a target culture, is considered the highest competence of an interpreter in current translational context. We agree with J. Průcha who states that essentials for intercultural competence are language skills and respecting cultural particularities¹⁹. Similarly, P. Chejnová, who sees interculturality through foreign language communication, claims that for successful communication in a foreign language is not enough just good knowledge of the language itself, but also communication competence²⁰. Communication language competences are those that allow using specific language expressions in communication and reflect also cultural elements. A communicative behavior, that is appropriate in a particular situation and common in the countries where a foreign language is spoken, is required for the realization of the communication plan²¹. A foreigner rather apologises grammatical mistakes than mistakes resulting from ignorance and unawareness of the cultural customs of the particular country.

Translator's intercultural competence

Intercultural communication is a scientific discipline that arose from the need to examine all sorts of interactions between people from different cultural environments and backgrounds. Knowledge of intercultural differences is important in all areas of society.

In translation as stated by J. Rakšányiová, this knowledge is essential, since the literal translation is outdated form Language as a grammatical system and register of lexical expressions is not in the first place, but as a kind of language skill functioning together with cultural and intercultural knowledge of an individual²².

Translation as a form of communication no longer works along the lines of language limited space, but in the cultural space, cultural transfer, and thus acquires intercultural dimension. Translator is a mediator between language and cultural communities, while recognizing the similarities and differences in the perception of information in two or more socio-cultural environments that reflects

¹⁸ Tamže, s. 37.

¹⁹ J. Průcha, 2010, *Interkulturní komunikace*, Praha, s.46.

²⁰ P. Chejnová, 2009/2010, *Interkulturní aspekty ve výuce cizímu jazyku*. [w:] *Cizí jazyky*, Plzeň, s.151.

²¹ M. Šipošová, R. Kvapil, 2014, *Konstruktivismus vo vyučovaní anglického jazyka v ZŠ*, Bratislava, s.27.

²² J. Rakšányiová, 2005, *Preklad ako interkulturná komunikácia*, Bratislava, s.9-10.

and transfers²³. Creating a text in the target language is not only the language but also purely cultural matter. The translator has to take into account in addition to linguistic-stylistic also pragmatic and semantic-cultural context in the perspective of source language and culture with the perspective of the target language and target culture²⁴. The connection between the translator and his/her own language, culture, identity and knowledge of a foreign language and culture changes translator from bilingual to intercultural specialist.

Translatological competence therefore includes the development of language, intercultural and text competence. In the context of intercultural competence it is necessary to be familiar with specific elements of the source and target cultures and on the basis of their confrontation even knowledge of consequent intercultural differences²⁵. Dimension of intercultural competence is formed by acquiring knowledge of the source and target cultures, cultural diversity tolerance, tolerance of ambiguity and empathy. Emotional competence and intercultural sensibility are essentials for translator's intercultural competence²⁶. Translator is *intercultural competent* if he/she understands the ways of perceiving, thinking, feeling and acting of the members of other cultures with whom he/she finds themselves in intercultural interaction, and these adequately transfers into the target language in the target culture²⁷.

Sociological and cultural aspects of intercultural communication of Muslim countries on the basis of selected literary works

At the turn of centuries we can observe spreading information about "eastern" cultures and customs. Nowadays, the bookshops sell more novels with Islamic topic than in the past. Translating such novels can be very difficult but challenging. However, in modern translation thinking the translator is considered not only as a mediator between two languages, but mainly as a mediator between two cultures and thus so called cultural or intercultural mediator. Whether we examine the text as a product or process, or we focus on the translation of literary or scientific texts, we always encounter the moment of culture in translation, the intercultural phenomenon, the collision of two or more cultures. It is so called the

²³ Tamže, s. 9- 10.

²⁴ Tamže, s.10-11.

²⁵ J. Lauková, 2014, *Interkultúrna dimenzia translácie*, in: *Preklad a tlmočenie 11. Má translatológia dnes ešte čo ponúknuť? Reciprocity a tenzie v translatologickom výskume*, Banská Bystrica, s.63.

²⁶ J. Lauková, tamže, s.64.

²⁷ Tamže, s. 64.

intercultural factor and has an important role for a translator in his/her decision-making process²⁸.

To illustrate intercultural differences, we have chosen two novels from Muslim environment, which were originally written in English and translated into Slovak language. The first novel *Not without my daughter* (Slovak translation by Martina Zrubáková, 1991) by Betty Mahmoody was first published in 1987. In Slovakia it was published two years after Velvet Revolution, in 1989, and can be considered as a breaking novel because before that topics described in the novel were mostly taboo. It is not only dramatic and terrifying novel full of tension, but it also provides insight into Iranian society thorough the eyes of an American woman.

The second novel *A Thousand splendid suns* (translated to Slovak in 2009 by Mária Galádová) by an Afghan-American doctor Khaled Hosseini was published in 2007 and it will help us to explain particular intercultural differences.

Both writers, Betty Mahmoody and Khaled Hosseini, deal with topics such as human dignity, mostly woman's dignity, ability to survive, making decisions and keeping responsibility for them. Despite the fact, that one heroine is American and another two are Afghans, they display with similar abilities, tell about their lives experience and provide insight into far distant customs of Islamic culture. The translation of the first novel can be described as explanatory, as the author herself explains a lot of terms and customs, thereby makes the translation work easier. The translation of the second novel is rather exotic, even for some translation solutions unnecessary.

A key role of a skilled translator is not only correct linguistic interpretation, but also identifying and interpreting the way of thinking in a particular culture. Thus, the translator becomes universal and versatile professional. By translating to another language we enrich our literature, culture and give space for a reader to understand visible cultural differences. In both cases, the translators had to deal with the Muslim and American cultures and appropriately convey them to Slovak readers. Following the examination of the source text model developed by the German specialist in translatology Ch. Nord, who distinguishes extratextual and intratextual factors, the attention is also needed to be paid to Slovakia, Slovak culture and identity, as the knowledge of the target text addressee belongs to the extratextual factors. Intercultural differences in these novels are countless, but the centre of our attention is, only in the lexical level, typical addressing and the importance of choosing names.

Comparison of selected intercultural differences

Selected three cultures - Muslim world, American culture and Slovakia as a part of the European Union, are unmatched from the point of values and

²⁸E. Gromová, 2006, *Medzikultúrny faktor v preklade a jeho reflexia v translatologickom výskume*, [w:] *Letná škola prekladu 4. Medzikultúrny a medzipriestorový faktor v preklade*, Bratislava, s.47.

lifestyles. However, despite these facts, surprisingly we can find certain elements that are common.

The Muslim world is focused primarily on relationships. Muslims, as well as Slovaks, consider family as the most important social unit. Muslims and Slovaks prefer family, friends and persons or groups who they know well and trust them. Unlike the Americans, they conclude contracts with these people. As T. Borec states, first they have to make friends and then do business²⁹. It is necessary to respect customs and traditions when concluding the contract. For example, in the period of Ramadan, lent month, agreements are not concluded.

In the Muslim world, Islam has the key role. It is not only religion but also social order and lifestyle. Unlike other cultures, it penetrates into all areas of human life while it influences thinking and doing of its believers. Of course, the influence of Islam is not the same. But, it is true that Islam is a decisive factor for the understanding of the Muslim world³⁰. It takes a lot of thoughtfulness and readiness to adapt to local rules for a foreigner. Therefore, it is necessary to become familiar with key rules of Muslim society where respect for religion is an important prerequisite for creating an atmosphere of trust and friendship. In Slovakia, even today, most people report to Christianity, but faith does not have such an impact on the lives of believers as for Muslims.

After 1993, when Slovakia started economic, political and social transformation, it was clear that it could not continue without foreign aid and could not longer function independently in Europe. Building intercultural competencies should be the basis for harmonious coexistence. Since Slovakia is no longer such a closed country as it was in the past, it is important that the Slovaks become familiar with intercultural differences of particular countries. These differences are also provided via literary works and their translations.

In connection to the current state of the world it is thus necessary to become familiar with at least the basic differences in gastronomy, fashion, etiquette, trading and communication methods. Confusions often occur especially in the communication. The American way of communication is very direct and always to the point, because for every American time is money, and to waste it, is considered "sinful"³¹. This communication style is striking for Muslims and they consider it as an impoliteness and misbehaviour³². Slovaks have diplomatic approach to communication and the same approach is expected³³. This style

²⁹ T. Borec, 2009, *Manažéri na cudzom parkete. Ako prekonať nástrahy interkultúrnej komunikácie*, Bratislava, s.123.

³⁰ Tamže, s. 123.

³¹ A. Friedová, 2004, *Interkultúrne hodnoty v anglicky hovoriacich krajinách a na Slovensku*, [w:] *Acta oeconomica N. 17. Cestovný ruch v nových členských štátoch po vstupe do Európskej únie*, Banská Bystrica, s.166.

³² T. Borec, tamže, s.128.

³³ P. Poliak, tamže, s.47.

of communication is more acceptable for Muslims. Their communication is accompanied by indirectness, emotions, expressive utterance, gestures and noise:

To a westerner, a normal Iranian conversation appears to be a heated argument, filled with shrill chatter and expansive gestures, all punctuated with „EnshaAllah“. The noise level is astounding³⁴.

Another interesting fact is that verbal expression of “no” is considered very impolite. And they want to behave politely³⁵. “Yes” does not always mean consent. The basic rule is: if a Muslim says “yes”, it means “maybe” when he/she says “maybe”, it means “no”. Thus they avoid open confrontation. It is recommended to observe closely non-verbal signals that are more significant part of the communication than in other countries. For example, smacking lips may signal hard “no”³⁶. For an illustration we can provide an example from the novel *Not without my daughter* when Betty wanted to call home from school:

The principal raised her head and clicked her tongue. No. She muttered a few words, which Mrs. Azahr translated: „We promised your husband that we would never let you leave the building and or use the phone”³⁷.

While for the Americans the time has an important value, in the Muslim world it is a relative term and they understand it differently. Family and private matters always have priority, everything else must simply wait. Muslims just have time for everything. As B. Mahmoody says: “Time seemed to mean nothing to the average Iranian”³⁸ and “Time means so little to Iranians; it is difficult to accomplish anything on schedule”³⁹. Although it sounds illogical, the rule is that Muslims will expect punctuality and the phrase “I do not have time” is considered extremely rude, even can be understood as an offence⁴⁰.

Importance of choosing names and using titles and degrees

Names have entirely different meaning in the Muslim world than in western cultures. Sometimes endlessly long Muslim names depict the whole family tree. Typical names usually consist of the name, origin (family line) and surname, which may be formed by the tribe, nationality, city, occupation, animals, or

³⁴ B. Mahmoody, 1989, *Not without my daughter*, London, s.29.

³⁵ T. Borec, tamže, s.128.

³⁶ Tamže, s. 128.

³⁷ B. Mahmoody, tamže, s.151.

³⁸ B. Mahmoody, tamže, s.81.

³⁹ B. Mahmoody, tamže, s. 379 - 380.

⁴⁰ T. Borec, tamže, s.125.

nicknames⁴¹. In both novels there are several examples. In the beginning B. Mahmoody explains:

[...]my husband was of illustrious lineage in his homeland, a fact implicit even in his name. Persian names are laced with layers of meaning, and any Iranian could deduce much from Moody's full name, Sayyed Bozorg Mahmoody. "Sayyed" is a religious title denoting a direct descendant of the prophet Mohammed on both sides of the family, and Moody possessed a complex family tree, written in Farsi, to prove it. His parents bestowed the appellation "Bozorg" on him, hoping that he would grow to deserve this term applied to one who is great, worthy, and honorable. The family surname was originally Hakim, but Moody was born about the time the shah issued an edict prohibiting Islamic names such as this so Moody's father changed the family name to Mahmoody, which is more Persian than Islamic. It is a derivative of Mahmood, meaning "praised"⁴².

In addition to this, the name of Betty's daughter has symbolic meaning: "In Farsi, the official language of the Islamic Republic of Iran, the word means 'moonlight'. But to me Mahtob is sunshine"⁴³. Name itself carries symbolism, identity, and is also connected to the one's social status and importance. For example the name Baba Hajji means 'father who has been to Mecca'⁴⁴. In the novel *Thousand splendid suns* the author explains the names of both main heroines:

Nana said she was the one who'd picked the name Mariam because it had the name of her mother. Jalil said he chose the name because Mariam, the tuberose, was a lovely flower"⁴⁵ and "Laila. Night Beauty"⁴⁶.

In Slovak translation some names remained unchanged, but in some cases the translators used adaptation as a translation solution.

As Muslim names are complex and complicated, for foreigners in daily life communication it is recommended to use the title *Sir* in connection with name. Of course, it does not immediately refer to friendly and informal relationship. The same way of addressing functions in communications with the Americans. As a rule, if an American introduces himself/herself with name, address him/her this way, but it does not automatically mean informal relationship. There is a priority of using surnames together with academic degree in addressing people in

⁴¹ T. Borec, tamže, s.127.

⁴² B. Mahmoody, tamže, s. 11.

⁴³ B. Mahmoody, tamže, s. 13.

⁴⁴ B. Mahmoody, tamže, s. 19.

⁴⁵ K. Hosseini, 2008, *A thousand splendid suns*, London, s.12.

⁴⁶ K. Hosseini, tamže, s.101.

Slovakia. Muslims are also fond of their titles and ranks. It is also necessary to use degrees as they are important sign of status and competence for a Muslim⁴⁷.

Conclusion

In the modern era, use of words interculture, interculturality, intercultural differences, intercultural communication or intercultural competence is increasing in various contexts. Current trends in society, the impact of globalization and the rapid development of information technologies allow people to communicate, even if they are sometimes distant thousands of kilometres. This communication works effectively only if the language holds a specific cultural message. Culture is a part of the life of every human being and in this sense, the unifying factor. It is obvious that if we want to communicate with people from different cultures, with as little misunderstandings as possible, we need to understand the world and thinking of others, but not at the cost of hiding our own identity or overzealous adaptation. It is difficult to imagine a harmonious coexistence, if we failed to respond effectively to the cultural initiatives of local people and use them to meet our expectations in chosen country resp. culture⁴⁸. The more information we have about the lifestyle of other people, groups or ethnicities, in other words, the more we know about their daily lives, there is more hope that through mutual knowledge and understanding old aversions are forgotten and emergence of new ones is blocked⁴⁹. In the recent years, the importance of intercultural communication skills has increased. Therefore, without basic understanding of the motives that cause that people in different cultures think differently and how these differences affect communication behaviour towards others, nowadays, the life would be almost unimaginable. It is not enough to understand, but it is also necessary to be open and tolerant towards *otherness*. The concept of interculturality searches for a way of coexistence of different cultures and communication between them. It is based on the assumption that the more intense are the intercultural contacts, the more precise is the mutual knowledge and the likely is possibility of eliminating all sorts of conflicts⁵⁰.

Dimension of interculturality in the translation process is very extensive. It includes various situations, behaviors, styles of communication, nonverbal communication, and many other aspects. Translator as a mediator in bilingual respectively a multilingual communication should ensure a smooth interaction of the participants. This is achieved not only with language skills, but above

⁴⁷ T. Borec, tamže, s.128.

⁴⁸ P. Poliak, tamže, s.8.

⁴⁹ K. Podoláková, 1998, *Národná a kultúrna identita a európska integrácia*, in: *Acta Culturologica*, Bratislava, s.17.

⁵⁰ J. Pálková, tamže, s.64.

all, with knowledge and awareness of own culture and studying, understanding and respecting other cultures⁵¹.

Bibliography

- Borec, T., 2009, *Manažéri na cudzom parkete. Ako prekonať nástrahy interkultúrnej komunikácie*, Neopublic Porter Novelli, Bratislava, s. 218.
- Buda, A., 2012, *Word as a Way of Communication Between Man and Woman in Victorian and NeoVictorian Novel* [w:] *Words in Contexts: from Linguistic Forms to Literary Functions*, pod red. P. Łozowskiego i A. Stachurskiej, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom, 2012, s. 176.
- Dolinská, V., 2016, *Akulturačné štúdie pre ekonómov. Kultúrne odlišnosti medzinárodného pracovného prostredia*, Wolters Kluwer, Bratislava, s. 92.
- Fobelová, D., 2000, *Kultúra v živote človeka*, Univerzita Mateja Bela, Fakulta Humanitných vied, Banská Bystrica, s. 96.
- Friedová, A., 2004, *Interkultúrne hodnoty v anglicky hovoriacich krajinách a na Slovensku*, [w:] *Acta oeconomica N. 17. Cestovný ruch v nových členských štátoch po vstupe do Európskej únie*, Univerzita Mateja Bela, Ekonomická fakulta, Banská Bystrica, s. 165 – 168.
- Gromová, E., 2006, *Medzikultúrny faktor v preklade a jeho reflexia v translatologickom výskume*, [w:] *Letná škola prekladu 4. Medzikultúrny a medzipriestorový faktor v preklade*, AnaPress, Bratislava, s. 47 – 56.
- Hofstede, G., 2001, *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, Sage Publications, London, s. 596.
- Homolová, E., 2012, *Nová dimenzia vzťahu jazyka a kultúry*, [w:] *Nová filologická revue*, Fakulta humanitných vied Univerzity Matej Bela, Banská Bystrica, s. 21 – 26.
- Hosseini, K., 2008, *A Thousand splendid suns*, Bloomsbury Publishing Plc, London, s. 419.
- Chejnová, P., 2009/2010, *Interkulturní aspekty ve výuce cizímu jazyku*, [w:] *Cizí jazyky*, Nakladatelství Fraus, Plzeň, s. 151–153.
- Javorčíková, J. i M. E. Dove, 2014, *Exploration in American Life and Culture*, Belianum, Banská Bystrica, s. 173.
- Kalika, M., 2005, *Management européen et mondialisation*, Dunod, Paris, s. 343.
- Kučmová, A., 2006, *K problematike medzikultúrnej komunikácie*, [w:] *Sociokultúrne aspekty prekladu a tlmočenia: prítomnosť a budúcnosť*, Univerzita Matej Bela, Filologická fakulta, Banská Bystrica, s. 325 – 329.
- Lauková, J., 2014, *Interkultúrna dimenzia translácie*, [w:] *Preklad a tlmočenie 11. Má translatológia dnes ešte čo ponúknuť? Reciprocity a tenzie v translatologickom výskume*, Belianum, Banská Bystrica, s. 62 – 68.

⁵¹ J. Lauková, tamže, s. 66.

- Letavajová, S., 2009, *Moslimovia v Bratislave*, [w:] *Kultúrna a sociálna diverzita na Slovensku II. Cudzinci medzi nami*, Ústav vedy a výskumu Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Banská Bystrica, s. 64 – 74.
- Mahmoody, B., 1989, *Not without my daughter*, Transworld Publishers Ltd, London, s. 522.
- Mešková, Ľ., 2004, *Interkultúrne rozdiely medzi slovenskými a francúzskymi manažérmi v cestovnom ruchu*, [w:] *Acta oeconomica N. 17. Cestovný ruch v nových členských štátoch po vstupe do Európskej únie*, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ekonomická fakulta, Banská Bystrica, s. 160-164.
- Nünning, A., 2006, *Lexikon teorie literatury a kultury*, Host, Brno, s. 912.
- Pálková, J., 2010, *Kultúra a interkultúra*, [w:] *Acta Facultatis Humanisticae Universitatis Matthiae Belli Neosoliensis. Humanitné vedy – literárna veda. Zborník vedeckých štúdií učiteľov a doktorandov Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici*, Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, s. 62 – 70.
- Podoláková, K., 1998, *Národná a kultúrna identita a európska integrácia*, [w:] *Acta Culturologica*, EL&T, Bratislava, s. 9 – 19.
- Poliak, P., 2015, *Interkultúrne rozdiely v manažmente organizácií*, Belianum, Banská Bystrica, s. 141.
- Průcha, J., 2010, *Interkulturní komunikace*, Grada Publishing, Praha, s. 199.
- Rakšányiová, J., 2005, *Preklad ako interkultúrna komunikácia*, AnaPress, Bratislava, s. 141.
- Ripka, I., 1998, *Úloha jazyka pri formovaní národnej a kultúrnej identity zahraničných Slovákov*, [w:] *Acta Culturologica*, EL&T, Bratislava, s. 86.
- Šaling, S., M. Ivanová-Šalingová i Z. Maníková, 2008, *Veľký slovník cudzích slov*, SAMO, Prešov, s. 1184.
- Šipošová, M. I R. Kvapil, 2014, *Konstruktivizmus vo vyučovaní anglického jazyka v ZŠ*, Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava, s. 52.
- Tylor, E. B., 1871, *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*, John Murray, London, s. 453.

Abstract

Intercultural Differences Between East And West

The article deals with the most up-to-date topic – cultural differences between “western” cultures and cultures of immigrants coming from Islamic Eastern countries. Attention is paid to “visible differences” in everyday life, social rules, way of communication and language represented in English-written literature (novels by Betty Mahmoody and Khaled Hosseini). We compare seemingly incompatible cultures in connection to behaviour and attitudes of people from different cultures (Muslim, American and Slovak). This article also provides

interesting facts about selected Muslim countries (Iran and Afghanistan) and serves as a guide to understand different cultures, specific vocabulary, terminology and phraseological units that lead to successful intercultural communication.

Keywords: language, behaviour, social rules, customs, cultural (in)compatibility

Zusammenfassung

Kulturelle Unterschiede zwischen Ost und West

Der Artikel behandelt ein sehr aktuelles Thema – die kulturellen Unterschiede zwischen der „westlichen“ Kultur und der Kultur der aus islamischen Ländern im Orient kommenden Immigranten. Die Autorin legt Nachdruck auf „sichtbare Unterschiede“ im Alltagsleben, in sozialen Regeln, in der Kommunikationsart und in der Sprache, wie man sie in der englischsprachigen Literatur (Romane von Betty Mahmoody und Khaled Hosseini) finden kann. Verglichen wurden zwei scheinbar inkompatible Kulturen im Hinblick auf Verhaltensmuster von Menschen – Repräsentanten unterschiedlicher Kulturen (der muslimischen, der amerikanischen und der slowakischen Kultur). Der Artikel liefert auch interessante Fakten über ausgewählte islamische Länder (Iran, Afghanistan) und spielt die Rolle eines „Reiseführers“ zum Verständnis unterschiedlicher Kulturen, des spezifischen Wortschatzes, der spezifischen Terminologie und Idiomatik, was zum Erfolg in der zwischenkulturellen Kommunikation beiträgt.

Schlüsselwörter: Sprache, Verhalten, soziale Normen, Sitten, kulturelle (Nicht-)Kompatibilität

Z ZAGADNIEŃ LITERATUZOZNAWSTWA

THE ISSUES OF LITERARY STUDIES

Tomasz Dalasiński

Stowarzyszenie Instytut Badań nad Dyskursami

**„JA“ PRZED „JA“¹. DZIECKO I PRE-BIOGRAFIA
(„NIE TERAZ JESTEM SZCZĘŚLIWY JACKA PODSIADŁY“)**

Mój życiorys jest chwilą wahania się dziecka.

Jacek Podsiadło, *Nie teraz jestem szczęśliwy*²

Postawiona w tytule tego szkicu teza na pierwszy rzut oka wydaje się kontrowersyjna, a nawet – absurda: w jaki bowiem sposób „ja” (nie tylko „ja” literackie) może reprezentować własną *pre-biograficzność*, a więc to, co znajduje się poza tego „ja” horyzontem świadomościowym? Reprezentowanie biografii – w tym: reprezentowanie biografii poprzez skonwencjonalizowane struktury literackiego dyskursu autobiografizującego, który stanowi cechę dystynktywną twórczości poetyckiej Jacka Podsiadły – wymaga ontycznej homogeniczności *bio*, *conscientia* i *graphia*, tj. udziału w procesie przedstawiania świadomości podmiotu przedstawiającego. Na świadomość tę zaś składają się trzy aspekty: wiedza („ja” o sobie samym i o otaczającej go rzeczywistości), pamięć (postrzegana nie jako zbiór przypadkowych, oderwanych od siebie fragmentów, ale jako zespół logicznie uporządkowanych, przyczynowo-skutkowo powiązanych fenomenów) oraz potencjalność projektowania (siebie i świata w przyszłości). Tymczasem to, co znajduje się przed biografią, *ex definitione* nie jest sytuowane w obszarze świadomości, gdyż początkiem świadomości jest początek biografii (i na odwrót); przed biografią „ja” lokalizowane jest w środowisku „mitopodobnym”, które w czasie rzeczywistym wydaje się przestrzenią realną, ale *ex post* (po uzyskaniu świadomości) ulega modyfikacji, zmienia swój status – przestrzeń realna staje się przestrzenią fantazmatyczną, miejscem/momentem (specyfika *pre-biografii* polega bowiem m.in. na jej chronotopiczności) bezpowrotnie utraconej prawdy o „ja”/nie-„Ja”, podmiocie jeszcze

¹ Rozpoczęcie tytułu z małej litery nie jest błędem ortograficznym; różnicując (tam, gdzie to niezbędne) „ja” oraz „Ja”, usiłuję pokazać dwuaspektowość (*de facto*, co wynikać będzie z dalszych rozważań, trójaspektowość) podmiotowej tożsamości w ujęciu synchronicznym.

² J. Podsiadło, *Nie teraz jestem szczęśliwy*, [w:] tegoż, *Wiersze zebrane*, Warszawa 2003, s. 280.

nieindywidualizowanym, „niegotowym”, niepotrafiącym dookreślić samego siebie.

Tę kontrowersyjność tytułowego założenia można jednak łatwo oddalić, dostrzegając, że tak naprawdę dopiero nabycie biografii, indywidualizacja – postrzegana jako zamknięcie procesu indywiduacji poprzez porzucenie autarkiczności i otwarcie się na kontakt z Innym – gwarantuje podmiotowi zdanie sobie sprawy z tego, że jego historia poprzedzona była przed-historią, a także z tego, że do przed-historii nie ma już (i nigdy nie będzie) bezpośredniego dostępu. Biografia staje się w takim ujęciu świadectwem utraty, utrata ta jednak ma charakter specyficzny: bez niej nie ma ani świadomości (tak historii, jak przed-historii), ani samej biografii. Tym samym reprezentacja *pre-biograficznego* statusu ontycznego „Ja” niemożliwa wydaje się inaczej niż poprzez biografię i na jej mocy, w ramach aktywności w pełni ukształtowanej świadomości – gdyż tylko świadomość jest w stanie zdiagnozować i zwerbalizować istnienie tego, co jej nie podlega, co mieści się poza wytyczonym przez nią obszarem.

Te wstępne – dość ogólne zresztą – rozważania wydają się niezbędne, by stosunkowo dobrze przyswojony już naszej literaturze wiersz Podsiadły *Nie teraz jestem szczęśliwy* zanalizować, przywołując ścieżki interpretacyjne nieco inne od najbardziej oczywistych czy naturalnych (umownie można nazwać je „Miłoszowskimi”³). Zacznijmy jednak od zacytowania interesującego nas tekstu:

Nie byłem wtedy szczęśliwy, choć dziś kraj dzieciństwa
aż poraża słodyczą. Liść porzeczeki inaczej
pachniał, inaczej smakował. Czyż nie było gorzko
gubić sznurowadła, brać lanie, nie trafiać z łuku, drzeć z nudów?
Mój życiorys jest chwilą wahania się dziecka.

Był wieczór. Księżycowi brakowało więcej niż połowy.
Chciało się czegoś, co było ogromnie daleko.
Pod lasem podsuszone siano podjadały sarny.
Spłoszone stopiły się z czarnym woskiem zarośli.
Zmieszany stałem na ścieżce. Zmieniała się pogoda,
z łąk podnosiła się mgła. Senne białe zasłony.
I ja pobiegłem w tę mgłę.

³ Zob. choćby słynny utwór *Do leszczyny* (Cz. Miłosz, *Do leszczyny*, [w:] tegoż, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 1141), często przywoływany przez krytyków jako prymarny kontekst interpretacyjny dla wiersza Podsiadły; przeprowadzoną m.in. przez Barbarę Stelmaszczyk analizę utworu Miłosza (zob. B. Stelmaszczyk, *Miłosz: autorefleksja jako temat poetyckiego opisu*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2012, nr 4(18), s. 161-162) w dużym stopniu zastosować można również do tekstu Podsiadły.

Kiedy po raz pierwszy spotkałem się z tym wierszem – a było to, pamiętam dobrze, w chłodny listopadowy wieczór 2004 roku – jego punkt kulminacyjny był dla mnie boleśnie oczywisty: wiersz zmierzał ku nieuchronnemu finałowi, jakim było „przełamanie” dzieciństwa, przekroczenie jego granicy, wejście w dorosłość, wypełnienie van Gennepowskiego⁴ rytuału przejścia; wszystko mieściło się wówczas w puencie tekstu. Dziś, po latach, wydaje mi się raczej, że Podsiadło w omawianym utworze nacisk kładzie nie tyle na trzecią fazę *rite de passage*, na włączenie się „ja” do stanu następnego (dorosłości), ile na zaznaczenie istotności fazy marginesu, owego miejsca/momentu, w którym zyskuje się już pewną dozę świadomości, ale wciąż w czasie rzeczywistym postrzega się i definiuje własną przed-historię. Tylko w tej fazie rytuału przejścia, w fazie niepewności, możliwe jest, jak sądzę, dostrzeżenie całokształtu bycia „ja” („ja” – „ja”/„Ja” – „Ja”), tj. dookreślenie jednocześnie jego *pre-biograficznego*, jak i biograficznego statusu ontycznego; jedynie liminalność („chwila wahania”) może zagwarantować konsolidację jakości opozycyjnych – pełni („życiorys”) i niepełności („dziecko”) – która wytwarza całkowicie nową, tymczasową, „marginalną” realność podmiotową: realność „ja” („ja”/„Ja”) rekonstruującego symboliczną *pre-biografię* i projektującego indywidualną historię.

Zanim jednak przejdziemy do próby zdiagnozowania owego liminalnego stanu i opisu – na jego podstawie – *pre-biograficznego* statusu bohatera wiersza, podkreślmy, że mimo uwypuklenia tego właśnie kontekstu analitycznego z utworu Podsiadły nie można wyrugować bardziej tradycyjnych tropów semantycznych konotowanych przez kategorię dzieciństwa, choć – zaznaczymy od razu – tropy te mają w tekście znaczenie drugorzędne. W odniesieniu do funkcji tej kategorii w *Nie teraz jestem szczęśliwy* można, jak się wydaje, z powodzeniem zastosować stwierdzenie Jerzego Cieślikowskiego: dzieciństwo funkcjonuje w tym wierszu w ramach struktur „mitopodobnych”, nie tyle jednak (czy może: nie tylko) jako „forma tęsknoty czy ucieczki do »raju utraconego«, co wyprawa po »dowody« wytłumaczenia czy samookreślenia swego wieku dojrzałego”⁵. To istotna konstatacja, a to z powodu tego, że utarta jest w naszym literaturoznawstwie symplifikująca tekstową rzeczywistość teza, którą najdobitniej chyba wyraził swego czasu Jerzy Świąch (w odniesieniu do prozy narracyjnej, choć ma ona także zastosowanie do myślenia o poezji oraz o formach okołoliterackich):

Generalnym składnikiem genezy wspomnień w [...] powieści autobiograficznej o tematyce dziecięcej jest pragnienie ucieczki w przeszłość, w lata dzieciństwa, wypływające z pobudek

⁴ Zob. A. van Gennep, *Obrzędy przejścia*, przeł. B. Biały, Warszawa 2006.

⁵ J. Cieślikowski, *Język i wyobrażenia dziecięca w poezji dla dorosłych*, [w:] tegoż, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*, Wrocław 1967, s. 335.

emocjonalnych towarzyszących chęci powtórnego przeżycia lat beztroskich i szczęśliwych⁶,

a – w odniesieniu do literatury najnowszej (powstającej po 1989 roku) – spopularyzował Przemysław Czapliński poprzez przywołanie pojęcia nostalgiczności⁷. W wypadku wiersza Podsiadły na pewno ważką rolę odgrywa aktualizacja mitu arkadyjskiego, bez wątpienia duże znaczenie ma w *Nie teraz jestem szczęśliwy* jakiś rodzaj nostalgiczności. A jednak nadużyciem byłoby ograniczanie w tym wypadku funkcji kategorii dzieciństwa do eskapizmu, repetycji, nostalgiczności czy nawet archetypiczności. Mit arkadyjski jest tu bez wątpienia obecny („kraj dzieciństwa / aż poraża słodyczą”), jednak resentyment to zaledwie jeden z aspektów – być może wcale nie najistotniejszy – semantycznej warstwy tekstu.

W *Nie teraz jestem szczęśliwy* kluczowe nie jest stwierdzenie „rajskiego” wymiaru dzieciństwa, kluczowa nie jest również tęsknota za nim; kluczowe wydaje się raczej pytanie o własną genezę, o sankcje dla swojej biografii i o to, dlaczego aktualność mówiącego „ja” wygląda tak a nie inaczej. Na te trzy podstawowe pytania Podsiadło odpowiada, przywołując kategorie opozycji i dystansu między dzieciństwem a dorosłością („Chciało się czegoś, co było ogromnie daleko”). Kategorie te w omawianym wierszu mają jednak wymiar paradoksalny: z jednej strony dystans między dzieciństwem a dorosłością jest hipotetycznie nieredukowalny, nieprzekraczalny (co dobitnie symbolizuje mgła), z drugiej jednak – tylko on zapewnia legitymizację przed-biografii, tym samym – legitymizację samej biografii (czego symbol również stanowi mgła, a dokładnie: jej potencjalność – kiedyś przecież mgła opadnie, umożliwiając podmiotowi „pełną widoczność”). Innymi słowy – gdyby dystans, o jakim mowa, nie istniał, „Ja” nie byłoby w stanie dookreślić swojego teraz (z powodu kontaminacji przed-biografii i biografii, w wyniku której otrzymalibyśmy egzystencję pozatemporalną, nieweryfikowalną czasowo, a przez to niemożliwą do dookreślenia), ale z drugiej strony – gdyby ten dystans był faktycznie nieprzekraczalny, podmiot także nie potrafiłby nic powiedzieć na temat *hic et nunc* (z powodu braku kontekstu czasowego, braku punktu odniesienia dla terażniejszości). Jedno jest wszakże pewne: dystans czasowy istnieje (w innym wierszu Podsiadło pokazuje to *explicite*: „Byłem dzieckiem, rządziło mną / pierwotne dzikie nieznanome. / Potem ginęło to pod warstwami jakiegoś smalcu”⁸), a jednak jest on specyficzny, bo *summa summarum* redukowalny, sprowadzalny do czegoś innego, do zjawiska

⁶ J. Świąch, *Z zagadnień powieści wspomnieniowej o tematyce dziecięcej w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 1960, t. XV, nr 8, s. 206.

⁷ Zob. P. Czapliński, *Wzniosłe tęsknoty. Nostalgie w prozie lat dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001.

⁸ J. Podsiadło, *** (*Byłem dzieckiem, rządziło mną...*), [w:] tegoż, dz. cyt., s. 291.

identyfikacji (jak zauważył Roland Barthes, którego słów nie wypada w tym miejscu nie przywołać, „dzieciństwo i dojrzałość to dwa różne, zamknięte, niekomunikujące się ze sobą, a jednak tożsame okresy”⁹) pojawiającego się, jak można zakładać, w momencie liminalnym. Rzecz jasna, owa redukcyjność dystansu nigdy nie rozgrywa się na płaszczyźnie fizycznej – dzieciństwo jest bowiem zawsze domeną innego czasu, innego wymiaru realności (choć, *nb.*, trudno zgodzić się z Anną Szóstak, która twierdzi, że ten „inny czas” można porównać do czasu sakralnego w ujęciu Mircei Eliadego¹⁰. Pamiętajmy wszak, że czas *sacrum* to, wedle Eliadego, dla jego „uczestników” czas nieskończenie odnawialny w ujęciu nie tylko symbolicznym¹¹, tymczasem o specyfice czasu dzieciństwa decyduje jego nieodnawialność pozasymboliczna) – rozgrywa się jednak w perspektywie świadomości.

