

**RADOMSKIE
STUDIA
FILOLOGICZNE**

Nr 2/6/2017

Komitet Redakcyjny

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. Władysław Bryła (UMCS, Lublin)

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

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

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

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

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

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

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 Jacek Kowalski

dr Rafał Gołąbek

dr Anna Stachurska

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

Z ZAGADNIEŃ JĘZYKOZNAWSTWA

Anna Stachurska PRAGMATIC SPECIFICATIONS IN LEXICOGRAPHY: THE CASE OF ENGLISH IDIOMS	7
Rafał Gołąbek ON THE HISTORY AND DEVELOPMENT OF THE ENGLISH PERIPHRASTIC CAUSATIVE VERBS: <i>LET</i> AND <i>MAKE</i> IN FOCUS	20
Karolina Ditrych / Ludmiła Walaszczyk METHODS OF TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO ADULT STUDENTS WITH BROCA'S APHASIA – CASE STUDY ANALYSIS	36
Adrian Szary WOLNOŚĆ KOCHAM I ROZUMIEM. O JĘZYKOWYM OBRAZIE WOLNOŚCI WŚRÓD RADOMSKICH STUDENTÓW I UCZNIÓW.	47
Radosław Lis AUTHENTISCHE TEXTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT – SCHULUNG DES INTENSIVEN LESENS	53
Beata Nawrot-Lis EDUCATIONAL PRIORITIES IN EUROPE AND THE FUTURE OF BILINGUAL EDUCATION IN POLAND	69

Z ZAGADNIEŃ LITERATUROZNAWSTWA

Jacek Kowalski DER KONTEXT DER AURATISCHEN TRAUMERFAHRUNG ANHAND DES BUCHES „TRÄUME“ VON WALTER BENJAMIN	77
Andrzej Pytlak „ŻYWI TYLKO ŻYCIEM MOGĄ ŻYĆ”. WITALISTYCZNA KONCEPCJA POZNANIA HISTORYCZNEGO W ESEJU BERGSON I SOREL STANISŁAWA BRZOZOWSKIEGO	89
Dariusz Trzeźniowski EUROPA JAKO WARTOŚĆ W DZIENNIKU JANA LECHONIA	97

TABLE OF CONTENTS

THE ISSUES OF LINGUISTICS

Anna Stachurska PRAGMATIC SPECIFICATIONS IN LEXICOGRAPHY: THE CASE OF ENGLISH IDIOMS	7
Rafał Gołąbek ON THE HISTORY AND DEVELOPMENT OF THE ENGLISH PERIPHRASTIC CAUSATIVE VERBS: <i>LET</i> AND <i>MAKE</i> IN FOCUS	20
Karolina Ditrych / Ludmiła Walaszczyk METHODS OF TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO ADULT STUDENTS WITH BROCA'S APHASIA – CASE STUDY ANALYSIS	36
Adrian Szary WOLNOŚĆ KOCHAM I ROZUMIEM. O JĘZYKOWYM OBRAZIE WOLNOŚCI WŚRÓD RADOMSKICH STUDENTÓW I UCZNIÓW.	47
Radosław Lis AUTHENTISCHE TEXTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT – SCHULUNG DES INTENSIVEN LESENS	53
Beata Nawrot-Lis EDUCATIONAL PRIORITIES IN EUROPE AND THE FUTURE OF BILINGUAL EDUCATION IN POLAND	69

THE ISSUES OF LITERARY STUDIES

Jacek Kowalski DER KONTEXT DER AURATISCHEN TRAUMERFAHRUNG ANHAND DES BUCHES „TRÄUME“ VON WALTER BENJAMIN	77
Andrzej Pytlak „ŻYWI TYLKO ŻYCIEM MOGĄ ŻYĆ”. WITALISTYCZNA KONCEPCJA POZNANIA HISTORYCZNEGO W ESEJU BERGSON I SOREL STANISŁAWA BRZOZOWSKIEGO	89
Dariusz Trzeźniowski EUROPA JAKO WARTOŚĆ W DZIENNIKU JANA LECHONIA	97

JĘZYKOZNAWSTWO

Anna Stachurska
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego
w Radomiu
Katedra Neofilologii (Zakład Anglistyki)
a.stachurska@uthrad.pl

PRAGMATIC SPECIFICATIONS IN LEXICOGRAPHY: THE CASE OF ENGLISH IDIOMS

Streszczenie

Jednostka leksykalna zwyczajowo niesie różne sensy. Jest to uzależnione jest od jego rzeczywistej struktury semantycznej, obejmuje znaczenie domniemane oraz konwersacyjne i sytuacyjne. Znaczenie leksemu jest również zdeterminowane przez kontekst w której jest on użyty oraz wiedzę użytkownika konkretnego języka. Tak więc, informacje przekazywane przez słownik mają dwojaką naturę: semantyczną i pragmatyczną. Uwzględniając powyższe, głównym celem artykułu jest przedstawienie sposobów kodowania informacji semantycznych i pragmatycznych, w odniesieniu do wybranych idiomów angielskich. Powyższe osiągnęę poprzez:

- (i) przedstawienie pojęcia użycia,
- (ii) opisanie kwalifikatorów użycia stosowanych w leksykografii pedagogicznej,
- (iii) przedstawienie sposobów prezentowania idiomów w słownikach pedagogicznych.

Słowa kluczowe: pragmatyka, leksykografia, styl, rejestr, etykieta językowa.

Abstract

A lexeme typically conveys a variety of senses. This depends on its actual semantic structure, involves presupposed meanings as well as embraces conversational and situational implicatures. The meaning of a lexeme is also determined by the context, the situation of its use and the knowledge of the user of a particular language. Hence, the information provided by a particular work of reference is twofold in its nature - semantic and pragmatic. Accordingly, the main objective of the paper is to outline lexicographic techniques of representing semantic and pragmatic information, respectively, specifically in reference to selected English idioms and with special emphasis on their pragmatic labelling in EFL lexicography.

It is to achieved by:

- (i) outlining the notion of usage,
- (ii) describing techniques of pragmatic labelling in EFL lexicography,
- (iii) specifying the way idioms are presented on the dictionary canvas.

Pragmatic analysis covers not only situational and sociocultural context, but simultaneously linguistic context. As far as pragmatic representations in lexicography, according to Zgusta (1988) there can be distinguished the following aspects of its specifications:

- (a) cultural setting in dictionaries,
- (b) equivalence in bilingual dictionaries,
- (c) definitions in monolingual dictionaries.

In the words of Apresyan (1988) pragmatic specifications in lexicography deal with the speaker's attitude to reality, the message and/or the interlocutor, which is encoded in linguistic sign. At the same time, investigation of pragmatic specifications in lexicography cannot refrain from the analysis of semantic properties of lexical items. (Landau, 1989)

Keywords: pragmatics, lexicography, style, register, labels.

As is well known, learning the difference between semantic and pragmatic meaning can help English language learners avoid miscommunication and misunderstandings. When learning, understanding the differences between semantic and pragmatic meaning can be a valuable implement to exploit our linguistic ability. While both are terms used in relation to the meanings of words, their usage is significantly different. Whereas semantics refers to the meaning of words in a language and the meaning within the sentence, pragmatic meaning looks at the same words and grammar used semantically within the context. In each situation, the conversation participants define the meaning of the words, based on other clues that provide suggestions to the meaning. As essential from the perspective of a language learner, considering both the pragmatic and semantic meaning of the sentence seems important when communicating with other people (particularly when avoiding miscommunications). Whereas semantics is concerned only with the exact, literal meaning of the words and their interrelations, pragmatic usage focuses on the *inferred meaning* that the speakers and listeners perceive.

Bogaards (1996:279) points out the major tasks a non-native learner is expected to perform while acquiring lexical knowledge. These are the following:

1. to learn completely new lexical items,
2. to learn new meanings for forms with which they are already acquainted (i.e. collocation, compounds, idioms, and so on),
3. to learn relations between lexical items with regard to form,
4. to learn appropriate uses of lexical items at grammatical, pragmatic, collocational and discourse levels.

Tarp (2004) reasonably stresses, the most important function of an *EFL* dictionary is to serve the purpose of self-instruction. The *EFL* dictionary collects and presents information related to syntax, morphology, collocational restrictions, pragmatic properties of lexical items, etc.

As indicated by Svensén (1993:4) dictionary provides particular information on the pragmatics of words (here: non-linguistic facts involved in their use). According to the aforementioned author (1993:6) work of reference deals [...] *with the occurrence of the words and their combinations in different dimensions of language*. Hence, it was assumed that lexicographic data of this kind are delivered by the means of usage labels. (cf. Kipfer, 1984)

On the notion of usage

At a very outset, let us follow the definition given by Landau (1991: 217) stating that [...] *usage refers to any or all uses of language*. Much along similar lines is Allen (1992: 107) defining usage as [...] *the way in which the elements of language are customarily used to produce meaning*. Consequently, we may assume that usage is the correct use of language as distinguished from the non-standard uses. By way of lexicographic comments, usage labels are included to guide learners in their decisions on how to use lexical items properly. As indicated in Landau (1991:174) usage may mean:

- (i) any or all uses of spoken or written language,
- (ii) the study of standard uses of language,
- (iii) the study on limitations of use.

All in all, researchers in the field claim that pragmatic information is provided by usage labels (here: lexicographic one word indicators). (cf. Tarp and Gouws, 2008) But, at the same time, Ptaszyński (2010: 411) questions the correctness of usage labelling as found in dictionaries. He goes even further claiming that [...] *lexicographers have been searching in vain for an exhaustive and precise answer to the questions of which words to label in what kind of dictionaries and how to do it*. The answer to this kind of question may be found in Crenn (1996: 69) claiming that [...] *no particular monolingual dictionary is chosen as a basis for labelling by the lexicographers*. Since there is no agreed way of style/register labelling, the decision how to label the word lies only on the side of lexicographer. Uniformity, as indicated by Tomaszczyk (1988:2) has been linked to trustworthiness of a particular work of reference and as supported by Swanepoel (2008:216) [...] *is increased if lexicographers adopt a set of clearly defined principles and adhere to them consistently*.

Techniques of pragmatic labelling in EFL lexicography

At this point it seems reasonable to start our discussion by taking a closer look at each of the *EFL* dictionaries separately. To start with *CCAD* (2009), its usage information is provided in the section titled 'Guide to Key Features'. Here, the

editor's introduction is devoted to both style and usage. Among others, we find the following passage:

[...] some words or meanings are used mainly by particular groups of people, or in particular social contexts. In this dictionary, when it is relevant, the definitions also give information about the kind of people who are likely to use a word or expression, and the type of social situation in which it is used. This information is usually placed at the end of definition, in small capital letters and within square brackets (CCAD, 2009:xiii).

Additionally, relevant usage labels are explained as follows:

Style labels	
BUSINESS: used mainly when talking about the field of business, e.g. annuity	OFFENSIVE: likely to offend people, or to insult them; words labelled OFFENSIVE should therefore usually be avoided, e.g. cripple
COMPUTING: used mainly when talking about the field of computing, e.g. chat room	OLD-FASHIONED: generally considered to be old-fashioned, and no longer in common use, e.g. dashing
DIALECT: used in some dialects of English, e.g. ain't	RUDE: used mainly to describe words which could be considered taboo by some people; words labelled RUDE should therefore usually be avoided, e.g. bloody
FORMAL: used mainly in official situations, or by political and business organizations, or when speaking or writing to people in authority, e.g. gratuity	SPOKEN: used mainly in speech rather than in writing, e.g. pardon
HUMOROUS: used mainly to indicate that a word or expression is used in a humorous way, e.g. gents	TECHNICAL: used mainly when talking or writing about objects, events, or processes in a specialist subject, such as business, science, or music, e.g. biotechnology
INFORMAL: used mainly in informal situations, conversations, and personal letters, e.g. pep talk	TRADEMARK: used to show a designated trademark, e.g. hoover
JOURNALISM: used mainly in journalism, e.g. glass ceiling	VERY OFFENSIVE: highly likely to offend people, or to insult them; words labelled Δ VERY OFFENSIVE should be avoided, e.g. wog
LEGAL: used mainly in legal documents, in law courts, and by the police in official situations, e.g. manslaughter	VERY RUDE: used mainly to describe words which most people consider taboo; words labelled Δ VERY RUDE should be avoided, e.g. fuck
LITERARY: used mainly in novels, poetry, and other forms of literature, e.g. plaintive	WRITTEN: used mainly in writing rather than in speech, e.g. avail
MEDICAL: used mainly in medical texts, and by doctors in official situations, e.g. psychosis	
MILITARY: used mainly when talking or writing about military terms, e.g. armour	

Although most of the labels are defined, one gets the impression that the list of labels provided is somewhat incomplete because – among others – such major labels as SLANG, VULGAR or TABOO are missing.

When we move on to the relevant features of *LDCE* (2005) we see that its treatment of usage is merely restricted to the inside front cover within the space given and the labels are grouped in a systematic way. In particular, one may observe two major categories of words, which are: (1) words that are used in a particular situation, or show a particular attitude (*formal, informal, humorous*); and (2) words that are used in a particular context or type of language (*biblical, legal, literary, medical, not polite, old-fashioned, old use, spoken, taboo, technical, trademark, written*).

Additionally, the editors provide a short explanation of the labels they introduce. For example, *formal word* is defined as [...] *a word that is suitable for formal speech or writing, but would not normally be used in ordinary conversation*. One of the infrequent cases is that of the labelling of *biblical* (*a word that is used in the language of the Bible*), as having nothing or little in common with contemporary English. Likewise, one has the impression that it may not be entirely clear to every dictionary user what the difference between *old-fashioned* and *old use* is. Another critical remark that may be formulated is the lack of explicitness in case of register labelling. The labels provided in *LDCE* (2005) are as follows:

Labels	
1	Words which are used only or mainly in one region or country are marked:
<i>BrE</i>	British English
<i>AmE</i>	American English
<i>AusE</i>	Australian English
2	Words which are used in a particular situation, or show a particular attitude:
<i>formal</i>	a word that is suitable for formal speech or writing, but would not normally be used in ordinary conversation
<i>informal</i>	a word or phrase that is used in normal conversation, but may not be suitable for use in more formal contexts, for example in writing essays or business letters
<i>humorous</i>	a word that is normally used in a joking way
3	Words which are used in a particular context or type of language:
<i>biblical</i>	a word that is used in the language of the Bible, and would sound old-fashioned to a modern speaker
<i>law</i>	a word with a technical meaning used by lawyers, in legal documents etc
<i>literary</i>	a word used mainly in English literature, and not in normal speech or writing
<i>medical</i>	a word or phrase that is more likely to be used by doctors than by ordinary people, and that often has a more common equivalent
<i>not polite</i>	a word or phrase that is considered rude, and that might offend some people
<i>old-fashioned</i>	a word that was commonly used in the past, but would sound old-fashioned today
<i>old use</i>	a word used in earlier centuries
<i>spoken</i>	a word or phrase used only, or nearly always, in conversation
<i>taboo</i>	a word that should not be used because it is very rude or offensive
<i>technical</i>	a word used by doctors, scientists and other specialists
<i>trademark</i>	a word that is the official name of a particular product
<i>written</i>	a word or phrase that is used only, or nearly always, in written English

As far the *OALD* (2005) is concerned, in the information section on the inside cover the editors provide a list of labels used in the dictionary. It is there that we find the following explanation: [...] *the following labels are used with words that express a particular attitude or are appropriate in a particular situation.*

Labels used in the dictionary

The following labels are used with words that express a particular attitude or are appropriate in a particular situation.

approving expressions show that you feel approval or admiration, for example *feisty*, *petite*.

disapproving expressions show that you feel disapproval or contempt, for example *blinkered*, *newfangled*.

figurative language is used in a non-literal or metaphorical way, as in *He didn't want to cast a shadow on (= spoil) their happiness*.

formal expressions are usually only used in serious or official language and would not be appropriate in normal everyday conversation. Examples are *admonish*, *bemirch*.

humorous expressions are intended to be funny, for example *ankle-biter*, *lurgy*.

informal expressions are used between friends or in a relaxed or unofficial situation. They are not appropriate for formal situations. Examples are *bonkers*, *dodgy*.

ironic language uses words to mean the opposite of the meaning that they seem to have, as in *You're a great help, I must say!* (= no help at all).

literary language is used mainly in literature and imaginative writing, for example *aflame*, *halcyon*.

offensive expressions are used by some people to address or refer to people in a way that is very insulting, especially in connection with their race, religion, sex or disabilities, for example *half-caste*, *slut*. You should not use these words.

slang is very informal language, sometimes restricted to a particular group of people, for example people of the same age or those who have the same interests or do the same job. Examples are *dingbat*, *dosh*.

taboo expressions are likely to be thought by many people to be obscene or shocking. You should not use them. Examples are *bloody*, *shit*.

technical language is used by people who specialize in particular subject areas, for example *accretion*, *adipose*.

The following labels show other restrictions on the use of words.

dialect describes expressions that are mainly used in particular regions of the British Isles, not including Ireland, Scotland or Wales, for example *beck*, *nowt*.

old-fashioned expressions are passing out of current use, for example *balderdash*, *beanfeast*.

old use describes expressions that are no longer in current use, for example *ere*, *perchance*.

saying describes a well-known fixed or traditional phrase, such as a proverb, that is used to make a comment, give advice, etc., for example *actions speak louder than words*.

™ shows a trademark of a manufacturing company, for example *Band-Aid*, *Frisbee*.

One notices immediately that – as in the case of the representatives of *EFL* dictionaries discussed previously – the explanation given on the inside cover indicates that one can expect merely the stylistic labels set out there.

In case of *CALD* (2008), on the front page the explanation of usage labels used in the dictionary is provided in the following manner:

Style and usage labels used in the dictionary

ABBREVIATION	a shortened form of a word
APPROVING	praising someone or something
AUSTRALIAN ENGLISH	
CANADIAN ENGLISH	
CHILD'S WORD/EXPRESSION	used by children
DATED	used in the recent past and often still used by older people
DISAPPROVING	used to express dislike or disagreement with someone or something
EAST AFRICAN ENGLISH	
FEMALE	
FIGURATIVE	used to express not the basic meaning of a word, but an imaginative one
FORMAL	used in serious or official language or when trying to impress other people
HUMOROUS	used when you are trying to be funny
INFORMAL	used in ordinary speech (and writing) and not suitable for formal situations
IRISH ENGLISH	
LEGAL	specialized language used in legal documents and in law courts
LITERARY	formal and descriptive language used in literature
MALE	
NORTHERN ENGLISH	used in the North of England
NOT STANDARD	commonly used but not following the rules of grammar
OFFENSIVE	very rude and likely to offend people
OLD-FASHIONED	not used in modern English – you might find these words in books, used by older people, or used in order to be funny
OLD USE	used a long time ago in other centuries
POLITE WORD/EXPRESSION	a polite way of referring to something that has other ruder names
SAYING	a common phrase or sentence that gives advice, an opinion, etc.
SCOTTISH ENGLISH	
SLANG	extremely informal language, used mainly by a particular group, especially young people
SPECIALIZED	used only by people in a particular subject such as doctors or scientists
TRADEMARK	the official name of a product
UK	British English
US	American English
WRITTEN ABBREVIATION	a shortened form of a word used in writing
	Essential: the most common and useful words in English
	Improve: the next level of words to learn to improve your English
	Advanced: words to make your English really fluent and natural

Generally speaking, one feels justified in saying that for the foreign learner the CALD account of stylistic values seems to be rather inconsistent. Given all the usage labels definitions mixed, learners may not be made aware of linguistic blunders. What is more, the inclusion of such stylistic labels as *dated*, defined in the following way: [...] *used in the recent past and often still used by older people* may in fact sound somewhat ambiguous for the category of *EFL* learners. Or, to give other examples, if one is told that *old-fashioned* is to be understood as a word that is [...] *not used in modern English - you might find these words in books, used by older people, or used in order to be funny*, it seems odd to see *old-use* explained as: [...] *used a long time ago in other centuries*.

The way idioms are presented on the dictionary canvas

At a very outset it seems reasonable to stress that the roots of the idea of the tendency of writers and speakers to store, retrieve, and process language very largely in chunks are dated back to the times of the work by Palmer and Hornby in the 1930s. According to Cowie (1999b:10), their research revealed the prevalence of ready-made sequences in everyday speech and writing, and helped pave the way for the strong upsurge of interest in phraseology of the 1980s and 1990s. According to Rundell (1998:317) the concern for describing and explaining phraseology has been one of the key features of the MLD ever since.

As Stein (2002:77) succinctly puts it, one may speak of three types of lexical units with which *EFL* lexicographers usually have difficulties as to where to place them within the bodies of their dictionaries, and this lot includes verb + particle combinations, idioms and affixes. Note that the practice employed by the editors of the *LDCE* seems to be highly complicated. In the Preface (2003: xiv) it is said that:

*Idioms and phrases are shown at the first important word of the phrase or idiom. For example have egg on your face is shown at egg and have a nice day is shown at nice. Idioms and phrases are listed together with the other senses of the word in frequency order. Phrasal verbs are listed in alphabetical order after the main verb. If the phrasal verb has an object, this is shown as sb (=someone) or sth (= something). The symbol ⇔ means that the object can come before or after the particle.*¹

Note that the non-native speaker of English is supposed to know whether or not a word is important or not in order to find the fixed meaning of an idiom or a phrase. Unfortunately, non-native dictionary users have no criterion to decide about the importance of the words and – therefore – they are consequently at a loss.

¹ Underlines mine (A-S).

A much more satisfactory solution is the practice adopted by the editors of *CALD* (2005: ix) where the subentry policy has been adopted:²

If a word or meaning of word is always used in a particular grammatical pattern or with particular words, this is shown at the beginning of the definition. Idioms (phrases which have a special meaning that is not clear from the separate words) and other fixed phrases are shown separately with their own definitions. Idioms and fixed phrases are usually listed at the first important word. If you are not sure where to find them, look in the 'Idiom Finder' on page 1515.

Much along similar lines is the practice employed in *OALD* (2005), where we find out that:

Idioms are defined at the entry for the first 'full' word (a noun, a verb, an adjective or an adverb) that they contain. This means ignoring any grammatical words such as articles and prepositions. Idioms follow the main senses of a word, in a section marked IDM.

A bit cryptic way of explanation is given by the editors of *CCAL* (2009). In the guide to key features we read as follows:

Natural English definitions guide the user to discover words as they appear in everyday English.

However, in order to investigate and illustrate the way idioms are labelled within the representative sample of EFL dictionaries, an overview of sample entries will be attempted in what follows, and – to be more precise – our analysis will be based on the overview of big four dictionary aforementioned representatives. Let us start our inquiry with the relevant phraseological unit – it is raining cats and dogs. The idiom is given the same semantic representation: it is raining very hard (*LDCE*), something that you say when it is raining heavily (*CALD*), to be raining heavily (*OALD*), but all they give radically different pragmatic specifications (respectively: spoken, old – fashioned, informal. In other words one dictionary does not encourage using the idiom at all, another restricts it to informal content and the other only to spoken language. One can easily imagine a learner of language completely lost bewildered when he wants to follow lexicographic advice.

² The complicated way of finding a lexical unit can also be found in *OALD* (where the user is supposed to state which word is more important). As far as *CCAD* is concerned phrasal verbs are assembled as subentries under the main verb, in case of idioms *CCAD* does not tell the user under which headword idioms are listed where they consist of several open-class lexical items.

By way of comparison, let us now turn our attention to another idiom – there are plenty more fish in the sea. As to the meaning of the aforementioned, all the dictionaries under scrutiny give almost the same explanation: [...] *there are many other people and possibilities, especially when one person or thing has been unsuitable or unsuccessful* (CALD, 2008); [...] *used to tell someone relationship has ended that there are other people they can have a relationship with* (LDCE, 2005); [...] *there are many other people or things that are as good as the one sb has failed to get* (OALD, 2005); (...) if you tell someone that there are plenty more fish in the sea, you are comforting them by saying that although their relationship with someone has failed, there are many other people they can have relationship with (CCAD, 2008).

As to the lexicographic treatment of the unit, it cannot be considered as satisfactory: CALD does not offer any usage label for the phraseological unit. The same situation is in case of LDCE as well as OALD, whilst in CCAD it is stated as <informal>.

The last exemplary idiom targeted here is lock, stock and barrel. When we investigate the entry in CALD there is the explanation as follows: [...] *including all or every part of something* (without any pragmatic indication along with the entry). When, in turn we refer to LDCE, it states that the idiom stands for [...] *including every part of something* (although there is no indication that the expression is idiomatic, and what seems of a particular importance the editors do not give any usage clues. Then, OALD states that the idiom means [...] *including everything*. As to the body of CCAD, we find the lexical item as an run – on – entry of the lexeme barrel, explained in the following manner: [...] *if you say, for example, that someone moves or buys something **lock, stock, and barrel**, you are emphasising that they move or buy every part or item of it*. Let us point out here that none of the four works of reference gives the usage clue to the potentials English learners. As to the selected definitions given by the representative items of the body of *EFL* lexicographic sources, they are basically very much similar and alike, although one may gain the overriding impression that the one provided by the CCAD could be qualified as the least explicit of them all.

Undoubtedly, a proper understanding as well as the use of the principles of semantic analysis is essential if the lexicographer is to have a clear grasp of the material he is trying to put across to the public. Providing that the usefulness and usability of usage stratification should always be in the forefront of the lexicographers' minds, the question that was raised at the very outset was if the concept of pragmatics is lexicographically handled. As hinted in the foregoing, in order to encode the universally acknowledged fact that language use depends largely on the pragmatic situation of discourse, as well as the social relation between the discourse patterns, present-day *EFL* dictionaries share a common tendency to employ labels that show how words are used in particular situational contexts. It is necessary to stress at this point that even for an advanced student the

explicit weighing of degrees of formality is most welcome and profitable, especially – one is tempted to claim – at more advanced levels of language instruction. At the same time, one is led to believe that in order to indicate that language use depends on the pragmatic context of discourse, as well as the social relation between the discourse partners, all the *EFL* dictionaries under scrutiny should modify their labels by providing a clear division between usage parameters. The situation seems to signal the problem of the reference point from which the levels are judged and described. If one, for example, takes as his reference point the relaxed conversational style with his family, his judgment on formal language use will differ considerably from someone who takes the English of television news. What is more, native speakers of a language often disagree when they discuss attitudes towards language use. This may be a consequence of the universalised difference of the reference bases. It is largely due to the fact that the description of a particular use of a word depends on the discourse situation as well as the relation between the discourse patterns.

However, although one may formulate a general rule that the English language tends to be shifting towards a more informal style, the informal style is not always appropriate to a given communicative situation. Consequently, *EFL* students still need thorough instruction in formal language use, or at any rate neutral usage that is not informal. This seems to hold particularly true at higher levels of foreign language mastery.

References

Dictionaries

CADE Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2008) Cambridge: Cambridge University Press.

CCAD Collins Cobuild Advanced Dictionary (2009) New York: Harper Collins.

LDCE Longman Dictionary of Contemporary English (2014) London: Pearson Education Limited.

OALD Oxford Advanced Learner's Dictionary (2014) Oxford: Oxford University Press.

Other sources

Apresyan, J., (1988) 'Pragmatische informatsia dlia tolkovogo slovaria', [in:] *Pragmatika I problem intensional'nosti: Sbornik nauchnykh trudov*. Moscow: Nauka, pp. 7-44.

Burkhanov, I., (2003) 'Pragmatic specifications: Usage indications, labels, examples; dictionaries of style, dictionaries of collocations', [in:] P. Sterkenburg (eds.) *A Practical Guide to Lexicography*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Cowie, A.P. (1999) 'Learners' dictionaries in a historical and theoretical perspective', [in:] Herbst, T. (ed.) *The Perfect Learners' Dictionary?* Tübingen: Max Niemeyer, pp.111-138.

- Crenn, T., (1996) *Register and Register Labelling in Dictionaries*. Ontario: University of Ottawa Press.
- Landau, S. I., (1989) *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ptaszyński, M.O., (2010) 'Theoretical Considerations for the Improvement of Usage Labelling in Dictionaries: A Combined Formal-Functional Approach'. [in:] *International Journal of Lexicography*, 23(4), pp. 411-442.
- Stein, G. (2002) *Better Words: Evaluating EFL Dictionaries*. Exeter: Short Run Press Ltd.
- Svensén, B. (1993) *Practical Lexicography: Principles and Methods of Dictionary-making*. Oxford: Oxford University Press.
- Swanepoel, P., (2008) 'Towards a Framework for the Description and Evaluation of Dictionary Evaluation Criteria'. *Lexicos* 18: pp. 207-231.
- Tarp, S., and R.H. Gouws (2008) A Lexicographic Approach to Language Policy and Recommendations for Future Dictionaries. *Lexicos* 18: 232-255.
- Tomaszczyk, J., (1988) 'The Bilingual Dictionary under Review'. [in:] Snell-Hornby, M. (ed.) *ZuriLex'86 Proceedings*. pp. 289-297: Tübingen: Francke Verlag.
- Zgusta, L., (1988) 'Idle thoughts on an idle fellow; or, vaticinations on the learners' dictionary', [in:] M.L. Tickoo (ed.) *Learners' Dictionaries: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, pp.1-9.

Rafał Gołabek
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego
w Radomiu
Katedra Neofilologii (Zakład Anglistyki)
r.golabek@uthrad.pl

ON THE HISTORY AND DEVELOPMENT OF THE ENGLISH PERIPHRASTIC CAUSATIVE VERBS: *LET* AND *MAKE* IN FOCUS

Streszczenie

Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie w sposób ogólny historii angielskich peryfrastycznych konstrukcji kauzatywnych z czasownikami *make* i *let* – jedynych dwóch peryfrastycznych czasowników kauzatywnych we współczesnym języku angielskim, których historię można prześledzić w sposób ciągły aż do okresu staroangielskiego. W tym celu artykuł prezentuje i podsumowuje teorię stworzoną przez wybranych językoznawców na przestani czasu, zawiera wkład własny autora artykułu oraz przedstawia przykłady użycia ww. czasowników kauzatywnych z podziałem na trzy główne okresy w historii rozwoju języka angielskiego.

Słowa kluczowe: gramatyka diachroniczna, peryfrastyczne czasowniki kauzatywne, kauzatywne *make*, kauzatywne *let*, językoznawstwo historyczne.

Abstract

The present paper is meant to adduce a general analysis of the history of English periphrastic causative *make*- and *let*-constructions – the only two periphrastic causative verbs in Modern English whose history be traced continuously back to the Old English period¹. In doing so, the paper is meant to present and summarise selected theory produced by various linguists over the years, add our own contribution to the problem and present some examples of periphrastic causative *make*- and *let*-constructions, falling into the three major periods in the history of the English².

¹ It should be noted that to some authors, e.g. Fischer (1992), causative *make* does not occur at all in Old English texts.

² The sources of the examples will either be given next to each example or, if a large group of examples comes from one secondary source, the source will be indicated in a footnotes.

Keywords: diachronic grammar, periphrastic causative verbs, causative make, causative let, historical linguistics.

Introduction

Causativity³ is one of the most controversial and often discussed issues in philosophy, philosophy of language and linguistics. Unfortunately, proper discussion over the history of the English periphrastic causative constructions has received insufficient attention in modern linguistic theory. One of the linguists that has undertaken a detailed structural exposition of the history of English causative verbs was undoubtedly Baron (1972) and (1977). Yet, her works were merely devoted to a limited number of verbs, which were analysed in the context of linguistic change. Other researchers, such as Royster (1922), Ellegård (1953), Takahashi (1983), Terasawa (1984) and Fischer (1992, 1995 and 1997) focused either on selected causative verbs or were preoccupied with some specific, fragmentary discussion of the verbs in question.

