

**RADOMSKIE
STUDIA
FILOLOGICZNE**

Nr 1/7/2018

Komitet Redakcyjny

Redaktor Naczelny: dr hab. Dariusz Trzeźniowski, prof. nadzw.

Zastępca Redaktora Naczelnego: dr Agata Buda

Członek Redakcji: dr Anna Stachurska

Sekretarz Redakcji: dr Rafał Gołąbek

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 Bilovešský, Ph.D. (Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Słowacja)

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

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

prof. Julie Coleman (University of Leicester)

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

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

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

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

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

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)

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 Świątowski (UR, Rzeszów)

dr hab. Dariusz Trzeźniowski, prof. UTH (Radom)

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

Redaktor naukowy numeru

dr hab. Dariusz Trzeźniowski

dr Anna Stachurska

dr Agata Buda

Redaktorzy tematyczni

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

Redaktorzy językowi

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

Recenzenci

Lista recenzentów jest publikowana na stronie internetowej czasopisma

Wersja papierowa czasopisma jest wersją główną (referencyjną)

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

ISSN 2299-1131

Wyd. I

SPIS TREŚCI

Z ZAGADNIEŃ JĘZYKOZNAWSTWA

Radosław Lis DAS PROPAGANDISTISCHE BILD DER DEUTSCHEN IN DER „KRAKAUER ZEITUNG“ 1939 - 1945	9
Adrian Szary AKSJOLOGIA ŻEROMSKIEGO, CZYLI KILKA SŁÓW NA TEMAT ŚWIATA WARTOŚCI W WYBRANYCH UTWORACH PISARZA.....	14
Jana Javorčíková, Stanislav Kováč MOTIVATION TO READ: FACTS AND MYTHS	27
Martina Šipošová LIMITS AND BARRIERS OF PRIMARY SCHOOL RE-QUALIFIED ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN ENGLISH LESSONS IN SLOVAKIA	36
Grzegorz A. Kleparski AUSTRALIAN ENGLISH: THE ANGLO-SAXON COUNTRY COUSIN FROM THE ANTIPODES.....	56
Rafał Gołąbek STANDARDIZATION AS A CRITERION USED IN DISTINGUISHING A LANGUAGE FROM A DIALECT: A SOCIOLINGUISTIC PERSPECTIVE ON KASHUBIAN	68
Jacek Kowalski VON LUTHER BIS BENJAMIN – EINIGE BEMERKUNGEN ZUR ÜBERSETZUNGSSPRACHE IM DEUTSCHSPRACHIGEN KULTURRAUM.....	79

Z ZAGADNIEŃ LITERATUROZNAWSTWA

Sławomir I. Bukowski REFLEKSJE EKONOMISTY OPTYMISTY NAD „ZIEMIĄ OBIECANĄ” WŁADYSŁAWA ST. REYMONTA.....	95
Dariusz Trzeźniowski GDYBY DO NAS PRZYSZŁA... BELLE ÉPOQUE, ŻEROMSKI, POPIOŁY I WOJNA	102

Mária Hricková, Simona Klimková

DEVELOPING STUDENTS' READING COMPREHENSION AND CRITICAL
THINKING THROUGH CONTEXTUAL READING ACTIVITIES 114

Matylda Łucja Nowak

BÖLLS FRAUEN: LENI PFEIFFER ALS RESULTAT DES BILD-EFFEKTS..... 129

TABLE OF CONTENTS

THE ISSUES OF LINGUISTICS

Radosław Lis DAS PROPAGANDISTISCHE BILD DER DEUTSCHEN IN DER „KRAKAUER ZEITUNG“ 1939 - 1945	9
Adrian Szary AKSJOLOGIA ŻEROMSKIEGO, CZYLI KILKA SŁÓW NA TEMAT ŚWIATA WARTOŚCI W WYBRANYCH UTWORACH PISARZA.....	14
Jana Javorčíková, Stanislav Kováč MOTIVATION TO READ: FACTS AND MYTHS	27
Martina Šipošová LIMITS AND BARRIERS OF PRIMARY SCHOOL RE-QUALIFIED ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN ENGLISH LESSONS IN SLOVAKIA	36
Grzegorz A. Kleparski AUSTRALIAN ENGLISH: THE ANGLO-SAXON COUNTRY COUSIN FROM THE ANTIPODES.....	56
Rafał Gołąbek STANDARDIZATION AS A CRITERION USED IN DISTINGUISHING A LANGUAGE FROM A DIALECT: A SOCIOLINGUISTIC PERSPECTIVE ON KASHUBIAN	68
Jacek Kowalski VON LUTHER BIS BENJAMIN – EINIGE BEMERKUNGEN ZUR ÜBERSETZUNGSSPRACHE IM DEUTSCHSPRACHIGEN KULTURRAUM.....	79

THE ISSUES OF LITERARY STUDIES

Sławomir I. Bukowski REFLEKSJE EKONOMISTY OPTYMISTY NAD „ZIEMIĄ OBIECANĄ” WŁADYSŁAWA ST. REYMONTA.....	95
Dariusz Trzeźniowski GDYBY DO NAS PRZYSZŁA... BELLE ÉPOQUE, ŻEROMSKI, POPIOŁY I WOJNA	102

Mária Hricková, Simona Klimková

DEVELOPING STUDENTS' READING COMPREHENSION AND CRITICAL
THINKING THROUGH CONTEXTUAL READING ACTIVITIES 114

Matylda Łucja Nowak

BÖLLS FRAUEN: LENI PFEIFFER ALS RESULTAT DES BILD-EFFEKTS..... 129

JĘZYKOZNAWSTWO

Radosław Lis
Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities
Radom, Poland
r.lis@uthrad.pl

DAS PROPAGANDISTISCHE BILD DER DEUTSCHEN IN DER „KRAKAUER ZEITUNG“ 1939 - 1945

Streszczenie: Tematem niniejszego artykułu jest analiza języka propagandy hitlerowskiej w latach 1939 - 1945, dotyczącej niemieckiej polityki w okupowanej Polsce. Bazą źródłową, wykorzystaną pod kątem zasygnalizowanej problematyki, są wybrane egzemplarze wydawanego w Generalnym Gubernatorstwie dziennika „Krakauer Zeitung”, wpleczonego w latach okupacji w system propagandy hitlerowskiej i będącego jednym z jej najistotniejszych ogniw.

Słowa kluczowe: propaganda, manipulacja, Generalne Gubernatorstwo.

Abstract: This article analyses the language of German propaganda in selected 1939 - 1945 issues of „Krakauer Zeitung”, the daily published in Cracow - based General Government and meant to be one of the most important instruments of the German manipulation among the polish population. Specifically, the attempts are made to identify and reconstruct some of the intended propaganda objectives behind selected linguistic expressions.

Keywords: propaganda, language manipulation, General Government.

Viele Jahre lang herrschten die Nationalsozialisten uneingeschränkt nicht nur in Deutschland, sondern auch in zahlreichen Gebieten in ganz Europa. Während dieser Zeit durchdrangen sie – auch in Form eines ganz spezifischen Sprachgebrauchs – mit ihrer Weltanschauung und Propaganda beinahe alle Lebensbereiche der Deutschen und der im Zweiten Weltkrieg besiegten Völker. Die Besatzer waren sich dessen bewusst, dass die Sprache und die Propaganda durchaus wirksame Waffen sind, die gegenüber den unterworfenen Völkern und Gebieten eingesetzt werden müssen.¹

Neben der Beseitigung des polnischen und jüdischen Besitzes, Vernichtung der Intelligenz, Aufhebung polnischer Straßen - und Ortsnamen, Auflösung aller bisher funktionierenden polnischen Organisationen, betraf die Entpolonisierung des besetzten Staates auch Verdrängung der polnischen Sprache aus der Öffentlichkeit

¹ Lis, 2010, 550.

und somit die Beseitigung der polnischen Kunst, Kultur, Literatur und Presse. Anstelle der von den polnischen Publizisten verfassten Druckschriften gründete man bereits 1939 neue, von den deutschen Verfassern und Propagandisten beeinflusste Tageszeitungen.²

Zu den größten und wichtigsten Blättern gehörten „Nowy Kurier Warszawski“, „Goniec Krakowski“, „Gazeta Lwowska“ und „Kurier Częstochowski“.³ Die Presse war von Anfang an Hauptträger der Propaganda des Generalgouvernements.⁴ Die propagandistisch gelenkte Information hatte grundsätzlich Vorrang: Die Aufgabe von Redakteuren und Mitarbeitern der polnischsprachigen Presse des Generalgouvernements war, die propagandistischen Botschaften der nationalsozialistischen Besatzer in annehmbarer Weise zu vermitteln.

Neben den polnischsprachigen, von den nationalsozialistischen Machthabern kontrollierten Massenmedien, trat auf die Stelle der vollständig verbotenen freien Druckerzeugnisse auch eine neuartige Besatzungspresse in der deutschen Sprache. Dieser deutschsprachigen Presse muss ein bedeutender Beitrag zugerechnet werden, wenn es um die Beeinflussung der Besatzer im Sinne des nationalsozialistischen Systems geht.⁵

Die Nationalsozialisten haben es verstanden, die Sprache als Waffe für ihre Zwecke zu missbrauchen und mittels der Macht des Wortes möglichst alle Teile der Bevölkerung und sämtliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens zu erreichen.

„Krakauer Zeitung“ war ein 1939 von den nationalsozialistischen Besatzern im Generalgouvernement gegründetes Tagesblatt. Zum ersten Mal erschien es am zwölften November 1939, und die letzte Nummer der Tageszeitung wurde am siebzehnten Januar 1945 veröffentlicht. Sie war im ganzen Krakauer Distrikt zu erreichen und sorgte für propagandistisch gefärbte aktuelle Nachrichten, um in den besetzten Gebieten das fremdvölkische Element durch einen besonderen Sprachgebrauch wesentlich zu beeinflussen.⁶

Die Nationalsozialisten haben bestimmten lexikalischen und stilistischen Mitteln mit ihren irreführenden Mehrdeutigkeiten und Fälschungen einen breiten Raum eingeräumt. Die Propagandasprache des Dritten Reiches hatte vor allem die Aufgabe, die Gegner des NS - Regimes im bestimmten Stil darzustellen. Sie sollten auch ein Bedrohungsgefühl wecken, das deutsche Volk zum Kampf mit ihnen ermuntern und die Notwendigkeit ihrer völligen Vernichtung und Versklavung

² Sobczak, 1988, 366.

³ Głowiński, 2000, 45.

⁴ Jockheck, 2006, 80.

⁵ Kołtunowski, 1990, 9.

⁶ Kołtunowski, 1990, 15.

beweisen. Zu diesen Gegnern gehörten vor allem das Judentum, aber auch slawische Nationen, darunter Polen und natürlich andere Kriegsgegner.⁷

Wenn es dagegen um Deutsche geht, durften nur die positiven Eigenschaften in den Medien hervorgehoben werden (mit hoher Frequenz des Pathos und des Superlativs). Alles andere, also sämtliche Grausamkeiten, Verbrechen usw. seitens der Deutschen mussten verschwiegen werden.⁸

Deshalb schrieb man in den pathetischen Presseberichten vom „germanischen Wunder“, von der „stärksten Militärmacht der Erde“ und der „gewaltigen und haarscharf eingestellten Maschine der deutschen Organisation“, deren „prächtige Männergestalten und stählerne Helden ausgezeichnet bewaffnet und unerschrocken, den härtesten Schlag mit der höchsten Kampfkraft gegen den Feind führten“.⁹

Darüber hinaus standen in der „Krakauer Zeitung“ an der Tagesordnung solche Begriffe wie „hervorragende Erfolge“, „gigantisches Werk“, „blitzartige Aktionen“.¹⁰ Aber nicht nur die deutsche Armee, sondern auch die nationalsozialistische Verwaltung im Generalgouvernement wurde immer als erfolgreich dargestellt:

„Dank der ungeheueren Anstrengungen der Verwaltungspioniere dieses Gebietes gelang es mittels neuartiger, elastischer Methoden der Verwaltungsführung große Projekte zu realisieren, so dass man gewaltige Fortschritte feststellen konnte“.¹¹

Mit anderen Worten: „Allein unter deutscher Führung und Anleitung gelang es, die furchtbaren Folgen jahrzehntelanger, tief eingefressener Misswirtschaft zu beseitigen“. Man behauptete, das Regime lege die Grundlagen für „eine neue, bessere und gerechtere deutsche Ordnung.“¹² Besonders betont wurden „hervorragende Zusammenarbeit“ der Staatsdienststellen des Generalgouvernements und des Arbeitsbereiches NSDAP, „historische Leistungen“, eine „große, heroische Gemeinschaftsleistung“, „ungeheueren Anstrengungen“, sowie viele andere Eigenschaften deutscher Führung¹³, z. B.:

Deutschland hat die besten Soldaten, sie seien einzig dastehend in der Welt und werden in die Geschichte für alle Zeiten eingehen. Die arische Rasse steht an der Spitze der menschlichen Entwicklung. Kein Mensch aus der ganzen Welt kann

⁷ Klemperer, 1949, 90.

⁸ Lis, 2010, 551.

⁹ Lis, 2008, 103.

¹⁰ Tamże, 112.

¹¹ Lis, 2008, 101.

¹² Tamże, 134.

¹³ Tamże, 135.

sachlich bestreiten, dass das deutsche Volk seinen Feinden an fachlichem Können, an kämpferischen Leistungen und an kriegerischer Moral weit überlegen ist.¹⁴

Dem deutschen Volkselement kommt für alle Zukunft die führende Mission in diesem Weichselraum zu. Wir sind alle überzeugt, dass uns der Führer zum größten Siege der deutschen Geschichte führen wird. Wir erleben das größte Wunder, das es in der Geschichte überhaupt gibt: ein Genie baut eine neue Welt. Was Deutschland heute vollbringt, ist ein Ruhmesblatt der Nation für ewige Zeiten.¹⁵

Diese und andere zahlreiche Beispiele aus der „Krakauer Zeitung“ lassen erkennen, dass für die nationalsozialistische Propaganda das Bild den anderen Völkern gegenüber weit überlegenen Deutschen von durchaus großer Bedeutung war.

Politik und Sprache hängen schon seit Jahren immer zusammen, denn um eine Gesellschaft zum Handeln zu bringen und eine politische Struktur zu erreichen, müssen politische Ziele gebündelt und wirksam werden.¹⁶ Aus diesem Grunde müssen die Politiker auf die Sprache zurückgreifen, um ihre Absichten zu erläutern, ihre Pläne durchzusetzen, die beabsichtigten Ziele zu erreichen und für die eigene Sache Zustimmungsbereitschaft zu erzeugen.¹⁷ Mittels Sprache kommt es nicht selten zur Meinungsbildung, – verbreitung und – änderung. Darüber hinaus können mit Hilfe der Sprache Standpunkte ausgetauscht, Entscheidungen getroffen und verteidigt werden.¹⁸

Bibliografie

- Bachem, R., 1979, Einführung in die Analyse politischer Texte, München.
Bergsdorf, W., 1983, Herrschaft und Sprache. Studie zur politischen Terminologie der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart.
Głowiński, T. (2000), O nowy porządek europejski. Ewolucja hitlerowskiej propagandy politycznej wobec Polaków w Generalnym Gubernatorstwie 1939 - 1945, Wrocław.
Jockheck, L., 2006, Propaganda im Generalgouvernement. Die NS-Besatzungspresse für Deutsche und Polen 1939 - 1945, Osnabrück.
Klemperer, V., 1949, LTI. Notizbuch eines Philologen, Berlin.
Kołunowski, P., 1990, Strategia propagandy hitlerowskiej w Generalnym Gubernatorstwie na podstawie „Krakauer Zeitung” (1939 - 1945), Lublin.
Lis, R., 2008, Propagandasprache im Dritten Reich anhand der NS-Besatzungspresse im Generalgouvernement, München.

¹⁴ Tamże, 93.

¹⁵ Tamże, 46.

¹⁶ Lis, 2018, 273.

¹⁷ Bergsdorf 1991, 19.

¹⁸ Bachem 1979, 11.

- Lis, R., 2010, Propaganda im Generalgouvernement. Die NS-Besatzungspresse in Polen 1939 - 1945, „Studia Niemcoznawcze” XLV, Warszawa, 549 - 560.
- Lis, R., 2018, Od Lutra do Goebbelsa – rola mediów w propagandzie na przestrzeni wieków, „Studia Niemcoznawcze” LXI, Warszawa, 271 - 278.
- Sobczak, J., 1988, Polska w propagandzie i polityce III Rzeszy w latach 1939 - 1945, Poznań.

Adrian Szary
Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities
Radom, Poland
adrianszary@wp.pl

AKSJOLOGIA ŻEROMSKIEGO, CZYLI KILKA SŁÓW NA TEMAT ŚWIATA WARTOŚCI W WYBRANYCH UTWORACH PISARZA

Streszczenie: Artykuł jest próbą wskazania kilku podstawowych wartości, dających się wyeksplikować z wybranych utworów Stefana Żeromskiego.

We wstępie pracy przedstawione zostały podstawowe definicje aksjologiczne oraz typologia wartości, zaproponowana przez Jadwigę Puzyninę, która zdeterminowała dalszą część badań nad językiem wartości w utworach Stefana Żeromskiego.

Słowa kluczowe: literatura, aksjolingwistyka, wartości.

Abstract: This article is about the world of values made visible in the select works of Stefan Żeromski.

It begins with a review of basic definitions of linguistic axiology. The main problem is to propose a typology of values by Jadwiga Puzynina. The rest of the work, according to this typology, are the extracted values and the negative values shown in the select publications by Stefan Żeromski.

Keywords: literature, axiolinguistics, values.

W 90 rocznicę śmierci Stefana Żeromskiego warto poddać semantycznej analizie kilka utworów pisarza, pod kątem ujawniającego się w nich świata wartości. Materiałem badawczym uczynimy cztery jego powieści: „Syzyfowe prace”, „Ludzie bezdomni”, „Wierna rzeka” i „Przedwiośnie”. Zanim jednak przejdziemy do eksplikacji ujawniających się w nich wartości i antywartości, należy przypomnieć podstawowe pojęcia, związane z aksjologią.

Problematyka wartości podejmowana była przez filozofów, socjologów, psychologów, a nawet literaturoznawców, między innymi: Władysława Tatarkiewicza, Marię Ossowską, czy Stefana Sawickiego¹. Na grunt

¹ Por., np.: W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1 - 3, Warszawa 1999; P. Oleś i M. Oleś, *Zagadnienie wartości w psychologii humanistycznej A.H. Masłowa i C.R. Rogersa Masłowa*, „Roczniki Filozoficzne” 9, 1981, z. 4, s. 141 - 157; S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, [w:] *Dzieła*, t. 3, Warszawa 1967, s. 201 - 227, M. Ossowska,

polskiego językoznawstwa rozważania te przeniosła przede wszystkim Jadwiga Puzynina².

Lingwistka przyjmuje, że *wartość* w sensie prymarnym to szeroko rozumiane cechy przedmiotów, sytuacji, innych cech, które uznajemy intelektualnie za dobre i/lub odczuwamy jako dobre, a odpowiednio antywartości to cechy, które uznajemy za złe i/lub odczuwamy jako takie³. Eksplikacja wyrażenia *wartość* jest zatem następująca:

X jest wartością: X jest tym, co (ludzie w ogóle, grupa ludzi i) nadawca odczuwa (ją) jako dobre i uznaje (ją) za dobre⁴.

Wartościowanie zaś według badaczki to wydawanie i/lub wypowiadanie sądu o wartości, tj. o tym, czy coś jest dobre, czy złe pod jakimś względem, czy też znajduje się w jakimś punkcie skali wartości pomiędzy dobrym i złym. Wartościowanie będzie więc przez Puzyninę rozumiane jako `przypisywanie wartości pozytywnych lub negatywnych i/lub ustalanie preferencji, między nimi⁵.

W literaturze aksjologicznej można znaleźć wiele propozycji podziałów *wartości*. Jednym z nich jest podział na *wartości*: *deklarowane*, *uznawane* i *odczuwane*⁶. Pierwsze z nich ujawniają się w ankietach, przemówieniach, utworach literackich, publicystyce i jeżeli przez nadawcę komunikatu deklarowane są szczerze, zaliczyć je można automatycznie do kategorii wartości *uznawanych*. Kryterium prawdziwości manifestowanych przekonań, odbiorca może weryfikować na podstawie obserwacji osoby opowiadającej się za danymi wartościami, czy rzeczywiście wprowadza je w swoje czyny. Ostatnie natomiast spośród wymienionych – *wartości odczuwane* (inaczej zwane *uczuciowymi*) mogą być wyrażane poprzez pozajęzykowe zachowania ematywne (np. klaskanie z radości) lub za pomocą środków językowych. Mogą one obejmować różne poziomy języka: fonetykę (odpowiednia intonacja); słowotwórstwo (sufiksy typu: -eńka, np.: *mateńka*; -ydło, np.: *sztuczydło*); leksykę (nacechowane emocjonalnie przymiotniki: *cudowny*, *ohydny*). Wyrażaniu wartości *odczuwanych* służy także: metafora, porównanie, ironia i inne środki mowy nie wprost⁷.

Podstawy nauki o moralności, Warszawa 1963, s. 48 - 71, S. Sawicki i W. Panas, *O wartościowaniu w badaniach literackich*, Lublin 1986.

² Zob. J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992; *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997.

³ J. Puzynina, *Słowo Norwida*, Wrocław 1990, s. 81.

⁴ J. Puzynina, *Jak pracować nad językiem wartości?*, [w:] *Języka a kultura*, tom 2. *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, pod red. Jadwigi Puzyniny i Jerzego Bartmińskiego, Wrocław 1991, s. 130.

⁵ J. Puzynina, *Jak pracować nad językiem wartości?*, dz. cyt., s. 131.

⁶ Na temat wartości *uznawanych* i *odczuwanych* zob. S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, [w:] *Dzieła*, T. 3, Warszawa 1967, s. 71 i n.

⁷ S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, op.cit., s.71 i n.

Innym powszechnie obowiązującym, jest podział na: *wartości absolutne* (podstawowe, ostateczne) oraz *wartości instrumentalne* (użualne, służebne, pragmatyczne). *Wartości absolutne* to te „same w sobie”, nie traktowane jako środki do zdobywania innych; natomiast – *instrumentalne*, stanowią jakby pośredni etap w osiąganiu innych wartości.

Na podstawie powyższej klasyfikacji Jadwiga Puzynina wysuwa także własną propozycję typologii wartości. Wszystkie cechy, stany, czynności (wtórnie przedmioty) dzieli na obojętne dla człowieka, nie stanowiące wartości i nieobojętne – stanowiące wartość. W obrębie klasy tych nieobojętnych wydziela wartości pozytywne i negatywne, które różnicuje według następujących kryteriów:

1. podstawowe (absolutne);
 - a. transcendentne (sacrum);
 - b. nietranscendentne:
 - o estetyczne,
 - o moralne,
 - o poznawcze,
 - o witalne,
 - o odczuć psychicznych i/lub fizjologicznych;
2. pomocnicze (instrumentalne)⁸.

W odtworzeniu świata wartości w wybranych powieściach Stefana Żeromskiego, pomoc może typologia Jadwigi Puzyniny. Spróbujmy zastosować jej teoretyczne rozważania, dotyczące aksjolingwistyki, do interpretacji jego utworów.

Wyjdźmy od najniższego poziomu *wartości*, określanego przez Puzyninę *odczuciami psychicznymi i/lub fizjologicznymi*. Jedną z nich jest *przyjemność*, ujawniana w powieściach Żeromskiego w odniesieniu do relacji damsko – męskich. W *Ludziach bezdomnych* czytamy:

Te same uczucia, które Judym przed chwilą miał w sobie, widział teraz na licach nieznajomej. Sprawiało mu to szczerą **przyjemność**.
(Lbez., s. 9)

Podobnie wartość *przyjemności* funkcjonuje w *Wiernej rzece*, w scenach, w których mamy do czynienia ze zbliżeniami Salomei Brynickiej i Józefa Odrowąża:

(...) pierwsze powiewy upodobania, **przyjemności** zetknięć w ciemnym pokoju i gwałtownych całusów w lica i szyję, niby to wydartych i skradzionych, a właściwie dobrowolnie ofiarowanych.
(Wrz., s. 125)

⁸ J. Puzynina, *Jak pracować nad językiem wartości?*, s. 136.

W utworze tym *przyjemność* ewokowana jest nie tylko poprzez uczucia takie jak miłość, lecz odniesiona zostaje również do posiadania dóbr materialnych:

(...) poczęła z niejaką **przyjemnością** myśleć o pieniądzach, ofiarowanych jej przez księżnę Odrowążową. (Wrz., s. 173)

Nieco inny, bo duchowy wymiar *przyjemności* pojawia się w *Przedwiośniu*:

Teraz sprawiała mu istotną **przyjemność** jakąś duchową ulgę całkowita opowieść o swoim minionym życiu. (Przed., s. 116)

Egocentrycznie pojęte *wartości odczuciowe* - zdaniem Puzyniny - koncentrują się wokół tego, co dany człowiek uważa za swoje szczęście⁹.

Anna Wierzbicka twierdzi, że bycie szczęśliwym oznacza posiadanie najwyższego dobra. Badaczka proponuje następującą eksplikację *szczęścia*: szczęście to to, czego wszyscy pragniemy. Trudności w zdefiniowaniu *szczęścia* wynikają z faktu, że jest ono stanem indywidualnym i złożonym tzn. zależy m.in. od wymagań, jakie każdy z nas stawia życiu i od sposobu, w jaki reagujemy na szczęśliwe koleje losu.

Definicje *szczęścia* odnajdujemy w *Ludziach bezdomnych*. Według Żeromskiego wiąże się ono z poczuciem spokoju. Pisarz wyróżnia też dwa rodzaje *szczęścia*: osobiste i społeczne, a wybór między nimi staje się głównym problemem analizowanej powieści:

Spokój to stan bezcenny. Troski i biedy uczą odczuwać spokój jako **szczęście**.

Złamane jest tylko moje osobiste **szczęście**. (Lbez., s. 172)

Z powieściowych deskrypcji *szczęścia* wynika, że odczuwamy je sercem:

Pierwszy to pewnie raz od śmierci rodziców miał w sercu radość, rozkosz bytu, **szczęście**... (Przed., s. 83)

Szczęście jak ciepła krew wpłynęło do jej serca falą powolną. (Lbez., s. 265)

Na kartach powieści ujawniona zostaje też jedna z cech konotacyjnych *szczęścia*, jaką jest jego relatywizm:

Cieszył się, że **szczęście** samo przyszło, że go nie wołał ani wypraszał (Lbez., s. 127)

⁹ Jadwiga Puzynina, *Język wartości*, s. 169.

Poświadczenia tekstowe, w analizowanym idiolekcie pisarza, pokazują silne, stereotypowe przekonanie, że **szczęście** zsyła nam Bóg:

Szczęście zesłał mu Bóg po wielkim cierpieniu. (Wrz., s. 10)

Przy okazji presuponowana jest antywartość odczuciowa, czy też wartość ambiwalentna, jaką jest *cierpienie*. Kolokacje rzeczownika *cierpienie* z czasownikami dowodzą, że emocja ta pojawia się niespodziewanie i mimowolnie (por. rodzi się, pojawia, wybucha). Ciekawe zestawienie pojęcia **szczęście** ze sferą *sacrum* i *profanum* przynosi *passus*:

Niebiańskie zstąpiło **szczęście** gdy ręce jego opasały ją poprzez bieliznę i pociągnęły bezsilną w to jego łóżce. (Wrz., s. 50)

W *Wiernej rzece*, przywołane są frazeologiczne użycia interesującego nas leksemu:

Poznała tę chwilę swego życia jako **szczęście** bez granic, bez miary, bez początku i końca. (Wrz., s. 51)

Cytatem, który łączy obie analizowane wartości jest fragment *Ludzi bezdomnych*:

Wielką by mi **przyjemność** sprawiło, żebyś widziała czyjeś życie pełne **szczęścia**. (Lbez., s. 82)

Pokazuje on, że **szczęście**, jako wartość absolutna może przejść do kategorii wartości uzualnych, implikując zarazem *przyjemność*.

Antywartością odczuciową jest *głód*, który dość często pojawia się na kartach powieści Stefana Żeromskiego. Uczucie to powraca we wspomnieniach z dzieciństwa dra Tomasza Judyma:

Zdawało mu się, że skulony, obdarty, **głodny** i zdeptany, stojący na samym brzegu upodlenia, jest w ciemnej izbie piwnicznej. (Lbez., s. 124)

Głód cierpi również powstaniec z *Wiernej rzeki*:

Ale słucham, tylko że pani nie słyszy, jak we mnie **głód** **wniebogłosy** wrzeszczy w powstańcu. (Wrz., s. 27)

To byli właśnie ci, dla których wolności z pańskiego domu poszedł był spać w polach, w zimie, na roli – **przymierać głodem** – jak pies

słuchać rozkazu – bić się bez broni – i tak oto z placu boju wracać.
(Wrz., s. 6)

Mamy tu do czynienia z frazeologizmem „przymierać głodem”. Lęk przed śmiercią głodową prześladowe również bohatera *Przedwiośnia*.

Umrze tutaj z **głodu** wśród ludzi, którzy się tego naśmieją z jego chłopczyńskiej łatwowierności. (Przed., s. 15)

W powieści tej pojawia się również nacechowane emocjonalnie, pejoratywne określenie ludzi głodujących:

Oprócz pracowników, zajętych potężną robotą od świtu do nocy na górze trupiej, plątał się tam i wałęsał trzeci jeszcze gatunek istot żywych: — żebraki, **głodomory**, chorowite kaleki, baby i starcy — słowem, nędza miejska i portowa, ciągnąca za wyżerką przy wojsku.
(Przed., s. 26)

Z ciekawym metaforycznym użyciem leksemu *głód* mamy do czynienia w *Syzyfowych pracach*:

Marcin z **głodnym sercem** odchodził stamtąd w stronę parku, który leżał tuż po drugiej stronie połaci domów. I oto nagle los się nad nim zlitował. (Syz., s. 105)

Pojęcie to zostaje rozszerzone ze sfery somatycznej na sferę emocjonalną.

Kolejnym piętrzem *wartości nietrascendentnych* jest, wyróżniona przez Jadwigę Puzyninę, kategoria *wartości witalnych*. Zostaje ona ujawniona poprzez *wartość zdrowia*:

Pani Natalia interesowała się **zdrowiem** małej Karolki, która spała niespokojnie na ręku matczynym. (Lbez., s. 119)

Pytanie o zdrowie jest, zdaniem autora „Ludzi bezdomnych”, jednym z konwencjonalnych, stereotypowych pytań o funkcji fatycznej, co poświadcza następujący cytat:

Jeden z takich, zetknąwszy się z antykwariuszem, zaraz po stereotypowym pytaniu o **zdrowie** (...) (Lbez., s. 58)

W tej samej powieści czytamy:

Nie będę nazywał, nie będę wytykał palcem tych spomiędzy kolegów tutaj zebranych, którzy spieszą na każde wezwanie cierpiącej niedoli, którzy czas swój, **zdrowie i życie** niosą w ofierze, bez myśli o tym, że spełniają jakąś tam misję. (Lbez., s. 32)

W powyższym cytacie ujawniona zostaje jeszcze jedna wartość witalna, jaką jest ludzkie życie.