Właśnie ta cecha dystansu między dzieciństwem a dorosłością – potencjalność jego redukcji na płaszczyźnie świadomościowej – sprawia, że najważniejszym spośród trzech etapów rytuału przejścia jest w wierszu Podsiadły moment graniczny, moment, z jednej strony, proteuszowy (zmiana statusu ontycznego), a z drugiej – hermafrodytyczny (funkcjonowanie w obrębie dwóch statusów naraz). Moment ów, rozumiany synchronicznie, stanowi *de facto* zjawisko etiologiczne, nie tylko sankcjonujące, ale i w jakiś sposób objaśniające podmiotową aktualność, wskazujące na przyczyny faktycznego kształtu teraźniejszej rzeczywistości mówiącego „ja”. W związku z tym opozycja dzieciństwo/dorosłość to tylko jeden z aspektów sankcjonowania własnej biografii; Podsiadły przekracza tę opozycję, dokonując rekonstrukcji tego, czego pozornie zrekonstruować się nie da – momentu „pomiędzy”, momentu, w którym „ja” osiąga wartości graniczne. Ten moment poeta nazywa „chwilą wahania”, choć tak naprawdę jest to chwila „zawieszenia”, gdyż decyzja o „przejściu” – nie tyle autonomiczna, ile wynikająca z zewnętrznych praw biologicznych – została podjęta *a priori*.

Podsiadłowy „moment przejścia” przypomina punkt dziewiczy (*le point vierge*) Thomasa Mertona – taki status ontyczny podmiotu, w którym „ja” sytuuje się poza okolicznościami temporalnymi, w którym jest ono czasowo paradoksalne, „nieuchwytnie”. Wydaje się, że to właśnie ten moment, a nie samo dzieciństwo, winno się określać mianem „wytworu *coniunctio* nieświadomego ze świadomością”¹², gdyż uświadomienie sobie własnej nieświadomości z jednoczesnym trwaniem w niej jest właśnie owym *coniunctio*, natomiast dzieciństwo – jakkolwiek nie twierdząc, że dzieciństwo równa się brakowi świadomości! –

⁹ R. Barthes, *Mitologie*, przeł. A. Dziadek, wstęp K. Kłosiński, Warszawa 2000, s. 196.

¹⁰ Zob. A. Szóstak, *Poetycka mitologia dzieciństwa*, [w:] tejże, *W poszukiwaniu tożsamości. Liryczne horyzonty mitu dzieciństwa w poezji polskiej drugiej połowy XX wieku*, Zielona Góra 2007, s. 16.

¹¹ Zob. M. Eliade, *Aspekty mitu*, przeł. P. Mrówczyński, Warszawa 1998, s. 23.

¹² J.E. Cirlot, *Słownik symboli*, przeł. I. Kania, Kraków 2006, s. 122.

stanowi domenę nieświadomości rozumianej jako nieobecność świadomości „pełnej”. „Chwila wahania”, chwila, w której nieświadome łączy się ze świadomym i w której obydwie te płaszczyzny są równoczesne, co więcej: charakteryzują się podobnym zakresem aktywności, nie jest tak naprawdę momentem dzieciństwa, lecz, po pierwsze, momentem przejścia między dwoma statusami ontycznymi „ja”, a po drugie – momentem kontaminacji tych statusów.

Przyjrzyjmy się teraz wierszowi Podsiadły w odniesieniu do naszkicowanego wyżej kontekstu interpretacyjnego. Plan literalny tego utworu determinuje mgła, która w planie symbolicznym oznacza dorosłość. Może się to wydawać co najmniej paradoksalne: dorosłość kojarzy się przecież przede wszystkim z pełnią wiedzy i świadomości, a nie z „mglistością” rozumienia samego siebie i świata. Paradoksalność symboliki mgły da się jednak wyjaśnić, zakładając, że podmiot „dorosły”, ukształtowany, ma świadomość prawdy, choć jednocześnie – ma świadomość, że, po pierwsze, nie jest to prawda „czysta”, a po drugie – do prawdy „czystej” nie ma żadnego dostępu. Prawdą „czystą” jest „prawda dzieciństwa”, w odróżnieniu od „prawdy dorosłości” niezapśredniczona, nieusytuowana, niepoddana dyskursywizacji i nielokalizowana kontekstualnie. W związku z tym – zyskując świadomość (istnienia) prawdy, podmiot jednocześnie zyskuje świadomość niemożliwości bezpośredniego dotarcia do niej, jej zrozumienia i przeżycia. Dorosłość niczym mgła zakrywa prawdę, zasłania cel istnienia; biografia nie odpowiada na pytania o sens egzystencji. Jednak: czy na takie pytania jest w stanie odpowiedzieć dzieciństwo (*pre-biografia*)? Wydaje się, że również nie; we wzmiankowanym już wierszu *** (*Byłem dzieckiem, rządziło mną...*) Podsiadło pisze:

Próbuję dotrzeć do tego [dzieciństwa – przyp. T.D] określonym ruchem.

Każde drzewo, piasek, królicze klatki, wszystko miało swój intensywny zapach.

I wszystko było duże w porównaniu ze mną.

Dziewczynki miały wielką tajemnicę gdzieś między nogami.

Bardzo dobrze było biec, zmęczenie zawsze sprawiało przyjemność.

Można więc poczynić założenie, iż w okresie dorosłości podmiot wie, że istnieje prawda, ale nie ma możliwości jej zgłębienia, zdefiniowania i „posługiwania się” nią. W okresie dzieciństwa natomiast „ja” nie dociera do prawdy, ponieważ nie wie, że ona istnieje. Przewaga dzieciństwa nad dorosłością w tym aspekcie polega jednak na tym, że w okresie dzieciństwa podmiot nie zadaje sobie pytań o sens egzystencji, gdyż egzystencja jest wówczas sensem sama przez się, dokładniej: pojęcie sensu (tak jak „Ja” definiuje je w dorosłości) jest podmiotowi nieznane, sens jest stanem naturalnym tak samo jak jego nieobecność. W okresie dzieciństwa wszystko ma swoje miejsce, a brak uświadomienia sobie właściwości bądź niewłaściwości rozmaitych fenomenów

sprawia, że są one dla mówiącego podmiotu zwyczajnie obojętne. Dlatego właśnie Podsiadło mimo przywołania konwencji arkadyjskiej i pojęcia nostalgii mógł otworzyć omawiany wiersz sformułowaniem „Nie byłem wtedy szczęśliwy”. W okresie dzieciństwa nie można przecież mówić o szczęściu, nie można też mówić o braku szczęścia, gdyż „ja”-dziecko nie zajmuje się definiowaniem tych kategorii; w okresie dzieciństwa zjawiska świata rzeczywistego po prostu są, bez przydawek, bez dookreśleń jakościowych.

Na podstawie powyższej analizy można by postawić tezę o nirwanicznym charakterze dzieciństwa; dzieciństwo wydaje się stanem absolutnej doskonałości. Rzecz jednak w tym, że tej doskonałości samo dzieciństwo nie jest w stanie zakomunikować – komunikacja przychodzi później, wraz z dorosłością, wraz z uświadomieniem sobie samego siebie poprzez przejście na płaszczyznę biografii i historii. To uświadomienie niesie jednak ze sobą konieczność wzmiankowanej już utraty, która od momentu zyskania przez podmiot świadomości determinuje jego istnienie. Utrata jest ryzykiem, ale jest również koniecznością – jedynie na jej podstawie podmiot może nie tylko się ukształtować, lecz i przywołać, usankcjonować oraz (poprzez konfrontację swojego „teraz” z momentem liminalnym) zrozumieć własną przed-biografię.

Pre-biograficzny status ontyczny podmiotu jest zatem, wedle Podsiadły, możliwy do zwerbalizowania, opisanie i zdefiniowania – nigdy jednak *ad hoc*, w każdym wypadku z perspektywy samej biografii, tj. z perspektywy „Ja” oddzielonego od siebie (jako przedmiotu własnej analizy) nieprzekraczalnym fizycznie dystansem¹³. Próbę takiej werbalizacji i takiego opisu podjął Podsiadło, posługując się techniką enumeracji fenomenów, w wierszu *Wędrówka po moich niegdyś okolicach*¹⁴:

Nie da się odbudować niczego, choć byłbym gotów
na nowo wykopać rów wzdłuż ulicy Zakanale,
kanion Colorado, rów Mariański, zastąpiony dzisiaj
bezduszną podziemną rurą. Mógłbym na nowo wypisać kawałkiem czerwonej cegły
„Te-ok-tey” lub inicjały dwunastoletniej ukochanej
na suficie piwnicy. Wydeptać stare ścieżki
w trawie, której już nie ma. Wciąż rozpoznaję układ niskich gałęzi starego
drzewa orzechowego. Lecz nie da się zająć swojego
miejsca w szkolnej ławeczce ani na fotografii
sprzed lat dwudziestu dziewięciu. „Piotruś i Jacuś w Brzustowie

¹³ Należy zauważyć bowiem, że w wierszach Podsiadły poświęconych problemowi dzieciństwa oraz relacjom dzieciństwa i dorosłości obowiązuje zawsze „logika dorosłości”, rygor dyscypliny, powinności i obowiązku postrzegania dzieciństwa z perspektywy dorosłości, tj. jako zjawiska minionego, skończonego, raz na zawsze zamkniętego mimo jego „utrwalenia w kadrze”, chronologicznego „zatrzymania”.

¹⁴ J. Podsiadło, *Wędrówka po moich niegdyś okolicach*, [w:] tegoż, dz. cyt., s. 215-216.

w 1966”, wyjaśnia napis na zdjęciu, rozpoznając mylący, łagodny charakter pisma mojej Matki. W białych podkolanówkach i białych kaskach jak połówki ogromnych jaj nałożone na głowy siedzimy na motocyklu marki WSK.

Spróbujmy teraz – na podstawie zacytowanego dzieła, tekstów wyżej wzmiankowanych, pozostałych utworów Podsiadły poświęconych problemowi dzieciństwa (np. *Nic mnie nie usprawiedliwi*¹⁵ i *Pamiętam, że byłem dzieckiem*¹⁶), a przede wszystkim wiersza *Nie teraz jestem szczęśliwy*, wskazać najważniejsze cechy dystynktywne *pre-biograficznego* statusu ontycznego podmiotu. Jak się zdaje, do tych cech należą:

1. niemożliwość rozróżnienia fenomenów bytu;
2. niemożliwość definiowania zjawisk we wzajemnych opozycjach;
3. niemożliwość kategoryzacji zjawisk;
4. niemożliwość waloryzowania zjawisk na podstawie ich wzajemnych relacji;
5. niemożliwość autodefinicji;
6. niemożliwość generowania biografii;
7. możliwość postrzegania oraz achronologicznego, niekonfrontatywnego i nierelacyjnego utrwalania zjawisk poprzez nieschematyczne funkcjonowanie procesów pamięciowych¹⁷.

Jak widać, *pre-biograficzny* status podmiotu od jego statusu biograficznego różni nie tyle stopień intensywności aktywności poznawczej „ja”, ile jej, by tak

¹⁵ Tenże, dz. cyt., s. 319-320:

[...] Na strychu znajduję swoje stare świadectwo szkolne.
Połowa niedostatecznych. „Nie otrzymał promocji”. „W ciągu roku opuścił
158 godzin lekcyjnych, w tym nie usprawiedliwionych 64”.
Pamiętam tamte godziny. Tych sześćdziesięciu czterech
nie zamieniłbym na żadne inne. Dopiero potem pomieszały się światy;
bociany nie wróciły w tym roku na dach stodoły,
koło z drewnianymi szprychami wciąż tam leży jak strącone słońce.

¹⁶ Tamże, s. 462:

[...] Moje dzieciństwo nie wróci, choćby mu wystawiono
świątynię i sto pomników. [...]

Nie pójdę na rotaty
na wpół do siódmej rano, choć wiem wszystko, co trzeba:
trzeba zakryć szalikiem buzię, nie brać do ust śniegu,
psy będą czekały a siostra Dolorosa rozda nam po literce,
na koniec Adwentu ułoży się z tego hasło o Matce Boskiej. [...].

¹⁷ Mianem „nieschematycznego funkcjonowania procesów pamięciowych” określam takie ich funkcjonowanie, które nie jest poddane logice przyczynowo-skutkowej czy, mówiąc szerzej, logice następstw czasoprzestrzennych.

rzec, rodzaj proceduralności i typ ukierunkowania; nie tyle sama możliwość przyjmowania bodźców i dostrzegania fenomenów zewnętrzno-wewnętrznych, ile sposób ich analizowania, interpretowania i waloryzowania. Strukturyzacja zjawisk, z jaką mamy do czynienia w dorosłości, umożliwia generowanie sieci powiązań i relacji, dzięki którym możliwe jest zdefiniowanie samego siebie jako bytu obdarzonego temporalnie warunkowaną biografią. Dostrzeżenie genezy oraz sankcji tej biografii nie jest jednak wykonalne bez uwzględnienia tego, co następuje przed strukturyzacją (tj. dzieciństwa) oraz samej czynności strukturyzowania (rozpoczynającej się w momencie przejścia między *pre-biografią* a biografią *sensu stricto*).

Reasumując, można uznać, że *Nie teraz jestem szczęśliwy* stanowi swego rodzaju lekcję tożsamościową czy „próbę całości” tożsamości. Jeżeli, twierdzi Podsiadło, w poszukiwaniu tożsamości sięgniemy tylko do dzieciństwa, tożsamości nigdy nie odnajdziemy. Jeżeli jednak, dążąc do autoidentyfikacji, pominiemy *pre-biograficzność* i moment liminalny, skutki naszych dążeń mogą okazać się dokładnie takie same. Aby zrozumieć własną biografię, nie wolno ograniczać się do jednego tylko z opozycyjnych zjawisk (dzieństwo/dorosłość) – należy uwzględnić zarówno pierwsze („ja” przed „Ja”), jak i drugie („Ja”) z nich, a także to, co znajduje się pomiędzy nimi („ja”/„Ja”); jedynie w takiej sytuacji chwila „pobiegnięcia w mgłę” okaże się jednocześnie chwilą rozproszenia „sennych białych zasłon”.

Bibliografia

- Barthes R., 2000, *Mitologie*, przeł. A. Dziadek, wstęp K. Kłosiński, Warszawa, s. 196.
- Cieslikowski J., 1967, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*, Wrocław, s. 335.
- Cirlot J.E., 2006, *Słownik symboli*, przeł. I. Kania, Kraków, s. 122.
- Czapliński P., 2001, *Wzniosłe tęsknoty. Nostalgie w prozie lat dziewięćdziesiątych*, Kraków.
- Eliade M., 1998, *Aspekty mitu*, przeł. P. Mrówczyński, Warszawa, s. 23.
- Gennep van A., 2006, *Obrzędy przejścia*, przeł. B. Biały, Warszawa.
- Miłosz Cz., 2011, *Wiersze wszystkie*, Kraków, s. 1141.
- Podsiadło J., 2003, *Wiersze zebrane*, Warszawa, s. 215-216; 280; 291; 319-320; 462.
- Stelmaszczyk B., 2012, *Miłosz: autorefleksja jako temat poetyckiego opisu*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica”, nr 4(18), s. 161-162.
- Święch J., 1960, *Z zagadnień powieści wspomnieniowej o tematyce dziecięcej w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. XV, nr 8, s. 206.
- Szóstak A., 2007, *W poszukiwaniu tożsamości. Liryczne horyzonty mitu dzieciństwa w poezji polskiej drugiej połowy XX wieku*, Zielona, s. 16.

Abstract**Me before me – a child and pre-biography „Nie teraz jestem szczęśliwy”
by Jacek Podsiadło**

The article concerns the issue of representation by the subject of Jacek Podsiadło's poem *Nie teraz jestem szczęśliwy* his own *pre-biography*, i.e. something which is situated beyond the 'horizon of a consciousness' of this subject. The main thesis of the article is the conviction that the acquisition of biography is also an appreciation by the subject that the history of the subject is preceded by pre-history, which – after the closing of the process of individuation – is not (and never will be) available directly.

Keywords: poetry; autobiography; childhood; individuation

Zusammenfassung**“Ich” vor dem “Ich” – das Kind und die Prä-Biografie „Nie teraz jestem
szczęśliwy“ von Jacek Podsiadło**

Der Artikel bezieht sich auf die Repräsentation der eigenen Prä-Biografisierung (außerhalb des Bewusstseinshorizonts) durch das lyrische Ich im Gedicht „Nie teraz jestem szczęśliwy“ von Jacek Podsiadło. Die Hauptthese der Skizze stützt sich auf die Überzeugung, dass der Erwerb der biografischen Erfahrung gleichzeitig ein Zeichen der Selbsterfahrung des sprechenden Ichs bedeutet, d.h. dass die Geschichte des sprechenden Ichs eine Vorgeschichte hat, nach deren Abschluss es keinen direkten Zugriff mehr auf sie gibt (und auch niemals geben wird).

Schlüsselwörter: Dichtung, Autobiografismus, Kindheit, Individuation

Barbara Englander

Uniwersytet Śląski w Katowicach

**„NIE SPODZIEWAJ SIĘ CUDU PO RZECZOWYM ZDJĘCIU”.
„POŚWIADCZAJĄCY” WALOR FOTOGRAFII
W POEZJI MARCINA SENDECKIEGO**

„Podobnej pewności, co zdjęcie, nie może dać żaden pisany tekst. To nieszczęście (a może i rozkosz) języka, że nigdy nie może o sobie poświadczyć. (...) Fotografia jest obojętna wobec wszelkich przekazników, nie musi wymyślać, jest sama z siebie poświadczaniem autentyczności”¹ — pisał w słynnym *Światle obrazu* Roland Barthes. Ów „poświadczający” walor fotografii — tak kontrowersyjny we współczesnym świecie — wydaje się szczególnie istotnym problemem, poruszonym w tekstach polskich poetów. Wybrzmiewa również w utworach Marcina Sendeckiego.

Pytanie o referencyjność fotograficznego obrazu nabiera szczególnego wymiaru, zważywszy na stawiane przez tego autora pytania o możliwości językowego wyrażenia. Paweł Mackiewicz w książce *Sequel*, poświęconej poetyce utworów Sendeckiego, dokonywał następującego rozpoznania:

Upraszczając — można by powiedzieć, że język jest poecie potrzebny jako medium, poeta wypuszcza go przed sobą w awangardzie, nie tracąc wprawdzie go z oczu, ale też niezupełnie będąc świadomym, dokąd on go poprowadzi. Poeta/podmiot poznający zawiaduje językiem z pozycji ariegardy, czyli z pozycji kogoś, kto doświadcza własnej schyłkowości, zarazem usiłując się z niej wydostać. Narodziny wiersza, niejako „przed językiem” u jego korzeni, muszą zatem trwać krótko, przerywa je działanie konceptualne, prowadzące do uaktywnienia się języka jako materiału (koncept to językowa, brzmieniowa otulina) lub, jak subtelniej ująłby to Piotr Sommer, do „poszerzenia kombinacji”.²

„Przedjęzykowość” poezji Sendeckiego ma często konsekwencje w swojej negacji językowego tworzywa (nawet jeśli negacja ta podszyta bywa ironią bądź

¹ R. Barthes, *Światło Obrazu*, Warszawa 2008, s. 152-153.

² P. Mackiewicz, *Sequel. O poezji Marcina Sendeckiego*, Poznań 2015, s. 30.

nosi znamiona artystycznej prowokacji). Alina Świeściak w następujący sposób dekoduje motto, jakim autor opatrzył tomik *Pół*:

[...] dokonuje się tu jednak — podobnie, ale wyraźniej
niż w poprzednich książkach tego autora — morderstwo
metaforyczne, zabijany jest język wraz z przypisywanymi
mu regułami przejrzystości i koherencji³

Owo „morderstwo” na języku jest wyraźną, samoświadomą grą z poetyckimi konwencjami, dokonywaną w myśl wyartykułowanej przez Mackiewicza reguły dotyczącej bezwzględnego pierwszeństwa myśli poetyckiej⁴.

„Język nie jest potrzebny, narysuj, jak się kochasz, / narysuj mi metro”⁵ — deklarował Marcin Sendecki w wierszu *Okruch*. Autor *Sequelu* słusznie widzi w tym stwierdzeniu dowód na to, że świat zewnętrzny traktowany jest przez poetę jako system „znaków dostępnych i niedostępnych uważnemu obserwatorowi, poznającemu podmiotowi wrażliwemu przede wszystkim, choć niewyłącznie, na bodźce wzrokowe”⁶. Ta, obrazoburcza niemal z punktu widzenia literaturoznawstwa, fraza każe zapytać o to, jakie miejsce w twórczości autora prowokacyjnej *Książeczki do malowania* zajmować mogą sztuki wizualne (na czele z fotografią — medium o tak silnej potencji, by użyć sformułowania Barthesa, „poświadczania autentyczności”). Zwłaszcza w sytuacji, gdy — jak podkreśla Mackiewicz — „przechwytywanie języka na manipulacji lub choćby tylko sztuczności może [...] wzbudzać pragnienie uwolnienia się od niego, pokusę komunikacji pozawerbalnej”⁷.

W poszukiwaniu rzeczywistości

W tekście zatytułowanym *No, chodź* Sendecki rysuje następującą scenę:

Cienie świecą z billboardów. Po
przejściu przez tory chłopiec staje
i popędza psa. Nie spodziewaj się
cudu po rzeczowym zdjęciu. To
jest krzesło. To stół⁸

Wiersz ten — choć o samym językowym tworzywie nie wspomina wprost — buduje wyraźną opozycyjność między fotograficznym a językowym sposobem

³ A. Świeściak, *Pół Sendeckiego*, [w:] Taż, *Lekcje nieobecności*, Mikołów 2010, s. 100.

⁴ Por. P. Mackiewicz, *Sequel...*, s. 29.

⁵ M. Sendecki, *Okruch*, [w:] Tenże, *Błam*, Wrocław 2012, s. 159.

⁶ P. Mackiewicz, *Sequel...*, s. 97-98.

⁷ Tamże, s. 97.

⁸ M. Sendecki, *No, chodź*, [w:] Tenże, *dz. cyt.*, s. 61.

percepcji świata (choć zastosowana tu sekwencyjność wydaje się próbą zniesienia tej aporii).

Utwór *No, chodź* w dużej mierze opiera się na przeciwstawieniu procesualności językowej i pozajęzykowej rzeczywistości oraz stagnacji sytuującej się po stronie sztuk wizualnych⁹. Dzieje się tak dzięki nieustannej grze ruchu i zatrzymania: chłopiec przechodzi przez tory, staje, niejako głosem „uruchamia” psa. Równocześnie, cały ten obrazek ulega zatrzymaniu na mocy działania fotografii — medium „uśmiercającego” fotografowane osoby.

Na czym jednak polegać miałyby cud, o którym pisze autor *Błamu*? Można poszukiwać go na co najmniej dwóch płaszczyznach. Pierwsza z nich w sposób bezpośredni wiązałaby się ze scenerią wykorzystywaną przez Sendeckiego. Obecność małego chłopca na torach sugeruje ryzyko wypadku, któremu zapobiec mogłyby tylko nadzwyczajny spłot okoliczności. Tytuł wiersza, *No chodź* należałoby w tym kontekście odczytywać jako gest przywoływania psa, który może zginać pod kołami nadjeżdżającego pociągu.

Na cud można patrzeć również jak na możliwość otwarcia na sferę niezwykłości, w oczywisty sposób stojącą w opozycji wobec życia codziennego. Jej ślad zawiera się w pojawiającym się w tekście migotliwym i barwnym świecie billboardów (którego niecodziennosc podkreślona zostaje oksymoronicznym wyrażeniem, dotyczącym „świecących” cieni). W tej interpretacji „cudem” byłby już nie tylko ratunek chłopca czy jego psa, ale wszystko to, co nie mieści się w prostym realizmie; tytułowy zwrot *No, chodź*, stanowiłby natomiast wezwanie do przekroczenia tej granicy. Oczywiście — bez względu na interpretację — cud ów jest niemożliwy do spełnienia. Jego pojawienie się w tekście staje się jedynie pretekstem do wyrażenia myśli natury światopoglądowej, filozoficznej, a także estetycznej. Zawiera się ona w prostym przykładzie: „To / jest krzesło. To stół”. Poza tą, dostępną zmysłowemu poznaniu, płaszczyzną — zdaje się mówić Sendeki — nie powinniśmy doszukiwać się niczego więcej.

Obrazek naszkicowany w wierszu *No, chodź* w wyraźny sposób wprzęgnięty zostaje również w rozważania na temat relacji łączących rzeczywistość i sposoby działania medium pozwalających na jej rejestrację (za jakie należałoby uznać zarówno fotografię, jak i literaturę). Kategoria cudu pojawia się wszakże nie w odniesieniu do świata rzeczywistego, lecz w jedynie w kontekście jego zapośredniczonego obrazu, symbolizowanego przez zdjęcie.

Warto w tym miejscu przyjrzeć się jednemu określeniu, które w tekście *No, chodź* związane jest z fotografią — przymiotnikowi „rzeczowy”. Słownik PWN-u podaje pięć znaczeń tego słowa:

1. «dotyczący rzeczy, nie osób, pojęć, pieniędzy itp.»
2. «zorganizowany wokół tematów, zagadnień»

⁹ Bezruch jako cechę dystynktywną sztuk wizualnych wskazywał już Lessing w słynnym *Laookonie*.

3. «dotyczący treści, a nie formy jakiejś wypowiedzi»
4. «ujmujący jakąś sprawę w sposób zgodny z jej istotą»
5. «wolny od emocji i obiektywny»¹⁰

W kontekście całego wiersza najistotniejsze wydają się dwa ostatnie wyjaśnienia. To właśnie po obiektywnym zdjęciu, będącym bezpośrednim odbiciem rzeczywistości, nie powinniśmy „spodziewać się cudu”. W takiej interpretacji deklaracja (która może mieć również wymiar przestrogi, ostrzeżenia) zawarta w pierwszym wersie tekstu w sposób bezpośredni odnosi się do możliwości referencyjnych fotografii, przyznając jej walor wiarygodnego odwzorowania rzeczywistości.

Jednocześnie jednak wymowa tekstu Sendeckiego wyraźnie gra z pozostałymi znaczeniami „rzeczowości”. Przykłady, jakie autor podaje w ostatnich wersach tekstu — meble niepodlegające negocjacji — należą do kategorii rzeczy. Refleksja podjęta w utworze — jeśli trzymać się wyznaczonej tu interpretacji — w głęboki sposób natomiast zanurzona jest w opozycji treści i formy przekazu. W odniesieniu do tomiku *Pół* Alina Świeściak pisała następująco:

[...] Sendeki porzuca zdanie z jego wymuszonymi gramatyką regułami porządku na rzecz albo jukstapozycyjnie zestawionych fraz, albo kalekich, Sprawdzonych do asemantycznych zbitek słów. [...] W jednym i drugim przypadku „apokalipsa” nie jest jednak niczym ostatecznym, to naturalny stan języka pozbawionego gwarancji innego niż akcydentalny sensu, toteż trudno tu mówić o „dramacie” mowy czy uwikłanego w jej przygody podmiotu; to, co dzieje się w wierszach Sosnowskiego czy Sendeckiego, to nie destrukcja, to tylko zmiana filozofii języka.¹¹

W przypadku tekstu *No, chodź*, ową „apokaliptyczność” języka podkreślają przerzutnie oraz oparcie warstwy brzmieniowej tekstu na podobieństwie przyimków i zaimków. Jak podkreślała Świeściak w cytowanym tekście, „Wolnościowa przygoda przyimków jest w tej poezji tylko jednym z przejawów jej samostanowienia, to samo można powiedzieć o innych częściach mowy.”¹² W wierszu *No, chodź* owo „samostanowienie się” poetyckiego języka uplasowane zostaje w wyraźnej opozycji wobec arbitralności i jednoznaczności przedmiotów

¹⁰ *Rzeczowy* [w:] *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 2015.

Korzystam z wersji internetowej: <http://sjp.pwn.pl/sjp/rzeczowy;2518591.html> [data dostępu: 15.03.2017].

¹¹ A. Świeściak, *dz. cyt.*, s. 101.

¹² Tamże, s. 103.

ukazanych w ostatnich wersach tekstu. Jeśli przyjąć interpretację, zakładającą, że obiekty te znajdują się na wspomnianym przez Sendeckiego zdjęciu, wysnuć można tezę o całkowitej przeciwstawności płaszczyzny językowej (labilnej i w pewien sposób „samoistnej”) i fotograficznego obrazu.

Podobnie, wydawałoby się, niezachwianą pewność w możliwości referencyjne fotografii odnaleźć można w pierwszy wersie utworu *Lustro*, opatrzonego dedykacją dla Marcina Barana:

Wszystkie fotografie bez wątpienia wierne.
Światło się zmieni i skreśli kolory. Bury kark cerkwi i złupiony
park szernieją, podobne zębom miejscowej ludności. Sporządza
raport, wciska szpilki w mapę, którą rysował, zamykając oczy.
Chory ze śmiechu. Przeniesiony znikąd.¹³

Znamienny jest fakt, że w pierwszym wersie Sendeki podkreśla brak jakichkolwiek wątpliwości związanych z referencyjnością fotografii. Co znamiennie, po raz kolejny wykorzystuje tu słowo o wieloznacznych konotacjach. Przysłowiowy „wierny” — prócz aspektu zgodności z rzeczywistością — przywołuje wszakże również kwestię uczciwości oraz (w mniejszym stopniu) religii.

„Świat szybko i radykalnie wymyka się podobieństwu ze zdjęciem, które przecież właśnie z powodu podobieństwa zostało wykonane. Tylko na fotografii świat pozostaje takim, jak niegdyś był”¹⁴ — pisze *Antropologii obrazu* Hans Betling. Podobny proces pokazuje w swym wierszu Sendeki. Wiara (*nomen omen*) w referencyjne możliwości fotografii w wierszu *Lustro* niemal natychmiast zostaje rozbita poprzez podkreślenie zmienności rzeczywistego obrazu w czasie. „Światło się zmieni i skreśli kolory” — deklaruje. Świat poddany wcześniej fotograficznej rejestracji pogrąża się w mroku analogicznym prawdopodobnie do wojennej zawieruchy (która to ciemność *nota bene* uniemożliwia wykonywanie dalszych zdjęć). Warto zauważyć, że przekształcenia te związane są z tak konstytutywną dla fotografii opozycją światła i ciemności oraz zmianami w tonacji barwnej (przekształceniu w czarno-biały obraz). W wierszu *Lustro* zdjęcie zyskuje walor dokumentu, na mocy gry z dyskursem wojennym wprzęgniętego w ramy strategicznego planowania.

Co ciekawe, fotografia po raz kolejny okazuje się tu rejestrować — tak jak w przypadku wiersza *No, chodź* — świat zatrzymany na chwilę przed katastrofą. Tym razem jednak nie jest to tragedia w mikro skali, lecz element procesu dziejowego. Wpisuje się on w naturalną tendencję do zaciemniania, płowienia, murszenia, zarówno obrazu fotograficznego, jak i zastanego pejzażu (której śladu można doszukiwać się również w „świecących cieniach” z wiersza *No, chodź*).

¹³ M. Sendeki, *Lustro* [w:] Tegoż, *dz. cyt.*, s. 55.

¹⁴ H. Betling, *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, przeł. M. Bryl, Kraków 2007, s. 260.

Meandry tożsamości

Wiersz *Lustro* rozpoczyna się wzmianką na temat fotografii oraz relacji, w jakie wchodzi ona z rzeczywistym (dynamicznym i podlegającym zmianom) światem. Kończy natomiast — informacjami dotyczącymi osoby, sporządzającej raport. Sendecki w niemal filmowy sposób przenosi uwagę czytelnika z przedmiotów na opisywaną postać¹⁵. Tytułowe lustro nie tylko odbija tu twarz osoby w nim się przeglądającej, ale i w pewien sposób replikuje zastanę rzeczywistość — analogicznie, jak czyni to fotografia.

Człowiek sportretowany w tekście Sendeckiego określany jest jako „chory ze śmiechu”, „przeniesiony znikąd”. Sformułowania te składają się w obraz osoby obłąkanej rządzą władzy, tworzącej plan destrukcji, choć równocześnie zagubionej. Możliwość zarysowania takiej charakterystyki w wyraźny sposób współgra z metaforą lustra — pozwalającego przyjrzeć się sobie z dystansu, za pomocą możliwie najwierniejszego (choć odwróconego) obrazu¹⁶. „Prawdomówność” zwierciadła jest jednak — już w samym założeniu — w wyraźny sposób zaburzona (choćby poprzez odwrócenie stron). Jak pisał Hans Betling:

Już lustro zostało wynalezione w celu oglądania ciał tam,
gdzie ich nie ma: w szkłe lub w metalu; chwyta ono
zarówno nasz obraz, jak i nasze spojrzenie na obraz.
Lustro jako medium stanowi śniące przeciwieństwo
naszych ciał, a jednak odsyła nam z powrotem ów obraz,
który czynimy sobie o naszym ciele.¹⁷

Obydwa obrazy — „lustrzany” i fotograficzny — zdaje się łączyć podobny ontologiczny status. Jak podkreślał między innymi Michał Paweł Markowski, zwierciadło wytwarza obraz iluzoryczny istniejący „mniej pewnie niż tamten [realny — przyp. B.E.]”¹⁸. Sformułowanie zawarte w *Pragnieniu obecności* w wyraźny sposób kontrastuje z określeniem wykorzystanym przez Sendeckiego

¹⁵ Podobny, „filmowy”, chwyt stosuje Sendecki między innymi w bardziej znanym utworze *Z wysokości*.

Por. P. Mackiewicz, *Sequel...*, s. 105-106

A. Kałuża, *Schodząc. Opisy przyrody Marcina sendeckiego*, [w:] Taż, *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX i XXI wieku*, Wrocław 2010.

¹⁶ Warto przy tym zaznaczyć, że metafora zwierciadła pojawia się już w Biblii: „My wszyscy z odsłoniętą twarzą wpatrujemy się w jasność Pańską jakby w zwierciadło, za prawą Ducha Pańskiego coraz bardziej jaśniejac, upodabniamy się do Jego obrazu” — czytamy w *Liście do Koryntian* (2 Kor 3, 18). W oczywisty sposób metafora lustra wprzęgnięta jest również w dyskursy psychoanalityczne. W takiej interpretacji zyskuje ona wyraźnie transcendentalny rodowód — bez względu na to, czy akcentować będziemy konotacje związane z samopoznaniem czy też przekroczeniem własnej świadomości.

¹⁷ H. Betling, *dz. cyt.*, s. 32.

¹⁸ M. P. Markowski, *Pragnienie obecności*, Gdańsk 1999, s. 58.

w pierwszym wierszu utworu: „Wszystkie fotografie bez wątpienia wierne”. Specyficzny status obrazu fotograficznego sytuowałby się w opozycji zarówno wobec obiektywnie istniejącej rzeczywistości, jak i wobec przywoływanego w tytule tekstu lustra. Metaforę lustra oraz pojęcie fotografii łączy natomiast — wpisana w wiersz Senddeckiego, choć niemożliwa w samym swym założeniu — tęsknota za możliwością uzyskania idealnego portretu. Portretu, będącego poświadczeniem już nie tyle obiektywnie istniejącego świata, ile tożsamości — własnej bądź cudzej.

Podobną myśl — również wpisaną w dyskurs wojskowy — odnaleźć można w tekście *Koszary*:

Nasze pomyłki są interesowne.
Wybrałaś się w podróż bez legitymacji, dziewczynko?
Uciekaliśmy, aż zgubili klapki.
Rano z balkonu zobaczyła morze.

Mówił, że posiłki są dowcipne, ludzie akuradni.
Dostał czysty pokój z widokiem na dach.
Prosiłam, żeby zostawiła choć jedną odbitkę.
Tytułem wyróżnienia otrzymacie klaser.

A więc nie godzą się na prowizorium?
Widziano go w nowej części miasta.
Przeglądamy paragony, rachunki, rewersy.
Niczego więcej nie mogę ci dać.

Pochwała, pochwała w rozkazie, wpisanie nazwiska
i zasług do kroniki lub księgi zasłużonych,
list gratulacyjny, pismo pochwalne ze zdjęciem na tle
rozwinętego sztandaru jednostki¹⁹

Fotografia w wierszu tym pojawia się co najmniej trzykrotnie. W pierwszej strofie Senddecki nie pisze o niej wprost. Wprowadzona zostaje w formie zdjęcia w legitymacji, bez której dziewczynka wybrała się w podróż. Fakt ten ma być potwierdzeniem „nielegalności” tej wyprawy oraz desperacji jej członków, którzy — niczym detektywi — podążają czyimś śladem.