The Old English period

As Baron (1977:64) says, “periphrastic causatives were already well documented in Old English”. She adds that “as a syntactic type, they derive from Indo-European as evidenced by parallel examples in Greek and Latin, as well as in other older Germanic languages” (cf. Royster 1922:333). Baron also mentions that periphrastic causative verbs in Old English, in comparison with morphological causatives, had only restricted usage. What is more, Royster (1922:331) claims that one of the reasons for the spread of periphrastic causative verbs at the expense of morphological causatives was that, while verbal morphology often indicated other aspectual properties (such as, for instance, inchoative or frequentative), the analytic use of periphrasis stressed causativity itself. Royster (1918:85) holds that “common causative verbs in Old English and in Middle English are verbs with an earlier meaning ‘arrange, make ready, prepare’”.

Old English had four main periphrastic verbs with causative meaning: *hātan*, *don*, *lætan*, and *macian* (cf. Baron 1977:65). According to Royster (1918, 1922), the causative *hātan* is the most frequently found causative periphrastic verb in Old English. *Don* is slightly less frequent, whereas the causative *lætan* is relatively infrequent. Finally, *macian*, which is of a major significance for us, is rare both as a periphrastic causative verb and a basic transitive verb. Apart from the above-mentioned verbs, Royster (1922:355) also mentions *biegan*, *berenian*, *bringan*, *wyrcean* and *niedan* which were occasionally assigned causative interpretations.

³ The present paper is a revised and elaborated version of the ideas presented in the author’s doctoral dissertation entitled ‘English Periphrastic Causative Constructions as Gender-Based Expressions of Human Experience in F. Scott Fitzgerald’s Novels ‘The Beautiful and Damned’ and ‘Tender Is the Night’ (for details, see Gołabek 2015 in the References).

General characteristics of Old English causative *lætan*

According to Royster (1918:89), *lætan* developed from the Germanic **let* – which is usually referred to an Indo-European (I.E.) base **led-* meaning ‘yield’, ‘bend’, ‘weak’. The scholar believes that in Old English *lætan* was used as a verb of ‘allowing’ and as a verb of ‘causing’ (1922:351). Royster presents the following opinion:

From an early meaning ‘strike, beat, shove, push, place’ may have developed the sense ‘cause’ in *lætan*: from the same meaning may have grown the sense ‘yield, give way (to)’, from which the sense ‘allow’ in *lætan* is derived (Royster 1918:89).

In turn, as Baron (1977:66) says, “whatever its semantic source, the permissive use of *lætan* was far more frequent than the causative in Old English”. Royster (1922:352-353) asserts that *lætan* in the causative sense is much less frequent than the causative *don*. What is more, often it is uneasy to determine whether *lætan* is used in the sense of ‘cause’ or ‘allow’⁴. *Lætan*, if found in the causative meaning, usually comes from colloquial texts such as the *Chronicles* or from texts written after 1040, when the language already shows a significant deviation from Old English standard towards Middle English.

Royster (1922:353) also maintains that the instances of *lætan* found in the *Chronicles* may also be interpreted as a “periphrasis for a past tense, in which *let* is merely a form element in an analytical expression of past action, and in which it has lost its causative signification”. This may be especially true when *lætan* is used with no subject of the following infinitive expressed.

General characteristics of Old English causative *macian*

Royster (1918:85) claims that Old English *macian* developed from Germanic **mak-* as a continuation of I.E. **mēg-* which meant ‘measure off’, ‘give the (proper) measure to’, ‘make even’, ‘like’, ‘suitable convenient’; ‘lay out’, ‘plan’, ‘contrive’, and ‘make’. As Baron (1977:71) asserts, “historically, *make* precedes both *have* and *get* as an English periphrastic causative. However, in both its periphrastic and non periphrastic uses, Old English *macian* did not begin to gain prominence until Late Old English and early Middle English”. This accords with what Royster (1922:353) claims, that is, that *macian* was a very rare verb in Old English writings. When found, it tends to appear in later Old English texts. Latin *facere* meaning ‘create’, ‘build’ when translated into Old English texts is usually rendered by *wyrcean*, *(ge)sceapan*, *acæran* and *(ge)timbrian*, whereas, when it is used in the causative sense in the original Latin text, its meaning is expressed by *don*, *lætan* or *hātan*. In the Old English texts examined by Royster causative, *macian* was not used more frequently than three times in a single text (ibid.). There

⁴ What can be added is that also in Modern English, *let* may cause similar interpretation problems.

are twenty-one uses of *macian* in the *Chronicles*. Only three instances out of those cases are of causative meaning. Hence, as Royster (1922:354) asserts, “in a causative sense *macian* is found in very few instances in the Old English written record”.

Royster (1922:353) argues that in Old English the usual construction used after causative *macian* was *þæt*-clause (e.g. in *Ælfric* and in *Wulfstan*), an object and an object complement (e.g. in *Chronicles*) and an object followed by a *to*-prepositional phrase (e.g. in *Chronicles* and in *Genesis*). The scholar claims that there were probably no instances of infinitival constructions after *macian*. He is of the opinion that the earliest examples of causative *macian* followed by an infinitive are to be found around the year 1175 in *Lambeth Homilies* (cf. Terasawa 1985).

The Middle English period

Middle English (ME) had seven periphrastic causative verbs: *make*, *let*, *do*, *gar*, *cause*, *get* and *have*. As Royster (1922:356) claims, the three causative words - *don*, *lætan* and *macian* were infrequently used in the Old English written record. The situation changed in the Middle English period in which we find wide employment of the three verbs in the causative function. *Don*, *lætan*, *macian* are used “until toward the end of the period, when *make(n)* is fixed as the general causative, when *do(n)* sheds its causative use for its heavy task of tense formation, and *lete(n)* practically loses its causative function for its particularization as a subjunctive auxiliary” (ibid.).

In ME the causative *make* and *let* seem to prevail in the west while *do* seems to be favoured in the east of England. In late ME causative *do* falls into disuse and gives way to causative *make* and *get*. The causative verb preferred in the north is *gar* (for details, see Ellegård 1953, Baron 1977 and Sundby 1986). In general, Middle English causatives can be followed by the bare, *to*- or *for to*-infinitive. Fischer (1992:37) claims that “that-clauses are non-existent or rare after causatives” in the Middle English period. Noun phrases used as complements of the verbs in question are usually in the accusative. Certain causative verbs take structures of the type: noun phrase (NP) + adjectival phrase (AP), or NP+ NP, as their complements, which will be exemplified below.

General characteristics of Middle English causative *make*

As already mentioned, the causative *macian* is found very rarely in the Old English written record (cf. Royster 1922:354). Baron (1977:71) claims that Old English *macian* did not begin to gain prominence until Late Old English and early Middle English. In turn, Fischer (1992:39) asserts that *make* is “a late developer as a causative”. Contrary to what Royster (1922) and Baron (1977) say, as mentioned before, Fischer (1992:39) makes even a claim that causative *make* “does not occur at all as such in original Old English”.

According to Iyeiri (2012:61), “ME *make* is followed by *that*-clauses, *for (to)*-infinitives and bare infinitives. Concerning the chronological shift of complements,

two different mechanisms may be involved. The first is the decline of *that*-clauses leading to the rise of (*for*) *to*-infinitives, and the second is the later shift from (*for*) *to*-infinitives to bare infinitives". Yet, as Iyeiri (2012:62) mentions, "*that*-clauses dominated by *make* are extremely limited in the data" (cf. Fischer 1992:37). This is in line with Fischer's (1992:37) findings, who, as already mentioned, claims that *that*-clauses after Middle English periphrastic causatives are very rare. Examples (1)-(6) present constructions with causative *make* plus infinitive. The infinitive in these examples is marked with *to*. Examples (1)-(4) come from early Middle English texts. Examples (5) and (6) are late Middle English sentences.

- (1) *Stickes kan Ich breken and kraken and kindlen a fyr, And maken it to brennen shir* (Havelok 182)

'I can break and crack sticks and kindle a fire and make it burn bright.'

- (2) *God , that makes to growen the korn*⁵ (Havelok 1167)

'God who makes corn grow.'

- (3) *Sicnesse maketh mon to understonden hwat he is* (AR 20)

'Sickness causes a man to understand what he is.'

- (4) *& makede hire to leosen bothe God & mon* (AR 7)

'and made her be deprived of both God and man.'

- (5) *thei madyn hir to syttyn at the tabelys ende* (MK62-19)

'they made her sit at the end of the table.'

- (6) *An how I my te amaistrien hem, and make hem to worche.* (Piers Plowman 206)

'On how I might control them and make them work.'

Make is also found with infinitives introduced with *for to*. This applies both to early Middle English (7)-(9) and late Middle English (10).

- (7) *thu makest wellen uorto springen* (AR 282-7)

'you make wells spring.'

- (8) *thu makest me uorto wlatien* (AR 400-30)

'You make me feel disgust.'

⁵ In the present paper, instead of the Middle English 'thorn' and 'eth', the grapheme <th> is used in the examples.

(9) *thet he him makede uorto sunegen* (AR 304-7)
 ‘that he made him sin.’

(10) *Lord, make my gostly fadirs for to dredyn the...* (MK 249-31,
 in Ellegård 1953)
 ‘Lord, make my spiritual fathers fear you.’

In example (9), we probably find remnants of the old word-order, SOV, hence we have: *he* (S) *him* (O) *makede* (V), cf. also example (14) below. Sporadically, in early Middle English sentences, we find a *that*-clause after *make* (cf. Fischer 1989:74-75). Sentence (16) represents early Middle English.

(11) *hie maketh thanne man...that he thurwuneth on his godnesse*
 (Vices 149-28)
 ‘then they make a man persist with his goodness.’

Furthermore, *make* is very often found with bare infinitival complementation as in:

(12) *heo makede him sunegen on hire* (AR 56-4)
 ‘she made him sin with her.’

(13) *He made hem lurken and crepen* (Havelok 68)
 ‘He made them lurk and creep.’

(14) *y schal the make blede* (Firumbr. 2738)
 ‘I will make you bleed.’

(15) *the veond maketh sum thing stinken* (AR 104-26)
 ‘the fiend makes something stink.’

(16) *And made crounes breke and crake* (Havelok 1908)
 ‘And made crowns break and crack.’

(17) *But summe werkmen, for malice, wil not polische hem, to that entent to maken men beleuve that thei may not ben pollisscht* (Mandeville’s Travels 120)
 ‘But some workmen for evil purpose will not cleanse themselves in order to make men believe that they may not be cleansed.’

Another structure in which we often find Middle English causative *make* is one consisting of the verb itself followed by a noun phrase and an adjective phrase or

a noun phrase and a noun phrase, functioning as the complement of the causative verb. Examples (18) – (20) come from late ME.

(18) *And to maken men wery* (Feig. Life 135)
‘And to make men weary.’

(19) *A glorious gleme to make us gladde* (Har. of Hell 42)
‘A glorious gleam to make us glad.’

As can be easily observed, the complement of the causative *make* in (18) and (19) is of the type NP AP, whereas in (20) we deal with a complement consisting of two NPs.

(20) *...the puple wolde haue maad him kyng* (Feig. Life 268-269)
‘the people would have made him king.’

According to Terasawa (1985:135) the earliest example of the causative use of *make* with an infinitive occurs at the end of the 12th century (cf. also Royster 1922). Terasawa claims that the ‘coercive’ meaning⁶ did not develop until much later, probably the end of the 16th century (ibid.).

General characteristics of Middle English causative *let*

As mentioned above, in Old English, the causative use of *lætan* was far less frequent than the permissive one. As Baron (1977:66) claims, “in Middle English, the causative sense [of *let*] became widespread, though beginning in the 15th century, *let* was once again largely restricted to the permissive sense”. This verb in Middle English is in most cases accompanied by the bare infinitive. *Let* with *to* is also found, but less frequently. Visser (1963-1973:2260) says that in the history of English, proper classification of this verb is not always possible, since the exact meaning of *let* is often very difficult to establish. *Let* in ‘they let him come’ may mean ‘they caused him to come’ or ‘they allowed him to come’. Causative *let* with the infinitive can be used in the active sense, as in the examples (21) – (24) or, probably more often, with an active infinitive corresponding to the modern passive as in the examples (25)-(28). As Royster (1922) says, *let* was already used as a causative in Old English, but only in Middle English did its causative use become frequent. Examples (21)-(23) represent the structure: V NP infinitive.

(21) *He gripen sone a bulder-ston and let it fleye...* (Havelok 218)
‘They grasped a boulder at once and made it fly.’

⁶ ‘Coercive’ is construed here as to force someone to do something by an exercise of influence, authority or violence.

(22) *And wat is thi wille let me wite,...* (Dame Sirith 29)

‘And let me know (make me know) what your will is,...’

(23) *...and in prison lete hem be cast* (Floris 917)

‘...and let him be cast into prison.’

(24) *He let sweren ercebishops and bscopes....* (Peterborough Chronicle 4)

‘He made archbishops and bishops...take an oath...’

Examples (21)-(24) come from early ME texts. In example (24), we see that the complement NP of the causative verb is moved to the final, post-infinitival position. This is, probably, due to the fact that the complement NP is a heavy phrase. Sentences (25)-(28) also represent the early Middle English period.

(25) *He let floures gaderen in the mede.* (Floris 172)

‘He had flowers gathered in the meadow.’

(26) *He lette bemen blawen...* (Lañamon 205)

‘He had trumpets blown’

(27) *He let someni an hundred, and ther he hent an gile...* (Robert of Gloucester 92)

‘He had a hundred (of men) summoned and there he took a treacherous attack.’

(28) *Herode king let sekenn Crist* (Ormm 7308)

‘King Herod caused [soldiers] to seek Christ.’

Sentences (29) - (31) are representatives of late Middle English. Sentence (31) is a passive infinitive structure.

(29) *Where Kyng Alisandre leet make the gates.* (Mandeville’s Travels 223)

‘Where King Alexander caused to make gates (had gates made).’

(30) *And he let sende for the man.* (Adrian and Bardus 192)

‘And he had the man sent for.’

(31) *Anon he leet hem to be taken* (Merlin 1846)

‘At once he caused him to be taken’

Let is usually accompanied by the plain infinitive, but it is possible to encounter examples with *to*, such as example (31). *Let* plus infinitive, with the logical subject of the infinitive being not expressed, is very common. Such a structure is represented by example (28). Similarly, we find the same construction in examples

(32) and (33), cf. also (29) and (30), above. All the subsequent examples with *let* come from early ME texts.

(32) *Strong castel he let sette* (Horn 1395)
 ‘He caused a strong castle to be built.’

(33) *& forrthi let he cwellenn tha* (Orm 8001)
 ‘And therefore he let [someone] kill you.’

Example (34) represents a case in which the verb is complemented by a noun phrase and prepositional phrase.

(34) *and efsones he let him ut...* (P Ch 281-282)
 ‘and immediately he let him out...’

Modern English

As Mittwoch (1990) advocates, Modern English has two groups of verbs taking bare infinitive complements. The first group can be represented by verbs like *see*, *hear*, *watch*, commonly known as perception verbs, the other one being some of the periphrastic causative verbs such as *make* and *let*⁷. Perception verbs form a clearly demarcated semantic class. Not only is there one-to-one correspondence between membership of the class and the syntactic property of taking a bare infinitive (BI) to denote a perceived event, but the meaning of each member of the class is relatively fixed when it occurs before a BI. Mittwoch (1990:112) notices a certain parallelism between perception verbs and periphrastic causative verbs with regard to the occurrence of BI as the complement of the verbs in question.

However, one must bear in mind that periphrastic causatives fall into two groups as far as their structure is concerned, that is, verbs taking *to-infinitive* and verbs occurring with bare infinitives as their complements. As Mittwoch claims, probably the most prominent representatives of causative verbs taking BI complements are *make* and *let*⁸ (ibid.). Both of them have near-paraphrases taking full infinitives. Moreover, *make* and *let*, as mentioned above, have a range of overlapping meanings. As can be observed in Paradigm 1, Modern English has a range of devices for expressing causative relations. Among those structures, one can find periphrastic causative constructions.

⁷ One should also bear in mind the special status of *help*, which can be used with *to-* or bare infinitive, as in *She helped me (to) carry the box*.

⁸ As mentioned above, *let*, depending on the interpretation may be assigned causative or permissive meaning. Despite the fact that we disregard the verb in our subsequent analysis in Chapter 4, the verb will be analyzed in the present Section, due to its unique properties with regard the complementation of the verb.

Syntactic causative constructions		
1.	Periphrastic constructions with causative auxiliaries (overt causatives) (<i>cause</i> , <i>make</i> , <i>have</i> , <i>get</i>).	
2.	Complex constructions with	a) Verbs of 'ordering and forcing' (<i>order</i> , <i>force</i> , <i>persuade</i>).
		b) <i>let</i> , <i>allow</i>
3.	Causative event as a subordinate clause (<i>because</i> -, <i>as a result of</i> - clause, Causal Object, etc.)	
4.	Causative event as a prepositional phrase.	

Paradigm 1. Syntactic causative constructions in Modern English⁹

Olszewska (1986) says that the Modern English syntactic causative constructions include constructions with causative auxiliaries, sentences with verbs of "ordering and forcing" followed by complements, and a number of expressions where the causing event materialises as a clause or a prepositional clause. Seven different types of complements occur with periphrastic causative verbs in Modern English, i.e. infinitive, present participle, finite clause, noun, adjective, past participle and locative. However, not every periphrastic may be used with every complement (see Baron 1974:308). For example, while locative complements are grammatical with the causative *get*, they may not occur with causative *make*, cf. examples (35) and (36):

(35) The teacher got the students out of his office

(36) * The teacher made the students out of his office

General characteristics of Modern English causative *make*

Paradigm 2 is an idealised paradigm for the causative *make*. Because of its special status, *let* is disregarded in the paradigm and will be discussed separately. The division between stative /+stative/ and non-stative /-stative/ verbs has been based on the criteria proposed by Olszewska (1986). According to Olszewska, /-stative/ verbs: a) occur in the imperative, b) take progressive aspect c) co-occur with adverbs like *carefully*, *enthusiastically*, *reluctantly*, d) allow the pseudo-cleft transformation, e) allow *do-so* substitution, f) occur in the complements of such verbs as *remind*, *persuade*, g) co-occur with the adverbial *for someone's sake*, h) occur in either of the two sentences conjoined by *instead of*. On the contrary, /+stative/ verbs are ungrammatical in the above types of constructions.

⁹ The paradigm is based on Olszewska (1986:58).

		MAKE
that-clause		* The doctor made that John died.
Nominalized clause		* The doctor made John's death.
Noun + Infinitive	+ag ¹⁰ -st	The doctor made his patient breathe deeply.
	-ag +st	* The doctor made John die.
	(±)ag (±st)	I made her lose her temper
	+ag -st	I made him become very cautious.
	-ag -st	* I made the vase break into pieces.
	+ag -st	The confusion made me change my mind.
	(±ag) -st	The comedian made the audience laugh.
	-ag -st	* I made the sun dry my clothes.
	-ag -st	I made * the robot/laundry wash my clothes.
	+ag -st	* I made the washing machine wash my clothes.
Noun + Present Participle		*The actress made her director eating out of her hand.
n) Noun + Clause		I asked all of the students to make it so that the words were above the sentences.
Noun + Noun		The army will make you a soldier.
Noun + Adjective	p)	The cook made the water hot.
	q)	I made her happy/*dead
Noun + Past Participle	r)	*He made John killed by Peter.
	s)	*He made his hands singed by fire.
t) Noun + Locative		*The boss made the workers out of his office.

Paradigm 2. Contexts for occurrence of the periphrastic causative *make*¹¹

On the basis on the above-mentioned paradigm and Olszewska's findings (1986:59-60), below we formulate several observations with regard to the surface paradigms for the causative *make*.

Olszewska (1986:59) believes that the verb usually requires a "direct object of manipulation" so the subject of the caused event (*Pe*) must be obligatorily raised to the object position. Contrary to *cause*, it does not allow a *that*-complement or nominalised clause as possible *Pe*, (for example, see 2a, b). The nominal object of *make* is typically agentive and the complement verb is /-stative/, hence the ungrammaticality of some sentences with non-agentive complement nouns,

¹⁰ ±ag = ±agentive subject of the infinitive ("Causee"); ±st = ±stative verb (infinitival complementation of a causative verb).

¹¹ The Paradigm is based on Baron (1974:308) and Olszewska (1986:63).

whether animate (2d) or inanimate (2g, j, l), and passive constructions (2r, s). However, the sentence “money makes the world go round” is grammatical which means that the judgments depend not only on the above characteristics, but may also depend on individual lexical choices. Finally, according to Olszewska, it should be mentioned that *make* is a “direct-control” causation verb (ibid.).

Mittwoch (1990:112) asserts that “*make*, when followed by the BI, has two distinct uses” (ibid.). The first use can be paraphrased by *cause* as in (37). In turn, the second use may be paraphrased “by *force* in the sense of *cause*. This *cause* is characterised by the added element of overcoming resistance” (ibid.). This second use may be exemplified by (38).

(37) The rain and sunny weather made the trees come into flower.

(38) The financial crisis in many countries made people sell their possessions to buy food.

Furthermore, Mittwoch claims that: “the second use is like *force* but with subject denoting a person who is understood to be a source of direct pressure on the denotee of the object, which must be animate” (ibid.), (cf. example 39).

(39) My step-mother made me clean the floor.

Mittwoch (1990:113) argues that these senses are distinguished syntactically for *make* (though not for *force*) in that only the second one permits anaphoric ellipsis of the embedded VP. Mittwoch refers to this ellipsis as “Null Complement Anaphora” (ibid.):

(40) Why did you clean the floor? Because my step-mother made me.

(41) Why did she sell her possessions? *Because the famine made her.

Furthermore, corresponding to (39), but not (37) and (38), there is a passive with a full infinitive.

(42) I was made to clean the floor (by my step-mother).

(43) ?The mushrooms were made to come out (by the rain and sunny weather).

What is more, *make* does not normally allow a negative complement in any of its senses (cf. Mittwoch 1990 and Olszewska 1986). All of the following examples seem rather bad:

(44) The hot weather made the mushrooms not come out.

(45) Spraying flowers with water makes them not die.

(46) High prices made people not spend their money on food.

(47) She made me not go on the trip.

Another linguistic phenomenon concerning Modern English periphrastic causative *make*, worth mentioning, is the passivisation facts. It is a well-known fact that sentences such as (48) do not passivise.

(48) I made Jane cross the street.

Hence, the ungrammaticality of (49):

(49) *Jane was made cross the street.

On the other hand, constructions such as (50) are grammatical:

(50) Jane was made to cross the street.

General characteristics of Modern English causative *let*

It is important to stress the special status of modern English *let*. It is often difficult or even impossible to distinguish between the notions of causation and those of permission. Let us consider the following sentences with *let*, provided by Baron (1974:337):

(51) I'll let Mark go swimming if he cleans up his room first.

(52) I would greatly appreciate your letting me know when you have made your decision.

(53) Let me make one thing perfectly clear.

(54) I'm going to let you have a piece of my mind!

(55) Lemme outa here.

Baron (1974:337) says that sentence (51) is permissive. Once the authoritative obstacle is removed Mark may or may not wish to go swimming. Another sentence, (52) is probably also permissive, although the polite language actually covers a stronger request of "cause me to know". Sentence (53) is a borderline case according to Baron, and sentences (54) and (55) cannot be construed as having any permissive meaning at all. Therefore, one can easily notice that there is a distinction between the permissive and causative status of *let*. Moreover, as Baron explicitly says, most grammarians "recognize the dual permissive/causative status of *let*" (ibid.). The scholar claims that this ambiguity traces back to early

Germanic, evidenced not only in the Old English verb *lætan*, but also in the related forms in Old High German and Old Norse (Baron 1977:66)¹².

Let us consider the following sentences:

- (56) She let him speak (without interrupting him).
- (57) She let him stay at his friend's last night.
- (58) A small hole near the ceiling lets the smoke escape swiftly.

Mittwoch (1990:113) argues that in all three cases, *allow* or *permit* with the full infinitive is a possible paraphrase. In (57), as well as in (56) without the bracketed phrase, *let* can also be paraphrased with *did not prevent... from*, although the paraphrase is only partial, as will become apparent below. Again, in examples with subjects denoting persons the BI phrase can sometimes be omitted under 'Null Complement Anaphora' (Mittwoch 1990:114):

- (59) He wanted to stay at his friend's but she wouldn't let him.
- (60) ?He wanted to watch television but she wouldn't let him, she kept on interrupting him.

For sentences such as in example (58) 'null complement anaphora' is impossible (*ibid.*). As Mittwoch claims, also the examples with *let* and a negative complement seem rather bad. Only the last one seems to be acceptable (*ibid.*).

- (61) The plaster lets the wound not get dirty.
- (62) A small hole in the ceiling lets the smoke not build in the room.
- (63) By switching off his mobile phone she let him not be disturbed.
- (64) She let him not go to school.

Let does not passivise. Hence, the ungrammaticality of the sentence in (66).

- (65) I let Jane cross the street.
- (66) *Jane was let cross the street.

¹² In turn, Mittwoch (1990) is one of those scholars that treat *let* as a 'true' periphrastic causative verb. Mittwoch claims that *let*, together with *make*, *get*, *have* and *causes* constitute the group of Modern English periphrastic causatives. Mittwoch also provides an explanation for treating *let* as a "true" periphrastic causative. In earlier English *let*, as we know, had a use in which it was equivalent to *cause*; this use survives only in the combination *let...know* in the sense of "inform". For details see also Visser (1973) and Mustanoja (1960).

Summary and conclusion

Periphrastic causative verbs have been present in English throughout its history, but the repertoire of the verbs has consisted of different lexical items during different periods in the course of the development of English. Only two Old English periphrastic causative: *make* and *let* have survived until the Modern English period. Throughout history, periphrastic causatives *make* and *let* have undergone numerous changes as far as the syntax of their use is concerned. In Old English *macian* as a causative verb was very infrequent. The verb became firmly established as the periphrastic causative *make(n)* only in the Middle English period. The group of Modern English periphrastic causatives is comprised of several verbs. *Let* with its permissive/causative meaning occupies a special position among English verbs. Depending on the interpretation it receives, it may, but does not have to, be treated as a causative verb. Modern English periphrastic causatives fall into two groups as far as their infinitival complementation is concerned: verbs taking *to*-infinitive and verbs occurring with bare infinitives as their complements.

Abbreviations

AR	-	Ancrene Riwe
Feig. Life	-	Of Feigned Contemplative Life
Firumbr.	-	Firumbras
Floris	-	Floris and Blancheflour
Har. of Hell	-	The Harrowing of Hell
Lay. Brut	-	Layamon's Brut
MK	-	The Book of Margery Kempe
N Pas.	-	Northern Passion
Old Test	-	Old Testament
Ormm	-	Ormulum
P Ch	-	Peterborough Chronicle
Tr. Fys.	-	Treatyse of Fysshynge
Two Gent	-	The Two Gentlemen of Verona
Wulfstan's Hom.	-	Wulfstan's Homilies

References

- Baron, N. S., 1974. The structure of English causatives. *Lingua* 33: 299-342.
- Baron, N. S., 1977. *Language Acquisition and Historical Change*. Amsterdam: North Holland Publishing Company.
- Ellegård, A., 1953. *The Auxiliary 'do'. The Establishment and Regulation of its Use in English*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Fischer, O., 1992. Syntactic change and borrowing: the case of the accusative-and-infinitive construction in English. In Gerritsen, M. and Stein, D. (eds.), *Internal and external factors in syntactic change*. Berlin: Mouton de Gruyter, 17-88.

- Fischer, O., 1995. The distinction between to and bare infinitival complements in late Middle English. *Diachronica*, 12: 1-30.
- Fischer, O., 1997. Infinitive marking in Late Middle English: Transitivity and changes in the English system of case. In J. Fisiak (ed.), *Studies in Middle English Linguistics*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 109-134.
- Gołabek, R., 2015. *English Periphrastic Causative Constructions as Gender-Based Expressions of Human Experience in F. Scott Fitzgerald's Novels 'The Beautiful and Damned' and 'Tender Is the Night'*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, unpubl. PhD Dissertation.
- Iyeiri, Y., 2012. The complements of causative *make* in Late Middle English. In Markus, M., Iyeiri, Y. and Heuberger, R. (eds.), *Middle and Modern English Corpus Linguistics: A Multi-dimensional Approach*. Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing, 59-74.
- Mittwoch, A., 1990. On the distribution of bare infinitive complements in English. *Journal of Linguistics* 26: 103-131.
- Olszewska, T., 1986. *Causativity as a linguistic phenomenon. A study based on English and Polish*. Lublin: UMCS.
- Royster, J.F., 1918. The causative use of *hātan*. *Journal of English and Germanic Philosophy*, 17: 82-93.
- Sundby, B., 1986. A Note on Causative Verbs in 15th Century English. *Neuphilologische Mitteilungen*, 87: 101-104.
- Takahashi, M., 1983. On the Complementation in the history of English. *Studies in English Linguistics*, 11: 59-78.
- Terasawa, J., 1985. The Historical Development of the Causative Use of the Verb Make with an Infinitive. *Studia Neophilologica*, 57: 133-143.
- Visser, F.T., 1963-1973. *A Historical Syntax of the English Language*. Leiden: Brill.

Karolina Ditrych / Ludmiła Walaszczyk
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego
w Radomiu
Katedra Neofilologii (Zakład Anglistyki)
k.ditrych@uthrad.pl

METHODS OF TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO ADULT STUDENTS WITH BROCA'S APHASIA – CASE STUDY ANALYSIS

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest wskazania metod, które mogą być uznane za efektywne, w procesie nauczania języka angielskiego wśród uczniów z afazją Broca. Artykuł opisuje badanie przeprowadzone w dwóch etapach, z czego pierwszy dotyczy analizy popularnych w nauczaniu języka angielskiego metod, które mogą sprawdzić się także wśród uczniów dotkniętych afazją Broca. W drugiej części badania przeanalizowane zostaje stadium przypadków, poprzez sprawdzenie efektywności praktycznych metod ćwiczebnych, jak na przykład metody: *picture-pointing task* i *artificial grammar learning*.

Uzyskane rezultaty jasno wskazują, iż brak jest jednej, najbardziej efektywnej metody w nauczaniu języka angielskiego wśród uczniów z afazją Broca. W każdej, analizowanej metodzie można jednak znaleźć elementy, które są bardzo przydatne w tym procesie. Biorąc pod uwagę osiągnięte rezultaty można zauważyć, iż ćwiczenia ukierunkowane na dopasowywanie elementów, obrazów, lub słów wydają się być najbardziej odpowiednie dla uczniów z tą dysfunkcją. Należy jednak pamiętać, że produkowanie złożonych wypowiedzi, bez uprzedniego wzoru w postaci przykładu, jest bardzo trudne dla uczniów z afazją Broca.

Słowa kluczowe: Afazja Broca, zadanie typu: wskaż właściwy obrazek, nauka gramatyki, zadanie na dopasowywanie, zadanie na produkcję języka, uczniowie dorośli.