W *Wiernej rzecze* pojawia się interesujący z językowej perspektywy archaizm dotyczący człowieka powracającego do zdrowia – *zdrowieniec*:

Obecność jej podziałała na **zdrowieńca** w sposób bardzo gwałtowny. (Wrz., s. 58)

Cechy dobrego zdrowia wymienione są w *Przedwiośniu*:

zdrowie – apetyt i pragnienie, twardy sen (Przed., s. 36)

Wyraźnie też oddzielone zostaje zdrowie fizyczne i duchowe:

Cieszył się, upajał, nasycił swym **zdrowiem** fizycznym i duchowym błogostanem. (Przed., s. 61)

Dywagacje o młodym, zdrowym, nagle przerwany życiu, prowadzi Cezary Baryka, obserwując zabita Ormiankę:

Wewnątrz mnie wszystko było **zdrowiem** i siłą. **Zdrowa** byłam, pełna zapachu i szczęścia dla wszystkich wokoło, jak kwiat wiosenny róży. Wszystko me **zdrowie** czekało na szczęście wewnętrzne, któremu jeszcze nie zaznała. Za coście mię zamordowali, podli mężczyźni?” (Przed., s. 25)

Odnajdujemy również u Żeromskiego liczne poświadczenia frazeologiczne:

Gościna udzielona księżnej Szczerbatow – Mamajew **nie wyszła** matce Cezarego na **zdrowie**. (Przed., s. 18)
Był przecie w posiadaniu prawdy, po cóż tedy było **psuć sobie zdrowie**. (Przed., s. 131)

Antywartością witalną jest *choroba*. Pojęcie to równie często pojawia się w idiolekcie Stefana Żeromskiego, zwłaszcza w *Ludziach bezdomnych*. Cały bowiem utwór poświęcony jest dyskursowi medycznemu. Oto przykład:

Jestem jak człowiek bardzo **chory**, który sam nie wie, co go najwięcej boli. (Lbez., s. 84)

Z chorobą zмага się również powstaniec – bohater *Wiernej rzeki*:

Chory powstaniec spał po całych dniach i nocach w gorączce. Nie wiadomo było, czy przyczyną tej gorączki są rany, czy jaka inna wewnętrzna **choroba**. (Wrz., s. 26)

Jego choroba zostaje na zasadzie metaforycznej porównana do snu:

Sen, jak moja **choroba**...
– Pańska **choroba** to także sen?
– Zły sen. (Wrz., s. 45)

Interesującym zabiegiem jest proces antropomorfizacji i przeniesienie pojęcia choroby na zjawiska przyrodnicze:

Ranek dnia przy końcu jesieni, **ranek chory** i jakby splakany, gdy drżący z zimna i (powiedzmy szczerze, co tam!) — ze strachu, trzęsł. (Lbez., s. 65)

Przywołane zostają też somatyczne objawy choroby:

Chory usnął w głębokiej gorączce. (Wrz., s. 25)
Chory nie mógł powstrzymać piekielnego kaszlu, który notabene mógł ich zgubić. (Przed., s. 44)

W deskrypcjach pojawiają się ludowe porzekadła, związane z chorobą, na przykład: *kto chory, ten umiera*. Chorują tacy bohaterowie Żeromskiego jak Władysław Barwicki na astmę, Karolina Szarłatowiczówna, ciotka Pelagia, Karolina Judymowa, Antoni Lulek. Pojęcie choroby na zasadzie metaforycznej przeniesione zostaje na klasę robotniczą:

Cała klasa robotnicza przeżarta jest nędzą i **chorobami**. (Przed., s. 138)

Jadwiga Puzynina zauważa, że do opisu słownictwa wchodzącego w skład kategorii *wartości moralnych* dobrze nadaje się teoria semantycznych prototypów, w myśl której jest wiele kategorii pojęciowych, w obrębie których część ich okazów jest percypowana wyraźnie jako hiponimy danego pojęcia nadrzędnego, część nie. Poczucie przynależności okazów danej kategorii do niej jest

stopniowalne, co psychologowie sprawdzają za pomocą testów¹⁰. Badaczka zakłada, że cechy takie jak *uczciwość*, *życzliwość*, *sprawiedliwość* i *dobro* byłyby w centrum kategorii nazw z zakresu moralności¹¹.

Jak słusznie zauważa Tomasz Krzeszowski, najbardziej podstawowym rozróżnieniem wartości jest ogólna dychotomia „dodatni – ujemny”, która w najbardziej prototypowy sposób, wyraża się przymiotnikami „dobry – zły”, mającymi dużo szerszy zakres znaczeniowy niż jakiegokolwiek inne przymiotniki oceniające¹². Językoznawcze zainteresowania językiem wartości zaczęły się przejawiać w latach sześćdziesiątych XX wieku, opracowaniami dotyczącymi właśnie przymiotnika *dobry*¹³.

Polska lingwistka Anna Wierzbicka wyrażenie *dobry człowiek* eksplikowała następująco: „to człowiek, który jest dla innych ludzi taki, jak byśmy chcieli, aby ludzie byli dla innych ludzi”, *dobro* zaś to „to, czego byśmy wszyscy chcieli”; analogicznie *zło* to „to czego byśmy wszyscy nie chcieli”, a zatem *dobrze* to „tak, jak byśmy chcieli”¹⁴.

Jadwiga Puzynina natomiast kluczowe dla aksjologii przymiotniki *dobry*, *zły* eksplikuje następująco:

X jest dobre znaczy: X jest takie, jakie (ludzie w ogóle, pewna ich grupa i) nadawca chce (chcą), żeby X było.

i analogicznie:

X jest złe: X jest takie, jakie (ludzie w ogóle, pewna ich grupa i) nadawca chce nie chce (chcą), żeby X było.¹⁵

Pojęcie *dobra* u Żeromskiego jest wartością o charakterze socjocentrycznym:

Główną myślą starca było teraz **dobro bliźnich** (...) (Lbez., s. 53)
Miałam dawniej wiele wiary w *dobroć* ludzi i dlatego byłam gotowa spieszyć się ku nim (...) (Lbez., s. 71)

¹⁰ Na temat teorii prototypów zob. m.in. Jerzy Bartmiński, *Miejsce hiperonimu w definicji leksykograficznej* [w:] Tegoż Językowe podstawy obrazu świata, Lublin 2007, s. 52 -58.

¹¹ Zob. Jadwiga Puzynina, *Język wartości*, s. 161.

¹² Zob. T. Krzeszowski, *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*, Toruń 1999, s. 12 - 13.

¹³ Warto wymienić tu prace W. Zilliga, E.M. Wolfa, N.D. Arutjunowej, G.H. von Wrighta, K.D. Ludwiga. Na temat badań nad językiem wartości w lingwistyce zob. J. Puzynina, *Język wartości*, dz. cyt., s. 44 - 50 oraz Tejże, *Problematyka aksjologiczna w językoznawstwie*, dz. cyt., s. 59 - 71.

¹⁴ A. Wierzbicka, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa 1971, s. 238 - 239.

¹⁵ J. Puzynina, *Jak pracować nad językiem wartości?*, dz. cyt., s. 129 - 130.

(...) bo przecie ja za waszą swobodę i za wasze **dobro** się biłem.
(Wrz., s. 6)

Przyjrzyjmy się teraz jak funkcjonują w literackich utworach Stefana Żeromskiego *wartości poznawcze*. Jadwiga Puzynina analizując pole wyrazowe *wartości poznawczych* zauważa, że jego centrum stanowi *prawda* rozumiana jako *poznanie, wiedza o świecie*, w różnych jej odmianach i zakresach. Czynnościami prowadzącymi do uzyskania tej *wiedzy* są: *uczenie się, studiowanie, badania naukowe, myślenie, refleksja*; rezultatem nauki zaś: *wykształcenie, książki, prace naukowe*, a nosicielami wiedzy o świecie: *uczeni, mędracy, mądrzy*¹⁶. Oto kilka przykładów konceptualizacji *mądrości* w utworach Żeromskiego:

(...) **mądrość** i sprawiedliwość świeciły się w jego oczach jak gwiazdy w nocy. (Wrz., s. 44)

Mamy tu do czynienia z ciekawym porównaniem wiedzy do światła, poświadczonym w języku, w jego frazeologii (por. oświecić kogoś). Pojawia się też *mądrość* w znaczeniu zdobytego z wiekiem doświadczenia:

Uczyła go niejednej **mądrości życia**, której jeszcze w swym bezładnym i roztrzęsionym życiu nie posiadał. (Przed., s. 100)

W kolejnej deskrypcji wyrażona kolokwialnym określeniem:

Choć on i dziadyga, ale **mądry**, kuty na cztery nogi, nasz Szczepanisko. (Wrz., s.13)

Ujawnia się tu ciekawy, słowotwórczy mechanizm wartościujący, w sferze onomastycznej, polegający na użyciu sufiksów augmentatywnych w funkcji ironicznej Szczepanisko i leksemu o nacechowaniu pejoratywnym *dziadyga*.

W *Ludziach bezdomnych* wartości poznawcze wprowadzone są w kontekst transcendentny poprzez przywołanie słów *Księgi Koheleta*:

„Nie będzie tak **mądrego**, jak i głupiego na wieki, gdyż przyjdą dni, kiedy wszystkiego zapomną, a jak umiera **mądry**, tak też i głupi...”
Ta cyniczna **mądrość** rzucona przez zuchwałego króla, znawcę „wszystkich spraw pod słońcem”, nie niosła mi przykrości.
(Lbez., s. 87)

¹⁶ Jadwiga Puzynina, *Język wartości*, s. 150.

Istotna też staje się wartość nauki dla takich bohaterów utworów Stefana Żeromskiego jak Stasia Bozowska, dr Piotr, Marcin Borowicz czy doktor Tomasz Judym:

Od dawien dawna od czasu kiedy w szkołach zaczął się uczyć dla samej nauki, snuły mu się po głowie pewne nieokreślone idee z dziedziny chemii, fizjologii. Dosięgał zawsze myślami jakiegoś potężnego światła, tysiąc razy silniejszego od elektryczności, które oczom lekarza odsłoni wnętrze płuc suchotnika. (Lbez., s. 22)

Z naszymi emocjami związana jest sfera *wartości estetycznych*, które w typologii Jadwigi Puzyniny, zajmują kolejny szczebel drabiny aksjologicznej. W powieściach Żeromskiego są one reprezentowane przez *wartość piękna*, odniesioną głównie do urody bohaterek, rzadziej bohaterów jego powieści: ożenił się z kobietą wielkiej **piękności** (o żonie Czernisza); dziewczęta **piękność** jej bioder (o Salomei Brynickiej); być człowiekiem **pięknym**, wykwintnym i dla tych przymiotów być kochanym przez najcudowniejsze zjawisko ziemi, przez taką pannę Orszeńską. (o Karbowskim).

W zebranych przeze mnie materiale pojawiają się jeszcze takie przymiotnikowe derywaty piękna jak: **piękne** życie, **piękny** dzień, park, miesiąc maj. *Piękno* staje się też wartością absolutną, najwyższą:

Nie przywiązywał do tego wszystkiego wagi, jak nie przywiązujemy wagi do niczego oprócz **piękności**. (Lbez., s. 64)

Przejdźmy teraz do najwyższego piętra, które w klasyfikacji Jadwigi Puzyniny zajmują *wartości sakralne*. Jak zauważa Jadwiga Puzynina centrum wartości transcendentnych stanowi w sensie pozytywnym najogólniej pojęte dobro transcendentne, którego uosobieniem dla chrześcijanina jest Bóg, pojęty osobowo.

W analizowanych przeze mnie powieściach Żeromskiego pojawia się antropomorficzny obraz Boga: *Patrzył w niedosięte oczy strasznego Boga* (Wrz., s. 55).

W językowym obrazie Boga pojawiają się takie jego cechy jak wszechmoc, dobroć i sprawiedliwość:

Tylko jeszcze **Bóg** mógłby wszystko wywrócić, złamać straszną wolę, potargać zamysły. (Wrz., s. 64)

Wszechmogący **Bóg**, czyli sam bezzałosny los? (Wrz., s. 3)

Na kartach powieści Żeromskiego ukazane są tekstowe poświadczenia przekonania, że to właśnie Stwórca jest dawcą szczęścia i cierpienia, i tylko w nim możemy upatrywać ratunku:

Szczęście zesłał mu **Bóg** po wielkim cierpieniu. (Wrz., s. 10)

Wezwij na pomoc **Boga**. (Wrz., s. 62)

Nie brakuje również frazeologizmów z leksemem *Bóg*, typu:

Niech **Bóg** zachowa!

Bóg raczy wiedzieć, **Bóg** ma w opiece

Bóg z nimi, **Bóg** da.

Uruchamiają one w językowym obrazie *Boga* takie cechy konotacyjne Stwórcy jak: opiekuńczość, wszechwiedzę i ofiarność.

Swoistej sakralizacji podlega również u Żeromskiego wartość *patriotyzmu*. Szczególnie widoczne w takich tekstach jak: *Rozdzióbią nas kruki, wrony, Echa leśnie*, *Szyfowe prace*, *Przedwiośnie* czy *Wierna rzeka*. Na temat pojęcia patriotyzmu wypowiada się również bohater *Przedwiośnia* Antoni Lulek:

Gdy wśród ataków kaszlu Lulek z furją twierdził, iż wyrazu „**patriotyzm**” używa się dziś po to tylko, żeby wśród najciemniejszych mas budzić najciemniejsze instynkty, gdyż ci, którzy zażywają tego słowa, tej rzekomej idei, pokrywają nim tylko swoje interesy materialne, chodzi im bowiem o to, ażeby tym frazesem uspić, znieczulić, zniweczyć czujność mas i utrzymać w swych rękach bogactwa i władzę. (Przed., s. 133)

W ten sposób ujawnione zostały w utworach Stefana Żeromskiego wartości z każdej kategorii, zaproponowanej w typologii przez Jadwigę Puzyninę. Oczywiście artykuł ten nie wyczerpuje tematu. Można by wspomnieć jeszcze o innych tekstach pisarza, o niektórych antywartościach, jak: *zło*, *brzydota*, czy wartościach instrumentalnych jak *praca*, ujawniająca się chociażby w tekście *Ludzie bezdomni*. Nie wspominałem również o wartościach takich jak *miłość* Joanna Podborska – Tomasz Judym, *Salomea Brynicka* – Józef Odrowąż, *Wiesnycyn*, *Anna Stogowska* – Marcin Borowicz, czy chociażby wartości *przyjaźni* w powieściach: *Szyfowe prace* czy *Przedwiośnie* Cezary Baryka – Hipolit Wielosławski. Skupiłem się raczej na nieco mniej oczywistych wartościach, pokazując językowe mechanizmy wartościowania, głównie poprzez leksykę i słowotwórstwo.

Badania te pokazują, że utwory Stefana Żeromskiego niosą ze sobą ogromny ładunek aksjologiczny i uniwersalne, ponadczasowe wartości, wciąż aktualne w 90 lat po śmierci pisarza.

Bibliografia

- Bartmiński J., *Miejsce hiperonimu w definicji leksykograficznej* [w:] Tegoż Językowe podstawy obrazu świata, Lublin 2007.
- Krzeszowski T., *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*, Toruń 1999.
- Ossowski S., *Z zagadnień psychologii społecznej*, [w:] *Dzieła*, T. 3, Warszawa 1967.
- Puzynina J., *Jak pracować nad językiem wartości?*, [w:] *Języka a kultura, tom 2. Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, pod red. Jadwigi Puzyniny i Jerzego Bartmińskiego, Wrocław 1991.
- Puzynina J., *Język wartości*, Warszawa 1992.
- Puzynina J., *Słowo Norwida*, Wrocław 1990.
- Wierzbicka A., *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa 1971.
- Żeromski S., *Ludzie bezdomni*, Warszawa 1999.
- Żeromski S., *Przedwiośnie*, Warszawa 1998.
- Żeromski S., *Szyfowe prace*, Warszawa 2011.
- Żeromski S., *Wierna rzeka*, Warszawa 2002.

Jana Javorčíková
Matej Bel University, Banská Bystrica
Jana.javorcikova@umb.sk
Stanislav Kováč
Comenius University, Bratislava
Stanislav.kovac@uniba.sk

MOTIVATION TO READ: FACTS AND MYTHS

Streszczenie: *Motivation to Read: Facts and Myths* analizuje umiejętności czytania wśród studentów kierunków humanistycznych na uniwersytecie (grupa badawcza: 73 respondentów) oraz korelację między ich wydajnością a nawykami czytania. Autorzy pracy opierają swe badania na metodzie badań ilościowych i badają przyczyny niskiej wydajności czytania w wybranych grupach. Autorzy kwestionują także kilka popularnych mitów dotyczących czytania, takich jak: środowisko sprzyjające czytaniu czy kursy szybkiego czytania. Efekty badań rzucają nowe światło na badanie efektywnego czytania jako koniecznego do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie.

Słowa kluczowe: motywacja do czytania, nawyki czytelnicze, czytanie jako praca, czytanie jako hobby.

Abstract: The study entitled *Motivation to Read: Facts and Myths* analyses reading skills of university students (sample unit: 73 respondents) of humanities and the correlation between their reading output and reading habits. The authors rely on a quantitative questionnaire method and explore the reasons of low reading output among selected groups. They also challenge several popular myths related to reading such as supportive reading environment and extensive fast reading courses. The research outcomes cast a new light on the research of effective reading as defined in SERR and also as necessary to effectively function in the society.

Keywords: reading motivation, reading habits, professional reader, hobby reader.

The study entitled *Motivation to Read: Facts and Myths* analyses reading skills of university students (sample unit: 73 respondents) of humanities and the correlation between their reading output and reading habits. The authors rely on a quantitative questionnaire method and explore the reasons of low reading output among selected groups. They also challenge several popular myths related to reading such as supportive reading environment and extensive fast reading courses.

The research outcomes cast a new light on the research of effective reading as defined in SERR and also as necessary to effectively function in the society.

Keywords: reading motivation, reading habits, professional reader, hobby reader.

Introduction

Decreasing trends in reading skills of students (PISA, 2017) focus the attention of experts on the reasons for such trend. In this article, we would like to explore the term “**motivation**” and “**reading motivation**” and analyse the results of quantitative questionnaire conducted in 2018 among university students. We would like to show how reading history, environment and habits affect one’s motivation to read and consequently reading performance.

What is motivation?

Motivation is a complex, multifaceted construct with many constituents. It has an interdisciplinary nature - many disciplines, such as psychology, business management and sports attempt to define it within the framework of their field. Halepota (2005) for example defines motivation as “a person’s active participation and commitment to achieve the prescribed results”. In pedagogy, motivation is defined as a unity of internal and external factors which:

1. Excite, activate add energy to human actions and experience,
2. Focus this actions and experience to an aim,
3. Control one’s ability to reach goals,
4. Influence the way of one’s reaction to one’s actions and experience/perception and his or her relationship to other people and the world (Masden, 1979; Prucha, Walterová, Mareš, p. 122).

Other definitions of motivation specify that motivation “stimulates desire and energy in people to be continually interested and committed to a job, role or subject, or to make an effort to attain a goal.” (Business Dictionary, p. 1). Motivation constructs, i.e. the reasons for **motivation** are multiple: internal and external as well as conscious and unconscious: “Motivation results from the interaction of both conscious and unconscious factors such as:

- (1) Intensity of desire or need,
- (2) Incentive or reward value of the goal, and
- (3) Expectations of the individual and of his or her peers.” (Business Dictionary, p. 1).

These factors are the reasons one has for behaving a certain way. Švec recognizes various types of motivation, e.g. “achievement motivation” [which is] focused more on the goal accomplished or the outcome of the learning process more than mere pleasure of learning” (Švec, p. 157).

What is reading motivation?

Many experts agree that **reading motivation** largely depends on the reason for reading a text. However, fewer recognize that the same diversity of reasons, conditions of reading and circumstances of reading occur when the readers read a text in foreign language. The following table (Tab. 1) classifies various types of texts, their attributes and also distinguishes reading according to its most frequent and likely occurrence (location), methods of reading and the importance of speed and accuracy of reading in both mother tongue and foreign tongue (e.g. English):

Tab. 1. – Typology and attributes of texts, readers, methods of writing and goals of reading vs. speed and accuracy of reading

Type of Reading	Attributes of text	“Typical” Reader	Location of Reading	Aim of Reading	Most effective Method(s) of Reading	Speed v. Accuracy
In one’s mother tongue: “hobby reading” – e.g. a novel, a journal a blog	a) Publicistic text/descriptive style b) Artistic text/narrative style a) genres of the publicistic style: report, interview, advertisement, editorial, commentary, review, interview, feuilleton and many others. b) genres of the artistic style: poetry, prose, drama, fiction	Whoever, a “hobby reader”= the one who reads primarily for pleasure ¹	In a “friendly environment”, e.g. one’s home, cafeteria, etc.	“Experience-aimed reading” for emotional and intellectual enrichment and personal development	- Reading and comprehension , - Perception of the artistic language, - Shared experience, - imagination - Decoding, interpretation, explication	Speed (S) – not socially significant / Accuracy (A) – mostly not socially significant
“Reading to acquire information” – e.g. recipes, instruction manuals, etc.	“Informational texts”, - Expository style and administrative style ² : (e.g. business letter, order, application letter, CV, official documents, forms, postal vouchers, etc. Typical features: indents, graphs, charts, tables, etc.	General public	Any location	acquiring information; classification of information ³	Reading and comprehension , Skimming Scanning Chunk reading	S – relevant A – relevant

¹ Javorčíková J. – Šipošová M.: *Thinking about Literature*, Z - F Lingua, 2017, Bratislava, pp. 15 - 16.

² Mistrík uses the term “expository text” (Slovak: “vecný text”), Mistrík J.: *Rýchle čítanie*, SPN, 1982, p. 103.

³ Mistrík suggests the term “classification of information” (Slovak: “zaradenie informácie”), Mistrík J.: *Rýchle čítanie*, SPN, 1982, p. 103.

cd. Tab. 1.

Type of Reading	Attributes of text	“Typical” Reader	Location of Reading	Aim of Reading	Most effective Method(s) of Reading	Speed v. Accuracy
Professional reading, study ⁴ – e.g. for the purposes of one’s work, research, etc.	Academic style; persuasive style: Genres: Presentation, Paper, Thesis, Lecture, study, etc. Attributes: academic language, Graphs, tables, charts, etc.	Professional reader = s/he does not read to enjoy the text but to acquire information; s/he uses tools to get the meaning of the text, e.g. fast reading	Any location; often in “professional location”, such as library, lab, etc.	Acquiring information, evaluation of the information, integration of the information into the corpus of pre-existing informations-intellectual enrichment	Reading and comprehension, analysis, comparison, synthesis	S – relevant A – relevant and socially significant
Reading in foreign language (e.g. in an EFL class/ in preparation for the class):	Various types of texts and genres	Linguistic and informational enrichment	School environment, home environment, friendly environment, etc.		Reading and comprehension, Skimming, Scanning, Chunk reading	S – given by the authors of the coursebook, relevant, A – relevant and socially significant

Table 1 shows diversity of reasons to read which affect the motivation to read and also accuracy and speed both in one’s mother tongue and foreign language (e.g. English). The speed of reading is significant in all types of reading excepting “**hobby reading**” which is private and usually not a subject to external control. Accuracy of reading, however, is significant in all types of reading even though social significance of accurate reading varies – failure to read accurately in “**hobby reading**” may lead to misunderstanding of a story whereas misunderstanding of expository, business and academic texts may lead to delays, financial losses and even (fatal) injuries.

What are some Motivators in Reading Motivation?

Professional research of **reading motivation** recognizes five motivators and motivation constructs:

- (1) Interest,
- (2) Perceived control,
- (3) Collaboration,
- (4) Involvement,
- (5) Efficacy (Guthrie, p. 1).

⁴ Mistrík suggests the term “study” (Slovak: “štúdium”), Mistrík J.: *Rýchle čítanie*, SPN, 1982, p. 99.

In our study, we paid most attention to interest and involvement versus efficacy. We would like to share partial research results.

Sampling Unit Description - The Structure of Sampling Unit (Outscoring Students) and the Procedure of Questionnaire

In order to objectively assess respondents' **reading motivation** and reading abilities, the research was based on the questionnaire method which secured openness of answers as well as privacy for respondents. The sampling unit consisted of eighty four (73) valid questionnaires. Respondents included first-year teacher-training students (38) and translation and interpreting programme students (46).

Average age of the sample unit was 19, 90 years; the average time of foreign language studies was 9, 71 years.

Respondents were given a text (182 words) and the speed and accuracy of their reading performance was measured. Then, respondents responded to 44 questions (confirmative-negative responses; Likert's scale) on their reading motivation and reading background.

From gathered data, a sub-group of respondents who achieved perfect accuracy scoring (100, 00%; 8 students) and also those who achieved minimum academic performance ratio (65, 00%; 13 students) was selected. In this study we would like to focus on these 21 students and their reading habits which affect their reading motivation. In doing so, we would like to show that some information related to **reading motivation** may be considered a myth whereas others proved to be valid. The selected questions related to students' **reading motivation** included six items; respondents' answers were either positive or negative:

Question ⁵1: I enjoy reading.

Question 2: I am nervous without books.

Question 3: A teacher should be well-read.

Question 4: A translator/interpreter should be well-read.

Questions 5: In the household where I grew up, there were more than 50 books of fiction.

Question 6: My parents/the elder used to read me when I was a child.

Questionnaire Analysis and Discussion

Question 1 – I enjoy reading.

In this question, student's personal interest and involvement was identified.

⁵ Questions were re-numbered for the purposes of this study.

Tab. 2. – Question 8: I enjoy reading (in general) v. speed of reading.

Type of Respondents	Average wpm	Question no. 1: I enjoy reading.	Question no. 1: I don't enjoy reading.
Respondents who scored 100, 00%	161,1	Yes 100,00%	No, 0 %
Respondents who scored Min. 65,00%	151,1	Yes, 73,07%	No, 26,93%

Interestingly, as many as 100% respondents who reached perfect score in accuracy test (100%) confirmed that they liked reading. This is very positive information and we hope to verify it in a more extensive research done in 2019. On the other hand, among those who scored 65, 00% in accuracy test, there was a decrease in popularity of reading (73, 07%). From those who claimed “they did not like reading”, the average speed was 157 wpm. Their accuracy varied, from 78, 90% (the best performance) to 66, 66% (the worst performance). We can conclude that one's interest and involvement in the activity (reading) affects reading motivation of the respondents. In response to Question 2 (I am nervous without books), however, none of the respondents replied affirmatively. That indicates, none of them is subject to compulsive obsessive reading.

Questions 3 and 4: A teacher and translator/interpreter should be well-read.

In this question, the aim was to identify whether respondents feel the importance of reading for their future profession. As the sample unit consisted of both teachers and translators/interpreters, we analysed these questions in one cluster:

Tab. 3. – Questions 25: A teacher should be well-read and 26: A translator/interpreter should be well-read vs. Speed of reading.

Type of Respondents	Average wpm	Question no. 3: A teacher (of any subject) should be well-read.	Question no. 3: A teacher (of any subject) does not have to be well-read.	Question no. 4: A translator/interpreter should be well-read.	Question no. 4: A translator/interpreter does not have to be well-read.
Respondents who scored 100, 00%	161,1	Yes 100,00%	No, 0 %	Yes 100,00%	No, 0 %
Respondents who scored min. 65,00%	151,1	Yes 83,33%	No 16,67%	Yes, 73,07%	No, 26,93%

Table 4 shows the overachieving group of respondents understood the complex importance of literacy and reading performance as well as general awareness of the world cultural heritage for their profession. Even though the Respondents who scored min. 65, 00% also understood the importance of reading; we can see the decrease by 16, 67%. Again, we can generate an idea that there is a correlation between one's ability to see the global perspective of reading and one's reading performance.

Question 5: In the household where I grew up, there were more than 50 books of fiction.

The aim of question 5 was to find out respondents' reading background and general attitude to books in their households. We assumed that ownership of books is indicative of one's relationship to books and to the activity of reading. Also, ownership of books raises debate of the books in one's sight, and potentially motivates one to read. Table 4 shows the correlation between the number of books in one's household and their reading performance:

Tab. 4. – Questions 5: In the household where I grew up, there were more than 50 books of fiction Vs. Speed of reading.

Type of Respondents	Average wpm	Question no. 5: In the household where I grew up, there were more than 50 books of fiction	Question no. 5: In the household where I grew up, there were not more than 50 books of fiction
Respondents who scored 100, 00%	161,1	100,00%	0 %
Respondents who scored min. 65,00%	151,1	Yes 83,33%	No 16,67%

Question 6: Between 0-18 years of age, my parents or guardians used to read me at least 3 times a week.

Many experts believe in the positive effect of reading parents to future children's reading habits. In question 6, we analysed the relationship between reading parents and respondents' reading performance:

Tab. 5. – Questions 6: Between 0-18 years of age, my parents or guardians used to read me at least 3 times a week vs. Speed of reading.

Type of Respondents	Average wpm	Question no. 6: Between 0-18 years of age, my parents or guardians used to read me at least 3 times a week.	Question no. 6: Between 0-18 years of age, my parents or guardians read me less than 3 times a week or did not read me at all.
Respondents who scored 100, 00%	161,1	50,00%	50, 00 %
Respondents who scored min. 65,00%	151,1	23,08%	76,92%

Responses to Question 19 were perhaps the most different from our expectations. Among Respondents who scored 100, 00%, only 50, 00% admitted having reading parents. This low number might reflect a general alarming trend of decreased number of active “**hobby readers**” as well as average results in periodical PISA testing (PISA, 2017). Among respondents who scored min. 65, 00%, the average sum of reading parents dropped to 23, 08%.

Implications are that both groups of respondents gained their ability to read by themselves or with the extra-family/household aid.

Conclusion

In the study entitled *Motivation to Read: Facts and Myths* attention has been paid to the complex issue of reading motivation. Via 73 questionnaires, the quantitative analysis showed that only 21 respondents achieved standard outcomes (academically minimum tolerable 65, 00%); however, 8 of 21 scored 100, 00% in accuracy test. These respondents formed the sample unit we analysed in term of their reading motivation and reading habits. Respondents were given 44 questions examining their reading environment, history and habits that may serve as motivators and affect their reading performance. For the purposes of this study, we analysed six questions (the rest of the questions will be analysed continuously and we hope to share the global results of the research in the next study). Present research proved that:

- (1) Personal interest and involvement dramatically affects one’s reading performance. In question 1, 100, 00% respondents admitted enjoying reading and all of them outscored the others dramatically.
- (2) Most respondents also recognize general importance and significance of reading for their future job.
- (3) Most respondents, as children, grew up in households where books were owned and displayed which potentially evoked debate about them and might result in reading of these.

- (4) Regarding respondents' reading history and reading background, surprisingly, very few were read books by their parents and guardians. Thus, we can consider reading to children as a "myth"; the study proved there might be other factors influencing respondents' excellent reading performance which will be examined in following research.

The research of reading skills of bilinguals is getting increasing attention in the modern pedagogy. As more than 750.000.000 speakers of English are not native speakers nowadays, it is of key importance to cultivate literacy of language users. Stimulation of **reading motivation** and awareness of the factors that positively or negatively affect it will help educators to further intensify their efforts in training reading skills and abilities.

References

- Carver, R. P. (1985) "How Good are some of the World's Best Readers?" In: *Reading Research Quarterly*, 20, pp. 389 - 419.
- Halepota, H. A., 2005, "Motivational theories and their application in construction," In *Cost Engineering* 47(3), 14 - 18.
- Business Dictionary, 2018, In <http://www.businessdictionary.com/definition/motivation.html>. Accessed September 4, 2018.
- Guthrie, J. T., Laurel, A., Hoa, W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., Littles, E., 2006, "Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years", In https://www.researchgate.net/publication/222672247_Reading_motivation_and_reading_comprehension_growth_in_the_later_elementary_years Available online 23 June 2006. Accessed June 12, 2018.
- Javorčíková, J. – Vajdičková, R., 2016 "Reading Literacy as a Key Strategy to Academic Achievement", Radom: *RSF*, pp. 115 - 132, 1/4/2016.
- Javorčíková, J. – Šipošová, M., 2017, *Thinking about Literature*, Bratislava, 111 pp.
- Johnson, K. (2014) *Causes for Poor Reading Comprehension*. In: <https://www.linkedin.com/pulse/20140423021016-43860532-causes-of-poor-reading-comprehension>. Accessed May 4, 2016.
- Mistrík, J. 1982. *Rýchle čítanie*. Bratislava: SPN, s. 118.
- OECD, 2017, In <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/slovakia-pisa-and-piaac-worrying-skill-survey-results>. Accessed March 2, 2017.
- OECD, 2017, In <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/slovakia-pisa-and-piaac-worrying-skill-survey-results>. Accessed March 3, 2017.
- Masden, K. B., 1979, *Modern Theory of Motivation*, Praha, 245 pp.
- PISA country overview, 2015, In: <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/svk>. Accessed January 12, 2018.
- Prucha, J., Walterová, E., Mareš, J. 1995, *Pedagogický slovník*. Praha, 292 pp.
- Švec, Š., 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava, 318 pp.