Sposób, w jaki Senddecki aktualizuje w tekście tropy interpretacyjne związane z pojęciem poszukiwania, w wyraźny sposób podkreśla „użytkowość” przywoływanej tu fotografii. Zdjęcie legitymacyjne staje się dokumentem analogicznym do portretów tworzonych na potrzeby policyjnych kartotek. Ich zadaniem jest poświadczanie personaliów danej osoby. Tożsamość ta — jak

¹⁹ M. Senddecki, *Koszary*, [w:] Tenże, *dz. cyt.*, s. 101

zauważa również Hans Betling — jest jednak w dużej mierze tożsamością ciała²⁰. „Analogia ciała i obrazu, spotęgowana w fotografii aż do indeksu ciała (Ch.S. Pierce) opierała się nie tylko na ufności w realność ciała, ale także na wierze, że realne ciało może reprezentować człowieka, którego ucieleśnia”²¹ — pisał w *Antropologii obrazu*. Ten sam autor, rekonstruując historię portretu malarskiego, mówił następująco: „Portret, legitymizowany przez funkcje religijne lub rodzinne praktyki portretu, brał na siebie określenie podmiotu — zadanie, które nie ma końca”²². W przypadku fotograficznego portretu, pełniącego rolę zdjęcia do dokumentów, ów walor tożsamościowy ulega wyraźnej redukcji — z „określenia podmiotu” do nadania mu identyfikowalnej etykiety. Warto zauważyć, że — mimo tego uproszczenia — potwierdzanie tożsamości odbywa się na zasadzie analogii, dopasowania obrazu zamieszczonego na zdjęciu do rzeczywistego wyglądu danej postaci. Przywoływanie takiego waloru fotografii wydaje się ściśle związane z pewnego rodzaju tęsknotą za „odpowiedniością” języka.

W podobnym stopniu w tożsamościowy dyskurs wpisuje się również zamykające utwór zdjęcie pochwalne wykonane w jednostce wojskowej. Tym razem jednak poświadcza ono nie tyle zgodność wizerunku danego człowieka z informacjami wpisanymi do dokumentów, ile jego obecność w danym miejscu. Tego typu fotografia jest — jak często podkreślają teoretycy — sposobem utrwalenia wspomnień, dowodem ich prawdziwości. Ów „pamiątkowy” wymiar fotografii zdaje się Sendeckiemu bliski — powołuje się nań choćby w tytule wyboru wierszy *Pamiętka z celulozy*.

Jednocześnie jednak, Sendecki wyraźnie podkreśla replikowalność, wtórność fotograficznych obrazów: „Prosiłam, żeby zostawiła choć jedną **odbitkę**. / Tytułem wyróżnienia otrzymacie **klaser** [pogrubienie — B.E.]”. Przywołanie kolekcjonerskiego spojrzenia na fotografię, zwłaszcza w kontekście zdjęć pamiątkowych, prowokuje do namysłu nad symulakrycznością dzisiejszych czasów — czasów, gdy trudno mówić o oryginale, gdyż w najlepszym razie możemy liczyć na jedną z wielu odbitek.

Co znamienne, spośród trzech odniesień do fotografii, funkcjonujących w tym tekście, dwa z nich (zdjęcie legitymacyjne oraz wspomniana odbitka) określane są poprzez ich nieobecność. Zarówno pytania o tożsamość, jak i o pamięć stają się więc konfrontacją z doświadczeniem braku. Miast deklarowanej w *Lustrze* pewności otrzymujemy pusty klaser.

Re:kombinacje

W przytoczonych tekstach (*No, chodź, Lustro, Koszary*) fotografia rozumiana byłaby jako medium dające możliwie najbardziej prawdziwe odbicie

²⁰ H. Betling, *dz. cyt.*, s. 116.

²¹ Tamże, s. 135.

²² Tamże, s. 169.

świata. W tekście zatytułowanym *[Nieo]* Sendecki odwołuje się natomiast do obrazu, który — z samej swojej natury — referencyjny być nie może:

Z nieodebranych
klisz
zrekombinuj flesz
wyssij kicz

Wezyr z Opinogóry nie odemknął krypty
Dasz wiarę? Placet?
Może być i palcat
Byle blisko

żeby złapali srokę nim
rozszarpie pisklęta
Parami wchodzą zwierzęta do arki
Parami świadczą, że są skłopotane
Najbardziej cwany daje się podarki
Żużel żuchwę zuchwałość świerzop dzięcielinę

Literaturoznawcy często podkreślają swoistą „rekombinacyjność” (którą Mackiewicz nazwałby „sequelowością”), będącą główną techniką twórczą Marcina Sendeckiego. W wierszu *[Nieo]* pojęcie to zostaje przypisane fotografii, ale fotografii szczególnej, gdyż istniejącej jedynie w sferze potencji. Nieodebrane — a prawdopodobnie również niewywołane — klisze to jedynie zagadka, eksperyment myślowy (na miarę prób Schrodingera). To one jednak mają być budulcem nowego utworu — czy to literackiego, czy też wywodzącego się z przestrzeni sztuk wizualnych.

Dwie zasady konstrukcyjne, które w wierszu *[Nieo]* funkcjonują na prawach arbitralnego nakazu („rekombinacja” flesza oraz „wyssanie” kiczu), stają się niemal przykazaniami twórcy. Pozostała część tekstu natomiast — próbą zaprezentowania ich działania w praktyce. Zabawa warstwą brzmieniową tekstu w ostatnim jego wersji, oparta w głównej mierze na kombinacji słów znanych z „Pana Tadeusza”, staje się tego najlepszym dowodem.

Warto przy tym zwrócić również uwagę na charakterystyczny tytuł utworu. Konwencja skrótu podkreślonego kwadratowymi nawiasami, niejako „odcinającymi” dane sylaby od pozostałej części tekstu (jak również akcentującymi arbitralność systemu językowego) patronuje wielu wierszom tego autora (między innymi tomikowi *Farsz*). Mackiewicz interpretował ten zabieg następująco:

U Sendeckiego rozkładany jest język, połączenia między słowami, integralność słów — „ja” w kwadratowym nawiasie raczej nie będzie ujętym w (np. ironiczną)

klamrę „ja” podmiotowym, lecz najpewniej pierwszą sylabą pierwszego słowa w utworze. Szaleństwo języka i szaleństwo literatury polega między innymi na tym, że mimo pozorów powszechnej i nieskrępowanej dostępności, ani słowo, ani literatura nie są dla wszystkich. Słowo jest zdarzeniem i nic poza nim się nie dzieje²³

Autor *Sequelu* widzi tu wyraźny ślad Różewiczowskiego „muru”, budowanego ze słów²⁴. Alina Świeściak natomiast — echo dadaistycznej gry językiem:

W wierszach Sendeckiego kotwice nazw nie dają poczucia bezpieczeństwa, tym bardziej nie mają nic wspólnego z tzw. obiektywnością: jako sygnał aseman-tycznego szaleństwa znakują świat podmiotu a nie jakiegokolwiek intersubiektywnie istniejącej rzeczywistości. Bliżej im zatem do eksperymentów dadaistycznych niż do futurystycznych „słów na wolności”. Ślady takich „dadaistycznych” gier widoczne są w *Pół* np. w wierszach-kolekcjach, jak *[I]* czy *[Ca]*, ale zasada arbitralności, przypadkowości połączeń manifestuje się w większości tekstów.²⁵

Ta redukcja znaczeń²⁶ staje się świadectwem „nieprzyległości” języka do świata rzeczywistego. W przypadku tekstu *[Nieo]* — na mocy skojarzeń związanych z warstwą brzmieniową — zabieg ten jest również grą ze słowami „niebo” i „neo”, sugerującymi nowoczesność stosowanych rozwiązań.

Joanna Orska słusznie zakłada, że sposób wykorzystywania tej techniki przez Sendeckiego ma swoje korzenie w systemach informatycznych. Badaczka w następujący sposób opisuje ich działanie:

²³ P. Mackiewicz, „*To nie jest ze słów*”. *Recykling Marcina Sendeckiego* [w:] M. Sendeki, *Pamiętka z celulozy*, Poznań 2014.

²⁴ Tamże.

²⁵ A. Świeściak, *dz. cyt.*, s. 102.

²⁶ „Dziełu przypomnienia o dawnych książkach, wierszach, towarzyszy działanie jakby Bernhardowskiego wymazywania ich znaczeń aż do momentu, kiedy pozostają z nich kikuty: *[Ska]*, *[Aso]*, *[Bło]*, *[Zni]*, *[St]*, *[Do]*, *[Bo]*, *[Chmu]*, *[Dra]*, *[Fili]*, *[Em]*, *Farsz*” — podkreśla Joanna Orska w tekście dotyczącym tomiku *Farsz*.

J. Orska, *Była sobie raz królowna*, „Port Literacki” 3.12.2011. [on-line:] <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/byla-sobie-raz-krolewna/> [data dostępu: 15.03.2017].

Fragmenty kołysanki “Z popielnika na Wojtusia” zostały w tekście równomiernie rozprowadzone, poddane swoistej rekombinacji na podobnej zasadzie, na jakiej działa zasada kodowania danych. Funkcja haszująca tworzy skrót informacji, rodzaj prywatnego klucza, umożliwiając zarówno powtórne zidentyfikowanie jej lub (ewentualnie) posiadacza klucza, jak i odnalezienie plików o podobnej, bądź identycznej zawartości. Skrót powstaje głównie poprzez redukcję znaków i ich przestawianie, cięcie, czy też mieszanie danych (to właśnie oznacza angielskie *to hash*).²⁷

Sięgnięcie do takiego rezerwuaru pojęciowego pozwala Sendeckiemu na zbudowanie (a następnie unieważnienie) binarnej opozycji między językiem ludzi a sposobem kodowania maszyn.

W ten zero-jedynkowy system zapisu wpisywałyby się również zdjęcia cyfrowe. Przywołując jednak „nieodebrane klisze”, Sendecki w wyraźny sposób nawiązuje do fotografii klasycznej, ciemniowej, zasadzającej się na opozycji ciemności i światła (reprezentowanego w wierszu przez flesz). Po raz kolejny sytuuje się ona w przestrzeni braku, nieobecności. A zarazem w opozycyjności wobec systemów językowych czy „parajęzykowych”.

Sposób przywoływania fotografii w omawianych tekstach Sendeckiego sugeruje, że właśnie to medium staje się przestrzenią, w której autor poszukuje obiektywnego, zakotwiczonego w rzeczywistości obrazu. Zdjęcie staje się pewnego rodzaju symbolem potencji uobecnienia, a zarazem materiałem, z którego dopiero ma być budowany tekst. Wszakże — jak zauważała Anna Kałuża w tekście dotyczącym tomiku *Opisy przyrody* — w przypadku tekstów tego autora „sam wiersz staje się rzeczywistością niejęzykową, choć znakową: jest akcyjny, momentalny, rozgrywa się na przecięciu słów”²⁸.

Bibliografia

- Barthes R., 2008, *Światło Obrazu*, Warszawa.
- Betling, H., 2007, *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, przeł. M. Bryl, Kraków.
- Kałuża A., 2010, *Schodząc. Opisy przyrody Marcina Sendeckiego*, [w:] Taż, *Bumerang. Szkice o poezji polskiej przełomu XX I XXI wieku*, Wrocław, s. 241-251.
- Mackiewicz P., 2014, *To nie jest ze słów”. Recykling Marcina Sendeckiego* [w:] M. Sendecki, *Pamiętka z celulozy*, Poznań.

²⁷ Tamże.

²⁸ A. Kałuża, *op. cit.*, s. 248.

- Mackiewicz P., 2015, *Sequel. O poezji Marcina Senddeckiego*, Poznań, s. 123-133.
- Markowski M.P., 1999, *Pragnienie obecności*, Gdańsk.
- Orska J., 2011, *Była sobie raz królowna*, „Port Literacki”, [on-line:] <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/byla-sobie-raz-krolewna/> [data dostępu: 15.03.2017].
- Senddecki M., 2012, *Błam*, Wrocław.
- Słownik języka polskiego*, 2015, red. W. Doroszewski, Warszawa
- Korzystam z wersji internetowej: <http://sjp.pwn.pl/> [data dostępu: 15.03.2017].
- Świeściak A., 2010, *Pół Senddeckiego*, [w:] Taż, *Lekcje nieobecności*, Mikołów, s. 100-104.

Abstract

„Do not expect the miracle from that objective photo”. „Proofing” aspect of photography in the poetry written by Marcin Senddecki

„Do not expect the miracle from that objective photo” — these words are standing in the eloquently entitled poem *Come on* written by Marcin Senddecki.”. The following article aims to show the way Marcin Senddecki uses photographic metaphors in his poetry. In texts written by the author of *Błam* the most important thing is the relationship between the captured image and photograph understood as cultural artifact, paper print which is a proof of reality’s existence. Photography becomes a part of daily life from which we „shouldn’t expect miracles”. Main purpose of this article is to reconstruct how this „reality proving” value of photography is fulfilled in the poetry written by Marcin Senddecki. The analysis and interpretation of poetry which uses photographic metaphors becomes a contribution to the consideration to the coexistence between words and images and between iconic and verbal discourses in present reality.

Keywords: literature, interpretation, XXI century, humanistic studies

Zusammenfassung

“Erwarte kein Wunder von einem sachlichen Foto”. Die „beweisende“ Qualität der Fotografie in der Dichtung von Marcin Senddecki

„Erwarte kein Wunder / von einem sachlichen Foto“, schreibt Marcin Senddecki in seinem Gedicht mit dem aussagekräftigen Titel „Na komm doch“. Im vorliegenden Artikel versuche ich zu betrachten, wie der Dichter aus der Welt der Fotografie bekannte Metaphern verwendet. Im Schaffen des Autors von *Błam* tritt das Verhältnis zwischen einem gespeicherten Bild und einer Fotografie im Sinne eines

kulturellen Artefaktes, einer Papierkopie, die die Existenz der Realität nachweist, in den Vordergrund. Fotografie wird hier zum Alltagsstück, von dem man – wie im zitierten Fragment – in reiner Annahme kein Wunder erwarten sollte. Der vorliegende Artikel versucht zu rekonstruieren, auf welche Art und Weise die “die Wahrheit beweisende“ Qualität in der Dichtung von Marcin Sendecki realisiert wird. Die Analyse und Interpretation der Gedichte, in welchen Fotografie zum Thema wird, bildet den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags zum Thema der Wort- und Bildkoexistenz und der Durchkreuzung verbaler und ikonischer Diskurse in der zeitgenössischen Realität.

Schlüsselwörter: Literatur, Interpretation, 21. Jahrhundert, Geisteswissenschaft

Mária Hricková

Constantine the Philosopher University

THE IMAGERY OF DEATH AND DYING IN MARILYNNE ROBINSON'S NOVEL *GILEAD*

1.
At the beginning of *Gilead* we learn that its protagonist and narrator, the Reverend John Ames, an elderly Congregational pastor in a small town Gilead, in Iowa, has been diagnosed with angina pectoris and he knows that he is dying. Ames, therefore, decides to write to his seven-year-old child a letter which "becomes a prayer of self-scrutiny, a time capsule of fatherly wisdom, a plainspoken treatise on the difficulty of virtue within the most sincere moral consciousness"¹. Meant to express everything what Ames intends to pass down to his son, his 'letter' turns into a complex story which retells many events of Ames' past, describes the relationship with his beloved wife Lila and best friend Boughton, and details the crucial connection with young Jack Boughton. Although most light is shed on Ames' own struggles with mortality, the imagery of death and dying is present in *Gilead* also in relation to many other major and minor characters. The aim of the article is, primarily, to find out how the mentions of death and dying – usually associated with physical suffering, grief and loss – are employed in the novel. The second aim is to examine how the imagery relates to the concept of the life worth living, expressed in the protagonist's emphasis on the quality of a purposeful life.

2.
One of the many philosophical subjects that *Gilead* deals with is the presence and meaning of death in man's life. The first paragraph already suggests that death would be one of the central concerns of Ames' story.

I told you last night that I might be gone sometime, and you said, Where, and I said, To be with the Good Lord, and you said, Why, and I said, Because I'm old, and you said, I don't think you're old. And you put your hand in my hand and you said, You aren't very old, as if that settled it.²

¹ R. M. Painter, 2010, *Loyalty Meets Prodigality: The Reality of Grace in Marilynne Robinson's Fiction*, [w:] "Christianity and Literature", Vol. 59, no. 2, Azusa, s. 21-340.

² M. Robinson, 2004, *Gilead*, New York, s. 3.

Ames' words addressed to his son encapsulate the motivation to write and set the tone which would dominate his later discourses. He tells his son here, using a mild language that the boy could understand, that he is going to die. Ames confesses: "I'm a dying man"³, but he keeps his serious condition secret and tends to lighten his pains: "For a dying man I feel pretty good, and that is a blessing"⁴. "I don't feel bad most of the time. The pains are infrequent enough that I forget now and then"⁵. "There are pains, as I said, but not so frequent or even so severe when they come that I am as alarmed by them as I should be"⁶. While Ames creates an impression that he does not suffer physically, the presence of his illness and death is still prominent, saturated by the fact that he is about to begin the most significant work of his life and yet, he may die any day soon. The question whether Ames will have enough time to put down everything he plans becomes pertinent as his narrative unfolds. It is important to note, however, that the risk of death does not cause Ames to write in haste, it rather appears he weighs every word and his narrative is typical of mental calm, gratitude and tranquility. "I do hope to die with a quiet heart"⁷, says John Ames. His wish sounds simple, although its meaning is far-reaching. Ames is a good man and it is often said that people are born and die in ways consonant with their lifelong characters, an opinion stated also in John Donne's *A Valediction Forbidding Mourning*. Ames' favourite poet suggests that 'virtuous men pass mildly away' and while these words do not necessarily imply dying without physical suffering, they put an emphasis on a peaceful departure, described as 'divine Translation' in Anne Bradstreet's *Contemplations*. To die peacefully means to be reconciled with God as well as with people. Such death is described in *Gilead* when Ames visits dying Lacey Thrush:

She died promptly and decorously, out of consideration for me, I suspect, since she has been concerned about my health. She was conscious half an hour, unconscious half an hour, and gone. We said the Lord's Prayer and the Twenty-third Psalm, then she wanted to hear 'When I Survey the Wondrous Cross'⁸ one last time, so I sang and she hummed a little, and then she started nodding off. I am full of admiration for her. She's given me a lot to live up to, so to speak. At any rate, she didn't keep me awake past my bedtime, and

³ Tamže, s. 5.

⁴ Tamže, s. 5.

⁵ Tamže, s. 73.

⁶ Tamže, s. 74-75.

⁷ Tamže, s. 179.

⁸ In *Gilead*'s spiritual discourse, psalms and hymns function as a powerful means by which tranquility of heart and mind is achieved in the times of distress and pain. This is, undoubtedly, related to the realization of the affinities between the divine and mortal suffering represented particularly by the images of Christ's Passion. See, for instance, the mentions of *The Old Rugged Cross* and *Beneath the Cross of Jesus* (p. 94-96, p. 103).

the peacefulness of her sleep contributed mightily to the peacefulness of mine. These old saints bless us every chance they get.⁹

Lacey Thrush's is a model of a blessed death when a man leaves the world in peace with God and people. It is typical of Ames that he retells the scene of death with humour, even though the occasion must have inevitably reminded him of his own mortality.

The themes of reconciliation and atonement in relation to death are central to *Gilead* from the very beginning. One of the first events described by Ames is the journey to Kansas which he undertook with his father when he was twelve in order to find the grave of the grandfather¹⁰. The journey itself is marked by the mentions of death. Comparing their undertaking to the Biblical wandering of Abraham and Isaac to Moriah where the patriarch's only son was to be sacrificed, Ames remembers: "There were times when I truly believed we might just wander off and die"¹¹. There is "dead brown grass"¹² on the place where grandfather lies buried and restoration of the burial ground puts habitual thoughts about death into a new perspective:

My father always said when someone dies the body is just a suit of old clothes the spirit doesn't want anymore. But there we were, half killing ourselves to find a grave, and as cautious as we could be about where we put our feet.¹³

The journey is a clear attempt at reconciliation between Ames' father and grandfather which had not been done while the grandfather had been alive:

It grieved my father bitterly that the last words he said to his father were very angry words and there could never be any reconciliation between them in this life. He did truly honor his father, generally speaking, and it was hard for him to accept that things should have ended the way they did.¹⁴

Emotional wounds heal with difficulty especially if one who pleads for forgiveness can never receive the response. In this case, however, after tending the burial ground, Ames and his father *do* receive 'a sign', a spectacularly beautiful

⁹ Tamže, s. 57.

¹⁰ The journey plays an important role in Ames' narrative not only because of its purpose to find the grave and symbolically reconcile, but what equally matters is the act of undergoing the journey as an occasion for being together of a father and his son. Their wandering suggests that nothing can measure the actual time spent with a beloved person.

¹¹ Tamže, s. 10.

¹² Tamže, s. 12.

¹³ Tamže, s. 13.

¹⁴ Tamže, s. 10.

presence of the Moon and the Sun in the sky. Ames' narrative stresses that a dying person, or a dead person, must never be abandoned. It is a matter of honor and dignity that those who are dying are cared for and the burial grounds are looked after. For this reason Ames is critical of Jack's decision to leave his dying father: "It was truly a dreadful thing he was doing, leaving his father to die without him"¹⁵.

Family life, relationships between generations and especially those between fathers and sons are arguably given a significant role in the text. One of the most important values Ames attempts to share with his son is love and respect for those who are no longer with us. While their actual absence is irreversible, and many of their acts may be questioned, their presence is still felt, most intensely through memories and also through objects they once possessed. As far as the conflict between Ames's father and grandfather is concerned, its core was based in their opposing views on the resistance against slavery and social injustice. The grandfather claimed that Jesus himself appeared to him in chains and gave him instructions which he could not oppose: "And He spoke to me, very clearly. The words went right through me. He said, Free the captive. Preach good news to the poor. Proclaim liberty throughout the land"¹⁶. Being empowered by Christ's authority, grandfather argues for the fierce military protest against slavery, unlike his pacifist son whose favorite verse of Scripture is Isaiah 9:5 and who thinks that violence simply provokes further violence and ceases to be a legitimate force. The argument escalates in angry words pronounced by Ames' father, a bitter farewell to the grandfather who departs soon after.

Important philosophical questions in the novel are therefore triggered by conflicting approaches to suffering and death. Can violence and killing be justified in the fight against oppression? Is it possible to advocate and rationalize any violent death even if it takes place within the conflict against injustice? How can one love a father who might have murdered a man, and who, at the same time, preaches young men to war and thus carries an amount of responsibility for *their* suffering and death? It is very difficult if not impossible to find satisfying answers and to react appropriately.

Ames recounts the details of the deeply felt disparity between his father and grandfather, expressed in this case in the mental anguish and the bitter feelings of the father:

My father said that in those days after he came back from the war, he used to go off and sit with the Quakers on the Sabbath. He said his father's church was half empty, and most of the people there were widows and orphans and mothers who had lost their sons. Some of the men brought sickness home from the camps – 'camp fever,' as they called it - and their families went

¹⁵ Tamže, s. 240.

¹⁶ Tamže, s. 175.

down with it. Some of the men had been in Andersonville and came back almost beyond saving. He said that half the graves in the churchyard were new. And there was his father, preaching every Sunday on the divine righteousness manifested in it all. That would set the old women to weeping, he said, and then the children would start in. He couldn't bear it.¹⁷

Although both believe in a purposeful life of a Christian, their practical applications of such a life are very different. For Ames' grandfather human life has a value measured by one's commitment to Christ's message, actualized in a specific historical cause of fighting against slavery. He is never concerned with his own pains and even 'forgets' to mention his loss of an eye in his letters home. Ames further explains:

All the regret he ever felt was for his unfortunates, with none left over for himself, however he might be injured, until his friends began to die off, as they did one after another in the space of about two years. Then he was terribly lonely, no doubt about it. I think that was a big part of his running off to Kansas. That and the fire and the Negro church.¹⁸

Ames' grandfather is described as a liminal figure, standing between the extremities of life and death:

like a man everlastingly struck by lightning, so that there was an ashiness about his clothes and his hair never settled and his eye had a look of tragic alarm when he wasn't actually sleeping.¹⁹

Later in the book, when he is giving a sermon to the congregation, this aspect of liminality is emphasized again: "My grandfather stood there on the stage in his buzzard-black preacher's clothes, eyeing the crowd with the dispassionate intensity of death itself, with the banners flying around him"²⁰.

The character of Ames' grandfather gives support to a belief that suffering is part of God's justice and of the plan of salvation which is far beyond man's comprehension. This attitude is also suggested by Ames himself as he describes several deaths and suffering of his family and relatives without any visible sense of bitterness or complaint. We learn, for instance, that three of Ames's siblings died; two sisters and a brother, "all carried off by diphtheria in less than two months"²¹. Life was certainly less secure then and Ames' father "nearly died in

¹⁷ Tamže, s. 87.

¹⁸ Tamže, s. 36.

¹⁹ Tamže, s. 49.

²⁰ Tamže, s. 176.

²¹ Tamže, s. 25.

1914, from pneumonia, the doctors said”²². His grandmother “died young, in her forties”²³, leaving much responsibility on the shoulders of her husband and son. There are also deaths of Ames’ first wife and daughter and, finally, there is the unnecessary death of Jack Boughton’s daughter partially caused by neglect²⁴. It is natural that even a devout man struggles to rationalize why his beloved leave prematurely. Ames finds his comfort on his hopes of heaven and assuring belief in the afterlife, such as when he ponders over the death of Jack’s child:

the child is within the providential care of God. And this is no less true, I said, if the angel carries her home to her faithful and loving Father than if He opens the spring or stops the knife and lets the child live out her sum of earthly years.²⁵

Death and suffering are, after all, workings of God; the view which closely follows implications of the Book of Job. While death may appear as punishment, it needs be viewed as part of God’s design of which substance and complexity a man cannot ever know. Seen from this perspective, suffering and death become testing grounds of faith, means by which God moderates the ways of man and instructs one in the exercise of humility and patience.

Amidst life’s harshness and difficulty, death remains the deepest mystery. Ames does not succumb to mental anguish, bitter outbursts or elegies. By contrast, he humorously wonders how easily people ask questions about death and afterlife in a good hope to hear some definite answers: “I don’t know how many times people have asked me what death is like, sometimes when they were only an hour or two from finding out for themselves”²⁶. It is silly, Ames reasons, to ask such questions, but they naturally occur because it is impossible to ignore the reality of death. Ames himself frequently ponders what death and afterlife may be like, although he admits limits of human knowledge in this regard: “this old seed is about to drop into the ground. Then I’ll know”²⁷. He further notes with a smile, “It seems ridiculous to suppose that the dead miss anything. [...] I’ll know most of what there is to know about being dead, but I’ll probably keep it to myself”²⁸.

Humour is Ames’ typical answer to difficult issues in life. It is never sarcastic and closely relates to his natural tendency for optimism and joy. His approach to existence lacks the hopelessness one might expect to find in a person who faces death. Ames loves God, loves the world, his family and friends, all

²² Tamže, s. 86.

²³ Tamže, s. 86.

²⁴ Tamže, s. 159-160.

²⁵ Tamže, s. 130.

²⁶ Tamže, s. 3.

²⁷ Tamže, s. 55.

²⁸ Tamže, s. 3.

beautiful workings of the universe and enjoys every second of life. It is characteristic of him to respond with sweetness and wit to the reality of his physical decay. He often thinks what it would be like to die at a particular moment²⁹, and even recounts two ‘poetic’ endings of his life. In the first case, Ames expresses close relatedness to the church and his deep attachment to ‘his’ simple place of worship, somewhat plain, yet always intimate:

I’d like to see our new church, but they’re right, I’d hate to see the old one come down. I believe seeing that might actually kill me, which would not be such a terrible thing for a person in my circumstances. A stab of grief as coup de grace – there’d be poetry in it.³⁰

In the second example, Ames confesses to his desire to dance. It would be shameful if anyone saw him, so he does it in secret. Strenuousness of such an entertainment, however, warns him to think in advance. If the exercise is too demanding, his weak heart may not be able to sustain it:

I have thought I might have a book ready at hand to clutch if I began to experience unusual pain, so that it would have an especial recommendation from being found in my hands. That seemed theatrical, on consideration, and it might have the perverse effect of burdening the book with unpleasant associations. The ones I considered, by the way, were Donne and Herbert and Barth’s *Epistle to the Romans* and Volume II of Calvin’s *Institutes*. Which is by no means to slight Volume I.³¹

This ‘staging’ of death bridges Ames’ passion for books and learning with his delight in what one would call common and unexceptional. For him, any form of existence equals prayer and to live is simply the quintessential miracle. To love purely means to love people unconditionally, simply because they *are*: “Existence is the essential thing and the holy thing”³². Ames is a kind person who meets others with interest and great modesty. In his view,

there is nothing more astonishing than a human face.’ (...) “Any human face is a claim on you, because you can’t help but understand the singularity of it, the courage and loneliness of it.”³³

²⁹ Zobacz, s. 92, 117 i 127.

³⁰ Tamże, s. 110.

³¹ Tamże, s. 115.

³² Tamże, s. 189.

³³ Tamże, s. 66.

While Ames obviously loves his life and *this* world, his philosophy provides space for mystery and the unknown. He accepts that "our human circumstance creates in us a radically limited and peculiar notion of what existence is"³⁴. There is a deep sense of the transcendence and strong belief in the stable 'Truths' behind verbal and circumstantial appearances: "I felt, as I have often felt, that my failing the truth could have no bearing at all on the Truth itself, which could never conceivably be in any sense dependent on me or on anyone"³⁵.

It is an intensively felt concern for well-being and happiness of others which contrast strongly with the undercurrent of anguish that appears in Ames' story and which becomes the central conflict of the narrative. Ames starts his writing unaware of the radical changes which life has prepared for him in coming days. His mental experience undergoes a distinct crisis with a sudden arrival of Jack Boughton, and even more so, when Ames realizes that Jack is opening his unhealed wounds and provokes in him feelings never felt before. Jack becomes an obstructive rock in the joyful stream of Ames' present life:

It bothers me to think I might be bothered to death, if you see what I mean. Jack Boughton is home, to the delight of his father, my dear friend. For all I know, he has done no harm, and for all I know, he intends no harm. And yet the mere fact of him troubles me.³⁶

It is the fierce and cruel passion of jealousy which begins to occupy Ames' mind. He understands how much Lila means for him and he is afraid he may easily lose her. In his confession, an emphasis is put on her bringing life and light to his former existence, described as 'a foretaste of death':

that was the first time in my life I ever felt I could be snatched out of my character, my calling, my reputation, as if they could just fall away like a dry husk. I had never felt before that everything I thought I was amounted to the clothes on my back and the books on my shelves and the calendar I kept full of obligations waiting and obligations fulfilled. As I have said, it was a foretaste of death, at least of dying. And why should that seem strange? 'Passion' is the word we use, after all.³⁷

Passion is an intense emotion and a compelling enthusiasm. Besides its sensual aspect, it also connotes Christ's Passion, a symbol of an unconditional love for mankind. The Greek word from which the English 'passion' derives is 'suffering'. It is indeed suffering what Jack brings to Ames. Life without Lila is

³⁴ Tamže, s. 143.

³⁵ Tamže, s. 172.

³⁶ Tamže, s. 186.

³⁷ Tamže, s. 205.

an unbearable thought for Ames who vividly remembers the feeling when she did not come to church on “the one terrible Sunday. [...] How dead and sad and airless that morning was, how shabby we all seemed, and the church, too”³⁸. The situation worsens as both Jack and Lila do not speak much and Ames simply conjectures on the details of their relationship.

“Where words are scarce, they are seldom spent in vain,
For they breathe truth that breathe their words in pain”, says Shakespeare’s John of Gaunt in *Richard II*. Even though there is no valid reason to suspect either of them of betrayal, it is obvious that Lila and Jack are close. The scarcity of words between them only raises Ames’ suspicions. His mind becomes troubled and disunited, he is unable to find equilibrium and restore his peace:

The truth is, as I stood there in the pulpit, looking down on the three of you, you looked to me like a handsome young family, and my evil old heart rose within me, the old covetise I have mentioned elsewhere came over me, and I felt the way I used to feel when the beauty of other lives was a misery and an offence to me. And I felt as if I were looking back from the grave.³⁹

It is telling that Ames describes his feeling as ‘looking back from the grave’. This suggests his awareness of his physical condition and imminent death, which contrasts strikingly with Jack’s vitality, youth and strength. On the other hand, the scene is also Ames’ painful visualization of the possible future. When he is no longer alive, Jack, Lila and their son may well become a family.

There is little doubt that the essence of Ames’ confusion lies in the conflict between his faith and feelings. It is during this time of formidable worries when he appears most intensely human and fallible and when he pronounces his wish for a peaceful death mentioned above:

I have never found another way to be as honest with myself as I can be by consulting with these miseries of mine, these accusers and rebukers, God bless them all. So long as they do not kill me outright. I do hope to die with a quiet heart. I know that may not be realistic.⁴⁰

In order to resolve his fears and restore his peace, Ames must be willing to ‘sacrifice’ the most precious elements in his life, Lila and his son. Ames’ realization of this is gradual and, as a matter of fact, his decision to ‘allow’ Lila to find her happiness with Jack is one of his most crucial acts in the story:

³⁸ Tamže, s. 205.

³⁹ Tamže, s. 141.

⁴⁰ Tamže, s. 179.

That morning something began that felt to me as if my soul were being teased out of my body, and that's a fact. I have never told you how all that came about, how we came to be married. And I learned a great deal from the experience, believe me. It enlarged my understanding of hope, just to know that such a transformation can occur. And it has greatly sweetened my imagination of death, odd as that may sound.⁴¹

Ames' conscious decision had a powerful effect on his consequent thought and approach to death. He again attains inner calm of the deepest and most satisfying nature; that which follows the perplexing and almost ruinous mental struggle. At this point, Ames is ready to die, although there is one more distinctive moment at the very end of his narrative which symbolically ends his course of life. It is the moment when Ames blesses Jack who is leaving Gilead in order to live with his wife and son. Thus Ames finds much needed equilibrium after and in spite of sorrow he experiences.

Although I hope my analysis already demonstrated many levels of complexity in which death and dying occur in the text, there is an important aspect which must not be overlooked and it is Ames' description of the death and afterlife *per se*. When the rational discourse fails, man seeks other expressive means by which the experience of death and afterlife might be verbalized. In this regard, Ames turns to the potency of imagination and to the figurative language of poetry. During the discussion on the nature of hell, for instance, he advises his worshippers: "If you want to inform yourselves as to the nature of hell, don't hold your hand in a candle flame, just ponder the meanest, most desolate place in your soul"⁴². It is not physical suffering which appears as most cruel and harsh punishment for one's sins, but the sincere insight into the soul, a concentrated self-scrutiny of the conscience in which one comes closest to vices, shame and fear.

Ames' description of dying and death is much inspired by poets and their visions. In the following quote, he refers to his favourite Puritan author Isaac Watts (1674-1748):

Time, like an ever-rolling stream,
Bears all its sons away;
They fly forgotten, as a dream
Dies at the opening day.
Good old Isaac Watts. I've thought about that verse often. I have always wondered what relationship this present reality bears to an ultimate reality. A thousand ages in Thy sight
Are like an evening gone...
No doubt that is true. Our dream of life will end as dreams do end, abruptly and completely, when the sun rises, when the light comes. And we will

⁴¹ Tamže, s. 203.

⁴² Tamže, s. 208.

think. All that fear and all that grief were about nothing. But that cannot be true. I can't believe we will forget our sorrows altogether. That would mean forgetting that we had lived, humanly speaking. Sorrow seems to me to be a great part of the substance of human life.⁴³

The metaphor of 'life as a dream' expands into Ames' deep meditation on the 'reality' of death as a transitory stage⁴⁴, as an ultimate change of which man is not conscious yet in which a Christian believes and should look forward to:

Who will free me from the body of this death?' Well, I know the answer to that one. 'We shall not sleep, but we shall all be changed, in the moment, in the twinkling of an eye.' I imagine a kind of ecstatic pirouette, a little like going up for a line drive when you're so young that your body almost doesn't know about effort. Paul couldn't have meant something *entirely* different from that. So there's that to look forward to.⁴⁵
We fly forgotten as a dream, certainly, leaving the forgetful world behind us to trample and mar and misplace everything we have ever cared for. That is just the way it is, and it is remarkable.⁴⁶

Concerning other aspects of how the afterlife can be visual imagined, Ames observes in his conversation with Boughton that "although the Bible has much to say about final judgment, it offers no definitive picture of life after death"⁴⁷. The mere fact of mentioning heaven and hell as the places of utmost

⁴³ Tamže, s. 103-104.