Abstract

The main objective of the article is to indicate the methods, which can be perceived as effective in the process of teaching English to adult people with Broca's aphasia. There was a two-step research procedure applied. In the first step the authors analysed the methods, which are commonly used in the process of teaching a foreign language and which can be also used in the teaching process with people with Broca's aphasia. In the second step, through the use of the case

study analysis, the authors examined the examples of methods, which are used in practice: *picture-pointing task* method and *artificial grammar learning* method.

The achieved results clearly state that it is not possible to indicate only one, the most effective method. In each method we can find elements, which are useful in the teaching process of adult people with Broca's aphasia. Taking into account the research results, it seems that the methods, which consider the tasks directed to matching different elements, pictures or words are the most appropriate. In the article this technique is included both in the *picture-pointing task* and the *artificial grammar learning* methods. The creation of more complex utterances, without giving any examples, is too difficult for adult people with Broca's aphasia.

Keywords: Broca's aphasia, picture-pointing task, artificial grammar learning, matching task, production task, adult learners.

Introduction

When talking about adult education, it is possible to refer to courses, trainings, workshops, etc. Such forms of training are however directed to healthy people. What to do in circumstances when we teach people with any deficits? The topic of this article concerns the adults with Broca's aphasia. It is very important to know if there are any possibilities of education for these people as it is not regulated in legal acts directly. This topic has been chosen as aphasia is still little known in the society. The educational situation of adult people with Broca's aphasia is not regulated. On the other hand, in literature there are a few teaching methods, which could be used in the process of learning – teaching English, but the key is to choose the methods, which are effective. Therefore, the main objective of the article is to present the methods, which could be successfully used in teaching English vocabulary to adult people with deficits typical for Broca's aphasia.

How to teach adults with Broca's aphasia? – the state-of-the-art

Broca's aphasia assumes a language disorder due to a lesion in the Broca's area, which is described as a classical language area linked with speech production.¹ According to Grodzinsky and Amunts², Broca's aphasia is not limited to language production, but sometimes includes deficits in comprehension. Considering all aspects related to Broca's aphasia, the main question is how to teach people with this syndrome. The Decree of the Ministry of National Education from the 10th of June 2015 on detailed conditions and forms of assessment, classification and promotion of pupils and students in national schools refers to only adult students at school age. Other adult learners, who have already completed school, are not included in this regulation. Having analysed this document, it is clear that students

¹ Kljajevic V.: *Comprehension of Wh-Dependencies in Broca's Aphasia*, Cambridge Scholar Publishing, 2012, pp. 12-13.

² Grodzinsky Y., Amunts K.: *Broca's Region*, Oxford Publishing, 2006, p. 244.

with aphasia are obliged to learn their first foreign language (e.g. English), but there is no regulation, where it would be possible to find information, which teaching methods or approaches should be considered. Another Decree of the Ministry of National Education from the 7th of August 2015 on the conditions how to organise education and care for disabled children and young students, who are not socially adapted and threatened by social adaptation, indicates the term '*revalidation activities*', which should be considered in the learning programme, mainly including (...): learning of a sign language or other alternative communication methods – in case of a deaf or an aphasic child. The Decree does not indicate any detailed teaching methods, which should be dedicated to this kind of students. The Ministry of National Education³ proposes several teaching methods for disabled students, which can be adapted to teaching English as well, including aphasic students: working with text, didactic games, creative tasks, individual work. As it can be seen, these are typical methods, which can be used in each kind of disability, not only aphasia.

Experiences from conducted international research however show that it is possible to indicate methods relevant to teaching English vocabulary to adult students with Broca's aphasia. In the literature we can mainly find the picture-pointing task method and the artificial grammar learning method.

The method of the **picture-pointing task** can be mainly used in order to check the repetition ability of a student. A teacher produces the language item and expects the students to react to this stimulus by pointing at the correct picture. Instead of the direct participation of a teacher in the task, a student can observe the items on a screen and afterwards he / she can match them to the correct pictures.

The **artificial grammar learning** is a method aimed at studying implicit learning.⁴ Although the method is mainly dedicated to learn grammar rules, it can be also supportive for students, while learning vocabulary, what has been proved by scientific research conducted, among others, by Van den Bos⁵ and Fedor et al.⁶ There is a two-step procedure: students remember the examples of letter or symbol strings, which are built according to complicated rules (proposed by the teacher). Afterwards, students are informed that the rules are applied in the examples given. In the second phase students make a choice, which of presented examples are

³ Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2010, *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa.

⁴ Pothos E.M., 2007, *Theories of Artificial Grammar Learning*. Psychological Bulletin, Vol. 133(2), pp. 227-244.

⁵ Van den Bos E., 2008, *Effects of Grammar Complexity on Artificial Grammar Learning*. Memory and Cognition, Vol. 36(6), pp. 1122-1131.

⁶ Fedor A., 2012, *Semantics Boosts Syntax in Artificial Grammar Learning Tasks With Recursion*. Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory and Cognition. Vol. 38(3), pp. 776-782.

relevant to the rules and which are not. The research shows that students with Broca's aphasia are able to do this kind of exercise at random level.⁷

Having reviewed the state-of-the-art, it can be concluded that there are not many methods directed to teach English vocabulary to adults with Broca's aphasia. Considering this fact, there is then a need to look into the research results on the effectiveness of the aforementioned methods in order to state, which one of them gives more satisfying results.

Case studies of methods for teaching English vocabulary suitable for adults with Broca's aphasia

Picture-pointing task method

The research included seven Greek people aged 30-81 with Broca's aphasia.⁸ They spoke English fluently and it was not their mother tongue. The aim of the study was to investigate how people with Broca's aphasia are able to learn vocabulary. The Greek Object and Action Test (GOAT), elaborated by M. Kambanaros⁹, was used to assess retrieval of nouns and verbs. The research proposed inanimate nouns used in different areas, e.g. everyday activities, garden equipment, kitchen utensils. Both nouns and verbs were used in two tasks proposed by the authors – the matching task and the production task.

In the matching task the participants were asked to point one correct photograph from two given, which concerned a noun or an action (a verb) in a written form or spoken loudly by the teacher. In the production task the participants were obliged to name actions or nouns, which were presented in the photographs. The stimulus questions were very short, e.g. '*What's this?*' for nouns or '*What is she doing?*' for actions. The verbs were required in the third person singular. The participants were shown two examples before testing. Looking at the results of the matching task, it turned out that Broca's aphasics managed worse with verbs (43.5%) than nouns (54%). The correctness of these results is confirmed by other studies, introduced among others by Miceli et al. (1984), Bastiaanse (2002) and Adam (2014).

In the case of the production task, the participants achieved 50.5% of correct responses as far as it concerned verbs and 53.3% – nouns. The researchers paid

⁷ Zizak D.M., Reber A.S., 2004, *Implicit Preferences: The Role(s) of Familiarity in The Structural Mere Exposure Effect*. Consciousness and Cognition Vol. 13, pp. 336-362.

⁸ Kambanaros M, Grohmann K. K.,: *Grammatical Class Effects Across Impaired Child and Adult Populations*. Frontiers in Psychology. Vol. 6, 2015, published online <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4648069/pdf/fpsyg-06-01670.pdf> – accessed on the 20th of May 2017.

⁹ Kambanaros M., 2013, *Modality-Specific Noun-Verb Dissociations in L1 but No Effect in L2* [in:] Lavidas N., Alexiou T., Sougari A.M.: Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics. Volume 2, p. 415.

special attention to the errors made by Broca's aphasics. The examples of errors were the following:

- 'use with pencils' instead of 'sharpener' (semantic error);
- 'making a house' instead of 'building' (semantic error);
- 'sewing' instead of 'needle' (grammatical error);
- 'broom' instead of 'sweeping' (grammatical error);
- word-form errors (mainly: 'I don't know', no responses, the use of gestures).

Having analysed the results coming from the use of the picture-pointing task method, it can be stated that the matching task is very useful for Broca's aphasics with advanced English. They are able to practise well-known words and it could be a good idea to add some different English words from time to time in order to extend students' vocabulary. It can be proposed to include from 3-5 words in each test and to repeat them in the next two, three tests. It enables the students to record them in their memory. After some time, they will become familiar for the students. In the production task it seems that it would be a good idea to ask the students to produce a noun or a verb, which is appropriate for a picture and, if the student does not know an appropriate word, the teacher should produce it and he / she should ask the student to repeat the word. This word should also be used in the next tests. If the student does not have writing deficit, the word should also be written on the paper. To summarise, both the matching and the production tasks are valuable for all the students with Broca's aphasia as they enable to extend significantly the vocabulary.

Artificial grammar learning method

The aim of this research¹⁰ was to examine how (if) adults with Broca's aphasia are able to learn rules. There were seven participants with average age of 68 years old, who spoke English fluently. Moreover, the researchers included the control group, which consisted of healthy people. The researchers used 40 grammatical strings, which consisted of 3-6 characters each. The procedure contained training phase (20 strings) and testing phase (20 strings) (Figure 1).

¹⁰ Christiansen M. H., 2010,; *Impaired Artificial Grammar Learning in Agrammatism*, Cognition 116, pp. 382-393.

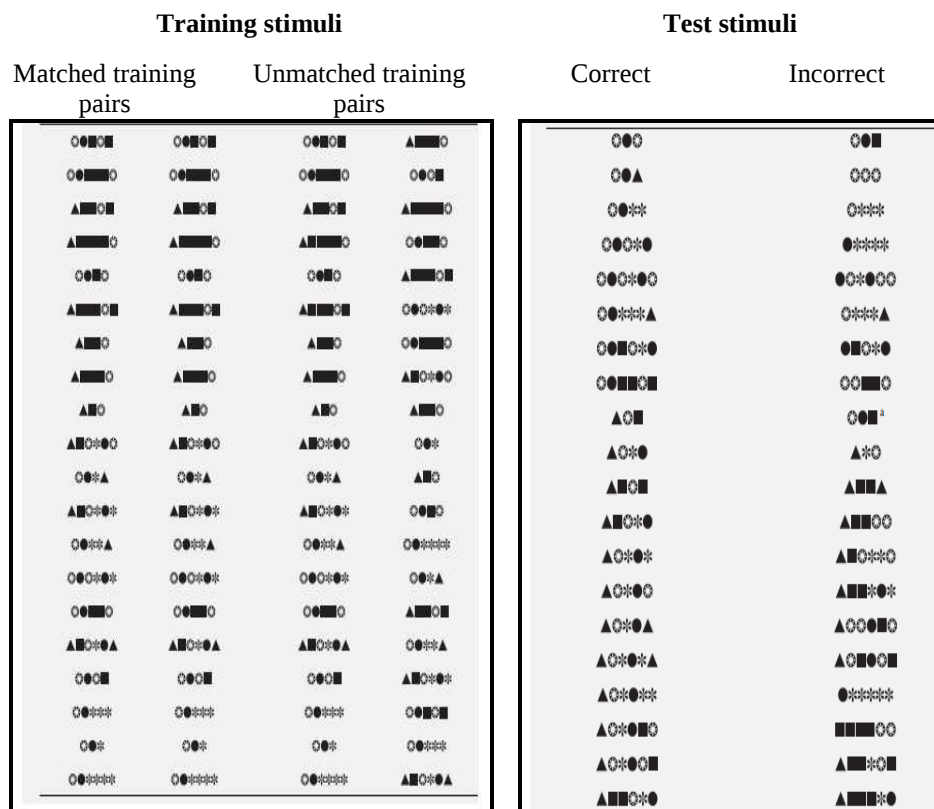


Figure 1. Combinations of strings used in training and testing phases
(Source: Christiansen et al., 2007, p. 390)

Each trial in the training phase had the following steps: the presentation of the first string for 7 s; the 3-s gap; the presentation of the second string for 7 s. The task for the participants was to indicate whether they think the second string was the same as the first. This training method did not require any verbal responses. As the results show, both participant groups performed the task correctly, with the control group scoring 96% correct matching pairs and the aphasic group scoring 91% correct matching pairs. In the testing phase the participants were informed that in the training phase strings had been generated by a complex set of rules specifying, which symbols can follow which. In this step they were shown new strings and their task was to match strings with the same rules as in the first phase. They were encouraged to decide intuitively. However in the testing phase only 51% of responses of Broca's aphasics were correct. The results show that people with Broca's aphasia manage much better with matching symbols than with deciding, which should be correct. Although the method is mainly dedicated to teach grammar rules, it can be very supportive for students, while learning vocabulary. The author of this article proposes to apply symbols to teach new

words to the students with Broca's aphasia. The basic condition of the application of this method is that the words must be formed with the use of a particular rule. The first step is to build the scheme of sequences by the teacher. Figure 2 presents the model scheme, which enables the students to find the paths they must choose in order to go to the end of the scheme.

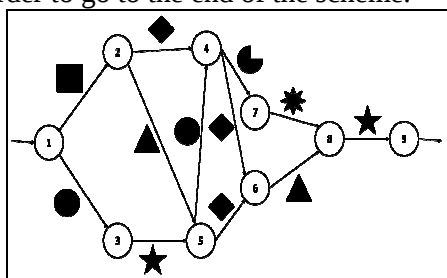


Figure 2. The artificial grammar learning method – scheme used to generate strings
(Source: Authors)

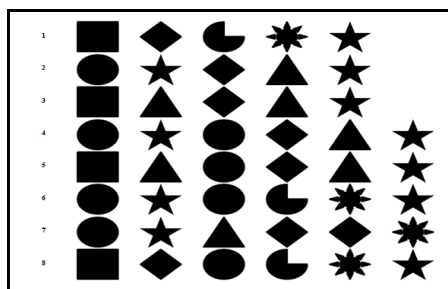


Figure 3. The artificial grammar learning method – sequences of symbols aimed at searching the rules by the students
(Source: Authors)

They must pay attention to the directions of the arrows. Next, the teacher presents them a set of sequences (Figure 3) and they must decide if they are correct or incorrect according to the scheme in Figure 2. The correct sequences show them specific rules, which are hidden in the scheme (Figure 4).

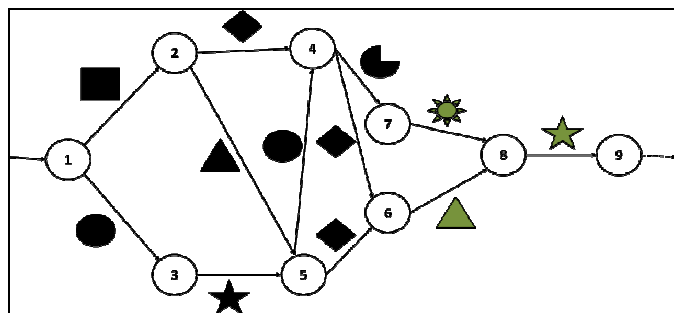


Figure 4. The artificial grammar learning method – the scheme used to generate paths to find the rules
(Source: Authors)

In Figure 4 it is possible to observe that the rules concern two last strings. There can be two ways of achieving the end: symbols   or  . When the students find the rule, it is then possible to start learning vocabulary. As the example shows teaching the names of professions is proposed here, as they have specific endings, among others, *-er*, *-or*. The teacher explains the students

that   always means *-er*. Next, the teacher presents several names of the professions ending on *-er*, e.g. a teacher, a plumber, a painter, a farmer (Figure 5).

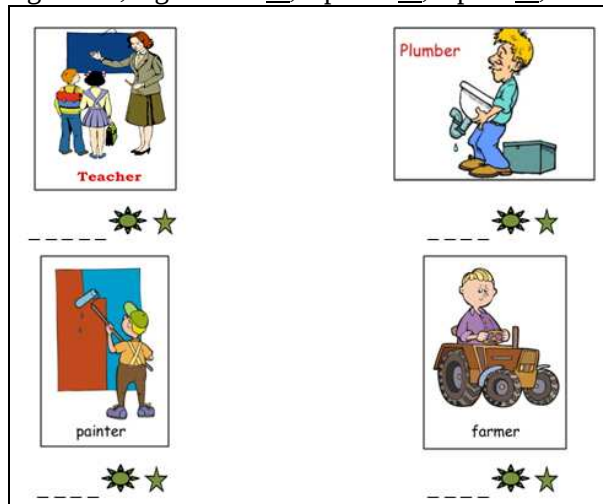


Figure 5. The names of professions ended on *-er* (examples), which can be used in the artificial grammar learning method

(Source: <http://www.kidsunder7.com>; <https://www.slideshare.net> (flashcards))

The teacher produces the words and he / she expects the reaction to the stimulus. The students repeat words. The teacher shows all the time the ending of each profession through indicating the symbols on the blackboard.

It can be assumed that this method can be appropriate for teaching words, which contain a particular rule, e.g. the regular names of the professions or in the word formation process. The method can be used in the process of teaching people with writing deficit (the teacher presents the names of the professions orally) or without this deficit (the names of the professions are also given in a written form). The method cannot be used as a basic method in teaching English, however it can be a support especially for visual learners and these ones, who are in favour of learning through logic and mathematical rules.

Comparative analysis of the results

In order to clarify, which of these two presented methods seem to be more effective in the process of teaching English vocabulary, it was necessary to perform a comparative analysis. The following criteria have been taken into account (Table 1):

- the age of the participants;
- the level of language proficiency;
- the kind of the task;
- the rate of correct responses in tasks.

Table 1. The elements of comparative analysis

Criterion	Picture-pointing task method	Artificial grammar learning method
Age	30-81	On average 68 years old
Level of language proficiency	Advanced	The information about the level of proficiency was not significant as the method aims at using symbols. In fact, the participants spoke English fluently.
Kind of task	1. Comprehension task (matching) 2. Production task (naming)	1. Comprehension task (matching) 2. Production task (deciding)
Rates of success	1. Comprehension task - mean: 43.5% (verbs), 54% (nouns) 2. Production task - 50.5% (verbs), 53.3% (nouns)	1. Comprehension task – mean: 96% 2. Production task – mean: 51%

Source: Authors.

Taking into consideration the first criterion – *age* – it must be stated that a group of adults in different age participated in the research (between 30-81). In the **picture-pointing task** method they managed with the matching of words to the relevant pictures at a relatively high level (mean: 43.5% – verbs; 54% – nouns). In the task, in which they were obliged to name objects or actions (production task), the results were similar, however the authors paid attention to errors, which were made by the participants. It turned out that they had the biggest problems with the word-formation. As far as it is concerned the **artificial grammar learning** method, it is devoted to two tasks – matching and production and the participants managed much better with matching – 96% of correct responses than with the production task. Comparing this score to the results achieved in the picture-pointing task method, it can be assumed that for people with Broca's aphasia it was easier to match the picture to the picture than the picture to the word given (in a written or an oral forms). In regards to the production task, they achieved only 51% of the correct answers. To conclude, it can be assumed that the age may influence the level of learning vocabulary, but no clear evidence was found in the research that the age is a main factor, which is crucial in learning foreign vocabulary by Broca's aphasics.

The second criterion concerns the *level of English proficiency*. When taking into account analysed case studies, we can see that all the participants spoke English fluently. It cannot be then assumed that the level of English proficiency influences the results achieved by the participants. It is more probable that their results depended on the kind of task and not on how fluent their English was.

The third and fourth criteria – *the kind of task* and *the rates of success* – seem to be crucial in the analysis. In the research the participants were asked to do the matching or the production tasks. Based on the obtained results, the authors can state that the matching task was definitely easier for Broca's aphasics than the production task. The matching task could be observed when applying the picture-pointing task method. The participants achieved c.a. 43.5% of points when they had to match the picture to the appropriate action (verb) and c.a. 54% – to the noun. In the artificial grammar learning method, the participants achieved 96% of correct responses in this type of task. On the basis of these results, it is assumed that the problems with the matching task, especially in the picture-pointing task method, could result in some possible reasons: Broca's aphasics could have not been concentrated on the task; they could have had the writing deficit and thus problems with the words in the written form; each participant could have had different level of the deficits.

As opposite, the production task was much more difficult to be performed. Having analysed the results of the artificial grammar learning method – they achieved only 51% of correct responses. In the picture-pointing task they made a lot of errors, mainly the word-formation errors and semantic errors. For sure we can state that they did not produce 26.2% of verbs and 31% of nouns at all.

Comparing these two methods it is obvious that Broca's aphasics gain better results when they match picture to picture – the production task is too challenging. It can be assumed that the problems with the production task could result in some possible reasons: the participants could have problems with expressing thoughts, which is typical for people with Broca's aphasia; all the participants were affected by Broca's aphasia, but the level of the disease could be different and it could influence the final results.

It is not therefore possible to indicate only one method, which could be the most effective in teaching English due to the fact that every participant is different. It is however possible to state that the matching task (whatever the method is) can be treated as an optimal task for Broca's aphasics. They achieved good results when applying the task. On the other hand, the learners did not have to use these abilities, which are in deficit like long and complex speaking.

Final remarks

The aspects, which are going to be taught, are very important when selecting the method. The picture-pointing task method can be used without any limitations, whereas the artificial grammar learning method can be only used if the teacher wants to teach words, which formation follows a particular rule, like for example, the names of professions (endings *-er*). It is also significant to know if the teacher wants to teach new words or to retain already acquired words. The presented methods can be used for both purposes, however the artificial grammar learning should be mainly used to teach particular rules, which leads to acquire new words. The picture-pointing task method can be effectively applied both in acquiring new

words and retaining already known ones. Based on the evidence from literature and the results, which were obtained from the case studies analysis, the authors state that it would be appropriate to continue further research in the area of teaching a foreign language to people with Broca's aphasia. Especially, it is very important to conduct research at the national level, as very little research within this aspect has been conducted so far. It would be very interesting to examine on how adult people with Broca's aphasia are taught in Poland, which methods are used and if these methods are similar to the ones presented in this article.

Bibliography

- Christiansen M. H., 2010,: *Impaired Artificial Grammar Learning in Agrammatism*, Cognition 116, s. 382-393.
- Fedor A.: *Semantics Boosts Syntax in Artificial Grammar Learning Tasks With Recursion*. Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory and Cognition. Vol. 38(3), 2012, s. 776-782.
- Grodzinsky Y., Amunts K.: *Broca's Region*, Oxford Publishing, 2006, s. 244.
- Kambanaros M, Grohmann K. K.: *Grammatical Class Effects Across Impaired Child and Adult Populations*. *Frontiers in Psychology*. Vol. 6, 2015, published online <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4648069/pdf/fpsyg-06-01670.pdf> – accessed on the 20th of May 2017.
- Kambanaros M.: *Modality-Specific Noun-Verb Dissociations in L1 but No Effect in L2* [in:] Lavidas N., Alexiou T., Sougari A.M.: *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics*. Volume 2. Versita 2013, s. 415.
- Kljajevic V.: *Comprehension of Wh-Dependencies in Broca's Aphasia*, Cambridge Scholar Publishing, 2012, s. 12-13.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa 2010.
- Pothos E.M.: *Theories of Artificial Grammar Learning*. *Psychological Bulletin*, Vol. 133(2), 2007, s. 227-244.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. Dz. U. 2015 poz. 843.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz. U. 2015 poz. 1113.
- Van den Bos E.: *Effects of Grammar Complexity on Artificial Grammar Learning*. *Memory and Cognition*, Vol. 36(6), 2008, s. 1122-1131.
- Zizak D.M., Reber A.S.: *Implicit Preferences: The Role(s) of Familiarity in The Structural Mere Exposure Effect*. *Consciousness and Cognition* Vol. 13, 2004, s. 336-362.

Adrian Szary
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego
w Radomiu
Katedra Filologii Polskiej
adrianszary@wp.pl

WOLNOŚĆ KOCHAM I ROZUMIEM. O JĘZYKOWYM OBRAZIE WOLNOŚCI WŚRÓD RADOMSKICH STUDENTÓW I UCZNIÓW.

Streszczenie

Artykuł *Wolność kocham i rozumiem. O językowym obrazie wolności wśród radomskich studentów i uczniów* jest próbą opisu językowego obrazu *wolności*. Wpisuje się w badania nad językowym obrazem świata pewnych pojęć aksjologicznych. Stanowi porównanie słownikowej definicji *wolności* z konceptualizacją tego pojęcia przez radomskich uczniów: gimnazjum i liceum oraz studentów: pedagogiki i polonistyki.

Do opisu *wolności* wykorzystany został model definicji kognitywnej, uruchamiającej nie tylko warstwę denotacyjną, lecz również konotacje młodych użytkowników polszczyzny, dające się wyeksplikować na podstawie, przeprowadzonych w środowisku uczniowskim i studenckim, ankiet.

Słowa kluczowe: językowy obraz świata, aksjologia, wolność.

Abstract

The article *Freedom- my love and understanding. About a linguistic image of freedom* is an attempt at a linguistic description of the image of *freedom*. It fits into the study of a linguistic image of the world of certain axiological concepts. It is a comparison of the dictionary definition of *freedom* with its conceptualization by Radom junior and high school students and also university students of pedagogy and Polish studies.

To describe freedom, the model of cognitive definition was used, which activates not only the denotative layer, but also the connotations of young Polish speakers which can be exploited on the basis of surveys carried out in the student milieu.

Keywords: linguistic image of the world, axiology, freedom.

Językowy obraz świata a definicja kognitywna

Pojęcie językowe obrazu, jako jednego z nurtów badań w lingwistyce, ma dość długą tradycję. Obecne jest w osiągnięciach etnolingwistyki amerykańskiej, łączonej z nazwiskami Edwarda Sapira i Benamina Lee Whorfa, jak również w europejskiej tradycji filozofii języka (Johanna Gottfrieda von Herdera i Wilhelma von Humoldta). Dla wspomnianych badaczy język stanowi swoisty filtr kulturowy, poprzez który społeczność językowa postrzega, kategoryzuje i wartościuje świat. Pojawiająca się w ich rozważaniach zasada relatywizmu językowego zakłada z kolei, że różnicom w budowie gramatycznej i leksykalnej poszczególnych języków mogą odpowiadać odmienne sposoby rozumienia świata (Tokarski, 2013, 306-324). Każdy język etniczny zawiera więc swoisty językowy obraz świata (JOS).

Pierwszą polską pracą na temat językowego obrazu świata była praca Jerzego Bartmińskiego i Ryszarda Tokarskiego, zatytułowana: *Językowy obraz świata a spójność tekstu*. Sformułowana wówczas definicja JOS brzmiała następująco: `to pewien zespół sądów mniej lub bardziej utrwalonych w języku, zawartych w znaczeniach wyrazów lub przez te znaczenia implikowanych, który orzeka o cechach i sposobach istnienia świata pozajęzykowego (Bartmiński, Tokarski 1986, 72). Początkowo odnosiła się ona głównie do faktów leksykalnych. Z czasem uległa pewnemu doprecyzowaniu i obecnie językowy obraz świata rozumiany jest przez Jerzego Bartmińskiego, jako: `zawarta w języku, różnie zwerbalizowana interpretacja rzeczywistości, dająca się ująć w postaci zespołu sądów o świecie, przy czym mogą to być sądy utrwalone w gramatyce, słownictwie, w kliszowych tekstach np. przysłowiach, frazeologizmach, ale także sądy presuponowane, tj. implikowane przez formy językowe utrwalone, na poziomie społecznej wiedzy, przekonań, mitów, rytuałów (Bartmiński, 2006, 12).

Podstawowym narzędziem dla badań nad językowym obrazem świata stała się definicja kognitywna, która za cel główny przyjmuje zdanie sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i jego użycie wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania (Bartmiński, 1988, 169-170). W definicjach takich poza warstwą denotacyjną, czyli *genus proximum* i *differentia specifica*, pojawiają się wszystkie inne cechy mniej lub bardziej utrwalone w zbiorowej świadomości użytkowników języka, czyli tak zwane konotacje.

Zdaniem Jerzego Bartmińskiego idealnie do odtworzenia językowego obrazu danego pojęcia sprawdzają się trzy metody. Pierwsza to analiza systemu językowego, a więc definicja wyrazu, jego etymologia i derywaty; druga to ankiety; trzecia zaś to konkretne użycie tego słowa w tekstach, zwłaszcza tych najbardziej kreatywnych, czyli artystycznych. Wyjdźmy zatem od pierwszego z elementów, referując krótko dotychczasowe badania nad językowym obrazem *wolności*.

Pojęcie wolności w systemie językowym

Definicje encyklopedyczne ukazują *wolność* jako pojęcie wieloznaczne. Jest ona stanem lub sytuacją i odnosi się do wielu dziedzin naszego życia (polityka, filozofia, religia, ekonomia, moralność, prawo). W ujęciach encyklopedycznych nie ma zgodności co do jej możliwych cech (jest czymś wrodzonym lub nabytym, ma charakter negatywny lub pozytywny, przysługuje jednostce lub zbiorowości).

Według definicji słownikowych *wolność* jest możliwością postępowania zgodnie z własną wolą, która może być ograniczona przez powinność wobec Boga lub prawa (Antosiak 2003, 362-363). Pojęcie *wolności* w językoznawstwie pojawia się w badaniach nad językiem aksjologicznym (Bartmiński, Mazurkiewicz – Brzozowska 1993) *Wolność* jest wartością bardzo cenioną. Zajmuje wśród innych wartości jedno z pierwszych miejsc i ma pozytywne konotacje. Pojawia się wśród słów sztandarowych, zaproponowanych przez Walerego Pisarka (por. Pisarek, 2003, 87-106) oraz w polskiej symbolice kolektywnej Michaela Fleischera, czyli wśród pojęć silnie nacechowanych emocjonalnie (Fleischer 2003, 107 – 144).

W języku polskim silny akcent pada na *wolność zbiorowości* (państwa, narodu), co zdaje się być wynikiem długiego okresu walk o niepodległość. Potwierdza to również duża liczba wyrażen synonimicznych odnoszących się do wolności kraju (niepodległość, suwerenność; por. Abramowicz, Karolak 1991). Tymczasem stanem pożądanym i jednym z podstawowych praw człowieka jest także *wolność* w wymiarze indywidualnym.

W filozofii zwraca się uwagę na dwa rodzaje wolności: pozytywną `wolność do` i negatywną `wolność od` (zob. Berlin 1991, 130-131), rozróżnienie której na poziomie potocznej konceptualizacji tego pojęcia, w zasadzie nie istnieje. Pierwsza z nich zakłada postawę odpowiedzialności, druga usprawiedliwia egoizm. Na koniec tej części rozważań, spójrzmy na relacje, jakie zachodzą w stosunku do pojęcia *wolności* w polu semantycznym, czyli na sferę synonimii i antonimii.

Lista synonimów rzeczownika *wolność* jest bardzo długa: *swoboda, niezależność, niezawisłość, niepodległość, suwerenność, samostanowienie, autonomia*. Na liście antonimów znalazły się natomiast takie słowa jak: *niewola, aneksja, okupacja, zagarnięcie, zajęcie, zawładnięcie, uzależnienie, podporządkowanie, więzienie, terroryzm, a także despotyzm, totalitaryzm, a nawet autorytet i przymus*. (Karwatowska 2010, s. 146).

Pora przejść do pojęcia *wolności* w werbalizacji uczniów i studentów.

Wolność w ankietach uczniów i studentów

W badaniu ankietowym wzięli udział uczniowie drugiej klasy gimnazjum o profilu humanistycznym (17 osób); pierwszej klasy liceum o profilu niemieckojęzycznym (20 osób) z Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 6 im. Jana Kochanowskiego w Radomiu oraz studenci trzeciego roku pedagogiki (20 osób), a także drugiego roku polonistyki (7 osób) Wydziału Filologiczno – Pedagogicznego Uniwersytetu Technologiczno – Humanistycznego im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu. Łącznie 64 osoby.