Martina Šipošová
Comenius University in Bratislava, Faculty of Education, Slovakia
Department of English Language and Literature
siposova@fedu.uniba.sk

LIMITS AND BARRIERS OF PRIMARY SCHOOL RE-QUALIFIED ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN ENGLISH LESSONS IN SLOVAKIA

Streszczenie: Artykuł zatytułowany *Limits and barriers of primary school re-qualified English language teachers in English lessons in Slovakia* prezentuje wyniki badań oparte na metodologii jakościowej (Teoria ugruntowana). Autorka interpretuje złożoność problemów, na jakie napotykają przekwalifikowani nauczyciele języka angielskiego w szkołach podstawowych podczas uczenia języka angielskiego w szkołach podstawowych na Słowacji.

Słowa kluczowe: uczeń klas początkowych, nauczyciel języka angielskiego w szkole podstawowej, projekt, przekwalifikowanie, nauczanie języka angielskiego, ograniczenia/ bariery, Teoria ugruntowana, wywiad pogłębiony, Paradigm Model.

Abstract: The scholarly article entitled *Limits and barriers of primary school re-qualified English language teachers in English lessons in Slovakia* presents the research results based on qualitative methodology research (Grounded Theory). The author interprets the complex of problems re-qualified primary school English language teachers encounter when teaching English to young learners at primary schools in Slovakia.

Keywords: young learner, primary school English language teacher, project, re-qualification, teaching English, limits/barriers, Grounded Theory, in-depth interview, Paradigm Model.

Introduction

The importance and key role of a teacher as one of the crucial constituents of the educational process is indisputable. This issue has preoccupied scholars, educators, educational researchers as well as teachers for decades. Undoubtedly, a primary school teacher plays the key role in the lives of young learners as they enter on their lifelong learning journey. The primary school teacher has opportunities to establish positive relationships with pupils, organise the learning environment effectively and create challenging and engaging learning experiences.

Beginning in the foundation stage s/he can support children to learn by doing, exploring, talking about their own learning, practising skills, taking an active part in their own lifelong learning. This kind of teacher aims at developing and expanding the child's curiosity and knowledge from the very beginning. Moreover, s/he is the one who mediates and offers young learners a curriculum that is responsive to their personal needs and builds their capacity to learn.

Young learners (ages 6 to 11), in return, accept teacher's instructions without any objections since they strive to please him or her, expecting praise and reward. Importantly, the dominance of the teacher is bigger than that of parents in this age group, particularly in the beginning stage of school attendance. Thus, the authority of the teacher is a complex of characteristics through which the trust of learners may be obtained. This trust enables young learners to understand that the teacher does everything for the good of them; and for this reason, they follow and obey their teachers. The teacher is an authority because s/he is well-versed in the subject matter and thus young learners see a model in their teacher, become fixed on the teacher and respond to tasks voluntarily since they naturally believe in their authority's experience, maturity, expertise and professionalism. The primary school teacher is a versatile teacher who teaches the whole list of subjects of the basic plan, including a foreign language, at present, particularly English in Slovakia.

1. Why start teaching and learning English at primary level?

The justification for starting English in primary school (in many cases even in kindergarten) has become a complex question in many European countries, including Slovakia. The reasons for an early start are manifold. It has to be emphasized that decisions to include a subject as compulsory in the curriculum of a particular type of school are mainly decisions taken for economic, political, cultural as well as educational reasons. Teaching languages, particularly English to young (or even very young) learners is one of the consequences of the European unification process, the process of globalisation and the status of English as a *Lingua Franca*. Since language learning is a lifelong process, it seems effective to start as early as possible in order to lay solid foundations for continuing later. It is a common belief that children are naturally curious and absorb anything (including languages) more quickly than adults or teenagers. Children's mental development functions at the level of so-called concrete operations. Thus children do not need to have knowledge of grammar structures, but having acquired them through the medium of stories, songs, rhymes or chants etc. and on the basis of imitation and reproduction, they can use structures functionally in their speech. Moreover, children pick up the pronunciation of the new language more precisely and more quickly on the fundamental condition the teacher is a good model, otherwise the mispronunciation of particular words can be fossilised. It also has to be emphasised that early language learning in schools is completely different from picking up the language in a natural target language environment. There have been numerous

discussions and much research concerning the most suitable age to start learning a foreign language, but the results are inconclusive since different aspects should be taken into consideration. Generally, Slovak primary schools working in accordance with the Framework curriculum for primary education offer English as a foreign language to young learners mainly from the first grade of primary school attendance (6-year-old learners) on a voluntary basis.

Regarding the main goals of foreign language education in primary schools, the fundamental methodological-didactical principles have to be taken into consideration for effective foreign language teaching (ISCED 1): learner-centred teaching; active learning focused on the learner; respecting the particularities of individual learners; positive motivation; age appropriateness and the usage of visual teaching aids; frequent change of organisational forms within one lesson; systematic revision; accepting mistakes as a natural part of learning; developing communicative competence as a product of schooling, not home study. It is important to respect specific characteristics of young learners learning a foreign language at primary schools so that children enjoy learning a foreign language, utilising their curiosity and desire to discover and explore. First and foremost, it is crucial to focus on the level of cognitive skills development and personality characteristics of young learners. In order to establish appropriate conditions for foreign language teaching and learning, the following aspects should be emphasized: motivation for learning and acquisition (“acquisition” as opposed to “learning”, e.g. Stephen Krashen¹ distinction), active collaboration in the classroom, creativity, interests, personality traits, such as reliability, cooperation, empathy, self-regulation features, emotional stability, self-confidence and positive attitude development; cognitive skills – development of various types of thought (visual thinking, logical thinking, abstract thinking and critical thinking), as well as boosting mental functions. The process of learning a foreign language at primary schools is grounded in the pupils’ activity and sensory perception, which form the basis for memory and verbal learning. Involving perception by various senses while learning a foreign language fosters the quality of remembering and long-term memory. The teaching of a foreign language is based on visualisation and active learning, fostering acquisition by using visual teaching aids, realia (real objects), varying tasks and activities which go hand in hand with appropriate teaching methods (e.g., TPR, storytelling, communicative language teaching).

2. Foreign language re-qualification of primary school teachers in Slovakia

In 2007, the education in Slovakia went through a curricular reform. The efforts of the government of the Slovak republic were to equip the learners with the ability to communicate within the European Union and to increase their chances to assert

¹ Krashen, S. (2009), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, [online] available at: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

themselves. For this reason a new concept for the foreign language teaching at primary and secondary schools in Slovakia was accredited by the government of the Slovak Republic on 12th September 2007. One of the main priorities of the new Concept of Teaching Foreign Languages at Primary and Secondary Schools was to equip pupils (European citizens) with the ability to communicate across linguistic and cultural boundaries in multicultural and multilingual Europe, in other words, to acquire intercultural communicative competence. The reform aimed at improving the standards of teaching foreign languages and at providing effective education for young children, starting at primary education. There have been a lot of changes concerning foreign language teaching and learning in primary schools (Grades 1 – 4) in Slovak educational settings. The new concept of teaching a foreign language as a compulsory subject from the third grade (9-year-old learners) at primary schools in Slovakia was approved by the government in September 2007 and introduced into schools in September 2008. In line with that concept there was a choice of foreign languages and a pupil could choose to learn English, German, Russian, French, Spanish or Italian. One of the biggest changes which have taken place since September 2011 is that English has become the first compulsory foreign language. At present the framework curriculum sets the obligatory number of six weekly periods for the first four grades (Grades 1 – 4). The proportional allocation of those six periods is the responsibility of the particular school authority. As aforementioned, majority of primary schools offer one English lesson per week from the first grade (6-year-old learners) in order to be competitive among schools nowadays. Having finished the fourth grade of primary education the learner masters proficiency level A1 according to the Common European Framework of Reference (CEFR). The emphasis is put on developing the receptive skill of listening and the productive skill of speaking.

The biggest problem in following the curricular reform was the number of qualified English language teachers. Taking the primary school into consideration, the English language was firstly taught by two groups of teachers, specifically, qualified secondary school teachers and the teachers of other academic subjects approved by Government Resolution No. 41/1996. The latter mentioned group consisted of teachers that had some knowledge of practical language, but in fact, they had never studied linguistic subjects such as lexicology, syntax, morphology, phonetics and phonology, moreover they had no knowledge of the English language didactics/methodology and therefore they could not have been compared with qualified English language teachers that graduated in particular fields. The language proficiency level of such teachers was approximated at A2/B1 of CEFR. The number of teachers teaching English language at primary schools in 2009 was 3,101, out of this number, only 1,310 of teachers were methodologically trained to teach English language, but none of them being qualified. These numbers were alarming. Moreover, the situation was critical not only in English language teaching, but in teaching of all foreign languages alike. A paradox situation occurred. The primary and lower secondary schools increased the number of

foreign language lessons even though they were not able to provide qualified teachers. Consequently, there was an urgent need for qualified and competent foreign language teachers. Thus the lack of such personnel in primary schools was solved by the Ministry of Education of the Slovak Republic in co-operation with the National Institute for Education in Bratislava. The national training project *Education of Primary School Teachers in the Field of Foreign Languages in Connection with the New Concept of Teaching Foreign Languages in Primary and Secondary Schools (Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti koncepciou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách)* was carried out from 2008 to 2013. This project was aimed at supplementing the education system in Slovakia with qualified language teachers at primary schools in English, German, Russian, French, Spanish and Italian. After passing the final exams of the projects, the participants were fully qualified to teach foreign languages at primary schools. As they were graduates in the field of primary education, their proficiency language level was set to be B2 according to CEFR and they completed the study of foreign language didactics/methodology. The total number of the participants was 5,000, out of whom 3,823 were primary school teachers. The number of participants with English language proficiency level A0/A1 was 2,765. All of the participants were supposed to take part in realisation of supplementary education to achieve the foreign language proficiency at B2 level of CEFR and to broaden their skills and competencies in the field of psychological aspect of teaching/learning foreign languages as well as the didactics/methodology of foreign language teaching. The aforementioned were the two modules of the project curriculum (National Institute of Education, 2010)².

In this connection, the Slovak Universities that provided language education were asked for cooperation in order to secure the language proficiency. The forms of education were supposed to be language courses, intensive summer courses, language scholarships, but also individual study using modern, innovative coursebooks and e-learning. The project had to face many difficulties connected with financial support and thus the intensive language courses had to be omitted. As there was an urge to provide specialists from various spheres, the project was carried out on the basis of international collaboration with the following institutions: Goethe Institut, Oesterreich Institut, British Council, Centre international d'études pédagogiques, and Griffith University v Brisbane. The participants of the project were divided into groups according to their proficiency language level. For their education, the following coursebooks were used: *Face 2 Face*, *Total English*, *New English file* and *Straightforward* at elementary, pre-intermediate, intermediate, and upper-intermediate level. The participants attended

² National Institute of Education (2010), *Perspektívy zavedenia povinného anglického jazyka v základných a stredných školách*, [online] available at: http://www.educj.sk/buxus/docs/Povinny_AJ_FINAL.pdf

the language courses aimed at communication and intercultural development. The course was divided into 4 terms, consisted of 552 lessons and included the following areas:

- a) the foreign language didactics (96 lessons) in which the participants of the course were familiarized with the terminology of the didactics of foreign languages, methods and techniques of foreign language teaching, assessment of foreign language performance, etc.;
- b) language system (144 lessons) including the introduction into language system on the basis of comparative methods and concerning phonetics and phonology, syntax, morphology and lexicology;
- c) intercultural communication (96 lessons) with the emphasis put on social and philosophical system of countries of the target language, the culture of these countries and the child as recipient of other cultures;
- d) final thesis seminar (24) which aim was to prepare the participants for writing the final thesis, the content of this seminar was the methodology of pedagogical research and methodology of pedagogy;
- e) development of communication in foreign language (192 lessons) that helped the participants to develop all language competences at B2 level defined by CEFR.

The final B2 test was not the only condition to become re-qualified teacher, the participants had to write final thesis and pass the exams from didactics of foreign languages. Out of the initial 5,000 participants, only 3,287 succeeded and became fully qualified primary school language teachers (the number of primary school English language re-qualified teachers was 2,646)³. In this connection, the National Institute for Education prepared the project *Rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov materských, základných a stredných škôl v kontexte zvyšovania úspešnosti reformy systému základného vzdelávania* (Development of professional competences of pre-primary, primary and secondary teachers in context of the educational reform success improvement) which main aim was to support the increase of the quality of further education with the emphasis on the development of key competences, deepening and increasing the qualifications of the employees. In November 2015 (2 years after the original project completion) the testing of the primary school re-qualified English language teachers took place showing the unsatisfactory results, as noted by Butašová⁴. Three hundred and fifty randomly selected participants from primary schools in Slovakia (excluding Bratislava

³ Butašová, A. (2017), *Rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov materských, základných a stredných škôl v kontexte zvyšovania úspešnosti reformy systému základného vzdelávania*, [online] available at: <http://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/vyskumna-sprava-rozvijanie-profesijnych-kompetencii-ucitelov-materskych-zakladnych-skol.pdf>

⁴ Butašová, A. *ibidem*.

region) were supposed to take part in testing. In the end, only 148 participants were tested. The language test used was designed at B2 level according to CEFR and consisted of 60 tasks taking the specifics of the target group into consideration. The test covered these competences: listening comprehension, reading comprehension, and language and morphological-syntactic devices in use. All tasks in the test were multiple choice with one correct answer. As aforementioned, the results of the test were not satisfactory. The average score of the test was 60.28%. The highest score was 95.00% and on the other hand, the worst was 23.33%. These results were compared with the results of the final test at the end of the project of National Institute for Education, where the average score was 66.23%. Going into details, after 2 years from the end of the re-qualification project, the primary school re-qualified teachers struggled most with the language part and reading comprehension, where they reached the average score slightly above 50%. On the other hand, 69.30% was the average score in the subtest aimed at listening comprehension. With the benefit of hindsight, the success of the project is questioned. Although the authors of the project claim in-service teacher education in foreign languages is important, they do not provide re-qualified teachers with any supplementary language and/or didactic courses. Therefore, the accomplished proficiency language level of participants seems to be temporary. In case a teacher does not continue attending language courses (e.g. private language courses, various forms of self-study etc.), language attrition results in a decrease of the communicative competence. Having taken both benefits and challenges of the project into consideration, we decided to examine the aforementioned re-qualified primary English language teachers so that we can shed light on their procedural limits and barriers which they face in the language classroom at present.

3. A Qualitative Research Study

3.1. Aim of the study, methodology

For the purpose of this study qualitative methodology has been chosen, particularly, the application of the **Grounded theory**. According to Kostrub & Šipošová⁵, there is a significant need to apply qualitative research in the educational context, especially when analysing teacher/learner performance in the teaching and learning process. Stake⁶ stresses the fact that qualitative research has moved social research away from cause-and-effect explanations towards personal interpretation. It relies heavily on interpretive perceptions through planning, data gathering, analysis and conclusion of the study. Following our decision to explore

⁵ Kostrub & Šipošová (2015, p. 202), *A Qualitative Research Paradigm – a Tool to Enhance the Development of Pedagogical Science and Interpersonal Understanding in the Field of Human Behaviour*.

⁶ Stake (2010), *Qualitative Research: Studying How Things Work*.

this issue through qualitative analysis, we created a theory that would express, enlighten and interpret the limits and barriers English language primary school re-qualified teachers struggle with in their language classrooms. To achieve this aim, we applied the grounded theory, which according to Strauss and Corbin⁷ is “derived from the data, systematically gathered and analysed through the research process.”

Grounded theory has a systematic procedure and is defined by identifying important words with the goal of providing many theoretical codes (often called labelling); coding of the material leading to the creation of basic categories – variables for the theory; and finally, theory construction as a set of statements between categories – variables. These acts often coincide and are mutually created as one influences the other. They are also often referred to as the open, axial and selective coding process. According to Strauss and Corbin⁸, initial coding is often said to fracture the data, whereas axial coding reconnects the data in ways that are conceptually more abstract. Selective coding, as the last part of the work with the data, focuses on actualizing the core category in a highly abstract conceptual manner. Hence, they provide a fundamental analytical technique which breaks data into fragments which are later clustered into relevant concepts. These concepts are categorized according to a common criterion. Categories stemming from coding are the crucial parts of the consequent theory. The naming of particular levels of coding is sometimes ambiguous. The aforementioned concepts or labels are sometimes referred to as properties. By common criterion, we mean sub-categories, which belong to subsidiary categories of the core category, which is the central phenomenon of the research. Strauss and Corbin⁹ stress the importance of locating the core category. They see this procedure as the key to success, in this case, the key to a consistent theory. The central category provides a base for other categories as well as a base for a new theory. It could be any core category from the paradigm model, depending on the relations between categories for each particular research. The entire theory is usually explained on the basis of this category. The final theory is usually consistently presented in two ways, verbally and complementarily displayed in the form of schema (a paradigm model), diagrams or concept maps.

Strauss and Corbin¹⁰ recommend **a paradigm model**, which comprises all of these categories and can be identified according to **Causal Conditions → Phenomenon → Context → Intervening Conditions → Action/ Interaction Strategies → Consequences**

⁷ Strauss and Corbin (1999, p. 12), *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*.

⁸ Strauss and Corbin, *ibidem*.

⁹ Strauss and Corbin, *ibidem*.

¹⁰ Strauss and Corbin, *ibidem*.

3.2. Research questions

In order to keep focus throughout the study the following two research questions have been posed.

RQ 1

What do the primary school re-qualified English language teachers deal with while devising their teaching conception?

RQ 2

What are critical constituents of the primary school re-qualified primary teachers' conception of teaching English to young learners in Slovakia?

3.3. Data collection tools and research subjects

As aforementioned, this qualitative study was designed within the framework of qualitative research methodology, applying the Grounded Theory. The data for it were obtained through in-depth interviews. Boyce & Neale¹¹ identify in-depth interviewing as a qualitative research technique that involves intensive individual interviews with a small number of respondents to explore their perspectives on a particular idea, programme, or situation. Both Mack¹² and Charmaz¹³ suggest using **the in-depth interview** in order to elicit a vivid picture of the participant's perspective on the topic of the research. Posing questions in a neutral manner, listening attentively to participants' responses, and asking follow-up questions and probes based on those responses allows the researcher to go beneath the surface of the described experience, ask about the participant's thoughts, feelings, and actions, restate the participant's point to check for accuracy, validate the participant's humanity, perspective, or action, use observational and social skills to further the discussion, etc. According to Alshenqeeti¹⁴, a good interview is marked with two key features: firstly, it flows naturally, secondly, it is rich in detail. Not only must the researcher ask questions, moreover, s/he has to listen to the interviewee carefully with no prejudices or pre-formed theories and encourage the interview participant to answer the questions to the fullest. The interviewer must stay open-minded, but at the same time seek for the particular.

The research subjects were selected based on **purposive sampling**. Smith et al.¹⁵ recommend purposive sampling for participants who are selected because they share particular characteristics and experiences. Thus, the common features

¹¹ Boyce & Neale (2006), *Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input*.

¹² Mack (2005), *Qualitative research methods. A data collector's field guide*.

¹³ Charmaz (2006), *Constructing grounded theory*.

¹⁴ Alshenqeeti (2014), *Interviewing as a Data Collection Method: A Critical Review*.

¹⁵ Smith et al. (2009), *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*.

characterising our research subjects were as follows: all research subjects passed the requalification course within the project *Education of Primary School Teachers in the Field of Foreign Languages in Connection with the New Concept of Teaching Foreign Languages in Primary and Secondary Schools* that took place in 2008-2013; the research subjects were full-time teachers teaching English at primary schools at the time the interviews were carried out. The group of research subjects consisted of **9 research subjects (women)**. The in-depth interviews were held in a friendly atmosphere, in the school relax zone. The interviews were carried out in January – March 2018. The interviews allowed us to learn about the insight the primary re-qualified teachers have and the ways they interpret the teaching reality. The 45-minute interviews were recorded, transcribed and coded. The following open-ended questions were asked during the interviews several times:

1. *How long have you been teaching at primary school?*
2. *What do you enjoy about your work?*
3. *What serves as the biggest motivation for you when teaching English?*
4. *Why would you recommend teaching English to young learners?*

3.4. Data interpretation – The Paradigm Model

With regard to the grounded theory methodology, we elaborated a story line based on the paradigm model. Thus, a story is simply a descriptive narrative about the central phenomenon of study and the story line is the conceptualisation of this story (abstracting). When analysed, the story line becomes the core category while subsidiary categories are related to the core category according to the paradigm model, the basic purpose of which is to enable the researcher to think systematically about the data and relate them in complex ways. Explanation of the model: Casual Conditions are events that lead to the development of a phenomenon. The phenomenon is defined as the core category (i.e., the central idea, event or happening). Context refers to the particular set of conditions and intervening conditions, the broader set of conditions, in which the phenomenon is couched. Strategies of Action refer to the actions and responses that occur as a result of the phenomenon and finally, the outcomes, of these actions and responses are referred to as Consequences.

**Casual Conditions → Phenomenon → Context → Intervening Conditions
→ Strategies of Action → Consequences**

Figure 1. The Paradigm Model Scheme (Source: Strauss, A., & J. Corbin, *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, 1999)

The underlying baseline – **Context**, which refers to the particular set of conditions serving as background can be interpreted as the field in which every other category takes its unique place. The context is marked as CIRCUMSTANCES under which the primary school re-qualified English language

teachers took part in the project, namely as personal conviction and/or situational conditions that influenced teachers' decisions. The context in the paradigm model is formed by five small areas which are freely located in this field, as there is no clear connection among them found in the analysis of the verbatim transcript. These sub-categories of context are marked as follows: profession as mission, responsibility, importance of English, external pressure, and fear of losing job. As for the positive side of the context, teachers highlighted (...*"I think English is an important part of education because the world we live in is open for us and the children do need English...., I think that if children start with English earlier it'll be better for them...., I consider English at primary school important, because children have good memory and therefore they can learn quickly...., I think that English is very beneficial for children, especially now, because they can learn. I think it's very good for children in the third grade to start learning English. I consider English to be a bridge between our country and the rest of the world, without English they can't move these days...."*). On the contrary, we identified the situational conditions that compelled some of the interviewed teachers to take part in the project. The research showed that some of the teachers were forced into re-qualification, otherwise they would lose their jobs as teachers (note: Orava is the region where it is still generally very complicated to find a job). Fear of losing jobs served as driving force to take part in the project. The teachers admitted it very openly (...*"You didn't have a choice...., ...we were integrated into that project, that was really off-the-wall, but if you wanted to keep teaching, you had to undergo everything...., there's no need to lie because my husband did not earn much ... and, you know, if you didn't take part in that course, somebody would come and would do it...., ... you know how many teacher there are in our region???"*). Despite the lack of formal connection among the sub-categories of the context, there is a strong influence of each sub-category affecting other domains of the paradigm model, namely Casual Conditions that result from the Context.

According to Strauss and Corbin¹⁶, **Casual Conditions** are defined as events and incidents that lead to the occurrence of the core category – *Phenomenon*. In our research, the phenomenon is conditioned by casual conditions that have been marked as INERTIA. When analysing the data collected, we came across statements of the teachers in which they complained about the current situation in education in the Slovak Republic. As barriers and limits are conditioned mostly by the teachers themselves and their will to change something, these casual conditions can be interpreted as excuses. The interviewed teachers explicitly relied on the politicians to make a change. With regard to this, the interviews showed that teachers blamed the whole project and its curriculum. When defending their low level of English, most of the teachers claimed the project curriculum to be

¹⁶ Strauss & Corbin (1999), *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*.

unfeasible as many of them started as absolute beginners and were not able to keep pace with other participants who had studied English before. The teachers that learned English at grammar schools had no problem in the initial phases of the project, but later on, they admitted that it was very complicated. (*"... when we attended the courses, I had no problem, ... I don't know how the teachers that hadn't encountered English before managed to pass that course. They were there with no knowledge of English. It was simply very difficult for them. I can't imagine how they could succeed. I was pre-intermediate, I can say, when I took the course. I didn't have to learn everything, because I knew the vocabulary and grammar from my grammar school, but now it is more critical. I have forgotten many things I was sure about because I haven't used them..., ... we had no English at high school and then we participated in that project, that, by the way, was totally off-the-wall, but if you wanted to keep teaching, you had to undergo everything, you had to do your best, we still have problems..., I've encountered English during that course for the first time, I had serious difficulties with the language, I had to learn everything alone, I wanted to quit it many times..., I knew nothing about English, I proceeded from the very beginning. But then it was really difficult to finish, ... I must say. There was too much information at once..."*). As it can be seen from the quotes above, it was difficult for lots of the teachers to pass the course as their level of English was not sufficient to pass the final test designed at level B2 according to CEFR. Many of the teachers were complete beginners and many of them were on maternity leave at that time, which contributed to not learning properly. These teachers confessed that their proficiency language level is not B2 even though they passed the final test (*"For me it was very difficult to pass the final exams. The test was very difficult. I said it, it would have been better if we had completed B1 level into details and not B2..., It would be better because we don't use many things we had learnt now ... at primary school. For the secondary school my knowledge wouldn't be enough. I have completed B2 level, but I don't feel like that. ... It was foolishness. I'd like to see the teachers whose level is B2 after that course..., We've attended the courses for 5 years and in my opinion, we should have finished the A2 level, but perfectly, rather than B2 when we know that it is not an appropriate level of our knowledge..., When I go abroad or somewhere I know that I am not B2 level ..."*). When analyzing the verbatim transcripts of the interviews we have identified another repetitive label. Not only is the project curriculum being blamed for the current situation of the re-qualified English language teachers, but simultaneously, the educational system in general. The teachers blame universities for not having compulsory courses of English during the whole length of the studies for prospective primary school teachers. The re-qualified teachers are fully aware of the fact that their level of English is not high, but they defend themselves that it is adequate for the primary school. Although only a few of the teachers continue in improving their language level, all of them complain about not having the possibility for further study (note: free of charge). The re-qualified teachers refuse to pay extra language courses for themselves.

In their opinion, this should be provided by the Slovak educational system. On the other hand, they do not search for such possibilities (...*"I have no information about the courses that would help us to improve..., I'd like to be better at English, it is my goal in the future, but right now, I have no time and money to do it..., At least some extra courses where we would learn what and how to teach..., I don't know if there are any courses, ... you can only take private lessons and I won't pay for that only to be better at primary school..., I was in England and signed up for Macmillan course that was aimed at language and methodological preparation for future teachers...."*).

The relation between the casual and intervening conditions is crucial, as it directly influences the **Intervening Conditions**, which, in this case, are presented as MOTIVATION. The motivating aspects are displayed under the sub-category GOAL-DRIVEN MOTIVATION. These are represented by learner's success, own experience and a desire for improvement. Learner's success is the commonly mentioned source of motivation for re-qualified teachers. We have to acknowledge that the re-qualified teachers were in a difficult situation when starting to teach English although they all had previous experience with teaching children at primary school. After they had started, most of the teachers participating in our research study were inspired by the learners to continue in what they were doing (...*"but later on when you see the children and how they like English in the 3rd grade and how easily they learn, then you also want to move on and you search for ways to improve... children are motivation because, in fact, we are here for them..., when I imagine... I was revising while teaching ... I learned together with children... I let the children to experience the success... they are dependent on compliments... when you see their shining eyes, you have a reason to continue again... it is a joy to teach them because they are so eager to learn..."*). The second sub-category of motivation has been characterised as INSUFFICIENT MOTIVATION as this provides only a poor driving force for improvement. Within this sub-category there have been identified four basic aspects: the salary of the teachers, the number of students, tiredness and a lack of free time. Unfortunately our research showed that the salary serves as a negative motivation and prevents the re-qualified teachers from improving (...*"I am aware of the fact that my command of the English language isn't great, but it is enough for the primary school, even though it would be better if teaching was more communicative, but I don't know if I can influence it in our educational system, in the way I wouldn't have to pay for it myself..., ... at the very beginning, I was a motivated novice, but now I know what is good, it is proved, and I don't feel like changing it, when I am sure I can teach the children that way. Another thing one has to realize is the salary we're teaching for. It's nothing extra if you have to spend your time teaching at school and then at home preparing the materials for every single lesson for free... Let's be honest, if I spoke English better I wouldn't teach at all..., I only regret not having more time for learning the language – not for teaching, my level*

is enough to teach at primary school...”). When asking the question if the salary plays any role in the preparation for the lesson, we got interesting answers (...“I’m not in the mood to do anything extra..., I’m not willing to spend any extra time with children preparing theatres or prepare a perfect lesson as you can find on Pinterest...”). The group of demotivating factors that influence the performance of the re-qualified teachers is further developed with the number of students the teachers have to teach within a lesson. For teaching any subject, it is more suitable and better to have fewer children in order to provide them with enough space to express themselves. In case of foreign languages, it is considered to be inevitable, as the lesson should be individualized and the learners need space to speak and practice the language (...“I try to change the activities, but now I have 23 learners and there is no chance... if there are fewer learners, it’s a joy to do anything with them... a large number of pupils is negative because they can’t learn to speak, because I have no chance to listen to all of them... when I have small groups of learners, it’s good for communication... now I have 15 learners in the 3rd grade, but next year I’m supposed to teach the class with 23 learners. I can’t even imagine teaching 23 learners in one classroom ... if I had fewer learners, I’d have better possibility to practice pronunciation with them. I can’t imagine doing it with 23 learners. In my opinion, some children, mostly the better ones will be neglected because I will have to concentrate on the weaker ones ...”). The tiredness of the teachers can be considered a crucial factor which influences the teacher’s performance during the lesson. All primary school re-qualified English language teachers participating in our research study taught most of the subjects at primary school. Every day they started teaching at 8 a.m. and finished about 2:30 p.m. Not only do they teach approximately 5 up to 6 lessons a day, they are the classroom teachers at the same time and they have to direct their energy to large amounts of paperwork involved. The teachers spend their free time by doing paperwork, filling in numerous documents, not properly preparing for lessons. At the same time, the teachers are available for parents who often come unexpectedly without having an arranged appointment. The interviewed teachers complained about parents not supporting them and having too high expectations about their teaching.

Turning to **Strategies of Action**, two main categories have arisen in the model, particularly SUPPORTING and PARALYSING STRATEGIES which are described as the REACTION to the intervening conditions. If teachers are motivated and want to change something in their teaching, they use such strategies that will support the teaching process / SUPPORTING STRATEGIES. Such teachers spend their free time organizing extra-curriculum activities, such as visiting the English theatre, preparing short scenes for Christmas party or for the Mothers’ day, taking part in various after-school activities. Such an approach influences both the teacher and the learner alike in a very positive way, it provides learners with rich language environment and offers the possibility to use the language outside the classroom. It is praiseworthy when teachers choose such strategies, notwithstanding the lack of free time. There are also teachers who

prepare their own teaching materials and take the needs of each learner into consideration (...*"I am still preparing for my lessons, but as I've been teaching English for more years, I'm getting better, I mean that in the past I had to write every English sentence down..., ...every group is different, so I'm adjusting my materials, I try what is good for them, so it's always creative and never the same thing even though the children like some kind of system..., ... of course I prepare extra vocabulary..., while my teaching I prepare various materials either from the Internet or from other teachers, ... I don't use the student's book so much, I prefer working with my own materials..."*). Conversely, there is the second sub-category of strategies of action that stems from insufficient motivation, particularly THE PARALYSING STRATEGIES. Going back to excuses that are supported by insufficient motivation, the teachers use improvisation and inappropriate methods and techniques when teaching. These can be seen as paralysing strategies as they influence the teaching process negatively (...*"sometimes I think up everything during the lesson ... improvisation is the best friend of teachers. The teacher is like an actor, when s/he forgets something or something isn't good, s/he quickly searches for other things to do... pupils have to translate everything, sometimes they even get a mark for it... we use translation..., we translate the texts, mostly the phrases... today they were reading and translating..., they read out, one sentence each... and then they have to translate it..."*). Considering all facts mentioned, the core category of this paradigm model reveals the Phenomenon. The central category (**Phenomenon**) that dominates the whole story line has been identified as LIMITS and BARRIERS/PROBLEMS OF RE-QUALIFIED ENGLISH LANGUAGE TEACHERS, among which the low proficiency language level, little knowledge of English language methodology together with low self-confidence during English lessons cause the large scale of consequences. The interviews showed that most of the teachers (research subjects) have serious problems with pronunciation, vocabulary and understanding of tenses. Although the re-qualified English language teachers are not sure as far as their pronunciation is concerned, they are aware of the importance prescribed to pronunciation and therefore they use the recordings to provide learners with proper input (...*"we always start with the interactive CD because there are recordings for learners to have proper pronunciation... I also teach them, but sometimes it's difficult to teach... I concentrate rather on the accuracy of the pronunciation than fluency... the pronunciation is really difficult in English for children... I myself have to listen to the recordings because I'm not sure about the pronunciation... I have an American girl in my classroom now, so she helps me with translation and the pronunciation and she teaches the others... I'd like to improve my pronunciation that's why we listen a lot... I have four learners with better pronunciation than mine..."*). Not only the pronunciation is the stumbling block, but also grammar and vocabulary difficulties as the research data showed. Many teachers still have to look up the required vocabulary although they have been teaching the same things for a longer

period of time. Moreover, these re-qualified teachers are not sure when teaching grammar, mainly the tenses. This uncertainty and prescribing the difficulty to the easiest tenses may negatively influence the learners in a way that they will consider English difficult because of its grammar (... *“the grammar at primary school isn’t difficult, but it is difficult for me to teach and explain it because learners hadn’t had many things in Slovak language... for example the conjugation or word classes, so I have to explain it first in Slovak to give them the idea what we are talking about and then I can teach... I use Slovak YouTube videos with some English vocabulary to teach grammar because they can explain grammar perfectly... it’s good for children because they learn grammar without mistakes the teachers make... when teaching grammar, they watch the video and then we write the theory they have to learn at home... I prepare some sentences for translation to practice grammar... being honest, I don’t know grammar perfectly... when I’m not sure about grammar, I study it... I still haven’t mastered grammar... I think I would teach them incorrectly... the switching between the present simple and present continuous is a nonsense... the grammar in the student’s book is really difficult... before every lesson I read the student’s book and revise the vocabulary and grammar because I’m still not sure...”*). The fact that re-qualified teachers have low language level of language proficiency contributes to insufficient overall self-confidence of the teacher in English lessons. The teachers use mostly Slovak language when explaining or talking to the learners, none of them speaks to children solely in English during the lessons, neither uses authentic materials (... *“my communication isn’t polished ... when I have to talk, I have to face the mental block... I’d like to speak fluently, but there are the blocks ... you know ... I can read, I have no problem to translate it, but when it comes to speaking... I don’t use any authentic materials because, in my opinion, it is very difficult for them and I don’t want to demotivate them ... I have much work with it because me, myself, have to translate it, they see the grammar they’ll learn in the 9th grade, tell me: what is it good for?... I spend so much time understanding the materials that isn’t worth ...”*).