⁴⁴ The motifs of change and transformation are central to *Gilead* in more than just one way. It is, for instance, an essential part of Ames' explanation of God's presence in the world:

It has seemed to me sometimes as though the Lord breathes on this poor gray ember of Creation and it turns to radiance – for a moment or a year or the span of a life. And then it sinks back into itself again, and to look at it no one would know it had anything to do with fire, or light. That is what I said in the Pentecost sermon. I have reflected on that sermon, and there is some truth in it. But the Lord is more constant and far more extravagant than it seems to imply. Wherever you turn your eyes the world can shine like transfiguration. You don't have to bring a thing to it except a little willingness to see. Only, who could have the courage to see it? (tamže, p. 245)

Whether a man can change is also 'the' question of Jack, a man of a troubled conscience, well aware of his failures, struggling simultaneously with a Calvinist doctrine of predestination. *Gilead* shows that people may change in the course of their life, the fact which does not counteract the doctrine but emphasizes the power of man's free will. Transformations and changes *do* happen and the stories of Ames, Lila and Jack make strong evidence for that.

⁴⁵ Tamže, s. 142.

⁴⁶ Tamže, s. 191.

⁴⁷ Tamže, s. 146.

relevance, however, prompts people to visualize them. The visions, as *Gilead* reminds us, are always personal, imaginative and highly subjective. Ames' friend Boughton, for example, 'has more ideas about heaven every day'⁴⁸. In Boughton's mind the idea of heaven is likened to the beauty and goodness of anything on earth multiplied by two. Alike Ames, Boughton sees nature (and Nature) as a meaningful revelation. It is a grace to be alive, to be able to love, feel and experience God's creation by senses as well as by the intellect.

Ames' idea of heaven is slightly different from Boughton's in its emphasis on one's physical condition. He explains:

I believe the soul in Paradise must enjoy something nearer to a perpetual vigorous adulthood than to any other state we know. [...] I believe Boughton is right to enjoy the imagination of heaven as the best pleasure of this world. [...] I certainly don't mind the thought of your mother finding me a strong young man.⁴⁹

Shortly after in his text, Ames prays:

Grant me on earth what seems Thee best,
Till death and Heav'n reveal the rest.
Isaac Watts
And John Ames adds his amen.

As a dying man, Ames is full of contradictory feelings and his narrative stands as eloquent testimony to the fact that he is sorry to leave: "I have been thinking lately how I have loved my physical life"⁵⁰. Love and infinite grace is what Ames contemplates frequently: "I love this town. I think sometimes of going into the ground here as a last wild gesture of love – I too will smolder away the time until the great and general incandescence"⁵¹.

Death understood as a loss of all things one loves appears very unfair and unjust. Powerful and vivid one's imagination of the afterlife can be but the joyful reality of the present still somehow wins over. As Ames' narrative unfolds, reader becomes a sympathizing witness to 'unfairness' of God's workings with this kind and devout man.

How then all the discourse on death and dying relates to the meaning of life and righteous and purposeful conduct?

In one of his most intimate addresses to his son, Ames writes:

⁴⁸ Tamže, s. 147.

⁴⁹ Tamže, s. 166.

⁵⁰ Tamže, s. 69.

⁵¹ Tamže, s. 247.

you must not judge what I know by what I find words for. If I could only give you what my father gave me. No, what the Lord has given me and must also give you. But I hope you will put yourself in the way of the gift.⁵²

Ames' idea of 'givenness' is multi-faceted and embraces divine as well as earthly existence. Human life is a gift from God and man is meant to become a gift for others. The life with purpose is a selfless life of service to others and with this life philosophy Ames' narrative ends⁵³:

I'll pray that you grow up a brave man in a brave country. I will pray you find a way to be useful.
I'll pray, and then I'll sleep.⁵⁴

'Usefulness' in Ames' concluding words is again the same concept of 'being a gift'. Although in some contexts gift-giving may involve reciprocity, in *Gilead* it is meant to be free, with no expectation of payment. There are many ways how one can become a gift, and they include all sorts of expressions of love, friendship, gratitude, charity and solidarity. Ames' life philosophy thus underlines the values of spiritual nature as those of the utmost importance in life.

3.

Robinson's treatment of death and dying in *Gilead* is complex and multi-faceted. It is useful, therefore, to summarize here major conclusions concerning death and dying which have been discussed above in detail.

First, death and dying are inextricably related to reconciliation and atonement. From the very beginning when Ames describes the journey to Kansas until the final scene of reconciliation with Jack, the narrative shows how important it is to reconcile and atone in order to become ready to die. It is important to point out, however, that the purpose of reconciliation and atonement is never simply to overcome an instinctive fear of death but rather to resolve personal tensions and conflicts.

Second, even though the faith in resurrection of the body is one of the most fundamental truths of Christianity and is never questioned in *Gilead*, it is still difficult to accept death as positive. When the experience of the present joy and happiness is juxtaposed to the uncertainty of the afterlife, the death is primarily viewed as a loss. This view, although central to Ames' thoughts, is always opposed

⁵² Tamže, s. 114.

⁵³ We never learn what happens to Ames after these last words are put down and the prayer has been said. It is not sure whether he dies since he directly expresses his wish to conclude his story several pages before his narrative stops, possibly feeling that everything relevant has been said.

⁵⁴ Tamže, s. 247.

with the understanding of death as a transition into the realm where pain and suffering cease to exist.

Third, death and dying are part of God's Creation and they surpass human understanding. There are two ways by which Ames overcomes the unsolvable problem what language should be used in the discourse on death and dying. On one hand, he suggests that one must look deep within and through the close examination of the soul man can experience what the heaven and the hell may be like. On the other hand, Ames also uses the language of sacred poetry, and he is guided by the views of specific writers whose insight and expressions he finds meaningful, helpful and relevant.

In her essay *Humanism*, Marilynne Robinson describes the reading experience in the following words:

Open a book and a voice speaks. A world, more or less alien or welcoming, emerges to enrich a reader's store of hypotheses about how life is to be understood. As with scientific hypotheses, even failure is meaningful, a test of the boundaries of credibility.⁵⁵

Ames' narrative in *Gilead* is characterized by stark honesty; he is a pious and disciplined person of an immense personal integrity. According to Anthony Domestico,

Gilead makes a fundamentally good man seem interesting, and part of what makes Ames so interesting is his willingness to talk intelligently about matters of faith – in particular, his willingness to talk about the sacraments⁵⁶.

D. W. Schmidt thinks that, "[i]n the context of American literary history, Ames's expression of his father-love may be the most eloquent and sincere statement we have from an American fictional father"⁵⁷. Validity of Ames' life philosophy is justified by his conduct and deeds and therefore appears as a subject relevant to lived experience of the reader. His philosophy of being a gift for others encompasses a total span of human experience and turns a negation of death into an active principle of life and purpose. The whole narrative can be in fact interpreted as an expression of gratitude for life as the ultimate gift. *Gilead* lucidates that cultivation of Christian virtues contributes to the sense of the purposeful life. Being connected to the world and to other people in a meaningful way resolves many tensions in life and generates much satisfaction. Ames convincingly proposes that

⁵⁵ M. Robinson, 2015, *Humanism*, [w:] *Givenness of Things. Essays*, New York, s. 15.

⁵⁶ A. Domestico, 2014, *Blessings in Disguise. The Unfashionable Genius of Marilynne Robinson*, [w:] *Commonweal*, New York, s. 15.

⁵⁷ D. W. Schmidt, 2014, *In the name of the father: male voice, feminist authorship, and the reader in Gilead*, [w:] *Renascence*. Vol. 66, no. 2, s. 123.

strength is always found in relationships. His story, as a result, becomes training in the way of life which is reflective, ethical and which establishes a space for God in the common discourse of everyday life.

Bibliography

- Bradstreet, A., *Contemplations*, dostep:<https://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/43699>.
- Domestico, A., 2014, *Blessings in Disguise. The Unfashionable Genius of Marilynne Robinson*, [w:] "Commonweal", Commonweal Magazine, New York.
- Donne, J., *A Valediction Forbidding Mourning*, dostep:<https://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/44131>.
- Kohn, R. E., 2014, *Secrecy and Radiance in Marilynne Robinson's GILEAD and HOME*, [w:] "The Explicator", Vol. 72, no. 1, s. 6-11.
- Painter, R. M., 2010, *Loyalty Meets Prodigality: The Reality of Grace in Marilynne Robinson's Fiction*, [w:] "Christianity and Literature", Vol. 59, no. 2, s. 321-340.
- Robinson, M., 2015, *Humanism*, [w:] *Givenness of Things. Essays*, Farrar, Straus & Giroux, New York, s. 3-16.
- Robinson, M., 2004, *Gilead*, Picador, New York.
- Robinson, M., 2008, *Home*, Picador, New York.
- Robinson, M., 2014, *Lila*, Picador, New York.
- Shakespeare, W., *Richard II.*, dostep:<http://shakespeare.mit.edu/richardii/full.html>.
- Schmidt, D. W., 2014, *In the name of the father: male voice, feminist authorship, and the reader in Gilead*, [w:] *Renascence*. Vol. 66, no. 2, s. 119-130.
- Weber, Carolyn, 2013, *Gilead: This is an Important Thing*, [dostep 13-01-2017], dostep:<http://www.pressingsave.com/gilead-this-is-an-important-thing/>.

Abstract

The imagery of death and dying in Marilynne Robinson's novel *Gilead*

Marilynne Robinson's novel *Gilead* (2004) is a multi-layered text which addresses several subjects worthy of detailed scrutiny and the present paper focuses particularly on the author's depiction of death and dying in the novel. The concern with death appears natural as the protagonist and narrator of *Gilead* is John Ames, a seventy-six years old Congregational pastor diagnosed with angina pectoris. Ames confesses that his writing is an attempt to put down everything his little son may wish to know in the future when he will be no longer alive. Although most light is shed on Ames' struggles with mortality, the imagery of death and dying is present in *Gilead* also in relation to many other major and minor characters. The aim of the article is, primarily, to find out how the imagery of death and dying –

usually associated with physical suffering, grief and loss – is employed in the novel. The second aim is to examine how it connects with the concept of the life worth living, expressed in the protagonist's emphasis on the quality of a purposeful life.

Keywords: suffering, grief, imagination, purposeful life

Zusammenfassung

Die Symbolik des Todes und [bez „des“] Sterbens im Roman „Gilead“ von Marilynne Robinson

Der Roman „Gilead“ (2004) von Marilynne Robinson ist ein vielschichtiges Werk, in dem Themen dargestellt werden, die eine ausführliche Analyse verdienen. Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf das Bild des Todes und Sterbens im besprochenen Roman. Das Interesse am Tod scheint normal zu sein, weil der Hauptheld ein sechundsiebzjähriger Pfarrer ist, bei dem eine schmerzhaft Herzkrankheit diagnostiziert wurde. Amis gibt zu, dass sein literarisches Schaffen ein Versuch ist, alles zu bewahren, was sein kleiner Sohn in der Zukunft wissen möchte, wenn Amis stirbt. Obwohl in dem Roman der größte Nachdruck auf Amis' Kampf mit seiner Sterblichkeit gelegt wurde, ist die Symbolik des Todes und des Sterbens – normalerweise mit körperlichem Leiden, mit Trauer und Verlust verbunden – im Roman enthalten. Das zweite Ziel des Artikels ist es zu untersuchen, wie sich diese Symbolik mit dem Lebenskonzept verbindet, welches in dem Nachdruck zum Ausdruck kommt, den der Hauptheld auf ein an Ziele reiches Leben legt.

Schlüsselwörter: Leiden, Vorstellungskraft, Lebensziele

Jana Javorčíková
Renata Vajdičková
Matej Bel University

BECOMING A BOOKWORM: SOCIAL, CULTURAL AND EDUCATIONAL HURDLES TO READING LITERACY AND MOTIVATION TO READ

*"Children are made readers on the laps of their parents."
Emilie Buchwald*

Nowadays, the importance of literacy is crucial as developed societies more and more rely on visual and written texts¹. Therefore, it is inevitable not only to teach basic reading (as suggested by regular primary and secondary school curricula) but also to cultivate one's ability and motivation to read and develop a life-long interest in reading not only for practical information but also for pleasure. However, recent research proves that in spite of increasing need for a competent reader, in many developed societies including Slovakia the reading skills actually stagnate if not decline. The recent PISA and PIAAC (programme for the international assessment of adult competencies, often identified as "PISA for adults") results qualified Slovak students and adults constantly below OECD average in their reading competencies since 2006 (see Chart 1 and 2).

Slovakia - not as good as OECD average - decline since 2006
MIN -----O----- MAX 

Chart 1 Reading Performance Slovakia 2015

(Source: PISA country overview 2015 In:
<http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/svk>)

For the first time in history Slovakia scored significantly below the OECD average in the programme for international student assessment. The result constitutes a dramatic decrease in performance compared to 2009.

¹ J. Javorčíková i R. Vajdičková, 2016, *Reading Literacy as a Key Strategy to Academic Achievement*, [w:] Radomskie Studia Filologiczne, pod red. A. Budy i A. Stachurskiej, Radom, s. 115-132.

Table 1. PISA Results – Reading²

Domain	2009		2012	
	OECD	Slovakia	OECD	Slovakia
Reading	494	477	496	463

PIAAC is of high importance for OECD and most of the member countries. Even though decreasing level of reading literacy of 15 years old students are more critical than of adults (see Table 2), the fact that the difference between average literacy level achieved by people aged 16 – 24 compared to the results of population aged 55 – 65 years makes just 10 points is extremely disturbing for education system in Slovakia, and it is the lowest difference from among all countries.

Table 2. Survey of adult skills (PIAAC) - Comparison of results of OECD countries and Slovakia³.

	OECD average	Slovakia
Literacy	273	274

The results in reading literacy have alarmed many parents and educators. Therefore, it is essential to identify those factors that influence student's attitudes and motivation to read and also those which affect their reading and cognitive - understanding qualities. In this article, we would like to comment on the 2016 research results conducted among 84 university students which will look into the possible enhancers and hurdles to one's reading performance.

Hypotheses

Based on 17-year observations of students' results in entrance tests and reading and literary tests, three hypotheses were set prior to the research:

H1 – Reading literacy of Slovak university students correlate to 2016 PISA results.

H2 – Readers' positive attitude to reading results in better reading performance.

H3 – Stimulating reading environment results in better reading performance.

² OECD: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/slovakia-pisa-and-piaac-worrying-skill-survey-results>. [dostup02.03.2017].

³ Source: OECD: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/slovakia-pisa-and-piaac-worrying-skill-survey-results>. [dostup 03.03.2017].

Sampling unit description

The structure of sampling unit

The sampling unit consisted of eighty four (84) valid questionnaires. Respondents included first-year teacher-training students (38) and translation and interpreting programme students (46). As many as 13 questionnaires were cast out as respondents did not complete more than five questions. Incomplete questions were classified as “invalid” as the student failed to provide a reliable answer which could affect the overall results.

Quantitative data

84 valid anonymous questionnaires were collected in October 2016; each respondent was further referred to by a special code including the type of their study (PT or UAP), sex and number, e.g. PTM001. 64 women and 20 men participated in the research; all of them were full time first-year university students of various teacher-training; studying double majors in humanities at Matej Bel University (38) and students of and translation and interpreting programmes; studying single and double majors (46). Women outnumbered men more than three times. This is a common demographical phenomenon at teacher-training universities as the teaching profession in Slovakia is low-paid and gradually growing out of popularity among male population. All students studied double majors (e.g. English – Philosophy, English – French, etc.) which is the prevailing type of study at teacher training universities in Slovakia as it offers graduates better opportunities in the Slovak and international labour market (see Table 1).

Table 3. Study combinations No., total No. of students

Research group by No. of students in specialisation					
UAP Slovak	8	UAP Psychology	2	UAP PE	2
UAP Russian	1	UAP Philosophy	2	UAP Music	1
UAP MA	1	UAP History	11	UAP French	1
UAP IT	2	UAP Geography	3	UAP Biology	1
UAP Arts	3				
PT Spanish	12	PT Russian	9	PT Italian	4
PT French	10	PT Polish	3	PT German	8

Total students 84

Qualitative data

All respondents passed high-school-leaving exams and university entrance exams with usual passmark 75, 0%. We assume that these exams also served as an equalizer of students' general academic skills and competencies to study at the university. Average number of years of English studies was 9, 71 (see Table 4)

with minimum 3 and maximum 16 years of study. No further research has been conducted in students' previous education (e.g. the type of high school they attended), number of years they had been studying English and extracurricular English classes (e.g. private classes, language clubs, etc.)

Slovak educational system is nowadays so diverse that we take these information as unreliable and misleading (for example, a vocational school may offer a better language training than a secondary grammar school due to a higher number of foreign lecturers – native speakers and, possibly, better international exchange opportunities. All respondents have finished the first term of their university studies which equalised their language skills and linguistic abilities and provided them with necessary information (e.g. propaedeutic courses and language improvement courses) and thus can be considered advanced bilinguals.

Table 4 – Years of studying English

6. I study English - No. of years	
PT	12
UAP	7,42
Average	9,71

Average age of the whole sample group was 19.90 years (see Table 5). No respondents were younger than 17 years and older than 26 years. There was a substantial majority of students aged 18-21. Those students who were older than 21 (3 students) usually changed their school or study programmes, or, encountered serious problems in their studies and re-took an academic year. None of these attributes could negatively affect students' reading performance and thus no respondent was cast out on the basis of his or her age.

Table 5 Age of research group

Average age of research group	
PT Male	19,88
PT Female	19,66
UAP Male	20,25
UAP Female	19,81
Average	19,90

Methods of research

In order to acquire empirical data, a questionnaire method, with regards to its multiple benefits, was selected as the key research method. Referring to the previous successful research done in 2016, we again started with the premise that

questionnaires enable collecting of respondents' opinions and attitudes in a short period of time and the follow-up bulk data processing⁴. Also, additional relevant information about the respondents (such as age, education and other identification attributes) was collected. Further, anonymous questionnaires usually enhance openness and sincerity of respondents and, in comparison with a personal debate, questionnaires are less stressful and responses are less affected by the atmosphere and the place.

Questionnaire description: Questionnaires consisted of 21 questions. Questions 1 – 6 were identification questions where students stated their basic personal information:

1. State your age: _____.
2. State your sex: _____.
3. State the type of your study programme: full time, part time or Erasmus exchange.
4. State your study programme: teaching or translation programme.
5. State your specialisation: double majors in _____.
6. State the number of years you have studied English: I have been studying English for _____ years.

Questions 7-21 collected information about students' reading skills and also about their reading environment and history which might have affected their reading habits.

Question 7 tested respondents' personal view on their reading abilities, their reading speed and reading accuracy. First, respondents were asked whether they feel they are fast readers or not. Then, students' real reading abilities were tested by a sample text in English. On the basis of a similar research has done by various international experts (Segalowitz, C. Poulsen, M. Komoda, 1991)⁵. We assumed that reading habits of bilingual readers (studying English professionally at advanced level) are not dramatically affected by language (of course, one has to master language on more than advanced level- all of the respondents qualified for bilingual advanced readers) but by other phenomena, such as reading motivation and environment.

Procedure of the speed test

In one minute, respondents were asked to read as fast as possible and complete reading the text, however, they were also informed, after reading they

⁴ J. Javorčíková i R. Vajdičková, tamže, s. 115-132. 1/4/2016.

⁵ N. Segalowitz, C. Poulsen i M. Komoda, 1991, *Lower Level Components of reading Skills in Higher Level bilinguals: Implications for Reading Instruction*, [w:] *Reading in Two Languages*. AILA Review, 8, pod red. J. H. Hulstijn i J. F. Mattera, Amsterdam, s. 16.

will be asked three comprehension questions, testing accuracy of their reading skills. The sample text was taken from an internet-provided reading speed test page; however, given the scope of in-class testing, it was shortened to one-minute performance (total 182 words). The text of the reading test described a familiar topic (reading skills) and used common punctuation and plain-text page format which does not interfere with reading. For the full text see Table 6:

Table 6 Speed test - text

Word count	Text
14 28 42 60 74 85	Compare the results of the average reader to other areas. We may imagine a sprinter practicing every day for several years on the running track and then just calmly walking for a race. We can also picture a racing driver never exceeding 30 mph or a pianist playing every day of the week for 20 years and only able to play music like a beginner. Unfortunately, since the age of 12, most readers do not substantially improve their efficiency and never reach their full capacity.
101 115 127 137 152 165 178 182	Every computeruser who is also a slow typist is aware of the benefits he could obtain with a typing course, but nearly no one suspects the much higher profits he could reach by improving his reading comprehension and speed. The rapid improvement of voice recognition may gradually make typing virtuosity obsolete since a good typist performs well under the speed of speech. On the other hand, human or computer speaking, with an average speed of 150 wpm, will always remain many times slower than a good reader, without any consideration of the skimming and skipping possibilities ⁶ .

Reading accuracy

In order to test respondents' accuracy of reading, they were asked three questions, related to the text they read.

Comprehension question A

The author says that an adult reader who does not improve his/her reading skills is just like a:

A.1A sprinter practising for several years and then at a race speeding up just after the start.

A.2A sprinter practising for several years and then just calmly walking for a race (correct answer).

⁶ Speed test (2017): [w:] <http://www.readingsoft.com/>. [dostęp 03.09.2016].

A.3 Asprinter practising for several years and then at a race not running at all.

Comprehension question B

B.1 The author says that since the age of 12, most readers do not substantially improve their efficiency and never reach their full capacity.

B.2 The author cannot understand why since the age of 12, most readers do not substantially improve their efficiency and never reach their full capacity.

B.3 The author regrets that since the age of 12, most readers do not substantially improve their efficiency and never reach their full capacity (correct answer).

Comprehension question C

According to the author, a person who does not train his/her reading skills is just like a racing driver who:

C.1 runs a race in 30 MPH (correct answer).

C.2 runs a race in 60 MPH.

C.3 runs a race in 35 MPH.

Commentary

In PT programme (46 respondents), the number of correct answers was:

A = 23 correct answers (50.0 %).

B = 15 correct answers (32.6 %).

C = 28 correct answers (60.7 %).

Average PT accuracy = 47.76%.

In UAP programme (38 respondents), the number of correct answers was:

A = 18 correct answers (47.37 %).

B = 12 correct answers (31.57 %).

C = 18 correct answers (47.37 %).

Average UAP accuracy = 42.10%.

Total PT/UAP accuracy average = 44.74%.

Commentary for question 7

In question 7, first, a personal view of respondent's reading abilities was required. 30 respondents (35.71%) classified themselves as "fast readers". Interestingly, only 11 of these (13.10%) were able to read the whole text – 182 words per minute, however, 5 students (who completed the whole text) failed to denominate themselves either as fast or slow readers and 1 student who finished the whole text stated, his/her speed of reading depends on the book. As many as 73 respondents (86.90%) felt they are not fast readers. Interestingly, 9 of these, in spite the low estimate of their qualities, were able to read the complete text. 5 students failed to answer this question.

Fast readers represent only 10% of population and thus, 13.10% fast readers of the sample unit are realistic. However, as many as 19 respondents (22.62%) overrated their reading abilities and 9 students (10.71%) underrated them. That means as many as 32.63% of students cannot assess their reading abilities realistically.

The second task tested in Question 7 was the speed of reading. Speed of reading usually depends on whether one reads in one's mother tongue or in a newly acquired language. In mother tongue, on the other hand, reading speed is usually characterised as following:

0-150 words	slow reading
150-250	average reading
250-400	above average reading
More than 400	superfast reading ⁷

In foreign tongue, this ratio is lower. Walter, for example, notes "Optimal rates for processing prose (in one's mother tongue) are around 300 words per minute; and for fluent adult readers this is constant, regardless of the difficulty of the text"⁸. However, Segalowitz, Poulsen and Comoda note, in foreign language, "...even advanced bilinguals read as much as 30% slower than this in L2, employing cognitive resources that would otherwise be used for higher-level processes"⁹. Walter, Segalowitz, Poulsen and Comodathus admit, average reading speed revolves around 210 wpm.

Thus, for the purposes of this research, the ratio for L2 text (mother tongue text deduced by 30%) is stated as follows:

0-105 words	slow reading
106-175	average reading
176-280	above average reading
More than 281	superfast reading

In our research, the speed of reading was as follows:

0-105 words	slow reading	2 respondents (2,39%)
106-175	average reading	48 respondents (57.14%)
176-280	above average reading	34 respondents (40.48%)
More than 281	superfast reading	not applicable

⁷ Words per minute, [w:] <http://www.ako-sa-naucit-skor.com/rychlocitanie-test/>. [dostęp 10.09.2016].

⁸ R. P. Carver, 1985, *How Good are some of the World's Best Readers?*, [w:] *Reading Research Quarterly*. 20. s. 389-419.

⁹ N. Segalowitz, C. Poulsen i M. Komoda, tamże, s. 16, [w:] <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1420>.

In both groups, PT and UAP, average speed of reading was 161.70 wpm (The lowest speed was 85 wpm). Average accuracy of all 84 respondents was 44.74%.

Among those, who were able to complete the whole speed test (28 respondents out of 84; i.e. 33.33%). Out of these 28 responses, the number of correct answers was:

A = 15 correct answers (53.57 %).

B = 9 correct answers (32.14 %).

C = 18 correct answers (64.29 %).

Average accuracy of “speedy readers” = 50.00%.

However, even those who did not finish reading the whole text still qualify as “above average readers”. Thus, the reading speed of all the 34 “above average readers” was 175.76 wpm. The number of correct answers was:

A = 18 correct answers (52.94 %).

B = 9 correct answers (32.14 %).

C = 20 correct answers (58.82 %).

Average accuracy of all 34 “above average readers” = 47.97%.

On the other hand, 48 respondents (57.14%) qualified as “average readers”. Their average reading speed was 142.75 wpm.

The number of correct answers was:

A = 27 correct answers (56.25 %).

B = 17 correct answers (35.42 %).

C = 31 correct answers (64.58 %).

Average accuracy of all 34 “average readers” = 52.08%.

Only 2 respondents were able to read less than 105 wpm. Their average speed of reading was 86 wpm. The number of correct answers was:

A = 1 correct answers out of 2 (50.00 %).

B = 1 correct answers out of 2 (50.00 %).

C = 0 correct answers out of 2 (0.00 %).

Average accuracy of all 34 “slow readers” = 33.33%.

Commentary: In task 7, overall effectiveness of reading was tested. “Average readers” read in a slower pace, however, they outscored “above average readers” in accuracy testing. In this, they confirmed Lesaux and Kiefer’s research¹⁰, in which they proved that as many as 60% of bilingual readers demonstrate slow yet accurate reading performance. On the other hand, slow readers performed

¹⁰ Lesaux Kiefer, 2010, *Morphing into Adolescents: Active word learning for language learners and their class mates in middle school*, [w:] *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 54, s. 47-56.

significantly worse accuracy of reading (only 33.33%). Possible explanation might lie in a number of reasons. Grabe and Stroller, for example not that "in order to read comfortably, skilled readers need to rapidly recognize 95% or more of the words in a text"¹¹. Other barriers preventing effective reading have been already analyses by many international experts. Johnson, for example points out that "...decoding must be fluent. If the person must stop frequently to sound out words, he loses track of the thoughts. Besides, fluency requires sustained attention and good processing speed. Next is tracking. Some people's eyes jump over words or parts of words. Or when going to the next line, they jump over a line or stay on the same line. Another cause is if a person has a poor vocabulary, it can affect comprehension"¹².

Furthermore, reading comprehension accuracy and reading speed are not entirely independent measures. There could be several different reasons why a student scores poorly both on reading speed and on reading comprehension accuracy. For example, despite devoting reasonable time and effort to the test questions, the student's limited understanding meant that after the first passages they were unable to make much sense of the rest. Mentioned above could be summarized into conclusion that poor readers probably have physical problems in reading as well as lack of reading tests strategies practice. Considerable studies have indicated that, in the area of second or foreign language reading tests, there are certain types of strategies (Cohen - Upton¹², Hirano¹³).

According to Rogers and Harley¹⁴, these strategies include: reading the instructions carefully, scheduling the allocated time appropriately, making use of clue words in the questions, delaying answering difficult questions, reviewing the work in order to check the answers, etc.

Questions 8-21(simple YES-NO answers) were focused on respondents' reading habits and the phenomena that might be affecting these, such as (non)stimulating

¹¹ W. Grabe i F. L. Stroller, 2002, *Teaching and Researching Reading*. Harlow, s. 265.

¹² K. Johnson, 2014, *Causes for Poor Reading Comprehension*, [w:] <https://www.linkedin.com/pulse/20140423021016-43860532-causes-of-poor-reading-comprehension>. [dostęp 04.05.2016].

¹² A. Cohen i T. Upton, 2007, "I want to go back to the text": *Response strategies on the reading subtest of the new TOEFL*. *Language Testing*, 24(2), s. 209-250, [Online] dostęp: <http://dx.doi.org/10.1177/0265532207076364>.

¹³ K. Hirano, 2009, *Research on test-taking strategies in L2 reading*. *Bull. Joetsu Uni. Educ.*, 28, s. 157-165.

¹⁴ W. Rogers i D. Harley, 1999, *An empirical comparison of three-and four-choice items and tests: Susceptibility to testwiseness and internal consistency reliability*. *Educational and Psychological Measurement*, 59(2), s. 234, [Online] dostęp: <http://dx.doi.org/10.1177/00131649921969820>.

social and family background, family reading habits, personal interests and many others:

- 8 I enjoy reading. YES-NO.
- 9 I read for pleasure. YES-NO.
- 10 In the household where I grew up, there were more than 50 books of fiction. YES-NO.
- 11 Between 0-18 years of age, I was at least once a year given a book (fiction, non-fiction) as a gift (for my birthday, Christmas, etc.) YES-NO.
- 12 In my household, reading for pleasure was considered a desirable activity. YES-NO.
- 13 As a child, I was rewarded for reading (for pleasure) – by praise, candy, toys, etc. YES-NO.
- 14 Between 0-18 years of age, my parents used to read for me at least 3 times a week. YES-NO.
- 15 My parents used to read for me using dramatic skills (changing voices, singing, whistling, mimicking, etc.). YES-NO.
- 16 I saw my parents reading for pleasure at least 3 times a week. YES-NO.
- 17 I read for pleasure at least 3 times a week (before my sleep, eating my breakfast, riding a bus...). YES-NO.
- 18 I read for pleasure at least 30 minutes (before my sleep, eating my breakfast, riding a bus...). YES-NO.
- 19 When travelling (or, alternatively, waiting at the doctor's, etc.), I feel nervous if I do not have anything to read with me. YES-NO.
- 20 I believe a primary/high school teacher of any subject should be well-read. YES-NO.
- 21 I believe a translator/interpreter should be well-read. YES-NO.

Commentary

In question 8: 69 respondents out of 84 (82.14 %), stated they “enjoy reading” (15 stated they do not and one student said it depends on the book). **In question 9,** 72 students “read for pleasure” (1 student stated he does not, and 1 student said it depends on the book). Interestingly, 2 of those who either clearly stated they do not enjoy reading or said it depends on other variables, scored 182 words per minute.

To confirm student's attitudes to reading, two questions were correlated to questions 8 and 9: **question 17** (I read for pleasure at least 3 times a week; 48 students confirmed) and **question 18.** (I read for pleasure at least 30 minutes; 41 students confirmed). The lower number of those who enjoy reading but actually read fiction for less than 30 minutes 3 times a week (compared with questions 8 and 9) may be caused by the high demands of double majors study programmes on academic reading assignment.

Our hypothesis was that more reading results in better reading performance. Among those who enjoy reading (further referred to as “hobby readers”) and read at least 3 times a week per 30 minutes (34 respondents, 40.48 %), average reading speed were 161,17 wpm. Average accuracy of “hobby readers” = 50.00% with results:

A = 17 correct answers out of 34 (50.00 %).

B = 13 correct answers (38.24 %).

C = 21 correct answers (61.76 %).

Average accuracy of “hobby readers” = 50.00%.

Among those who do not enjoy reading, further referred to as “dislike readers” (14 respondents, 16.64%), 1 student responded – depends on his mood (we do not count him) both average reading speed and accuracy were higher (167 wpm; 52.38%).

Results of “dislike readers” in correct /incorrect answers A, B, C is as following:

A = 9 correct answers out of 14 (64.29 %).

B = 4 correct answers (28.57 %).

C = 9 correct answers (64.29 %).

Average accuracy of “dislike readers” = 52,38%.

In spite of general expectations, “hobby readers” scored lower than “dislike readers” in both speed and accuracy tests. Possible explanation might lie in the fact that “dislike readers” focus more on reading non-fiction and thus train their reading skills via extensive reading of other genres, such as technical documentation, journalistic articles and the like. However, to acquire better understanding of the causes for this discrepancy requires a more elaborated research and testing.

Questions 10-13 were focused on the family background and family (usually parents’) attitude to reading. In question 10, as many as 50 students (59.53%) stated, they grew up in the household with more than 50 books. 26 students (30.95 %) responded positively to all three questions (they lived in a household with more than 50 books, they were given books as presents and reading was considered a desirable activity in their household), which can be understood as an extremely stimulating reading environment. These 26 students further referred to as “respondents from extremely stimulating environment” average reading speed was 167.13 wpm. Average accuracy of “respondents from extremely stimulating environment” = 50.00% with results:

A = 12 correct answers out of 34 (46.15 %).

B = 9 correct answers out of 34 (34.62 %).

C = 18 correct answers out of 34 (69.23 %).

Average accuracy of “respondents from extremely stimulating environment” = 50.00%.

When compared with respondents from extremely non-stimulating environment (7 respondents out of 84; i.e. 8.33%), that is those who grew up with less than 50 books in their households, reading was not a desired activity and books were not considered a desirable present (further referred to as “respondents from non-stimulating environment”, the average speed was much lower =145,86 wpm. Accuracy, however, was significantly higher:

A = 3 correct answers out of 7 (42, 86 %).

B = 5 correct answers out of 7 (71, 43 %).

C = 5 correct answers out of 7 (71, 43 %).

Average accuracy of “respondents from non-stimulating environment” = 61.91%.

We may draw correlation between the lower speed of reading and non-stimulating environment, however, in terms of effectiveness of reading, “respondents from non-stimulating environment” scored comparably to those from a stimulating environment.

Questions 14–16 were focused on parents’ reading habits. 44 students responded their parents used to read for them at least three times a week. 40 respondents stated their parents used dramatic techniques when reading. 46 respondents saw their parents reading for pleasure. 17 students grew up in a household where all three conditions were met. Out of these 17, average reading speed was 157.29. Average accuracy of “respondents with reading parents” = 50.98% with results:

A = 8 correct answers out of 17 (47.06%).

B = 7 correct answers (41.18%).

C = 11 correct answers (64.71%).

Average accuracy of “respondents with reading parents” = 50,98%.

On the other hand, 15 students (17.86%) were coming from an environment without “reading parents” and thus will be further referred to as “respondents without reading parents”. Their average reading speed was 157.47 wpm. Average accuracy was:

A = 11 correct answers out of 15 (73.33%).

B = 7 correct answers out of 15 (46.67%).

C = 11 correct answers out of 15 (40.00%).

Average accuracy of “respondents without reading parents” = 53.33%.

Finally, questions 20–21 tested students’ attitudes to reading with regards to their future profession. As many as 34 future teachers (89.47 %) agreed a teacher should be well-read. 45 future translators and interpreters (97.83 %) stated a translator/interpreter should be well-read.

Conclusion

In this research, we focused on reading efficiency (speed and accuracy) of university students – advanced bilinguals. We based our research on the assumption that one's reading history and habits (frequency, length, and attitude) influence their reading skills. Also, we assumed that one's reading environment (parent role models, the number of books at home, parents' attitude to reading) affects their present reading skills. Thus three hypotheses were formulated:

H1 – Reading literacy of Slovak university students correlates to 2016 PISA results.

H2 – Readers' positive attitude to reading results in better reading performance.

H3 – Stimulating reading environment results in better reading performance.

H1 was confirmed by the research. 84 respondents achieved average results which correlate with 2016 PISA standing - the average speed of reading was 161.71 wpm and average accuracy 44.74%. However, only 11.10% were able to assess their reading skills correctly. As many as 32.63% misjudged their reading skills and felt to be "fast readers", however, in speed test they only achieved average results. The current unfavourable state of reading skills of Slovak students/bilinguals is currently being analysed by professional tools, however, the reasons might lie in the manner and procedure of text-based tasks. National scholars point out "the teacher [...] should start with whole texts or whole language events rather than discrete elements, such as words and sentences"¹³. Such "complex approach" will stimulate learners' text-based competencies. Other reasons that might affect respondents' reading performance might also include different cultural background, e.g. the manner of reading and writing in certain cultures, culture-based ratio between direct and indirect information and its decoding, to name a few¹⁴. Again, this issue requires a more detailed research.