Respondenci mieli podać definicję słowa *wolność* oraz synonimy i własne z nim skojarzenia. Następnie poprosiłem o wskazanie tych dziedzin życia, w których *wolność* odgrywa szczególnie ważną rolę. Ostatnie pytanie ankiety brzmiało: kto lub co ogranicza naszą *wolność*? Warto wspomnieć, że podobne badania wśród lubelskich uczniów szkół licealnych i zawodowych przeprowadziła dekadę temu Małgorzata Karwatowska (por Karwatowska 2010, s. 145 – 155).

Respondenci z gimnazjum najczęściej definiowali słowo *wolność* jako *możliwość wyboru* (7 osób); *robienie tego, co się chce* (5 osób); *życie bez ograniczeń* (4 osoby), a także *brak wojen w kraju* (1 osoba). Definicje te odnosiły się zatem głównie do wolności indywidualnej, poza ostatnim omówionym przypadkiem, odniesionym do wolności zbiorowej, grupowej.

Podobnie definiowali to pojęcie uczniowie liceum. Tu, poza frekwencyjnie najczęstszymi eksplikacjami *możliwość wyboru* (10 osób); *brak ograniczeń* (5 osób); *samodzielne podejmowanie decyzji* (3 osoby), przywoływali asocjacje związane z: *relaksem, swobodą, spotkaniem ze znajomymi*.

Niewiele różnią się też definicje studenckie. Studenci pedagogiki objaśniali *wolność* jako *brak przymusu* (15 osób), a także *swobodę* (3 osoby) i *brak obowiązków* (2 osoby). Ciekawym symbolicznym skojarzeniem w tej grupie respondentów były *skrzydła*, przywołujące popularny frazeologizm (por. *wolny jak ptak*).

Najprecyzyjniej definiowali *wolność* studenci filologii polskiej. Dla ankietowanych w tej grupie *wolność* była *odwagą podejmowanych decyzji* (2 osoby); *stanem, uczuciem* (4 osób) i *niepodległością, suwerennością kraju* (1 osoba). Zwrócili więc uwagę również na emotywny i moralnych charakter omawianej wartości oraz jej wymiar socjocentryczny. Zauważmy, że młodzi ludzie odnoszą *wolność* raczej do kręgu wartości hedonistycznych, pojmowanych egoistycznie.

To głównie *wolność* od zobowiązań, dyscypliny, szkoły, podkreślająca bunt młodych ludzi wobec wszelkich ograniczeń. W analizowanych ankietach zabrakło skojarzeń z przestrzenią i bezkresem, a także skojarzeń z samotnością (por. singiel), Bogiem, religią i mediami. Odniesienia te pojawiły się w ankietach, przeprowadzonych w środowisku lubelskim przez Małgorzatę Karwatowską (Karwatowska 2010, s. 149-150). Niewielki też związek *wolności* z innymi wartościami, takimi jak *miłość* czy *tolerancja* da się wyeksplikować z analizowanego materiału. Okazjonalnie tylko pojawiły się: *szczęście, przyjaźń* czy witalna wartość – *zdrowia*.

Przyjrzymy się teraz dziedzinom życia, w których *wolność* odgrywa szczególnie ważną rolę. Dla gimnazjalistów *wolność* jest przede wszystkim w życiu zawodowym: *szkoła* (10 osób), *praca* (7 osób) i w sferze emocjonalnej *miłość* (5 osób); *przyjaźń* (2 osoby), a także w dziedzinie sztuki (2 osoby). Ankietowani uczniowie nie uwzględnili takich dziedzin życia jak polityka, media czy religia. (por Karwatowska, op. cit.).

Na te aspekty życia zwrócili uwagę dopiero uczniowie liceum, co zapewne świadczy o większej ich dojrzałości i świadomości. Licealiści uznali, że *wolność* istotna jest przede wszystkim w *ojczyźnie* (7 osób), *rodzinie* (5 osób), *polityce* (3 osoby), *mediach* (2 osoby), a nawet w *sporcie* (2 osoby) i szeroko rozumianych *relacjach międzyludzkich* (2 osoby).

Dla studentów pedagogiki najistotniejszymi dziedzinami, w której *wolność* odgrywa szczególną rolę jest *kariery* (10 osób) i *rodzina* (7 osób). Młodzi poloniści niemal jednogłośnie odpowiedzieli, że taką sferą życia jest *religia* (6 osób), łącząc tym samym pojęcie *wolności* z tolerancją.

Na koniec spójrzmy co zdaniem młodych respondentów ogranicza ich *wolność*. Dla gimnazjalistów są to przede wszystkim: *rodzice* (6 osób), *szkoła* (5 osób) *nauczyciele* (3 osoby), *prawo* (2 osoby), *przepisy* (2 osoby) i *politycy* (1 osoba). Podobnie odpowiadali uczniowie liceum. Tu dodatkowo wśród odpowiedzi pojawił się jeszcze *rząd* (5 osób) i *Internet* (3 osoby). Ta druga odpowiedź odnosi się do silnego przyzwyczajenia czy wręcz uzależnienia, z którego uczniowie zdają sobie sprawę.

Wolność studentów pedagogiki ograniczona jest przez *partnera* (15 osób), *finanse* (3 osoby) oraz *emocje* (5 osób), a studentów filologii polskiej przede wszystkim przez *środowisko* (5 osób) i *sumienie* (3 osoby).

Z analizy powyższych ankiet nasuwa się kilka konstatacji. Po pierwsze uczniowie klas gimnazjalnej i licealnej postrzegali pojęcie *wartości* indywidualistycznie i hedonistycznie. Na aspekt społeczny zwracają uwagę dopiero ich starsi koledzy – studenci. W wypowiedziach obu grup wiekowych *wolność* jawi się raczej jako wartość pozytywna, której posiadanie zapewnia niezależność i szeroko rozumiane szczęście.

Oczywiście, co było do przewidzenia, dużo większą kompetencją i świadomością językową wykazali się w swoich odpowiedziach, czyli definicjach, synonimach i skojarzeniach studenci polonistyki i pedagogiki. Mają oni też nieco większe doświadczenie życiowe, w związku z czym patrzą na problem *wolności* nieco szerzej.

Zastanawiającym zjawiskiem jest fakt, że niezwykle rzadko pojawiło się w uczniowskich i studenckich ankietach odniesienie do *wolności* politycznej, medialnej, religijnej czy kulturalnej. Jest to zapewne wynikiem większej swobody w dziedzinie twórczości i słowa oraz niepodległości, i demokratycznego ustroju państwa, w którym przyszło żyć respondowanym. Z ankiet wynika, że budują oni coraz mniej trwałe relacje, a wśród wartości, za którymi się opowiadają są raczej kariery, finanse, na dalszym zaś miejscu kultura, nauka czy religia.

Niniejszy artykuł jest oczywiście jedynie próbą fragmentarycznej rekonstrukcji językowego obrazu *wolności* w oparciu o dane leksykograficzne i ankietowe. Ilość przeanalizowanych ankiet nie stanowi zapewne zbyt miarodajnego materiału, ale pozwala wskazać kilka interesujących zjawisk i problemów do ewentualnych przyszłych badań. Brak tu też miejsca na analizę pojęcia *wolności* w konkretnych użyciach: przysłowiach, frazeologizmach (por. *złota wolność*, *wolne ręce*, *wolny*

sluchacz) tekstach literackich (zob. m.in. Ignacy Krasicki, *Ptaszki w klatce*), piosenkach (zob. Marek Grechuta, *Wolność* czy *Chłopcy z Placu Broni*, *Kocham wolność*, z refrenu, której zapożyczyłem tytuł niniejszego artykułu). Na temat wolności w bajkach Leszka Kołakowskiego pisałem niegdyś w Radomskich Studiach Humanistycznych (Szary 2013, 301 – 324). Ciekawe propozycje metodyczne do internalizowania wartości wolności na lekcjach języka polskiego w klasach młodszych podaje wspomniana Małgorzata Karwatowska (Karwatowska, op. cit.).

Powyższe rozważania zakończę, przywołaną przez wspomnianą badaczkę, maksymą J. J. Rousseau – „Człowiek rodzi się wolny, a wszędzie tkwi w kajdanach”.

Bibliografia

- Abramowicz M., Karolak I. *Wolność i liberte w języku polskim i francuskim*, Język a Kultura, t. 3, Wrocław 1991.
- Abramowicz M., *Wolność*, [w:] Nazwy wartości, pod red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz – Brzozowska, Lublin 1993.
- Antosiak A., *Obraz wolności w czasopiśmie młodzieżowym „Bravo Girl”*, [w:] Język w kręgu wartości, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 2003, s. 361 – 377.
- Bartmiński J., *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*, [w:] Konotacja, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1988, s. 169-183.
- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
- Bartmiński J., Tokarski R., *Językowy obraz świata a spójność tekstu*, [w:] Teoria tekstu. Zbiór studiów, pod red. T. Dobrzyńska, Wrocław 1986.
- Berlin I., *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*, Warszawa 1991.
- Fleischer M., *Stabilność polskiej symboliki kolektywnej*, [w:] Język w kręgu wartości, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 2003, s.107-144.
- Karwatowska M., *O wolności*, [w:] *też* Uczni w kręgu wartości, Lublin 2010, s. 145-155.
- Pisarek W., *Wybory słów sztandarowych jako kryterium stratyfikacji społeczeństwa*, [w:] Język w kręgu wartości, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 2003, s. 87-106.
- Szary A., *Aksjologia, czyli świat wartości w literackich utworach Leszka Kołakowskiego*, „Radomskie Studia Humanistyczne”, 2013 t. 1, s. 301 -324.
- Tokarski R., *Światy za słowami*, Lublin 2013.

Radosław Lis
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego
w Radomiu
Katedra Neofilologii (Zakład Germanistyki)
radoslaw.lis@gmail.com

AUTHENTISCHE TEXTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT – SCHULUNG DES INTENSIVEN LESENS

Streszczenie

Niniejszy artykuł: *Teksty autentyczne na lekcjach języka obcego – trening sprawności intensywnego czytania* porusza zagadnienia związane z treningiem sprawności intensywnego czytania na podstawie materiałów autentycznych, będących ważnym elementem lekcji języka obcego. Opisane zostają poszczególne typy tekstów oraz style czytania, a także techniki i ćwiczenia towarzyszące uczniom podczas lektury i pomagające im w efektywnym odbiorze tekstów czytanych.

Słowa kluczowe: komunikacja międzykulturowa, sprawność czytania, nauka języka obcego.

Abstract

This article: *Authentic texts during foreign language classes – intensive reading skills training* deals with issues related to training of intensive reading skills based on authentic materials that are an important element of foreign language lessons. The various types of texts and reading styles are described, as well as the techniques and exercises that accompany students during reading and help them in the effective reception of read texts.

Keywords: intercultural communication, reading efficiency, foreign language lesson.

Einleitung

Fremdsprachenunterricht ist heutzutage mit gesellschaftlichen und kulturellen Phänomenen eng verknüpft. Das Erlernen einer Fremdsprache schließt daher auch die Auseinandersetzung mit authentischen Materialien mit ein, denn das Kennenlernen der fremden Wirklichkeit lässt sich ohne authentische Texte kaum vorstellen. Darunter zu verstehen sind auch literarische Texte und Presseartikel, die ganz neue Perspektiven für den DaF-Unterricht eröffnen. Sie fördern nicht nur das

Sprachverständnis, sondern auch das interkulturelle Verstehen: Eigenheiten des Zielsprachenlandes werden in authentischer Form präsentiert.¹

Der Einsatz von authentischen Texten, die reich an Alltagsthemen sind, und die doch nicht schwer zu besorgen sind, garantiert im Unterricht einen guten sprachlichen Kontakt mit der Wirklichkeit des Zielsprachelandes. Sie dienen in erster Linie als die Basis für das Training von Leseverstehen, darüber hinaus sind sie eine gute Grundlage für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gelesenen in Form von Diskussionen, Kommentaren etc. Die Arbeit mit authentischen Materialien scheint besonders wertvoll zu sein, denn sie bietet eine riesengroße Integrationsmöglichkeit von unterschiedlichen Lernzielbereichen: sprachlicher, landeskundlicher, interkultureller Art. Texte, mit denen die Lernenden im Fremdsprachenunterricht konfrontiert werden, sollen authentisch sein, damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in schulischen Bedingungen der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern.²

Wenn man authentische Materialien im Unterricht einsetzt, kann auf diese Weise die individuelle Performanz in realen Situationen beim Gebrauch einer Fremdsprache besser eingeübt werden. Darüber hinaus kann ein entsprechender Medieneinsatz die Motivation der Lernenden fördern, denn authentische Texte besitzen im Gegensatz zu didaktisierten die Eigenschaft, dass sie einen soziokulturellen Zweck in der Sprechergemeinschaft erfüllen, in der sie verfasst worden sind.³

Klärung des Begriffs Lesen

Lange Zeit wurde das Lesen als passive Fertigkeit bezeichnet. Man könnte somit zu dem Schluss kommen, dass das Textverstehen nur in einer Richtung funktioniert. Das stimmt aber nicht, weil der Empfänger immer mit geschriebenen oder gesprochenen Texten kommuniziert. Der Text kann also auf keinen Fall nur passiv aufgenommen werden. Der Textautor setzt seine Gedanken und Intentionen in Schriftzeichen um, und die Aufgabe des Lesers besteht darin, sich aktiv mit dem Text auseinanderzusetzen. Der Leser erkennt Schriftzeichen und ihre Kombinationen, ordnet den Schriftgebilden entsprechende Bedeutungen zu. Im weiteren Schritt achtet er auf die Regelmäßigkeit des Satzbaus und auf die korrekte Interpretation. Damit also Verstehen zustande kommt, ist hier eine Interaktion Leser-Text erforderlich. Einerseits gehen dabei Informationen vom Text zum Leser, andererseits trägt auch der Leser sein Wissen an den Text heran,⁴ setzt seine eigenen Lese- und Verstehensstrategien ein.⁵

¹ Lys, 2000, 154.

² Mac, 2011, 74.

³ Civegna, 2005, 169.

⁴ Solmecke, 1997, 13.

⁵ Krumm, 1990, 20.

Mit anderen Worten: Lesen soll als eine aktive Auseinandersetzung des Lesers mit dem vom Autor im Text versprochenen Wissen betrachtet werden. Im Verlauf der Textverarbeitung trägt der Leser sein Sach- und Handlungswissen an den Text heran und verknüpft es mit den vom Textautor präsentierten Wissensstrukturen. Die Rekonstruktion der Mitteilung des Autors, die daraus resultiert, ist das Ergebnis von parallel verlaufenden Verarbeitungsschritten, die wechselseitig vom Text (data-driven) und vom Leser (concept-driven) initiiert werden.⁶ Aufgrund von Teilinformationen, die der Leser dem Text entnommen hat, nutzt er sein Wissen, um Vermutungen sowohl über die sprachliche als auch über die inhaltliche Ausgestaltung nachfolgender Textteile anzustellen. Der Leser ist in der Lage, bestimmte Informationen zu antizipieren, dafür relevante Schemata zu aktivieren, die im weiteren Verlauf zu gezielter und damit rationeller Verarbeitung genutzt werden. Durch dieses Wechselspiel des Hypothesenbildens und –überprüfens werden alle Elemente des Leseprozesses gekennzeichnet, nicht nur die subsemantischen, sondern auch die semantisch-syntaktischen und die satzübergreifenden. Der Leseprozess wird vom Leser kontrollierend begleitet und bei Störungen in seinem Verlauf unter Einsatz von Strategiewissen korrigiert. Lesen ist also eine Form sprachlichen Handelns mit allen Charakteristika menschlicher Handlungen und kein bloßes Reagieren auf den Stimulus Text.⁷

Authentische Texte als Gegenstand des Lesens

Gegenstand des Lesens sind Texte. Unter dem Begriff Text ist die aufbewahrbare, einer Struktur folgende Fügung von gewissen Äußerungen, Sätzen oder Satzteilen zu verstehen, die nicht nur klar definierbar, sondern auch wiederholbar und von anderen Texten abgrenzbar ist.⁸ Mit anderen Worten: Texte, die eine Form der menschlichen Kommunikation, die Weitergabe von Informationen, Intentionen und Wissen über räumliche und zeitliche Begrenzungen hinweg ermöglichen,⁹ sind keine zufällige Aneinanderreihung beliebiger Einzelsätze, sie besitzen eine Struktur, die sie zu einer sinnvoller Ganzheit machen. Sie dürfen gesprochen oder geschrieben, dialogisch oder monologisch sein. Schließlich ist auch zwischen direkter und indirekter Kommunikation zu unterscheiden, wobei der Text entweder im persönlichen Kontakt der Gesprächspartner produziert wird, oder durch ein bestimmtes Medium vermittelt wird. Texte können den Leser unterhalten, sein ästhetisches Empfinden ansprechen, über einen Sachverhalt informieren, zu einem bestimmten Verhalten auffordern, veranlassen, bestimmte Regeln einzuhalten oder dem Leser eine Meinung zu einem Sachverhalt mitteilen.¹⁰ Der Lernende entnimmt aber aus einem

⁶ Stiefenhöfer, 2016, 204.

⁷ Stiefenhöfer, 2016, 204.

⁸ Edelhoff, 1985, 7.

⁹ Karcher, 1994, 130.

¹⁰ Solmecke, 1997, 9.

fremdsprachlichen Text nicht nur gewisse Informationen oder Argumente, sondern er erkennt parallel, wie diese in der Zielsprache formuliert werden.¹¹

Die im Fremdsprachenunterricht zu bearbeitenden Texte sollen auf jeden Fall authentisch sein. Nur dadurch ist eine Annäherung der Repräsentationen der Fremdsprache im Unterricht und der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im alltäglichen Leben möglich. Unter dem Begriff „authentische Texte“ versteht man solche Texte, die, im Gegensatz zu „gemachten“, „fabrizierten“, „unechten“, von Muttersprachlern verfasst oder gesprochen worden sind.¹²

Authentische Texte sollen ein fester Bestandteil jedes Fremdsprachenunterrichts sein und systematisch bearbeitet werden. Ihr Einsatz hat nur positive Konsequenzen für den Fremdspracherwerb. Es sei darauf hingewiesen, dass besonders gut geeignet authentische Texte mit landeskundlichen Inhalten sind.¹³

Die Auswahl eines für den Fremdsprachenunterricht geeigneten authentischen Textes ist kein einfaches Unternehmen. Bevor die Arbeit an einem bestimmten Text beginnt, muss er vom Unterrichtsleiter verantwortungsvoll und durchdacht analysiert werden. Es wäre bei der Auswahl eines bestimmten Textes wünschenswert u. a. folgende Fragen zu berücksichtigen: Was soll mit der Arbeit am Text erreicht werden? Soll dabei Globalverständnis, selektives Verständnis oder Detailverständnis zum Ausdruck kommen? Wie sehen die Deutschkenntnisse der Lernenden aus und wie sind ihre Lebenserfahrungen in Bezug auf das Thema des Textes? Wie viel Zeit nimmt die Arbeit am Text in Anspruch? Man kann auch ganz berechtigt die Fragen stellen, welche Möglichkeiten der Text für die systematische Spracharbeit und zur Entwicklung der produktiven Fertigkeiten (freien Sprechens und kreativen Schreibens) bietet.¹⁴

Jeder authentische Text soll in Bezug auf die formulierten Kriterien geprüft werden. Auch alle seine Vorteile gegenüber den didaktischen Texten können ihn im Fremdsprachenunterricht nicht einwandfrei erscheinen lassen. Erst wenn die oben genannten lern-, text- und lernzielbezogenen Kriterien vom Text erfüllt werden, wenn der Text Phantasie anregt, Spaß am Lesen weckt, interessant, schülerorientiert und einfach nützlich ist, kann man mit ihm eine erfolgreiche Arbeit im Fremdsprachenunterricht anfangen.¹⁵

Das Lesen kann im Fremdsprachenunterricht verschiedenen Zwecken dienen und die Funktionen der Lesekompetenz werden in der Fachliteratur unterschiedlich diskutiert. Im Grunde genommen lassen sich drei Grundfunktionen unterscheiden: Lesen zur Information, Lesen aus psychisch-emotionalem Anreiz und Lesen zum Spracherwerb.¹⁶ Zu den Textsorten, die am häufigsten in den Fremdsprachenun-

¹¹ Edelhoff, 1985, 8.

¹² Ebd.

¹³ Lis, 2013, 369.

¹⁴ Neuner, 1990, 17.

¹⁵ Solmecke, 1997, 38.

¹⁶ Rampillon, 1996, 85.

unterricht einbezogen werden, gehören u. a. Briefe, Formulare, Informationsschilder, Katalogen, Broschüren, Prospekte, Anzeigen, Gebrauchsanweisungen, Presseartikel sowie Gedichte, Erzählungen und viele andere literarische Textformen.¹⁷ Sehr gut geeignet sind nicht nur traditionelle Formen der Poesie und der Prosa. Auch Volkslieder, moderne Musikstücke (Pop- und Rockhits), Fabeln, Märchen, Kurzgeschichten oder Comics können im Fremdsprachenunterricht auch erfolgreich eingesetzt werden, denn sie sind meistens alltagsorientiert und fordern das heutzutage sehr erwünschte interkulturelle Lernen. Zu den positiven Eigenschaften solchen lyrischen Genres gehören ihre Kürze, ihre Übersichtlichkeit und nicht selten auch ein Appellcharakter. Und der Lehrer soll sich auf jeden Fall bemühen, den Unterricht so zu gestalten und die Arbeit mit dem jeweiligen Text so zu organisieren, dass die Schüler Spaß am Lesen empfinden.¹⁸

Leider scheinen in vielen Lehrwerken literarische Texte vernachlässigt zu werden. Man soll sich aber endlich darüber klar werden, welche riesengroße Rolle literarische Texte im Fremdsprachenunterricht spielen können, dass Literatur nicht nur an sich eine gute Sache ist, weil sie die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit und die Teilnahme des Menschen an der Kultur ermöglicht, sondern auch zum Erwerb der Fremdsprache ohne Zweifel sehr viel beitragen kann.¹⁹

Arten von Lesestilen

Lesestile sind Art und Weise, wie ein bestimmter Text gelesen wird. Sie stehen im engen Zusammenhang mit dem gesetzten Leseziel und dem Leseinteresse der Schüler.²⁰ Im alltäglichen Leben liest man verschiedenartige Texte und dies erfolgt aus unterschiedlichen Gründen. Je nachdem, welche Leseabsichten man verfolgt, kann ein Text rascher oder langsamer gelesen werden. Deshalb kann man hier von unterschiedlichen Formen des Lesehandelns sprechen. Jeder von diesen Formen liegt eine andere Absicht bzw. Zielsetzung zugrunde.²¹

Verstehen wird in Stufen von globalem Verstehen über selektives Verstehen zu detailliertem Verstehen gehen. Falls man sich nur einen schnellen Überblick darüber verschaffen möchte, wovon im Text eigentlich die Rede ist, bedient man sich des überfliegenden (globalen) Lesens, wobei der Blick des Lesers rasch über den Text gleitet, hin und her, vor und zurück springt.²² Der Lernende widmet seine Aufmerksamkeit dem thematischen Leitfaden, der ihm eine erste Orientierung gibt. Dabei werden nicht alle Bedeutungsaspekte eines Textes aufgenommen – von Bedeutung sind nur diese, die thematisch wichtig sind. Auf diese Art und Weise

¹⁷ Komorowska, 2013, 142.

¹⁸ Lis, 2013, 368.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Westhoff, 2013, 166.

²¹ Rampillon, 1999, 106.

²² Westhoff, 2013, 165.

bekommt der Lernende am Ende der ersten Lektüre nur einen Gesamteindruck von dem, was er gerade gelesen hat.²³

Hat man aber die Absicht, im Text eine ganz bestimmte, spezifische Information aufzufinden, dann ist hier schon vom suchenden (selektiven) Lesen die Rede, wobei der Text auf ganz bestimmte Schlüsselbegriffe, Daten etc. abgesucht wird und alles andere übersehen wird. Das selektive Lesen hat somit zur Folge die Aufnahme nur derjenigen Inhalte, die für den Lernenden interessant und bedeutsam sind.²⁴

Die beiden oben genannten Leseraktivitäten tragen zweifelsohne zum effizienten Bearbeiten der Texte, jedoch das Verstehen der Texte beschränkt sich weder auf das globale Erfassen des Textinhalts noch auf die selektive Aufnahme der wesentlichen Sinneinheiten. Setzt man sich zum Ziel die vollständige Bewältigung der Texte, bedient man sich noch einer anderen Form des Lesehandelns, und zwar des intensiven Lesens.

Intensives Leseverstehen

Eine andere Art des Lesens ist das intensive (detaillierte, totale) Lesen. Von dieser Art ist nur dann die Rede, wenn der Leser beabsichtigt, den Text Wort für Wort zu verstehen, alle Texteinzelheiten detailliert zu erfassen.²⁵ Ihm geht es also nicht mehr nur um die erste Textorientierung bzw. um das Herausfinden einer oder mehreren ganz bestimmten Informationen aus dem Text, sondern um das totale Lesen, um die vollständige Aufnahme des Inhalts, des gesamten Zusammenhangs, der Textstruktur.²⁶ Das intensive Lesen gilt als verarbeitendes Lesen, dem das überfliegende Lesen vorgeschaltet werden kann, was zum Zweck haben kann, sich zunächst einen Überblick über den zu lesenden Text zu schaffen. Die dabei entstehenden Erwartungen des Lesers können im weiteren Verlauf das sich anschließende intensive Lesen des Textes beeinflussen. Um den jeweiligen Text mit allen seinen Details zu erfassen, bedient man sich mehrerer Methoden.²⁷ Die Art des Lesens von Texten ist in der Regel durch eine bestimmte Aufgabenstellung bedingt. Den Lernenden soll mitgeteilt werden, ob der jeweilige Text global, selektiv oder intensiv gelesen werden soll. Es sei darauf hingewiesen, dass das intensive Lesen in der Fremdsprache der natürlichen Lesehaltung ähnelt.²⁸

Vermittlung der Lesetechniken zum intensiven Lesen

Aus den oben getroffenen Überlegungen geht hervor, dass die Auseinandersetzung mit einem Text immer ein dialogischer Prozess ist. Auf der

²³ Ehlers, 2008, 15.

²⁴ Westhoff, 2013, 165.

²⁵ Rampillon, 1999, 116.

²⁶ Schreiter, 2001, 86.

²⁷ Rampillon, 1996, 91.

²⁸ Schreiter, 2001, 96.

einer Seite steht der Text, der bestimmte Sachverhalte, Personen und Geschehnisse sprachlich beschreibt. Parallel lässt er aber vieles offen und unvollständig. Und auf der anderen Seite steht der Leser, der fortlaufend den Text ergänzt und gewisse Zusammenhänge bildet, in die sich einzelne Teile einordnen lassen und damit verständlich werden.²⁹

Während des Umgangs mit fremdsprachlichen Texten werden vom Lernenden verschiedenartige Lesestrategien eingesetzt. Er soll solche Strategien kennen lernen und befestigen, die ihm ermöglichen, sich während der Lektüre des geschriebenen authentischen Textes abzufinden und sowohl die Bedeutung als auch die Aussage des gesamten Textes ohne Hilfe von außen zu erschließen. Der Textrezipient muss somit befähigt werden, eigenständige Hypothesen zu entwickeln, Vorhersagen zu treffen, Vermutungen anzustellen, zu raten. Auf keinen Fall darf er die Lektüre abbrechen, auch wenn er nicht alles auf einmal versteht.³⁰

Die Schüler, die im Fremdsprachenunterricht den authentischen Texten begegnen, sollen sie nicht nur erschließen und verstehen, sondern sie sollen auch lernen, wie man mit den fremdsprachlichen Texten effektiv und produktiv umgehen kann. Das „Gespräch“ mit dem Text, bei dem der Lernende sehr viel von sich selbst gibt (seine Neigungen, Interessen, Vorstellungen, Vorerfahrungen und sein Wissen), muss entsprechend geschult werden. Es sei darauf hingewiesen, dass der Umgang mit Texten ist eine wesentliche kommunikative Tätigkeit in der Fremdsprache ist, deren Beherrschung man nicht dem „Leben“ überlassen, sondern von Anbeginn des Fremdsprachenunterrichts einüben sollte.³¹

Das Wissen und die Vorerfahrungen, die natürlich eine individuelle Sache des Schülers sind, spielen wohl eine der wichtigsten Rollen beim Erschließen der Texte im Fremdsprachenunterricht. Durch Erkennen von Gleichem und Ähnlichem, sowie durch assoziierendes Schlussfolgern von dem, was man schon kennt, zu dem, was man noch nicht kennt, durch das Aktivieren von sprachlichem und außersprachlichem Wissen verfolgt der Schüler eine Strategie, die sich jeder Nicht-Angehörige der Sprachgemeinschaft mehr oder minder umfangreich bedienen muss, wenn er verstehen will.³² Das Verstehen heißt also nichts anderes, als aus der Fülle der unbekannten Zeichen Bekanntes herauszufinden und von diesem ausgehend Weiteres, zunächst Unbekanntes durch Assoziation, Analogie und Regelwissen (z. B. im Bereich der Wortbildungslehre und der Lehre vom Satzbau) zu erschließen.³³

Es lässt sich also feststellen, dass man imstande ist, auch ohne gewisse sprachliche Kenntnisse schon wesentliche Informationen über den Inhalt zu entnehmen. Man muss sich dabei dessen bewusst sein, dass ein Satz mehr ist als

²⁹ Ehlers, 2008, 26.

³⁰ Sheils, 1994, 83.

³¹ Edelhoff, 1985, 9.

³² Edelhoff, 1985, 9.

³³ Ebd.

die Summe der darin enthaltenden Wortbedeutungen und dass dieses Mehr durch die Abfolge und die Beziehungen der Wörter im Satz bedingt ist.³⁴ Die Wörter, die im Satz vorkommen, vermitteln somit nicht nur ihre inhaltlichen, sondern auch syntaktischen Informationen. Erst ihr richtiges Entschlüsseln garantiert dem Leser eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit dem Text auf der Wort- und Satzebene. Auch wenn man alle Wortinhalte richtig versteht, ist man manchmal nicht imstande, die gesamte Aussage korrekt zu interpretieren.³⁵ Außer der Wort- und Satzebene ist hier noch die Textebene zu nennen, denn ein Text ist nicht nur eine Summe aneinander gereihter Einzelsätze. Der Text enthält üblicherweise Konnektoren, die an der Herstellung des Textzusammenhangs in hohem Maße beteiligt sind, indem sie die im Text auftretenden Einzelsätze aufeinander beziehen und miteinander verknüpfen.³⁶

Zum effektiven Verstehen fremdsprachlicher Texte sind die so genannten Redundanzfelder unentbehrlich. Darunter zu verstehen sind Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen, über den üblichen Verlauf von Sätzen, über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen, über logische Strukturen und über die Welt.³⁷ Jedes von diesen Redundanzfeldern gilt sowohl für das muttersprachliche als auch für das fremdsprachliche Lesen und auch jedes hat sprachgebundene Aspekte. Und je mehr Kenntnisse der Lernende aufweist und je besser er mit ihnen umgehen kann, desto effizienter und rentabler ist sein Leseprozess.³⁸ Es sei darauf hingewiesen, dass selbst die ausgezeichneten Sprachkenntnisse kein erfolgreiches Verstehen garantieren können. Von riesengroßer Bedeutung ist auch, was bereits erwähnt wurde, das Weltwissen, das bei jedem Lernenden unterschiedlich sein kann. Dieses Weltwissen, das im wirklichen alltäglichen Leben oder durch früher gelesene Texte erworben wurde, wird in den Verstehensprozess eingebracht und trägt oft dazu bei, dass die Arbeit an einem fremdsprachlichen Text keine größere Mühe bereitet.³⁹ Man liest und versteht viel mehr als in einem Text direkt gesagt wird, denn der Text beschreibt eine Situation nicht vollständig, ganz im Gegenteil – er enthält eine Menge weiterer Informationen, die gemeinsam einen komplexen Sachverhalt darstellen.⁴⁰ Zum Ausdruck kommen hier also die natürlichen Fähigkeiten der Lernenden, die ihnen ermöglichen, in einem Text die fehlenden Informationen zu ergänzen oder vorauszusagen, was in der Fachliteratur als Inferenz und Antizipation beschrieben wird.