The two-way arrows between the domains of the phenomenon and consequences indicate mutual relationships/influence, i.e. since the phenomenon causes the consequences, the consequences reveal the phenomenon in the same way. Our research subjects interpreted these **Consequences** as a kind of RESIGNATION. Most of the teachers participating in our research mentioned their limits straightforwardly, the rest was revealed by the inferior quality of English language teaching which can be seen in substituting teaching through videos, frequent translation into mother tongue (Slovak), quantity of the vocabulary the learners are supposed to learn, little individualization of teaching, copying from books and ignoring the initiative of learners (... *I use Slovak YouTube videos to teach grammar because they can explain the grammar perfectly... I prepare some sentences for translation to practise grammar... pupils are too curious, they would like to know everything ... I hate when a child comes that he heard something in*

English fairy-tale at home... I sometimes let them watch some videos so that I can have a rest ... at least, they can hear proper pronunciation and they can also have some rest, they have enough of everything, they need to have some free lessons ... I found out that the more things learners have to learn, the faster they understand it... above all, many new words... they are supposed to learn about 15 words in the unit, but they learn about 20-25... mostly they have to learn the vocabulary... without it they'll be lost... the more words they know, the better for them... they only have to use as much vocabulary as possible... they have to copy ten words from the student's book; they are only assessed for it ... I'm not interested in anything else because for me it isn't relevant... [when making projects] the student's book helps them a lot ... it isn't difficult, there are pictures in the book, I don't care if they copy it or draw their own picture, only that they copy the vocabulary... they have to copy the sentences for homework, so they open the exercise book at least...). The teachers seem to be in a vicious circle and they cannot step out of their comfort zone in order to teach in a better manner. Due to this, there is a bidirectional relationship between the phenomenon and its consequences to be observed.

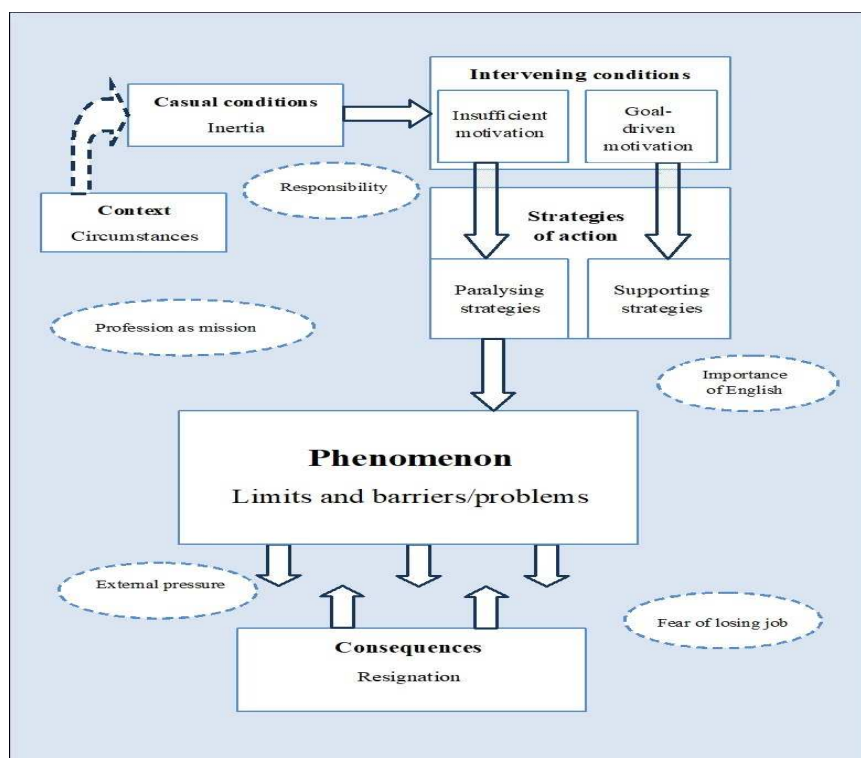


Figure 2. The Paradigm Model (Source: author's elaboration)

3.5. Answering research questions

RQ1: What do the primary school re-qualified English language teachers deal with while devising their teaching conception?

The research subjects (9 re-qualified primary school English language teachers) can be divided into two groups based on their approach to teaching English to young learners. The data interpretation confirmed the research subjects are influenced by numerous factors. One group of teachers, realizing the importance of English and the responsibility their profession posits, uses supporting strategies that are helpful to their teaching. In their free time, the teachers are willing to prepare materials which are personalized and appropriate for children. They take part in extra-curriculum activities and try to improve their own English language proficiency level. On the other hand, facing the fear of losing their job that compelled the second group of the teachers to participate in the project of re-qualification, these teachers do not feel the need for improvement of their teaching. A quotation from the verbatim transcript *“improvisation is the best friend of teachers”* characterizes this group of teachers perfectly. The lack of free time, low salary and other negative conditions only contribute to the loss of interest in devising effective teaching conception. Conversely, these teachers use inappropriate methods and techniques when teaching English to young learners.

RQ2: What are critical constituents of the primary school re-qualified teachers' conception of teaching English to young learners in Slovakia?

Based on the data interpretation, the research study showed primary school re-qualified English language teachers lack the sufficient proficiency level of English (pronunciation, grammar, vocabulary), they have poor and little knowledge of English teaching methodology as well as the lack of self-confidence, which leads to inferior quality of English language teaching. Teachers tend to use the teaching methods inappropriately; particularly, they translate almost everything into the mother tongue (Slovak), substitute teaching through videos and rely on memorizing the quantity of vocabulary. The practice of the language that needs to be individualized and personalized is, unfortunately, neglected and the initiative from learners in this area is ignored. Frequent copying from student's book does not contribute to individualized and personalized learning that should be one of the main objectives of teaching a foreign language (to any age group).

Conclusion

To sum up, with regard to the changes (2007, 2008) concerning foreign language teaching and learning in primary schools (Grades 1 – 4) in Slovak educational settings, the new concept of teaching English as a compulsory subject from the third grade (9-year-old learners) at primary schools in Slovakia was introduced into schools in 2011. Consequently, there was an urgent need for qualified and competent English language primary school teachers. Thus the lack of such personnel in primary schools was solved by the Ministry of Education of

the Slovak Republic in co-operation with the National Institute for Education in Bratislava. The national training project *Education of Primary School Teachers in the Field of Foreign Languages in Connection with the New Concept of Teaching Foreign Languages in Primary and Secondary Schools* (Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti koncepciou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách) was carried out from 2008 to 2013. Despite efforts and prospects of organizing institution(s), the project impact is questionable. Although 3,287 participants succeeded and became fully re-qualified primary school language teachers (the number of primary school English language re-qualified teachers was 2,646), these teachers struggle with various problems in their classrooms at present.

Notwithstanding the relatively limited sample (9 research subjects), this study offers valuable insights into current problems and limits the primary school re-qualified English language teachers encounter in spite of the fact the research results cannot be statistically generalised. According to our research findings, the re-qualified primary school English language teachers lack the sufficient proficiency level of English (pronunciation, grammar, vocabulary), they have poor and little knowledge of English teaching methodology as well as the lack of self-confidence. These limits and barriers result in inferior quality of English language teaching to young learners. Teachers tend to use the teaching methods inappropriately; particularly, they translate almost everything into the mother tongue (Slovak), substitute teaching through videos, insist on copying exercises and sentences from student's books and rely on memorizing the quantity of vocabulary by young learners. The practice of the language that needs to be individualized and personalized is, unfortunately, neglected and the initiative from learners in this area is ignored. Contrary to our positive expectations, the data interpretation did not show the research subjects strove to find complex ways in order to improve their own proficiency language level. The research subjects blame everything else but them for their situation and search only for excuses, not real actions that would improve their conditions and their teaching as such.

Undoubtedly, re-qualified English teachers of young learners need supplementary language courses, methodology courses, guidelines and bountiful sources which can be utilised in language classrooms. Blaming the educational system or the government for not providing re-qualified primary school teachers with ready-made solution to their own shortcomings can be considered just an excuse. Once you enter the profession of a teacher, you head towards the life-long learning process. Moreover, teachers of young learners are the ones who have the privilege of enjoying not only the learners' products of learning, but the whole process since young learners can be a real pleasure to teach because they do not feel stressed by their studies and approach everything with youthful innocence. Obviously, it is worth taking risks when teaching/learning a foreign language even though risking exhausts.

Teachers of young learners undoubtedly need courses, guidelines and knowledge on the psychology of young learners, as this knowledge will affect everything they do in the classroom. Literature abounds on the practical application of many of the theoretical ideas to the classroom situation and several websites provide ready-made activities for use in the classroom but one factor that can affect the implementation of many of the suggested ideas is that of the role of the teacher. Teachers of young learners undoubtedly need courses, guidelines and knowledge on the psychology of young learners, as this knowledge will affect everything they do in the classroom. Literature abounds on the practical application of many of the theoretical ideas to the classroom situation and several websites provide ready-made activities for use in the classroom but one factor that can affect the implementation of many of the suggested ideas is that of the role of the teacher.

References

- Alshenqeeti, H. 2014, *Interviewing as a Data Collection Method: A Critical Review*, in: *English linguistic research*, vol.3, No. 1, 2014. [online] available at: <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/elr/article/view/4081/2608>
- Boyce, C., & Neale, P. 2006, *Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input*, Pathfinder International Watertown, MA.
- Butašová, A, et al. 2017, *Rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov materských, základných a stredných škôl v kontexte zvyšovania úspešnosti reformy systému základného vzdelávania*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [online] available at: <http://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/vyskumna-sprava-rozvijanie-profesijnych-kompetencii-ucitelov-materskych-zakladnych-skol.pdf>
- Charmaz, K. 2006, *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*, London: Sage.
- Kostrub, D., & Šipošová, M. 2015, *A Qualitative Research Paradigm – a Tool to Enhance the Development of Pedagogical Science and Interpersonal Understanding in the Field of Human Behaviour*, in: *Komunikacja w edukacji: język w komunikacji 3*. Siedlce: STN, pp. 197-206.
- Mack, N., et al. 2005, *Qualitative research methods. A data collector's field guide*. North Carolina: Family Health International. [online] available at: <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/Qualitative%20Research%20Methods%20-%20A%20Data%20Collector's%20Field%20Guide.pdf>
- Smith, J. A. et al. 2009, *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*, London: Sage.
- Stake, R. E. 2010, *Qualitative Research: Studying How Things Work*, N.Y.: The Guildford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. 1990, *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Sage Publications, Inc.

Grzegorz A. Kleparski
Department of English
University of Rzeszów
gak@univ.rzeszow.pl

AUSTRALIAN ENGLISH: THE ANGLO-SAXON COUNTRY COUSIN FROM THE ANTIPODES

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest omówienie najważniejszych cech australijskiej odmiany języka angielskiego, która – podobnie jak inne pomniejsze odmiany języka angielskiego – nigdy nie znalazły choćby marginalnego miejsca w programach kształcenia w ramach Filologii Angielskiej w polskim szkolnictwie wyższym. To samo tyczy się literatury i kultury tego jakże ciekawego kraju, co wiąże się z pewnością z powszechną dominacją amerykańskiego wariantu języka angielskiego oraz rosnącej roli wzorca kulturowego płynącego z USA we wszelkich jego odmianach i postaciach. Można powiedzieć, że australijska odmiana języka angielskiego, jest konglomeratem zarówno XVIII i XIX wiecznego procesu kolonizacyjnego, ale przede wszystkim kształt tej odmiany języka uwarunkowany jest specyfiką zarówno czysto językową jak i socjolingwistyczną języka angielskiego, który był importowany na Antypody, wpływem innych języków Europejskich na kształtowanie się australijskiej odmiany języka angielskiego jak i bogactwa przyrodniczego Antypodów w połączeniu z zapożyczeniami z języka australijskich aborygenów. Tekst ten jest głosem na rzecz rozszerzenia uniwersyteckiej oferty programowej na te języki i Anglosaskie obszary kulturowe, które powinny znaleźć swoje miejsce w kształceniu filologów.

Słowa kluczowe: australijska odmiana języka angielskiego, słownictwo, cechy fonetyczne, filologia.

Abstract: Apparently, the good days of Polish philological education at the university level are gone. The repeated and multifaceted reforms our university system has been subject to in recent decades have certainly contributed to such an unprecedented growth of the red tape cancer that in its present shape escapes any operation, and seems to both pervade and rule the lives of university teachers who are kept busy filling charts, tables and reports urged and policed by the administration staff. The amount of paperwork rockets the sky, the number of classes is on the well-sharpened knife blade of the university budget guardians, and the university candidates still tacitly assume and believe they study English philology, though not long, as the label itself has every chance to disappear from the university system some time during the course of this year.

Yet, some of the problems that bother studying English philology in Poland are as old as the hills. One of the aspects of studying English at the university level in Poland has been the persistent negligence of the culture, history and language of those Anglo-Saxon countries that may be economically, politically and culturally perceived as less significant players in the world of today. This may be verified by thumbing selected currently effective university syllabi which clearly show that some Anglo-Saxon countries, their literature, history and language varieties are given more didactic attention, while others are ignored altogether, and the students may only count on sporadic, off-syllabus remarks and items of information formulated by the teaching staff. When we narrow our attention to language classes such regional varieties of English as South African English, Australian English and New Zealand English are hardly ever included in university curricula. The aim of this text is to highlight the most relevant facts related Australia and the type of English spoken in the Antipodes, one of the less known Anglo-Saxon countries and language variants, the product of the late 18th - 19th century British colonization.

Keywords: English philology, Anglo-Saxon countries, Australia, Australian English.

1. Introduction

University teaching practice shows that the curricula offered by the Departments of English at Polish institutions of higher education have in recent decades much narrowed their didactic scope in the constantly dwindling hourly load, and the aftermath is already there for all of us to see. The process of reducing the load of contact hours, the economy-driven tendency to swap classes for lectures and the general shift from philology to pragmatism have already proved detrimental to such regions of English philology instruction as history of Anglo-Saxon countries, history of the English language and culture of Anglo-Saxon countries. These regions of teaching have been gradually yet persistently forced to give much of their field to various pragmatically-oriented sectors of the by now much deformed idea of philological instruction, such as the so-much idealised and worshiped IT-based methodology of language teaching and the ill-controlled growth of translation studies at the expense of typically philological bias of university education. The demand for translation studies has been artificially boosted, much to the wow-wow attitude of the students erroneously convinced that once they graduate from the university they will join the army of much wanted and appreciated, and hence, well-paid interpreters and translators who will need little more tools than Internet dictionaries in their laptops to make a career living.

The majority of Polish students can hardly be bothered to give some degrading thought to the problem that the job market will inevitably trim their ambitions to becoming local school teachers, and – given this – many of them choose not to cover the didactic, that is teacher competence-building component during their university years which, in Poland, is a *sine qua non* visa to the world of language

instruction at various levels. To top it all, given the dramatic cuts on the body of the university contact hours, even if English philology students do choose to study the didactic component, their philological knowledge is much pauperized with respect to the cultural component which includes – first and foremost – the courses on the history of Anglo-Saxon culture, literature and language, the hourly load of which is being continually reduced by the inside orders of pragmatic reformers and the outside dehumanizing budget cuts executed by the Ministry, the former being normally the result of the latter.

One of the aspects of English philology that has always been the country cousin in a typical Department of English located in Poland is, or rather has been, the utter negligence of the culture, history and language of those Anglo-Saxon countries that for various reasons may be economically, politically and culturally perceived as less important and hence tend to be placed in the fringes of the Anglo-Saxon world. Even a brief inspection of selected currently effective university syllabi shows that some Anglo-Saxon countries, their literature, history and language varieties are given more didactic attention, while others are, if not ignored altogether, then at least instructed on seldom occasions.

Narrowing our perspective to the language dimension, the specifics of British English and American English normally occupy the attention of the teachers, and *ipso facto*, their students, while such varieties of English as Irish English, Scottish English spoken on the British Islands, as well as other Englishes, South African English, Australian English and New Zealand English are hardly ever included in university curricula. The aim of this paper is to highlight the most relevant facts related to one of the less known Anglo-Saxon countries and, in particular, to its language, the product of the late 18th - 19th century colonization, that is Australia and the nature of the variety English language spoken in the Antipodes.

2. The Big Three Anglo-Saxon Cousins

British English (henceforth BE) is the variety of English spoken in Great Britain, which shows greater diversity than that of other areas of the English-speaking world. The label contrasts with the kinds of English found elsewhere and, especially, with American English. In fact, McArthur¹ distinguishes between two interpretations of the term, that is:

1. A broader interpretation: BE is English language in Great Britain (England, Scotland and Wales), and in this sense the term covers all varieties standard and non-standard, at all times, in all regions and at all social levels.
2. A narrower interpretation: BE is the form of Standard English used in Britain at large or – more specifically – in England, and – even more specifically – in south - eastern England. Socially, it is essentially the medium of communication of the middle and upper classes and it is associated with the accent known since the 1920s as Received Pronunciation (henceforth RP).

¹ McArthur (1992:156).

Many linguistic works² are inclined to treat standard BE in terms of a social class rather than a regional dialect, or – to put it somewhat more precisely – as a social, supranational prestige accent. In a nutshell, it appears that RP is the language of the Establishment – the public schools and universities, the Church of England, the civil service and the City.

According to McArthur³, the speakers of **American English** (henceforth AE) today outnumber all native speakers of the English language outside the USA by about two to one, and those of BE by more than four to one. British colonisation of the American continent started relatively late, as compared to the Spanish settlement in Central and South America. The American variety of English is derived primarily from the language of the 17th century colonisers who settled the first colonies and originated mostly from the South of England, especially London. The colonisers spoke English, both standard and dialectal, because they came from a variety of locations, and – therefore – there was no simple transplanting of English homeland dialects, but rather a combination of features both from different geographical varieties of English from different layers of the society; the dialectal nature of AE rests upon the dialectal nature of the English language brought to the American Continent.

Obviously, in terms of geography, the barrier of the Atlantic Ocean conditioned the process of historical divergence of AE from BE. The effect of the divergence is that one of the main qualities attributed to AE is its conservative nature and archaism, which shows in the preservation of old features of the language that have largely disappeared in the language spoken in Great Britain.⁴ In particular, some of the pronunciation features of AE, such as the use of postvocalic /r/ go back to the 17th century English that was exported to America, and this phonetic feature is still preserved in some local dialects in Great Britain. Today, AE is characterised by relative uniformity throughout the country although certain well-pronounced regional variations exist. In particular, the vocabulary stock in AE seems to have been much more open to change than in any other regional variety of English. At the same time, quite a number of words that were once in current usage in England have survived in America after becoming obsolete in British English. In this group we find such words as, for example, *fall* used in the sense of ‘autumn’, *homely* ‘ugly, crude’ or *to loan* ‘to lend’.⁵ As to borrowing from other languages, from the North American Indians AE borrowed the names of animals and plants, and thousands of place names. The body of familiar borrowings includes *caribou*, *hickory*, *raccoon*, *tomahawk*, *moccasin*, *opossum*, *skunk*, and *tepee*. Likewise, the slave trade was a source of many new words from the Caribbean, such as *barbecue*, *canoe*, *guava*, and *papaya*. In particular, southern AE was greatly influenced by the

² See, for example, Baugh and Cable (1993), Kortmann (2005:260), Francis (1965:233).

³ McArthur (1992:37).

⁴ See Baugh and Cable (1993:353) and Francis (1965:237).

⁵ Examples taken from Ginzburg *et al.* (1966:16).

native languages of the slaves. Here, some words entered AE from African languages spoken by those who were imported as a slave labour force, for example, *goober*, *juba*, *voodoo*, *okra* and *yam*. Other immigrant stocks have also enriched the English language as it is spoken in America to a different degree. This group includes such varied languages as German, Irish, Yiddish, Spanish, French, Swedish, Italian and Chinese that have all made their contribution to the shape of American vocabulary.

Canadian English (henceforth CE) has been in use in Canada for more than two centuries. Although the penetration of Canada by English-speaking colonisers started as early as the 17th century, a larger wave of English-language settlers arrived in the 18th century. However, in general, before 1815 the majority of the English-speaking population of Canada was of American origin,⁶ and – from the second decade of the 19th century – more and more European immigrants started pouring in from Great Britain, driven out of the country by the deep recession following the Napoleonic wars. Today, the position of English, alongside French (spoken chiefly in the Province of Quebec), is that of official language of the country, and this bi-socio-linguistic situation has been conditioned by the history of the country; Canada differs from such countries as Australia and New Zealand in the fact that English competes here with French over a large part of its most populous area.⁷ In many smaller countries English shares the status of official language with an indigenous language (see table at the end of this chapter), but only in Canada does English remain in direct competition with a rival European colonial language, accounting together for virtually 100% of the population.

As to the common characteristics of both North American varieties of English, they are both characterised by the retention of the *r* sound in the syllable-final position, for example *car* and *bar*, although in some areas bordering the USA *r*'s, are dropped. In search of other characteristic features of CE pronunciation, one should point to so called Canadian rising, that is /ai/ and /au/ becoming /œi/ and /œu/, respectively. Another characteristic feature found in the Canadian variety of English is the use of sentence final *eh?* even in declarative sentences. In terms of vocabulary resources, both CE and AE have borrowed extensively from American Indian languages, especially those words that related to fauna, flora and topographical features. As French coexists side by side with English in Canada, it seems natural that they influence each other, and therefore, CE includes a range of vocabulary borrowed from French, for example, *caboteur* 'a ship engaged in a coastal trade' or *cache* 'a place for storing supplies'.

3. Australia: The Country and its Language

When questioned about the far-away land of Australia the majority of Polish teenagers say: *It is the homeland of kangaroos, isn't it?*. The students of English,

⁶ On this issue see Fisiak (2005:134 - 135).

⁷ Cf. Crystal (1995:340).

when asked the same question, usually reveal the much obvious fact that the Australians speak differently from the British and, at times, they are able to justify their view with quoting some unfinished products of the Great Vowel shift in which such diphthongs as [ai] and [au] are pronounced as [oi] and [ou] in such words as *time* and *house* by the speakers of **Australian English** (henceforth AuE). Apart from that they seem to have little more to say about the Antipodes, both at the beginning of their English studies and, regrettably, when they graduate from the University. Only very few of them are either able to enumerate any names of the Australian states or their capital cities.

The Australian biggest cities are Sydney, Melbourne, Perth and Adelaide, and the capital of the country is Canberra located in Australian Capital Territory. Australia has one of the world's lowest population densities – its size is only a bit smaller than the USA, yet the population is only around 23 million, as opposed to 313 million in the United States.⁸ Australia's official language is English. However, while it is the major and official language, almost 15 per cent of Australians speak a language other than English at home. This is mainly due to the fact that some five million settlers from more than 200 countries have made Australia home in the past 50 years or so, bringing their languages and cultures with them to make Australia one of the world's most culturally diverse nations. Significantly, 2012 statistics says that over 25% of Australia's residents were born overseas.⁹

The roots of AuE go back to the time when at the end of the 18th century the English language found its way to the Antipodes; although there had been some earlier attempts to colonise Australia, it was not until 1788 that it became a part of the British Empire. Initially, the Australian colony was used as a penal settlement where convicts and their guards from Britain were transferred, and only later a wave of voluntary settlers followed.¹⁰ Today, the majority of the population of Australia is of English and Irish ancestry and the official and predominant language is English, although the Aborigines who are estimated to have lived on the continent of Australia for roughly 50,000 years and now make up only 1.5% of the total population continue to speak some native languages.¹¹

On the whole, the Australian and New Zealand regional dialects of English are very similar. From the point of view of history, both regional varieties are based on the English spoken in the British Isles in the 18th century. The Australian accent is similar to the language from south-eastern Britain, but with what has come to be known as a “nasal twang”. To be more precise, Australian English is

⁸ See <https://www.experienceoz.com.au/en/australia-facts> (accessed on January, 27, 2019).

⁹ See <https://www.experienceoz.com.au/en/australia-facts> (accessed on January, 27, 2019).

¹⁰ See Fisiak (2005 - 138).

¹¹ See <https://www.experienceoz.com.au/en/australia-facts> (accessed on January, 27, 2019).

predominantly the descendant of British English, especially from the London area, which can most clearly be discerned from the vowels as they reflect a strong Cockney influence. The relative uniformity of AuE throughout the continent is frequently attributed to the circumstance that the early settlers were all of the same type: deported prisoners and adventurers most often drawn from the bottoms of British urban society, and women stigmatised as outright demimonde.¹²

As for the obvious influence of AE on AuE vocabulary in recent times, it is worth noticing that the only area of activity where Australians actually sound American is in popular song. For example, Australian pop singers tend to regularly use a pseudo-American accent in song but they tend to prefer an Australian accent in their everyday speech. This tendency is shared by pop singers from other English-speaking communities, who also (want to) sound American only when singing. Outside pop music, Australians do not pronounce words like *nuclear* or *tomato* in the characteristically American way, or pronounce the final *-[r]* in words like *car* or *bar*. Therefore, very few words show any American influence on their pronunciation.

One of the characteristic features of the Australian variety of English is *r* dropping, but at the same time an intrusive *r* – that is inserted between two words ending and beginning with vowels – is also characteristic of this regional dialect. Likewise, AuE has some vowel peculiarities that do not appear in other regional dialects of English. For example, the words *bad* and *lad* do not rhyme because *bad* has a long vowel and *lad* has a short one. As in the American variety of English the */t/* sound sometimes sounds like */d/* in the context between vowels. For example, the pronunciation of *betting* sounds like *bedding* and *got it* sounds like *god it*. Generally speaking, Australian spelling is very similar to British spelling. For example, in words like *organise*, and *realise*, both *-ise* and *-ize* endings are acceptable, as in British English, but the form *-ise* tends to be preferred. In words like *colour* and *favourite*, the form *-our* is usually the one that is chosen, though sometimes the accepted spelling form is *-or*.

When it comes to the structure of its vocabulary, AuE is to a great extent very much the same as BE, and the majority of Australian words are simply words taken directly from British regional dialects such as, for example, *dunny* ‘a privy’ or *larrikin* ‘a hooligan’. Nevertheless, there are number of words that are particular only to the Australian variety of English, which are known as Australianisms. The body of Australia-specific vocabulary largely consists of words coined to describe flora and fauna, words associated with predominant occupations, such as stock rearing and those developed during the time of penal settlements. Morris¹³ emphasises this point, saying that:

¹² See Baugh and Cable (1993:314).

¹³ See Morris (1898:xii).

It is probably not too much to say that there was never an instance in history when so many new words were needed, and that there never will be again, for never did settlers come, nor can they come again, upon Flora and Fauna so completely different from anything seen by them before. An oak in America is still *Quercus*, not as in Australia a *Casuarina*. But with the whole tropical region it was to be expected that in the South Temperate Zone many things would be different, and such expectation was amply fulfilled.

Another characteristic feature of Australian lexical resources is the number of clipped words, often ending in *-y*, *-ie* or *-o*, for example, *aussie* ‘Australian’, *chewie* ‘chewing gum’, *coldie* ‘a cold beer’ or *frostie* ‘a cold beer’. Significantly, some elements of the Cockney rhyming slang have survived into AuE, such as, for example, *hit and miss* means ‘piss’ and *Richard the third* means ‘turd’. At the same time, AuE has absorbed many aboriginal words, for example, *wallaby* ‘smaller relative of the kangaroo’, *wombat* ‘a small burrowing marsupial’ or *wurley* ‘a simple shelter’.

In New Zealand, the first English-speaking settlers are said to have been Australian sealers from the penal colony in Sidney. More and more Australians and British started to arrive in New Zealand from the middle of the 19th century, when settlers from the British Isles began to arrive in increasing numbers bringing their original modes of speech with them (see McArthur 1992:696). Language-wise, very frequently parallels are drawn between AuE and New Zealand English (henceforth NZE) by many speakers of other varieties of English, – in particular Americans – the English of New Zealand is treated as “Ozzie Lite/Light”. Although the two dialects are often indistinguishable to outsiders, there are in fact a number of subtle differences, apparent mostly in the field of pronunciation and vocabulary. The characteristics of AuE are there to some degree, but not as intense; NZE sounds less modulated than either the Australian or British varieties, and more like western American English.

A remarkable feature of AuE in respect of pronunciation is its homogeneity. Despite the size of Australia, most speakers apparently sound much the same or very similar, particularly when compared to the differences observed in Britain or the United States of America. A citizen of Perth, for example, can sound much like a citizen of Adelaide or Sydney or like a stationhand, that is a worker on a large sheep or cattle farm, in Alice Springs or Broken Hill.

On the whole, it is estimated by linguists that approximately a third of the population speaks Broad Australian, i.e., the rural accent that is supposedly slower and broader than the urban variety. Over half the country speaks what is known as General Australian, that is with urban accent, which is milder – so to speak – than rural. And about a tenth use Cultivated Australian i.e., virtually Standard English that would certainly pass for BE anywhere outside England itself. In spite of that, concentrating on pronunciation alone, there is in Australia, no reliable linguistic means of identifying, say, the Prime Minister, Sydney Harbour *wharfie*, that is

a waterside worker, a Northern Territory *jackeroo* ‘a novice on a sheep station or cattle station and a Geelong car salesman.

Also, surveys have shown that, throughout English-speaking communities in Australia, female native speakers tend towards General or Cultivated Australian, while males tend towards General or Broad Australian. Some schoolteachers have suggested that Australian boys tend to be corrected for their speech in school more than girls are. It seems fairly obvious that the accents of the sports field tend to be broader than the accents of the office and the city, though this is not as hard and fast a rule as it would be in Britain. In Australia, for instance, an institution like Geelong Grammar School, one of the top private schools, is likely to contain the full range of Broad, General and Cultivated Australian speakers, which certainly would not be the case in England at Harrow or Eton.

Although many people claim that accent variability in Australia is social and stylistic rather than geographical, there is however, considerable evidence that subtle differences in Australian English pronunciation between geographical regions are noticeable. Many speakers, for example in Melbourne, Brisbane and Hobart, use the short [a] vowel (as in *cat*), in words like *castle*, *graph* and *dance*, where the long [a:] vowel (as in, for example, *cart*) is normally used by speakers from some other parts of Australia in these words. A more recent phenomenon that has emerged among the younger generation in Australia is called rising inflection. This Australian speech pattern is said to be the habit, especially prevalent among women and teenagers, of using a questioning (rising) tone in answer to a question, e.g. *Where do you go surfing?* gets the response *At Palm Beach?* (Meaning implication: “Do you know it?” and/or “Do you approve of my choice?”).