H2 was not confirmed. In spite as many as 82.14% of respondents confirmed they enjoy reading and 85.71% stated they read for pleasure, those who have positive attitude to reading actually read slower and were slightly less accurate than "dislike readers". Among those who enjoy reading and read at least 3 times a week per 30 minutes (34 respondents, 40.48%), average reading speed was 161, 17 (compared to "dislike readers" = 167.00 wpm). Average accuracy of these "hobby readers" was 50.00% (compared to "dislike readers" = 52.38%). In

¹³ R. Repka i M. Šipošová, 2016, *Communicative Approach and the Teaching of English Language Means to Slovak Learners*, Bratislava, s. 6.

¹⁴ For more culture-based differences, see: Styková, I. (2016). On (In)Compatibility of Cultures, [w:] RSF. 1/4/2016, Radom, s. 79-86.

contrary with the popular opinion, this research proved one's attitude to reading is not necessarily connected with better reading performance. On the other hand, the latest research in the field of modern pedagogy and didactics heads towards the focus on the "process of learning, rather than product"¹⁵. One's attitude thus might play a significant role in achieving long-term goals. Nevertheless, these discrepancies between respondents' attitudes and performance might open further debate on the subject.

H3 was based on the assumption that readers who come from a stimulating environment achieve higher reading performance. This hypothesis was partially confirmed. As many as 26 respondents were coming from a stimulating environment; their average reading speed was 167.13 wpm (compared to those from "non-stimulating environment" = 145.86 wpm). Average accuracy of "respondents from a stimulating environment" was 50.00% (compared to those from "non-stimulating environment" = 61.91%). Thus, stimulating environment correlates to a higher speed of reading, however, the accuracy of those from "non-stimulating environment" was significantly higher.

Stimulating environment also incorporates functional role models – reading parents. 17 students grew up in a household where three conditions were met – their parents used to read for them using dramatic techniques and their parents used to read as well. Out of these 17, average reading speed was 157.29 (compared to "respondents without reading parents" = 157.47 wpm). Average accuracy of "respondents with reading parents" was slightly higher – 50.98% (respondents without reading parents" = 53.33%). While reading parents did not affect the speed of reading of this sample unit, the accuracy was actually slightly higher among those who do not come from a stimulating environment.

Quality and speed of reading performance of advanced bilinguals can be affected by many intrinsic and extrinsic factors. While the speed of performance proved to affect the quality and accuracy of one's reading abilities, the external impacts, such as family background and family attitude to reading proved to have little or no effect. Advanced bilinguals can thus score high in spite of their social, material and family background and can overcome negative hurdles to their path to achievement.

Bibliography

Carver, R. P., 1985, *How Good are some of the World's Best Readers?* [w:] *Reading Research Quarterly*. 20, s. 389-419.

¹⁵ M. Šipošová, 2016, *The Importance of a Teacher's Corrective Feedback on Learners' Mistakes in Oral Production in the EFL Classroom*, [w:] *Studies in Foreign Language Education*. Volume 8., Kirsch-Verlag, s. 133-149.

- Cohen, A. i T. Upton, 2007, "I want to go back to the text": *Response strategies on the reading subtest of the new TOEFL*. *Language Testing*, 24(2), s. 209-250. [Online] [w:] <http://dx.doi.org/10.1177/0265532207076364>.
- Grabe, W. i F. L. Stroller, 2002, *Teaching and Researching Reading*, Pearson Education Ltd., Harlow, s. 265.
- Hirano, K., 2009, *Research on test-taking strategies in L2 reading*. *Bull. Joetsu Uni. Educ.*, 28, s. 157-165.
- Javorčíková, J., R. Vajdičková, 2016, *Reading Literacy as a Key Strategy to Academic Achievement*, [w:] *Radomskie Studia Filologiczne*, pod red. A. Budy i A. Stachurskiej, s. 115-132.
- Johnson, K., 2014, *Causes for Poor Reading Comprehension*, [w:] <https://www.linkedin.com/pulse/20140423021016-43860532-causes-of-poor-reading-comprehension>. [dostęp 04-05-2016].
- Lesaux, Kiefer, 2010, *Morphing into Adolescents: Active word learning for language learners and their class mates in middle school*, [w:] *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 54, s. 47-56.
- OECD: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/slovakia-pisa-and-piaac-worrying-skill-survey-results>. [dostęp 02-03-2017].
- OECD: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/slovakia-pisa-and-piaac-worrying-skill-survey-results>. [dostęp 03-03-2017].
- PISA country overview 2015, [w:] <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/svk>.
- Repka, R. i M. Šipošová, 2016, *Communicative Approach and the Teaching of English Language Means to Slovak Learners*. *L-F Lingua*, Bratislava, s. 134.
- Rogers, W., D. Harley, 1999, *An empirical comparison of three-and four-choice items and tests: Susceptibility to testwiseness and internal consistency reliability*. *Educational and Psychological Measurement*, 59(2), 234, [w:] <http://dx.doi.org/10.1177/00131649921969820>.
- Segalowitz, N., C. Poulsen i M. Komoda, 1991, *Lower Level Components of reading Skills in Higher Level bilinguals: Implications for Reading Instruction*, [w:] *Reading in Two Languages. AILA Review*, 8, pod red. J. H. Hulstijna i J. F. Mattera, Amsterdam, s. 16.
- Segalowitz, N., C. Poulsen i M. Komoda, 1991, *Lower Level Components of reading Skills in Higher Level bilinguals: Implications for Reading Instruction*, [w:] *Reading in Two Languages. AILA Review*, 8, pod red. J. H. Hulstijna i J. F. Mattera, Amsterdam, s. 16. [w:] <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1420>.
- Speed test, 2017, [w:] <http://www.readingsoft.com/>, [dostęp 03-09-2016].
- Styková, I., 2016, *On (In)Compatibility of Cultures*, [w:] *Radomskie Studia Filologiczne*, pod red. A. Budy i A. Stachurskiej, Radom, s. 79-86.

- Šipošová, M., 2016, *The Importance of a Teacher's Corrective Feedback on Learners' Mistakes in Oral Production in the EFL Classroom*, [w:] *Studies in Foreign Language Education*. Volume 8, Kirsch-Verlag, s. 133-149.
- Walter, H. C., (w druku), *The L2 reading comprehension threshold is linked to mental representations of text and to L2 working memory*. *Forthcoming in Applied Linguistics*, [w:] <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1420>
- Words per minute, [W:] <http://www.ako-sa-naucit-skor.com/rychllocitanie-test/>, [dostup 10-09-2016].

Abstract

Becoming a bookworm: social, cultural and educational hurdles to reading literacy and motivation to read

The scholarly article entitled *Becoming a Bookworm: Social, Cultural and Educational Hurdles to Reading Literacy and Motivation to Read*, presents results of two-year research of university students' reading skills related to their reading habits and to their social and cultural background which may stimulate as well as barrier one's attitude to reading. The article provides a detailed quantitative analysis and the follow-up discussion of students' skills, knowledge and competencies that enhance or limit their reading abilities. Sample corpus is composed of 84 questionnaires, completed by students in Humanities-related academic programmes. The research is based on the assumption, and proves it beyond doubt, that one's environment (including family, role models, etc.) helps to shape one's attitude to reading and consequently - one's reading skills.

Keywords: Reading skills, reading habits, reading speed, family background for reading

Zusammenfassung

Ein Bücherwurm sein: soziale, kulturelle und schulische Hindernisse im Lesen und in der Lesemotivation

Der vorliegende Artikel „Eine Bücherwurm sein: soziale, kulturelle und schulische Hindernisse im Lesen und in der Lesemotivation“ präsentiert die Ergebnisse zweijähriger Untersuchungen von Universitätsstudenten zur Lesekompetenz und den mit dem sozialen und kulturellen Umfeld verbundenen Lesegewohnheiten, die die Lesemotivation sowohl stimulieren als auch hindern können. Der Artikel präsentiert eine ausführliche quantitative Analyse mit darauffolgender Diskussion über das Wissen, die Fertigkeiten und Kompetenzen von Studenten, die ihre Lesemöglichkeiten verbessern oder beschränken. Ein Corpus besteht beispielsweise aus 84 Fragebögen, die von Studenten der Geisteswissenschaften

ausgefüllt wurden. Die Forschungen stützen sich auf die Annahme, welche dann auch zweifelsfrei nachgewiesen wurde, dass das Milieu (Familienkreis, Vorbilder) die Lesehaltung und - in der Folge – die Lesekompetenzen fördert.

Schlüsselwörter: Lesekompetenzen, Lesegewohnheiten, Lesetempo, Familienkreis vs. Lesen

Ewa Kłęczaj-Siara

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

TONI MORRISON'S CHILDREN'S PHOTOBOOK *REMEMBER* AND THE NEW INSIGHT INTO THE CIVIL RIGHTS MOVEMENT

Introduction

Picturing childhood destroyed by racism was a powerful instrument of U.S. civil rights activists in the 1950s and 1960s. The photographs of young African Americans published in popular media held immense political power since they represented the threat of racial inequalities to innocent children. The images were extremely powerful in shaping the public opinion of the movement. As Włodarczyk-Stachurska observes, media cause that both positive and negative speech patterns about a particular topic are easily acquired by the public¹. The response to the photographs of children involved in the black struggle of the 1960s was also diverse depending on the context in which they were published.

One of the most striking pictures of that period depicted Emmet Till, a black boy who was killed in 1955 by two white men for his supposedly inappropriate behavior towards a white woman. Other popular photographs presented nine black students trying to enter the integrated school in Little Rock in 1957, or crowds of children imprisoned in Birmingham after the protest named as *Children's Crusade*. All of the photographs showed how the civil rights movement destroyed their childhood. The focus on their mutilated bodies suggested their innocence and exhibited them as helpless individuals. If the intention of the authors of the photographs was to exhibit the suffering these children experienced from the hands of white Americans, they confirmed the legitimacy of the movement.

The historical photographs of children participating in the black struggle are frequently used by contemporary African American authors of children's books on the topic of the civil rights movement. They become interesting visual materials for the stories of child political agency. Placed in a new context, these photographs present the civil rights movement from a different perspective. They usually focus on child activism which ends up in social and political transformations. The new meaning of the pictures is created by means of words which are added to the photographs. The books' authors invent personal voices for the characters

¹ A. Włodarczyk-Stachurska, 2015, *Socjolingwistyczne zróżnicowanie języka – kontynuacja czy utrata językowej ciągłości?* In *Dialog z tradycją: Język – Komunikacja – Kultura*, Tom IV. Kraków, s. 29.

presented in the photographs. Katherine Capshaw calls this strategy “a hybrid representation”, based on combining “a form associated with nonfiction – the photograph – and a voice conspicuously fictional”².

The civil rights movement as a never-ending struggle

Many contemporary authors of children's photobooks believe the civil rights movement is a never-ending struggle on the part of black Americans. They question the *consensus memory* which regards the movement as a closed period beginning with the 1954 Brown vs. Boards of Education decision, and ending with the death of Martin Luther King, Jr in 1968. Jacquelyn Dowd Hall uses the concept of *long civil rights movement* to explain that it is a long complicated narrative which has not been completed yet³. In the same way a growing number of black writers insist that the black struggle is continuing as race is still a crucial force in the cultural and political life in the US. Thus their stories are supposed to affect the readers' understanding of the past as well as the present situation.

The authors want to shape the ways the civil rights movement is remembered in contemporary America. As Raiford and Romano maintain, “memories of the past are not static”⁴. What is described by historians objectively may differ from historical memory, which is based on selective accounts of the past. The same happens to the seemingly neutral photographs of children participating in the black struggle, especially when they are accompanied with the verbal text written from the perspective of the presented children. Photographic books for the young are a perfect space for transforming the readers' views on social and political matters. As Capshaw observes, “[...] photographic books are trickster texts: they speak very little about the project of reform; instead, they offer provocative photographs that evoke concepts like school integration or present children's narratives that mask the reformatory intent of the book”⁵.

The civil rights movement in African American photobooks

Photobooks draw on the tradition of illustrated picture books as well as such sources as newspaper coverage, magazine photostory or the art book. The analysis of the relationship between words and images is essential to understanding how the meaning is constructed in the book. However, there is one basic difference between the photobook and the illustrated picture book. The photobook is metatextual. Unlike pictures in the illustrated books, photographs are part of the

² K. Capshaw, 2014, *Civil rights Childhood: Picturing Liberation in African American Photobooks*, Minneapolis, s. 247.

³ J. Dowd Hall, 2005, *The Long Civil Rights Movement and the Political Uses of the Past*, [w:] “The Journal of American History”, s. 1233-1263.

⁴ L. Raiford, i R. C. Romano, 2006, *The Struggle over Memory*, [w:] *Civil Rights Movement in American Memory*, red. L. Raiford, R. C. Romano, Athens, s. XIII.

⁵ Capshaw, s. XI.

outside world rather than the fictional one of the narrative. A photograph is a material thing. It is not fiction. The author of photobooks, though, can place photographs into a new context, especially when the verbal narrative is added to them or when the images are arranged together with other visuals. Thus old photographs placed in totally different settings can make arguments about historical time. According to Capshaw, they often “draw correspondences between events across time or ... make a case for the pressure of history on unfulfilled concepts of justice and inequality. These books play with documentary photography in order to make the past present and insistent”⁶. Photobooks have a transformative impact on the readers by provoking them to respond to the historical material included in the book in a new way. The new arrangement of historical materials makes the readers active interpreters of old ideas and images.

The photographs from the 1950s and 1960s play different roles in contemporary literature aimed at the audience of children than in media publications for adult readers. Unlike the adult audience of the previous decades, the contemporary readers see the images for the first time, not having any experience of the presented issues. Moreover, the representation of the civil rights movement in children’s books is made in the form of a history book rather than a report. Overall, the main function of children’s photobooks is to create memory rather than agitate.

Although a lot of young African Americans were involved in the civil rights movement, it was not until the 1990s that it became the topic of children’s literature. The authors’ interest in the theme emerged as a result of the public debates on racial and ethnic diversity. The concept of multiculturalism became an important aspect of American education, including the educational publications. Children’s authors joined the debates with their books offering a new approach to the history of the civil rights movement. The growth in the publication of children’s photobooks also coincided with the debates about the social collapse of the urban populations, particularly African American communities. Thus the books emerged as the uplifting narratives offering alternative stories of black life in America. Including the images of engaged black child characters was frequently the authors’ response to the pejorative media representations of black youth. Instead of the images of troublemakers, young black people started to be presented as important agents of political change. As Capshaw points out, “Civil rights texts for children by people of color are a response to being ‘written off the map’ – the map of social power, of cultural dignity, and of American identity”⁷.

African American children’s photobooks promote authentic images of young black Americans. To use Melamed’s words, it is “literature as information retrieval”⁸. Many of the books contradict the dominant narrative of the movement

⁶ Tamże, s. XVII.

⁷ Tamże, s. 221.

⁸ J. Melamed, 2011, *Represent and Destroy: Rationalizing Violence in the New Racial Capitalism*, Minneapolis, s. 36.

which is marked with criticism of the segregation system and celebration of the movement's leaders, particularly Martin Luther King, Jr. The authors of children's photobooks are not concerned with idealized characters who change the lives of many with their single act of courage. Instead they focus on a number of unnamed individuals who devoted their lives to a single cause. Publications on the topic of school integration, for instance, emphasize personal suffering and trauma on the part of numerous black children, not just one individual.

Toni Morrison's photobook *Remember*

Remember: A Journey to School Integration (2004) by Toni Morrison is one of the most popular photobooks on the topic of the civil rights movement⁹. The author imagines the black struggle is not finished and tries to convince her readers they are part of this history. She addresses them in the following way:

This book is about you. Even though the main event in the story took place many years ago, what happened before it and after it is now part of all our lives.¹⁰

Morrison uses a number of documentary photographs, for which she invents fictional narratives. In the introduction the author reminds the readers of the metatextual character of the book:

To enliven the trip, I have imagined the thoughts and feelings of some of the people in the photographs chosen to help tell this story. They are children, teenagers, adults; ordinary people leading ordinary lives all swept up in events that would mark all of our lives.¹¹

Most of the words being the voices of fictionalized child characters express their strong desire to make friends with people of the other race, which is presented as a basic solution to the problem of inequality. Friendship becomes central to the story leaving behind the serious political aspects of the struggle. This need for amity across races is related to the concept of child innocence, the meaning of which is a complicated issue. As Stachurska points out, "there is no culturally universal vocabulary"¹², and this is the case with *child innocence*. The meaning

⁹ Other popular photobooks on the topic of the civil rights movement are: Walter Dean Myers, *One More River to Cross* (1995), Ruby Bridges, *Through My Eyes* (1999), Carole Boston Weatherford, *Birmingham, 1963* (2007).

¹⁰ T. Morrison, 2004, *Remember: A Journey to School Integration*, Boston, s. 3.

¹¹ T. Morrison, tamże.

¹² A. Stachurska i A. Buda, 2013, *Socjolingwistyczne zróżnicowanie języka a znaczenie słowa*, [w:] „Słowo w kontekście”, pod red. Knapik, A., Chłopickiej i A., Chruszczewskiej, Kraków, s. 298.

of the concept changed over the years depending on the historical and cultural context. Robin Bernstein writes that *child innocence* was initially *raced white*, but now it implies all children's lives are significant politically, irrespective of their race¹³.

Morrison is particularly concerned with the children's emotions. The story begins with the words of a black girl who questions white children's racist approach: "The law says I can't go to school with white children. Are they afraid of my socks, my braids? I am seven years old. Why are they afraid of me?"¹⁴. Then there is a school integration scene which is accompanied with the words of another black girl: "I think she likes me, but how can I tell? What will I do if she hates me?"¹⁵. The photograph presents a classroom in Fort Myers, Virginia, in 1954, just after the U.S. Supreme Court decision of *Brown v. Board of Education* was passed. The girls' positions and facial expressions say a lot about the conflict between their races. The white child seems to dominate the black one. She is glancing at the new member of her class from a superior position. The black child is presented as the innocent one who is afraid of the white girl's judgement and who fears some kind of rejection (Fig.1). The following pages of the book reveal that the students of different races finally make friends. For instance, there is the photograph of a white girl showing to others the poster with the phrase: "Let's All Work Together"¹⁶. Interestingly, the girl is gazing at the black boy as if she was addressing the words directly to him and was ready to cooperate with him.



Fig. 1
Fort Myer, Virginia, Sept. 1954
From T. Morrison, *Remember* (2004), s. 22.

¹³ R. Bernstein, 2011, *Racial Innocence: Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights*, New York, London, s. 4-8.

¹⁴ R. Bernstein, tamże, s. 8.

¹⁵ Tamże, s. 23.

¹⁶ Tamże, s. 24.

Although many of the photos included in the book may indicate white-child racism, Morrison's words reverse the meaning of the visual narrative. The author manipulates two photographs presenting black and white children protesting by placing them on the opposite pages and adding a statement of a white boy. The first picture depicts three white students from high school in Clinton, Tennessee, protesting against the presence of black students in their school (Fig.2). The other photograph, taken around the same time in 1956, presents a group of black children protesting against exclusion from the white school in Hillsboro, Ohio (Fig.3).

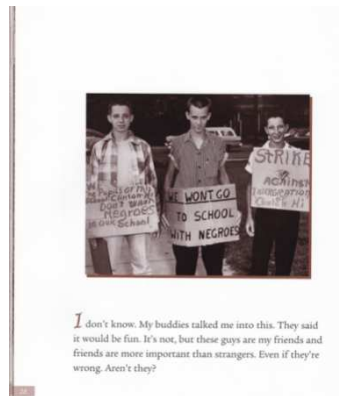


Fig.2

Clinton, Tennessee, Aug. 1956

From T. Morrison, *Remember* (2004), s. 28.



Fig.3

Hillsboro, Oregon, Apr. 1956

From T. Morrison, *Remember* (2004), s. 29.

The space devoted to both of the photographs is not equal. Whereas the first image is framed, the second one covers the whole page. As Nikolajeva and

Scott observe, this strategy of placing images within a photobook suggests the implied limitations to the presented issues or the lack of limitation¹⁷. Thus, the framed picture might suggest limitation of the black child's perspective. However, Morrison rejects the popular dichotomy of blackness and whiteness. The caption placed under the photograph of white students includes the following words:

I don't know. My buddies talked me into this. They said it would be fun. It's not, but these guys are my friends and friends are more important than strangers. Even if they're wrong. Aren't they?¹⁸

The white boys seem to be confused about their role in the protest. They participate in the march for the sake of their friendship rather than a true political cause. The words definitely change the way the photograph is interpreted. Morrison refers here to the concept of child innocence, suggesting that the white boys are not totally aware of what they are doing. Thus, as Capshaw concludes, "The reduction of the political implications of white children's actions to innocence is a potent means to deny complicity, of course; but it also can be wielded to minimize the experience of black young people in order to facilitate a narrative of friendship and forgiveness"¹⁹.

The pictures of protests are followed with a photograph of children participating in the actions of Ku Klux Klan. Like in the previous photographs, the white children appear totally innocent. The boy is wearing the Ku Klux Klan outfit but he seems to be unaware of its implications or even confused (Fig.4).



Fig. 4

The Ku Klux Klan sign on the car, Apr. 1956
From T. Morrison, *Remember* (2004), s. 30.

¹⁷ M. Nikolajeva, i C. Scott, 2006, *How Picturebooks Work*, New York, s. 224-227.

¹⁸ Morrison, tamże, s. 28.

¹⁹ Capshaw, tamże, s. 241.

Another photo illustrating the concept of child innocence within the context of white racism depicts several black children sitting in the almost empty classroom of an integrated school in Englewood, New Jersey, in September 1962. The words on the opposite page accompanying the photograph provide an excuse for the absence of white children: "When they let us in the school, none of the white students came. Their parents made them stay home"²⁰ (Fig.5). Thus the responsibility for the racist practice is put on the white parents rather than the children. The text which is placed on the card belonging to the members of Klu Klux Klan also confirms the adults' hostility towards blacks: "Southern whites are the Negroes' best friends but NO INTEGRATION"²¹ (Fig.4). The captions accompanying both of the photographs suggest that white children's concept of friendship would certainly be different from the one of their parents and it would entail playing or learning together.

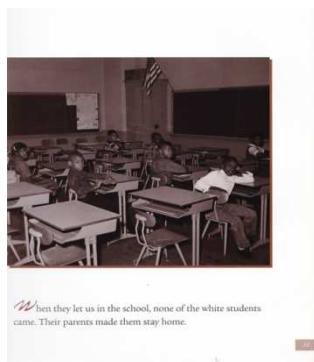


Fig. 5

Englewood, New Jersey, Sept. 1962
From T. Morrison, *Remember* (2004), s. 31.

The photographs in the following parts of the book show some kind of progression towards interracial friendship. In the first section entitled *The Narrow Path* there is a photograph presenting a black girl playing with a white doll (Fig.6). Obviously Morrison refers to the Clark doll experiment, which proves that black girls prefer to play with white dolls²². According to many scholars, this preference is connected with the girls' longing to be the other race. However,

²⁰ Morrison, tamże, s. 31.

²¹ Tamże, s. 30.

²² The Clark doll experiment refers to the studies done in 1954 during the Brown v. Board of Education trial concerning the issue of school segregation. Kenneth and Mamie Clark, experts in child development, experimented on African American children by giving them a choice of a white doll and a black doll. Most of the children preferred the white doll, which was interpreted as the child's rejection of the black race.

Morrison makes a totally different meaning of the photograph. She imagines the following words are the voice of the girl:

I like playing with her. She doesn't stick out her tongue or call me names. And she doesn't hide behind her mother's dress, pointing at me, when I go into town. She's a good friend, my Jasmine.²³

The possession of a white doll gives the black girl a sense of power. It is hers and she can do with it whatever she wants. First she changes the doll's name: "Then her name was Alice when my sister got it. Now she's mine and I call her Jasmine"²⁴ Then she gives her a new identity. The girl imagines that, unlike many white girls that she met in her life, Jasmine is just a good friend. Undeniably the doll is an embodiment of the girl's dream to have a white friend. However, it does not mean that she rejects her black identity. As Bernstein explains in her seminal book *Racial Innocence*, in which she reverses the original interpretation of the Clark doll experiment, for the child the doll is just a toy, not an evocation of her negative feelings towards herself.



Fig. 6

West Virginia, 1962.

From T. Morrison, *Remember* (2004), s. 13.

The image of the black girl playing with a white doll is particularly interesting in Morrison's book as it is not the first time she refers to the theme. However, she gives it a different meaning. Whereas in *The Bluest Eye* the girls desire to possess a Shirley Temple doll, in *Remember* the character dismantles the popular associations with this kind of doll. Like most reproductions of Shirley Temple dolls, we learn from the caption that the doll used by the black girl was originally wearing a red dotted dress:

²³ Morrison, tamże, s. 11.

²⁴ Tamże.

I think her dress was red with white dots and I remember she had a white underslip with lace, and panties too. They got torn and thrown away. She can't cry Mama anymore. All she has now is yellow hair and green eyes.²⁵

The words assign a new meaning to the photograph. The doll, now without wearing any costume, is somehow recreated by the black girl. She is the girl's good friend who neither avoids nor abuses her. Thus the photograph is a scene of true racial integration, which is achieved by means of friendship rather than political struggle.

In the second part of the book *The Open Gate*, which includes the photographs taken after the Supreme Court decision to integrate schools, there are several images of places shared by people of both races. The imposed obligation to use the same public space results in a number of interracial friendships. For instance, there is a picture of two teenage girls smiling at each other in a lunchroom, which is accompanied with the following words: "I see in her face just a girl. She sees in my face another girl. Maybe not friends, but simply girls together."²⁶ However, the scenes of integration are interrupted with the images of adults who are entering the supposedly integrated space. In one of the photographs we can easily recognize Ruby Bridges, the first black student who was enrolled at the public school in New Orleans in November 1960, leaving the school under U.S. Marshall escort²⁷ (Fig.7). The photograph on the opposite page presents a number of angry white parents demanding to keep the school segregated (Fig.8). When published in the media, these photographs probably initiated a number of discussions on social justice and law changes. The presence of the authorities protecting the black girl as well as the slogans on the posters held by the outraged women indicate that it is an important political issue. However, the text placed by Morrison next to the pictures provides a different perspective on school segregation: "They are trying to scare me. I guess they don't have any children of their own. But didn't grownups used to be little kids who knew how it felt to be scared?"²⁸ It's a child perspective for whom the emotions accompanying the process of integration matter much more than the lawfulness of the new regulation.

²⁵ Tamže, s. 12.

²⁶ Tamže, s. 42.

²⁷ Tamže, s. 44.

²⁸ Tamže, s. 45.



Fig. 7

New Orleans, Louisiana, Nov. 1960
From T. Morrison, *Remember* (2004), s. 44.



Fig. 8

New Orleans, Louisiana, Nov. 1960
From T. Morrison, *Remember* (2004), s. 45.

The last part of the book, *The Wide Road*, includes images of both black and white adults cooperating together while being friends. For instance, there is a photograph of a black and a white woman sitting together at the lunch-counter of a segregated restaurant, with the accompanying text: "It's not all that easy. You can feel the eyes, the silence, the hate. What makes it worth it is we are going to change things; what helps is doing it with a friend"²⁹.

Although Morrison is far from celebrating the key figures of the civil rights movement, she includes the photographs of Rosa Parks and Martin Luther King, Jr. to eliminate negative feelings, such as loneliness and alienation, which were experienced by many children involved in the black struggle. Morrison presents Parks and King as their friends who take away their loneliness. The accompanying

²⁹ Tamże, s. 55.

text says: "If I ever feel helpless or lonely I just have to remember that sometimes all it takes is one person. Then the loneliness melts away"³⁰.

Final remarks

Morrison's photobook is not only a reflection on the civil rights movement but also an intervention into the existing dominant narrative. By adding fictional voices to nonfictional photographic forms, the author provides a new perspective to the well-known narrative of the black struggle. Instead of criticizing white racism, she demonstrates the liberating power of interracial friendship. What makes the book successful is the metatextual form which permits the readers to shape their own response to the historical past. In the preface Morrison addresses the readers in the following way: "Why offer memories you do not have? Remembering can be painful, even frightening. But it can also swell your heart and open your mind"³¹. *Remember* as well as many other photobooks on the civil rights movement are interventionist literature urging the readers to reconsider their relationships with other races.

Bibliography

- Bernstein, R., 2011, *Racial Innocence: Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights*, New York University Press, New York, London.
- Capshaw, K., 2014, *Civil Rights Childhood: Picturing Liberation in African American Photobooks*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- "Coretta Scott King Awards.", 2005, *Teacher Librarian* 32, no. 4: 12. Academic Search Complete, EBSCOhost, dostęp 03-04-2017.
- Dowd Hall, J., 2005, *The Long Civil Rights Movement and the Political Uses of the Past*, [w:]
- "The Journal of American History", s. 1233-1263.
- Łuczak, E., red., 2013, *Toni Morrison*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Melamed, J., 2011, *Represent and Destroy: Rationalizing Violence in the New Racial Capitalism*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Morrison, T., 2004, *Remember: A Journey to School Integration*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Nikolajeva, M., C. Scott, 2006, *How Picturebooks Work*, Routledge, New York.
- Raiford, L., i R. C. Romano, 2006, *The Struggle over Memory*, [w:] *Civil Rights Movement in American Memory*, pod red. Romano i Raiford, University of Georgia Press, Athens.

³⁰ Tamże, s. 62, 65.

³¹ Tamże, s. 5.

- Stachurska, A., A. Buda, 2013, *Socjolingwistyczne zróżnicowanie języka a znaczenie Słowa*, [w:] *Słowo w kontekście*, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków, s. 293-301.
- Willis, D., 2000, *Reflections in Black: A History of Black Photographers, 1840 to Present*, Norton, New York.
- Włodarczyk-Stachurska, A., 2015, *Socjolingwistyczne zróżnicowanie języka – kontynuacja czy utrata językowej ciągłości?*, [w:] *Dialog z tradycją: Język – Komunikacja – Kultura*, Tom IV, Kraków: Collegium Columbinum, s.27-35.

Abstract

Toni Morrison’s children’s photobook *Remember* and the new insight into the Civil Rights Movement

Photographs of children activists involved in the Civil Rights Movement are a great source of knowledge about the losses they experienced due to the failure of the black struggle. Yet they are nonexistent in the American Studies concerning race issues. The portraits of Emmet Till or the four girls of Birmingham, though frequently shown in public places, have been overlooked in the scholarship on African-American children’s civic engagement.

Contemporary children’s photographic books offer a new insight into the Civil Rights Movement. They revise the static images of child innocence and portray young Afro-Americans as political agents of change.

The paper will examine Toni Morrison’s photobook *Remember* (2004) offering a story of school segregation and the dramatic effects of the Civil Rights Movement. It will consider the relationship between words and images, and the ways they construct new narratives of the Civil Rights Movement.

Keywords: African-American children’s literature, black struggle, illustrated book, text-image relations

Zusammenfassung

Ein neuer Blick auf die Bürgerrechtsbewegung im Kinderbuch *Remember* von Toni Morrison

Fotografien von aktiv in die Bürgerrechtsbewegung engagierten Kindern sind eine riesige Wissensquelle zum Thema der Verluste, welche die Kinder im Kampf um Gleichberechtigung litten haben. Diese Materialien sind ständig in amerikanischen Studien zur Rasse präsent. Das Porträt von Emmet Till oder das Bild von vier Mädchen, die Opfer der Angriffe in Birmingham wurden, sind in der Forschung über das soziale Engagement der afroamerikanischen Kinder übergangen worden.

Die zeitgenössische, mithistorischen Fotografien illustrierte Kinderliteratur lieferte einen neuen Blick auf die Bürgerrechtsbewegung. Diese Literatur lehnt das Konzept der kindlichen Unschuld ab und kreiert ein Bild der jungenschwarzen Protagonisten als Aktivisten, die zu wesentlichen Veränderungen im sozialen Umfeld beitragen.

Der vorliegende Artikel analysiert das illustrierte Kinderbuch *Remember* von Toni Morrison, das die dramatischen Folgen der Rassentrennung in amerikanischen Schulen hervorhebt. Die formelle Analyse der Narration bei Morrison beruht auf einer Rekonfiguration der Beziehungen zwischen Wort und Bild.

Schlüsselwörter: afroamerikanische Kinderliteratur, Kampf der Afroamerikaner, illustrierte Buch, Bild- und Textbeziehungen

Tomasz Kowalczyk

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

SORBISCHE KATHOLISCHE GLÄUBIGE IN DER OBERLAUSITZ ZUR ZEIT DES NATIONALSOZIALISMUS (1933-1945)

Das Verhältnis des deutschen Episkopats zur Ideologie des Nationalsozialismus war kritisch, wobei die Bischöfe den Gläubigen den Eintritt in die NSDAP geradezu untersagten. Nach Hitlers Machtübernahme am 30. Januar 1933 revidierte dieser als Reichskanzler offiziell seine Haltung zur christlichen Kirche. Indem er seine totalitäre Parteipolitik durchsetzte, erreichte er am 24. März 1933 die Verabschiedung eines Ermächtigungsgesetzes, das ihn von Reichstag und Reichsrat unabhängig machte, wozu im Parlament eine Zweidrittelmehrheit ihre Zustimmung gab.¹

In der Rede zur Begründung der Sonderrechte signalisierte Hitler der katholischen Kirchenhierarchie, er wolle die gegenseitigen Beziehungen normalisieren, denn „die nationalsozialistische Regierung sieht in den beiden christlichen Konfessionen die wichtigsten Faktoren der Erhaltung unseres Volkstums“.² Katholizismus und Protestantismus bezeichnete er zugleich als „unerschütterliche Fundamente des sittlichen und moralischen Lebens unseres Volkes“.³ Die Fuldaer Bischofskonferenz reagierte positiv auf die Äußerungen des Reichskanzlers und hob am 28. März 1933 die Verbote einer Unterstützung des Nationalsozialismus durch deutsche Katholiken auf.⁴ Wenige Tage nach seiner Ansprache bekräftigte Hitler im Kreise engster Mitarbeiter, dass ihn nichts davon abhalten werde, das Christentum auszurotten. Ein wahrer Deutscher könne – nach seiner Ansicht – kein Christ sein.⁵

Ende März/Anfang April 1933 begannen Verhandlungen mit dem Vatikan über ein Konkordat, das schließlich am 20. Juli paraphiert und am 10. September 1933 ratifiziert wurde. Auf diese Weise suchte die katholische Kirche innerhalb der gesellschaftlichen Umbrüche im deutschen Staat ein Minimum an Rechten zu sichern. Im Reichskonkordat wurde die kirchliche Autonomie in den

¹ Pleticha H., 1987, *Deutsche Geschichte. Bd. 11: Republik und Diktatur 1918 bis 1945*, Gütersloh, s. 235.

² Hofer W., 1996, *Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933-1945*, Frankfurt am Main, s. 120.

³ Hofer, 1996, *Nationalismus*, tamże, s. 120.

⁴ Legge P., *Katolska cyrkej a nacionalismus*. - w: *Katolski Posoł*, 13/1933, s. 98.