³⁴ Solmecke, 1997, 14.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd.

³⁷ Westhoff, 1994, 41.

³⁸ Westhoff, 1994, 6.

³⁹ Solmecke, 1997, 16.

⁴⁰ Ehlers, 2008, 8.

Das Training des Leseverstehens ist kein einfaches Unterfangen, ein sinnentnehmendes Lesen lässt sich nicht so üben, wie man beispielsweise grammatische Strukturen bzw. Wortschatz übt. Dies muss aber nicht sofort bedeuten, dass man in Bezug auf Leseverstehen gar nichts unternehmen kann. Die Interaktion Leser-Text kann zwar eigentlich nicht gezielt geschult werden, statt dessen soll sich der Unterrichtsleiter auf die natürlichen Lernfähigkeiten der Lernenden verlassen. Die Fähigkeiten, über die die Lernenden verfügen, müssen im Fremdsprachenunterricht angewendet und erweitert werden, wobei der Lehrer seinen Schülern auf jeden Fall behilflich sein soll.⁴¹

Dieses theoretische Wissen über die beim Texterschließen vorkommenden Vorgänge muss aber auch in die Praxis umgesetzt werden und den Lernenden bewusst gemacht werden. Die Schüler müssen in der Fremdsprache lesen lernen. Es wäre sinnvoll, den Lernenden einen Plan mit Regeln zum Erschließen deutscher Texte vorzulegen. Dadurch werden die Schüler imstande sein, auch Selbstvertrauen in ihre Lesefähigkeiten zu bekommen. Anhand von vorgegebenen Tipps erfahren schließlich die Lernenden selbst, dass die Arbeit mit fremdsprachlichen authentischen Texten kein anspruchsvolles Unternehmen ist.⁴² Ein solcher „Schaltplan“ kann beispielsweise so aussehen: Man darf keinesfalls vergessen, dass Lesen nicht übersetzen heißt und dass man nicht unbedingt jedes Wort kennen muss, um einen Text zu verstehen, weil eine ganz wesentliche Rolle beim Textverstehen bereits das Vorwissen spielt. Von einer riesengroßen Bedeutung ist auch die Überschrift, die meistens schon das Thema andeutet. Es ist nicht ausgeschlossen, dass man über die meisten Themen schon etwas weiß, dass man von ihnen bereits etwas gehört oder gelesen hat. Im weiteren Schritt schenkt der Leser seine Aufmerksamkeit der Form, dem Aufbau oder der Gliederung des Textes: Man merkt sofort, ob es sich um einen Werbetext, einen Zeitungstext, einen Tagebucheintrag, ein Märchen oder ein Gedicht handelt. Eine andere wichtige Unterstützung sind Abbildungen, die den Text sichtbar machen.⁴³ „Dann sind die Wörter. Einige Wörter sind vielleicht hervorgehoben. Die hervorgehobenen Wörter sind besonders wichtig. Vielleicht sind es die Schlüsselwörter oder sie zeigen die Gliederung des Textes.“⁴⁴ Oft ist es der Fall, dass es neben dem bekannten auch einen unbekannten Wortschatz gibt. Diese Tatsache soll aber auf den Leser nicht abschreckend wirken, denn wenn man genauer hinschaut, kommt man zu der Schlussfolgerung, dass man imstande ist, die scheinbar unbekannte Lexik doch zu erkennen.⁴⁵ „Vielleicht sind es Internationalismen, d. h. Wörter, die in vielen Sprachen vorkommen; vielleicht gibt es ähnliche deutsche Wörter, vielleicht kennt man schon ähnliche Wörter aus einer

⁴¹ Solmecke, 1997, 45.

⁴² Krumm, 1990, 23.

⁴³ Krumm, 1990, 24.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Ebd.

anderen Fremdsprache“.⁴⁶ Nicht zu übersehen ist auch die kolossale Rolle des Kontextes, der dabei behilflich sein kann, Unbekanntes aus Bekanntem zu entschlüsseln. Zum erfolgreichen Verstehen eines Textes tragen auch die Schlüsselwörter bei, die in jedem Text vorkommen, und die schließlich zu den Hauptinformationen des Textes führen und Auskunft darüber geben, was von Bedeutung ist oder darüber, was im weiteren Verlauf der Lektüre kommt.⁴⁷ Die Hauptinformationen hängen immer eng zusammen mit der inneren Struktur des jeweiligen Textes, mit dem gedanklichen Aufbau zum Beispiel oder mit dem Handlungsablauf. Diese innere Struktur lässt sich herausarbeiten und sogar graphisch darstellen, z. B. als Flussdiagramm. Von durchaus großer Bedeutung sind auch die Satz- und Textverknüpfen wie z. B. Konjunktionen und Pronomen und andere zurückweisende oder vorausweisende Textelemente. An ihnen lässt sich erkennen, wie der Text zusammenhängt, wie sich alle Teile aufeinander beziehen und ein Ganzes bilden. Erst ganz zum Schluss kann das Wörterbuch kommen, das nur in besonders schwierigen Situationen behilflich sein soll.⁴⁸

Es lässt sich also feststellen, dass der Umgang mit Texten auf drei Ebenen verläuft: der Lernende erkennt bekannte Wörter, Wortstämme, Internationalismen und Cognates wieder, er nutzt den Kontext und die Wortbildungsregularitäten aus (Wortebene), er erkennt sowohl die Bedeutung der Satzzeichen als auch Verweiswörter und Textkonnektoren (Satzebene), er ist auch imstande die Textsorte und die Textstruktur zu erkennen, parallel zu beobachten ist auch der Aufbau seiner Leseerwartung und seiner Leseabsicht (Textebene).

Um einen Text intensiv zu erschließen, stehen den Lernenden auch weitere Methoden zur Verfügung, darunter die SQ3R-Methode (5-Schritt-Methode). Damit werden fünf einzelne Schritte gemeint, die beim genaueren Erfassen eines Textes behilflich sein können:

1. Survey (Überblickerschaffung): Im ersten Schritt der SQ3R-Methode verschaffen sich die Lernenden den ersten Überblick über den zu lesenden Text, indem sie das Inhaltsverzeichnis, den Titel und den Untertitel sowie die einzelnen Kapitelüberschriften durchsehen.
2. Question (Fragenstellung): Nach dem ersten Eindruck vom Text, bevor noch der Text gelesen wird, sollten die Schüler konkrete Fragen an den Text formulieren. Die Fragen hängen von ihrem konkreten Leseinteresse und von gesetzten Lesezielen ab. Mit anderen Worten: was interessiert die Schüler besonders an dem vorliegenden Text? Was ist für sie von besonderer Bedeutung?

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Ebd.

3. Read (Lesen und Reflexion): Falls man schon konkrete Fragen an den Text formuliert hat, liest man ihn jetzt auf diese Fragen hin durch, wobei dem Lesen strenge Aufmerksamkeit gewidmet werden soll.
4. Recite (Rekapitulation): In diesem Schritt wird das Gelesene ins Gedächtnis gerufen.
5. Review (Rückblick): In der letzten Phase überprüfen die Lernenden, ob alle früher gestellten Fragen im Verlauf des Lesens beantwortet wurden, das Gelesene wird somit nochmals wiederholt.⁴⁹

Eine andere Methode, die behilflich sein soll, den fremdsprachlichen Text detailliert zu erfassen, ist das Murder-Schema, das sechs Schritte verfolgt:

1. Set Mood to Study (für Motivation und eine geeignete Lernatmosphäre sorgen): In diesem Schritt bereitet sich der Lernende innerlich darauf vor, einen fremdsprachlichen Text zu lesen. Erst wenn seine innere Bereitschaft dazu da ist, kann von einem erfolgreichen intensiven Lesen die Rede sein.
2. Read for Understanding (Lesen, um zu verstehen): Der Lernende macht sich mit dem Textinhalt vertraut. Parallel kann er die wichtigsten Informationen im Text markieren.
3. Recall the Material (das Gelesene wiedergeben): Hier macht sich der Leser darüber klar, was er gelesen hat, schreibt in Gedanken die wichtigsten Informationen um und überprüft, in welchem Maße er den Inhalt verstanden hat.
4. Digest the Material (das Gelesene verarbeiten): In dieser Phase sollen aus dem Text die bedeutendsten Inhalte ausgewählt und mit den Vorerfahrungen der Lernenden verbunden werden.
5. Expand Knowledge (Wissen erweitern): Die während der Lektüre ungeklärten Stellen werden durch eigenes Wissen oder äußere Informationsquellen ergänzt.
6. Review Effectiveness of Studying (die Wirkung der Lernphase überprüfen): Der Leser überprüft kritisch seine Leistungen im Umgang mit dem vor kurzem gelesenen fremdsprachlichen Text und entscheidet, ob der Lesevorgang effektiv war, oder ob der Text ein weiteres Mal gelesen werden soll.⁵⁰

Nichts spricht dagegen, dass die beiden Methoden auch miteinander kombiniert werden. Beide stellen jedenfalls die Schritte dar, die der Lernende in seiner intensiven Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Texten verfolgt. Man muss sich aber dessen bewusst sein, dass sie den Lernenden meistens unbekannt sind. Deshalb übernimmt hier der Lehrer die Aufgabe, seinen Schülern jede Phase des

⁴⁹ Rampillon, 1996, 91.

⁵⁰ Rampillon, 1996, 92.

Leseprozesses etwas näher zu bringen,⁵¹ denn lesetrainierte Schüler sind selbstständig lernende Schüler – ein Lernziel, das jeder Fremdsprachenlehrer ernst nehmen sollte.⁵²

Für den Einsatz verschiedenartiger Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht sprechen ihre durchaus große Vorteile. Sie entwickeln die Selbstständigkeit der Schüler beim Aufgabenlösen, tragen dadurch zu einer intensiven und effektiven Arbeit im Prozess der Sprachaneignung bei, darüber hinaus befähigen sie die Lernenden, nach Schulabschluss ihren Sprachbesitz weitgehend selbstständig zu erhalten und in der Zukunft praktisch zu nutzen.⁵³

Alle oben genannten Techniken müssen den Lernenden nicht unbedingt direkt vermittelt werden. Statt dessen kann der Unterrichtsleiter die Übungen so konzipieren, dass die Schüler auch unbewusst erfahren, welche große Rolle der entsprechende Umgang mit fremdsprachlichen Texten im Unterricht spielt und dass eine geplante und gut durchdachte Arbeit am Text schließlich auf jeden Fall zu positiven Ergebnissen führt.

Ausgewählte Übungen zur Entwicklung des intensiven Lesens

Textarbeit ist zweifelsohne ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Das Verstehen fremder Texte und das Verfassen eigener Texte werden auch im Fremdsprachenunterricht als wichtige Form zwischenmenschlicher Kommunikation angesehen und hoch bewertet.⁵⁴ Entscheidend für ein positives Ergebnis ist die Voraussetzung, dass die Texte für die Schüler von Interesse sind und ihrem Alter und Erfahrungshorizont entsprechen. Auch die Aufgaben und Übungen sollen so gestaltet werden, dass sie das Textverständnis erleichtern und die Schüler zu einem freien Umgang mit den fremdsprachlichen Texten auffordern, ohne sie aber zu überfordern.⁵⁵

Bei der Auswahl der Texte soll also immer die Lerngruppe berücksichtigt werden, ihre Interessen an bestimmten Inhalten und Themen. Wünschenswert ist auch eine durchdachte Auswahl von den Text begleitenden Aufgaben und Übungen. Ständig sollen auch die Vorerfahrungen der Schüler miteinbezogen werden. Die Lernenden sollen auch zur Eigenproduktion von Texten, die sich an den Originaltext orientieren, ermuntert werden.⁵⁶ Denn eines der Grundbedürfnisse der Lernenden, dem im Fremdsprachenunterricht ein breiter Raum eingeräumt werden muss, ist nicht nur das Verstehen fremder authentischer Texte, sondern

⁵¹ Ebd.

⁵² Ebd.

⁵³ Naumann, 1993, 58.

⁵⁴ Krumm, 1990, 20.

⁵⁵ Wicke, 2000, 74.

⁵⁶ Ebd.

eben das Gestalten eigener Texte in Bezug auf persönliche Wahrnehmungen, Deutungen und sich während des Umgangs mit fremden Texten bildende Urteile.⁵⁷

Bei der Arbeit mit fremdsprachlichen Texten sind mehrere Aufgabenmöglichkeiten vorhanden. Der Einsatz bestimmter Übungen ist aber nicht nur lerner-, sondern auch textabhängig. Man darf auch nicht vergessen, die Anzahl der im Unterricht auftretenden Aufgaben optimal zu gestalten – mit einer zu großen Zahl der den Text begleitenden Aufgaben können sich die Schüler schnell überfordert fühlen und der Spaß am Lesen kann somit bei ihnen verloren gehen.⁵⁸ „Die Aufgaben dürfen die Lernenden zwar fordern, sollen sie aber keinesfalls überfordern, indem sie das Behalten von Gelesenem in den Vordergrund stellen.“⁵⁹ Dank einer durchdachten Auswahl von den Text begleitenden Aufgaben und Übungen sollen die Lernenden schließlich dazu fähig sein, ihre fremdsprachliche Lesefähigkeit im Unterricht zu üben und zu verbessern, aber auch außerhalb der schulischen Bedingungen weiterzuentwickeln.⁶⁰

Beim Lesen und Bearbeiten fremdsprachlicher Texte im Unterricht lassen sich drei Phasen in Lesehandlungen und drei Übungstypen unterscheiden: vorentlastende Übungen zu Lesetexten (vor dem Lesen), Begleitübungen zu Lesetexten (während des Lesens) und nachbereitende Übungen zu Lesetexten (nach dem Lesen).⁶¹

Vorentlastende Übungen dienen dazu, die Lernenden auf Lesetexte vorzubereiten. Sie führen zum Text hin, stehen vor dem Kontakt mit dem Text. Sie sollen das Vorwissen, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aktivieren, das Textverständnis erleichtern und auf den Text neugierig machen. Dies kann auf verschiedene Art und Weise verlaufen, in Frage kommen u. a. folgende Möglichkeiten: man stellt den Lernenden zur Verfügung notwendige und hilfreiche Hintergrundinformationen, was in Form einer Diskussion verlaufen kann. Man lässt die Schüler Vermutungen in Bezug auf den Textinhalt anstellen, indem man ihnen Fotografien bzw. Illustrationen präsentiert. Man beschäftigt die Lernenden mit allgemeinen Fragen, wodurch ihr Wissen über das im Text vorhandene Thema aktiviert und zurückgerufen wird.⁶²

Begleitübungen zu Lesetexten dienen der Unterstützung der Lernenden. In dieser Phase wird bereits mit dem eigentlichen Text gearbeitet. Auch hier kann sich der Lehrer mehrerer Übungstypen bedienen, die die Arbeit am Text erleichtern und effizienter machen sollen: während der Arbeit am Text können die Schüler seinen Typ bzw. seine literarische Gattung erkennen und den Zweck, zu dem der jeweilige Text geschrieben worden ist, bestimmen. Nicht selten ist auch der Fall, dass die

⁵⁷ Ebd., 53.

⁵⁸ Solmecke, 1997, 96.

⁵⁹ Ebd., 54.

⁶⁰ Stiefenhöfer, 2016, 204.

⁶¹ Sheils, 1994, 84.

⁶² Ebd.

Lernenden von ihrem Unterrichtsleiter ungeordnete Sätze oder Absätze bekommen, die dann geordnet und in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen. Eine andere Möglichkeit besteht im Notieren der spezifischen Informationen, Hauptgedanken oder Argumente, die auch im weiteren Verlauf des Unterrichts genutzt werden können.⁶³

Viel zu oft wird die Meinung vertreten, dass die Unterrichtsleiter über die einzige korrekte Textinterpretation verfügen. Den Lehrern darf aber auf keinen Fall die Rolle des Allwissenden übertragen werden und der Unterricht hört auf, lehrerzentriert zu sein.⁶⁴ Die Unterrichtsleiter haben hier eine ganz bestimmte Rolle zu erfüllen – sie werden als Vermittler und Ratgeber eingestuft, die die Schüler in ihren Bemühungen, die Texte mit unkonventionellen und vielfältigen Methoden zu dekodieren und wirklich etwas mit ihnen zu tun, auf jeden Fall unterstützen sollten.⁶⁵ Nachbereitende Übungen haben das Ziel, die Schüler mit den Lesetexten weiter zu beschäftigen und daraus gewisse Schlussfolgerungen zu ziehen. In der letzten der drei Phasen in Lesehandlungen können die Schüler ihre Ansicht zum jeweiligen Thema mitteilen, unterschiedliche Textinterpretationen diskutieren und begründen, sowie neue Texte verfassen. Die Lernenden können zum Beispiel eine Erzählung in einen Dialog umwandeln, einen der im Text vorkommenden Charaktere in einem Rollenspiel interviewen, eine Geschichte zum betreffenden Thema oder ihre Gefühle in Bezug auf den Text bildnerisch darstellen, den Text aus Schlüsselwörtern rekonstruieren oder eine Zusammenfassung schreiben.⁶⁶

Schlussfolgerungen

Man soll hier noch einmal betonen, dass die Lesetexte nicht nur für die Information oder Unterhaltung sorgen. Die im Fremdsprachenunterricht besprochenen authentischen Texte, worunter auch literarische Formen gemeint sind, sollen nicht nur verstanden, sondern auch weiterentwickelt und weitergenutzt werden. Die Lernenden sollen sich ständig bewusst sein, dass der Lesevorgang keine bloße Reproduktion des Gelesenen zum Ziel hat. Der Umgang mit Texten im Fremdsprachenunterricht soll den Schülern ermöglichen, das Gelernte in neuen Situationen anzuwenden. Das Endergebnis des Lernprozesses soll im Gedächtnis jedes Lernenden eine wesentliche Spur hinterlassen, die im weiteren Verlauf auch in außerschulischen Bedingungen zum Ausdruck kommen sollte.⁶⁷

⁶³ Sheils, 1994, 94.

⁶⁴ Wicke, 2000, 67.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Sheils, 1994, 133.

⁶⁷ Westhoff, 1994, 73.

Bibliografie

- Civegna, K., 2005, *Authentische Texte*. In: *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*, hrsg. v. Hans-Ludwig Krechel, Tübingen, 168-172.
- Edelhoff, C. 1985, *Authentizität im Fremdsprachenunterricht*. In: *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*, hrsg. v. Christoph Edelhoff, München, 7-30.
- Ehlers, S., 2008, *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*, Kassel.
- Karcher, G., 1994, *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*, Heidelberg.
- Komorowska, H., 2013, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krumm, H.-J., 1990, *Vom Lesen fremder Texte*, „Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts“ 2, Berlin, 20-24.
- Lis, R. 2013, *Der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht*, „Studien zur Deutschkunde“ LII, Warszawa, 367-372.
- Lys, F., 2000, *Neue Potenziale des Fremdsprachenunterrichtes. Methodisch-didaktische Überlegungen und praktische Beispiele*. In: *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*, hrsg. v. Erwin Tschirner, Hermann Funk, Michael Koenig, Berlin, 154-170.
- Mac, A., 2011, *Zum Einsatz vom authentischen Quellenmaterial im Fremdsprachenunterricht*, „Glottodidactica“ XXXVII, Poznań, 73-84.
- Naumann, G., 1993, *Lerntechniken*. In: *Kompendium Fremdsprachenunterricht*, hrsg. v. Ulf Borgwardt, Hans Enter, Peter Fretwurst, Dieter Walz, Ismaning, 58-62.
- Neuner, G., 1990, *Texte auf dem Prüfstand*, „Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts“ 2, Berlin, 16-19.
- Rampillon, U., 1999, *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning.
- Rampillon, U., 1996, *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Ismaning.
- Schreiter, I., 2001, *Lesen und Verstehen*. In: *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, hrsg. v. Gert Henrici, Claudia Riemer, Baltmannsweiler, 83-102.
- Sheils, J., 1994, *Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Lebende Fremdsprachen*, Strasbourg.
- Solmecke, G., 1997, *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Berlin.
- Stiefenhöfer, H., 2016, *Übungen zum Leseverstehen*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm, Tübingen, 204-206.

- Westhoff, G., 1994, *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*, Ismaning.
- Westhoff, G., 2013, *Fertigkeit Lesen*, München.
- Wicke, R., 2000, *Aktive Schüler lernen besser. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis*, München.

Beata Nawrot-Lis
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego
w Radomiu
Katedra Neofilologii (Zakład Anglistyki)
beatanawrotlis@gmail.com

EDUCATIONAL PRIORITIES IN EUROPE AND THE FUTURE OF BILINGUAL EDUCATION IN POLAND

Streszczenie

Niniejszy artykuł: *Europejskie priorytety edukacyjne i przyszłość nauczania dwujęzycznego w Polsce* porusza zagadnienia związane z edukacją dwujęzyczną (CLIL) w Europie oraz w polskim systemie edukacji, zwraca uwagę na priorytety w tym zakresie i omawia założenia dotyczące nauki języków obcych. Ponadto artykuł przedstawia rozwój edukacji dwujęzycznej w polskich szkołach, również w kontekście wprowadzonej reformy oświatowej.

Słowa kluczowe: CLIL, system edukacji, nauczanie języków obcych.

Abstract:

The following article: *Educational priorities in Europe and the future of bilingual education in Poland* discusses the situation of CLIL (bilingual education) in Europe and the Polish educational system. It focuses on the educational priorities and analyses language learning policies in Europe. In addition, the paper indicates the characteristics of bilingual education in Poland and concentrates on the rise of bilingual education in Polish schools. Finally, the article analyses bilingual teaching in the context of the new educational reform in Poland and raises some questions concerning the future of CLIL in Poland.

Keywords: CLIL, educational system, foreign language teaching.

Learning foreign languages has become a major part of European educational systems and is no longer reserved only to university students. If people want to benefit from the integration of Europe, there is no better way of doing it than learning foreign languages.¹ Content and Language Integrated Learning (CLIL) has become the solution for devoting more time to foreign language learning in European schools. Since each school curriculum is already crowded, it is a perfect

¹ Beardsmore, 1993, 1-3.

idea to combine learning content and language at the same time. In the 1970s, a number of European countries introduced a system of bilingual schools aimed at pupils with high school results. During the 1990s this system was made available to all pupils in the general education system and at the same time, several European Union countries implemented initiatives based on CLIL.²

As follows from the Bologna Declaration, which was signed on 19 June 1999, it is necessary to create the European Higher Education Area, based on the harmonization and standardization of higher education systems in countries which are signatories to this document.

The Declaration defines the fundamental objectives of European education:

1. Creating a common system of degrees and professional titles in order to promote the employability of European citizens;
2. The implementation of two major cycles of education;
3. Establishment of a common system of credits in order to increase the mobility of students;
4. Promote the mobility of students, teachers, researchers and administrative staff;
5. Stimulating European cooperation within quality assurance in order to develop comparable criteria and methodologies;
6. Promoting the European dimension in higher education, primarily by enabling the exchange of students and staff, curriculum development, etc.

Achieving those objectives would not be possible without proper language education, including bilingual education. It is clear that without the promotion of multilingualism objectives regarding increased mobility and employability of Europeans in other countries would be largely an illusion. Over the years, there have been a number of documents and many initiatives aimed at the effective promotion of language education. Some examples are the European Framework of Reference for Languages prepared by the Council of Europe or different versions of the European Language Portfolio.

One of the ways of achieving these goals is bilingual education or Content and Language Integrated Learning (CLIL). Certainly, mobility and employment will be possible only if students or employees will be able to effectively communicate in a foreign language with regard to the specific content.

According to the Eurydice report, in 2007, bilingual education was conducted in 16 European Union countries. Moreover, individual schools offered from 1 to 10 languages (also minority languages and regional languages).³ Both in Poland and throughout Europe, English is the leader among the foreign languages taught and the next in terms of popularity are French and German. Languages such as Italian, Spanish or Russian are used much less frequently and in a few countries only.

² Novotná et al., 2002, 2.

³ Baidak et al., 2007, 45.

Depending on the country, bilingual education can be introduced in a kindergarten, primary school or secondary school, and in some countries, it is available at all stages of education.

The duration of bilingual education varies greatly between countries and can range from a few up to ten years. There are also some differences with respect to the criteria that are used to select students educated bilingually - some countries insist on general knowledge, subject-specific skills and knowledge of the native language (e.g. The Czech Republic, Slovakia, Bulgaria), others focus mainly on the knowledge of a foreign language (e.g. France, Romania), and others carry out tests for candidates, both in terms of subject knowledge and the mastery of a foreign language.⁴

As follows from the data above, bilingual practices in the Polish educational system largely correspond to the European standards. It is widely accepted that objectives regarding increased mobility and employability of Europeans in other countries cannot be achieved without proper language policies, and bilingual education certainly supports and improves the process.

Furthermore, CLIL appears to be especially valid in the context of the migration processes that have been observed in Europe for some time. The Council of Europe's "White Paper on Intercultural Dialogue" emphasises the dependence of social cohesion on interculturality: "The learning and teaching of intercultural competence is essential for democratic culture and social cohesion". The increasing frequency of migration has created new minority social groups which are threatened by social exclusion. Therefore, the Council of Europe has pursued the improvement of teaching and learning also in the area of foreign language teaching. CLIL, as an approach to language education, surely strengthens social inclusion and promotes intercultural dialogue. Such dialogue should be based on mutual understanding, openness and genuine respect for diversity and "otherness". The process of intercultural dialogue underpins the achievement of social cohesion within multicultural societies and fosters a sense of inclusion where no group or individual is marginalised.⁵

The discussion on the future shape of bilingual education in Poland may certainly concern the usefulness of the already existing regulations and possible directions of changes. However, currently, we do not possess clear regulations governing bilingual practices in primary schools in Poland, which obviously affects their functioning. Such institutions are still in minority, thus, it is difficult to talk about the continuation of bilingual teaching within the entire cycle of education. Therefore, consideration of the legal solutions that could help to change this state of affairs appears to be justified, especially, in the light of the new educational reform.

⁴ Wolff, 2005, 12.

⁵ Byram, 2009, 8.

According to the information available on the Ministry of Education website (reformaedukacji.men.gov.pl), creating bilingual classes will be possible in primary and secondary schools. The reform eliminates lower secondary schools and replaces them with the system of eight years of a primary school and four years of a secondary school. Consequently, it will be possible for a bilingual class to be created from grade seven in a primary school. Each primary school will be allowed to create a bilingual class. The admission requirements for a student will be to gain promotion to class seven and gain positive results of a language abilities test carried out under the conditions of the teachers' council. In the case of vacancies, students of other schools will also be accepted.

The new reform has introduced legislation that allows for preliminary bilingual classes in secondary schools. The students of preliminary bilingual classes will be prepared to continue their education in bilingual sections in a given secondary school. All schools offering bilingual classes are obliged to specify in their status the organization of bilingual teaching and its assessment.

In the context of the legislative changes discussed, it is justified to adopt clear regulations that would allow for bilingual education, also in classes one, two, three (the first stage of education), as well as in classes four, five, six, which would allow the students to continue bilingual education at all stages.

Moreover, the qualifications of teachers in primary schools cannot differ from those required at other educational levels, as imperfect knowledge of a foreign language or inability to use it for teaching a content subject may be particularly harmful to children. Certainly, finding qualified CLIL teachers (specialists in a particular subject who knows a foreign language at an appropriate level) is problematic and applies to all stages of education, and perhaps is even more noticeable in secondary schools. This implies the need to modify various forms of teachers' training, especially teachers of a foreign language.

It would also be reasonable to consider legal changes in regulations concerning the assessment of bilingual education at the second and third level of education. When it comes to primary schools, those changes should introduce the component indicating the mastery of a foreign language in bilingual classes, as well as should enable the students to pass the humanities, mathematics and natural sciences exam in that language. In the case of secondary schools, the possibility of taking a subject exam in a foreign language, both at the basic and extended level, should be considered, as well as the opportunity to resign from a subject exam in Polish if it is also taken in a foreign language.

It should also be noted that the changes in regulations, though certainly necessary, may not be sufficient unless they are accompanied by very concrete measures aimed at promoting bilingual education at all educational levels. Appropriate financial support is also crucial in this context.

To conclude, because of rapid integration among the European countries, Polish learners have been given new possibilities. Therefore, particular conditions should be created to support the process of language teaching in Polish schools.

The changes in the Polish educational system in 2017 force the education authorities to continue a serious debate about Content and Language Integrated Learning future. Furthermore, it is clearly visible that policy-makers in Europe have already taken more interest in CLIL and this approach has become a widespread phenomenon. In the context of the European integration, the authorities are expected to do everything they can in order to help young people become more receptive to multilingualism. The Polish context should be no exception.⁶

References

- Bařdak, N. / Mínguez, M. / Oberheidt, S., 2006, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*, Brussels.
- Beardmore, H., 1993, *European Models of Bilingual Education*, Clevedon.
- Byram, M., 2009, *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*, Strasbourg.
- EU Commission, 1995, *White Paper: Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Luxembourg.
- EU Commission, 2002, *European language policy and CLIL. A selection of EU-funded projects*, Brussels.
- Novotná, J. / Hady-Moussová Z. / Hofmannová, M., 2002, *Teacher Training for CLIL – Competences of a CLIL Teacher*, <https://bit.ly/2CEkDfR>.
- Pawlak, M., 2015, *Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach. Raport ewaluacyjny*, Warszawa.
- Wolff, D., 2005, *Approaching CLIL*. In: *The CLIL quality matrix. Central workshop report*, Graz, 10-25.

⁶ Pawlak, 2015, 18.

LITERATUROZNAWSTWO

Jacek Kowalski
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego
w Radomiu
Katedra Neofilologii (Zakład Germanistyki)
j.kowalski@uthrad.pl

DER KONTEXT DER AURATISCHEN TRAUMERFAHRUNG ANHAND DES BUCHES „TRÄUME“ VON WALTER BENJAMIN

Streszczenie

Artykuł zatytułowany *Kontekst auratycznego doświadczenia sennego na podstawie książki „Sny” Waltera Benjamina* składa się z czterech części: wprowadzenia – w którym przybliżono czytelnikowi najnowszą pozycję na rynku wydawniczym – tłumaczenie „Snów” W. Benjamina z roku 2017 oraz przywołano inne teksty źródłowe niemieckiego filozofa i pisarza związane z doświadczeniem auratycznym, części drugiej – omówienia pojęcia aury i jej implikacji w obszarze komunikacji literackiej oraz kulturowej, części trzeciej, głównej – omówienia auratycznego doświadczenia sennego oraz podsumowania.

Słowa kluczowe: kontekst snu, badania intermedialne, współczesne literaturo- i kulturoznawstwo niemieckiego obszaru językowego, Walter Benjamin.