4. Australia and Poland: In Search of (Possible) Links

One could ask the question of why such a beautiful, lively and picturesque, in every way, country as Australia is so little-known to us Poles. Nearly 25 times the size of Great Britain and Ireland in respect of area, the country is for us as alien as can be. The world’s largest island, matching more or less the size of Europe and – at the same time – the smallest continent, Australia is a multi-cultural country. The Australian culture is a product of the amalgamated historical path made by people coming from over 120 countries, including Poland. The Polish community is relatively numerous, numbering some 150,000 individuals in Australian population, and is the fifteenth largest community. The Polish have a long history of migration to Australia, because already prior to the First World War there were a significant number of people of Polish descent living in Australia. After the Second World War Poles started to arrive in greater numbers: The first big wave of Polish migration occurred during the period 1947-54, and it was then when Australia accepted 50,000 Polish veterans. They were followed by Displaced Persons, and those who survived German concentration and prisoner-of-war camps. According to Ms Margaret Adamson, the Australian Ambassador in Poland at the break of the 3rd millennium:

The Polish community is very active in helping to bring to the Australian population not only the country's tradition and customs, but also the modern Poland, so that there is awareness among Australians generally of modern Poland.

At the same time, the Ambassador claimed that Polish-Australians form a part and parcel of Australian intelligentsia. Yet, in spite of that, any distinct historical links between the two countries are barely perceptible, compared with the links and influences of the American World in Poland. For example, the partnership in the sphere of economy and marketing between Poland and Australia is, to say the least, hazy and hardly perceivable, while the foreign biggest firms and syndicates in Poland are the American ones. It is worth pointing out that the quantitative and qualitative presence of America-based companies exceeds the presence of all the Commonwealth countries taken together. Why is that so? After all, Australia is one of the main partners of many countries in the Asian-Pacific region, as well as in Europe with Great Britain at the top. So, neither the boundaries of the Commonwealth nor the broadly understood cultural boundaries are the main hindrance. Continuing investment between Great Britain and Australia provides a clear piece of evidence that Australia fulfils a very important role in the field of world economy. Australia invests a lot in Great Britain and many other European countries, but this number excludes Poland. The investments go for benefit of manufacturing exports and imports, including medicinal and pharmaceutical products, textiles, aerospace and automatic data processing equipment and other sectors of economy. Apart from that, Australians have established successful businesses in the market of these countries, with the benefit for both sides. The businesses are related to such areas as brewing, oil and gas, mineral processing, packaging, construction, media and the services sector, particularly transport, finance and computer manufacturing.

Lovers of tourism, in particular, will surly notice that the links of tourism between Poland and the Antipodes are equally insignificant. And yet Australia is not a single bit less attractive than the USA, Israel or Tunisia, which are visited by incomparably larger number of Polish tourists every year. All in all, Australia is truly a land of contrasts, where cosmopolitan cities lie side by side with graceful harbours, spectacular mountain ranges and stunning natural landscapes. What is more, it is a country for all Vivaldian seasons, whose beauty and majesty may be enjoyed all the year round – perfect spring and summer weather is always to be found somewhere, sometime in Australia. In the high country in particular, the magnificence of Australian winter landscapes can also take a tourist's breath away. Therefore, Australia is worth visiting any time, summer or winter, for a couple of months or weeks, at least.

Culture-vultures in Poland, that is those who love music, theatre, film or books may also notice the dramatic shortage of any formal or informal links in this field between Poland and Australia. For example, in Poland very few readers are familiar with any books by Australian authors, and very few theatre and cinema goers have a chance to watch Australians plays or films or to watch Australian

programmes at the leisure of their homes. Notice that so many programmes and films of English-speaking countries and, in particular, American ones have won a great acknowledgement and popularity in Poland. Let it suffice to mention two, that is, "Dallas" and "Dynasty". Contrary to that, we have never had a chance to watch such programmes as Australian TV dramas "Neighbours" or "Home and Away". Likewise, only very few Poles have had a chance to watch such movie productions as "Muriel's Wedding", "Priscilla", "Queen of the Desert" or "Country life" and hence they normally mean nothing, or very little, to Polish eye and ear. Strangely enough, even in the religious sphere there are hardly any links between Poland and Australia. And again, the same question of *why* arises. The answer to the question is made even more difficult, if we take into account the simple fact that in Australia there is around 30% population of Roman Catholic denomination.

The last but not least issue that is nonetheless easily perceptible, especially by linguists, is the problem pertaining to the shortage of both educational and linguistic links between the two countries. Although Australia is a good place to study for youth who want to study English in a natural environment and the number of foreign students from all over the world increases all the time, the number of Polish students in Australia is insignificant. In this context we wonder: *Is this the matter of distance and high cost which frightens them away?* The cost of living in Australia is very reasonable.

All in all, it might seem that, owing to modern means of transport and information flow the two countries, that is, Poland and Australia should be closer to each other, but regrettably it is not the case. It seems that the two countries cooperated more closely in the past than they do now. However, to bring the desired closeness to existence, we must do a lot in order to deepen and broaden all types of co-operation and develop long-lasting and manifold relationships that will tie the two countries without limiting ourselves to asking the question of *why*? There is much to be done.

References

- Baugh, A.C. and T. Cable. 1993. *A History of the English Language*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Crystal, D. 1995. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ExperienceOz 2019. <https://www.experienceoz.com.au/en/australia-facts> (accessed on January, 27, 2019).
- Fisiak, J. 2005. *An Outline History of English: External History*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Francis, W.N. 1965. *The English Language: An Introduction*. New York: W.W. Norton and Company, Inc.
- Ginzburg, R.S., S.S. Khidekel, G.Y. Knyazeva and A.A. Sankin 1966. *A Course in Modern English Lexicology*. Moscow: Higher School Publishing House.

-
- Kortmann, B. 2005. *English Linguistics: Essentials – Anglistik – Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- McArthur, T. 1992. *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Morris, E.E. 1898. *Australian English: A Dictionary of Australasian Words, Phrases and Usages*. London: University Press.

Rafał Gołabek
Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities
Radom, Poland
r.golabek@uthrad.pl

STANDARDIZATION AS A CRITERION USED IN DISTINGUISHING A LANGUAGE FROM A DIALECT: A SOCIOLINGUISTIC PERSPECTIVE ON KASHUBIAN

Streszczenie: Status kaszubszczyzny jest przedmiotem niezgody od wielu lat. Chociaż w Polsce kaszubski został oficjalnie uznany za język regionalny, wielu językoznawców nadal uważa kaszubski za najbardziej odmienny spośród wszystkich polskich dialektów. Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie ogólnych spostrzeżeń dotyczących statusu kaszubszczyzny, ze szczególnym uwzględnieniem informacji dotyczących jej standaryzacji. W tym celu, artykuł przedstawia i podsumowuje najważniejsze fakty w odniesieniu do standardu kaszubskiego, wykorzystując kryterium standaryzacji w ujęciu Bella (1976), tzn. jako środka umożliwiającego rozróżnianie różnych typów języka. Przed zaprezentowaniem informacji związanych ze standaryzacją kaszubskiego, artykuł krótko omawia również pojęcia języka i dialektu. Ze względu na bogactwo literatury pisanej po kaszubsku zarówno w przeszłości jak i obecnie, można uważać, że kryterium standaryzacji jest spełnione.

Słowa kluczowe: Język a dialekt, kaszubski, standaryzacja, standard, kaszubskie słowniki i gramatyki, literatura kaszubska.

Abstract: The status of Kashubian has been questioned and disputed for many years. While in Poland it was officially recognized as regional language, some linguists treat it as the most divergent of all the Polish dialects. The present paper is meant to adduce a general analysis of the status of Kashubian, with its standardization facts in focus. In doing so, the paper presents and summarizes certain facts with regard to standard Kashubian. In doing so the article makes use of the criterion of standardization proposed by Bell (1976) as one of the criteria used in differentiating some languages from others. Before presenting the information concerning the standardization in Kashubian, the article briefly discusses the notions of language and dialect. Due to the abundance of written publications in Kashubian, both in the past and present, one may claim that the criterion of standardization has been fulfilled.

Keywords: Language vs. dialect, Kashubian, Cassubian, standardization, standard, Kashubian dictionaries and grammars, Kashubian literature.

Introduction

Unfortunately, proper discussion over Kashubian¹, a West Slavic variety belonging to the Lechitic subgroup, spoken on the southern coast of the Baltic Sea in the Polish region of Pomerania has received insufficient attention in English-language sociolinguistic theory. In general, the status of Kashubian has been questioned and disputed. According to the national census, in 2011 over 108 thousand people declared that they use Kashubian as a means of communication in the home². While in Poland it was officially recognized as a regional language in 2005 and numerous linguists consider it to be yet another West Slavic language, others treat it as the most divergent of all the Polish dialects. The present paper is meant to adduce a general analysis of the status of Kashubian, with its standardization facts in focus. In doing so, the paper is meant to present and summarize certain facts with regard to the emergence or establishment of the standard in Kashubian. Several attempts have been made to distinguish certain languages from others. Bell (1976)³ provides a list of useful criteria used for the above-mentioned purpose. Those criteria include *standardization*. One should not forget that in sociolinguistics we usually tend to treat standardized varieties as languages rather than dialects. Bearing the above in mind, let us shed some light on the standardization facts in Kashubian. Before we examine the standardization facts in Kashubian let us try to briefly differentiate between the notions of language and dialect.

1. Language vs. dialect

One of the most crucial goals of sociolinguistics is to define the concepts of *language* and *dialect*. As indicated in numerous publications on the problem, while most speakers usually know what language they use, they may have difficulty in deciding whether what they speak should be called a language proper or simply a dialect of a language. As Wardhaugh⁴ puts it, such problems are not surprising. For, how can we decide what is a language and what is a dialect of a language? By no means is it an easy task to draw a sharp line between the two notions. Let us cite Haugen⁵ who argues that language and dialect are ambiguous terms. He points out that

¹ Another English name used for the lect is Cassubian.

² According to Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie, www.kaszubi.pl (accessed on 12.09.2018).

³ Bell, R.T.: *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*, Batsford, 1976.

⁴ Wardhaugh, R.: *An Introduction to Sociolinguistics*, Blackwell Publishing, 2006, p. 27.

⁵ Haugen, A.: Dialect, Language, Nation. *American Anthropologist*, 68, 1966, p. 922.

the impossibility of stating precisely how many “languages” or “dialects” are spoken in the world is due to the ambiguities of meaning present in these terms. In most usages the term “language” is superordinate to “dialect”, but the nature of this relationship may be either linguistic or social.

According to Haugen, since language and dialect are ambiguous notions, we should not be surprised that speakers use these terms quite freely in speech. For ordinary people, a dialect is often a local non-prestigious variety of a language. Conversely, linguists often find it difficult to decide whether one term should be used rather than the other in certain situations. This is also true for Kashubian, which is treated by some linguists as a dialects, whereas for some other researchers it is a language that is related to, yet different from Polish. What is more, as Haugen⁶ succinctly puts it, the terms “represent a simple dichotomy in a situation that is almost infinitely complex”. Haugen believes that language can be therefore used to refer either to a single linguistic norm or to a group of related norms, and dialect being one of those of the norms.

Also Chambers and Trudgill⁷ attempt to address the issue. The linguists are not in favour of the common definition of dialect, according to which it is “a substandard, low status, often rustic form of the language, generally associated with peasantry, the working class or other groups lacking in prestige”. They do not, either, accept the view that dialect is a form of language lacking written form, usually spoken in some more remote parts of the world. Nor do they agree that a dialect should be regarded as some kind of deviation from a norm. On the contrary, they hold that all speakers speak at least one dialect. Therefore, Standard English is just as much a dialect to them as other forms of English. What they propose is to treat “dialects as dialects of a language”⁸. In such a case, they could be regarded as subdivisions of a given language. Another approach to defining language and dialect is to say that “a language is a collection of mutually intelligible dialects”⁹. This definition characterizes dialects as subdivisions of a language and allows for distinguishing between one language and another.

A somewhat different approach to the distinction between language and dialect is offered by Crystal who expresses the belief that “for most languages, the distinction between language and dialect is fairly clear-cut”¹⁰. Yet, in many cases, it may prove difficult to draw a satisfactory distinction between language and

⁶ Haugen, A.: Dialect, Language, Nation. *American Anthropologist*, 68, 1966, pp. 922 - 923.

⁷ Chambers, J.K., Trudgill, P., *Dialectology*, Cambridge University Press, 1980. p. 3.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

¹⁰ Crystal, D.: *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge University Press, 1987, p. 284.

dialect. As Crystal¹¹ states, at first sight there may seem to be no problem. If two individuals speak differently, we may expect that there only two possibilities: if the speakers cannot understand each other, they speak two different languages; or, when they do understand each other, then they must speak different dialects of the same language. However, Crystal claims that the “criterion of *mutual intelligibility* works much of the time; but unfortunately, matters are not always so simple”. The most common situation is one where two spoken varieties are mutually intelligible, but for political, historical or other reasons are treated as different languages.

As Crystal says, “purely linguistic considerations can be ‘outranked’ by sociopolitical criteria, so that we often encounter speech systems which are mutually intelligible, but which have nonetheless been designated as separate languages”¹². Crystal mentions a well-known example of Swedish, Danish, and Norwegian, which are normally considered “as separate languages despite the fact that the members of these communities can understand each other to an appreciable extent”¹³. The above may be true about such varieties as Serbian, Croatian and Bosnian, Czech and Slovak, or a pair such as Hindi and Urdu to name just a few.

What is more, as pointed out by Crystal¹⁴, the opposite situation is also pretty frequent. There are spoken varieties which are mutually unintelligible, but for some reasons they are considered as varieties of the same language. One of the most evident examples of this kind, according to Crystal¹⁵, is the case of Chinese. From the perspective of the spoken language, there are hundreds of Chinese varieties spoken by their users, which are classified into eight main types. To a certain degree, those varieties are not mutually unintelligible. However, the Chinese people share the same writing tradition which results in one writing system enabling its users to communicate with each other. In this place, one may ask whether Kashubian is understood by the speakers of Polish. The answer would be that it is only partially intelligible.

As already mentioned, numerous attempts have been made to offer a complex description of the notions of language and dialect. Therefore, as pointed out by Wardhaugh a language can be interpreted as some “unitary system of linguistic

¹¹ Crystal, D.: *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge University Press, 1987, p. 25.

¹² Crystal, D.: *Language Death*. Cambridge University Press, 2002, p.8.

¹³ Ibid.

¹⁴ Crystal, D.: *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge University Press, 1987, p. 284.

¹⁵ Crystal, D.: *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge University Press, 1987, p. 285.

communication which subsumes a number of mutually intelligible varieties”¹⁶. A language, according to Wardhaugh, would usually be more extensive than a dialect or a single variety. However, a cautionary note should be made here, since there are languages in the world with a small numbers of speakers, in more dramatic cases with only one remaining speaker. At the same time, it is known that languages can have very little internal variation, yet they must still be languages since they are quite different from other linguistic systems. Hence, one cannot argue that a language is a variety characterized by internal variation. According to Wardhaugh some of the difficulty defining the term language has its roots in attempting to put various kinds of communication systems under one label of language. As proposed by Wardhaugh, an alternative way, to define the two concepts, would be to “acknowledge that there are different kinds of languages and attempt to discover how languages can differ from one another yet still be entities that most of us would want to call languages rather than dialects. It might then be possible to define a dialect as some sub-variety of one or more of these entities”¹⁷.

2. Standardization of Kashubian

Several attempts have been made to be able to distinguish certain languages from others. One of them was offered by Bell who provided a list of criteria used for the above-mentioned purpose. Those criteria include *standardization*, *vitality*, *historicity*, *autonomy*, *reduction*, *mixture* and *de facto norms*¹⁸. As Wardhaugh claims, those criteria “make it possible to speak of some languages as being more ‘developed’ in certain ways than others, thus addressing a key issue in the language–dialect distinction, since speakers usually feel that languages are generally ‘better’ than dialects in some sense”¹⁹. As may be seen above, one of those criteria is that of standardization.

The notion of standardization is very much connected with the establishment of a standard. Let us quote Milroy²⁰ who argues that as a process, standardization consists of the imposition of uniformity upon a class of objects, and so the most important structural property of a standard variety of a language is uniformity or invariance. This means – ideally – that every sound should be pronounced in the same way by every speaker, and that all speakers should use the same grammatical forms and vocabulary items in exactly the same way. (It also implies that the

¹⁶ Wardhaugh, R.: *An Introduction to Sociolinguistics*, Blackwell Publishing, 2006, pp. 32 - 33.

¹⁷ Wardhaugh, R.: *An Introduction to Sociolinguistics*, Blackwell Publishing, 2006, p. 33.

¹⁸ Bell, R.T.: *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*, Batsford, 1976, pp.147 - 157.

¹⁹ Wardhaugh, R.: *An Introduction to Sociolinguistics*, Blackwell Publishing, 2006, p. 33.

²⁰ Milroy, J.: The Ideology of the Standard Language. In Llamas, C., Mullany, L. and Stockwell, P. (eds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics*, Routledge, 2007, p. 133.

language should not undergo change.) In principle, therefore, when there are two or more variants of some linguistic form, only one of them is admitted into a standard variety.

However, Milroy²¹ adds that the ideal of the above-mentioned absolute uniformity is never achieved in practice. He summarizes by claiming that albeit language standardization does not encourage variability, in practice no language is totally invariant²².

A brief definition of the same term is offered by Weinreich who claims that standardization is a “process of more or less conscious, planned, and centralized regulation of language”²³. Weinreich postulates that in the standardization process there is a “division of functions between regulators and followers, a constitution of more or less clear-cut authorities (academies, ministries of education, (...), etc.) and of channel of control (school, special publications, etc.)”²⁴.

In this place, we may ask whether we can speak of the standard in Kashubian. As Treder (2013)²⁵ says, one may observe a steady progress in the *formation* of the standard language (emphasis mine). According to the scholar, the process of standardization is very much influenced by formal language schooling, which indirectly affects the standardization process of Kashubian. Let us now apply the criterion of standardization advocated by Bell (1976)²⁶ to see what kind of ‘language’ Kashubian is. In turn, standardization, according to Wardhaugh, is connected with language codification. This includes the development of grammars, spelling books, dictionaries and literature²⁷.

²¹ Milroy, J.: The Ideology of the Standard Language. In Llamas, C., Mullany, L. and Stockwell, P. (eds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics*, Routledge, 2007, p. 134.

²² In a similar vein, according to Haugen (1966), if one variety is to become the standard for a given language, certain conditions must be met. Apart from the ‘formal’ codification (i.e. development of grammars and dictionaries, etc.) and elaboration (use of the standard in such areas as literature, courts, commerce, etc.), the norm must be selected and accepted by the community. The mere codification and elaboration would not be sufficient for a certain variety to become a standard.

²³ Weinreich, U.: Is structural dialectology possible? In Allen, H. B. and Linn, M. D. (eds.), *Dialect and Language Variation*, Academic Press, 1986, p. 28.

²⁴ Ibid.

²⁵ Treder, J.: Kaszubszczyzna – od dialektu do języka. In Dunin-Dudkowska, A. and A. Małycki (eds.), *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – Procesy – Tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Mazurowi*, Wydawnictwo UMCS, 2013, pp. 421 - 438.

²⁶ Bell, R.T.: *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*, Batsford, 1976, pp.147 - 157.

²⁷ Wardhaugh, R.: *An Introduction to Sociolinguistics*, Blackwell Publishing, 2006, p. 33.

As far as Kashubian is concerned, an abundance of publications has emerged throughout time. This is especially true of the 20th and 21st centuries when many Kashubian publications appeared. During that period we may witness a blossoming of the Kashubian writings and literature. The Kashubian publications are far too numerous to list them all here. Therefore, in the present paper we will only present some of the most prominent Kashubian writings.

2.1. Language-related publications

Let us start with the Kashubian grammars. Our description will be limited to but two, representative titles. Between 1927 and 1937 a German historian and Slavist Friedrich Lorentz published his *Gramatyka pomorska* ('A Pomeranian Grammar'²⁸). It is a comprehensive three-volume work that was re-published after World War II. The grammar provides a detail portrait of Kashubian spoken at the beginning of the 20th century. What is interesting, the grammar discusses various subdialects as found in different parts of Pomerania. The other publication is a contemporary, prescriptive grammar of Kashubian, *Gramatika kaszëbsczégò jãzëka* ('A Grammar of the Kashubian Language') written by Hana Makùrôt in 2016²⁹. The latter grammar may be well used by students studying Kashubian and those who want to use it as reference source of standard Kashubian. As we may read in the blurb of the grammar, the book is "addressed to all those interested in the Kashubian language, and especially to the teachers of the Kashubian language, ethno-philology students, those writing in Kashubian or children learning Kashubian at school" (Makùrôt, 2016).

As to the spelling books and dictionaries published in Kashubian, numerous publications have been produced. One of the first Kashubian dictionaries, *Słownik języka pomorskiego czyli kaszubskiego*³⁰ ('A Dictionary of the Pomeranian, that is, Kashubian Language') was produced by Stefan Ramuł in 1893 and re-published in a revised version, with the modern Kashubian spelling, in 2003. This early dictionary is a bilingual Kashubian-Polish dictionary and contains about 20 thousand Kashubian words. Another noteworthy comprehensive Kashubian dictionary is that by a catholic priest, Kashubian activist and linguist Bernard Sychta. Between 1967–76 he published a monumental, seven-volume Kashubian dictionary entitled *Słownik gwar kaszubskich na tle kultury ludowej*³¹

²⁸ Lorentz, F.: *Gramatyka pomorska*, Wydawnictwo Instytutu Zachodniosłowiańskiego, 1927 - 37. All the translations from Polish and Kashubian into English are mine.

²⁹ Makùrôt, H.: *Gramatika kaszëbsczégò jãzëka*, Wëdôwizna Kaszëbskò-Pòmòrszczégò Zrzeszeniô, 2016. The names of the authors publishing in Kashubian are quoted in Kashubian if they appear as such in a given publication.

³⁰ Ramuł, S.: *Słownik języka pomorskiego czyli kaszubskiego*, Akademia Umiejętności, 1983.

³¹ Sychta, B.: *Słownik gwar kaszubskich na tle kultury ludowej*, Ossolineum, 1967 – 76.

(‘A Dictionary of the Kashubian Subdialects against the Backdrop of the Folk Culture’). Another interesting dictionary is a contemporary prescriptive dictionary *Kaszëbsczi słowôrz normatiwny*³² (‘A Kashubian Normative Dictionary’), written by Eùgeniusz Gòłąbk (2005). It is monolingual, Kashubian-Kashubian dictionary, which, inter alia, aims at providing its users with definitions of lexical items as well as indicates ‘grammatical’ and ‘ungrammatical’ forms of a given lexical item. Among others, the dictionary provides also sentences with the contexts of use for certain words or phrases. The dictionary may be viewed as a useful tool in the process of standardization of Kashubian. Moreover, Gòłąbk (1997) also produced *Wskôzë kaszëbsczégò pisënkù*³³ (‘The Kashubian Spelling Rules’). Finally, let us mention a comprehensive publication by Tréder (2014) entitled *Spòdlowô wiedzà ò kaszëbiznie*³⁴ (‘The Basic Facts about Kashubian’), which contains detailed information with regard to Kashubian, among others, the findings of the research on Kashubian, Kashubian spelling rules and Kashubian grammars, internal variation of Kashubian, the standardization of Kashubian and last but not least Kashubian language maps and atlases.

2.2. Literature

Finally, let us turn to the literature written in Kashubian. As Kalinowski and Kuik-Kalinowska claim, the Kashubian-language literature “may be described by means of periodization, although, the particular periods will be represented by a smaller number of literary creators than those found in other literary traditions”³⁵. Let us present the most prominent examples of the Kashubian literature and the names of the authors according to the literary period which they wrote in. As the two scholars hold, in the 15th century the period of the Proto-Kashubian literature starts. The most important writing of this period is *Duchowne piesnie D. Marciná Lutherá y ynŕich naboznich mészow* (‘Spiritual Songs of Doctor Martin Luther’). Although there are some voices that the text was written in Polish with some Kashubian elements, Treder and Obracht-Prondzyński hold that the work was written in early Kashubian and hence constitutes “the origins of Kashubian literature”³⁶. Moving to the 19th century, Kalinowski and Kuik-Kalinowska³⁷ claim

³² Gòłąbk, E.: *Kaszëbsczi słowôrz normatywny*, Oficyna Czac, 2005.

³³ Gòłąbk, E.: *Wskôzë kaszëbsczégò pisënkù*, Oficyna Czac, 1997.

³⁴ Tréder, J.: *Spòdlowô wiedzà ò kaszëbiznie*, Wëdôwizna Kaszëbskò-Pòmòrszczégò Zrzeszeniô, 2014.

³⁵ Kalinowski, D., Kuik-Kalinowska, A.: *Vademecum Kaszubskie - Literatura Kaszubska. Rekonesans*, Wydawnictwo Zrzeszenia Kaszubsko – Pomorskiego, 2017, p. 14.

³⁶ Treder, J., Obracht-Prondzyński, C.: Kashubian Literature: The Phenomenon, its History and its Social Dimension. In Obracht-Prondzyński, C. and T. Wicherkievicz (eds), *The Kashubs: Past and Present*, Peter Lang, 2011, pp. 110 - 11.

³⁷ Kalinowski, D., Kuik-Kalinowska, A.: *Vademecum Kaszubskie - Literatura Kaszubska. Rekonesans*, Wydawnictwo Zrzeszenia Kaszubsko – Pomorskiego, 2017, p. 14.

that Romanticism is represented only by one writer, Florian Ceynowa, who is also often referred to as the father of the Kashubian literature³⁸. Ceynowa is known for writing literary dialogs, ethnographic materials, publicist texts and linguistic works. Positivism is represented by Heronim Derdowski and his satirical epic, published in 1880, *O Panu Czorlińscim co do Pucka po sece jachoł*³⁹ ('Mr. Czorlinsci Goes to Puck to Buy Fishing Nets') is usually regarded as the beginning of the Kashubian poetry.

During the interwar period, *Žěce i przigodě Remusa - Zvjercadło kaszubski*⁴⁰ ('Life and Adventures of Remus - the Kashubian Mirror') was written by Aleksander Majkowski. The prominence of *Life And Adventures* to Kashubian literature is undeniable. Majkowski was a very prolific writer. *Life and Adventures* is considered not only his master work, but also the greatest masterpiece of the Kashubian literature. According to Kalinowski and Kuik-Kalinowska⁴¹ literature in Kashubian is published in great abundance after World War II, especially after 1956 and then after 1989, which was connected with political changes in Poland. It is impossible to mention all the writers and poets creating in Kashubian after the Second World War as their number would be tremendous. Let us mention some of the most prominent ones: Jan Piepka, Alojzy Nagel and Jan Drzeżdżon, later also Stanisław Pestka, Stefan Fikus, Marian Majkowski, Eugeniusz Pryczkowski i Stanisław Janke. The most talented contemporary authors writing in Kashubian would include, among others, Ida Czaja, Roman Drzeżdżon and Tomasz Fopke. As may be seen there is abundance of literary works written in Kashubian.

With reference to standardization of languages, one must not forget about the role of the official bodies regulating languages. In many countries governments are involved in the process of standardization of language by founding special bodies whose task is to regulate and supervise language matters. For instance, as Wardhaugh⁴² says one of the most famous entities established to regulate a language is the French Academy (*Académie française*). Similar bodies may be found in many other countries, e.g. *Rat für deutsche Rechtschreibung* (Council for German Orthography) for German, or the Polish Language Council (*Rada Języka Polskiego*) for Polish to mention but a few. A similar body has been founded also

³⁸ See Kalinowski, D., Kuik-Kalinowska, A.: *Vademecum Kaszubskie - Literatura Kaszubska. Rekonesans*, Wydawnictwo Zrzeszenia Kaszubsko – Pomorskiego, 2017, p. 54.

³⁹ Derdowski, H.: *O panu Czorlińscim, co do Pucka po sece jachoł*, Drukarnia i księgarnia w Pelplinie, 1934.

⁴⁰ Majkowski, A.: *Žěcé i przigodě Remusa. Zvjercadło kaszubski*, Stanica, 1938.

⁴¹ Kalinowski, D., Kuik-Kalinowska, A.: *Vademecum Kaszubskie - Literatura Kaszubska. Rekonesans*, Wydawnictwo Zrzeszenia Kaszubsko – Pomorskiego, 2017, p. 18.

⁴² Wardhaugh, R.: *An Introduction to Sociolinguistics*, Blackwell Publishing, 2006, p. 35.

for Kashubian. *Radzëzna Kaszëbsczégò Jãzëka* ('The Council of the Kashubian Language') was established in 2006. It is a body that, inter alia, regulates Kashubian as well as disseminates and promotes the knowledge about it.

Conclusions:

Kashubian has an extensive body of publications such as grammars, spelling books, dictionaries and literature. Moreover, several Kashubian course books have been published and as of 2015 around 18 thousands students attended Kashubian lessons in the region of Pomerania in northern Poland⁴³. In Poland it is also possible to take the *Matura* secondary school exit exam in Kashubian. Furthermore, several newspapers and periodicals in Kashubian were published in the past or still come out. There is also a radio station *Radio Kaszëbë* that broadcasts partly in Kashubian which has around 900 thousand listeners, mostly in the Pomerania region of Poland⁴⁴. With the view to the above, one may risk that the criterion of standardization advocated by Bell (1976)⁴⁵ has been successfully fulfilled. As already mentioned, Wardhaugh⁴⁶ claims that the criteria listed by Bell make it possible to treat some varieties as being more 'developed' than others, in this way addressing a major issue in the language–dialect differentiation. As the linguist says, speakers usually feel that languages are somehow 'better' than dialects in some sense⁴⁷. As may be seen above, one of those sociolinguistic criteria, which would normally characterize languages, but not dialects, is that of standardization. It appears that in the case of Kashubian, the criterion has been adequately fulfilled.

References

- Bell, R.T., 1976. *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*. London: Batsford.
- Chambers, J.K. and Trudgill, P., 1980. *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D., 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D., 2002. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gòłąbk, E., 1997. *Wskôzë kaszëbsczégò pisënkù*. Gdańsk: Oficyna Czeć.
- Gòłąbk, E., 2005. *Kaszëbsczë słowôrz normatiwny*. Gdańsk: Oficyna Czeć.

⁴³ According to Onet.pl, <https://trojmiasto.onet.pl/men-jezyka-kaszubskiego-uczy-sie-okolo-18-tysiecy-uczniow/vx2rdj> (accessed on 12.09.2018).

⁴⁴ According to Radio Kaszëbë, www.radiokaszebe.pl (accessed on 12.09.2018).

⁴⁵ Bell, R.T.: *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*, Batsford, 1976, pp.147 - 157.

⁴⁶ Wardhaugh, R.: *An Introduction to Sociolinguistics*, Blackwell Publishing, 2006, p. 33.

⁴⁷ Ibid.

- Haugen, A. 1966. Dialect, Language, Nation. *American Anthropologist*, 68: 922-35.
- Kalinowski, D. and A. Kuik-Kalinowska, 2017. *Vademecum Kaszubskie - Literatura Kaszubska. Rekonesans*. Gdańsk: Wydawnictwo Zrzeszenia Kaszubsko - Pomorskiego.
- Loretzn, F., 1927 - 37. *Gramatyka pomorska*. Poznań: Wydawnictwo Instytutu Zachodniosłowiańskiego.
- Majkowski, A., 1938. *Žėcé i przigodė Remusa. Zvjercadło kaszubski*. Toruń: Stanica.
- Makùrôt, H., 2016. *Gramatika kaszëbsczégò jãzëka*. Gduńsk: Wëdôwizna Kaszëbskò - Pòmòrszczégò Zrzeszeniô.
- Milroy, J., 2007. The Ideology of the Standard Language. In Llamas, C., Mullany, L. and Stockwell, P. (eds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics*. New York: Routledge.
- Ramułt, S., 1983. *Słownik języka pomorskiego czyli kaszubskiego*. Kraków: Akademia Umiejętności.
- Sychta, B., 1967 – 76. *Słownik gwar kaszubskich na tle kultury ludowej*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Ossolineum.
- Treder, J. and C. Obracht-Prondzyński, 2011. Kashubian Literature: The Phenomenon, its History and its Social Dimension. In Obracht-Prondzyński, C. and T. Wicherkiewicz (eds), *The Kashubs: Past and Present*. Bern: Peter Lang. 110-11.
- Treder, J., 2013. Kaszubszczyzna – od dialektu do języka. In Dunin-Dudkowska, A. and A. Małycki (eds.), *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – Procesy – Tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Mazurowi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS. 421 - 438.
- Tréder, J., 2014. *Spòdlowô wiedzà ò kaszëbiznie*. Gduńsk: Wëdôwizna Kaszëbskò - Pòmòrszczégò Zrzeszeniô.
- Wardhaugh, R., 2006. *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Weinreich, U., 1986. Is structural dialectology possible? In Allen, H. B. and Linn, M. D. (eds.), *Dialect and Language Variation*. Orlando: Academic Press.