⁵ Hofer, 1996, *Nationalsozialismus*, tamże, s. 121.

wesentlichsten Punkten bestätigt. Glaubensfreiheit und Ausübung katholischer Religionspraktiken wurden garantiert. Bekräftigt wurde die weitere Gültigkeit der noch in der Weimarer Republik geschlossenen Konkordate mit Bayern (1924), Preußen (1929) und Baden (1932). Erklärt wurde die Absicht, eigene diplomatische Vertreter in Berlin und im Vatikan zu benennen. Die Bischöfe erhielten die Möglichkeit, sich mit den Gläubigen durch Hirtenbriefe und Diözesanzeitschriften zu verständigen. Betont wurde der Besitzanspruch der katholischen Kirche an allen ihren Stiftungen, Einrichtungen und Vereinigungen. Zugesichert wurde das Fortbestehen katholischer theologischer Fakultäten an staatlichen Lehranstalten, wobei auch kircheneigene theologische Bildungszentren einbezogen waren. Es wurde die Möglichkeit gewährt, Religionsunterricht in den Schulen zu erteilen und beim Militär, in Krankenhäusern und Haftanstalten seelsorgerlich tätig zu werden. Das Konkordat schützte die rein religiösen, kulturellen und karitativen Verbände, die der kirchlichen Obrigkeit unterstellt waren. Der katholischen Geistlichkeit war es untersagt, in politische Parteien einzutreten und für diese zu wirken.⁶ Der Abschluss des Konkordats sollte die gegen die NS-Regierung erhobenen Vorwürfe abwehren, sie verträte eine antichristliche und kirchenfeindliche Ideologie. Einen zusätzlichen Nutzen brachte – nach Meinung von Nazipolitikern – die faktische Anerkennung des Regimes durch den Päpstlichen Stuhl. Darüber hinaus half das Konkordat dem Reichskanzler bei der Ausschaltung der christlichen Gewerkschaften und der katholischen Zentrumspartei.⁷

Bald darauf erfolgten die ersten Vertragsbrüche, auf die der Vatikan mit sehr klaren und entschiedenen Protestnoten reagierte. Am 26. Juli 1935 bezeichnete der *Osservatore Romano* die praktische Regierungspolitik des Dritten Reiches als „offenen Kulturkampf“. Der NS-Staat zielte faktisch auf offene Konfrontation mit dem Christentum, das er aus dem öffentlichen Leben verbannen wollte. Katholische und evangelische Gläubige wurden als Deutsche zweiter Klasse behandelt, indem man behauptete, sie stünden einer normalen Entwicklung der deutschen Gesellschaft im Wege.⁸ In den Jahren 1935-1937 durchzog eine Welle von Schauprozessen gegen die katholische Geistlichkeit das Land, der insbesondere Devisen- oder Moralvergehen zur Last gelegt wurden.⁹ 1935 wurde das Reichsministerium für Kirchenangelegenheiten zwecks Koordinierung der NS-Politik gegenüber den Christen geschaffen. Das neue Ressort erhielt weitgehende Verfassungsvollmachten zugebilligt. Unterdessen wurde das katholische Schulwesen Schritt um Schritt beschränkt, der katholischen Jugend

⁶ Meier, K., 1992, *Kreuz und Hakenkreuz. Die evangelische Kirche im Dritten Reich*, München, s. 201-206.

⁷ Hofer, 1996, *Nationalsozialismus*, tamže, s. 121/22.

⁸ Redefragment des Reichsinnenministers Wilhelm Frick (1935) - w: Hofer, 1996, *Nationalismus*, tamže, s. 128.

⁹ Meier, 1992, *Kreuz und Hakenkreuz*, tamže, s. 209.

wurde das Versammlungsrecht abgesprochen und Bücher religiösen Inhalts wurden beschlagnahmt.¹⁰

Der Päpstliche Stuhl trug sich sogar mit der Absicht, das Konkordat einseitig aufzukündigen, unterließ dies aber nach Einspruch der deutschen Bischöfe. Sein vernehmlichster Protest gegen das NS-Regime war die Enzyklika *Mit brennender Sorge*, gedruckt in beträchtlicher Auflage und von den Kanzeln Deutschlands am Palmsonntag (21. März) 1937 verlesen. Ein Entwurf des Dokuments wurde auf Ersuchen von Papst Pius XI. vom Erzbischof von München und Freising Michael Kardinal Faulhaber, ausgearbeitet, jedoch erschien Kardinal Pacelli die Erstfassung zu milde, weshalb er persönlich einige schärfere Abschnitte hinzufügte.¹¹ Der Papst verurteilte in der Enzyklika die anstelle eines personalen Gottes gesetzten altgermanisch-vorchristlichen Glaubensvorstellungen. Er warnte: „Wer Rasse oder Nation, oder Staat, oder staatliche Ordnung, Repräsentanten der Regierungsgewalt oder andere Grundwerte der menschlichen Gesellschaft über die natürliche Werteskala stellt, welche in der zeitlichen Ordnung einen wesentlichen und geachteten Platz einnehmen, und daraus die höchste Norm aller Werte macht, auch der religiösen, und sie als Götzen verehrt, der stürzt um und fälscht die sachliche Ordnung, geschaffen und errichtet vom Gott-Menschen, und ist weit entfernt vom wahren Glauben an Gott und von einer diesem entsprechenden Weltanschauung“.¹² Pius XI. unterstützte die Entfaltung patriotischer Gefühle unter der Jugend, sprach sich jedoch gegen die Trennung der pädagogischen und religiösen Zielstellungen aus.¹³

Nach der Veröffentlichung der Enzyklika verstärkten sich die NS-Repressionen gegen die katholische Kirche.¹⁴ Das am 22. März 1933 eingerichtete Konzentrationslager Dachau wurde bald zum „größten Kloster der Welt“. Von den insgesamt 4618 in NS-Vernichtungslagern eingekerkerten Geistlichen wurden 2796 nach Dachau geschickt. 947 Priester erlitten den Märtyrertod.¹⁵ Im Verlauf von zwölf Jahren des Terrors brachte die katholische Kirche ein enormes Blutopfer bei der Verteidigung des christlichen Glaubens und wahrer nationaler Werte.

Das Druckverbot sorbischer katholischer Schriften

Das zwischen dem Päpstlichen Stuhl und der Regierung des Dritten Reiches geschlossene Konkordat garantierte in Deutschland das Erscheinen des katholischen Schrifttums, was dem *Katolski Posol* zugute kam. Doch nach dem Publikationsverbot für die sorbischsprachige Presse und der Zwangsauflösung des Cyrill-Methodius-Vereins war die Redaktion des katholischen sorbischen

¹⁰ Hofer, 1996, *Nationalsozialismus*, tamže, s. 123/24

¹¹ Meier, 1992, *Kreuz und Hakenkreuz*, tamže, s. 214.

¹² Pius XI., *Mit brennender Sorge*.

¹³ Pius XI., *Mit brennender Sorge*.

¹⁴ Meier, 1992, *Kreuz und Hakenkreuz*, tamže, s. 215

¹⁵ Śmigiel K., 1989, Dachau, - w: *Encyklopedia katolicka*, Lublin, t. 3, s. 966.

Wochenblattes zu einer Änderung gezwungen. Der *Katolski Posoł* blieb eine religiöse Zeitschrift, aber die nationalen Akzente – die einst stark ausgeprägt waren – wurden immer spärlicher. Das war eine vernünftige Maßnahme, weil die Veröffentlichung von Beiträgen mit betont sorbischem Charakter den Behörden einen Vorwand zur Liquidierung der Zeitschrift geliefert hätte. Der verantwortliche Redakteur Jurij Hejduška wusste, dass der Erhalt der Zeitschrift nur um den Preis eines Kompromisses, der den ideellen Rahmen der Gründer nicht überschritt, möglich war.

Im *Katolski Posoł* erschienen NS-Plakate mit deutschen Untertiteln, z. B. „Ein Volk hilft sich selbst. Winterhilfswerk“,¹⁶ „Sammeln freiwillige Helfer des WHW. Vergiss das nicht bei deinem Opfer“,¹⁷ „Sei bereit zum Einsatz für das WHW“,¹⁸ „Spendet Pfunde“,¹⁹ „Gebt Pfunde dem Winterhilfswerk“,²⁰ „Niemand in der Welt wird uns helfen, außer wir helfen uns selbst. Der Führer zur Eröffnung des WHW“,²¹ „Jeder isst mit. Eintopfsonntag“.²² Man entschloss sich, ein größeres Redezitat Hitlers einzufügen: „Ein kleines Opfer wird nur von jedem einzelnen gefordert. Ich erwarte aber, dass jeder einzelne sein Opfer nach seinem Können bestimmt und dass der Reichtum hier mit glänzendem Beispiel vorangeht. Adolf Hitler bei der Eröffnung des WHW 1938/39“.²³

Adolf Hitler wurde zu seinem 50. Geburtstag durch den *Katolski Posoł* gratuliert, freilich in sorbischer Sprache.²⁴ Auf einigen abgedruckten Zeichnungen prangten Hakenkreuze,²⁵ aber es wurden keinerlei deutschsprachige Losungen mit eindeutig politischer Aussage veröffentlicht.

Trotz des Tätigkeitsverbots des Cyrill-Methodius-Vereins vom Juni 1937 verwies der *Katolski Posoł* weiterhin auf seinen Herausgeber, als dessen Vorsitzender Jurij Hejduška verschiedentlich in Schreiben an deutsche Behörden auftrat. Die NS-Regierung tolerierte die Herausgebertätigkeit des Vereins weiterhin, genehmigte jedoch keine anderen statutengemäß zulässigen Aktivitäten, wie sie vor dem erwähnten Datum üblich gewesen waren.

Am 28. September 1937 beantragte Jurij Hejduška die Aufnahme des Cyrill-Methodius-Vereins in die Reichsschrifttumskammer.²⁶ Deren Vorsitzender

¹⁶ *Katolski Posoł*, 46/1938, s. 327.

¹⁷ *Katolski Posoł*, 48/1938, s. 339; 51/1938, s. 362.

¹⁸ *Katolski Posoł*, 1/1939, s. 6.

¹⁹ *Katolski Posoł*, 3/1939, s. 18.

²⁰ *Katolski Posoł*, 6/1939, s. 41.

²¹ *Katolski Posoł*, 9/1939, s. 63; 11/1939, s. 72.

²² *Katolski Posoł*, 10/1939, s. 67.

²³ *Katolski Posoł*, 7/1939, s. 47.

²⁴ *Katolski Posoł*, 15/1939, s. 105.

²⁵ *Katolski Posoł*, 48/1938, s. 339; 51/1938, s. 362; 1/1939, s. 6; 3/1939, s. 18; 7/1939, s. 47; 9/1939, s. 63; 11/1939, s. 72.

²⁶ Jurij Hejduška J. an den Vorsitzenden der Reichsschrifttumskammer, Bautzen, den 28.9.1937. - w: SKA, Mzb XVI-9M.

war gegen den Antrag des sorbischen Geistlichen, weil dieser angeblich unzureichend ausgebildet war. Er erinnerte daran, dass es Nichtmitgliedern der Reichsschrifttumskammer untersagt war, buchhändlerische Tätigkeiten auszuüben, und fügte schließlich hinzu, dass die Kammer nur Einzelpersonen aufnehme.²⁷

Hejduška legte Einspruch ein, indem er erklärte, dass der Cyrill-Methodius-Verein die Religiosität der katholischen Sorben pflege und durch Herausgabe von Büchern und Schriften in der Muttersprache erhalte. Er stellte fest, dass im Verlauf des 75-jährigen Wirkens eine feste Bindung zwischen dem Verein und den sorbischen Katholiken entstanden sei. Sein Wirkungsbereich sei begrenzt, weil er sich ausschließlich auf den katholischen Teil der sorbischen Gemeinschaft konzentriere. Die Auflagen der gedruckten Gebetbücher seien niedrig, nur der *Katolski Posoł* erscheine momentan in 1500 Exemplaren. Pfarrer Hejduška schloss eine Konkurrenzfähigkeit der herausgegebenen Schriften im Hinblick auf ihre sprachliche Gestalt aus. Der Cyrill-Methodius-Verein befasste sich – seiner Meinung nach – nicht mit buchhändlerischer Tätigkeit, sondern beschränkte sich auf den Vertrieb von Schriften und der Zeitschrift, die sämtlich im Eigenverlag erschienen. Zu diesem Vertrieb wäre keine Buchhandlung vonnöten, die ohnehin nicht vorhanden war und auch gar nicht unterhalten werden könnte. Er unterstrich zugleich die Tatsache, dass der Verein beim Kreisgericht Bautzen eingetragen war und seine Tätigkeit legal betrieb.²⁸

Jurij Hejduškas Intervention brachte den gewünschten Erfolg, denn dem Cyrill-Methodius-Verein wurde ausnahmsweise das Recht zugestanden, die Herausgebertätigkeit fortzusetzen, ohne Mitglied der Reichsschrifttumskammer zu sein. Das entsprechende Dokument sollte in der Leipziger Außenstelle der Kammer ausgefertigt werden.²⁹ Dazu ist es jedoch nicht gekommen, vielmehr wurde Hejduška benachrichtigt, dass der Verlag bis spätestens 9. April 1940 zu schließen sei.³⁰ Die letzte Vorkriegsnummer des *Katolski Posoł* trägt das Datum des 15. Juli 1939.³¹

Der katholische sorbische Buchkalender *Krajan* erschien seit 1868³² mit einer Anzahl wesentlicher Informationen für jeden sorbischen Katholiken, beispielsweise mit Zeitangaben für die Messen in den deutschsprachigen Pfarrgemeinden, einem Schematismus des Bistums Meißen, einem Verzeichnis

²⁷ Vorsitzender der Reichsschrifttumskammer an Jurij Hejduška, Berlin, den 26.10.1938. - w: SKA, Mzb XVI/9M.

²⁸ Jurij Hejduška an den Vorsitzenden der Reichsschrifttumskammer, Bautzen, den 17.11.1938. - w: SKA, Mzb XVI/9M.

²⁹ Vorsitzender der Reichsschrifttumskammer an Jurij Hejduška, Berlin, den 16.12.1938. - w: SKA, Mzb XVI/9M.

³⁰ Außenstelle der Reichsschrifttumskammer in Leipzig an Jurij Hejduška, Leipzig, 31.7.1939. - w: SKA, Mzb XVI/9M.

³¹ *Katolski Posoł*, 28/1939.

³² *Katholska protyka za Hornju Łužicu na lěto 1868*, w Budyschinje, z nakładom towarstwa ss. Cyrylla a Metoda.

katholischer Geistlicher und sorbischer Lehrer. Der *Krajan* war nicht nur Jahreskalender, sondern zugleich Hausbuch katholischer sorbischer Familien. Der publizistische Teil wurde mit der Rubrik „Rozhlady so“ (dt. „Halte Umschau“) eröffnet, die dem gläubigen Leser die aktuelle gesellschaftliche und politische Situation erläuterte. Die Redaktion nahm viele Beiträge auf, die den Sorben die katholische Weltkirche nahe brachten. Der *Krajan* öffnete seine Seiten auch den sorbischen Kulturschaffenden, die hier Gedichte und Erzählungen abdruckten. Ab 1934 war Józef Nowak verantwortlicher Redakteur.³³

Der sorbische Buchkalender geriet, ähnlich wie die Zeitschrift *Katolski Posol*, mehr und mehr unter Druck der NS-Behörden. Der Inhalt der Publikation musste grundlegend geändert werden, um weder Verdacht noch Interesse der Nazis zu wecken. Im Aufsatz „Rozhlady so“ des *Krajan* 1937 verwies der Autor auf die neue Situation, in der sich das sorbische Volk befände. Unter Bezug auf den Spanienkrieg erwähnte er, dass der Faschismus scharf gegen das jüdische Volk vorgehe, das sich in Polen und Ungarn schon Schikanen ausgesetzt sehe, während die faschistische Ideologie in Italien und Österreich offenbar heimisch geworden sei. Der Verfasser brachte die Hoffnung zum Ausdruck, dass menschliche Verblendung die Völker Europas in keinen neuen vernichtenden Krieg treiben möge. Er zitierte die Worte Adolf Hitlers vom 21. Mai 1935 vor dem Reichstag, wo der Führer entschlossen in Abrede gestellt hatte, dass der Nationalsozialismus nach Germanisierung anderer Nationen strebe, indem er ihnen Kultur, Volkstum und Sprache der Deutschen aufzwingt. Hitler wurde für diese Zusicherung Dank gesagt.³⁴

Am 2. August 1937 erhielt Pfarrer Józef Nowak die Nachricht, dass das weitere Erscheinen des *Krajan* von der völligen Veränderung seines Charakters abhänge. Der Chefredakteur wurde zur Unterstützung der NS-Politik durch getreue Schilderung der Ereignisse sowie zur stärkeren Beachtung der Tätigkeit der NSDAP und ihrer Gliederungen verpflichtet. Der Buchkalender 1938 wurde zum Vertrieb freigegeben, doch müssten die folgenden Ausgaben von einer entsprechenden Parteikommission, der das maschinengeschriebene Manuskript zu übergeben sei, zensiert werden.³⁵

Die Kommission bestätigte die Vertriebsgenehmigung für das Jahr 1938, erhob aber gegen Nowak den Vorwurf, zu wenige Beiträge über die Erfolge des Nationalsozialismus aufgenommen zu haben. Man vermerkte, dass die Behörden so schnell wie möglich eine Korrektur dieses Fehlers erwarteten.³⁶

³³ Šolta J./Kunze P./Šěn F., 1984, Nowy biografiski słownik k stawiznam a kulturje Serbow, Budyšin, s. 416.

³⁴ Rozhlady so! - In: *Krajan* 1937, s. 23.

³⁵ Informationen von Józef Nowak, Bautzen, 2.8.1937. - w: Privatarhiv Šćěpan Delan.

³⁶ Urteil der Parteikommission für Angelegenheiten der Zensur, 26.10.1937. - w: Salowski M. 1937 – *zakaz našeho serbskeho Towarstwa swj. Cyrila a Metoda*. - w: *Katolski Posol* 16/1977, s. 89.

Im *Krajan* für 1938 war ein deutschsprachiger Artikel von Dr. G. Scholze mit dem Titel „Im neuen Reiche“ enthalten. Die Spezifik des sorbischen Landes wurde darin mit anderen deutschen Gebieten verglichen und konstatiert, dass alle Bewohner Deutschlands in der Liebe zum Geburtsort und zum gemeinsamen Vaterland übereinstimmten. Es wurde betont, dass viele Besucher der Lausitz von den schönen Volkstrachten und den Bräuchen entzückt seien, die seit Jahrhunderten von Generation zu Generation überliefert würden. Der Verfasser zeigte sich befriedigt darüber, dass der Führer das Fundament des neuen Reiches auf einem gesunden Volk, auf starken und mit dem Vaterland fest verbundenen Menschen errichten wolle. Dr. Scholze charakterisierte die Sorben als zurückhaltend, vorsichtig, enthaltsam, teilweise misstrauisch, ihr Herz lasse sich nur schwer für die neue Ideologie gewinnen. Er erklärte, dass seine Treue und Verbundenheit dem sorbischen Volk stets das Wohlwollen und die Anerkennung des Herrscherhauses gesichert hätten. Wenn sich die ganze Welt gegen die Deutschen verschworen hatte, dann kämpften sorbische Soldaten Schulter an Schulter mit den Deutschen für die Verteidigung des gemeinsamen Vaterlands. Die Sorben hätten mit Freude und Genugtuung Hitlers Versicherung vom September 1933 begrüßt, die ihnen die erforderlichen Bedingungen zum Erhalt und zur Pflege ihrer Nationalität garantierte. Seit seinem Machtantritt hätten sich die Sorben aktiv in die nationalsozialistische Bewegung eingereiht. Der Verfasser zählte in aller Kürze die wichtigsten Errungenschaften der NS-Herrschaft auf, wozu er die Vereinigung des deutschen Volkes ohne Rücksicht auf Klassen- und Konfessionsunterschiede. Erfolge auf sozialem, wirtschaftlichem und militärischem Gebiet sowie die fast völlige Überwindung der Arbeitslosigkeit zählte. Nach Meinung Dr. Scholzes hatten die XI Olympischen Spiele 1936 der Sache des Friedens einen guten Dienst erwiesen. Die Leser wurden zudem mit den Zielen des Vierjahresplans vertraut gemacht, der die im Versailler Vertrag Deutschland auferlegten wirtschaftlichen Fesseln endgültig sprengen sollte. Dabei wurde hervorgehoben, dass die Lausitz mit der Entwicklung ihrer Landwirtschaft einen beträchtlichen Beitrag zur Erreichung dieser Ziele leiste.³⁷ Man wird Józef Nowak für den Abdruck dieses Beitrags schwerlich verurteilen können, denn dadurch fand der Buchkalender seinen Weg zu den sorbischen Gläubigen.

Am 15. Dezember 1938 konfiszierte die Gestapo alle vom Cyrill-Methodius-Verein herausgegebenen und vertriebenen Bücher und Schriften, darunter den in Satz befindlichen *Krajan* für das Jahr 1939. Die Polizeiaktion wurde mit der Behauptung begründet, dass Verlag und Vertrieb der Editionen nicht bei der Abteilung Buchhandel der Reichsschrifttumskammer registriert wären.³⁸ Die Wirren des Krieges überdauerte nicht ein einziges Exemplar des letzten

³⁷ Dr. Scholze G., Im neuen Reiche. - w: *Krajan* 1938, s. 38-40.

³⁸ Notiz von Jurij Hejduška. - w: *Jurij Hejduška, předsyda Towarstwa swj. Cyrila a Metodija k napravam přečiwo towarstwu*. - w: SKA, Mzb XVI 9M.

sorbischen Vorkriegs-Buchkalenders. Erhalten sind lediglich die Seiten 44-56 mit insgesamt sechs Beiträgen.³⁹

Repressionen gegenüber sorbischen Lehrern

Einen bedingungslosen Kampf kündigte man auch den katholischen Sorben an, die Leid und Verfolgung nicht nur wegen ihres Glaubens, sondern zugleich wegen ihrer Herkunft zu erhalten hatten. Am 25. April 1933 billigte der Bautzener Amtshauptmann Dr. Sievert den Vorschlag, bei zwei katholischen sorbischen Lehrern Hausdurchsuchungen vorzunehmen: bei Jan Meškank aus Ostro und Jurij Słodeńk aus Panschwitz.⁴⁰ Zugleich wurde strenge Postzensur für Michał Nawka und Jurij Słodeńk verhängt,⁴¹ die erst am 6. Juni 1933 aufgehoben wurde.⁴² Im Ergebnis der Polizeiaktion erhielt Jan Meškank Lehrverbot für die katholische Lausitz, weshalb er ab 5. September 1933 zunächst in Kleindittmannsdorf und danach in Hauswalde als Volksschullehrer eingesetzt war.⁴³ In den Jahren 1934-1937 war er in Sdier tätig, die folgenden sieben Jahre in Klix.⁴⁴ Nach seiner Verhaftung am 6. November 1944⁴⁵ überlebte er den alliierten Luftangriff auf Dresden, weil er aus dem Gefängnis fliehen konnte.⁴⁶ Jurij Słodeńk wurde vorzeitig in den Ruhestand versetzt,⁴⁷ während Michał Nawka wegen Hochverrats angeklagt wurde.⁴⁸ In einem Bibliotheksexemplar von *Mein Kampf* fand man kritische Anmerkungen von der Hand des Radiborer Lehrers, der darüber hinaus angeblich Kontakte zu Juden gepflegt und Flugblätter antistaatlichen Inhalts verteilt haben sollte.⁴⁹ Einer der Spitzelberichte behauptete gar, das Ehepaar Nawka unterhalte sich tschechisch und werde von der tschechoslowakischen Regierung finanziell unterstützt.⁵⁰ Bis zum Prozessbeginn war es Nawka untersagt, die Schule

³⁹ Krajan 1939, s. 44-56. - w: Privatarhiv Šćěpan Delan.

⁴⁰ Dr. Sievert an die Amtshauptmannschaft Kamenz, Bautzen, 25.4.1933. - w: SÄHStA, Außenstelle Bautzen KH W I, 1 G.

⁴¹ Amtshauptmannschaft Bautzen an ihre Polizeiabteilung, Bautzen, 25.4.1933. - w: SÄHStA, Außenstelle Bautzen KH W I, 1 G.

⁴² Dieselbe an dieselbe, Bautzen, 6.6.1933. - w: SÄHStA, Außenstelle Bautzen KH W I, 1 G.

⁴³ Meškank J., 1970, *Mój puć do swobody*. - w: *Z jastwa a wuhnastwa*, Budyšin, S. 143. Siehe auch: Šołta/Kunze/ Šěn, *Nowy biografiski słownik*, s. 367.

⁴⁴ Šołta/Kunze/ Šěn, *Nowy biografiski słownik*, s. 367.

⁴⁵ Meškank, *Mój puć do swobody*, s. 145.

⁴⁶ Meškank J., *Mój puć do swobody*, s. 150-153.

⁴⁷ Šołta/Kunze/ Šěn, *Nowy biografiski słownik*, s. 509.

⁴⁸ Kościów Z., 1994, *Michał Nawka. Puće žiwjenja a skutkowanja. Wobrys*, Budyšin, s. 16.

⁴⁹ Nawkec C., 1970, *Wotewrjeny KZ*. - w: *Z jastwa a wuhnastwa*, Budyšin, s. 18.

⁵⁰ N.N. an Geheime Staatspolizei Sachsen, Dresden, 25.8.1933. - w: Młynk J., *Dosłowo*, s. 174-176.

zu betreten.⁵¹ In der am ersten Freitag im März 1934 abgehaltenen Verhandlung gelang es dem aus Radibor stammenden Verteidiger, Rechtsanwalt Dr. Pawoł Kurjo, die Aussage des Hauptbelastungszeugen der Anklage, eines gewissen Harrz Meißner, zu erschüttern.⁵² Michał Nawka wurde freigesprochen, doch die NS-Behörden behielten den weiter im nationalen Sinne tätigen sorbischen Pädagogen im Auge.

Am 14. Mai 1935 fand in der Sächsischen Staatskanzlei in Dresden eine Beratung über weitere antisorbische Maßnahmen statt. Man war beunruhigt, dass die katholische Kirche in der Lausitz mit ihren unerschütterlichen Prinzipien immer noch eine ideelle Machtposition inne hatte. Man hatte bemerkt, dass in sorbischsprachigen Kirchgemeinden die auf solider finanzieller Basis stehenden katholischen Jugendvereine mit der Hitlerjugend konkurrierten, deren Aktivität demzufolge deutlich beeinträchtigt war. Nach Meinung der Beratungsteilnehmer sollte die HJ in ihren Reihen eine Elite junger Sorben heranbilden, mit deren Hilfe es leichter wäre, die sorbische Jugend für diese Organisation zu gewinnen. Es wurde angemerkt, dass diese Aktion nicht auf der Ebene der Religion erfolgen dürfe. Junge Sorben könnten darüber hinaus in andere vom Staat kontrollierte Verbände eintreten. Man beschloss, in zweisprachigen Schulen verantwortungsbewusste Pädagogen mit nationalsozialistischer Gesinnung zu beschäftigen, die möglichst selbst sorbischer Herkunft waren. Ihre Aufgabe sollte darin bestehen, die Einbeziehung der Sorben in die deutsche Volksgemeinschaft zu fördern, die Entwicklung der sorbischen nationalen Bewegung zu bremsen und die Konflikte mit den katholischen Sorben zu lösen.⁵³

Im Jahre 1937 folgte die nächste Welle von Repressalien gegen katholische sorbische Pädagogen. Die namhaftesten unter ihnen wurden am 9. April 1937 angewiesen, die Lausitz zu verlassen und ihre Arbeit an deutschen Orten aufzunehmen.⁵⁴ Hańža Wjelsec wurde nach Oelsnitz, Jurij Kubaš nach Oederan, Michał Nawka nach Chemnitz versetzt.⁵⁵ 1942 kam das Exemplar von *Mein Kampf* mit den handgeschriebenen Randbemerkungen Michał Nawkas erneut zur Sprache.⁵⁶ Die Gestapo gab sich jedoch mit der Erklärung zufrieden, dass man das Buch kritisch lesen müsse. Ein maßgebliches Argument zugunsten des sorbischen Pädagogen war die Tatsache, dass vier seiner Söhne an der Front kämpften.⁵⁷ Jan

⁵¹ Amtshauptmannschaft Bautzen an ihre Polizeiabteilung, Bautzen, 25.4.1933. - w: SÄHStA, Außenstelle Bautzen KH W I, 1 G.

⁵² Dieselbe an dieselbe, Bautzen, 6.6.1933. - w: SÄHStA, Außenstelle Bautzen KH W I, 1 G.

⁵³ Kasper M./Šořta J., 1960, *Dokumente zur faschistischen Unterdrückungspolitik gegenüber der sorbischen nationalen Minderheit. Aktenpublikation.* - In: Lětopis B 7, s. 217-224.

⁵⁴ Kościów, Michał Nawka, s. 17.

⁵⁵ Nawkec, Wotewrjeny, s. 20.

⁵⁶ Nawkec, Wotewrjeny, s. 29.

⁵⁷ Kościów, Michał Nawka, s. 18.

Andricki, 1908 bis 1937 Leiter der Volksschule in Radibor, wurde mit Berufsverbot belegt, nachdem er die Leitung des Kirchenchors *Meja* übernommen hatte.⁵⁸ Im Jahre 1938 wurde Beno Kubaš dienstlich nach Wermsdorf bei Oschatz versetzt, ein Jahr später verließ Pawoł Delan die sorbische Lausitz, um in Tautewalde zu unterrichten.⁵⁹ Dem bereits 1933 aus der Heimat abgeschobenen Filip Jakubaš untersagten die NS-Behörden die Erteilung von Geschichtsunterricht. Sowohl er wie auch Mikławš Bejmak und Jurij Wuješ wurden zur Wehrmacht eingezogen. An der Front fielen weitere sorbische Lehrer, darunter Maks Rječka und Jurij Krons. Insgesamt wurden mehr als 30 sorbische Pädagogen aus der Lausitz entfernt bzw. mit Berufsverbot belegt.

Die NS-Behörden setzten den Plan zur Vernichtung des sorbischen Volkes systematisch um, indem sie die zur Erziehung der nachrückenden Generationen berufene Lehrerschaft angegriffen. Das seiner Intelligenz beraubte Volk sollte untergehen. Bis zur endgültigen Liquidierung sollte es aber noch als „Kanonenfutter“ und Lieferant billiger Arbeitskraft von Nutzen sein.

In seiner Denkschrift vom 15. Mai 1940 mit dem Titel *Einige Gedanken über die Behandlung der Fremdvölkischen im Osten* hatte Heinrich Himmler erklärt, dass auch die führerlosen Sorben zur Zwangsarbeit bestimmt wären. Das sorbische Volk hatte seinen „Herren“ zu dienen – in Steinbrüchen, im Bauwesen oder beim Straßenbau. Das kulturlose sorbische Volk sollte einer strengen, konsequenten und gerechten Führung durch die Deutschen anvertraut werden. Ein Grundproblem bildete die angemessene Lösung der Schulfrage: Diejenigen Völker, denen der Reichsführer-SS und Verfasser des chauvinistischen Dokuments ein ähnliches Schicksal zgedacht hatte, konnten ihre Kinder nur in eine vierklassige Volksschule schicken. Um den Erwerb höherer Bildung durften sich nur Jugendliche bewerben, die den Rassenbedingungen des Herrenvolkes entsprachen. Bei Zulassung eines Kindes zur höheren Bildung musste es Schulen in deutschen Gebieten besuchen. Die übrigen Schüler sollten bis 500 zählen und ihre Unterschrift leisten können. Leseunterricht wurde als überflüssig erachtet. Eine derartige Schule hatte den Kindern vor allem einzuhämmern, dass es „ein göttlicher Befehl ist, den Deutschen zu gehorchen, ehrlich, fleißig und tapfer“ zu sein.⁶⁰ Es verwundert nicht, dass ein zum Untergang bestimmtes Volk zuallererst um seine Lehrerschaft gebracht wurde, die die sorbische Jugend zur Bewährung der nationalen Werte befähigen konnte.

⁵⁸ Šošta/Kunze/ Šěn, *Nowy biografiski słownik*, s. 367.

⁵⁹ Meškank J., *Stawizny šulow w katolskich Serbach*. - In: *Katolski Posoł* 16/1969, s. 93.

⁶⁰ Himmler H., *Einige Gedanken über die Behandlung der Fremdvölkischen im Osten*, 15.5.1940. - In: Kasper/Šošta, *Unterdrückungspolitik*, s. 239-241.

Quellennachweis

Ungedruckte Quellen

Sächsisches Hauptstaatsarchiv, Außenstelle Bautzen: Abk.: SÄHStA, Außenstelle Bautzen

- Akten der Kreishauptmannschaft Bautzen (KH)

Sorbisches Kulturarchiv in Bautzen: Abk.: SKA

- Mzb XVI/9M Jurij Hejduška. Vorsitzender des St. Cyrill-Methodius-Vereins, zu Maßnahmen gegen den Verein 1938 (Abschrift)

Privatarchiv von Pfarrer Šćěpan Delan

- Hinterlassenschaft des Priesters Jurij Delan

Gedruckte Quellen

Hofer W. (Hg.), 1996, Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933-1945, Frankfurt am Main; Abk.: Hofer, Nationalsozialismus.

Kasper M. /Šołta J., 1960, Dokumente zur faschistischen Unterdrückungspolitik gegenüber der sorbischen nationalen Minderheit. Aktenpublikation. - In: Lětopis B 7 (1960), S. 141-215; Abk.: Kasper/Šołta, Unterdrückungspolitik.

Zeitschriften und Periodika

Katolski Posoł 1933, 1938-1939, 1969, 1977

Krajan 1868, 1837-1939

Lětopis 1960

Bibliografie

Encyklopedia Katolicka, 1989, t. 3, Lublin.

Kościoń Z., 1994, Michał Nawka. Puće žiwjenja a skutkowanja. Wobrys, Budyšin; Abk.: Kościoń, Michał Nawka.

Meier K., 1992, Kreuz und Hakenkreuz. Die evangelische Kirche im Dritten Reich, München; Abk.: Meier, Kreuz und Hakenkreuz.

Meškank J., 1970, Mój puć do swobody. - In: Z jastwa a wuhnastwa, Budyšin, S. 143-158.

Nawkec C., 1970, Wotewrjeny KZ - In: Z jastwa a wuhnastwa, Budyšin, S. 7-29; Abk.: Nawkec, wotewrjeny.

Młynk J., 1983, Dosłowo. - In: Nawka, Michał, Na běrnach. Powědančka a powědky, Budyšin, S. 159-179; Abk. Młynk, Dosłowo.

Pleticha H. (Hg.), 1987, Deutsche Geschichte. Republik und Diktatur 1918 bis 1945, Bd. 11, Gütersloh.

Šołta J./Kunze P./Šěn F., 1984, Nowy biografiski słownik k stawiznam a kulturje Serbow, Budyšin; Abk.: Šołta/Kunze/ Šěn, Nowy biografiski słownik.

Abstract**Catholic Sorbians in Upper Lusatia during the National Socialism 1933 - 1945**

Despite the fact that the government of the Third Reich signed the concordat with the Holy See, more and more severe repressions were used towards catholic clergy and believers. Insults affected also Slavic people who were perceived as a second-category society. Catholic Sorbians suffered and were persecuted not only because of their faith but also due to their Slavic origin. Teachers of the Sorbian origin declaring their Roman catholic faith had to leave their homeland. Simultaneously, the Nazi government banned to print Sorbian religious writing.

Keywords: historical- geographical research, German culture studies, the Second World War, chosen aspects of the religious studies

Zusammenfassung**Sorbische katholische Gläubige in der Oberlausitz zur Zeit des Nationalsozialismus (1933-1945)**

Der vorliegende Artikel schildert die Lage der sorbischen Gläubigen während der NS-Herrschaft. Trotz der Unterzeichnung des Konkordats zwischen dem Päpstlichen Stuhl und der NS-Regierung fielen auf die katholische Geistlichkeit und die katholischen Christen immer deutlichere Repressionen. Die Schickanen aller Art trafen auch die slawische Bevölkerung, die als Gemeinschaft zweiter Kategorie betrachtet wurde. Erhebliche Leiden verspürten die katholischen Sorben nicht nur wegen ihres Bekenntnisses, sondern auch wegen der Zugehörigkeit zum slawischen Volkstum. Die sich zum Katholizismus bekennenden Lehrer sorbischer Nationalität wurden gezwungen ihre Heimat zu verlassen. Gleichzeitig verboten die NS-Behörden die Veröffentlichung des sorbischen religiösen Schrifttums.