Abstract

The article entitled *The context of auratic dream experience on the basis of the book "Dreams" by Walter Benjamin* consists of four parts. The first one - introduction- contains the presentation of the latest publication- Polish translation of "Sny" by Walter Benjamin (2017). There are also other source texts by the German philosopher and writer, connected with the auratic experience. The second part discusses the idea of aura and its implications in the area of literary and cultural communication. The third and main part presents an auratic dream experience and the fourth part constitutes a summary.

Keywords: the context of a dream, intermedial research, contemporary literary and cultural studies of German-speaking countries, Walter Benjamin.

Einleitungswort

Auf dem polnischen Buchmarkt ist letztens die Übersetzung von W. Benjamins *Träume* unter dem Titel: *Sny* (2017) erschienen. Die deutschsprachige Originalfassung wurde 2008 durch den Suhrkamp Verlag in Frankfurt am Main

herausgegeben. Das Buch, das dem Phänomen des vielschichtigen Traummotivs gewidmet ist, ist ein ziemlich inkohärentes Werk. Es besteht grundsätzlich aus zwei Teilen: Traumaufzeichnung und Traumerfahrung sowie aus einem Nachwort, in welchem Benjamin als Träumer selbst und als Theoretiker des Traums dargestellt wurde. Dank der Zusammenstellung verstreuter Texte, Aufzeichnungen und Materialien bietet dieses Buch einen komplexen Überblick über die Auszüge aus anderen Schriften von Benjamin wie z.B.: *Einbahnstraße*¹, *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*,² *Über Haschisch*³ und *Pariser Passagen*⁴ sowie enthält zahlreiche Reflexionen in Form von Aphorismen und Sentenzen, die über einzelne Aspekte des Traums durch Benjamin angestellt werden. Sowohl in den Traumbeschreibungen als auch in den Essaynotizen und Textfragmenten findet man einige Leitthemen, wie das Verhältnis von Intimität und Träumen oder die Frage der menschlichen Identität. Im Kontext der Traumerfahrung findet man auch unvollendete Überlegungen zur menschlichen Erotik:

Nähe (und Ferne?) sind übrigens für den Traum nicht weniger bestimmend als für die Erotik. Dennoch aber in abgeschwächter, deteriorierter Weise. Das Wesen dieser Differenz wäre noch ausfindig zu machen. An sich findet im Traum äußerste Nähe gewiss statt; - und – vielleicht! doch die äußerste Ferne?⁵

Für Benjamin ist der Traum im engsten Sinne des Wortes eine Prüfung, an der sowohl der Körper des Träumers als auch Elemente seiner Umgebung, sowohl materiell als auch kulturell und symbolisch, teilhaben. Nichts liegt ihm ferner als die psychoanalytische Theorie, dass Träume die Erfüllung eines Wunsches sind. Der Traum erscheint einmal als Maske für ein konstitutives Subjekt, manchmal als Szenerie des ewig lebenden Lebens. Ein Durchbruch für Benjamins Denken ist gleichzeitig seine Faszination für den Surrealismus und die Arbeit an „Passagen“. Man kann also eine Veränderung in der Sprache beobachten, durch die sich der Traum, der als Schicksal verstanden wird, in den Ausdruck einer betrunkenen

¹ W. Benjamin, *Einbahnstraße*, Frankfurt am Main 2011.

² W. Benjamin, *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*, Frankfurt am Main 2013 (2. Aufl.).

³ W. Benjamin, *Über Haschisch. Novellistisches, Berichte, Materialien*, Frankfurt am Main 2016 (14. Aufl.).

⁴ W. Benjamin, *Das Passagen-Werk*. [in]: *Gesammelte Schriften*. Band 5 in zwei Teilbänden; herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem., Frankfurt am Main 1982.

⁵ W. Benjamin, *Träume*, herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Burkhardt Lindner, Frankfurt am Main 2008, S. 71.

kollektiven Psyche verwandelt.⁶ Das Interesse an Träumen gab es auch vor der Arbeit an „Passagen“, was durch die Vielzahl der Aufzeichnungen belegt wird. Die Zielaufgabe des vorliegenden Artikels besteht darin, sich auf den Kontext der auratischen Traumerfahrung, mit besonderer Rücksicht auf die Perspektive der Nähe und Ferne, zu konzentrieren. Die beiden Perspektiven - Nähe und Ferne - werden sehr oft zum zentralen Bezugspunkt der philosophischen Überlegungen Walter Benjamins und sind auf den Aura-Begriff zurückzuführen. Der auratische Kontext der Traumerfahrung soll dabei helfen, die beiden Perspektiven neu zu beleuchten und ihren Anwendungsbereich im ästhetisch-philosophischen Diskurs bei Benjamin zu bestimmen.

Zum Aura-Begriff – die Perspektive der Nähe und Ferne

Der Aura-Begriff gehört zum Bereich der Kunsterfahrung und ist in erster Linie mit dem Kontext des Kunstwerkes in der Zeit seiner technischen Reproduzierbarkeit⁷ verbunden. Eine logische Konsequenz des Aura-Begriffs ist der Distanz-Begriff, eine bestimmte intermediale (bildliche) und die menschlichen Sinne involvierende Verfahrensweise, die Walter Benjamin durch das Prisma der Naturbeobachtung folgenderweise kommentiert:

Es empfiehlt sich, den oben für geschichtliche Gegenstände vorgeschlagenen Begriff der Aura an dem Begriff einer Aura von natürlichen Gegenständen zu illustrieren. Diese letztere definieren wir als einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag. An einem Sommernachmittag ruhend einem Gebirgszug am Horizont oder einem Zweig folgend, der seinen Schatten auf den Ruhenden wirft - das heißt die Aura dieser Berge, dieses Zweiges atmen.⁸

Wie der Forscher Ryszard Rózanowski⁹ zu Recht betont, sind Annäherung und Entfernung Kategorien der Wahrnehmung und Wahrnehmungsweise. Das Spiel zwischen Nahaufnahmen und Fernaufnahmen, ihre Gleichzeitigkeit und plötzlichen Veränderungen all das stärkt die Wahrnehmungsfähigkeiten, die das Verständnis der Realität beeinflussen, und so können auch diese Kategorien auf die Analyse der

⁶ Siehe hierzu die Rezension von G. Marcinkowski – *Zbieracz snów – Walter Benjamin* [dt. *Traumsammler – Walter Benjamin*]. [<http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=334&artykul=6423>] – Zugriff 20.10.2017.

⁷ Vgl. hierzu den Aufsatz W. B.s *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, herausgegeben, kommentiert und mit einem Nachwort von Burkhardt Lindner, Stuttgart 2011.

⁸ W. Benjamin, ebenda, S. 17.

⁹ R. Rózanowski, *Pasaże Waltera Benjamina. Studium myśli*, Wrocław 1997, S. 222-223.

Traumwelt bezogen werden.¹⁰ Die Aura kann, abgesehen von den Implikationen in der literarischen Kommunikation, auch der Bezugspunkt für die Erfahrung des Traumes sein eine Stilisierung von Bewusstsein und ein Kostüm das man im Rahmen des Experiments annimmt, um eigene kognitive Fähigkeiten zu überprüfen.¹¹ Wenn man davon ausgeht, dass beide übergreifenden Kategorien Vergnügen (Freude, Spaß) und Schmerz (Leiden, Verderben) ein Teil der modernen postmodernen Regel (der sogenannte doppelte Code) sind¹² – so kann man über das Prinzip der Kombination widersprüchlicher Konventionen (Hybridisierungsprinzipien wie Kreuzung von Trends und Gattungen, z. B. in Text- und Bildform) und der Ästhetik des Übermaßes (Unbestimmtheit, Fragmentarität anstelle von regulärer Komposition) sprechen.¹³ Den Begriff der Annäherung und Entfernung (die Perspektive der Nähe und der Ferne) in der literarischen Kommunikation verstehe ich als eine Paraphrase der Worte Walter Benjamins über den Begriff der „Aura“ des Kunstwerkes in der Zeit seiner technischen Reproduzierbarkeit. Das Kunstwerk hat in der Zeit seiner technischen Reproduzierbarkeit seine einzigartige und einmalige Eigenschaft verloren – seinen ästhetischen Wert – und ist zu einem Instrument in der Zeit der technisierten Massenkommunikation geworden. Ähnlich weist auch die Literatur als Medium, das in ikonografischer Umgebung und unter Mitbeteiligung anderer Künste ja ebenfalls Reproduktionstechniken verwendet, starke Tendenzen zur Absorption von Merkmalen des medialen, d. h. fotografischen und filmischen Diskurses, auf. Daher haben wir es mit der Perspektive der Nähe und Ferne nicht nur auf intertextuellem und intermedialen Boden zu tun (Entfernung vom Original oder Nachahmung, Annäherung an Merkmale des Originals z. B. in gattungsmäßiger Hinsicht, oder verstanden als Teil der narrativen Struktur des literarischen Werkes), sondern auch auf ideologischem Boden (Präfiguration, d. h. Übergang¹⁴ von einem

¹⁰ J. Kowalski, *Kulturowy performance – Waltera Benjamina doświadczenie snu* [dt. *Kulturelle Performance – Walter Benjamins Traumerfahrung*], *Teksty Drugie* 5/2016, S. 40-55.

¹¹ J. Kowalski, ebenda, S. 46.

¹² J. Kowalski, *Świat to technika dźwiękowa... - motyw muzyczny jako „rausz” przyjemności na przykładzie wybranych tekstów prozy Jaroslava Rudiša* [dt. *Die Welt ist eine Klangtechnik... – das Musikmotiv als „Rausch” der Vergnügung am Beispiel ausgewählter Prosatexte von Jaroslav Rudiš*] [in:] *Ludyczność w języku i literaturze* [dt. *Das Ludische in der Sprache und Literatur*], hrsg. von B. Walczak/A. Niekrewicz/ J. Żurawska-Chaszczyńska, Gorzów Wielkopolski 2017, S. 33-44, hier S. 33.

¹³ J. Kowalski, ebenda, S. 33.

¹⁴ Die ursprüngliche Definition dieses Phänomens: In E. Auerbachs Schrift *Typologische Motive in der mittelalterlichen Literatur* (Krefeld 1953) wird der Begriff der Präfiguration für jene spezifische Form des typologischen mittelalterlichen Denkens verwendet, das „Personen, Ereignisse und Handlungen des AT.s als prophetische Vorzeichen des christlichen Heilsgeschehens“ auffasst. Vgl. dazu Auerbach, E: *Typologische Motive in der mittelalterlichen Literatur*, Krefeld 1953, [in:] *Gesammelte*

Zeichensystem zu einem anderen – Literatur-Fotografie, Intermedialität.).¹⁵ Die Aura in der philosophischen und literarischen Fassung von W. Benjamin ist eine der wichtigsten Figuren und eines der wichtigsten Denkbilder. Es sollte auch unterstrichen werden, dass Benjamin den Begriff der Aura nicht nur für die Rezeption eines Kunstwerks zum Zeitpunkt der Reproduktion verwendet, sondern auch im Kommunikationskontext, der sich auf das Verhältnis des Menschen zur Natur als eine Form der Aktion und Reaktion bezieht, d. h. als Wahrnehmung. Wie Rózanowicz feststellt, wird jede dieser Wahrnehmungen zur Quelle eines schöpferischen, poetischen Aktes.¹⁶ Dieses Thema der poetischen Erfahrung wurde auch im Kontext der Haschischexperimente in dem Werk *Über Haschisch* berührt:

Man müsste, um den Rätseln des Rauschglücks näher zu kommen, über den Ariadne-Faden nachdenken. Welche Lust in dem bloßen Akt, einen Knäuel abzurollen. Und diese Lust ganz tief verwandt mit der Rauschlust wie der Schaffenslust. Wir gehen vorwärts; wir entdecken dabei aber nicht nur die Windungen der Höhle, in die wir uns vorwagen, sondern genießen dieses Entdeckerglück nur auf dem Grunde jener rhythmischen Seligkeit, die da im Abspulen eines Knäuels besteht. Eine solche Gewissheit vom kunstreich gewundenen Knäuel, das wir abspulen – ist das nicht das Glück jeder, zumindest prosaförmigen, Produktivität? Und im Haschisch sind wir genießende Prosawesen höchster Potenz.¹⁷

Traumbegriff vs. die Verarbeitung des Aura-Konzeptes

Benjamin behandelte den Traum nicht als wissenschaftlichen Begriff, sondern als einen theoretischen bzw. literarischen Aspekt seiner philosophischen Tätigkeit. Aus diesem Grunde findet man in seinen Texten so viele zerstreute Traumüberlegungen, in welchen sich das für Benjamin typisch dialektische Gesamtbild der Kulturkritik widerspiegelt. Die bisher in der Forschung marginalisierte Aura kommt in den Traumüberlegungen besonders zum Vorschein. „Der Aura-Gedanke, der viel mehr also eine Aura-Vision darstellt, wird so immer weiter verarbeitet, er bildet ein lebendiges Element in Benjamins Denken, das aus zwei Kräften besteht: dem Erfahrungshunger und dem langsamen

Aufsätze zur romanischen Philologie, herausgegeben von Auerbach Erich und Schalk Fritz, Bern/München 1967, S. 55-92.

¹⁵ J. Kowalski, *Ferne und Nähe. Fotografische Implikationen und ihre Anwendungsbereiche in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Radom 2015, S. 7.

¹⁶ R. Rózanowski, *Pasaże Waltera Benjamina. Studium myśli*, Wrocław 1997, S. 222.

¹⁷ W. Benjamin, *Über Haschisch. Novellistisches, Berichte, Materialien*, Frankfurt am Main 2016 (14. Aufl.), S. 51.

Verarbeitungsprozess“¹⁸. Diese Traumüberlegungen, in welchen der Philosoph sich auf die Perspektive der Nähe und Ferne bezieht, d. i. auf die Bestandteile des Aura-Begriffs, beweisen, dass er langjährig diesen Begriff verarbeitete, um seine Aura-Konzeption in dem bereits erwähnten Essay *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (1936) auszulegen. Im Nachwort des Buches *Träume* findet man eine Bemerkung, die sich direkt auf die Perspektive der Nähe und Ferne bezieht:

Es wäre verführerisch zu sagen: Was Benjamin bei Freud vermisste, fand er bei Klages. Aber die Hinweise auf Klages, die sich im Abschnitt der Nähe und Ferne aus dem Manuskript „Schemata zum psychophysischen Problem“ finden, bleiben, genauer betrachtet, rudimentär. Es handelt sich um Hinweise für eine gedachte Auseinandersetzung, zu der es nicht gekommen ist. Was Benjamin zunächst anzog, lässt sich leicht sagen. Klages behandelt die Traumsphäre als eine eigenständige, raum- und zeitspezifische Wirklichkeit, die nicht am Tagesbewusstsein zu messen ist, sondern dessen Rationalität relativiert. Vor allem dürfte ihm wichtig gewesen sein, dass Klages die Differenz zwischen dem „Ferngefühl“ in träumerischen Wachzuständen und der „Immerferne“ als wahre Nähe und eigentliche Gegenwart des Traums thematisiert. Eine Parallele zu Benjamins Aura-Konzeption ist unübersehbar.¹⁹

Träume sind ein häufiger Bezugspunkt in den Aufzeichnungen und Skizzen von Walter Benjamin. Sie sind vor allem in seiner wichtigsten Arbeit zu finden - in den „Passagen“, aber auch zum Beispiel in der *Einbahnstraße*. Die Ursprünge dieser Aufzeichnungen in der Arbeit des Philosophen reichen bis etwa Mitte der 1920er Jahre zurück. Es wird angenommen, dass die Psychoanalyse-Theorie und die aufkeimende surrealistische Kultur jener Zeit zum Anreiz für Benjamins Beschäftigung mit Träumen wurden.²⁰ Anstelle von Psychoanalyse und Traumdeutung interessierte sich Benjamin jedoch nur für Träume. Er nannte den Traum eine „säkulare / profane Erleuchtung“²¹ und verband diese Reflexion mit der Kritik am Surrealismus und mit der Distanzierung vom surrealistischen

¹⁸ B. Lindner, *Benjamin Handbuch, Leben-Werk-Wirkung*, Stuttgart-Weimar 2011, S. 677-678.

¹⁹ Nachwort [in:] W. Benjamin, *Träume*, herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Burkhardt Lindner, Frankfurt am Main 2008, S. 156.

²⁰ J. Kowalski, *Kulturowy performance – Waltera Benjamina doświadczenie snu* [dt. *Kulturelle Performance – Walter Benjamins Traumerfahrung*], *Teksty Drugie* 5/2016, S. 40-55, hier S. 42.

²¹ J. Kowalski, ebenda, S. 42.

Kunstverständnis. Er erinnerte sich oft an die Anekdote des surrealistischen Manifests von André Breton und an die Figur des französischen Dichters Paul-Pierre Roux, der vor dem Einschlafen eine Gedenktafel "Le poète travaille" an seine Tür setzte was heißt, „der Dichter arbeitet“.²² Benjamin erzählte seinen Freunden eigene Traumbilder, was sie oft in Erstaunen versetzte.²³ Um 1920 behauptete er, er habe vom Tod seiner eigenen Tante geträumt. Im Essay *Erfahrung und Armut* (1933) gibt es folgende Bemerkung zum Schlaf: „Schlaf ist eine Folge von Müdigkeit und gleicht oft die Traurigkeit und Entmutigung des Alltags aus und zeigt die Kraft eines realen Wesens, das der Realität fehlt.“²⁴ Walter Benjamins Schilderung der Träume zeichnet sich durch die Individualität des Stils aus. Er hat die These über die Historizität des Schlafes vorgetragen, d. h. die Beteiligung des Schlafes am historischen Prozess. Benjamin sah Träume als mentale Bilder und bildliche Rätsel. Die Wahrnehmung des Schlafes als Bild zeigt an, dass der Schlaf eine Sprachstruktur hat, die durch folgenden Auszug in der *Einbahnstraße* belegt wird:

Eine Volksüberlieferung warnt, Träume am Morgen nüchtern zu erzählen. Der Erwachte verbleibt in diesem Zustand in der Tat noch im Bannkreis des Traumes. Die Waschung nämlich ruft nur die Oberfläche des Leibes und seine sichtbaren motorischen Funktionen ins Licht hinein, wogegen in den tieferen Schichten auch während der morgendlichen Reinigung die graue Traumdämmerung verharrt, ja in der Einsamkeit der ersten wachen Stunde sich festsetzt. Wer die Berührung mit dem Tage, sei es aus Menschenfurcht, sei es um innerer Sammlung willen, scheut, der will nicht essen und verschmätzt das Frühstück. [...] Denn nur vom anderen Ufer, von dem hellen Tage aus, darf Traum aus überlegener Erinnerung angesprochen werden. [...] Sie geht durch den Magen. Der Nüchterne spricht vom Traum, als spräche er aus dem Schlaf.²⁵

Die Traumfigur, die der Schriftsteller in der obigen Passage mit dem Titel „Frühstückstube“ konstruiert, ist eine zwischen dem Ritual der Waschung und der Erfahrung einer Flanieranlage - einem Stadtkinderwagen - schwebende Figur. Diese Erfahrung führt uns direkt in den urbanen Raum. Auf leeren/nüchternen Magen lässt sich der Schlaf nicht erzählen. Die Morgentoilette zeigt nur die Körperlichkeit des schlafenden (träumenden) Mannes. Daraus geht hervor, dass vor

²² J. Kowalski, ebenda.

²³ J. Kowalski, ebenda.

²⁴ J. Kowalski, ebenda.

²⁵ W. Benjamin, *Einbahnstraße*, Frankfurt am Main 2013 (2. Aufl.), S. 9-10.

allem das auffallende Bewusstsein, in einem Traum zu sein und im Allgemeinen ein schlafendes Wesen zu sein, eine Suspendierung (im Sinne – Befreiung) zwischen der Nacht- und der Tageswelt sei. Das Problem besteht darin, festzustellen, wo das Stadium der Schlafgeschichte beginnt und ob dies überhaupt möglich ist. Das Konzept der „Entfernung“ entnahm ich dem Begriff der Aura, einem Begriff aus dem Essay *Das Kunstwerk im Zeitalter der technischen Reproduktion* (1936), der in der zeitgenössischen Reflexion immer wieder aufgerufen wird. Im Nachwort zum Essay schreibt B. Lindner:

Der Begriff, über den in der Rezeption des Kunstwerkaufsatzes am meisten gerätselt wurde, ist der der »Aura«. Es ist ein Begriff, den Benjamin neu in den ästhetischen Diskurs einführt. Die Aura wird charakterisiert als »einmalige Erscheinung der Ferne, so nah sie sein mag« (...). Nicht der räumliche Abstand ist das entscheidende Merkmal, sondern die einer Erscheinung anhaftende Qualität eines Sich-Entziehenden, eines Unerreichbaren.²⁶

Der Begriff der „Distanz“, dessen Hauptbestandteile in der Ästhetik des Denkens von Walter Benjamin gerade die Perspektiven von Nähe und Ferne sind, wird als mögliches Element der technischen Dimension des untersuchten Schlafphänomens betrachtet. Die Aura ist daher der zentrale Bezugspunkt in der Arbeit Benjamins, der mit der weithin verstandenen menschlichen Kulturkommunikation in Verbindung steht. Es handelt sich nicht nur um die Verbindung mit dem Kunstwerk, weil Kunstwerke sich nicht selbst geschaffen haben, sondern ihre "Botschaft", diesen auratischen Inhalt, mit Hilfe von Menschenhand gewonnen haben. Daher sind Experimente im Zusammenhang mit Betäubungsmitteln und verwandten Nebenwirkungen (wie etwa der erwähnten Schläfrigkeit) sowie ein umfangreiches intellektuelles Bemühen nach dem Ergreifen solcher Maßnahmen, Hunger nach kognitiver Erfahrung, ein weiteres wichtiges Element in Walter Benjamins Betrachtung kultureller Kommunikation.²⁷ In den Aufzeichnungen zu Haschisch-Experimenten findet man einige Auszüge/Passagen, die der auratischen Natur der Realität gewidmet sind. Natürlich muss man die auf nüchterne Art und Weise wahrgenommene Realität von der Realität nach der Einnahme eines Betäubungsmittels unterscheiden (irgendwo

²⁶ Nachwort [in:] W. Benjamin, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, herausgegeben, kommentiert und mit einem Nachwort von Burkhardt Lindner, Stuttgart 2011, S. 104.

²⁷ J. Kowalski, *Kulturowy performance – Waltera Benjamina doświadczenie snu*, [Kulturelle Performance – Walter Benjamins Traumerfahrung] *Teksty Drugie* 5/2016, S. 40-55, hier S. 50.

zwischen diesen Ebenen gibt es eine Erfahrung von Schlaf oder körperlicher Schläfrigkeit und der spezifischen Wahrnehmung der Realität).

Die Tätigkeit, einen Traum zu erzählen, unterscheidet sich deutlich von dem Traum selbst. Ein Traum-Erzähler glättet nicht nur das, was er noch in Erinnerung hat, sondern er betrachtet das Traumbild aus der Perspektive einer fokussierten Reflexion: „Nur von einem anderen Ufer aus können Sie vom hellen Tag aus einen Traum aus der Perspektive der Reflexion der Erinnerung nehmen“.²⁸ Natürlich bleibt die Frage: Was ist die Erinnerung an einen Traum, die sich von ihm unterscheidet und wie viel ihm beim Erzählen hinzugefügt wird. Dies hängt eng mit literarischen Fragen zusammen. Die Erzählung, nicht so sehr der Traum bildet aus den Elementen der Erinnerung ein neues Ganzes. Dies lässt den Schluss zu, dass das tägliche Schreiben den Schlaf nicht verlässt. Das Praktizieren der Kunst einer Geschichte Der Alltag beraubt uns des Glaubens an Träume, wobei dieser Glaube gleichzeitig bewahrt wird. Natürlich werden sprachliche Elemente, die im Prozess des Träumens zu einem Ganzen wie zufällige Elemente vermischt werden, zum zentralen Diskussionspunkt bei W. Benjamin. Man hat also keinen Zugang zu dem Traum selbst, der sich von der täglichen verbalen Perspektive unterscheidet. Ein Tagtraum ist ein fokussiertes Werk von Erinnerungen und Worten.²⁹ Wenn etwas aus der zerlumpten, fließenden Welt der Nacht bewahrt wird, wird einer gründlichen Neuordnung und Überarbeitung unterzogen. Ebenso wie der Rausch-Erfahrung schreibt Benjamin der Erfahrung des Schlafes Eigenschaften zu, die mit dem Interpretieren und Erkennen der Realität verbunden sind. Nicht ohne Bedeutung ist die Tatsache, dass der „Aura“-Begriff aus dem Essay *Das Kunstwerk in der Zeit seiner technischen Reproduktion*, gerade in den Experimenten mit Haschisch seinen Ursprung hat. Ein Cousin Walter Benjamins, Arzt von Beruf, der an den Haschisch-Experimenten teilnahm, sagte dazu Folgendes:

Ich sehe aus gewissen späteren Mitteilungen von G., dass der Rausch immerhin so tief war, dass mir die Worte und Bilder gewisser Stadien entschwunden sind. Da zudem der Kontakt mit anderen für den Berauschten unerlässlich ist, um zu gedanklich und sprachlich artikulierten Äußerungen zu gelangen, so ist aus dem oben Gesagten schon zu entnehmen, dass die Einsichten diesmal in keinem Verhältnis zur Tiefe des Rausches und, wenn man will, des Genusses standen. [...] Dies sind Mitteilungen, die ich über das Wesen der Aura machte. Alles was ich da sagte, hatte eine polemische Spitze gegen Theosophen, deren Unerfahrenheit und Unwissenheit mir höchst anstößig war. Und ich stellte – wenn auch gewiss nicht

²⁸ W. Benjamin, *Einbahnstraße*, Frankfurt am Main 2013 (2. Aufl.), S. 10.

²⁹ W. Benjamin, ebenda, S. 10.

schematisch – in dreierlei Hinsicht die echte Aura in Gegensatz zu den konventionellen banalen Vorstellungen der Theosophen. Erstens erscheint die echte Aura an allen Dingen. Zweitens ändert sich die Aura durchaus und von Grund auf mit jeder Bewegung, die das Ding macht, dessen Aura sie ist. Drittens kann die echte Aura auf keine Weise als der geleckte spiritualistische Strahlenzauber gedacht werden, als den die vulgären mystischen Bücher sie abbilden und beschreiben. Vielmehr ist das Auszeichnende der echten Aura: das Ornament, eine ornamentale Umzirkung, in der Ding oder Wesen fest wie in einem Futteral eingesenkt liegt.³⁰

Die Grundlage eines solchen Traumexperiments ist eine spezifische Vision ästhetischer Erfahrung. Es handelt sich um die Erfahrung von Schönheit, die nicht besser verwirklicht werden kann als durch eine Traumpraxis, für die ein bestimmtes Bild und ein Rauschmittel die kreativen Handlungsgrundlagen bilden. Der Schlaf kann demzufolge als Körperbild im physischen und mentalen Sinne definiert werden. In den undatierten Notizen aus dem Haschisch-Buch schrieb Benjamin: „Tun ist ein Mittel zum Träumen. Betrachtung ist ein Mittel zum Wachbleiben. [...] Jedes Bild ist ein Schlaf für sich. je brousse les images [...].“³¹ Der Traum ist zu einem Bezugspunkt für die Aura geworden, in dessen Zusammenhang eine Kopie der Kopie nichts mit dem einzigartigen Original zu tun hat, und die Menschen, die Hauptakteure des Experiments - berauscht von der Routine - versuchen, in einem Traum nach einem Traumerlebnis zu suchen, dessen Traumfall die Traumwelt ist. Das Verhältnis von Wort und Sprache des Schlafes wird im Entschlüsselungsschema nicht unterstützt, wie ein Vergleich mit einem Bilderrätsel nahelegen könnte. Das Wort ist keine Bedeutung des Schlafes, sondern ein „zufälliges Produkt des Sinnes“³²:

Die Sprache des Traumes liegt nicht in Worten, sondern unter ihnen. Die Worte sind im Traum Zufallsprodukte des Sinns, welcher in der wortlosen Kontinuität eines Flusses liegt. Der Sinn der Traumsprache ist versteckt nach Art einer Figur in einem Vexierbild. Es ist sogar unmöglich, dass der Ursprung der Vexierbilder in solcher Richtung zu suchen ist, sozusagen als Traumstenogramm.³³

³⁰ W. Benjamin, *Über Haschisch. Novellistisches, Berichte, Materialien*, Frankfurt am Main 2016 (14. Aufl.), S. 106-107.

³¹ W. Benjamin, *Träume*, herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Burkhardt Lindner, Frankfurt am Main 2008, S. 141-142.

³² W. Benjamin, ebenda, S. 69.

³³ W. Benjamin, ebenda.

Schlussfolgerung

Die Rezeption von Benjamins Ideen, sowohl in der Literatur- als auch in der Kulturwissenschaft, hat kürzlich eine Art Renaissance erlebt. Walter Benjamin (1892-1940) nimmt als außerordentlich vielseitiger Mensch mit seinen Überlegungen einen besonderen Platz auf der Karte des philosophischen Denkens des einundzwanzigsten Jahrhunderts ein. Aus seinen Gedanken kann jeder Humanwissenschaftler einen Nutzen ziehen. Aus den obigen Beispielen kann ohne Zweifel geschlossen werden, dass die auratische Traumerfahrung im Bereich der heutigen philologischen Reflexion, d. h. insbesondere im Grenzgebiet der Literatur- und Kulturwissenschaft Anwendung findet. Dies kann zur Erforschung neuer Bereiche der künstlerischen Kommunikation, Ausdrucksformen, Artenformen, neuen Konventionen oder Aufzeichnungsmethoden, Erfassung der Sprache der schönen Literatur führen.³⁴ Am Beispiel des Buches *Träume* und der auratischen Traumerfahrung kann man feststellen, dass bei W. Benjamin der Autor und Rezipient einer ständigen Variabilisierung unterzogen werden. Die Wurzeln der ästhetischen Gedankenwelt von Walter Benjamin liegen noch weitgehend in der traditionell verstandenen Wissenschaft, der Philologie. Die Vielfältigkeit des Aura-Konzepts ist am Beispiel von Texten zu Schlaffragen und Experimenten mit Betäubungsmitteln deutlich zu sehen. Die Auswirkungen der philosophischen Gedankenwelt von Walter Benjamin können den Weg zum Lesen von Texten zeitgenössischer, hochvermittelter Kultur öffnen.

Bibliografie

- Auerbach, E., *Typologische Motive in der mittelalterlichen Literatur*, Krefeld 1953
[in:] *Gesammelte Aufsätze zur romanischen Philologie*, herausgegeben von Auerbach Erich und Schalk Fritz, Bern/München 1967.
- Benjamin, W. *Träume*, herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Burkhardt Lindner, Frankfurt am Main 2008.
- Benjamin, W., *Berliner Kindheit um Neuzehnjahrhundert*, Frankfurt am Main 2013 (2 Aufl.).
- Benjamin, W., *Das Passagen-Werk*. [in:] *Gesammelte Schriften*. Band V in zwei Teilbänden; herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem, Frankfurt am Main 1982.
- Benjamin, W., *Einbahnstraße*, Frankfurt am Main 2013 (2 Aufl.).
- Benjamin, W., *Sny*, übers. von Bogdan Baran, Warszawa 2017.
- Benjamin, W., *Über Haschisch. Novellistisches, Berichte, Materialien*, Frankfurt am Main 2016 (14. Aufl.).