Jacek Kowalski
Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities
Radom, Poland
j.kowalski@uthrad.pl

VON LUTHER BIS BENJAMIN – EINIGE BEMERKUNGEN ZUR ÜBERSETZUNGSSPRACHE IM DEUTSCHSPRACHIGEN KULTURRAUM

Streszczenie: Niniejszy artykuł pt. *Od Lutra do Benjamina – kilka uwag o języku przekładowym niemieckiego obszaru kulturowego* został poświęcony roli j. niemieckiego jako języka przekładowego w świetle historii tłumaczeń niemieckiego obszaru kulturowego. We wstępie podkreślono interdyscyplinarny charakter translatoryki w kontekście współczesnej komunikacji językowej. Część główną stanowią uwagi związane z językiem niemieckim jako językiem przekładowym, rolą tłumacza i tłumaczeń na podstawie źródłowych tekstów autorstwa czterech postaci ściśle związanych z historią i kulturą Niemiec – reformatora Marcina Lutra i filozofów języka – Hansa Georga Gadamera i Friedricha Schleiermachera oraz Waltera Benjamina. Podjęte rozważania podsumowano w formie wniosków dotyczących dydaktyki tłumaczeń j. niemieckiego jako j. przekładowego.

Słowa kluczowe: język przekładu, historia tłumaczeń, kulturoznawstwo i literaturoznawstwo niemieckiego obszaru językowego, filozofia i kultura języka, dydaktyka tłumaczeń.

Abstract: The article entitled *Von Luther bis Benjamin – einige Bemerkungen zur Übersetzungssprache im deutschsprachigen Kulturraum* covers the role of German language as a language of translation in the light of the history of translation in the German cultural area. The introduction emphasises the interdisciplinary character of translation studies in the context of contemporary language communication. The major part of the article discusses such topics as the reference to the German language as the language of translation as well as the role of a translator and translations on the basis of source texts by four people closely connected with history and culture of Germany: reformer Martin Luther, philosophers of language: Hans Georg Gadamer, Friedrich Schleiermacher and Walter Benjamin. The analysis has been summarized in the form of conclusions concerning the didactics of translation of German language as the language of translation.

Keywords: translation language, history of translation, culture and literature studies of German - speaking countries, philosophy and culture of language, didactics of translation.

1. Veränderungen in der heutigen sprachlichen Kommunikation vs. Translatologie als interdisziplinäres Forschungsfeld

Die Übersetzung und die Rolle des Übersetzers/Dolmetschers in der modernen Welt verändern sich ständig. Der heutige Leser greift immer seltener nach gedruckten Büchern – er bevorzugt die Lektüre elektronischer Texte. Die Welt von heute ist ein Universum Gebrauchstexte. Es dominieren bebilderte Werbetexte¹, Unterlagen, die aus einer Fremdsprache übersetzt wurden. Die Entwicklung der modernen Technologie hat die Umwelt beeinflusst und so ist auch die Art und Weise, wie man mit der Übersetzung von Texten in Fremdsprachen umgeht, anders geworden. Der heutige Zweck der Übersetzung ist Effektivität, Schnelligkeit, Präzision. Die elektronische Sprache ist der geschriebenen (gedruckten) Sprache gegenüber konkurrenzlos geworden und sie entwickelt sich erstaunlich dynamisch. In jeder Sprache gibt es Lehnwörter, die oft kulturell verwurzelt sind oder die durch die Entwicklung moderner Kommunikationsmedien (elektronische Übersetzungsapplikationen, Plattformen, soziale Netzwerke, etc.) unterstützt werden.² Wörter wurden durch Bilder, Kultur durch Unterhaltung, reflektierendes Lesen durch flüchtiges Surfen, Schreiben durch Kopieren ersetzt, und die weit verbreiteten Informationen werden zu Waren.³ Translatologie ist ein interdisziplinäres Feld des Wissens – d.h. es ist ein Bereich an der Grenze anderer Forschungsdisziplinen, wie Religionswissenschaft, Philosophie, Semiotik, Literatur oder Informationstechnologie. Es unterliegt keinem Zweifel, dass der größte Beitrag zur Übersetzung in der Linguistik im 20. Jahrhundert geleistet wurde. Das Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit, d.h. die kulturelle Sprachperspektive, beeinflusst die Übersetzung. Sie definiert, wie wichtig das Sprachbewusstsein ist und dass es nicht nur von Kunst, Literatur oder Kultur abhängig ist. Die Realität beeinflusst die Sprache, die Art und Weise des Ausdrucks, und umgekehrt. Im 21. Jahrhundert stellt sich die Frage: Wie sieht der aktuelle Stand der Entwicklung der Übersetzungssprache aus? Wie sah ihr Entwicklungsweg im deutschsprachigen Kulturraum aus? Im zwanzigsten Jahrhundert dominierte die literarische Ausdrucksweise in der Übersetzungssprache. Man benutzte konventionelle Phrasen. Im Laufe der Zeit hat man festgestellt, dass es keine ideale

¹ Die für die sog. massenmediale Kommunikation charakteristischen multimodalen Texte. Siehe dazu: G.Antos/R.Opilowski/J.Jarosz, *Sprache und Bild im massenmedialen Text. Formen, Funktionen und Perspektiven im deutschen und polnischen Kommunikationsraum* [Breslauer Studien zur Medienlinguistik = Wrocławskie Studia z lingwistyki mediów], Wrocław - Dresden 2014.

² R. Lipczuk, *Walka z wyrazami obcymi w Niemczech – historia i współczesność* [dt. *Kampf mit Fremdwörtern in Deutschland – Geschichte und Gegenwart*], Kraków 2014, S. 213.

³ Siehe dazu *Wprowadzenie* [dt. Einleitung] [in:] *Komunikacja w technicyzowanym świecie* [Kommunikation in technisierter Welt], hrsg. von B. Walczak/A. Niekrewicz/J. Żurawska - Chaszczyńska, Gorzów Wielkopolski 2014.

Übersetzungssprache gibt. Es ist vielmehr wichtiger, typische Merkmale in nützlichen Texten zu finden. Es ist dann einfacher, sie einer bestimmten Kategorie zuordnen zu können. Erst dann wird ersichtlich, welche Sprache spezifisch für einen Text ist. Die Übersetzungsgeschichte des deutschen Kulturraums ist ein gutes Beispiel dafür, was die Sprache der Übersetzung erarbeitet hat und welche Konzepte zur Entwicklung der jungen Forschungsdisziplin der Übersetzersprache beigetragen haben. Die Konzepte hängen mit verschiedenen historischen und kulturellen Faktoren zusammen. Diese Faktoren betrafen sowohl die Texte der schöngeistigen Literatur als auch die Schrift in der Epoche einer immer stärker mediatisierten Kultur. Als hilfreich für die Übersetzungsarbeit erweist sich auch die kontrastive Grammatik als Teildisziplin der Sprachwissenschaft. Beim Übersetzen muss man in der Übersetzungspraxis zwischen menschlicher Übersetzung (ein Mensch übersetzt von einer Sprache in eine andere) und maschineller Übersetzung unterscheiden. Für einen Übersetzer kann die kontrastive Grammatik Ergebnisse in Form von Fremdsprachenformaten und Wortbildungsformen für einheimische Wörter und Ausdrücke liefern, die in herkömmlichen Grammatiken und Wörterbüchern nicht zu finden sind. Bei der maschinellen Übersetzung können kontrastive Studien dazu beitragen, einen Programmialgorithmus zu entwickeln oder den Übersetzungsprozess erheblich zu vereinfachen.⁴ Die Translatologie ist ein ziemlich junges interdisziplinäres Forschungsfeld, dessen Entwicklung anhand von Ansichten und Texten von Linguisten verfolgt werden kann, die die Sprache als Kommunikationsmittel gründlich studiert haben. Jeder dieser Linguisten, Philosophen oder Denker trug wesentlich zur Entwicklung und Wahrnehmung der Sprache im Licht der Übersetzungsgeschichte bei. In diesem Artikel berufe ich mich auf Textausschnitte ausgewählter Quellentexte von prominenten Gestalten der deutschen Kulturgeschichte. Diese Quellentexte sind relevant, weil sie die Fragen nach der Rolle und den Kompetenzen des Übersetzers und der Übersetzungsarbeit selbst unter verschiedenartigen Aspekten diskutieren.

2. Die wichtigsten Übersetzungskonzepte im deutschsprachigen Kulturraum

2.1 Reformation und Humanismus - Martin Luther (1483 - 1546)

Martin Luther, „der beredteste und bescheidenste Bauer, den Deutschland je gehabt habe“⁵ war deutscher Theologe und Reformator, vielseitig gebildet und von hervorragender Bedeutung für die Übersetzungsgeschichte im deutschsprachigen Kulturraum. Luthers Übersetzertätigkeit hat den Weg für die Entwicklung und Popularität der deutschen Sprache geebnet. Luthers Tätigkeit entsprach den

⁴ N. Morciniec, *Gramatyka kontrastywna. Wprowadzenie do niemiecko-polskiej gramatyki kontrastywnej* [dt. *Kontrastive Grammatik. Einführung in die deutsch-polnische kontrastive Grammatik*], Wrocław 2014, S. 8.

⁵ J. Hirschberger, *Geschichte der Philosophie. Altertum und Mittelalter, Neuzeit und Gegenwart*, Köln 2007 (gebundene Ausgabe), S. 520.

kulturellen Erscheinungen und Grundsätzen der Epoche der Neuzeit. Die Epochenformel lautete: die Entdeckung des Menschen und die Entdeckung der Welt. Den Menschen betrachtete man als einen Herrn der Welt, der keiner Ordnung (im Gegensatz zu Prinzipien des Mittelalters) unterworfen war. Das neue Menschenbild bildete die entscheidende Grundlage. Der Mensch war selbst verantwortlich für sein Tun und erhielt damit eine Freiheit, die ihm seine Würde verleiht. Die Renaissance war insgesamt optimistisch gestimmt. Der Daseinsweise der einzelnen Stände (Ritter, Adelige, Bauern, Handwerker, Ordensgemeinschaften) setzten die Humanisten die Freiheit⁶ des selbstverantwortlichen und selbstbewussten Individuums, das Vertrauen auf die Leistungsfähigkeit des Menschen und die Freiheit des Geistes entgegen.⁷ Luthers literarisches Werk steht ganz im Zeichen der Reformation. Die Reformation hatte gemeinsame Wurzeln mit dem Humanismus, d.i. den Willen zur Erneuerung und zur geistigen Wiedergeburt der Welt, der Menschen, der Kirche und des Staates. Die Reformation diente der Verbreitung, Verteidigung und Festigung der Lehre von Luther. Luther war der erste deutsche Publizist von überragender Bedeutung. Seine Schriften erlebten zu seinen Lebzeiten mehrere Auflagen und waren in der damaligen Zeit Bestseller. Luther hat sich verschiedenen Gattungen zugewandt: Sendschreiben, Traktate, Streitschriften, Flugblätter, Predigten, Tischreden⁸, Briefe. Vor der Veröffentlichung von Luthers Bibel-Übersetzung gab es 14 vollständige Übersetzungen der Bibel ins Deutsche. Die älteste von ihnen wurde 1466 in der Druckerei von Johann Mentel in Strassburg veröffentlicht. Die Quelle aller Übersetzungen war die lateinische Sprache der Vulgata (Übersetzung des hl. Hieronymus aus dem 4. Jahrhundert). Seit der Veröffentlichung von Luthers Übersetzung, der das Neue Testament aus dem griechischen Original und das Alte Testament aus dem Hebräischen übersetzt hat, wurden ältere Übersetzungen nicht mehr gedruckt. Es gab andere deutsche Übersetzungen, wie die Version von Johannes Dietenberg in Mainz, aber Luthers Übersetzung war damals bereits im Umlauf.⁹ Dietenbergs Übersetzung basierte jedoch auf Luthers Werk. Das wichtigste Werk des Reformators ist die Bibelübersetzung des Alten (1522) und Neuen Testaments (1533). Bei der Übersetzung der Bibel war die Verwendung der Originalsprache (Hebräisch und Griechisch) wichtig, was dem Geist des Humanismus und dem Interesse an der Kultur vergangener Jahrhunderte entsprach. Luther war sich der Kritik an Bibelübersetzungen bewusst. Er verwies auf die in

⁶ Einführung [in:] M. Luther, *Sendbrief vom Dolmetschen. Summarien über die Psalmen und Ursachen des Dolmetschens* hrsg. von Erwin Arndt, Halle (Saale) 1968, S. 5 - 21, hier S. 5.

⁷ Ch. Parry, *Menschen, Werke, Epochen. Eine Einführung in die deutsche Kulturgeschichte*, Ismaning 1993, S. 37 - 39.

⁸ Siehe dazu M. Luther, *Tischreden*, Bd. 549, München 1959.

⁹ N. Morciniec, *Historia języka niemieckiego* [dt. *Geschichte der deutschen Sprache*], Wrocław 2015, S. 144.

Sachsen verwendete Amtssprache und die für diese Region charakteristische Umgangssprache. Luther befasste sich in erster Linie mit der verständlichen Botschaft biblischer Inhalte. Einige Jahre nach der Veröffentlichung seiner Übersetzung veröffentlichte Luther einen Aufsatz über die Übersetzung *Sendbrief vom Dolmetschen und Fürbitte der Heiligen*.¹⁰ Dieser Aufsatz, aus dem ich Textausschnitte zitieren werde, unterstreicht bedeutsam die Kompetenzen eines Dolmetschers. Luther war überzeugt, dass seine Übersetzung für den zeitgenössischen Leser viel verständlicher sei. In diesem Text setzt sich Luther mit einigen Vorwürfen und mit dem grundlegenden Problem des Übersetzens auseinander. Die Innovation des Essays von Luther beruhte darauf, dass die Briefform dem Verfasser die Möglichkeit gab, Problemfragen auszusuchen und zugleich sachlich, wie auch aus persönlicher Betroffenheit zu beantworten. Luther erklärt seine Interpretationsmethode, indem er sagt, er sei ein besserer Theologe als seine Gegner, und er könne Deutsch besser gebrauchen, habe keine Angst vor der Umgangssprache und er habe keine andere Wahl – die Sprache funktionierte, die Sprache wurde von ihm kreativ verwendet und modifiziert. Luthers Übersetzungen wurden von denen kritisiert, die selbst nicht das Original verstanden haben. Was bedeutet das für die Rolle des Übersetzers? Der Übersetzer muss ein guter Exeget sein. Er muss über ein fundiertes Wissen über den ursprünglichen Text verfügen. Der Text des Originals musste kritisch beleuchtet werden. Zu dieser Zeit waren die Landessprachen nicht vollständig ausgebildet. Latein dominierte in der Elite. Luther als Übersetzer war flexibel. Er kam zu dem Schluss, dass die Übersetzungssprache verständlich und transparent sein sollte. Sie sollte den Empfänger nicht ablenken. Die wichtigste Kompetenz von Luther als Übersetzer ist Beharrlichkeit und Geduld, nicht Talent. Der Hauptzweck seiner Übersetzung war es, einen einfachen Leser zu erreichen. Was Luther zu seiner Zeit tat, war eine Leistung, die man bisher nicht kannte. Es war auf europäischer Ebene ein großer Erfolg. Dolmetschen bedeutet, den Text dem Empfänger verständlich zu machen, ihn als einen reflexiven, selbstständigen Leser zu betrachten, der ganz genau versteht, was er liest. Ein Textausschnitt aus dem „Sendbrief ...“ soll meine Betrachtungen veranschaulichen:

¹⁰ Cz. Karolak/W. Kunicki/H. Orłowski, *Dzieje kultury niemieckiej* [dt. *Deutsche Kulturgeschichte*], Warszawa 2015 (erneuerte Auflage.), S. 96.

Luther: Sendbrief vom Dolmetschen, 1530

...warum ich (im Brief an die Römer) im dritten Kapitel (Vers 28) die Worte des Paulus: „*Arbitramur hominem iustificari ex fide absque operibus*“ so verdeutscht habe: „*Wir halten (dafür), dass der Mensch gerecht werde ohne des Gesetzes Werke, allein durch den Glauben.*“ Ihr weist dabei darauf hin, wie die Katholiken sich über die Maßen unnütz ereifern, weil im Text des Paulus nicht das Wort „sola“ (allein) steht und solcher Zusatz von mir in Gottes Wort nicht zu leiden sei usw.

Zum ersten, wenn ich, D. Luther, das hätte erwarten können, dass die Katholiken alle auf einen Haufen so geschickt wären, dass sie ein Kapitel in der Schrift recht und gut verdeutschen könnten, so wollte ich mich fürwahr demütig gezeigt und sie um Hilfe und Beistand gebeten haben, das Neue Testament zu verdeutschen. Aber die weil ich gewusst und noch vor Augen sehe, dass ihrer keiner recht weiß, wie man übersetzen oder deutsch reden soll, habe ich sie und mich solcher Mühe überhoben. Das merkt man aber wohl, dass sie aus meinem Übersetzen und Deutsch (überhaupt erst) deutsch reden und schreiben lernen, und mir so meine Sprache stehlen, davon sie zuvor wenig gewusst haben. Sie danken mir aber nicht dafür, sondern brauchen sie viel lieber wider mich. Aber ich gönne es ihnen wohl; denn es tut mir doch sanft, dass ich auch meine undankbaren Jünger, dazu meine Feinde, reden gelehrt habe.

Und wie Paulus wider seine tollen Heiligen sich rühmet (2. Kor. 11, 22 f.), so will ich mich auch wider diese meine Esel rühmen. Sie sind Doktoren? Ich auch. Sie sind gelehrt? Ich auch. Sie sind Prediger? Ich auch. Sie sind Theologen? Ich auch. Sie sind Disputatoren? Ich auch. Sie sind Philosophen? Ich auch. Sie sind Dialektiker? Ich auch. Sie halten Vorlesungen? Ich auch. Sie schreiben Bücher? Ich auch. **Ich will weiter rühmen: Ich kann Psalmen und Propheten auslegen; das können sie nicht. Ich kann übersetzen; das können sie nicht. Ich kann die heilige Schrift lesen; das können sie nicht. Ich kann beten; das können sie nicht.**

Das sei auf Eure erste Frage geantwortet. Und ich bitte Euch: wollet solchen Eseln ja nicht anders noch mehr antworten auf ihr unnützes Geplärre vom Wort „sola“, als so viel: Luther wills so haben und sagt, er sei ein Doktor über alle Doktoren im ganzen Papsttum. Da solls bei bleiben, ich will sie hinfort schlechterdings verachten und verachtet haben, solange sie solche Leute (ich wollt sagen Esel) sind.

<https://slideplayer.org/slide/13899049/> Bibel-Ausgaben Kirchengemeinde Steffisburg
[Zugriff, 15.11.2018]

2.2 Hermeneutik und Sprachphilosophie - Friedrich Schleiermacher und Hans Georg Gadamer

2.2.1 Friedrich Schleiermacher (1768 - 1834) war deutscher Theologe, Pädagoge und Philosoph, einer der Vertreter der sogenannten philosophischen Hermeneutik, die zu fragen begann, wie Textverstehen überhaupt möglich ist. Die Hermeneutik ist ein breites philosophisches Konzept, das die Fragen der Interpretation, des Verständnisses und der Bedeutungsanalysen aller Arten von Texten umfasst (nicht nur religiöser Texte wie im Fall der Übersetzungsgeschichte am Beispiel von Luther). Für die Übersetzungsgeschichte ist dies wichtig, weil die Hermeneutik als Methode zur Erklärung von Texten den Bereich des Alltags umfasste, d.h. alle Texte, die für die Interpretationskunst interessant sein könnten. Schleiermacher stellte die Figur des sogenannten hermeneutischen Zirkels dar, die mit dem Verstehen des Textes verbunden war. Die Figur bedeutete Folgendes: Man kann einen Teil des Textes nicht ohne Bezug auf das Ganze verstehen, und umgekehrt: Das Ganze wird unverständlich bleiben, wenn nicht wieder auf bestimmte Teile verwiesen wird.¹¹ Der Interpret muss ständig zwischen den Teilen und dem Ganzen zirkulieren, daher bezeichnete man die Figur als einen hermeneutischen Zirkel bzw. Kreis. Schleiermacher hat 1813 eine wichtige Rede über die Rolle und die Kompetenzen der Übersetzer und zur Klassifikation der Übersetzungstexte in der Königlichen Berliner Akademie der Wissenschaften gehalten. Er ging von hermeneutischen Annahmen aus und betonte, dass das Übersetzen eine Art des

¹¹ A. Burzyńska/M. Markowski, *Teorie literatury XX wieku* [dt. *Literaturtheorien im 20. Jahrhundert*], Kraków 2006, S. 177.

Handeln ist, auf welches eine Person oft in verschiedenen Formen stößt. Die Komplexität des Übersetzungsprozesses wird auch durch die Tatsache unterstrichen, dass Menschen die Grenzen ihrer eigenen Sprache nicht überschreiten können. Sie bestimmen, wie sie die Welt interpretieren. Sogar die Person, die spricht, startet den Übersetzungsprozess - sie erklärt ihre eigenen Gedanken:

Er [der Mensch – J. K.] kann nichts mit völliger Bestimmtheit denken, was außerhalb der Grenzen derselben läge; die Gestalt seiner Begriffe, die Art und die Grenzen ihrer Verknüpfbarkeit ist ihm vorgezeichnet durch die Sprache, in der er geboren und erzogen ist, Verstand und Fantasie sind durch sie gebunden. Auf der andern Seite aber bildet jeder freidenkende geistig selbstthätige Mensch auch seinerseits die Sprache.¹²

Schleiermachers Rede enthält viele aufschlussreiche Bemerkungen zu mündlichen und schriftlichen Übersetzungen:

Der Dolmetscher nämlich verwaltet sein Amt in dem Gebiete des Geschäftslebens, der eigentliche Uebersetzer vornämlich in dem Gebiete der Wissenschaft und Kunst. Wenn man diese Wortbestimmung willkürlich findet, da man gewöhnlich unter dem Dolmetschen mehr das mündliche, unter dem Uebersetzen das schriftliche versteht, so verzeihe man sie der Bequemlichkeit für das gegenwärtige Bedürfniß um so mehr, als doch beide Bestimmungen nicht gar weit entfernt sind. Dem Gebiete der Kunst und der Wissenschaft eignet die Schrift, durch welche allein ihre Werke beharrlich werden; und wissenschaftliche oder künstlerische Erzeugnisse von Mund zu Mund [40] zu dolmetschen, wäre eben so unnütz, als es unmöglich zu sein scheint. Den Geschäften dagegen ist die Schrift nur mechanisches Mittel; das mündliche Verhandeln ist darin das ursprüngliche, und jede schriftliche

¹² <http://users.unimi.it/dililefi/costazza/programmi/2006-07/Schleiermacher.pdf>
[Zugriff, 15.11.2018].

Dolmetschung ist eigentlich nur als
Aufzeichnung einer mündlichen anzusehen.¹³

Er äußert sich insbesondere zur Rolle des Übersetzers und zum Übersetzungsprozess, der stark mit dem Verständnis der übersetzten Realität verbunden ist:

Denn jede Annäherung an eine fremde Sprache thut jenen Tugenden des Vortrages Schaden. Will nun aber gar die Uebersetzung einen Schauspieldichter reden lassen, als hätte er ursprünglich in ihrer Sprache gedichtet: so kann sie ihn ja vieles gar nicht vorbringen lassen, weil es in diesem Volk nicht einheimisch ist und also auch in der Sprache kein Zeichen hat. Der Uebersetzer muß also hier entweder ganz wegschneiden, und so die Kraft und die Form des Ganzen zerstören, oder er muß anderes an die Stelle setzen. Auf diesem Gebiet also führt die Formel vollständig befolgt offenbar auf bloße Nachbildung oder auf ein noch widerlicher auffallendes und verwirrendes Gemisch von Uebersetzung [67] und Nachbildung, welches den Leser wie einen Ball zwischen seiner und der fremden Welt, zwischen des Verfassers und des Uebersetzers Erfindung und Witz, unbarmherzig hin und her wirft, wovon er keinen reinen Genuß haben kann, zuletzt aber Schwindel und Ermattung gewiß genug davon trägt. Der Uebersetzer nach der andern Methode hingegen hat gar keine Aufforderung zu solchen eigenmächtigen Veränderungen, weil sein Leser immer gegenwärtig behalten soll, daß der Verfasser in einer andern Welt gelebt und in einer andern Sprache geschrieben hat. Er ist nur an die freilich schwere Kunst gewiesen die Kenntniß dieser fremden Welt auf die kürzeste zweckmäßigste Weise zu suppliren, und überall die größere Leichtigkeit und Natürlichkeit des Originals durchleuchten zu lassen. Diese beiden Beispiele von den äußersten Enden der Wissenschaft und der Kunst hergenommen zeigen deutlich, wie wenig der eigentliche

¹³ <http://users.unimi.it/dililefi/costazza/programmi/2006-07/Schleiermacher.pdf>
[Zugriff, 15.11.2018].

Zweck alles Uebersetzens möglichst unverfälschter Genuß fremder Werke, durch eine Methode erreicht werden kann, welche dem übersezen Werke ganz und gar den Geist einer ihm fremden Sprache einhauchen will.¹⁴

Schleiermachers Rede ist der erste synthetische Text des deutschen Kulturraums, der sich auf die Übersetzungsgeschichte bezieht, d.h. eine Sammlung von Methoden und neuen Vorschlägen. Es gibt viele Faktoren, die dafür sprechen: Die Übersetzung ist eine universelle Aktivität, da sie die Erklärung der Bedeutung (philosophische Hermeneutik) und eine klare Trennung der Arten von Übersetzungen darstellt: Dolmetschen (mündlich, schriftlich - nützliche Übersetzungen), Werbung / Übersetzen (geschriebene Literatur, Kunst, teilweise Wissenschaft). Laut Schleiermacher ist der Brief nur das Ergebnis eines früheren mündlichen Vertrags – eine Notiz während der Interpretation / des Schreibens als kreativer Akt anzusehen. Die Arbeitsweise, die Übersetzung der Briefe erfordert eine größere Effizienz eigener Kompetenzen, um den ursprünglichen Text zu verstehen. Aus der Rede des Sprachphilosophen kann man auch vieles über die Rolle des jeweiligen Autors erfahren - wenn der Autor etwas sachlich erklärt, ist er objektiv (hier schließt er Presstexte ein), und wenn der Autor seine Emotionen manifestiert, hat man es nur mit Ansichten zu tun (hier schließt er Literatur und Kunst ein).

2.2.2 Hans Georg Gadamer (1900-2002)

Der wichtige deutsche Sprachphilosoph Hans Georg Gadamer bezog sich in seinen Überlegungen auch auf Schleiermacher. Er betonte, dass es keine Kommunikation ohne entsprechende Verständigungsmöglichkeit gibt. Das Verständnis hängt auch von den äußeren Bedingungen und nicht nur von den potenziellen Möglichkeiten ab. Um den Text zu verstehen, muss man sich in eine andere Realität bewegen und sich in die Situation dessen einfühlen, der ihn geschrieben hat. Die Möglichkeit der Fantasie betrifft das, was uns nahe steht. Eine notwendige Voraussetzung für die Kommunikation ist Verständnis. Verstehen zu können heißt Sprache, d.i. sprachliche Kompetenzen beherrscht zu haben.¹⁵ Die Hermeneutik als Sprachphilosophie brachte viele bedeutende Anmerkungen zur Übersetzung und zur Funktion eines Dolmetschers/Übersetzers mit sich. Ob man etwas übersetzen kann, hängt zunächst davon ab, ob man den Text versteht (Bedeutung der Aussage). Oft haben Übersetzer Probleme, Geschichten zu übersetzen, oder sie haben Probleme mit der Übersetzung der Fachsprache Je

¹⁴ <http://users.unimi.it/dililefi/costazza/programmi/2006-07/Schleiermacher.pdf>
[Zugriff, 15.11.2018].

¹⁵ A. Burzyńska/M. Markowski, *Teorie literatury XX wieku* [dt. *Literaturtheorien im 20. Jahrhundert*], Kraków 2006, S. 177.

einfacher der Text ist, desto schwieriger ist es, ihn zu übersetzen. Übersetzen kann nicht von der Stufe des Verstehens getrennt werden. Die Hermeneutik wies daher darauf hin, dass die Übersetzer ihre Aufgaben nicht richtig verstehen. Der Ausgangspunkt ist, die Mitteilung des ursprünglichen Textes zu verstehen.¹⁶

3. Walter Benjamin (1892 - 1940)

Die Rezeption des Gesamtwerkes von Walter Benjamin erfreut sich heute in vielen Wissenschaftsdisziplinen außergewöhnlicher Popularität. Walter Benjamin ist eine Gestalt, ohne die man sich die heutige Geisteswissenschaft, die humanistische Welt kaum vorstellen kann. Man könnte ihn ruhig als „einen Menschen der Renaissance“ bezeichnen. Er war ein deutscher Literaturkritiker, Kunstkritiker, Essayist und Philosoph. Unter anderem war er der Autor des Essays *Die Aufgaben eines Übersetzers* (1923), der auf bemerkenswerten sprachlichen Ideen basiert. Benjamin suchte nach seinen eigenen Lösungen. Er versuchte einen Beschreibungsweg zu finden, der eine Vorstellung von dem Leser enthält. Die Übersetzung selbst sei als Information falsch. Das Wichtigste ist, wie man es an den Empfänger richtet. Übersetzung ist eine Form. Der Inhalt ist abhängig vom Absender und der Art seiner Übermittlung. Der Übersetzer muss sich des potenziellen Empfängers bewusst sein. Seine Aufgabe ist es, die Richtigkeit zu finden. Der Übersetzer versucht, bestimmte Regelmäßigkeiten zu ermitteln, die für eine bestimmte Sprache charakteristisch sind, oder der Text ist nicht übersetzbar (es handelt sich dann lediglich um eine Ableitung grammatikalisch-syntaktischer Strukturen).¹⁷ Die Beziehung zwischen Bedeutung und Zeichen, d.i. Übersetzung ist eine Fortsetzung der ursprünglichen Form - die Aufgabe des Übersetzers/Dolmetschers besteht darin, die ursprüngliche Form der Übersetzung zu entdecken. Übersetzungssprache als Ursprungsform war ein wichtiges Konzept von W. Benjamin:

Übersetzung ist eine Form. Sie als solche zu erfassen, gilt es zurückzugehen auf das Original. Denn in ihm liegt deren Gesetz als in dessen Übersetzbarkeit beschlossen. Die Frage nach der Übersetzbarkeit eines Werkes ist doppelsinnig. Sie kann bedeuten: ob es unter der Gesamtheit seiner Leser je seinen zulänglichen 10 Übersetzer finden werde? oder, und eigentlicher: ob es seinem Wesen nach Übersetzung zulasse und demnach – der Bedeutung dieser Form gemäß – auch verlange. Grundsätzlich ist die erste Frage

¹⁶ Ebenda, S. 177.