Schlüsselwörter: historisch-geographische Forschung, deutschsprachige Kulturwissenschaft, der Zweite Weltkrieg, ausgewählte Aspekte der Religionswissenschaft

Jacek Kowalski

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

EINIGE BEMERKUNGEN ZUR KINDERPERSPEKTIVE UND ZUR PHILOSOPHIE DER MIGRATION IM DEBÜTROMAN „DIE WUNDERZEIT“ VON CATALIN DORIAN FLORESCU

Interkulturelle Literatur in der Epoche des sog. Global Village (dt. des Globalen Dorfes)¹ und der damit verbundenen riesigen Migrationsskala in den letzten Dekaden bis heute ist keine Ausnahme mehr. „Es gibt keine reinen Nationalliteraturen sowie Nationalstaaten mehr“ – so lautet der Ausgangspunkt des literarischen Schaffens von Vladimir Vertlib, einem der bekanntesten Schriftsteller der osteuropäischen Migrationsliteratur in Österreich.² Die Migrationsliteratur im deutschen Kulturbereich ist auch kein Ausnahmefall:

Das gesellschaftliche, soziale, wirtschaftliche, politische und kulturelle Phänomen der Migration lässt sich heute nur noch interdisziplinär beleuchten. Für die Kulturwissenschaft und damit auch die Literaturwissenschaft und Germanistik hat es erheblich an Bedeutung gewonnen.³

Die deutsche Migrationsliteratur ist sehr reich an Autoren, deren Werke sich im Allgemeinen als literarische Darbietung individueller (d.i. gesellschaftlicher, sozialer, wirtschaftlicher, politischer und kultureller) Grenzerfahrung bezeichnen lassen und die oft dank der finanziellen Unterstützung zusammenarbeitender Institutionen beider Kulturländer (z.B. deutsch-polnischer Stiftungen wie im Falle der Werke des polnischen Autors deutscher Herkunft Artur Becker)⁴ herausgegeben

¹ Dieser Begriff aus der Medienwissenschaft, der 1962 von Marshall McLuhan geprägt wurde, kann im Kontext des deutschen Migrationsbooms und seines Höhepunktes in den 60er und 70er Jahren durchaus herangezogen werden.

https://de.wikipedia.org/wiki/Globales_Dorf, [dostęp 15.09.2016].

² http://www.lebensspuren.net/kulturen/fremdenbilder/1002_osteuropaeische_migrationsliteratur.html, [dostęp 15.09.2016].

³ C.P. Haase, 2008, *Transkulturalität, Hybridität, Postnationalität. Anmerkungen zu einem Diskurs über die Literatur von Migranten in Deutschland*. [w:] U. Pörksen /B. Busch, *Eingezogen in die Sprache, angekommen in der Literatur. Positionen des Schreibens in unserem Einwanderungsland*, Göttingen, s. 34.

⁴ A. Becker, 2008, *Kino Muza*, Übersetzt aus dem Deutschen ins Polnische von Dariusz Muszer, Olsztyn.

werden. Unzählige polnische, türkische, italienische, russische und vor allem vom Balkan stammende Autoren, die sich dafür entschieden haben, die deutsche Sprache zu einem bedeutsamen Instrument individueller Erzählkunst zu machen, bestimmen den Definitionsbereich des Oberbegriffes 'Migrationsliteratur.' Die Bezeichnung 'Das andere Land' in der Prosa der Nobelpreisträgerin, Herta Müller, einer rumänisch-deutschen Schriftstellerin, betont das Paradigma literarischer Grenzerfahrung am besten – sie bezeichnet sowohl das Herkunfts- als auch das Migrationsland.⁵

Zu dieser zahlreichen Autorengruppe gehört auch Catalin Dorian Florescu. Er wurde am 27.08.1967 in Timisoara in Rumänien geboren. Dieser junge Autor gehört zu der Generation von Schriftstellern, deren Leben durch die Erfahrung der Migration zur Zeit der kommunistischen Periode geprägt war. In den Jahren 1976-1981 konnte der rumänische Autor mit seinen Eltern nach Italien und Amerika ausreisen, danach kehrte die ganze Familie nach Rumänien zurück. Seit 1982 ist Florescu in Zürich wohnhaft. Er hat Psychologie und Psychopathologie an der Universität in Zürich studiert. In den Jahren 1995-2001 war er als ein Psychoterapeut tätig.⁶ Die Erfahrung des Lebens in einer totalitären Wirklichkeit veranlasste Florescu dazu, seinen literarischen Erstling 'Die Wunderzeit' zu verfassen. Der Debütroman 'Die Wunderzeit' gilt als das menschliche und künstlerische Credo von C.D. Florescu und er selbst wird als eine unverwechselbare Stimme in der deutschsprachigen Literaturszene⁷ bezeichnet.

Die besondere Attraktivität und Eignung des Romans für die jungen Menschen sowie für die heutige europäische Mentalität und Kultur hat mehrere Gründe.

Dies liegt an dem Erzählkonzept des Romans, d.i. an der Kinderperspektive. Von der Erzählperspektive her ist die Gestalt des jungen Alin eine Art Basis bzw. der Rahmen für die Struktur des Handlungsverlaufes. Florescu bedient sich in seinem Roman der Introspektion, einer Rückschau auf Vergangenes. Zu Beginn des Romans sitzt der 15-jährige Alin mit seinen Eltern an der rumänisch-jugoslawischen Grenze fest. Der Vater ist weg und die Mutter und ihr Sohn warten auf seine Rückkehr. Die Zeit dehnt sich endlos. Wie mit einem Zauberstab wird die Geschichte aus der fünfjährigen Perspektive erzählt und sie bildet das eigentliche Gefüge des Werks. Der junge muskelkranke Protagonist beschreibt seinen Alltag in Rumänien. Er berichtet über die Reise mit seinem Vater nach Italien, wo er seine erste wunderbare Liebe erlebt. Das Reiseziel bleibt weiterhin Amerika als das erträumte Land vieler Migranten, dessen Ideal in der Konfrontation mit einer harten Realität platzt. In dieser abenteuerlichen Welt des Jungen, dem sein Vater

⁵ M. Czarnecka, 2011, *Historia literatury niemieckiej*, Wrocław, s. 347.

⁶ G. Paccanelli-Schneider, 2008, *Catalin Dorian Florescu. Zuhause und doch nicht daheim*. [w:] *Eine Sprache, viele Horizonte... Die Osterweiterung der deutschsprachigen Literatur. Porträts einer neuen europäischen Generation*, Wien, s. 215.

⁷ <http://florescu.ch/die-biographie.shtml>, [dostęp 15.09.2016].

ein Vorbild ist, werden die einzelnen Stufen des Erwachsenwerdens wie auf einem Bildschirm dargestellt: von den ersten äußerst (zutiefst) innerlichen Momenten bis zur Selbstwerdung und Selbstverantwortung, die in Zeiten einer totalitären Wirklichkeit über den Wert eines Menschen bestimmen. Die zahlreichen Episoden, in welcher die Pubertät und das Erwachsenwerden geschildert werden, sind von dem Schriftsteller zu einer Art Netz gewoben, das nur noch mehr die Neugierde an der weiteren eigentlichen Romanhandlung weckt. Primär ist für den Autor sein Protagonist, dessen Leben gerade eine „Wunderzeit“ darstellt. Der Titel des Romans hat eine metaphorische Bedeutung: er ist ein Lob der Jugend, des Aufwachsens in einer schwierigen historischen Zeit, und mit diesem Titel wird auch auf das scheinbar Ideale (Amerika) hingedeutet, das dem erwünschten Lebensausdruck eine ironische und enttäuschende wahre Maske anlegt. Die Beobachtung, das Gefühl und die stark realitätsbezogene Sprache der Geste und des menschlichen Verhaltens sind literarisches Werkzeug von C.D. Florescu. Die Leichtigkeit der Sprache und die Tiefe der Dinge sind für Florescu ein Schutzschild gegen den Eingriff eines totalitären Modells des Staates, in welchem das Individuum oft unterdrückt wird und die Dinge nicht über sich selbst hinausweisen können, weil sie inhaltslos sind. Im Roman „Die Wunderzeit“ dagegen ist die Realität bunt und bildhaft, weil sie mit den Augen eines Jungen gesehen wird, dem die Politik kaum ein Begriff ist. Das Denken in Bildern ist eng mit der Vorliebe Florescus für filmisches Darstellen verbunden: „Denn ich schreibe oft so, als ob ich eine Filmkamera in der Hand hielte. (...) Dass ich ins Deutsche eingewandert bin, kommt mir zur Hilfe, denn dadurch entsteht die optimale Nähe – um nicht Distanz zu sagen – zu dieser Sprache.“⁸ Mit dem Sinn des Jungen für Humor und einem detaillierten Interesse an den Beziehungen von Mann und Frau verleiht Florescu seinem Roman eine eigenartige Bedeutung.

Zwischen dem Jungen Alin, der Hauptfigur des Romans, und dem Verfasser sind viele Parallelen zu ziehen. Genauso wie der Autor unternimmt der junge Protagonist mit seinem Vater eine Reise nach Italien und Amerika. In beiden Fällen erscheint die Rückkehr auffallend als eine Art existenzieller Enttäuschung über die bessere Lebensperspektive. Diese existenzielle Enttäuschung ist ein wichtiger Bestandteil des philosophischen Charakters der Migration, durch welche der Autor dem Leser einen kritischen Überblick über die osteuropäische falsche Mentalität verschaffen will.

Die totalitäre Wirklichkeit wird aus der Perspektive eines heranwachsenden Jungen gezeigt. In seiner Ausdrucksweise kommt die literarische Sprachbegabung Florescus in voller Kraft zur Geltung. Dank der sprachlichen Gestaltung des Textes wird eine Art Gegenwelt konstruiert, die dem schattenhaften Alltag des Sozialismus fern bleibt. Die Kinderperspektive im Roman dient der Neutralisierung

⁸ Cyt. za: G. Paccanelli-Schneider, 2008, *Catalin Dorian Florescu. Zuhause und doch nicht daheim*. [w:] *Eine Sprache, viele Horizonte... Die Osterweiterung der deutschsprachigen Literatur. Porträts einer neuen europäischen Generation*, Wien 2008, s. 217.

des Erfahrenen und sie ermöglicht eine besondere Aufmerksamkeit für einen Jungen, der unter schwierigen sozial-politischen Umständen aufwächst. In Florescu's Werk ist das Motiv der menschlichen Suche nach einer besseren Welt zentral. Es ist untrennbar mit der existenziellen Lage eines Menschen verbunden, mit der Freiheit, die dem Individuum zur Zeit des Sozialismus verweigert wird. In der psychologisch skizzierten Beziehung zwischen Alin und seinem Vater wird ein durch einen totalitären Alltag verengter Freiheitsraum sichtbar. In 'ihm' erfährt der Junge das Schönste seines Lebens: die Liebe, die Freundschaft, das Vertrauen und die Verantwortung für die eigene Tat.

Anhand der Figur des Jungen schildert Florescu die uralte Sehnsucht nach einer humanen, verständnisvollen Welt, in welcher er seine Lebensvorstellungen und Träume verwirklicht sehen will. Typisch bei der männlichen Kinderperspektive ist der Bezug auf die abenteuerliche Welt und die Helden der amerikanischen Literatur. Bei Florescu sowie bei vielen Autoren, die sich mit einer schweren Vergangenheit auf individuelle, erzählerische Weise auseinandersetzen, hat dieser Bezug auf die amerikanische Jugendliteratur eine relevante Rolle zu spielen: er ist ein Abbild des Idealen, das oft als Waffe gegen die Härte des Alltags benutzt wird. Wiederum wird das Buch zu einem Symbol, zum Inbegriff einer Kunst, die gegen jede wirksame Macht Widerstand leistet und dem Individuum das Dunkel erleuchtet:

Ich reihte mich ein und wartete geduldig, denn vielleicht war irgendein gutes Buch zu haben. Seit langem hatte es nichts Aufregendes mehr gegeben, und für ein weiteres Werk des Obergenossen hätten die Leute kaum Schlange gestanden. [...] Doch dann packte ich ein Buch des Obergenossen, zahlte schnell, nahm es unter den Arm und lief davon.⁹

Die amerikanischen Helden und Filmcharaktere sowie die Helden aus den Werken des deutschen Schriftstellers Karl May sind für den Jungen ein Verhaltensmuster, nach dessen Bestätigung Alin oft in der Erwachsenenwelt sucht. Er identifiziert sich mit seinen Helden und betrachtet sie als eine Grundlage für seine eigene Persönlichkeit, die zur Entwicklung eines wahrhaft männlichen Charakters führen soll:

Was liest du denn? Was lesen Jungs so?
Hmm, Karl May. Kennst du? Winnetou und so. Old Shatterhand. Die Prärie. Also, Old Shatterhand hat eine starke Faust. Und Winnetou ist sehr edel, ein Apache, und er ist sein Freund, was nicht gewöhnlich ist zwischen Rothäuten und Weißen.¹⁰

⁹ C.D., Florescu, 2001, *Die Wunderzeit*, Zürich, s. 37.

¹⁰ Tamže, s. 268.

Die Kinderperspektive bei Florescu ist eine literarische Anklage gegen die graue und langweilige sozialistische Realität, die der Verfasser selbst erlebt hat. Dank der Gestalt des Jungen, in dem sich die Stimme des Autors selbst offenbart, und seiner Beziehung zu den Freunden und zu seiner Familie tritt die hinterlistige, entfremdete Welt in den Hintergrund. Die Leichtigkeit der Sprache Florescus hat Einfluss auf die bunte, Neugierde erweckende Gestaltung des Geschehens im Roman. Besonders eindrucksvoll wirkt im Text die Sensibilität des Individuums, die im auffallenden Kontrast zu den objektiven, oberflächlichen Prinzipien des kommunistischen Regimes steht. Die Welt des Phantastischen, des Außerirdischen hat sich über die Jahrzehnte auf der Literaturszene als ein wirksames Mittel gegen Einschränkungen jeder Art verteidigt. Der junge Alin ist – im Benjaminschen Sinne – ein „Regisseur“ seines Alltags. So spricht er mit seiner Großmutter:

Großmutter, stimmt es, daß Großvater mit Geistern sprach?
[...]
Das hat was mit dem Inneren eines Menschen zu tun. Mit der Fähigkeit, Dinge zu sehen, die anderen verborgen bleiben. Er redete oft darüber, über diese Wesen. Die sind überall.¹¹

Ein bedeutsamer Unterschied zwischen den Kindern und Erwachsenen in der Auffassung der sozialistischen Wirklichkeit macht sich in der Feststellung von Alin bemerkbar. Die Welt im Roman „Die Wunderzeit“ ist eine Projektion der jugendlichen Lebensperspektive:

In Rom gab es in der Dämmerung viele Farben. Es war wie bei uns zu Hause, wenn die Sonne am Nachmittag zwischen den Wohnblocks hindurchschien und wir Kinder schulfrei hatten. Oder wie auf unserem Schulhof, dem mit den alten Platanen. Von jeder Farbe gab es etwas. Nur Erwachsene sehen schwarzweiß. Wir Kinder nie.¹²

Die Kinderperspektive, für die sich der Autor in seinem Roman entschieden hat, ist kein Synonym für die naive Weltsicht eines Jungen, der alle Erscheinung der Welt mythologisiert, sondern sie enthüllt eine innere und geistige Entwicklung des Jungen, die sich auf ein gutes Verhältnis zu seinem Vater stützt. Es handelt sich insbesondere um Alins Liebe zu dem italienischen Mädchen Anna:

Zehen sehen immer ulkig aus. Annas Zehen waren lang und schmal, und sie bewegten sich hinauf und hinunter. Sie waren flink und lustig, man hätte gerne mit ihnen spielen mögen. Im klaren Wasser der Fontana sahen sie wie zehn goldene Münzen

¹¹ Tamže, s. 44.

¹² Tamže, s. 51.

auf dem Wassergrund aus. Annas Zehen hatten Leben. Meine Zehen hatten kein Leben.¹³

Parallel zu dem heranreifenden Jungen weist Florescu auf typische Vorbilder aus der amerikanischen Jugendliteratur hin. Bei der Verminderung der kommunistischen Welt durch die Perspektive des Jungen spielen geographische Gegebenheiten wie Landschaften und Flüsse eine bedeutende Rolle. Für den Schriftsteller und für seinen Protagonisten selbst sind sie nicht nur ein Raum, in dem sich die Handlung abspielt, sondern sie gewinnen oft ein Eigenleben. Diese Orte werden zum Symbol der eigenen Gefühlskomplexe und Wunschvorstellungen. Neben der Leichtigkeit der Sprache des Romans lässt sich auch die metaphorische Erzählschicht bemerken. Zu dieser metaphorischen Ebene des Textes gehört zum Beispiel der Wald, den der junge Alin betritt. Dort wird er zu einem Zeugen einer Sexszene, die er heimlich beobachtet. Der Wald gilt in diesem Handlungsmoment als *locus amoenus*¹⁴, ein idyllischer Fluchort¹⁵, in dem die jugendlichen Reize wahr werden. Alins Ankunft im Wald wird für ihn zu einer Erfahrung des Idyllischen, das sich in einer italienischen Sexszene mit Jugendlichen offenbart, die älterer als Alin sind:

Ich ging ums Fußballfeld herum und dann ein Waldstück hinein. Ich fürchtete mich ein bißchen. Alle paar Meter hielt ich an und schaute zurück. Dann sprach ich mir Mut zu und ging weiter. [...] Ich setzte mich hin, um ein bißchen auszuruhen. Ich wußte nicht, ob am Stadtrand von Rom Wildschweine, Bären oder Wölfe lebten. Oder Außerirdische. [...] Da war ein Mädchen zwischen den Bäumen, und sie lehnte an einem Baustamm. Da war auch ein Junge, und er war dicht bei ihr.¹⁶

Der Roman 'Die Wunderzeit' zeichnet sich nicht nur durch die angewendete Kinderperspektive aus, die das Erwachsenwerden eines Jungen in einer schwierigen Zeit für Europa in vieler Hinsicht thematisiert, sondern er ist ein Anzeichen des philosophischen Charakters der Migration. Florescus Buch gibt eine

¹³ Tamże, s. 59.

¹⁴ <http://www.konstanz-siegemund.de/landscape-soul-mankind.html>, [dostęp 15.09.2016].

¹⁵ Im Rahmen der Untersuchung der Erzähltechnik der englischen Romane von Antonia Susan Byatt erwähnt die polnische Literaturwissenschaftlerin Agata Buda den Kontext der Zugreise als eine Art individueller Freiheitsvorstellung der Protagonisten und auch als eine Möglichkeit, in eine imaginierte Welt ohne Lebensprobleme und ohne ständige Überforderung flüchten zu können. Buda., A., 2015, Buda, A., 2015, *Pociąg jako tło i konstrukcja wydarzeń w powieściach Antonii Susan Byatt* [w:] *Kolej na kolej. Pociąg, dworzec, poczekalnia w literaturze i refleksji humanistycznej* pod red. K. Gieby, J. Łastowieckiego, M. Szott, Zielona Góra, s. 48.

¹⁶ Tamże, s. 85-87.

belehrende Antwort auf die seit Urzeiten bestehende Diskrepanz zwischen der östlichen und der westlichen Welt. Ost- und Westbegriffe stehen für Gegensätzliches. Der Osten symbolisiert die reale Welt des Migranten, seine Heimat; der Westen ist ein Topos, d.h. er steht für einen Ort, an welchem sich eine bessere Zukunft verwirklichen soll. Im praktischen Lebensbereich kann dieser Topos wegen seiner idealen Grundlage nicht in die Tat umgesetzt werden. Derselbe Zusammenhang ist im Werk von Florescu zu finden. Der Vater fliegt mit seinem Sohn, der unter einer Muskelkrankheit leidet, nach Amerika, ins Land der unbegrenzten Möglichkeiten. Bald verändert sich der seit Jahren gepflegte Traum von einer besseren Welt zu einer rauen Bewusstwerdung der beiden Gestalten, des Vaters und des Jungen. Amerika ist ein Erzeugnis des Chaos, in dem alles Große, Wunderbare, typisch Amerikanische den Migranten eine existenzielle Enttäuschung bringt. Dem humanen Weltblick des Vaters entspricht keine Schlägerei der Afroamerikaner in der Gegend, die ihre Miete nicht bezahlen. Das Schuftentwölf Stunden pro Tag und der Diebstahl von Lebensmitteln sind kein wahres Gesicht einer besseren Welt:

Einige Tage später war es dann soweit. Vater sagte im Bett nichts mehr, er packte an einem Abend unsere Koffer, rief alle zusammen und sagte: Wir fahren zurück, ich und der Junge, besser so, mit der Operation ist irgendwie der Zweck erreicht. Und Amerika... das ist nicht, was ich mir vorgestellt hatte.¹⁷

Aus diesem Zitat ergibt sich das Muster eines individuell denkenden Migranten, der sich in dem amerikanischen Chaos nicht verkaufen lassen will. Bei ihm siegen seine menschlichen Züge und seine eigene Lebensgrundlage über die künstlich verbreiteten Stereotypen von einer besseren amerikanischen Zukunft. Florescus 2001 erschienener Roman liefert eine gesellschaftliche Diagnose über die europäische, durch falsche Töne geprägte Mentalität, die sich oft an amerikanischen Einflüssen orientiert, die wegen ihrer allzu mythisierten Inhalte grundsätzlich keine Vision einer besseren Welt anbieten können. Florescu hat seinen Debütroman „Die Wunderzeit“ geschrieben, um die hoffnungslose Perspektive des Daseins in einer totalitären Wirklichkeit zu verjagen. Die scheinbar sozialistische Welt ist bei ihm lustig und malerisch, die Menschen sind mehr zu- und füreinander da und immer hilfsbereit. An den Mitgliedern der Familie von Alin wird ein humanes Modell der Beziehungen zwischen den Menschen gezeigt, die sich nicht durch den Konsum steuern lassen wollen. Der Roman ist Zeugnis des gesellschaftlichen Umgangs mit einer harten Welt, der die Menschen zu schwierigen Entscheidungen zwingt. Florescu zeigt, wie er sich persönlich mit der damaligen Welt abgefunden hat. In erster Linie kam es dem Schriftsteller auf die Schilderung eines liebevollen Bildes der Welt und der Familie an. Dies war vor

¹⁷ Tamže, s. 169.

allem möglich, weil der Vater des Schriftstellers eine große Autorität für den jungen Cat(-Alin) war. Er unterstützte seinen Sohn in seinen Erfahrungen und Konfrontationen mit dem wahren Gesicht des Sozialismus, das für den Jungen kaum nachvollziehbar war. Mit seinem Roman hat Florescu gezeigt, dass die Welt nicht unbedingt objektiv wahrgenommen werden muss. Zum subjektiven Weltblick ist jeder Mensch fähig und diese Tatsache kann er als eine Art Schutz gegen die enttäuschende Wahrheit benutzen. Damit beweist er seine Selbstständigkeit und sein unabhängiges Denken. Das Individuum sucht seine Identität in seiner Verschiedenheit gegenüber anderen Individuen. Die Erfahrungen des Jungen und seines Vaters konzentrieren sich auf verschiedene Menschen, die unterschiedliche Lebensideale vertreten. Überall im Werk kosten der Vater und sein Sohn die Welt, die entweder ihren Lebensvorstellungen entspricht oder sich als eine Fata Morgana erweist, dank dem bewussten Abstand der beiden Figuren aber keine Verfälschung in ihre subjektive Denkweise einfügt. Dank der Ich-Erzählsituation wird die menschliche Individualität besonders hervorgehoben. Der Autor hat das Geschehen selbst beobachtet, erlebt und miterlebt, sodass er relevante Aussage über das humane Menschenbild zur Zeit des Sozialismus machen könnte. Der humane Status einer Gesellschaft richtet sich Florescu zufolge nach der Bewahrung des eigenen Ichs. Man darf sich nicht verkaufen, nicht verfälschen und insbesondere nicht entfremden lassen. Die eigentliche Lebensperspektive eines jeden Menschen hängt mit der Deskription zusammen, mit einer ausführlichen Beschreibung der Welt, in welcher nichts vertuscht werden darf. Der junge Alin ist ein Individualist, weil er die Welt zuerst erkennen und dann als Ganzes begreifen will. Nichts, was merkwürdig und bizarr ist, kann seinem Blick entkommen. Sein Vater ist ihm ein Kompass, der seinem Sohn das Funktionieren der sozialistischen Welt auf jeder Etappe seines Erwachsenwerdens detailgetreu erklärt. Florescus Roman hat viel Gemeinsames mit der existenziellen Philosophie, die die Generationen der Nachkriegszeit beeinflusst hat. Nach der Meinung der Existenzialisten ist der Mensch in die Wirklichkeit geworfen. Er wird das, wozu er sich macht. Der Mensch verwirklicht sich in seiner Handlung. Jeder Mensch ist als ein Individuum gleichsam eine Welt für sich.¹⁸ Die Bindung an die anderen Menschen ermöglicht ihm eine Entwicklung, die ihn zum besseren Weltverständnis führt. Alin spiegelt eine schwärmerische und optimistische Jugendwelt wider, für welche der Sozialismus tausende Gesichter (Bilder) hat. Es sind die Gesichter der Liebe, der jugendlichen Triebe, des intimen und sensiblen Bereichs des menschlichen Lebens. Alin macht sich zu einem verantwortungsvollen Individuum, das von jeder Erfahrung einen positiven Nutzen davonträgt. Der existenziellen Dimension der Migration wird ein humaner Charakter verliehen. Florescu bezieht sich in seinem Roman auf ein Handeln durch Enthüllen. Darunter ist das Handeln eines Individuums zu verstehen, das zuerst die Welt deskriptiv behandelt und sich dann

¹⁸ J.P. Sartre, 2000, *Der Existenzialismus ist ein Humanismus – und andere philosophische Essays*, übersetzt von Vincent von Wroblewsky, Reinbek bei Hamburg, s. 162.

für das Gute und Verantwortungsvolle entscheidet. Noch nie in der deutschen Migrationsliteratur wurde die Relation zwischen dem Vater und Sohn so emotionell wie bei Florescu entworfen. Diese Bindung des Sohnes an den Vater entscheidet über die ethische Stärke des Romans und sie ist die Voraussetzung für einen gut erzogenen jungen Menschen, der dem düsteren Regime die Stirn bieten kann. Die Vitalität der schriftstellerischen Darbietungsweise und die Freude am Leben verbinden Florescu und seine Protagonisten. Dies ist die einzige Idee des Romans von Florescu, der den Glauben an das Menschsein in den sozialistischen Wirrungen nicht verloren hatte. Die Kinderperspektive und die philosophische Dimension der Migration im Werk von Florescu dienen zur Abbildung der komplizierten Schicksale vieler Migranten, die sich entschieden haben, ihre Heimat zu verlassen. Die Suche nach dem erträumten Ort auf der Welt endet dort, wo sie begonnen hat, in der Heimat. Hier ist das Leben im Sinne des Migranten wahr, obwohl der Alltag durch die sozialistischen Machtverhältnisse gestaltet wird. Die Angst, Einsamkeit und Sehnsucht nach einer besseren Welt sind besser als die utopische, moralisch total verkehrte Welt, die Verzweiflung und Enttäuschung bringt. In seinem Debütroman „Die Wunderzeit“ setzt Catalin Dorian Florescu einem Menschen – einem Migranten, der kulturelle und soziale Grenzerfahrung erlebt – ein literarisches Denkmal. Für den Schriftsteller sind die Humanität und das rational denkende Ich von besonderer Bedeutung.

Obwohl seit der Veröffentlichung des Romans 16 Jahre vergangen sind, hat das Werk von seiner aktuellen Aussage nichts verloren. Die Dichotomie zwischen Ost und West ist ständig präsent. Die Menschen sind auf Konsum bedacht und sie neigen einer künstlich propagierten Mode zu, die durch die Medien, die vierte Macht, verbreitet wird. Nur wenige denken ernsthaft über den Sinn des Lebens nach. Eins hat sich bestimmt nicht verändert: das Ideal der Jugend, in welchem Florescu die Quelle der Menschlichkeit sieht. Es lohnt sich, es zu pflegen, unabhängig von der Zeit, in welcher man lebt.

Bibliografie

- Becker, A., 2008, *Kino Muza*, übersetzt aus dem Deutschen ins Polnische von Dariusz Muszer, Olsztyn.
- Buda, A., 2015, *Pociąg jako tło i konstrukcja wydarzeń w powieściach Antonii Susan Byatt* [w:] *Kolej na kolej. Pociąg, dworzec, poczekalnia w literaturze i refleksji humanistycznej* pod red. K. Gieby, J. Łastowieckiego, M. Szott, Zielona Góra, s. 45-51.
- Czarnecka, M., 2011, *Historia literatury niemieckiej*, Wrocław.
- Florescu, C.D., 2001, *Die Wunderzeit*, Zürich.
- Haase, C.P., 2008, *Transkulturalität, Hybridität, Postnationalität. Anmerkungen zu einem Diskurs über die Literatur von Migranten in Deutschland*. [w:]

- U. Pörksen/B. Busch, *Eingezogen in die Sprache, angekommen in der Literatur. Positionen des Schreibens in unserem Einwanderungsland*, Göttingen, s. 34-39.
- Lindner, B., 2011, *Benjamin Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart/Weimar.
- Paccanelli-Schneider, G., 2008, *Catalin Dorian Florescu. Zuhause und doch nicht daheim. [w:] Eine Sprache, viele Horizonte... Die Osterweiterung der deutschsprachigen Literatur. Porträts einer neuen europäischen Generation*, Wien, s. 213-227.
- Sartre, J.P., 2000, *Der Existenzialismus ist ein Humanismus – und andere philosophische Essays*, übersetzt von Vincent von Wroblewsky, Reinbek bei Hamburg.
- <http://www.konstanze-siegemund.de/landscape-soul-mankind.html> dostęp 15-09-2016.
- https://de.wikipedia.org/wiki/Globales_Dorf dostęp 15-09-2016.
- http://www.lebensspuren.net/kulturen/fremdenbilder/1002_osteuropaeische_migrationsliteratur.html dostęp 15-09-2016.

Abstract

Selected remarks on a child's perspective and migration philosophy in C.D. Florescu's debut novel "Die Wunderzeit"

The paper presents the figure of the writer of Romanian origin Catalin Dorian Florescu who is one of the numerous representatives of a younger generation of so-called German migrational literature. It is the literature created by the writers of nationalities other than German (e.g. Turkish, Italian and largely Balkan), for whom German language is not a mother tongue but it often constitutes a literary-social motif, a(n) (auto)biographical point of reference to writing texts in this very language. The paper discusses in detail a scheme of the narration from the perspective of a child, as well as the philosophy of migration in a debut novel by C. Florescu.

Keywords: German migrational literature, narrative techniques vs. child perspective, philosophy, cultural studies

Zusammenfassung

Einige Bemerkungen zur Kinderperspektive und zur Philosophie der Migration im Debütroman „Die Wunderzeit“ von Catalin Dorian Florescu

Im vorliegenden Artikel wurde die Gestalt des rumänischen Schriftstellers Catalin Dorian Florescu dargestellt, der zu einem der zahlreichen Vertreter der jüngeren

Generation der sog. deutschen Migrationsliteratur gehört. Die deutsche Migrationsliteratur ist die, die durch Schriftsteller nicht deutscher Herkunft (z.B. russischer, italienischer Herkunft und vor allem vom Balkan stammenden Autoren) geschrieben wird, für die die deutsche Sprache keine Muttersprache ist, sondern sie ist oft eine literarisch-soziale Anregung, ein (auto)biographischer Bezugspunkt zum Schreiben der Texte in deutscher Sprache. Ausführlich wurde im Artikel das Schema der Narration aus der Kinderperspektive und die Philosophie der Migration im Debütroman *Florescus* besprochen.

Schlüsselwörter: deutsche Migrationsliteratur, Erzähltechnik vs. Kinderperspektive, Philosophie, Kulturwissenschaft.

Michał Pranke

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ROMANTYCZNE PREFIGURACJE W TWÓRCZOŚCI MARCINA ŚWIETLICKIEGO

Przyglądając się dotychczas wytworzonemu zbiorowi prac poświęconych twórczości Marcina Świetlickiego, trudno nie ulec wrażeniu, że romantyzm jako formacja intelektualna i tradycja literacka to jeden z najważniejszych dla niej kontekstów. Spróbujmy wymienić: Maria Cyranowicz przedstawiła przekonującą analizę wiersza *Państwo von Kleist* w odniesieniu do biografii i listów Heinricha von Kleista, udowadniając głębokie zależności między tekstami obu poetów¹; Marcin Klik w duchu romantycznej fetyszyzacji niesamowitości przedstawiał wczesny dorobek Świetlickiego jako „poezję Cienia”²; Paweł Dunin-Wąsowicz podkreślał przeciwstawienie się poety „rodzimej martyrologii”³; Jarosław Fazan pisał o „karykaturze Mickiewiczowskiego Gustawa”⁴; Grzegorz Olszański odczytywał powtarzającą się w wierszach poety figurę upióra i wskazywał na możliwe „warianty znaczeń, jakie z tą postacią wiązał romantyzm”⁵; podobnie, tzn. umieszczając rodowód „żywego trupa” w romantyzmie, analizował jego funkcje Krzysztof Hoffmann⁶ a Jarosław Borowiec z kolei, wy-

¹ M. Cyranowicz, *Dlaczego von Kleist? Motyw samobójstwa Heinricha von Kleista w twórczości Marcina Świetlickiego, Jacka Podsiadły, Stafana Chwina i Manuela Gretkowskiej*, [w:] *Literatura Polska 1990–2000*, t. 1, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Kraków 2002, s. 346–365.

² M. Klik, *Poezja Cienia. O twórczości Marcina Świetlickiego*, [w:] *Współczesna poezja polska w perspektywie tematycznej*, red. M. Klik, Warszawa 2011, 201–211.

³ P. Dunin-Wąsowicz, *Oko smoka. Literatura tzw. pokolenia „brulionu” wobec rzeczywistości III RP*, Warszawa 2000, s. 14.

⁴ J. Fazan, „Całkiem/ anonimowa historia, tu nikogo nie ma”. *Poezja Marcina Świetlickiego jako gra z nieobecnością*, [w:] *Mistrz świata. Szkice o twórczości Marcina Świetlickiego*, red. P. Śliwiński, Poznań 2011, s. 12–18.

⁵ Badacz wskazuje utwory Mickiewicza (*Upiór, Gdy tu mój trup, Dziady cz. IV*), Słowackiego (*Ksiądz Marek, Czyż dla ziemskiego tutaj wojownika*), Balińskiego (*Żywy trup*) oraz listy Krasińskiego. G. Olszański, *Trup, który mówi*, [w:] *Mistrz świata...*, dz. cyt., s. 73.

⁶ K. Hoffmann, *Zombie*, [w:] *Mistrz świata...*, dz. cyt., s. 83–89. Odmienne odczytanie proponował Paweł Panas, wskazując, że „zjawia, która przychodzi z pogranicza snu, nie jest wytworem romantycznego imaginariu, [...] wydaje się ona czymś znacznie bardziej przerażającym, nosi bowiem wszelkie znamiona kolejnego wcielenia upióra nicości, prawdziwego demiurga nowoczesności”. P. Panas, *Opisanie świata. Szkice o poezji Marcina Świetlickiego*, Kraków 2014, s. 41.

chodząc z tego samego punktu, mówił o metaforze funeralno-tanatologicznej w wierszach Świetlickiego⁷; o „uczuciowości romantycznej” poety mówił Marcin Jaworski⁸; Emilia Jakubowska rozważała autokreacyjne gry autora *Schizmy* w kontekście faktycznych, znajdujących oparcie w tekstach związków z twórczością Mickiewicza⁹; Joanna Dembińska-Pawełec interpretowała teksty poety w nawiązaniu do dziewiętnastowiecznej koncepcji człowieka wewnętrznego¹⁰; Jerzy Borowczyk poświęcił interesującemu nas zagadnieniu kilka słów w eseistycznym tekście o sugestywnym tytule *Nóż w poezji. Marcin i Gustaw*¹¹; Joanna Orska przedstawiała krytyczne lektury źródłowo romantycznych wątków i strategii, którymi posługuje się Świetlicki, wskazując głównie na autokreacyjny wymiar tych gestów oraz ich znaczenie dla jednoczesnego utrzymywania i unieważniania literackich konwencji¹²; Tomasz Cieślak pisząc o „inspiracjach romantycznych”¹³ rozumianych jako „kontynuacje i konfrontacje” oraz „zaskakującej żywotności romantyzmu”, proponował dostrzeżenie przekonania Świetlickiego o „nieprzekraczalności romantycznego paradygmatu wspólnotowego”¹⁴ a jednocześnie próbę jego redefinicji, podkreślając także sięganie do romantycznego wzorca poety (konkretnie o rysie bajronicznym); Magdalena Rabizo-Birek wskazywała na kwestionowanie zakorzenionego w „romantycznym paradygmacie jedności słowa i czynu”¹⁵ wzorca liryki zaangażowanej¹⁶; Anna Spólna podobnie jak Arkadiusz Bağła-

⁷ J. Borowiec, *Rozkopany grób (kilka uwag o śmierci zapisanej w wierszach M. Świetlickiego)*, [w:] *Mistrz świata...*, dz. cyt., s. 47–60.