³⁴ J. Kowalski, *Jeszcze tradycyjna czy już "nowa" filologia? W stronę rozważań Waltera Benjamina* [dt. *Noch eine traditionelle oder schon „neue“ Philologie? Zu Walter Benjamins Bemerkungen*] [in:] *Radomskie Studia Filologiczne* (Nr. 2/3/2015), S. 116-133.

- Benjamin, W., *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Herausgegeben, kommentiert und mit einem Nachwort von Burkhardt Lindner, Stuttgart 2011.
- Kowalski, J., *Jeszcze tradycyjna czy już "nowa" filologia? W stronę rozważań Waltera Benjamina* [dt. *Noch eine traditionelle oder schon „neue“ Philologie? Zu Walter Benjamins Bemerkungen*] [in:] "Radomskie Studia Filologiczne" (Nr. 2/3/2015), S. 116-133.
- Kowalski, J., *Ferne und Nähe. Fotografische Implikationen und ihre Anwendungsbereiche in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Radom 2015.
- Kowalski, J., *Kulturowy performance – Waltera Benjamina doświadczenie snu* [dt. *Kulturelle Performance – Walter Benjamins Traumerfahrung*], „Teksty Drugie” 5/2016, S. 40-55.
- Kowalski, J., „Świat to technika dźwiękowa... - motyw muzyczny jako „rausz” przyjemności na przykładzie wybranych tekstów prozy Jaroslava Rudiša [dt. *Die Welt ist eine Klangtechnik...* – *das Musikmotiv als „Rausch” der Vergnügung am Beispiel ausgewählter Prosatexte von Jaroslav Rudiš*] [in:] *Ludyczność w języku i literaturze*, [dt. *Das Ludische in der Literatur und Sprache*] hrsg. von B. Walczak, /A. Niekrewicz/, J. Żurawska-Chaszczyńska, Gorzów Wielkopolski 2017.
- Lindner, B., *Benjamin Handbuch, Leben-Werk-Wirkung*, Stuttgart-Weimar 2011.
- Recenzja G. Marcinkowskiego – *Zbieracz snów – Walter Benjamin* [dt. *Traumsammler – Walter Benjamin*] [<http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=334&artykul=6423>] – Zugriff 20.10.2017.
- Różanowski, R., *Pasaże Waltera Benjamina. Studium myśli*, Wrocław 1997.

Andrzej Pytlak
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego
w Radomiu
Katedra Filologii Polskiej
a.pytlak@uthrad.pl

„ŻYWI TYLKO ŻYCIEM MOGĄ ŻYĆ”. WITALISTYCZNA KONCEPCJA POZNANIA HISTORYCZNEGO W ESEJU *BERGSON I SOREL* STANISŁAWA BRZozOWSKIEGO

Streszczenie

Esej *Bergson i Sorel* (1910) stanowi punkt kulminacyjny refleksji Stanisława Brzozowskiego na temat poznania historycznego i jego roli w kulturze. Brzozowski przedstawia w tym eseju dwa rodzaje historiografii: retoryczną i analityczną (fenomenologiczną), stworzoną przez Georges'a Sorela. Uznaje metodę i pisanstwo Sorela za wzór wartościowego poznania historycznego, spełniającego pozytywną funkcję kulturową.

Słowa kluczowe: Stanisław Brzozowski, Georges Sorel, poznanie historyczne, historiografia retoryczna, historiografia analityczna (fenomenologiczna).

Abstract

The essay *Bergson and Sorel* (1910) was the culmination of Stanisław Brzozowski's thought with regard to historical cognition and the role it occupies in culture. In the essay, Brzozowski depicts rhetorical historiography as well as analytical (phenomenological) historiography, the kind of historiography created by Georges Sorel. Sorel's method and writing are held up by Brzozowski as a model of valuable historical cognition having a positive cultural function.

Keywords: Stanisław Brzozowski, Georges Sorel, historical cognition, rhetorical historiography, analytical (phenomenological) historiography.

Refleksja na temat poznania historycznego i jego roli w życiu społecznym zajmowała ważne miejsce w myśli Stanisława Brzozowskiego. Od debiutanckiego szkicu o Henri-Frédéricu Amielu aż po ostatnie listy i zapiski *Pamiętnika* Brzozowski snuł rozważania o znaczeniu kulturowym wiedzy historycznej. Esej *Bergson i Sorel*, napisany na początku 1910 r. i opublikowany jesienią tego samego roku w zbiorze *Idee*, stanowił jeden z końcowych etapów tej refleksji. Omawiając metodę i twórczość historyczną Georges'a Sorela, Brzozowski przedstawił własny

pogląd na temat poznawania i przedstawiania przeszłości. W niniejszym artykule spróbuję go zrekonstruować, uwzględniając nie tylko opublikowaną wersję eseju, ale także jego mało znany wariant rękopiśmienny¹.

Epistemologię historyczną Brzozowskiego można zrozumieć tylko w kontekście jego ogólnej, witalistycznej teorii poznania. Według tej teorii nauka jest jedną z postaci ludzkiego życia (działania)². Poszczególne rodzaje i gatunki poznania naukowego to formy czynnego kontaktu człowieka z różnymi dziedzinami rzeczywistości. Przyrodoznawstwo jest sposobem obcowania z naturą, czyli pozaludzkimi procesami życiowymi³. Humanistyka jest formą aktywnego kontaktu z innymi ludźmi i wytwarzaną przez nich kulturą. Historia – jako jedna z nauk humanistycznych – jest metodą nawiązywania żywej relacji z ludźmi i kulturami z przeszłości⁴.

Brzozowski uważa, że istotą historiografii Sorela jest właśnie tworzenie więzi, łączności między ludzkością współczesną i minioną. Jego zdaniem badacz francuski „traktuje pisanie jako formę bezpośredniego kontaktu między procesami życiowymi” (I 478). Tworząc narracje historyczne, Sorel komunikuje się (i umożliwia swoim czytelnikom komunikowanie się) z jednostkami i społeczeństwami istniejącymi w przeszłości.

Po co życie obecne komunikuje się z minionym? W jakim celu wywołuje przeszłość? Podając jako przykład rozprawę Sorela o procesie Sokratesa⁵,

Skróty tytułów krytycznych wydań pism Stanisława Brzozowskiego: I = *Idee. Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej*, oprac. S. Góra, wstęp A. Walicki, Kraków 1990; KiŻ = *Kultura i życie. Zagadnienia sztuki i twórczości. W walce o światopogląd*, oprac. K. Podgórecka, wstęp A. Walicki, Warszawa 1973; LMP I = *Legenda Młodej Polski. Studia o strukturze duszy kulturalnej*, t. I, oprac. J. Bahr, współpr. S. Góra, Kraków 2001; LMP II = *Legenda Młodej Polski*, t. II: *Wcześniejsze redakcje*, oprac. T. Podoska, M. Sroka, współpr. S. Góra, Kraków 2001; WPK = *Wczesne prace krytyczne*, oprac. K. Podgórecka, M. Sroka, wstęp A. Mencwel, Warszawa 1988; WPiK = *Współczesna powieść i krytyka*, oprac. J. Bahr, M. Rydlowa, M. Sroka, wstęp T. Burek, Kraków-Wrocław 1984. Cyfra po skrócie oznacza numer strony.

¹ Wersja opublikowana *Bergsona i Sorela*: I 252-286. Wariant rękopiśmienny: I 477-488. Opuszczam fragmenty manuskryptu skreślone przez Brzozowskiego (w cytowanym wydaniu *Idei* zostały one umieszczone w nawiasach trójkątnych). Zachowuję natomiast oryginalną pisownię i interpunkcję rękopisu. Wskazuję miejsca, w których błędne przestankowanie zniekształciło sens tekstu.

² A. Chmielecki, *Teoria wiedzy Stanisława Brzozowskiego*, Warszawa 1985, s. 107-125.

³ W rozprawie *Anty-Engels*, powstałej bezpośrednio po *Bergsonie i Sorelu*, Brzozowski napisał: „Zaczynamy widzieć w tej nauce [fizyce – przyp. A. P.] jakby tylko pewną postać współzycia między nami a potężnymi procesami, które są niezależnie od nas” (I 309).

⁴ Uwagi zawarte we wstępie do *Współczesnej powieści polskiej* (WPiK 57-58) potwierdzają, że Brzozowski traktował literaturę piękną (zwłaszcza powieść historyczną) jako odrębną formę kontaktu z przeszłością.

⁵ G. Sorel, *Le procès de Socrate. Examen critique des thèses socratiques*, Paris 1889.

Brzozowski twierdzi, że człowiek współczesny chce – w kontakcie z historią – doświadczyć głębiej siebie, chce uświadomić sobie i zrozumieć własne życie. Spotkanie z przeszłością jest dla niego tylko pretekstem do rozwoju własnego „ja”. Głównym motywem poznania historycznego jest nowoczesna wola wiedzy i mocy:

Chcecie mówić o Sokratesie? [...] Co znaczy mówić o nim? Dla czego mówić o nim? – Chcąc mówić, myśleć o nim stwierdzacie że właściwie chcecie coś przeżyć, coś, co jak sądzicie stanie się wyraźniejszym bardziej skondensowanym przez zetknięcie się z tym kompleksem faktów, myśli, etc, które oznaczane są mianem Sokratesa (I 479)⁶.

Brzozowski akcentuje prezentystyczny i pragmatyczny charakter poznania historycznego. Przeszłość jest zawsze postrzegana, ukazywana i oceniana z perspektywy teraźniejszości. Wszystkie rekonstrukcje i interpretacje historii służą rozwiązywaniu problemów współczesnych. Dlatego też nie istnieje jedna, ponadczasowa, niezmienna wiedza o przeszłości. Każda generacja wytwarza własny światopogląd historyczny, który służy jej jako fundament bieżącej działalności. Charakteryzując stanowisko Sorela, Brzozowski wyraża własne przekonanie o nietrwałości i zmienności wiedzy historycznej:

Sorel wie dobrze, że pojęcia, idee, charakterystyki wielkich zdarzeń i postaci są to tylko pozornie wielkości stałe. Zmieniają one znaczenie swe od pokolenia do pokolenia, niedostrzegalnie, wprost dlatego, że „żywi tylko życiem mogą żyć”, że każde pokolenie zajęte jest tylko sobą, chce zrozumieć tylko siebie i posługuje się przeszłością, ideami w celu wytworzenia z nich obrazu, planu, orientacji dla coraz to nowego położenia (I 272).

Brzozowski dostrzega w kulturze współczesnej pewną sprzeczność. Wielu ludzi żyjących na początku XX w. nie wytwarza nowego światopoglądu historycznego, lecz zadowala się jego tradycyjnymi formami. Historiografia retoryczna, sięgająca korzeniami antyku, pozostaje najpopularniejszym rodzajem dziejopisarstwa⁷.

⁶ Brzozowski podkreśla, że Sorel traktuje sprawę Sokratesa „jako coś współczesnego” (I 272).

⁷ Nazwa „historiografia retoryczna” nie pojawia się w *Bergsonie i Sorelu*, ale można wywnioskować ją z kontekstu. Brzozowski pisze o „walce [Sorela] z retorami” (I 273) i wspomina ogólnie o „pisarzach retorycznych” (I 480). Prawdopodobnie ma na myśli sławnych historyków, z którymi Sorel prowadził zażartą polemikę. Byli to m.in. Gaston Boissier (zob. G. Sorel, *La ruine du monde antique. Conception matérialiste de l'histoire*, Paris 1902) i Ernest Renan (zob. G. Sorel, *Le système historique de Renan*, Paris 1905-1906, reprodukt. en fac-similé, Genève 1971, t. I-IV).

Opiera się ona na starej, już przewyżnionej metafizyce substancjalistycznej, traktującej życie jako byt czy zbiór bytów, w każdym razie jako coś trwałego, wręcz niezmiennego. Historycy retoryczni ignorują, a nawet negują dynamiczny, twórczy charakter życia społecznego – dziejów. Ich zdaniem źródła pisane, będące językowym odbiciem przeszłości, dobrze odzwierciedlają jej statyczną naturę. Dążą oni do przełożenia tekstów historycznych na język dostępny publiczności współczesnej. W tym celu wykorzystują dawniej wypracowane formy i środki przedstawiania przeszłości. Konstruują swoje dzieła zgodnie z zasadami klasycznej i nowożytnej retoryki, dbając o logiczność, barwność i sugestywność wypowiedzi. Odbiorcy tych dzieł, rozpoznawszy i uznawszy ich „piękną” formę, akceptują również zawarte w nich treści – traktują je jako przekonujące, wiarygodne. W ten sposób pozwalają narzucić sobie anachroniczną interpretację historii.

Oto fragment *Bergsona i Sorela*, w którym Brzozowski dowodzi – odwołując się ponownie do przykładu literatury o Sokratesie – że historycy retoryczni zmuszają swoich czytelników do przyjęcia przestarzałej, substancjalistycznej wizji przeszłości:

Za zwyczaj twierdzi się że idzie o samego niezmiennego Sokratesa. Jest on i trzeba go tylko zobaczyć i opisać. Właściwie przede wszystkim opisać. [...] „Sokrates” niezmienny to właściwie pewna forma ujęcia, przedstawienie faktów, myśli i tp. związanych z tem imieniem, forma wzbudzająca zadowolenie, zaufanie w danem środowisku. Dlaczego wzbudza ona zaufanie? [...] Istnieje zawsze pewna racja czyniąca dla nas wiarygodnymi lub niewiarygodnymi pewne postacie myślenia. Ta racja to my sami, to my jako całokształt naszych impulsów, przeżyć poprzednich, wspomnień Wiarygodna, trafiająca do przekonania postać Sokratesa jest właściwie pewnem zorganizowaniem tego naszego życia, które stwarza podstawy wiarygodności. Sokrates wydaje się nam zrozumiałym, bo nie wiemy cośmy przeżyli. Pisarze pozornie tylko organizują wyobrażenia i myśli, gdy czynią je oni wiarygodnymi; idzie tu o coś głębszego o wyzyskanie tego nieznającego siebie przytwierdzenia które jest w nas (I 479-480).

Brzozowski wskazuje na społeczną szkodliwość dzieł historyków retorycznych. Narzucając czytelnikom substancjalistyczną koncepcję życia minionego, retorzy zmuszają ich do przyjęcia takiego samego stanowiska wobec życia obecnego. Naiwni, bezkrytyczni odbiorcy historiografii retorycznej pojmują życie współczesne (w tym własne) jako byt, a więc jako coś, co wyklucza twórczość i zmianę, coś, co można tylko biernie znosić. Wiedza historyczna nie jest dla nich

źródłem siły, zachętą do działania i jego podstawą, lecz przyczyną niemocy i uzasadnieniem beczynności.

Brzozowski ceni Sorela właśnie za to, że wykazał anachroniczność i szkodliwość dziejopisarstwa retorycznego oraz stworzył podstawy historiografii analitycznej (fenomenologicznej), będącej literaturą prawdziwie nowoczesną i pożyteczną⁸. Jej podstawą filozoficzną jest metafizyka Henriego Bergsona, traktująca życie jako proces, tzn. ciągle stawanie się, nieustanną zmianę, kreowanie czegoś nowego⁹. Sorel pojmuje historię jako wielką, twórczą ewolucję, której podmiotami są ludzkie jednostki i zbiorowości, same w sobie będące kreatywnymi procesami (a nie bytami). Analizując źródła historyczne, zawsze pamięta, że odzwierciedlają one dynamiczny, procesualny charakter życia ludzkiego. Brzozowski, który jest pilnym czytelnikiem Sorela, również o tym pamięta i dlatego udziela następującej wskazówki badaczom Sokratesa:

Przypuszczacie że istnieje pewien stały niewątpliwy Sokrates. Bynajmniej. W momencie swego istnienia, swego życia Sokrates był pewnym skomplikowanym procesem życiowym, rozgrywającym się wśród innych procesów, równie jak on niezupełnych, skomplikowanych, niepodobnych do zamknięcia w pewnym logicznym ujęciu. Dziś istnieje on dla nas jako cała masa tekstów, faktów, tradycji (I 479).

Punkt wyjścia Sorela stanowią zachowane teksty kultury i zawarte w nich opisy egzystencji konkretnych ludzi, ale jego głównym celem jest odkrycie podstawowych form życia społecznego, odpowiedzialnych zarówno za stworzenie tych tekstów, jak i przetrwanie jednostek i zbiorowości. Analizuje on więc szczegółowo sferę życia codziennego, gospodarki i polityki, tworzących ramy egzystencji jednostek i grup społecznych. W tych trzech dziedzinach życia

⁸ Nazwę historiografii Sorela także wnioskuję z kontekstu. Brzozowski charakteryzuje jego pisarstwo historyczne jako „nieustanne analizowanie [...] i odsłanianie” (I 273; por. tamże 280, 282, 478, 482). Myśl, że fenomenologia Hegla jest jedyną akceptowalną metodą historii czy wręcz całej naukowej humanistyki (w tym krytyki sztuki), pojawiła się dość wcześnie w filozofii Brzozowskiego. Przedstawił ją najpierw u schyłku 1904 r. w zakończeniu rozprawy *Monistyczne pojmowanie dziejów i filozofia krytyczna* (KiŻ 341), następnie w lecie 1905 r. w artykule *Małżonek Tytanii. Juliusz Słowacki i jego krytyk Tretiak* (WPK 513) i wreszcie w l. 1908-1909 w drugiej i trzeciej redakcji *Legendy Młodej Polski* (por. LMP II 214-215; LMP I 130-131). G. Sorel, *Le système...*, t. I, s. 5-23, wyróżnił dwa „systemy historyczne”: „psychologiczny” (mający wiele cech wspólnych z historiografią retoryczną) oraz „naukowy” (stanowiący analogon historiografii analitycznej/fenomenologicznej).

⁹ Zob. I 259-264. Zasadnicze cechy filozofii stawania się (metafizyki procesualistycznej) omawia P. Gutowski, *Filozofia procesu i jej metafizyka. Studium metafizyki Ch. Hartshorne’a*, Lublin 1995, s. 21-28.

zbiorowego (a dokładnie w instytucji rodziny, systemie produkcyjnym i organizacji państwowo-militarnej) upatruje źródeł cywilizacji i kultury¹⁰.

Sorel respektuje podmiotowość czytelników swoich dzieł historycznych. Nie narzuca im wizji świata trwałego, gotowego, niezmiennego, lecz uczy ich, że ludzie nieustannie ów świat stwarzali i przeobrażali. Umożliwia im zrozumienie, że życie określonej społeczności było ciągłym działaniem, mającym na celu jej przetrwanie, oparcie się naciskom przyrody i innych zbiorowości. Życie to zastygło w języku źródeł historycznych, ale w swoim czasie było naprawdę twórczym procesem.

Rozumiemy – znaczy to, że coś w nas rozumie, zgadza się, przytwierdza. Pisarzom retorycznym idzie o to co się da danemu, coś narzucić¹¹. Sorelowi idzie o samo to coś. Co właściwie przeżywacie myśląc o Sokratesie. [...] Weźmy takie lub inne pojęcie *δαίμονιον, ἔρως*? Co znaczyły one u Sokratesa. Używając tych terminów – Sokrates był rozumiany. To znaczy odpowiadały one pewnym stanom świadomości, pewnym wyobrażeniom i uczuciom w jego współczesnych. Jakież to były wyobrażenia, w jaki sposób istniały one. Jeżeli pewne uczucia, wyobrażenia istnieją to mogą istnieć tylko jako fakt życiowy, jako sposób życia pewnych jednostek, pewnych grup. Ale w jaki sposób istniały te jednostki i grupy. W takim a takim społeczeństwie; aby społeczeństwo to mogło istnieć, musiało ono wytwarzać swoje podstawy materialne, bronić się przed wrogami, mieć potomstwo, wychowywać je. Jak działało to wszystko w tym społeczeństwie; jaki następnie był stosunek tego typu istnienia, który wytworzył wyobrażenia i uczucia zreasumowane w danym pojęciu? Gdy odpowiemy sobie na to pytanie będziemy wiedzieli czym jest to pojęcie (I 480).

Brzozowski zauważa, że dzieła historyczne Sorela nie mają „pięknej” formy. Próżno szukać w nich logiki i spójności, cechujących prace retorów. Wręcz przeciwnie – są one luźną mieszaniną różnych, często niepasujących elementów. Ich rozproszona, chaotyczna budowa wynika zarówno z programowego sprzeciwu

¹⁰ Por. I 265, 272, 273, 480, 482, 484, 486. Triada *rodzina – twórczość – państwo* pojawia się częściej w wariantach rękopiśmiennym *Bergsona i Sorela* niż w jego wersji opublikowanej. Należałoby ustalić, czy Brzozowski przejął ją od Sorela czy jest ona jego własnym dziełem.

¹¹ Nie ulega wątpliwości, że to zdanie rękopisu zawiera błędną interpunkcję, wypaczającą sens tekstu. Prawidłowy zapis powinien wyglądać tak: „Pisarzom retorycznym idzie o to, co się da danemu coś narzucić”.

Sorela wobec „ładu” historiografii retorycznej, jak i z samej istoty jego metody badania przeszłości:

Wiem z własnego doświadczenia, jakie trudności napotyka przeciętny czytelnik [...] przy zaznajamianiu się z Sorelem, jak nieustannie jest dezorientowany. Filozofja Sorela żyje w jego dziełach organicznie; pisma jego to jest jej proces życiowy; ale właśnie dla tego wydaje się nam zrazu że rozpadają się one i rozsypują na całą masę pojedynczych obserwacji, analiz, polemik, uwag. [...] «Retoryka» Sorelowska jest konsekwencją już całej jego „metafizyki”. [...] Pisma te wydają się bezładnymi i pozbawionymi spójności, bo nie mają w sobie całkowicie materji martwej; są samym życiem i mogą być ujęte tylko z punktu widzenia tego życia od wnętrza (I 478-479)¹².

Brzozowski podkreśla, że choć książki historyczne Sorela są trudne w lekturze, przynoszą czytelnikom ogromne korzyści. Doświadczając życia minionego jako procesu, są oni skłonni tak samo traktować życie współczesne. Pojmują, że ono także jest twórczym procesem, w który mogą się aktywnie włączyć. Wiedza historyczna jest dla nich inspiracją do działania skierowanego w teraźniejszość i przyszłość:

Sorel przyjmuje historyczną rzeczywistość jako jedyną naszą metafizyczną istotę, ale na dnie tej rzeczywistości odnajduje twórczość, która ją stworzyła i każe jej świadomie i swobodnie tworzyć życie. [...] Zrozumienie, że pojęcia, idee są dziełami życia, nie czyni nas sceptykami, dyletantami zdanymi na rzecz przypadku wobec nich. Kryterium jest w nas samych, w życiu, którym jesteśmy i tworzymy. Ale kryterium to nie staje się doktryną, pozostaje jedynie tworzeniem samego życia, jego nowych form w historycznie stworzonym zbiorowym życiu. Historia stworzyła nas, dusze nasze, za jej pomocą tylko możemy tworzyć zaczątki życia, wytrzymującego miarę osiągniętego samopoznania (I 273-274).

¹² Por. I 257-258, 280-281. Zob. także uwagi Brzozowskiego zawarte w artykule *Jerzy Sorel* (KiŻ 515-516) i w jednym z przypisów *Legendy Młodej Polski* (por. LMP II 157; LMP I 71).

Brzozowski odnajduje w dziełach Sorela wzór wartościowego poznania historycznego, dającego nie tylko wnikliwy wgląd w przeszłość ludzkości, ale także przysparzającego jej sił w walce o przyszłość. W ten sposób realizuje wreszcie swoje młodzińcze marzenie o odszukaniu „twórczego znaczenia historii”¹³.

Bibliografia

- Brzozowski S., *Idee. Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej*, oprac. S. Góra, wstęp A. Walicki, Kraków 1990.
- Brzozowski S., *Kultura i życie. Zagadnienia sztuki i twórczości. W walce o światopogląd*, oprac. K. Podgórecka, wstęp A. Walicki, Warszawa 1973.
- Brzozowski S., *Legenda Młodej Polski*, t. II: *Wczesniejsze redakcje*, oprac. T. Podoska, M. Sroka, współpr. S. Góra, Kraków 2001.
- Brzozowski S., *Legenda Młodej Polski. Studia o strukturze duszy kulturalnej*, t. I, oprac. J. Bahr, współpr. S. Góra, Kraków 2001.
- Brzozowski S., *Wczesne prace krytyczne*, oprac. K. Podgórecka, M. Sroka, wstęp A. Mencwel, Warszawa 1988.
- Brzozowski S., *Współczesna powieść i krytyka*, oprac. J. Bahr, M. Rydlowa, M. Sroka, wstęp T. Burek, Kraków-Wrocław 1984.
- Chmielecki A., *Teoria wiedzy Stanisława Brzozowskiego*, Warszawa 1985.
- Gutowski P., *Filozofia procesu i jej metafizyka. Studium metafizyki Ch. Hartshorne’a*, Lublin 1995.
- Pytlak A., *W poszukiwaniu „twórczego znaczenia historii”. Krytyka poznania historycznego we wczesnych pismach Stanisława Brzozowskiego*, w: *Stanisław Brzozowski. Powroty*, red. D. Trzeźniowski, Radom 2013.
- Sorel G., *La ruine du monde antique. Conception matérialiste de l’histoire*, Paris 1902.
- Sorel G., *Le procès de Socrate. Examen critique des thèses socratiques*, Paris 1889.
- Sorel G., *Le système historique de Renan*, Paris 1905-1906, reprodukt en fac-similé, Genève 1971, t. I-IV.

¹³ Zob. A. Pytlak, *W poszukiwaniu „twórczego znaczenia historii”. Krytyka poznania historycznego we wczesnych pismach Stanisława Brzozowskiego*, w: *Stanisław Brzozowski. Powroty*, red. D. Trzeźniowski, Radom 2013, s. 207-222.

Dariusz Trzeźniowski
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego
w Radomiu
Katedra Filologii Polskiej
d.trzesniowski@uthrad.pl

EUROPA JAKO WARTOŚĆ W *DZIENNIKU* JANA LECHONIA

Streszczenie

W niniejszym artykule podjęto problematykę Europy jako wartości w *Dzienniku* Jana Lechonia. Podkreślono historyczno-społeczny kontekst emigracji poety Skamandryty, któremu przyszło zmierzyć się z nieakceptowaną obczyzną – Ameryką Północną, gdzie rzuciły go wojenne i powojenne losy. Nigdy się tu nie zadowił, postrzegał swój nowy kraj pobytu poprzez anachroniczne stereotypy, idealizując Polskę i Europę. Jednocześnie wysnuwał koncepcję kulturowej synergii obu światów, Europa, jak kiedyś starożytna Grecja, miała przynosić nowemu globalnemu mocarstwu, kiedyś Rzymowi teraz Stanom Zjednoczonym, wysoką kulturę.

Słowa kluczowe: literatura współczesna, obraz Europy, dziennik, Jan Lechoń, egzystencjalizm stereotyp.

Abstract

The present article attempts to address the problem of Europe as a value in Jan Lechoń's *Diary*. The article emphasises the historical and social context of the emigration of the *Skamander* poet, who had to face living in North America, the foreign land that he never accepted, where he was sent by the wartime and post-war fate. While living in America, he never felt at home in that country and perceived it through anachronistic stereotypes, idealising Poland and Europe at the same time. It was then when he put forward the notion of cultural synergy between those two worlds. Europe was supposed to bring high culture to the new global power, the United States, in a similar way as ancient Greece would bring it to Rome in the past.

Keywords: contemporary literature, picture of Europe, diary, Jan Lechoń, existentialism, stereotype.

16 września 1851 roku Jan Lechoń, przebywający wówczas w Stanach Zjednoczonych Ameryki, zanotował w swym *Dzienniku* refleksję:

Kiedy Sigirdzie Undset za jej pobytu tutaj w czasie wojny zaproponowano, aby napisała coś na tutejszy rynek, coś nowojorskiego, odpowiedziała: „Ja mogę pisać tylko o Norwegii, bo żyłam tam 1000 lat”. Manie też się zdaje, że żyłam 1000 lat w Polsce i 2000 lat w Europie.¹

Wojenna klęska Francji w 1940 roku skłoniła poetę, który przebywał w Paryżu jako attaché kulturalny ambasady od 1930 roku, do ucieczki z Europy. Przez Lizbonę (to był wówczas popularny kanał przerzutowy dla uciekinierów) wyjechał do Rio de Janeiro, by w 1941, po uzyskaniu amerykańskiej wizy, przybyć do Nowego Jorku. Mieszkał tu aż do swej samobójczej śmierci 8 czerwca 1956 roku². 30 sierpnia 1949 zaczął prowadzić *Dziennik*, z podziwu godną konsekwencją zapisując codziennie jedną stronę (ostatnia notatka pochodzi z 30 maja 1956). Początkowo traktując go jako swoistą terapię psychologiczną³, stworzył pisarz w rezultacie (czasem frapujący, czasem nużący) dokument świadomości emigranta, obserwującego bieżące życie polityczne i kulturalne, dającego recenzje przeczytanych książek, obejrzanych filmów i spektakli, zapisującego wydarzenia i anegdoty z przeszłości (szczycił się doskonałą pamięcią). Rzadko komentował doświadczenia osobistego życia; szczerość została tu znacznie osłabiona: *Dziennik*, mający utrwalić wizerunek pisarza wobec potomności, selekcjonował informacje, jakie mogły się pojawić. Wiele z nich, pisanych językiem ezopowym, domagałoby się biograficznego klucza. Marta Wyka nie waha się nawet użyć określenia: „anty-dziennik intymny”, który skutecznie ukrywa „sferę głębokiej prywatności”⁴.

¹ *Dziennik* Jana Lechonia doczekał się dwu wydań, choć żadne nie spełnia wymogów edycji krytycznej: *Dziennik*, t. 1-3, Londyn 1967; *Dziennik*, t. 1-3, Warszawa 1992. Wszystkie cytaty pochodzą z wydania krajowego: cyfra rzymska oznacza tom, arabska stronę, z której cytat pochodzi.

² Zob. B. Dorosz, *Nowojorskie tajemnice życia i śmierci Jana Lechonia*, „Teksty Drugie” 2004, nr 3; M. Stępień, *Jan Lechoń w Nowym Jorku*, Katowice 2008.

³ To terapeutyczne znaczenie *Dziennika* podkreślają M. Danielewiczowa (O „*Dzienniku*” Lechonia [w:] J. Lechoń, *Dziennik*, t. 1, Londyn 1967), R. Loth (*Ostatnie dzieło Jana Lechonia* [w:] J. Lechoń, *Dziennik*, t. 1, Warszawa 1992) oraz M. Wyka („*Dziennik*” *Jana Lechonia – autoterapia, sny, przepowiednie* [w:] *Szkice z epoki powinności*, Kraków 1992).

⁴ M. Wyka, *op. cit.*, s. 103-104. Szczerość *Dziennika* poddają w wątpliwość M. Stępień (*op. cit.*) oraz R. Loth (*op. cit.*). Inaczej kwestię tę ujmują W. Wyskiel (*Kręgi wygnania. Jan Lechoń na obczyźnie*, Kraków 1988), K. Adamczyk (*Między milczeniem a przymusem mówienia* [w:] *Dziennik jako wyzwanie. Lechoń – Gombrowicz – Herling-Grudziński*, Kraków 1994), M. Stępień (*op. cit.*), którzy podkreślają świadome rozdzielenie dwu porządków – artystycznego portretu i faktycznej biografii pisarza. Jan Lechoń z *Dziennika* to samotnik, obcy w emigracyjnej rzeczywistości, Leszek Serafinowicz to aktywny, twórczy pisarz, krytyk, po trosze dziennikarz, uczestniczący w życiu amerykańskiej Polonii.