¹⁷ Siehe dazu W. Benjamin, *Die Aufgabe des Übersetzers*. [in:] *Gesammelte Schriften* Bd. IV/1, Frankfurt/Main 1972, S. 9 - 21.

nur problematisch, die zweite apodiktisch zu entscheiden.¹⁸

Nach ihm unterscheiden sich die Sprachen durch grammatikalisch-syntaktische Merkmale voneinander, aber ein Merkmal haben fast alle Sprachen gemeinsam: Täter, Objekt und Aktivität, d.i. die Intention:

Wie es denn überhaupt einleuchtet, dass Ähnlichkeit nicht notwendig bei Verwandtschaft sich einfinden muss. Und auch insofern ist der Begriff der letzten in diesem Zusammenhang mit seinem engern Gebrauch einstimmig, als er durch Gleichheit der Abstammung in beiden Fällen nicht ausreichend definiert werden kann, wiewohl freilich für die Bestimmung jenes engern Gebrauchs der Abstammungsbegriff unentbehrlich bleiben wird. – Worin kann die Verwandtschaft zweier Sprachen, abgesehen von einer historischen, gesucht werden? In der Ähnlichkeit von Dichtungen jedenfalls ebensowenig wie in derjenigen ihrer Worte. Vielmehr beruht alle überhistorische Verwandtschaft der Sprachen darin, daß in ihrer jeder als ganzer jeweils eines und zwar dasselbe gemeint ist, das dennoch keiner einzelnen von ihnen, sondern nur der Allheit ihrer einander ergänzenden Intentionen erreichbar ist: die reine Sprache. Während nämlich alle einzelnen Elemente, die Wörter, Sätze, Zusammenhänge 14 von fremden Sprachen sich ausschließen, ergänzen diese Sprachen sich in ihren Intentionen selbst.¹⁹

Der Philosoph entwickelte seine eigenen Theorien zur Übersetzungssprache. Die Übersetzer müssen die Originalform in der Übersetzungsarbeit finden. Benjamin dachte, dass es keinen idealen Empfänger gibt - er stellt eine klare Frage: Ist die Übersetzung für Leser gedacht, die das Original nicht verstehen?

Gilt eine Übersetzung den Lesern, die das Original nicht verstehen? Das scheint hinreichend den Rangunterschied im Bereiche der Kunst zwischen beiden zu erklären. Überdies

¹⁸ W. Benjamin, *Die Aufgabe des Übersetzers*. [in:] *Gesammelte Schriften* Bd. IV/1, Frankfurt/Main 1972, S. 9 - 21, hier S. 10.

¹⁹ Ebenda, S. 13 - 14.

scheint es der einzig mögliche Grund, „Dasselbe“ wiederholt zu sagen. Was „sagt“ denn eine Dichtung? Was teilt sie mit? Sehr wenig dem, der sie versteht. Ihr Wesentliches ist nicht Mitteilung, nicht Aussage. Dennoch könnte diejenige Übersetzung, welche vermitteln will, nichts vermitteln als die Mitteilung – also Unwesentliches. Das ist denn auch ein Erkennungszeichen der schlechten Übersetzungen. Was aber außer der Mitteilung in einer Dichtung steht – und auch der schlechte Übersetzer gibt zu, daß es das Wesentliche ist – gilt es nicht allgemein als das Unfaßbare, Geheimnisvolle, „Dichterische“?²⁰

Benjamin verstand die Übersetzung als eine bestimmte Ergänzung, eine Erweiterung des Originals. Es vergleicht die Beziehung zwischen Original und Übersetzung zum lebenden Organismus als eine Art natürliche Beziehung - die Übersetzung ergibt sich aus dem Original und existiert nicht ohne dieses. Ein wichtiges Thema ist auch die Frage der Übersetzbarkeit. Laut Benjamin sind Sprachen einander nicht fremd, sondern bleiben in Bezug darauf, was sie sagen wollen, verbunden (die sogenannte reine Übersetzungssprache und ihre wesentliche Funktion – die Absicht, der Kern der reinen Sprache in ihrer symbolischen Dimension). Fremdsprachen ergänzen sich in ihren Absichten.²¹ Die Arbeit - die Aufgabe eines bestimmten Dolmetschers/Übersetzers zeichnet sich durch ein bedeutendes Motiv aus, Sprachen in ein wahres Ganze zu integrieren. Der Essay über Walter Benjamins Übersetzerarbeit schreibt sich bedeutsam in die Übersetzungsgeschichte und Sprachphilosophie ein. W. Benjamin behandelte den Begriff der Übersetzung selbst als eine mentale Figur. Nach ihm sei die Sprache als eine Art Medienschöpfung zu behandeln, ein Kommunikationsmedium, durch das die Subjekte und Objekte, Inhalte und Botschaften und ihre individuellen Bedeutungen im Ausdruck wiederbelebt werden.²² Die Übersetzung ist ein in der Geschichte verwurzelter Prozess - Form, Stil und Ausdruck sind gewissermaßen als zeitliche Abstände zwischen dem Original und der Übersetzung anzusehen. Die Aufgabe eines Übersetzers ist eine spezifische Aufgabe, die nicht nur darin besteht, die Verantwortung für den Text zu übernehmen, sondern auch in besonderer Weise

²⁰ W. Benjamin, *Die Aufgabe des Übersetzers*. [in:] *Gesammelte Schriften* Bd. IV/1, Frankfurt/Main 1972, S. 9 - 21, hier S. 9.

²¹ Ebenda, S. 16.

²² B. Lindner, *Benjamin Handbuch, Leben-Werk-Wirkung*, Stuttgart-Weimar 2011, S. 609 - 611.

am Schicksal der Entwicklung der Kultur mitzuwirken und das Verhältnis zwischen Original und Übersetzung sowie deren Zweck zu verstehen.²³

4. Schlussfolgerungen

Die soziokulturellen Veränderungen, die in Deutschland im Laufe der Jahrhunderte stattgefunden haben, haben zu einer signifikanten Veränderung der Stellung der deutschen Sprache geführt. Die deutsche Sprache unterliegt grundsätzlich immer noch weiteren Veränderungen, die mit der Entwicklung moderner Technologien und medialer Kommunikationsschemata in der Welt zusammenhängen, was sich direkt auf die Übersetzungssprache Deutsch auswirkt. Die deutsche Sprache als Übersetzungssprache hat - wie die obigen Beispiele zeigen - in der soziokulturellen Entwicklung einen langen Weg zurückgelegt. Dieser Weg zeigt, wie stark sich die Sprache auf den historischen Kontext, den Kontext von Sprache und sozialem Leben, das Verständnis der Welt und anderer Menschen bezieht. Diese Faktoren sind in erster Linie: eine stärkere Beteiligung sozialer Gruppen, d. h. Einwanderergruppen am öffentlichen Leben (das sogenannte Kanakisch, Denglisch - die Sprache der Jugendkulturen), die Entwicklung elektronischer Medien mit spezifischen grammatikalischen und syntaktischen Strukturen, viele Fremdwörter zur Bezeichnung neuer Kontaktformen.²⁴ Die Aufgaben zukünftiger Übersetzer werden sich weiterentwickeln. In erster Linie wird es meines Erachtens um das Verstehen der nächsten Umgebung gehen. Ein Umweltübersetzer geht weit über reine Sprachkompetenz hinaus, er muss sein Wissen ständig aktualisieren. Dies liegt daran, dass neue Technologien zum untrennbaren Teil des Lebens des modernen Menschen geworden sind. Sie verändern die Wahrnehmung der Welt, die Denkweise, die Sprache (und damit ihre Übersetzungssprache), die Teilnahme an der Kultur, die Beziehungen zu anderen Menschen. Die Übersetzung in die Gegenwartssprache ist daher eine bedeutsame Fähigkeit, um den Kontext, die andere Person und die Zeit, in der sie lebt, zu verstehen. Wie jedoch der bereits von mir herangeführte M. Luther sowie die Sprachphilosophen F. Schleiermacher, H.G. Gadamer und W. Benjamin mit ihren Überlegungen nachgewiesen haben, handelt es sich bei der Übersetzungstätigkeit immer um eine bestimmte Disposition, den Raum der Formen zeitgenössischer Kommunikation erlernen zu können (heute real und virtuell).

²³ W. Benjamin, *Die Aufgabe des Übersetzers*. [in:] *Gesammelte Schriften* Bd. IV/1, Frankfurt/Main 1972, S. 9-21, hier S. 20 - 21.

²⁴ N. Morciniec, *Historia języka niemieckiego* [dt. *Geschichte der deutschen Sprache*], Wrocław 2015, S. 244.

Bibliografie

- Antos, G./Opilowski, R./Jarosz, J., *Sprache und Bild im massenmedialen Text. Formen, Funktionen und Perspektiven im deutschen und polnischen Kommunikationsraum* [Breslauer Studien zur Medienlinguistik = Wrocławskie Studia z lingwistyki mediów], Wrocław - Dresden 2014.
- Benjamin, W., *Die Aufgabe des Übersetzers*. [in:] *Gesammelte Schriften* Bd. IV/1, Frankfurt/Main 1972, S. 9 - 21.
- Burzyńska, A./Markowski M., *Teorie literatury XX wieku* [dt. *Literaturtheorien im 20. Jahrhundert*], Kraków 2006.
- Hirschberger, J., *Geschichte der Philosophie. Altertum und Mittelalter, Neuzeit und Gegenwart*, Köln 2007 (gebundene Ausgabe).
- Karolak, Cz./Kunicki, W./Orłowski, H., *Dzieje kultury niemieckiej* [Deutsche Kulturgeschichte], Warszawa 2015. (erneuerte Aufl.).
- Lindner, B., *Benjamin Handbuch, Leben-Werk-Wirkung*, Stuttgart - Weimar 2011.
- Lipczuk, R., *Walka z wyrazami obcymi w Niemczech – historia i współczesność* [dt. *Kampf mit Fremdwörtern in Deutschland – Geschichte und Gegenwart*], Kraków 2009.
- Morciniec, N., *Historia języka niemieckiego* [dt. *Geschichte der deutschen Sprache*], Wrocław 2015.
- Luther, M., *Tischreden*, Bd. 549, München 1959.
- Luther, M., *Sendbrief vom Dolmetschen. Summarien über die Psalmen und Ursachen des Dolmetschens*, hrsg. von Erwin Arndt, Halle (Saale) 1968.
- Morciniec, N., *Gramatyka kontrastywna. Wprowadzenie do niemiecko-polskiej gramatyki kontrastywne* [dt. *Kontrastive Grammatik – Eine Einführung in die deutsch - polnische kontrastive Grammatik*], Wrocław 2014.
- Parry, Ch., *Menschen, Werke, Epochen. Eine Einführung in die deutsche Kulturgeschichte*, Ismaning 1993.
- Walczak, B./Niekrewicz, A./Żurawska - Chaszczewska J., *Komunikacja w technicyzowanym świecie* [dt. *Kommunikation in technisierter Welt*], Gorzów Wielkopolski 2014.
- <https://slideplayer.org/slide/13899049/> Bibel-Ausgaben Kirchengemeinde Steffisburg [Zugriff, 15.11.2018]
- <http://users.unimi.it/dililefi/costazza/programmi/2006-07/Schleiermacher.pdf> [Zugriff, 15.11.2018].

LITERATUROZNAWSTWO

Sławomir I. Bukowski
Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities
Radom, Poland
s.bukowski@uthrad.pl
UTH Radom¹

REFLEKSJE EKONOMISTY OPTYMISTY NAD „ZIEMIĄ OBIECANĄ” WŁADYSŁAWA ST. REYMONTA

*Dzieckiem w kolebce kto łeb
urwał Hydrze,
Ten młody zdusi Centaury,
Pieku ofiarę wydrze,
Do nieba pójdzie po laury.
Tam sięgaj, gdzie wzrok nie sięga;
Łam, czego rozum nie złamie:
Młodości! orla twych lotów
potęga,
Jakę piorun twoje ramię.
(Adam Mickiewicz, Oda do
młodości)*

*Cyrkła, wagi i miary
Do martwych użyj brył;
Mierz siłę na zamiary,
Nie zamiar podług sił.
(Adam Mickiewicz, Pieśń
filaretów)*

Streszczenie: Artykuł jest spojrzeniem ekonomisty na wybitną powieść Władysława Reymonta *Ziemia obiecana*. Autor z perspektywy znawcy wydobywa z utworu treści, które mogą zainteresować każdego znawcę kapitalistycznego rynku kapitału i pracy. Autor eksponuje bezwzględne zachowania człowieka, kierującego się pragnieniem zysku, co jest efektem działania praw ekonomicznych. I jednocześnie wskazuje, iż Reymont był daleki od potępiania kapitalizmu jako systemu; przekonują o tym optymistyczne puenty losów głównych bohaterów.

¹ Autor jest profesorem ekonomii. Pracuje w UTH w Radomiu, jest członkiem wielu ekonomicznych towarzystw naukowych, jak European Association of Development Research and Training Institutes, International Atlantic Economic Society, American Economic Association.

Choć trzeba zauważyć, że nie zawsze sukces rynkowy oznacza osiągnięcie szczęścia osobistego (Karol Borowiecki).

Słowa kluczowe: Kapitalizm, transformacja, rynek, powieść jako zwierciadło praw ekonomicznych.

Abstract: The article presents the outstanding novel *Ziemia obiecana* by Władysław Reymont from the perspective of an economist. The author, from the point of view of an expert, extracts from the novel these aspects which may be of interest for every expert in the field of capitalistic job market. The author emphasizes ruthless human behaviour driven by a desire of a profit, which is the effect of economic rules. The author also points out that Reymont was far from condemning capitalism as a system; optimistic endings of the main characters' fates prove that. However, it should be noticed that the market success not always means personal happiness (Karol Borowiecki).

Keywords: Capitalism, transformation, market, novel as a reflection of economic rules.

Nie zgadzam się z tymi, którzy mówią, że romantyzm i Adam Mickiewicz należą do zamkniętego, przeżytego, niemodnego świata przeszłości. No cóż, pewnie nadal czuję się młody. *Oda* przemawia do mnie. Dlatego, często ją cytuję moim studentom, co pewnie rozbawiłoby niektórych „ścisłych” profesorów ekonomii. Ale cóż, dla mnie ekonomia, matematyka, fizyka i sztuka, proza i poezja łączą się w intelektualnym i emocjonalnym poznawaniu świata.

Ale są różne pojęcia romantyzmu. Romantyzm właściwy, doskonale opisana epoka w dziejach literatury i szerzej kultury europejskiej. Ale cechy romantyzmu można dostrzec nawet tam, gdzie wielu ich nie widzi, choćby w pionierskim tworzeniu podwalin kapitalizmu i nie tylko w Łodzi z epoki Reymonta, ale w wielu polskich miastach epoki transformacji lat 90. XX w.

Ale jaki to ma związek z treścią *Ziemi obiecanej* Władysława Stanisława Reymonta? O tym będzie dalej...

Przyznam się, nie byłem może zdyscyplinowanym uczniem, bo *Chłopów* nie przeczytałem do końca. Ale *Wampira* już tak. Nie miałem zbyt dużo serca dla wsi i rolnictwa... Ale pamiętam, jakie moje negatywne emocje spowodował fragment, w którym Reymont opisuje, jak mieszkańcy wsi zemścili się, nie wiadomo dlaczego, na Jagusi, wyrzucając ją ze swojego środowiska. To była tyrania większości. Toż ona była taka, jak była. W sumie moi studenci powiedzieliby, łamiąc wszelkie normy *political correctness* i wbrew feministkom – „fajna dziewczyna”. Nie cierpię małych środowisk narzucających jednostce swoją zwichrowaną, siermiężną, pełną hipokryzji obyczajowość i swojskie zasady moralne. Burzy się moja libertariańska dusza, która nie lubi prymatu ogółu

i większości nad indywidualnością. Tyrania większości jest ze wszech miar zła². Toż historię tworzą jednostki i elity polityki, biznesu, kultury i intelektu.

Nie bez przyczyny o tym piszę, wszak kapitalizm opiera się na kilku filarach: indywidualizmie, „wolności jednostki od” (religijne i obyczajowe próby mówienia o „wolności do” nigdy mnie nie przekonywały), przedsiębiorczości i maksymalizującym zachowaniu jednostek oraz grup społecznych, pracowitości, dążeniu do sukcesu, konsumpcjonizmie. No i zapomniałbym o egocentryzmie i egoizmie, cechach właściwych ludzkiej naturze, które w zależności od okoliczności ujawniają się raz silniej, raz słabiej, ale istnieją. Wybitny noblista amerykański w dziedzinie ekonomii – Gary Becker udowodnił, że altruści również maksymalizują użyteczność³. Socjobiolog E.O. Wilson⁴ i Gary Becker wskazywali, że egoizm i egocentryzm są nam ludziom przyrodzone i wynikają z atawizmów pochodzących od naszych zwierzęcych przodków.

Adam Smith napisał niegdyś:

[Każdy] myśli tylko o swym własnym zarobku, a jednak w tym, jak i w wielu innych przypadkach, jakaś niewidzialna ręka kieruje nim tak, aby zdążał do celu, którego wcale nie zamierzał osiągnąć. Społeczeństwo zaś, które wcale w tym nie bierze udziału, nie zawsze na tym źle wychodzi. Mając na celu swój własny interes, człowiek często popiera interesy społeczeństwa skuteczniej niż wtedy, gdy zamierza służyć im rzeczywiście. Nigdy nie zdarzyło mi się widzieć, aby wiele dobrego zdziałali ludzie, którzy udawali, iż handlują dla dobra społecznego.”⁵.

Sądzę, że Reymont to wszystko wiedział wówczas, kiedy pisał *Ziemię obiecaną*.

Wróćmy do kapitalizmu, wszak kapitalizm, rodzący się kapitalizm jest przedmiotem opisu w *Ziemi obiecanej*, łódzkiej przeklętej ziemi dla jednych i ziemi obiecanej dla innych.

Ignacy Erazm Stanisław Matuszewski (1858-1919) pisał w swojej pracy z 1899 r. *Przemysł powieści*:

Władysław Reymont w „Ziemi obiecanej” pokazał nam po raz pierwszy przemysłowców nie takimi, jakich sobie wyobrażamy, lecz takimi, jak się przedstawiają rzeczywiście bezstronnemu spostrzegaczowi. Za tło do swojej powieści wziął autor miasto

² Zob. J. Grey, *O ograniczonym rządzie*, Warszawa, 1995.

³ G. S. Becker, *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, Warszawa 1990, s. 488 - 511.

⁴ E. O. Wilson, *O naturze ludzkiej*, Warszawa 1988.

⁵ A. Smith, *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, Warszawa 2007, rozdział 2, księga IV.

zrodzone tylko z przemysłu i zaludnione tylko przemysłowcami i robotnikami: Łódź. Miasta podobne stanowią charakterystyczny wytwór epoki współczesnej, a ich niezdrowa atmosfera etyczna była i jest przedmiotem poważnych refleksji moralistów i estetyków. (...) Wszystkie ujemne strony industrializmu przybrały u autora „Ziemi obiecanej” kształty zmysłowe, wcieliły się w galerie żywych sylwetek i typów. (...) Reymont odsłonił przed nami tajemnice kultu wstrętnego bóstwa, a że dokonał tego z wielkim talentem szczerością i siłą – stworzył dzieło pomimo pewnych braków niepospolite i jako powieść, i jako dokument społeczny”⁶.

Współcześni Reymontowi odnajdywali w jego powieści opis tego, co burzyło ich system wartości wywodzący się jeszcze z epoki feudalizmu, system wartości, który Karol Borowiecki, von Horn i inni musieli porzucić, aby zaistnieć w nowej epoce kapitalizmu i postępującej industrializacji, które na ziemi polskie przyszły znacznie później niż w Anglii, Francji czy Niemczech.

Czy mamy prawo i powinniśmy oceniać ten raczkujący kapitalizm, owe niezbyt ładne i niezbyt dobre stosunki przemysłowe oraz wyzysk robotników opisane w powieści Reymonta, z punktu widzenia naszych czasów, naszych wartości? Otóż, z pewnością nie.

W jednym z programów telewizyjnych, jeszcze epoce jedynej słusznej prawdy tj. w latach osiemdziesiątych – prof. Aleksander Krawczuk, wspański naukowiec, profesor, specjalista od starożytności powiedział, o ile sobie dobrze przypominam, że na epokę starożytną i jej bohaterów należy patrzeć oczyma ludzi tej epoki. My ludzie XX i XXI wieku mamy często skrzywione spojrzenie na historię, wynikające z wpływów chrześcijaństwa i marksizmu – leninizmu oraz lewicowych i lewackich tradycji Zachodu XX w. Chcemy to, co było oceniać, albo z punktu widzenia współczesnej tzw. nauki kościoła albo z punktu widzenia lewicowych wartości Europy. Uważam, że Aleksander Krawczuk ma rację. Posłużę się skrótami myślowymi. Po pierwsze, chrześcijaństwo, a w szczególności Kościół Katolicki nie chce oceniać wyraźnie, jasno i obiektywnie papieża Aleksandra VI Borgii i inkwizycji, zaś lewacy być może wierzą w to, w co wierzył, skądinąd z innych względów lubiany przeze mnie filozof Jean-Paul Sartre – w dobrobyt w dawnym ZSRR.

Zatem proponuję spojrzmy na *Ziemię obiecaną* Reymonta inaczej. Postarajmy się odpowiedzieć na pytanie, co z tej powieści jest aktualne dzisiaj, czego nas Reymont uczy w sposób, nawet przez siebie, być może niezamierzony. Władysław St. Reymont tworzył w stylu naturalistów. Możemy tu przywołać dla porównania powieści Emila Zoli. *Ziemia obiecana* jest świadectwem epoki, ale zawiera coś, co jest aktualne dzisiaj, coś, co było również aktualne w polskiej transformacji na przełomie lat 80 i 90-tych.

⁶ I. Matuszewski, *Przemysł powieści*, 1899.

I tutaj wróć do romantyzmu. Czy kapitalizm może być romantyczny? A jakże, może być romantyczny na swój sposób. Romantyczny, co oznacza zuchwałe tworzenie. I w tym miejscu przytoczę fragment z *Ziemi obiecanej* Reymonta:

- Nasza wczorajsza rozmowa na czym stała ? - zapytał spokojnie już Baum.
- (Moryc:)
- Zakładamy fabrykę.
- Tak, ja nie mam nic, ty nie masz nic, on nie ma nic – zaśmiał się głośno.
- To razem właśnie mamy tyle, w sam raz tyle, żeby założyć wielką fabrykę. Cóż stracimy ? Zarobić zawsze można - dorzucił po chwili. – Zresztą albo zrobimy interes, albo interesu nie zrobimy. Powiedzcie raz jeszcze.
- Robimy, robimy! – powtórzyli obaj⁷.

Czyż to nie brzmi romantycznie, czy to nie kojarzy się z cytatem z Mickiewicza: „Dzieckiem w kolebce kto łeb urwał Hydrze...” itd. Czy to nie jest romantycznie zuchwale, pełne optymizmu i nadziei na dobrobyt. Ależ tak.

A owczy pęd ludzi, którym się wydaje, że z kapitalizmem i interesami zakończonymi sukcesem wszelka szczęśliwość przyszła jest inaczej? I znowu cytat:

- Po cóżeście tutaj przyjechali, trzeba było siedzieć na wsi.
- Po co? – zawołała boleśnie. – A bo ja wiem! Szły wszystkie, to myśwa poszły.”⁸

Jaki piękny fragment. Po cóżeście we frankach kredyt brali, kiedy z góry wiadomo było, że ryzyko jest duże? Po co inwestowaliście w połowie lat 90-tych w akcje, biorąc kredyt i traktując giełdę, jak totolotek? Toż to jest analogia. Ludzie bez względu na znajomość rzeczy, bez względu na ryzyko, z którego nie zdają sobie sprawy często idą w amoku do „ziemi obiecanej”.

A stosunki w korporacji. Czy ich odzwierciedleniem nie jest scena Karola Borowieckiego z lewicującym młodym von Hornem:

- Nie jestem maszyną, jestem człowiekiem.
- W domu. W fabryce od pana nie wymaga się egzaminów na człowieczeństwo ani egzaminów na humanitarność, w fabryce potrzebne są pańskie mięśnie i mózg pański i tylko za to płacimy panu

⁷ W. S. Reymont, *Ziemia obiecana*, Warszawa 1977, s. 9.

⁸ W. S. Reymont, *ibidem*, s. 23.

– rozdrażniał się coraz bardziej. – Jesteś pan tutaj maszyną taką jak my wszyscy, więc pan rób tylko to, co do pana należy.”⁹

Brutalne? Ale żaden biznes nie utrzymałby się, gdyby nie było dyscypliny, a pracownicy nie byłiby członkami dobrze funkcjonującego zespołu, którym rządzą określone zasady. Żaden biznes nie jest instytucją charytatywną.

Rynek premiuje tych, którzy posiadają kapitał, kapitał ludzki, tych, którzy mają na swoim poziomie wiedzy i roli produkcyjnej wysokie kwalifikacje, tych, którzy są silni psychicznie i fizycznie, tych, którzy potrafią wziąć udział w wyścigu. I nawet, jeśli nie osiągną w wymaganym czasie mety, to znajdą się we właściwej dziesiątce, czterdziestce, setce, albo w tysiącu. Taki jest kapitalizm, ale kapitalizmu i rynku nikt nie wymyślił. Powstały w drodze ewolucji i rozwoju gatunku ludzkiego.

Pomimo pozorów krytyki stosunków przemysłowych właściwych epoce rodzącego się kapitalizmu w Polsce, powieść Reymonta kończy się biznesowym *happy endem* dla głównych bohaterów.

Ostatecznie Karol zostaje milionerem, ale żyje w sztucznym związku i ma poczucie bezsensu życia. W zakończeniu utworu stwierdza, że przegrał własne szczęście. No cóż, to był jego wybór. Może po pożarze fabryki należało zbudować drugą? Spółka, którą założył Maks wraz ze Stachem Wilczkiem dobrze prosperuje. Mela zgadza się wyjść za Moryca Welta po tym, jak odrzuciła listownie możliwość małżeństwa z Mieczysławem Wysockim. Moryc jest szczególnie zadowolony z wysokiego posagu dziewczyny. W zakończeniu powieści dowiadujemy się, że Moryc zarządza jedną z lepiej prosperujących fabryk w Łodzi.

A jednak Reymont kończy wędrówkę bohaterów po Łodzi optymistycznie.

Z pewnością, podobnie można byłoby opisać polską transformację gospodarczą. Dla mnie powieść Reymonta jest nie tylko opisem i świadectwem jego epoki, ale ma w sobie wiele optymizmu i romantyzmu, zaś w miarę szczęśliwe zakończenie losów głównych bohaterów, z punktu widzenia biznesu jest optymistyczne i nastraja do robienia interesów oraz kariery w kapitalizmie. Ponadto, pokazuje, jak w warunkach kapitalizmu mogą ze sobą współpracować ludzie różnych narodowości i różnego pochodzenia społecznego.

A na koniec kilka pojęć. W powieści Reymonta pojawiają się sformułowania – długi towar i krótki towar. Mało kto zwraca na to uwagę. Ale ekonomista, cóż on powinien. „Długi towar” – to odpowiednik współczesnej transakcji terminowej ze z góry ustaloną ceną, „krótki towar” to dostawa natychmiastowa. W jakiejś mierze książka Reymonta zawiera elementy ekonomii i finansów, tak jak słynne książki Daniela Defoe *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe* i *"The Further Adventures of Robinson Crusoe"* z 1719¹⁰.

⁹ W. S. Reymont, ibidem, s. 24.

¹⁰ Zob. D. Defoe, 2010, 2015.

Bibliografia

- Becker G.S., (1990), *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Defoe D. (2010), *The Life and Strange Surprizing Adventures of Robinson Crusoe of York, Mariner*, ICU Publishing, London.
- Defoe D. (2015), *The Further Adventures of Robinson Crusoe*, ICU Publishing, London.
- Grey J. (1995), *O ograniczonym rządzie*, Centrum i. Adam Smitha Warszawa.
- Matuszewski I. E. S. (1899), *Przemysł w powieści*, „Tygodnik ilustrowany”, nr 38 - 39.
- Reymont W.S. (1977), *Ziemia obiecana*, PIW Warszawa.
- Smith A.(2007) *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, Wydawnictwo naukowe PWN, tom 1, Warszawa.
- Smith A.(2007), *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, Wydawnictwo naukowe PWN, tom 2, Warszawa.
- Wilson E.O.(1988), *O naturze ludzkiej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Dariusz Trzeźniowski
Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities
Radom, Poland
d.trzesniowski@uthrad.pl

GDYBY DO NAS PRZYSZŁA...¹ BELLE ÉPOQUE, ŻEROMSKI, POPIOŁY I WOJNA

Streszczenie: Stefan Żeromski, gdy pisał *Popioły*, nie znał wojny z autopsji. Urodzony w roku 1864 nazywał siebie „pogrobowcem powstania styczniowego”. W atmosferze *belle époque* cała Europa zdawała się nie pamiętać o wojnie i jednocześnie ją przeczuwała. Polski pisarz chciał zrozumieć mechanizm wojny, przewidywał, że gdy ona nadejdzie, będzie miała charakter totalny. Dlatego też w swej powieści historycznej sięgnął do czasów napoleońskich, tam szukając analogii. Pokazał wojnę w kilku odsłonach: jako zabawę niedojrzałych chłopców, szlachetne epickie uwznioślające zmagania, pragmatyczną politykę prowadzoną innymi środkami, naturalistyczną rzeź. Każdy z tych czterech obrazów wydawał się pisarzowi tyleż prawdopodobny, co fałszywy. Swoich czytelników przygotowywał jednak na wielkie wydarzenie, które miało nadejść w 1914 roku.

Słowa kluczowe: Nowoczesność, wojna, polityka, heroizacja i deheroizacja, Napoleon.

Abstract: When Stefan Żeromski was writing *Popioły*, he did not know war from experience. Born in 1864, he called himself “a posthumous child of the January Uprising”. In the atmosphere of *belle époque* whole Europe both seemed not to remember about a war and foreknew it. The Polish writer wanted to understand the mechanism of a war, he felt that when it comes, it will be total. That is why, in his historical novel, he referred to the Napoleonic epoch, in which he looked for the analogy. He showed war from different perspectives: as a play of immature boys, noble, epic and sublime struggle, pragmatic politics with the use of other means, naturalistic slaughter. All of these pictures appeared for the writer both probable and false. However, he was preparing his readers for a great event that was to take place in 1914.

Keywords: modernity, war, politics, heroization and deheroization, Napoleon.

¹ Cytat z antywojenne piosenki polskiego zespołu rockowego Lao Che z 2015 roku. Autorem słów jest Hubert Dobaczewski. Rozgłos grupie przyniósł album *Powstanie warszawskie* z 2005 r.

Gdy Stefan Żeromski w 1899 roku rozpoczynał pracę nad swą wielką panoramą wojenną, skazany był na cudze świadectwa i własną wyobraźnię. Określał siebie jako pogrobowca powstania styczniowego, co między innymi oznaczało to, że ostatek wojenne strzały na ziemiach polskich zamilkły przed jego urodzeniem. Żeromski nie widział wojny na własne oczy, podobnie jak jemu współcześni. W Europie ważna wojna miała miejsce w 1870 roku, później nastąpił już najdłuższy okres pokoju w nowoczesnej historii. Lokalne wojny toczyły się na peryferiach kontynentu (jak Bałkany) i w zamorskich koloniach; opinia publiczna miała do dyspozycji reporterskie relacje. Czas politycznej stabilizacji przyniósł całej Europie ekonomiczną koniunkturę, stał się znaczącym impulsem cywilizacyjnego rozwoju, skutkowało stopniowym zwiększaniem się zamożności mieszkańców. Nazwa *belle époque* dobrze oddaje atmosferę tego czasu. Europa się bawiła, korzystając z kapitału i sprzyjającego czasu. Jednocześnie zaskakująco często w literaturze pojawiała się tematyka apokaliptyczna, w której zobaczyć można sygnał na w pół świadomego oczekiwania na nieuniknioną katastrofę. W prozie historycznej uwyrażniała się artystyczna fascynacja wojną jako fenomenem nieznanym z autopsji. Tak długi czas pokoju wydawał się sprzeczny z porządkiem naturalnym, jak stwierdza John Keegan, „pisana historia świata to głównie historia wojen”².