⁸ M. Jaworski, *Miłość według Świetlickiego*, [w:] *Mistrz świata...*, dz. cyt., s. 160–169.

⁹ E. Jakubowska, *W stronę wieszczą*, [w:] *Mistrz świata...*, dz. cyt., s. 90–97. Niewymienione przez Jakubowską wypowiedzi może sprawnie uzupełniać zbiór tekstów wskazany w pracy Tomasza Cieślaka. Por. T. Cieślak, *Zaskakująca żywotność romantyzmu*, [w:] tegoż, *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*, Łódź 2011, s. 30.

¹⁰ J. Dembińska-Pawełec, *Człowiek wewnętrzny*, [w:] *Mistrz świata...*, dz. cyt., s. 29–46. Wskazana koncepcja, wywodzona przez badaczy z pism Rousseau, jest charakterystycznym dla romantycznej filozofii podmiotu fantazmatem autonomicznej jaźni.

¹¹ J. Borowczyk, *Nóż w poezji. Marcin i Gustaw*, [w:] *Pierwsza połowa Marcina. Szkice o twórczości Marcina Świetlickiego*, red. E. Kledzik, J. Roszak, Poznań 2012, s. 223–236.

¹² Zob. np. J. Orska, *Republika poetów. Poetyckość i polityczność w krytycznej praktyce*, Kraków 2013, s. 367–368. Por. tejże, *Czy Andrzej Sosnowski jest poetą romantycznym? O transcendentalnej bufonierii*, [w:] tejże, *Liryczne narracje. Nowe tendencje w poezji polskiej 1989–2006*, Kraków 2006, s. 68–85 oraz *Co robi z nami historia literatury?* [w:] tejże, *Liryczne narracje...*, dz. cyt., s. 113–126.

¹³ T. Cieślak, *Inspiracje romantyczne w poezji polskiej roczników 60. i 70. (na wybranych przykładach)*, [w:] *Polska literatura współczesna wobec romantyzmu*, red. M. Łukaszuk, D. Seweryn, Lublin 2007, s. 177–202.

¹⁴ Tenże, *Zaskakująca żywotność romantyzmu*, [w:] tegoż, *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*, Łódź 2011, s. 65–68.

¹⁵ M. Rabizo-Birek, *Młodej poezji lat dziewięćdziesiątych liryki zaangażowane*, „Teksty Drugie” 2004, nr 3, s. 59–78. Zob. także: taż, *Romantyczni i nowocześni. Formy obecności romantyzmu w polskiej literaturze współczesnej*, Rzeszów 2012. Autorka we wskazanej

jewski¹⁷ z uwagą prześledzała fascynację Świetlickiego postacią i pismami Mickiewicza¹⁸; Katarzyna Niesporek jeden z czterech rozdziałów swojej monografii zatytułowała „Świetlicki romantyczny”¹⁹, co dość dobrze zdaje sprawę z niepojętego, chociaż intuicyjnie trafnego wnioskowania autorki; Piotr Śliwiński, w sposób chyba najbardziej efektowny, być może nawet radykalny, choć nie do końca przekonujący z uwagi na (celowe) afektywne nacechowanie stwierdzeń²⁰, mówił wprost o romantycznej częstce tworzącej „ponowoczesno-nowoczesnego arcyapoetę”²¹; Justyna Tabaszewska, traktując tradycję szerszej niżli tylko tradycję romantyczną, wskazywała na wyraźną u Świetlickiego praktykę korzystania z „kałek i matryc” służącą symulowaniu ciągłości przeszłości i teraźniejszości²² (a więc w istocie rzeczy objawianie fragmentaryczności i „nieuchronnej erozji wcześniejszych diagnoz”²³, zarówno lokalnie, na poziomie pojedynczych wierszy, jak i glo-

pracy dokonała m.in. cennego podsumowania dyskusji o tradycji romantycznej w krytyce literackiej po 1989 roku.

¹⁶ Chciałbym podkreślić rodzącą się w tym miejscu poważną wątpliwość czy „lirykę zaangażowaną”, o której pisała autorka i „poezję zaangażowaną”, której dotyczy bieżący ferment krytyczny, można traktować jako tożsame zjawiska, skłaniając się raczej ku przeciwnemu stwierdzeniu.

¹⁷ A. Bałajewski, *Mickiewicz wśród „klasycystów” i „barbarzyńców”*, „Kresy” 1999, nr 38/39 s. 111–122.

¹⁸ A. Spólna, *Wobec Mickiewicza: romantyzm w nowej poezji polskiej*, [w:] *Nowa poezja polska wobec tradycji*, red. S. Buryła, M. Flakowicz-Szczyrba, Warszawa 2015, s. 313–332.

¹⁹ K. Niesporek, *Świetlicki romantyczny*, [w:] tejsze, „Ja” Świetlickiego, Katowice 2014, s. 59–106.

²⁰ Jednocześnie całkowicie samoświadomy, odsyłam tu do słów Śliwińskiego: „Zakochany krytyk, usłyszałem kiedyś z rozbawieniem. Zakochany w wierszach”. P. Śliwiński, *Swój obcy*, [w:] *Mistrz świata...*, dz. cyt., s. 7.

²¹ „Artystę romantycznego, jak przeczytałem w uczonym dziele, charakteryzuje «zdradzany od najwcześniejszych lat życia talent» (Świetlicki zaczął pisać młodo), «nietypowy wygląd wskazujący na psychiczną odmienność» (wystarczy spojrzeć), «samotna droga do sławy» (słynna «nieprzysiadłość»), «niezrozumienie przez najbliższych, doskonalące twórcę wewnętrzne kłęski życiowe, niepowodzenia w miłości...». P. Śliwiński, *Przypisy do Świetlickiego* [w:] tegoż, *Świat na brudno. Szkice o poezji i krytyce*, Warszawa 2007, s. 235. Śliwiński cytuje tu hasło *Artysta* ze *Słownika literatury polskiej XIX wieku*, por. W. Okoń, *Artysta*. [hasło w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. J. Bachórz i A. Kowalczykowska, Wrocław 1991, s. 43. Śliwiński przedstawił też celne rozpoznania inspiracji romantycznych w poezji roczników 60. w tekstach *Albo Mickiewicz*, [w:] tegoż, *Przygody z wolnością. Uwagi o poezji współczesnej*, Kraków 2002, s. 208–226 oraz *Na co komu Mickiewicz?*, „Res Publica Nowa” 1998, nr 7–8, s. 81–87.

²² J. Tabaszewska, *Autentyczne historie, klisze i polemiki, czyli Marcina Świetlickiego gra z konwencjami*, [w:] tejsze, *Poetyki pamięci. Współczesna poezja wobec tradycji i pamięci*, Warszawa 2016, s. 240–295.

²³ Tamże, s. 293.

balnie, w odniesieniu do historii); cytaty, zapożyczenia i konteksty romantyczne wskazywał też Paweł Próchniak²⁴; podobnie rozważał to zagadnienie Marian Stala, pisząc o „flircie Świetlickiego z romantyzmem” oraz „nadzwyczaj starannej” lekturze romantyków²⁵; liczne nawiązania do tradycji romantycznej i „gestów romantycznych” występowały także w serii interpretacji nadzwyczaj często omawianego wiersza *Dla Jana Polkowskiego*²⁶.

Tak pokrótce, tj. w jednym długim zdaniu, można by omówić dotychczasowe wysiłki autorów i autorek wiążących twórczość Świetlickiego z romantyzmem. Niechronologiczny porządek listy – możliwie kompletnej²⁷ – został przeze mnie zamierzony i był motywowany chęcią ukazania wskazanego zbioru prac tak, jak wydaje się on funkcjonować: mimo zauważalnej, z czasem wzrastającej, tendencji do podejrzliwości w odczytywaniu „romantyzmu” Świetlickiego, mimo wysiłków systematyzowania dotychczasowych rozpoznań, wysoce odpowiednią metaforą wobec stanu rzeczy pozostaje „szum informacyjny”. Przyczyn tego dostrzegałbym w trzech obszarach: po pierwsze byłbym skłonny powtórzyć zarzuty wobec krytyki literackiej dominującej w końcu XX w., wyrażane przez Pawła Dunina-Wąsowicza w *Oku smoka*²⁸, tj. niechęci krytyków do prac syntetyzujących i systematyzujących i jednocześnie nadmiernej skłonności do załatwiających sprawę metaforycznych wytrychów²⁹, po drugie wskazałbym na niewystarczająco wyraźne wyróżnienie

²⁴ Zob. np. P. Próchniak, *Hotel Limbus (o Muzyce Środka)*, [w:] tegoż, *Wiersze na wietrze (szkice, notatki)*, Kraków 2008, s. 95–106.

²⁵ M. Stala, *Piosenka niekochanego*, [w:] tegoż, *Druga strona. Notatki o poezji współczesnej*, Kraków 1997, s. 84.

²⁶ E. Antoniuk, *Zapomniany depozyt. Inaczej o wierszu „Dla Jana Polkowskiego”*, „Teksty Drugie” 2007, nr 3, s. 185–191; D. Pawelec, *Oku smoka. O wierszu Marcina Świetlickiego „Dla Jana Polkowskiego”* [w:] *Kanonada. Interpretacje wierszy polskich (1939–1989)*, red. A. Nawarecki, Katowice 1999, s. 168–183; J. Klejnocki, J. Sosnowski, *Niebezpieczna potęga smaku*, [w:] tychże, *Chwilowe zawieszenie broni. O twórczości tzw. pokolenia „bru-lionu” (1986–1996)*, Warszawa 1996, s. 22–23; J. Gutorow, *Niepodległość głosu. Szkice o poezji polskiej po 1968 roku*, Kraków 2003, s. 109–110, 224–225; K. Maliszewski, *Druga połowa lat osiemdziesiątych. Zaczyn fermentu*, [w:] tegoż, *Nowa poezja polska 1989–1999. Rozważania i uwagi*, Wrocław 2005, s. 17–23; J. Mielniczuk, *Dawanie świadectwa – Herbert, Polkowski, Świetlicki*, „Polonistyka” 1999, nr 4, s. 240–245. M. Stala, *Polkowski, Machej, Świetlicki, Tekieli... Kilka uwag o nowych poetach, zapisanych jesienią 1989 roku*, [w:] tegoż, *Druga strona...*, dz. cyt., s. 157–158; J. Orska, *Zostać bohaterem*, [w:] tejże, *Republika poetów...*, dz. cyt., Kraków 2013, s. 331–358.

²⁷ Pomijam ślady interesującego mnie zagadnienia w recenzjach i tekstach publicystycznych, aby utrzymać rozsądną objętość listy.

²⁸ Por. przypis 3.

²⁹ Przy tym warto doprecyzować, że wiele sensowniejsze od logicznej kontrpropozycji dla postępowania krytyki wydają się usiłowania samego Dunina-Wąsowicza, a mianowicie próba pracy nie tylko syntetycznej (czyli siłą rzeczy prowadzącej do wytracenia w całości obrazu elementów prostych), ale też zachowującej polifoniczny charakter samej liryki polskiej (co zabezpiecza zarazem przed nadmiarem analiz, jak też niedoborem całości).

nieporozumień i niedomówień w znakomitych systematyzujących już zagadnienie pracach Tomasza Cieślaka czy Magdaleny Rabizo-Birek, choć powodowane jest to prawdopodobnie zupełnie naturalnym wygaśnięciem żywej dyskusji nad tematem i zastąpieniem jej przez nie tak efektowną jak żywioł polemiczny rzetelność naukową, po trzecie zaś podkreśliłbym istotny brak wyraźnego podsumowania dotychczasowej pracy badaczy i badaczek. Zamiarem moim jest nie tyle wypełnić wspomniany brak poprzez porządkowanie bieżącego stanu badań, co poszukać odpowiedzi na pytania, jakie stawia ów fragmentaryczny obraz rzeczy.

Marcin Świetlicki jest – przynajmniej do tej pory – autorem 777 wierszy³⁰. Nie wdając się afektywno-mistyczne rozważania nad samą liczbą i pomijając opowiadania, powieści, piosenki itd., trzeba zacząć od oczywistego stwierdzenia, że spora część namysłu nad interesującym mnie zagadnieniem opiera się na wygodnej, lecz nieprecyzyjnej figurze *pars pro toto* – nie ma w tym niczego szczególnie dziwnego, a choć postępowanie Bruno Latoura świetnie zdaje sprawę z procesu fragmentaryzowania i translacji rzeczywistości na wiedzę³¹, istota takiego postępowania jest przecież intuicyjna. Mimo to tytuł mojego tekstu mówi o „twórczości” Marcina Świetlickiego, sugerując, że romantyczne „prefiguracje”, a więc „coś, co zwiastuje, antycypuje późniejsze zjawiska”, „coś, co uprzednio kształtuje późniejsze zdarzenia”, odnoszą się do całej twórczości autora. Dlaczego?

Przyjmując szerokie rozumienie romantyzmu proponowane przez Waltera Jacksona Onga i traktując romantyzm nie jako zjawisko przejściowe, lecz wciąż żywotne³², można stwierdzić, że twórczość Świetlickiego jest naznaczona głębokim rysem romantycznym: to zaś nie tylko na poziomie najpowszechniejszego rozumienia „romantyczności” w świadomości polskiego odbiorcy, tj. „magnety-

³⁰ Wskazywałem ten prosty matematyczny fakt w niewielkiej recenzji *Drobnej zmiany* Świetlickiego („Inter-” 2017, nr 1(11), s. 97).

³¹ Bardzo trafnie eksplikuje to Krzysztof Abriszewski w pierwszym rozdziale swojej pracy. Zob. *Relacja epistemologiczna*, [w:] tegoż, *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno Latoura*, Kraków 2008, s. 25–51.

³² „Romantyzm nie jest zjawiskiem przejściowym. Liczne, a może wszystkie prądy literackie i artystyczne po romantyzmie, o naukowych nie wspominając, okazują się tylko dalszymi jego odmianami, każdy na swój sposób. Wczesna epoka wiktoriańska jest romantyzmem osłabionym, późna – romantyzmem ozdrowiałym, podkarmionym Darwinem, Marksem oraz Comte’em, amerykańskie pogranicze oraz amerykański Adam to romantyzm prymitywizmu, imagizm i duża część pozostałej poezji modernistycznej jest romantyzmem symbolistycznym, egzystencjalizm – romantyzmem doładowanym czy zmasowanym, strukturalizm jest romantyzmem zinterioryzowanym formalnie, programowa literatura czarnych to „romantyzm obcej jaźni”, występy beatników i hipisów – romantyzm ludzi pozbawionych praw. Aktywizm [...] to z całą pewnością romantyzm idealistyczny”. W. J. Ong, *Romantyczna odmienność a poetyka technologii*, [w:] tegoż, *Osoba – świadomość – komunikacja. Antologia*, oprac. i tłum. J. Japola, Warszawa 2009, s. 27–28. Posiłkuje się także rozważaniami Agaty Bielik-Robson o aktualności romantyzmu. Por. A. Bielik-Robson, *Romantyzm, niedokończony projekt. Eseje*, Kraków 2008.

zmu serc, przeżycia indywidualnego podmiotu w zjednoczeniu z symbolicznym światem, autentyzmu, przekroczenia granic pomiędzy sztuką a życiem, zaangażowaniem”³³, ale też na płaszczyźnie romantycznych aluzji, cytatów, struktur wierszowych, strategii autokreacyjnych, wzorców osobowych i nawiązywaniu polemicznego dialogu z romantyzmem, a przede wszystkim na poziomie koncepcji wyobraźni twórczej³⁴, jaka zrodziła się w romantyzmie, a która także współcześnie jest uważana za dominującą³⁵. „Głęboki rys romantyczny” wyobrażam sobie na zasadzie prostego eksperymentu: jak wyobrazić sobie rysę bez szkła? Nie wiem. Idąc tym tropem, nie da się wyobrazić sobie twórczości Świetlickiego bez elementu romantycznego. Stąd właśnie stosownym oczyszczeniem wskazywanego wcześniej „szumu informacyjnego” i wypełnieniem braku podsumowania dotychczas obecnych w literaturze rozważań ustanawiam twierdzenie o romantycznym charakterze twórczości autora *Schizmy*³⁶, nie wyłączając jednocześnie obecności autora z obszaru płynnej nowoczesności.

Agata Bielik-Robson w posłowie do zbioru tekstów Stanisława Brzozowskiego *Głosy wśród nocy* pisała:

Brzozowski przeszedł do historii głównie jako zacięty krytyk romantyzmu, niemal wcale zaś nie dostrzega się, że jego krytyka jest w znacznie większym stopniu rewizją: próbą spojrzenia na formację romantyczną na nowo, w perspektywie dopiero co powstałych krytycznych języków nietzscheanizmu, marksizmu i psychoanalizy. Tylko pozornie języki te, przyłożone do naiwno-romantycznego wyobrażenia o autonomii jaźni jednostkowej, roznoszą je bezlitośnie na strzępy: idiom Podejrzenia nie został stworzony wyłącznie po to, by rozprawić się z romantycznym idiomem suwerennego Ja. Raczej: stworzono go po to, by pokazać, czy i jak jednostkowa podmiotowość jest jeszcze możliwa, nie tylko w sferze pobożnej fikcji, lecz także w niesprzyjających warunkach odczarowanej rzeczywistości. Dlatego, jeśli przyjrzeć się dokładniej analizom Brzozowskiego, to okaże się, że bynajmniej nie poprzestają one na niszczeniu naiwnej wiary w autonomię pojedynczej jaźni, lecz podsuwają obraz nowej, już nienaiwnej filozofii podmiotowej, inspirowanej

³³ J. Orska, *Czy Andrzej Sosnowski jest poetą romantycznym? O transcendentalnej bufonarii*, [w:] tejże, *Liryczne narracje...*, dz. cyt., s. 68.

³⁴ Z uwagi na wyjątkowo dużą liczbę wierszy, które można by tu wymienić jako przykład, odsyłam tylko do dwu utworów (z pierwszego oraz najnowszego tomu Świetlickiego), proponując porównanie *Białych przepaści* oraz *O, Bowie*. Zob. M. Świetlicki, *Białe przepaście*, [w:] tegoż, *Wiersze*, Kraków 2011, s. 19; tenże, *O, Bowie*, [w:] tegoż, *Drobna zmiana*, Kraków 2016, s. 34.

³⁵ Por. Ch. Taylor, *Wizje epoki postromantycznej*, [w:] tegoż, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości współczesnej*, tłum. A. Rostkowska, Warszawa 2012, s. 772–837.

³⁶ Nie zmieniają tego stanu rzeczy lektury tekstów do tej pory nie interpretowanych w literaturze przedmiotu, tj. wierszy w najnowszych zbiorach Świetlickiego – *Delcie Dietla* oraz *Drobnej zmiany* – jak też wykonana przeze mnie interpretacja niesłusznie pominiętego w refleksji badawczej opowiadania *Maciuś Wariat* z 1981 roku (tekst w druku, zapowiedziany na 2017 r.).

romantyzmem, a jednocześnie przepuszczonej przez krytyczną *via negativa*: obraz nadal mający dla nas, dzisiaj jeszcze, głębokie znaczenie egzystencjalne³⁷.

I dalej:

Tak też podsumuje epokę nowoczesną Brzozowski: wszystko, co w niej wartościowe, ma rys romantyczny – choć jednocześnie romantyzm, doprowadzony do swych skrajnych konsekwencji, jest jej chorobą. By [...] przywołać [...] bliską sercu Brzozowskiego sentencję Hölderlina: *Wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende auch*. „Tam, gdzie niebezpieczeństwo – tam także ratunek”. Romantyzm zatem to wehikuł modernizacji, który [...] „zabiera ze sobą wszystko do nawrócenia”: sekundując przemianom nowoczesności, nie godzi się jednocześnie na jej zbyt uproszczony, jednowymiarowy kształt. Wbrew utopijnym schematom i projektom, przenosi w *modernitas* całego „starego człowieka”, którego adaptacja do nowych warunków przebiega wolniej i w nieco innym rytmie niż rewolucyjny „wystrzał z pistoletu”³⁸.

Nie twierdę, że przesilenie romantyczne obserwowane w poezji nie tylko Świetlickiego, ale też innych brulionowych „barbarzyńców” – nie wnikając w rozsądzanie trafności i nietrafności tego zbudowanego na świadomej niedoskonałości rozróżnienia³⁹ – było motywowane przez lektury Stanisława Brzozowskiego, a tylko zarysowuję potrzebną mi analogię. Nie twierdę również, że stanowiło przejaw epigońskiego z ducha zwrotu ku „bezpiecznej” przeszłości⁴⁰. Sądzę natomiast, że tak jak w swoich działaniach brytyjscy romantycy – którym Brzozowski poświęca wiele uwagi – „w warunkach postępującej industrializacji i kapitalizacji sformułowali problem zachowania jednostkowego, podmiotowego istnienia”⁴¹, tak Marcin Świetlicki oraz inni autorzy, wobec wzmacniającego się w latach 90. XX wieku uczucia postępującej kapitalizacji (industrializację zastąpić można by dla współczesności nieco węższym pojęciem technicyzacji), ponawiali pytania wynikające z krytycznej lekcji romantyzmu. W ten sposób pytanie o jednostkowy

³⁷ A. Bielik-Robson, *Syndrom romantyczny albo przecucie nowoczesności czerpane z lektury angielskich romantyków*, [w:] S. Brzozowski, *Głosy wśród nocy. Studia nad przesileniem romantycznym kultury europejskiej*, Warszawa 2007, s. 297.

³⁸ Tamże, s. 304.

³⁹ K. Maliszewski, *Nasi klasycyści, nasi barbarzyńcy. Szkice o nowej poezji*, Bydgoszcz 1999. Dyskusję wokół rozróżnienia z tytułu pracy Maliszewskiego skrupulatnie referował Tomasz Cieślak. Zob. T. Cieślak, *Nowa poezja polska wobec poprzedników...*, dz. cyt., s. 55 (przypis 94).

⁴⁰ Takie regresywne i (nieświadomie?) elitaryzujące dyskurs literacki postępowanie można by najlepiej objaśniać na podstawie tekstów Julii Hartwig, co świetnie pokazała Anna Kałuża w swojej pracy. Por. A. Kałuża, *Wola odróżnienia. O modernistycznej poezji Jarosława Marka Rymkiewicza, Julii Hartwig, Witolda Wirpszy i Krystyny Miłobędzkiej*, Kraków 2008.

⁴¹ A. Bielik-Robson, *Syndrom romantyczny...*, dz. cyt., s. 301.

podmiot przekształcało się w pytanie o obronę prywatności i wartości egzystencjalnego doświadczenia dla kształtu i znaczenia podmiotu, a ironiczny sprzeciw – „tryumfalnie zaprzeczam”⁴² czy „wzruszam ramionami”⁴³ Świetlickiego, albo „będziemy jeść ciastka”⁴⁴ Senddeckiego, jeśli tylko odczytywać te gesty w myśl koncepcji Paula de Mana – formułowało pytania o możliwość zaangażowania literatury oraz podmiotu w kształtowanie rzeczywistości polityczno-społecznej, pozostając jednocześnie jednoznacznie przeciw pięknoduchostwu i naiwnemu pielęgnowaniu idei oderwanej od doświadczenia (i zbiorowości, i jednostki) tak, jak miało to miejsce w odniesieniu do – na przykład – heroicznej i elitarystycznej poetyki Zbigniewa Herberta⁴⁵. Przecież:

Po zdjęciu czarnych okularów
ten świat przerażający jest tym bardziej.
Prawdziwy jest. Właściwe barwy
wpełzają na właściwe miejsca.

[...]
Niczego o mnie nie ma w Konstytucji⁴⁶.

To fragment ostentacyjnie dosłowny, mimo że przebrany w odniesienie do arcydzieła Malcolma Lowry’ego, we właściwy sobie sposób nawet streszczający sporą część powieści *Pod wulkanem*. Wobec świata „przerażającego”, bo „prawdziwego” (tu szczególnie istotne wydaje mi się dostrzeżenie nie łączności, a wynikowości), możliwym rozwiązaniem kryzysu jest jedynie sprzeciw i bunt, nie ucieczka ku idei, bezprzedmiotowemu obrazowi czy wytartym sloganom, ale – poprzez posiadające realne konsekwencje działania – przeciwstawienie się załamaniu, inercji, nieszczęściu. Podobnie też gest samowykluczenia się z określonej wspólnoty (ludzi, wartości, itd.), gest rezygnacji, który można odczytać w autoaluzyjnym tekście Świetlickiego *Czwarta wersja*:

Założyć ciemne okulary
i zamknąć oczy. Po niczyjej
stronie. Wąż pętli
się i pętli. Ty nie masz
prawa, ja racji.
Robaczki w mezcalu.
O Konstytucji ani słowa już⁴⁷.

⁴² M. Świetlicki, *Polska*, [w:] tegoż, *Wiersze*, Kraków 2011, s. 68.

⁴³ Tenże, *Dla Jana Polkowskiego*, [w:] tegoż, dz. cyt., s. 61–62.

⁴⁴ M. Senddecki, *Tym razem obędzie się bez ofiar*, [w:] tegoż, *Błam. 1985–2011*, Wrocław 2012, s. 27.

⁴⁵ Por. przypis 26.

⁴⁶ M. Świetlicki, *Le gusta este jardin?*, [w:] tegoż, dz. cyt., s. 46.

⁴⁷ Tenże, *Czwarta wersja*, [w:] tegoż, dz. cyt., s. 173.

– staje się jeszcze wyraźniejszym niż wcześniej gestem sprzeciwu, gest sprzeciwu jest wszakże gestem rewolucyjnym, a ten – gestem romantycznym.

Chciałbym podkreślić, że romantyzm i romantyczność Świetlickiego wydaje mi się czymś zupełnie różnym od wypaczonej postaci romantyzmu powracającego co rusz w dyskursie medialnym i politycznym (czy raczej pop-politycznym lub po prostu populistycznym) – czy to w postaciach narracji o wyraźnym zabarwieniu nacjonalistycznym, martyrologicznym lub o charakterze roszczeniowego historycyzmu, czy też w postaci przesadnego tradycjonalizmu w odniesieniu do naiwnej lektury romantyków – przeciwnie, twórczość Świetlickiego stanowi wyraz podejrzliwości i krytycznego dialogu z filozoficzną i literacką tradycją romantyzmu, a romantyczność jego poezji działa na zasadzie subwersji, jako krytyka „z wewnątrz” ośrodka.

Na sam koniec chciałbym zaproponować pewien eksperyment i doprowadzić do istotnego przesunięcia akcentów w hipotezie zawartej w tytule niniejszego szkicu. Wprawdzie można sądzić, co starałem się wykazać, że twórczość Świetlickiego odnajduje swoje prefiguracje w romantyzmie, lecz co jeśli to twórczość autora *Muzyki środka* prefiguruje romantyczny rys nowego aktywizmu w najnowszej liryce polskiej? Nie twierdzę, że jest to zasługa wyłącznie Marcina Świetlickiego, a nowe tendencje w poezji są powodowane w wyższej mierze zgoła innymi czynnikami niż polemika z poprzednikami, niemniej jednak warto by postawić to pytanie raz jeszcze: czy Marcin Świetlicki, jako poeta bez wątplenia wpływowy i „mocny”, ma znaczenie dla kształtowania się nowej poezji zaangażowanej? Jak oddziałuje jego twórczość na propozycje najnowszej krytyki współuczestniczącej w formowaniu się tendencji? Czy uwypuklanie politycznego wymiaru literatury ma związek nie tylko z kontrowaniem dominującej swego czasu w poezji polskiej doświadczeniowości i prywatności, ale też może mieć źródło w proponowanych przeze mnie odczytaniach Świetlickiego? Pozostawiam te pytania otwarte.

Bibliografia

- Abriszewski K., 2008, *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno Latoura*, Kraków.
- Antoniak E., 2007, *Zapomniany depozyt. Inaczej o wierszu „Dla Jana Polkowskiego”*, „Teksty Drugie” nr 3, s. 185–191.
- Bagłajewski A., 1999, *Mickiewicz wśród „klasycystów” i „barbarzyńców”*, „Kresy” nr 38/39 s. 111–122.
- Bielik-Robson A., 2008, *Romantyzm, niedokończony projekt. Eseje*, Kraków.
- Bielik-Robson A., 2007, *Syndrom romantyczny albo przecucie nowoczesności czerpane z lektury angielskich romantyków*, [w:] S. Brzozowski, *Głosy wśród nocy. Studia nad przesileniem romantycznym kultury europejskiej*, Warszawa, s. 297–315.

- Cieślak T., 2007, *Inspiracje romantyczne w poezji polskiej roczników 60. i 70. (na wybranych przykładach)*, [w:] *Polska literatura współczesna wobec romantyzmu*, red. M. Łukaszuk, D. Seweryn, Lublin.
- Cieślak T., 2011, *Nowa poezja polska wobec poprzedników. Lektura relacyjna*, Łódź.
- Cyranowicz M., 2002, *Dlaczego von Kleist? Motyw samobójstwa Heinricha von Kleista w twórczości Marcina Świetlickiego, Jacka Podsiadły, Stafana Chwina i Manuela Gretkowskiej*, [w:] *Literatura Polska 1990–2000*, t. 1, red. T. Cieślak, K. Pietrych, Kraków, s. 346–365.
- Dunin-Wąsowicz P., 2000, *Oko smoka. Literatura tzw. pokolenia „brulionu” wobec rzeczywistości III RP*, Warszawa.
- Gutorow J., 2003, *Niepodległość głosu. Szkice o poezji polskiej po 1968 roku*, Kraków.
- Klejnocki J., Sosnowski J., 1996, *Chwilowe zawieszenie broni. O twórczości tzw. pokolenia „brulionu” (1986–1996)*, Warszawa.
- Klik M., 2011, *Poezja Cienia. O twórczości Marcina Świetlickiego*, [w:] *Współczesna poezja polska w perspektywie tematycznej*, red. M. Klik, Warszawa, s. 201–211.
- Maliszewski M., 1999, *Nasi klasycyści, nasi barbarzyńcy. Szkice o nowej poezji*, Bydgoszcz. Maliszewski K., 2005, *Nowa poezja polska 1989–1999. Rozważania i uwagi*, Wrocław.
- Kałuża A., 2008, *Wola odróżnienia. O modernistycznej poezji Jarosława Marka Rymkiewicza, Julii Hartwig, Witolda Wirpsy i Krystyny Miłobędzkiej*, Kraków.
- Mielniczuk J., 1999, *Dawanie świadectwa – Herbert, Polkowski, Świetlicki*, „Polonistyka” nr 4, s. 240–245.
- Mistrz świata. Szkice o twórczości Marcina Świetlickiego*, 2011, red. P. Śliwiński, Poznań.
- Niesporek K., 2014, *„Ja” Świetlickiego*, Katowice.
- Okoń W., 1991, *Artysta*. [hasło w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. J. Bachórz i A. Kowalczykowa, Wrocław, s. 43.
- Ong W. J., 2009, *Osoba – świadomość – komunikacja. Antologia*, oprac. i tłum. J. Japola, Warszawa.
- Orska J., 2006, *Liryczne narracje. Nowe tendencje w poezji polskiej 1989–2006*, Kraków.
- Orska J., 2013, *Republika poetów. Poetyckość i polityczność w krytycznej praktyce*, Kraków.
- Panas P., 2014, *Opisanie świata. Szkice o poezji Marcina Świetlickiego*, Kraków.
- Pawelec D., 1999, *Oko smoka. O wierszu Marcina Świetlickiego „Dla Jana Polkowskiego”* [w:] *Kanonada. Interpretacje wierszy polskich (1939–1989)*, red. A. Nawarecki, Katowice, s. 168–183.
- Pierwsza połowa Marcina. Szkice o twórczości Marcina Świetlickiego*, 2012, red. E. Kledzik, J. Roszak, Poznań.

- Próchniak P., 2008, *Wiersze na wietrze (szkice, notatki)*, Kraków.
- Rabizo-Birek M., 2004, *Młodej poezji lat dziewięćdziesiątych liryki zaangażowane*, „Teksty Drugie” nr 3, s. 59–78.
- Rabizo-Birek M., 2012, *Romantycy i nowocześni. Formy obecności romantyzmu w polskiej literaturze współczesnej*, Rzeszów.
- Sendecki M., 2012, *Błam. 1985–2011*, Wrocław.
- Spólna A., 2015, *Wobec Mickiewicza: romantyzm w nowej poezji polskiej*, [w:] *Nowa poezja polska wobec tradycji*, red. S. Buryła, M. Flakowicz-Szczyrba, Warszawa, s. 313–332.
- Stala M., 1997, *Druga strona. Notatki o poezji współczesnej*, Kraków.
- Śliwiński P., *Na co komu Mickiewicz?*, 1998, „Res Publica Nowa” nr 7–8, s. 81–87.
- Śliwiński P., 2002, *Albo Mickiewicz*, [w:] tegoż, *Przygody z wolnością. Uwagi o poezji współczesnej*, Kraków, s. 208–226.
- Śliwiński P., 2007, *Świat na brudno. Szkice o poezji i krytyce*, Warszawa.
- Świetlicki M., 2015, *Delta Dietla*, Kraków.
- Świetlicki M., 2016, *Drobna zmiana*, Kraków.
- Świetlicki M., 2013, *Jeden*, Kraków.
- Świetlicki M., 1981, *Maciuś wariat* [w:] *Tylko o miłości*, wybór i oprac. M. Dańkowska, W. Wiśniewski, Warszawa, s. 9–16.
- Świetlicki M., 2011, *Wiersze*, Kraków.
- Tabaszewska J., 2016, *Autentyczne historie, klisze i polemiki, czyli Marcina Świetlickiego gra z konwencjami*, [w:] tejże, *Poetyki pamięci. Współczesna poezja wobec tradycji i pamięci*, Warszawa, s. 240–295.
- Taylor Ch., 2012, *Wizje epoki postromantycznej*, [w:] tegoż, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości współczesnej*, tłum. A. Rostkowska, Warszawa, s. 772–837.

Abstract

Romantic prefigurations in works of Marcin Świetlicki

The article focuses on discussing current studies presented in the literature for the topic of romanticism in works of Marcin Świetlicki. Further the author concentrates on interpretation them as considerations prefigured by constant vitality of romanticism in liquid modernity. The author states that intensity of romantic threads, which may be observed in works of Świetlicki and other poets from “brulion” formation in 90s, was a response to progressive capitalization and technicalization of society, and sign of reasking questions about the ones ability to maintain a single entity and its commitment to shaping reality. The article ends with reflections on the consequences of the romantic element in Świetlicki's work for the shape of the latest Polish poetry.

Keywords: romanticism, contemporary polish poetry, brulion, engagement

Zusammenfassung

Romantische Präfigurationen im Schaffen von Marcin Świetlicki

Der Artikel konzentriert sich auf die bis heute in der Forschungsliteratur vorhandenen Bemerkungen über die romantischen Aspekte im Schaffen von Marcin Świetlicki sowie auf den Versuch ihrer – durch das Prisma der romantischen Aktualität in der Postmoderne präfigurierten – Interpretationen. Der Autor stellt die These auf, dass der im Schaffen von Świetlicki und anderer Repräsentanten der Brulion-Generation zu beobachtende Wendepunkt eine Antwort auf die Stärkung des Gefühls der in den 90er Jahren fortschreitenden Kapitalisierung und Technisierung der Gesellschaft darstellte, auch – durch ironische Umkehrung – eine Erneuerung der Fragestellungen zur Aufrechterhaltung des individuellen Subjekts und seines Engagements für die Gestaltung der Realität. Der Artikel endet mit Bemerkungen über die Konsequenzen des Romantischen im Schaffen von Świetlicki für die Gestalt der neuesten polnischen Dichtung.

Schlüsselwörter: Romantik, polnische Gegenwartsdichtung, Brulion (Zeitschrift), Engagement

Redakcja „Radomskich Studiów Filologicznych”

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Wydział Filologiczno-Pedagogiczny

26-600 Radom, ul. Chrobrego 31, p. 250; tel. 48 361 73 60

e-mail: studiafilologiczne@uthrad.pl

<http://uniwersytetradom.pl/redirect.php?action=setcategory&id=3714>

Copyright © by Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny

im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu (Wydawnictwo 2017)

26-600 Radom, ul. Młczewskiego 29, tel. 48 361 70 33

e-mail: wydawnictwo@uthrad.pl

www.uniwersytetradom.pl