Jan Lechoń buduje tu swą biografię mityczną, organizując tekst według zasady autokreacji: samotny (z wyboru) pustelnik, dystansujący się wobec instytucji i organizacji, nawet wobec przyjaciół, staje się sumieniem swojego czasu, wnikliwym obserwatorem i bezkompromisowym sędzią. Chce być niejako Słowackim XX-wiecznej amerykańskiej emigracji, wieszczem i nieprzejednanym prorokiem. Jego oceny z *Dziennika* są kategoryczne, jednoznaczne, wyzbyte wątpliwości, zamknięte na dyskusję. Tak określona perspektywa nie tylko wykluczała szczerą potencjalnego wyznania, odbierała także twórcy zdolność chłodnej, rozumiejącej obserwacji rzeczywistości⁵.

Większość czytelników *Dziennika* podkreśla polonocentryczny punkt widzenia Lechonia. Czesław Miłosz stwierdza, iż pisarz nigdy właściwie (także w swych paryskich przedwojennych latach) nie opuścił Warszawy⁶. O budowaniu Warszawy w Nowym Jorku pisze Wojciech Wyskiel⁷ i Marian Stępień⁸, o poszukiwaniach analogii pomiędzy tym, co zapamiętane z Polski i Europy a obcą przestrzenią Ameryki – Barbara Czarnecka⁹. Sądzę jednak, że pisarska strategia Lechonia zakładała (przynajmniej w *Dzienniku*) wpisanie polskości w kategorie bardziej uniwersalne, ponadnarodowe, precyzyjnie – europejskie. Autor pragnął przedstawić siebie jako obrońcę i strażnika tożsamości Europy, jej wielkiego pozytywnego dziedzictwa kulturowego, konfrontowanego z przestrzenią Innego – młodej Ameryki¹⁰.

Wybierając Amerykę na miejsce pobytu podkreślał Lechoń fakt bolesnego przymusu, czując się, jak wielu pisarzy i myślicieli tamtego czasu, zdradzony przez Europę (analogiczny wątek pojawia się w *Szkicach piórkiem* Andrzeja Bobkowskiego¹¹). Ostatnia wojna zdawała się być zaprzeczeniem i końcem dotychczasowej cywilizacji. Barbarzyńska metamorfoza Niemiec, słabość brytyjskiego imperium, nieoczekiwana hegemonia bolszewickiej Rosji stawały się widocznymi oznakami agonii. Dla pokolenia Lechonia szczególnie bolesnym doświadczeniem była militarna i polityczna kompromitacja Francji. W *Dzienniku* można przeczytać: „pisząc o Europie – wciąż myślę o Francji” (III, 189); podobnie

⁵ Podkreślali ten fakt już pierwsi czytelnicy: W. Gombrowicz (*Dziennik 1957-1961* [w:] *Dzieła*, t. 8, Kraków 1986, s. 180-184) i Cz. Miłosz (*Duże cienie*, „Kultura” 1972, nr 10).

⁶ *Ibid.*

⁷ W. Wyskiel, *op. cit.*, s. 133-163.

⁸ M. Stępień, *op. cit.*, s. 43-88.

⁹ B. Czarnecka, *Ruchomy na szali wagi. Lechoń homotekstualny*, Toruń 2013, s. 193-199.

¹⁰ W podobny sposób czyta *Dziennik* Lechonia H. Gosk, „Dokument ludzki”. *Poczucie tożsamości jednostkowej i zbiorowej „ja” „Dziennika” Lechonia, a kształt formalny oraz treść zapisu* [w:] *A gdy to wszystko zapomnę... Szkice o polskim piśmarstwie emigracyjnym XX wieku*, Izabelin 1995.

¹¹ Zob. tom studiów w istotnej części poświęcony *Szkicom piórkiem* – Andrzej Bobkowski wielokrotnie. W *setną rocznicę urodzin pisarza*, red. K. Ćwikliński, A. Kowalczyk, M. Urbanowski, Warszawa 2014.

wyraża się Bobkowski: „wychowałem się na micie Francji”. Deprecjacja autorytetu Francji wydawała się końcem Europy. Czesław Miłosz zauważał:

Francja magnetycznie przyciągała snobizm inteligencji, była równoznaczna z kulturą Zachodu, bo nie Niemcy, nie Włochy, nie Anglia. Dlatego klęska Francji w 1940 roku tak przygnębiła Warszawę okupowaną. Odczytano to jako koniec Europy. I czyż nie był to koniec? Europę miały znowu stanowić mocarstwa wobec niej zewnętrzne.¹²

Lechoń szukając przyczyn upadku przywódczej roli Paryża pisał:

Francja jest drugą ojczyzną każdego Europejczyka i kiedy ją poznałem, zrozumiałem, ile we mnie myśli, odczuć i skłonności obudziło się i uświadomiło we Francji. Ale w ostatnich moich paryskich latach czułem to coraz słabiej, bo Francja przestała mnie żywić, stała się dla mnie muzeum i świątynią pamiątek. (I, 286).

Na marginesie lektury *Nany* Emila Zoli autor *Dziennika* zauważył, że rozkład Francji zaczął się już w 1870 roku; klęska 1940 roku, groteskowy reżim Pétaine’a, instytucjonalny paraliż IV Republiki wydawały mu się jedynie naturalną kontynuacją przegranej wojny francusko-pruskiej. Stwierdza: „Francja może jeszcze istnieć politycznie, bogacić się i bawić długie lata, a niemniej gnić konsekwentnie i coraz bardziej” (I, 370).

Prowadzone przez Francję po roku 1945 wojny w obronie kolonii (Indochin, Maroka, Algierii) skłaniają Lechonia do refleksji, iż czyn, do jakiego Francuzi teraz są zdolni, musi mieć oprawę sceniczną, bogate dekoracje i dużą widownię. Jest to efektowny gest w „patriotycznym teatrze”, gest, którego polityczna czy militarna skuteczność okazuje się znikoma. Francja gra i pozuje, zagubiwszy już dawno poczucie swej misji wobec świata, która wyrażała się kiedyś w rewolucyjnych hasłach „wolność, równość, braterstwo”. Wielkie przesłanie tradycji zostało zastąpione deklaracjami małego konformizmu, najpełniej wyrażającego się, wedle Lechonia, w słowach Françoise Sagan – nieoczekiwanego głosu współczesnej Francji: „Vivre, c’est arranger pour être le plus content possible” (III, 825)¹³.

Obecna literatura francuska, zwłaszcza w wariantcie egzystencjalnym, okazuje się zaprzeczeniem wielkiej tradycji i potwierdzeniem rozkładu i dekadencji. Lechoń używa określeń: „Sartre i jego banda”, o *Dzienniku złodzieja* Geneta pisze: „Gallimard wydał go na pewno dlatego, że już nic poza tym łajnem nie jest w stanie trafić do powonienia «kulturalnych» Francuzów” (I, 267), Mauriac jest średniowiecznym opętańcem, któremu Bóg wie, jakie świństwa przychodzą do

¹² Cz. Miłosz, *op. cit.*, s. 160.

¹³ „Żyć, to być tak szczęśliwym, jak to tylko jest możliwe” [tłumaczenie: DT].

głowy i dlatego tak się opęda [...] różańcem” (I, 354). Stwierdza wreszcie: „Nie rozumiem tych bałwochwalców Francji dzisiaj, gdy jest ona mauzoleum, pod którym załatwiają się Sartre, Genet i gdzie Mauriac i Maritain znieważają swymi modłami grób Joanny d’Arc i św. Wincentego” (I, 269); oraz dodaje nieco później: „Nic prawie, co francuskie, już mi się nie podoba” (III, 742).

Śmierć Claudela (1955) skomentowana została jako odejście ostatniego wybitnego poety Francji (czyli ostatniego wybitnego poety w ogóle). Wielkość literatury francuskiej to dla Lechonia dzieła przeszłości: Moliere’a, Balzaca, Zoli, Prousta, Apollinaire’a. Kulturową tradycję Europy współtworzyć mają także utwory polskich romantyków, niektórych modernistów (jak Żeromski, Leśmian, Kasprówicz), Staffa i przede wszystkim Tuwima, pośmiertnie uznanego za Mickiewicza XX wieku. Lechoń jest literackim konserwatystą, nie rozumie Gombrowicza i Miłosza, współpracując z londyńskimi „Wiadomościami” Grydzewskiego, stanowczo dystansuje się wobec bardziej otwartej, awangardowej linii paryskiej „Kultury” Giedrojcia¹⁴.

Dziedzictwo kulturalne Starego Kontynentu to także w *Dzienniku* wizje Dantego, tragizm Szekspira, humor Dickensa, dylematy moralne Conrada. Odrzuca wszakże już Lechoń tradycję niemiecką – jak *Faust* Goethego („*Faust* – jest to świnia niemiecka”) i rosyjską, jak powieści Dostojewskiego (które wyrażać mają aprobatę dla zbrodni i nihilizmu). Szukając genezy dwu chorób europejskich XX wieku – faszyzmu i komunizmu wskazuje autor *Dziennika* na ich źródła. Nic nie staje się bez przyczyny, wszystko jest efektem stopniowej ewolucji. Zatem Hitler jest w oczach Lechonia brukową realizacją postawy faustycznej, Stalin zaś prymitywnym spadkobiercą Raskolnikowa. Choć przecież przemiany mentalności dwu najbardziej zbrodniczych narodów XX wieku mogły pójść inną drogą: Lechoń uwypukla wartość niemieckiej muzyki, poezji rosyjskich symbolistów, prozy Bunina.

Porzucona Europa, choć trwa w agonii, nie przestaje być dla pisarza podstawowym punktem odniesienia, przez które postrzega Amerykę. Ta rekonstruowana Europa jest mentalnym aksjomatem utrwalonym w ludzkiej pamięci. To pejzaż idealny, w którym natura stopiona jest z wielką kulturą przeszłości. Píše Lechoń: „Moja Francja to pejzaż Prowansji, ulice Paryża, książki i cienie” (I, 209). Kształt Europy to Warszawa, Zakopane, wieś podkarpacka, londyńskie mgły i architektura włoskich miast. Wspomnienia pisarza rekonstruuja postać Arkadii, raju utraconego¹⁵.

Dlatego też pejzaż amerykański postrzegany jest wyłącznie przez europejskie analogie; Lechoń notuje: „nic tu nie jest niepowtarzalne, wszystko jest jakąś reminiscencją” (I, 33-34). Central Park w Nowym Jorku przypominać ma warszawskie Łazienki i paryski Ogród Luksemburski. Ulica, przy której mieszka poeta ma w sobie „coś z Żoliborza” (II, 265). Żywopłoty pnących róż i głów

¹⁴ Kwestię literackich ocen i wyborów Lechonia omawia m. Stępień, *op. cit.*

¹⁵ Piszę o tym K. Adamczyk, *op. cit.*, B. Czarnecka, *op. cit.*

pozwalają na wspomnienia polskiej prowincji, kasztany mają ten sam połysk i kolor, księżyc świeci jak nad Warszawą. Na Wall Street odnaleźć można atmosferę południowego renesansu: „Takie musiały być włoskie miasta wielkich bankierów. Nie chodzi tu o architekturę, ale o atmosferę, prawie o poezję tej dzielnicy” (III, 268). Jednak Nowy Jork to ni Florencja, Lechoń pisze z żalem, że miasto olśniewa co prawda ogromem, splendorem światła, ulicznym gwarem, co jednak jest tylko pozorem autentycznego życia: „Mury Paryża, nawet Warszawy marzą i mówią. Manhattan pusty – milczy złowrogo” (III, 268). Miasta amerykańskie są zbyt młode, by mówić przez swoje kamienie, nie mają historii, przybysza z Europy jedynie odpychają, straszą „mystyką nicości”.

Podróżnik gubi się w nieprzyjaznych miastach, nie znajduje wspólnego języka także z naturą, która zdaje się mówić nieznanym szyfrem. Pisze Lechoń:

Jeździłem do Hunter, ciągle coś zupełnie jak w Europie, jak w Zakopanem, w Burgundii, i wszystko zarazem inne. Zbieraliśmy macierzankę, tak tutaj rzadką. Zapach zupełnie jak w Polsce – ale rosła inaczej. I nigdzie nie widziałem rozchodnika ani dziewanny. (II, 497)

lub też:

Była pogoda jak w Polsce, śpiewały jakieś ptaszki, mogące, od biedy, imitować skowronki, i kwitła, choć niestety nie pachniała, konieczyna. (II, 216)

albo:

Spacer pod górkę, raczej na takie podgórze, z którego widać szerokie inne pagóry, łączki i polany z pasącymi się krowami. Powietrze jesienne, niebo bez tej ohydnej tak częstej tu mgły. I mimo to, zupełnie nie to. (III, 684)

Lechoń nigdy do końca nie zaakceptował odmienności amerykańskiego krajobrazu. Szukając przyczyn niechęci zauważał, iż tamtejszej przyrodzie zawsze czegoś brakuje (choćby dziewanny). Kwiaty pachną inaczej, inaczej śpiewają (jakieś inne) ptaki. Bez wątpienia winna jest mgła (choć przecież tak naturalna w Londynie), zamazująca wszystko i odbierająca Amerykanom wrażliwość na kolory. Trudne do zniesienia są anomalie pogodowe, nagłe wybuchy zimy czy „indiańskie lato”, „ohydne” ciepło w listopadzie, powodujące nerwowość. Wreszcie pisarz odkrywa, że amerykański pejzaż jest zbyt oddalony czy nie przystaje do ludzkich emocji, jest niementalny. Jak cała Ameryka jest dziewiczy, nie uformowany, pozbawiony oblicza, które nadać mu może dopiero kulturowa obróbka. Pejzaż ten czeka na swojego Mickiewicza, właściwego współtwórcę, który natchnie go życiem, odkryje czy może wyznaczy jego urodę, nada mu właściwy język opisu. Tak jak życie miast określane jest przez historię, tak piękno

natury tworzą arcydzieła. Mógłby powtórzyć Lechoń za Delacroix: „natura jest słownikiem”, całe zdania układają artyści.

Zagubiony w obcym pejzażu miast i przyrody Ameryki, Lechoń źle się czuje także wśród ludzi. Z perspektywy samotnika zauważa odkształcenie czy zdegradowanie relacji emocjonalnych. Wchodząc w rolę reprezentanta katolickiej Europy obwinia za ten stan rzeczy protestantyzm, który uformował mentalność Amerykanów, zanegował podmiotowość człowieka na rzecz przedmiotów, stanu posiadania, majątku, pozycji społecznej. Przestaje się tu liczyć jednostka, znaczenia nabiera jej pozycja w hierarchii. Stwierdza też pisarz, że amerykański protestantyzm, odbierając jednostce indywidualizm, zagubił ideę Boga; Ameryka jest krajem świeckim, gdzie pustkę religijną zastąpił kult nauki i postępu. Nową postać przybrały chrześcijańskie święta: Boże Narodzenie przynosi karnawałowy szal zakupów, Halloween to uliczna rywalizacja dowcipnych przebierańców. Znikła całkowicie atmosfera religijnego skupienia, zadumy, podkreśla poeta, którego raczej stronił od konfesyjnych wyznań i deklaracji.

Ameryka miała zdegradować personalizm, zagubiła człowieka w modelu kariery, awansu, wyścigu po przedmioty. Nastąpiła unifikacja marzeń ludzi, dla których poziom życia stał się miarą spełnienia ideału. Lechoń recenzuje amerykańską adaptację filmową powieści Flauberta *Pani Bovary*, wykazując że centralnym problemem fabuły stały się nieoczekiwane pretensje małżonki wobec męża, który nie odniósł życiowego sukcesu, nie stał się kimś ważnym¹⁶. Film ten potwierdzałby obserwację, iż amerykański styl życia przybrał postać bezwzględного wyścigu, który eliminuje jednostki słabsze, nieprzystosowane. Nawet prywatność człowieka przestała być azylem bezpieczeństwa. Nie ma miejsca na emocjonalną bliskość z drugim człowiekiem, porozumienie, każdy zamknięty jest w kręgu własnego egoizmu. Lechoń notuje takie spostrzeżenie:

W autobusie, skoro tylko zwolni się miejsce przy oknie, zaraz się ktoś przesiada. Każdy chce dla siebie coraz lepiej, najlepiej, nawet na parę minut. (I, 193)

W tym wyścigu o lepsze miejsce należałoby, według poety, szukać źródeł hysterii Ameryki, która pasjonuje się w stopniu dla niego niepojętym rozgrywkami sportowymi, zwłaszcza baseballlem (który Lechoń nazywa swojskim i deprecjonującym określeniem – „gra w palanta”, którą uważa za zabawę, jaka nie przystoi poważnym i dorosłym ludziom). Blask gwiazd sportu przyćmiewa w Ameryce nawet, równie sztuczną i wyolbrzymioną ponad miarę, sławę gwiazd filmu.

¹⁶ Lechoń nie podaje w *Dzienniku*, o który film mu chodzi. Można założyć, że jest to obraz Vincenta Minelli z 1949 roku z Jennifer Jones w roli tytułowej.

Brak tu, ubolewa Lechoń, prawdziwego życia artystycznego, czyli przede wszystkim kawiarni na miarę Ziemiańskiej. Nie ma bohemy, tutejsi cyganie to gangsterzy, handlujący narkotykami.

Codzienne kontakty z Amerykanami rażą obłudą, fałszem przyjętej roli. Konieczny staje się pogodny wyraz twarzy, uśmiech wydaje się częścią ubrania. Z hollywoodzką manierą trzeba nieustannie deklarować powodzenie, sukces, milczeć o kłopotach i porażkach. Konieczny jest kamuflaż prawdziwych emocji:

Obowiązujący wszystkich Amerykanów uśmiech, zapewnienie, że wszystko jest *fine*, ubóstwienie sukcesu, paniczny lęk przed niepowodzeniem, wiecznie szczerzące się ze wszystkich reklam i fotografii przywódców politycznych zęby – cóż to za kretyńska, kiczowata koncepcja szczęścia! I jak daleka od prawdziwego – do którego te uśmiechnięte neuropaty i psychopaty nie mogą się ani rusz dobrać przez wszystkie pijaństwa, samochody i rozwody. (I, 210-11)

Pod tymi wszystkimi pozorami kryje się, według pisarza, chłód i dystans w relacjach międzyludzkich. Każdy gest życzliwości ma tu swą cenę, niczego nie robi się bezinteresownie. Poczęstowany nieoczekiwanie herbatą przez gospodynię domu, w którym mieszkał, z satysfakcją skonstatował, że spędziła ona znaczną część swojego życia w Europie!... Ameryka nie zna altruizmu. Nie rozumie też sensu pracy społecznikowskiej (tak oczywistej dla każdego czytelnika Żeromskiego...). Słynna z humanitarnych gestów Eleonora Roosevelt, jak dowiaduje się Lechoń, pobiera za każdy dobroczynny gest wysoką gażę.

Drażni pisarza amerykański brak manier, bezceremonialność, poufały stosunek do wszelkich autorytetów, uznanych nazwisk, sław:

Ike, Hary, Adlai w nagłówkach tutejszej prasy – jest to akurat to samo, co by było u nas: Józio powrócił z Druskiennik, Ignac podpisał konstytucję, Wicek tworzy rząd koalicyjny [...]. (I, 555)

Źródło takiego stanu rzeczy, sugeruje pisarz, należałoby zapewne szukać w przyjętym tu, z gruntu fałszywym modelu wychowawczym, każącym traktować dzieci, jak małych dorosłych, po partnersku. W konsekwencji amerykańska szkoła deformuje charakter, odbierając naturalną dla młodego człowieka potrzebę autorytetu. Wszyscy są tu po imieniu, nie zważa się na rangę osoby, jej pozycję i zasługi. Lechoń tęskni do ścisłej, europejskiej hierarchii społecznej i zawodowej. Swe przemyslenia zaś ilustruje obrazkiem-przypowieścią, zapamiętanym jeszcze z czasów paryskich:

Pamiętam, jak Jacek Stryjeński dobrze się miał u mnie w Paryżu i jaki był przykładny, kiedy przyjmował mój autorytet. Wszystko to załamało się w jednej chwili, kiedy Wierzyński wpadł na demagogiczny i niepedagogiczny pomysł, aby wypić z 15-letnim Jackiem bruderszaft. Nazajutrz już Jacek uważał, że ma

wszystkie przyjemności życia za sobą, zaczął na mnie patrzeć krytycznie i zrobił się tak nieznośny, że byłem szczęśliwy, gdy wyjechał. (I, 151-52)

Ameryka źle wychowanych chłopców pozostaje krajem wciąż niedojrzałym, czego Lechoń, wbrew Gombrowiczowi, nie uważa za wartość. Przekłada się to na politykę kraju, niedojrzali prezydenci prowadzą naiwną politykę, opierającą się na wierze w cudze deklaracje, dobrą wolę partnerów, w magiczną moc ideałów demokracji, postępu, wolności. Wyprowadzona ze szkoły łatwowierność Amerykanów zrodziła Jałtę, ułatwia w dobie powojennej globalną ekspansję komunizmu. Konstatuje wreszcie pisarz: „Chińczycy przez swe stare tradycje są bliżsi Europie niż Amerykanie” (I, 201).

Amerykańskie zaś spojrzenie na Europę, podkreśla Lechoń, podszyte jest kompleksami, zazdrością o przeszłość. Amerykanie nie rozumieją Europy i jednocześnie się jej obawiają. Skomplikowana, wielowiekowa Europa, ze swymi warstwami tradycji, to prawdziwe wyzwanie dla amerykańskiej prostolinijności:

Prawdziwi Amerykanie, solidni, uczciwi, z zasadami – jeżeli ich dobrze poskrobać, okazują się najczęściej nacjonalistami z kompleksem niższości, wciąż drażnionym przez Europę. Kto tego nie wie – nic nie rozumie z polityki zagranicznej tego kraju. (I, 161)

Niedojrzała Ameryka ma swoją wciąż niedojrzałą kulturę. Popularna rozrywka (najczęściej sport) wypiera kulturę wysoką. Cała Ameryka mu się wydaje krajem stworzonym na miarę tuzinkowych dorobkiewiczów, komiwojażerów, gospodyń domowych. Jest wielką prowincją, nawet w wielkich miastach, która, pozbawiona prawdziwego życia duchowego, jest kulturalną pustynią:

Bezgraniczna prowincjonalność Waszyngtonu. Czekają tu na popołudniową herbatę czy gazety jak na prowincji w Polsce, jak w jakimś oddalonym od kolei dworze. (I, 474)

Lektury amerykańskie Lechonia to wciąż głównie książki europejskie, francuskie i polskie. Pisarz jako krytyk stara się notować najważniejsze współczesne mu tendencje literackie. Literaturę amerykańską poznaje wybiórczo i omawia pobieżnie. To, co tu jest najciekawsze, ma wydobywać analogia: *Tramwaj zwany pożądaniem* Williamsa zestawiony zostaje z *Chłopami* Reymonta i *Lekkomyślną siostrą* Perzyńskiego, Faulkner porównywany jest z Żeromskim. Hemingway to dobra literatura przygodowa, jaką znamy z Europy. Wreszcie pisarz konstatuje, że kultura amerykańska jest jedynie zwulgaryzowaną odmianą kultury europejskiej, zaś jedyny oryginalny wkład Ameryki w kulturowe dziedzictwo świata to kreskówki Disneya...

Przyczyna tak kategorycznych ocen wydaje się oczywista: Lechoń nigdy nie zadomowił się w języku angielskim. W ostatnich miesiącach swojego życia, po 15 latach pobytu w Ameryce, relacjonował swe starania o prawo stałego pobytu:

[...] miałem *hearing* przed naturalizacją [...]. Otóż miałem ten przesłuch i wypadł fatalnie, tak byłem strasznie zmęczony, a zresztą moja znajomość języka angielskiego nie zawiera w sobie rozumienia szybkiej mowy. Nie rozumiałem połowy pytań i jeżeli „puszczono” mnie (jak mam nadzieję), to dzięki wysokim protekcjom. (III, 792)

lub w innym miejscu:

[...] ciągle szukam słów [angielskich] i wciąż mi ich brak. Czuję, że powinienem sobie kupić słownik i co dzień czytać parę kartek jak Biblię. (III, 690)

Przez 15 lat Lechoń nie kupił sobie słownika angielskiego? Przecież czytał (chyba) anglojęzyczne gazety, słuchał (chyba) anglojęzycznego radia, był (z pewnością) na anglojęzycznych filmach, czytał (chyba w oryginale?) Hemingwaya czy Faulknera. A może, obracając się niemal wyłącznie w środowisku polonijnym, znał to wszystko „z drugiej ręki”, z przyjacielskich omówień? Do Paryża w roku 1930 też jechał z niemal żadną znajomością języka francuskiego, zrobił jednak postępy, przykładał się do nauki. Znamienne jest, że w *Dzienniku* pisarz już chętnie posługiwał się francuszczyzną, cytował mniej lub bardziej obszerne fragmenty wypowiedzi i dzieł w tym języku. Pierwszy fragment anglojęzyczny przytoczony zostaje dopiero w połowie drugiego tomu; są to *nota bene* dość proste słownikowo fragmenty *Pamiętników* Churchilla, do tego dotyczące spraw polskich.

Świat Ameryki musiał zatem pozostać dla pisarza tak naprawdę zamknięty. Wraz z częścią spauperyzowanej emigracji polskiej odrzucał język obcego otoczenia, postrzeganego jako wrogie, nieprzyjazne. Nie chciał więc, nie mógł, nie potrafił zrozumieć ludzi kraju, w którym zamieszkał, nie pojmował ich marzeń, ideałów, emocji. Przy słabej znajomości amerykańskiej literatury nie zdołał rozpoznać nawet urody amerykańskiego pejzażu.

Zamknął się więc w uprzedzeniach i powtarzał stereotypy. Można odnaleźć zaskakujące zbieżności w spojrzeniu na Amerykę Henryka Sienkiewicza (*Listy podróży do Ameryki*) i Lechonia, tak jakby czas się tu zatrzymał u schyłku XIX wieku. I o ile Sienkiewicz istotnie oglądał Amerykę, która dopiero zaczynała kształtować swą tożsamość, o tyle Lechoń mieszkał w kraju, który zdołał już zbudować swoją hegemoniczną pozycję nie tylko w świecie polityki, także nauki, kultury sztuki. Zamknięty w emigracyjnym getcie nie potrafił tego dostrzec, mentalnie nie wyjechał z Warszawy lat 30-tych, swoje kompleksy, fakty życiowej porażki wetował zaś manifestacją poczucia wyższości, nie mającego żadnego

pokrycia w faktach. Uciekinier ze starej Europy przywiózł stare, anachroniczne już uprzedzenia wobec Ameryki: prymitywnej, naiwnej, ubogiej duchem.

Jednocześnie zdawał sobie sprawę z nieuchronności procesów geopolitycznych, których był świadkiem. Podobnie jak Andrzej Bobkowski rozpoznawał bankructwo polityczne Europy. Podziwiał amerykańską siłę, potencjał militarny, geniusz dowódców wojskowych. Do MacArthura i Eisenhowera – ludzi czynu miał podobny stosunek, jak kiedyś do Piłsudskiego. Był przekonany, że jedynie Ameryka może przeciwstawić się totalitaryzmom, pokonawszy faszyzm będzie też tamą dla komunizmu. Demokracja amerykańska, przy wszystkich jej niedostatkach, może być pozytywną propozycją dla świata, który chcąc nie chcąc będzie musiał kiedyś założyć amerykański uniform. Z pełną aprobatą cytuje słowa André Malraux, „jednego z najgenialniejszych Francuzów”:

Je crois que le phénomène capital de l'Amérique c'est qu'elle est en train de devenir l'héritière de la terre entière, d'en prendre conscience. Et si elle maintenant son libéralisme ses possibilités me semblent immenses. C'est le seul pays sans liens avec un passé, sans cathédrales et qui prend avec force et puissance ce que le monde lui apporte. [...] Nous sommes dans une nouvelle ère. (III, 286)¹⁷

I Lechoń, podobnie jak Malraux skłonny do łatwych analogii, pragnie wierzyć, że umierająca Europa odegra wobec Ameryki identyczną rolę, jak starożytna Grecja wobec zwycięskiego Rzymu – przekazać swą wielką kulturę. Jednocześnie jest przekonany, że oznaczać to będzie ostateczny kres Europy, tak jak kiedyś oznaczało koniec dawnej Grecji.

Polskie getto zamienia zatem Lechoń na getto europejskie. Za amerykańską Polonią nie przepadał, podkreślał jałowość życia grupy zamkniętej na otoczenie, skłócenie, poczucie zagubienia, bezradności, braku perspektyw. Przekraczając granice polskości stawał się mentalnym więźniem Europy, nieco większego zaścianka na nowej mapie świata.

Bibliografia

- Adamczyk K., *Między milczeniem a przymusem mówienia* [w:] *Dziennik jako wyzwanie*. Lechoń – Gombrowicz – Herling-Grudziński, Kraków 1994.
Bobkowski A., *Szkice piórkami*, Warszawa 1987.
Bobkowski Andrzej wielokrotnie. W setną rocznicę urodzin pisarza, red. K. Ćwikliński, A. Kowalczyk, M. Urbanowski, Warszawa 2014.
Czarnecka B., *Ruchomy na szali wagi*. Lechoń homotekstualny, Toruń 2013.

¹⁷ „Myślę, iż zasadniczy fenomen Ameryki polega na tym, że zaczyna ona uświadamiać sobie, że staje się spadkobiercą całej ziemi. I jeśli potrafi wytrwać przy swoim liberalizmie, jej możliwości wydają mi się ogromne. To jedyny kraj bez związków z przeszłością, bez katedr, który przyjmuje z siłą i dobrą wiarą wszystko, co świat mu przynosi. [...] Jesteśmy na progu nowej ery” (tłumaczenie: DT).

- Danielewiczowa M., O „Dzienniku” Lechonia [w:] J. Lechoń, Dziennik, t. 1, Londyn 1967.
- Dorosz B., Nowojorskie tajemnice życia i śmierci Jana Lechonia, „Teksty Drugie” 2004, nr 3.
- Gombrowicz W., Dziennik 1957-1961 [w:] Dzieła, t. 8, Kraków 1986.
- Gosk H., „Dokument ludzki”. Poczucie tożsamości jednostkowej i zbiorowej „ja” „Dziennika” Lechonia, a kształt formalny oraz treść zapisu [w:] A gdy to wszystko zapomnę... Szkice o polskim piśarstwie emigracyjnym XX wieku, Izabelin 1995.
- Lechoń J., Dziennik, t. 1-3, Warszawa 1992.
- Loth R., Ostatnie dzieło Jana Lechonia [w:] J. Lechoń, Dziennik, t. 1, Warszawa 1992.
- Miłosz Cz., Duże cienie, „Kultura” 1972, nr 10.
- Stępień M., Jan Lechoń w Nowym Jorku, Katowice 2008.
- Wyka M., „Dziennik” Jana Lechonia – autoterapia, sny, przepowiednie [w:] Szkice z epoki powinności, Kraków 1992.
- Wyskiel W., Kręgi wygnania. Jan Lechoń na obczyźnie, Kraków 1988.