Polskie wyobrażenia o wojnie z czasów Żeromskiego naznaczone były czymś w rodzaju zbiorowej schizofrenii. Z jednej strony wyobraźnię formowała pamięć dawnych zwycięstw, przypominana przez naszych, wedle określenia Ewy Thompson, „trubadurów imperium”³ – w literaturze (Kraszewski, Sienkiewicz) i malarstwie historycznym (Matejko, Brandt). Z mocarstwowym resentymentem sąsiedował jednak poromantyczny kult klęski, poświęcenia, martyrologicznej ofiary. Istotnie od dwustu lat niczego większego i ważnego samodzielnie nie wygraliśmy. Niekiedy notowaliśmy co prawda drobne sukcesy bez strategicznego znaczenia (Zieleńce, Racławice, Stoczek), częściej jednak odnosiliśmy wątpliwej wartości zwycięstwa moralne, pocieszając się maksymą *gloria victis*, o wyłącznie symbolicznym znaczeniu. Od początków XVIII wieku w teatrze wojny byliśmy głównie widzami, ewentualnie mało znaczącymi statystami, po rozbiorach błakającymi się po cudzych armiach, z dopisaną najwyżej konsolacyjną maksymą „za wolność waszą i naszą”. Nowoczesną narrację wojenną pisali inni.

Z politycznego punktu widzenia jedynym sensownym przewyciężeniem tej antynomii wydawała się wielka wojna ludów, o której pisał Mickiewicz. Tylko światowa zawierucha wojenna mogłaby otworzyć szansę na niepodległość przed peryferyjnym narodem, jakim stali się Polacy. Z polskiej perspektywy *belle époque* stwarzała szanse świetnych interesów ekonomicznych (o czym sam Żeromski

² J. Keegan, *Historia wojen*, przeł. G. Woźniak, Warszawa 1988, s. 377.

³ Określenie to autorka przypisała pisarzom rosyjskim XIX wieku, którzy legitymizowali swymi dziełami imperialną politykę Rosji. Zob. E. Thompson, *Trubadurzy imperium. Literatura rosyjska i kolonializm*, Kraków 2000.

będzie pisał w *Przedwiośniu*), pozwalała się cieszyć rosnącą zamożnością, z drugiej niejako wyostrzała oczekiwania na wojnę, która pozwoliłaby zagospodarować ten kapitał we własnym, niepodległym państwie.

Żeromski chciał zrozumieć wojnę, która miała/powinna nadejść, rozpoznać jej mechanizmy, prawa, rozpoznać i wyważyć pozytywne i negatywne skutki. Nie chodziło mu o partyzanckie podchody, o których pisał w *Rozdziobią nas kruki, wrony...* czy *Echach leśnych*, a o wielką nowoczesną wojnę, wydarzenie kardynalnej wagi, które wkracza w życie zarówno pojedynczego człowieka, jak i zbiorowości, w sposób fundamentalny i wielowymiarowy przekształcając rzeczywistość. Zamierzał początkowo, jak wiemy, napisać powieściową panoramę polskich losów porozbiorowych. Zatrzymał się jednak na czasach napoleońskich, uznając zapewne, że wszystko, co wydarzyło się później, było już tylko mało znaczącym odpryskiem, lokalną szarpaniną bez większego politycznego znaczenia. Zaś wojna, gdyby do nas przyszła, byłaby przynajmniej powtórką napoleońskiej wojny totalnej: wszystkich ze wszystkimi, wszędzie w Europie i poza nią, na polach bitew, w miastach, w prywatnych domach, wojną krwawą i okrutną, pochłaniającą wiele ofiar.

Jaka była tamta wojna? Żeromski sumiennie przygotował się do napisania *Popiołów*. Studiował dokumenty, selekcjonując i fabularyzując świadectwa uczestników i świadków. Stworzył z tego polifoniczną panoramę, w której nie ma głosu dominującego. Jego trzech główni, fikcyjni bohaterowie są bardziej zamieszani (w Scottowski sposób) w wydarzenia, niż je współtworzą. Są zaledwie naocznymi świadkami historii, którą próbują zrozumieć. Wraz z nimi otrzymujemy serię kolejnych zbliżeń, niejako wtajemniczeń w wojnę.

Po pierwsze, co najłatwiej było sobie w *belle époque* wyobrazić, wojna dla Żeromskiego jest zabawą. To naturalna forma aktywności człowieka – *homo ludens*, która zaspokaja jego potrzebę rywalizacji agonicznej (w greckim rozumieniu tego słowa: *agon* jako walka, zawody)⁴, będąca rodzajem wielkich igrzysk. Gintułt w rozmowie z Piotrem Olbromskim, która miała miejsce po roku 1795, wspomina niedawne, przedrozbiorowe wydarzenia: wojnę w obronie Konstytucji 3 Maja i insurekcję kościuszkowską. Przy czym na pierwszym planie nie umieszcza, jak należałoby sądzić, dramatu dziejowego chylącej się ku upadkowi Rzeczypospolitej. Czy też ten słabo rozpoznawany dramat rozegrał się niejako przy okazji zabawy w wojnę niedojrzałych chłopców, którzy mentalnie nie opuścili sal wykładowych Szkoły Rycerskiej. Wojna była dla nich grą, którą podjąć mogą nieliczni, wybrani, choć niekoniecznie fizycznie najsprawniejsi (np. dowiadujemy się, że Piotr Olbromski był słabym szermierzem). „Nic, tylko – my!, My – to świat! Reszta

⁴ O wojnie jako zabawie zob. J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka i W. Wirpsza, Warszawa 1985; szczególnie: s. 131 - 153.

niech posłusznie milczy” (I 180-181) – mówi Gintuł⁵. Łączy ich beztroška i zupełny brak doświadczenia wojennego, obóz wojskowy okazuje się inną przestrzenią rozrywki, komplementarną wobec salonu. Przebrani w mundury uczestniczą w radosnym karnawale, pojmując w najbardziej dosłowny sposób ideę XVIII-wiecznej *la guerre en dentelles*:

Byłóż co w twoim życiu lepszego niż owe noce nasze hulaszczcze czasu
kompamentów pod Braclawiem, powroty do obozu nad ranem
z nocnych patrolów? (I 180)

To wojna nieprawdziwa, w której nie ma miejsca na trupy i krew. Nie dowiadujemy się, jak przebiegały same działania wojenne. Nie poznajemy żadnej z bitew. Nie otrzymujemy jakiegś poważniejszej refleksji, która byłaby diagnozą przyczyn klęski. Pozostaje jedynie wdzięczne, choć zafałszowane przecież (wiemy, że Piotr Olbromski został wówczas ciężko ranny) wspomnienie beztroskiej młodości.

Atmosfera wielkiej zabawy dominuje również w pruskiej, porozbiorowej Warszawie. Wojna nie robi dużym chłopcom z towarzystwa Pod Błachą prawdziwej krzywdy, czas spędzają oni na grach karcianych i bijatykach ulicznych. Jeśli ktoś zginie, to właściwie przez przypadek i przez własną nieuwagę. Pruscy żołnierze zaledwie im asystują, pozwalają na grę dla samej gry i dla zabicia czasu. To ciąg dalszy przedrozbiorowego karnawału, ucieczki od prawdziwego świata i jego wyzwań. „W sferze zabawy nie obowiązują prawa i obyczaje pospolitego życia”⁶, pisze Huizinga. Jest to permanentne święto, choć znowu mogą w nim wziąć udział nieliczni, wyjątkowi i wybrani.

Gdy rozbawione dzieci wyruszają na prawdziwe pole bitwy, tak naprawdę niewiele się zmienia. Książę Józef Poniatowski zostaje przez Żeromskiego przedstawiony jako niefrasobliwy wódz w kampanii 1809 roku. Pozbawiony swojego zdania, będący dyletantem w sprawach wojskowych zdaje się na zdanie generałów swojego sztabu. Sukces bitewny pod Raszynem (ograniczony i niepełny) był, wskazuje pisarz, przypadkowy, jako efekt osobistej brawury wodza, który w krytycznym momencie stanął w pierwszym szeregu walczących. Zabawa przynosiła zatem niekiedy realne i pozytywne skutki, choć przecież i tak rozstrzygnięcia wojenne zapadły gdzie indziej. O sukcesie kampanii 1809 roku zadecydowała operacja armii Napoleona i zwycięstwo pod Wagram.

Drugie spojrzenie na wojnę w powieści Żeromskiego dokonuje się przez pryzmat kultury i wypracowanych szablonów literackich. Wojna zostaje uwznioślona i uestetyzowana, zgodnie z tradycją eposu homeryckiego

⁵ Wszystkie cytaty z powieści pochodzą z wydania: S. Żeromski, *Popioły*, opr. Tekstu J. Paszek, wstęp i bibliografia I. Maciejewska, komentarze A. Achmatowicz, Wrocław 1996. Cyfra rzymska oznacza tom, arabska – stronę, z której cytat pochodzi.

⁶ J. Huizinga, *op. cit.*, s. 27.

i rycerskiego. Wojna to szlachetne i piękne zmagania. Zachwycić się można już urodą samych wojowników, na przykład adiutantem Napoleona – Sułkowskim:

Piękny był jak urocza dziewczyna przebrana po męsku. Długie, jedwabne, faliste włosy odczesywał z białego czoła na tył głowy. Oczy miał wielkie, nadzwyczajnego wyrazu, cudnie ocienione długimi rzęsami. (I 284)

Piękni są wszyscy żołnierze, po obu stronach frontu. Sułkowski w rozmowie z Gintułem estetyzuje tyrolskich górali, z którymi przyszło mu walczyć we włoskiej kampanii:

Gdybyś to widział! Tych ludzi mocnych wyniosłych, zwinnych, w ciemnej odzieży, przepasanych szerokimi pasami, nabijanymi błyszczącą cyną! [...] Szli przeciwko naszym czworobokom najeżonym bagnetami, wielkimi krokami, w najgłębszym milczeniu. Bili się na śmierć, nie wydając jęku ani zachęty. Ani jeden nie prosił o darowanie życia [...] Tysiące ich zasłały ciałami pole bitew. Żołnierze nasi patrzyli na te trupy z czcią. Starzy wojacy nasi mówili, że porozszarpywane bagnetami ciała ich wylewały ze siebie nadnaturalną, jakby podwójną ilość krwi. (I 302 - 303)

Wojna w tej estetycznej optyce otrzymuje dodatkowe znaczenia. Piękno okazuje się trampoliną do wyższej prawdy. Wojna jest czasem wielkiej przemiany świata, która wymaga krwi i ofiar. Sułkowski z powieści wydaje się być wnikliwym czytelnikiem mistycznego Słowackiego. Wojna to trupy, nawet stosy trupów, „dym armat i huk ich paszcz ognistych” (I 291-292), rzeki przelanej krwi. Wszystko ma swój sens i cel. Im więcej śmierci, okrucieństw i cierpienia, tym lepiej. Jest główny reżyser, Król-Duch-Napoleon, przebóstwiony heros („on kocha siebie samego tak mocno jak święty Antoni Padewski kochał Boga”, I 292), który czuwa nad sensem i kierunkiem zmian, otoczony uwielbieniem i modlitewną czcią. Zdanie Sułkowskiego podziela Krzysztof Cedro, gdy u progu wyprawy na Rosję patrzy na Napoleona „oczami skamieniałymi z żołnierskiej wierności” (II 572). Cesarz nabiera nadludzkich, baśniowych wymiarów w wyobrażeniach prostych żołnierzy:

– Wiara, słyszy ta! – mruknął, bywało, starszy wachmistrz Jacek Gajkoś, co świat obszedł, jak długi i szeroki – słyszyta, jak to tupie?
– Słyszemy, panie wachmistrzu! A kto też to tak może tupać?
– Ej, gemajny! To i tego nie wiesz! Cesarz jegomość tupie. Zły!
(II 209)

Formuła Króla-Ducha ma tutaj oczywiście wymiar symboliczny, jest sprowadzona do wymiarów ziemskich, pozbawiona sensów religijnych. To język, w którym można mówić o mechanizmach historii. Wydarzenia wojenne są sprawą człowieka, historia ma wyłącznie ludzkie oblicze. Choć przesłanki są identyczne, jak u Słowackiego. Bez wojen nie byłoby zmian, świat skostniałby w swoich ramach, ludzie zgnuśnieliby, zadowoleni z codzienności, jak Gintułt, który chwali się porozbiorowymi dochodami ze swego feudalnego majątku. Tylko wojna jest w stanie przekształcić rzeczywistość; Sułkowski stwierdza: „Ten jedyny pług, który drze ugory ziemi, żeby siewca mógł w jej rozerwane łono rzucać nowych zbóż ziarna, wydobywać z niej, zamiast chwastu, pszenicę” (I 293). Wojna to postęp, „czyn-skok ludzkości” (I 294), to zmiana, która zawsze jest lepsza od martwego trwania w starych formach. Choć nie ma żadnych żelaznych praw historii, nie ma żadnej perspektywy Jeruzalem Słonecznej, z zawieruchy wojennej świat wychodzi inny, lepszy, wolny od dawnych przesądów społecznych. Wojna, piękna w swej przerażającej grozie, wpisana zostaje zatem w projekt przemian nowoczesności⁷.

Trzecie spojrzenie na wojnę w *Popiołach* eksponuje jej pragmatyczne znaczenie. Wojna jest (czy raczej bywa) polityczną koniecznością. Powieściowy Dąbrowski postrzega wojnę w taki sam sposób, jak współczesny mu Karl von Clausewitz⁸. Nic dziwnego, obaj byli uformowani przez niemiecką tradycję wojskową (saską bądź pruską). Wojna dla obu była kontynuacją polityki przy użyciu innych środków. Dla Dąbrowskiego po roku 1795 było jasne, że jako Polacy znaleźliśmy się w politycznym punkcie zero: nie ma polskiego państwa i nie ma polskiej armii. I w najbliższych latach nie będzie. By odzyskać samodzielny byt państwowy, potrzebna jest w pierwszej kolejności armia, którą budować możemy w sprzyjających warunkach, jakie stwarzała włoska kampania Napoleona. Trzeba składać z przypadkowej zbieraniny ludzi zewsząd, którzy znaleźli się tu z różnych powodów i mają różne oczekiwania. Byli to jeńcy z obcych armii, często też maruderzy czy kondotierzy, którzy mogliby się bić dla kogokolwiek. „Nie ma już dobrej woli! Bóg dał, Bóg wziął!” (I 276), mówi Dąbrowski. Patriotyzm sarmacki uległ dewaluacji, wymagał nowoczesnego przeformułowania, określenia atrakcyjnej, ponadstanowej idei Ojczyzny, która zastąpiłaby nieistniejące spoiwo państwowe.

Gotując się na wojnę, jako Polacy, skłonni jesteśmy do pewnego samooszustwa. Sugeruje Żeromski, że od czasów Dąbrowskiego niewiele się tu zmieniło. Nie chcemy przyjąć do wiadomości, że jako naród mamy fatalną reputację w Europie, dyskredytującą nas jako potencjalnych żołnierzy. Nosimy w sobie nieprzepracowane i nieprzezwyciężone dziedzictwo sarmackie, które rozlało się na inne warstwy społeczne, tworząc podstawy zbiorowej mentalności. O swoich

⁷ Zob. Cenne uwagi J. Świącha, *Wojny a „projekt nowoczesności”* [w:] *Nowoczesność. Szkice o literaturze polskiej XX wieku*, Warszawa 2007.

⁸ Zob. J. Keegan, *op. cit.*, s. 17 - 36.

legionach Dąbrowski mówi: „ta chłopska i małoszlachecka masa” (I 276). Granice herbowe pozacierały się, co wcale nie oznaczało emancypacji klasy chłopskiej. Raczej jej symboliczne zawłaszczenie przez sarmatyzm. Podobnie uważał Wyspiański, eksponując w *Wyzwoleniu* szlacheckie dziedzictwo mentalne polskiego chłopą; Karmazyn (magnat) i Hołysz (szlachcic) mówią: „Masz tu chamię karabelę i bądź taki, jak my”. Jako Polacy wszyscy nosimy w sobie sarmacką tradycję⁹. Dobrą i złą. Cenimy osobistą wolność jednostki, ale też jesteśmy kłótniwi i zawistni wobec siebie, lekceważąc sferę publiczną skłonni jesteśmy do anarchii i rokoszu. Jak słusznie zauważa Ewa Thompson w swej analizie *Popiołów*, „nie trzeba koniecznie być szlachcicem, aby być Sarmatą”¹⁰, chłopci na zasadzie osmozy przejmują cechy swych panów, powieściowy Michcik stał się rycerzem, „z tchórzliwego chłopą przemienił się w duchowego arystokratę, z pańszczyźnianego niewolnika w wolnego człowieka”¹¹. Z tym, że mało z tego wynika praktycznych, wojennych konsekwencji. Chlubimy się, jako postszlachecki naród, skłonnością do brawurowej odwagi, co w teatrze nowoczesnej wojny wcale nie jest zaletą. Zasady nowoczesnego wojowania to „musztra, ćwiczenia i organizacja wojska na wzór i podobieństwo rzymskich legionów”¹². To zdyscyplinowane wykonywanie poleceń, ważniejsze od ułańskiej fantazji. Dlatego też w *Popiołach* Żeromski pokazuje trudne i mozolne zdobywanie Saragossy, nie zaś szarżę szwoleżerów pod Somosierrą. Nieefektowna, trudna wojna staje się dla Polaków terapią, prawdziwą szkołą żołnierską, w której uczą się wykonywania rozkazów. Być może im głębszy rozkaz, tym lepszy. Nadmiar myślenia szkodzi żołnierzom. Dąbrowski broni rozkazu kradzieży koni Lizypa z Bazyliki św. Marka w Wenecji – to wedle niego dobra lekcja żołnierskiej pokory. Historię piszą zwycięzcy, zaś Polacy muszą się postarać, by znaleźć się po właściwej stronie; mówi Dąbrowski:

[...] żołnierz nasz musi zajaśniać cnotą na śmierć gotową, konduktą, żelazną subordynacją i energią. Dopiero wtedy zaufają mu ci, którym ja honorem swoim za żołnierza ręczyłem. (I 272)

⁹ Na mentalną kolonizację polskiego mieszczaństwa wskazuje J. Sowa, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków 2011.

¹⁰ E. Thompson, „Popioły” Stefana Żeromskiego jako narracja postkolonialna, „Historyka. Studia Metodologiczne”, 2012, s. 63.

¹¹ *Ibid.*, s. 68. Przy czym, należy zwrócić uwagę, że autorka zarówno tu, jak też i w innych swoich tekstach (zob. *Sarmatyzm i postkolonializm*, „Dziennik.pl”, 5.11.2007; dostęp: 6.01.2019), wychodząc z konserwatywnych przesłanek ideowo-badawczych, skłonna jest przyjmować obcą Żeromskiemu, idealizującą i aprobatywną ocenę dziedzictwa sarmackiego. Tym samym zgłasza wobec pisarza zastrzeżenie, że *Popioły* nie są podobną apoteozą rodzimej tradycji, jak *Wojna i pokój* Tolstoja.

¹² J. Keegan, *op. cit.*, s. 339.

Wchodząc w nowoczesne teatrum wojenne musimy zrezygnować także z romantycznej idealistycznej iluzji. Hasło walki za wolność naszą i waszą nie ma pokrycia w faktach. Walczy się tylko po to, by mieć z tego korzyść. Zepchnięci na margines wielkiej polityki możemy najwyżej coś ugrać na sporze silniejszych od nas. Nie mamy wyjścia, nie my rozdajemy polityczne karty. Stąd w powieści Żeromskiego nie podlega ocenie udział legionów w walkach na San Domingo czy kampania hiszpańska. Podobnie nie ocenia się traktatów pokojowych w Luneville czy Tylży, które przynosiły nam zawód. Za to dostaliśmy szansę, żeby się uczyć, jak robił to generał Michał Sokolnicki, nowoczesnej sztuki walki. I oczekiwać, że w jakimś momencie polityczny suweren powróci do sprawy polskiej, gdy będzie to sprzyjało jego interesom. Wtedy będzie można będzie za ciężko doświadczonym na San Domingo legionistą Ojrzyńskim powtórzyć: „Niech żyje cesarz! Po stokroć! Po tysiąckroć! Chwała mu wieczna” (II 104).

Czwarte spojrzenie na wojnę określa w powieści perspektywa naturalistyczna i darwinowska. Człowiek, sądzi Żeromski, jest biologiczną bestią, amoralnym dzikusem, nawykłym do zabijania. Pisarz zgodziłby się w całej rozciągłości ze stwierdzeniem, że wojna „jest niemal tak stara jak rodzaj ludzki i sięga najtajniejszych zakamarków duszy człowieka, gdzie ego walczy o lepsze z rozumem, gdzie rządzi duma, emocje sięgają zenitu, a najwyższym monarchą jest zwykły instynkt”¹³. Wojna to brutalna walka pozbawiona reguł, to śmierć, cierpienie, zbrodnie, zniszczenie. W takiej optyce nie ma w wojnie nic wzniosłego ani pięknego. „Wojna jest wojna”, mówi legionista Ojrzyński (II 101), zawiesza prawa i reguły, jakie obowiązują na co dzień, dając upust atawistycznym popędom człowieka. Ta wiedza o wojnie narasta w toku powieści, by całkowicie zdominować tom II. Żeromski w opisie kampanii wojennych korzystał ze źródeł, ważniejsza jednak chyba była jego empatyczna postawa, umiejętność współodczuwania ludzkiego cierpienia, przepracowana już w młodzieńczych opowiadaniach i powieściach społecznych. Z naturalistyczną drobiazgowością odnotowuje zatem zbrodnie wyprawy na San Domingo, pokazuje nieefektywną żołnierską codzienność kampanii hiszpańskiej i wojny 1809 roku w Polsce (choć wprost ich nie ocenia). Pokazuje brutalne oblicze wojny wszystkich ze wszystkimi, gdzie walczą i giną żołnierze oraz cywile, która toczy się na polach bitew, w miastach, prywatnych domach. Giną przypadkowi ludzie (np. pacjenci szpitala obłąkanych), wojna to gwałty i rozboje; śmierć jest brudna i brzydka:

Obleżeni Hiszpanie zdobyci zostali wreszcie jeden po drugim, żywcem. Wyrywano ich sobie i podawano z rąk do rąk. Wykluci zostali, zatłuczeni kolbami, wytraceni w tych norach, co do nogi. Trupy ich rozszarpywano bagnietami, twarze miażdżono, piersi złamano obcasami. (II 327)

¹³ J. Keegan, *op. cit.*, s. 17.

lub też:

Leżeli, rzućeni na wznak i na twarz. Pełzali, widać, w przedśmiertnej agonii na wsze strony jak snące raki, a wreszcie wygaśli kolejno w dusznej, kamiennej izbie. Teraz, po wypuszczeniu z siebie kałuż skrzepłej krwi, spali bladzi ze strasliwym natchnieniem w zwiedzionych brwiach, w rozwartych ustach, z których krzyk zemsty jeszcze zdawał się lecieć... (II 310-311)

Wojna oznacza również zniszczenia materialne. Przynosi niepowetowane straty w dziedzictwie kulturowym (jak kościół św. Jakuba w Sandomierzu). Musimy się na to przygotować, że potrafi roztrwonić dorobek całych pokoleń. Spodziewane korzyści wydają się niewspółmierne wobec zniszczeń. Może się okazać, że po zwycięskiej wojnie zyskujemy panowanie nad rumowiskiem. Przypomina Żeromski, że buduje się długo, burzy się szybko i na zawsze.

Co z tych czterech perspektyw spojrzenia na wojnę wynika dla zwyczajnego człowieka, któremu przychodzi żyć w niespokojnym świecie? Wojna jest psychologicznym doświadczeniem granicznym. Do czasu wojennego sprawdzianu możemy dość swobodnie manifestować pożądaną obraz samego siebie, oszukiwać siebie i innych. Wojna potrafi odsłonić naszą, niekoniecznie piękną czy pożądaną przez nas twarz. Kazimierz Bartoszyński w swej analizie *Popiołów* pisał o magmie lirycznej, z której pisarz tworzy swe postaci, dopasowując je do okazjonalnych sytuacji powieściowych¹⁴. Można na to spojrzeć nieco inaczej, przez filtr Jamesowskiej psychologii¹⁵. Determinująca dla zachowania i postawy człowieka okazywałaby się rola, jaką zmuszony jest on odegrać w świecie. To maska formuje psychologiczne ego, które może się rozpadać na szereg porządków słabo synchronizujących się ze sobą. To nie jest tylko problem *Popiołów*, generalnie Żeromski-psycholog skłonny by był postrzegać osobowość człowieka przez

¹⁴ K. Bartoszyński, „*Popioły*” i kryzys powieści historycznej [w:] *Teoria i interpretacja. Szkice literackie*, Warszawa 1985.

¹⁵ Żeromski w trakcie pisania *Popiołów* mógł już znać prace Jamesa, jak: *Czy warto żyć*, przeł. W. Kosiakiewicz, Warszawa 1901; *Pogadanki psychologiczne*, przeł. I Moszczeńska, Warszawa 1901; *W obronie wiary*, przeł. W. Kosiakiewicz, Warszawa 1901; *Nałóg. Szkic psychologiczny*, tłum. R. Radziwiłłowicz, Warszawa 1901. Pisarz wspomina o *Nałogu* w liście do Oktawii Żeromskiej z 9.07.1907 (zob. *Listy 1905 - 1912*, opr. Z.J. Adamczyk [w:] *Pisma zebrane*, t. 37, s. 95 - 96). O tropie Jamesowskim przydatnym do odczytywania Żeromskiego pisze M.P. Markowski, *Antropologia, humanizm, interpretacja* [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2002. Choć trzeba przypomnieć, że oddziaływanie Jamesa zaczyna się w Polsce dopiero od roku 1910, podobnie jak oddziaływanie Freuda. Z nowszych prac zob.

uwikłanie w sytuację, do których trzeba się dopasować¹⁶. Antycypując Gombrowicza Żeromski wykazywał, że jesteśmy rozpoznawalni i poznawalni wyłącznie przez „gęby”, które oferuje nam świat.

Dlatego też sytuacja graniczna, jaką jest wojna, potrafi radykalnie zmodyfikować wizerunek człowieka. I tak, początkowo książę Gintuł jest żołnierzem przedrozbiorowego wojska, wykształconym w elitarnej szkole rycerskiej, sprawnym w strzelaniu i fechtunku. Rafał Olbromski jest silnym łobuzem, zawadiaką, łowcą przygód, który nie wie, czym jest strach. Krzysztof Cedro jest słabowitym mazgajem, panicykiem z bogatego ziemiańskiego dworu, który z homoerotycznym podziwem wpatrzony jest w silniejszego kolegę, który płacze nad pierwszym wojennym trupem. I cóż się okazuje w trakcie wojennych zdarzeń? Gintuł zostaje zaprzysięgłym pacyfistą i obrońcą kulturowego dziedzictwa. Rafał grzebie swoje marzenia o karierze wojskowej wykazując się w bitwie zaskakującą i beztrudną niesubordynacją; trudno uwierzyć, że przebudził się w nim nieoczekiwane uśpiony mason. Wbrew wszelkim oczekiwaniom najdzielniejszym żołnierzem, niemal stworzonym do wojny, okazuje się Cedro. To jemu Napoleon obiecuje wskreszenie ojczyzny.

Są to męskie przypadki. Dla Żeromskiego bowiem „wojna nie ma w sobie nic z kobiety”, by użyć określenia Swietłany Aleksijewicz. Przy czym pisarza w tym przypadku również najmniej zajmuje faktyczne tło wojen napoleońskich. Wobec miejsca kobiety w wojnie przyjmuje ahistoryczną perspektywę nowoczesnego feminizmu. W jego powieści kobiety opuszczają role, które przypisywał im tradycyjny teatr wojenny. Żadnej z nich do głowy nie przychodzi, by zapytać mężczyznę: „ileś waćpan harmat zdobył?”¹⁷. Żadna nie żegna idącego na wojnę męża, kochanka, syna. Nie oczekuje na powrót bohatera, nie myśli o żałobie. Kobietom nie biorą także bezpośredniego udziału w męskich grach i zabawach. Nie chcą być ani sanitariuszkami ani markietankami. Pozostają najwyżej niechętnymi świadkami wojny, trzymając się na uboczu, choć bywają ofiarami czy łupami wojennymi żołnierzy. Wojna przekreśla kobiecość, zaprzecza rozpoznawalnym kulturowo oznakom kobiecości. Pisze o tym w swych reportażach Aleksiejewicz, kobiety-żołnierki muszą odrzucić dotychczasowy kostium, poddać się wojskowej maskulinizacji, założyć (zupełnie dosłownie) męski mundur, robić to samo, co mężczyzna, może nawet lepiej, by udowodniać swą

¹⁶ Pisałem o tym w tekście: *Kim jest Ewa Pobratyńska? Rzecz o antypsychologizmie Żeromskiego* [w:] *Światy Stefana Żeromskiego*, red. M. Olszewska, G. Bąbiak, Warszawa 2006.

¹⁷ Jest to cytata z *Oziminy* W. Berenta. W salonie barona Niemana profesor z tęsknotą przywołuje dawne (można przypuszczać, że właśnie napoleońskie) czasy, kiedy to kobieta zadawała takie właśnie pytanie powracającemu z wojny mężczyźnie: „– Pani – zaczął impetycznie, jakby ze środka swych myśli – wiek jeszcze nie minął, kiedy w takich oto salonach niewiasty zwracały się do mężczyzn z pytaniem: „Ileś waćpan harmat zdobył?”

frontową przydatność. Dlatego też mężczyźni żołnierze nowego typu, „chłopcy malowani” swe uczucia kierują na zasadzie patriarchalnego fantazmatu w stronę upersonifikowanej Wojny, która w kobiecym przebraniu, która doskonale wpisuje się w męskie oczekiwania, gra rolę *femme fatale* obdarowującej jednocześnie miłością i śmiercią. To Pani - Wojna i Pani - Śmierć, na miarę męskich wyobrażeń. Rafał Olbromski dla Niej porzuca Elżbietę, Krzysztof Cedro aragońską doncellę. Żeromski feminizując obraz wojny zapowiada melancholijny śpiewnik nowoczesnych wojen XX wieku, nowa wybranka żołnierzy to „pani Wojenka”, zapraszająca na ostatniego mazura, „sanitariuszka morowa panna”, odrealniona panna Kryśka czy Lilli Marleen, relikty porządku dawnego patriarchy.

Te wszystkie wyobrażenia wojenne Żeromskiego, spisane w latach 1899 - 1904, w samym środku *belle époque*, uznać wypada za równie prawdziwe, co fałszywe. Pisarz przytacza i fabularyzuje cudze świadectwa, resztę dopowiada mu empatyczna wyobraźnia, formowana na wzorach francuskiego naturalizmu. Dlaczego warto czytać Żeromskiego? Dlaczego *Popioły*? Tyle samo pisarz wiedział o wojnie, ile my teraz. Nasz europejski pokój trwa już dłużej niż *belle époque*. Jesteśmy takimi samymi pogrobowcami wojennymi, jak on: wychowani na kulcie ofiar, spraw przegranych i bohaterów mniej lub bardziej wyklętych, pozamykanych w muzeach historii. „Gdyby do nas przyszła” będzie mieć zapewne nieznaną nam postać (np. zamachów terrorystycznych, cyberataków), by przynieść nam nieoczekiwaną wiedzę o nas samych. Na razie, i oby jak najdłużej, skazani jesteśmy jedynie na wyobrażenia.

Bibliografia

- Bartoszyński K., „*Popioły*” i kryzys powieści historycznej [w:] *Teoria i interpretacja. Szkice literackie*, Warszawa 1985.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka i W. Wirpsza, Warszawa 1985.
- James W., *Czy warto żyć*, przeł. W. Kosiakiewicz, Warszawa 1901.
- James W., *Nałóg. Szkic psychologiczny*, tłum. R. Radziwiłłowicz, Warszawa 1901.
- James W., *Pogadanki psychologiczne*, przeł. I. Moszczeńska, Warszawa 1901.
- James W., *W obronie wiary*, przeł. W. Kosiakiewicz, Warszawa 1901.
- Keegan J., *Historia wojen*, przeł. G. Woźniak, Warszawa 1988, s. 377.
- Markowski M.P., *Antropologia, humanizm, interpretacja* [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2002.
- Sowa J., *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków 2011.
- Święch J., *Wojny a „projekt nowoczesności”* [w:] *Nowoczesność. Szkice o literaturze polskiej XX wieku*, Warszawa 2007.
- Thompson E., „*Popioły*” Stefana Żeromskiego jako narracja postkolonialna, „Historyka. Studia Metodologiczne” 2012.

- Thompson E., *Sarmatyzm i postkolonializm*, „Dziennik.pl”, 5.11.2007; dostęp: 6.01.2019.
- Thompson E., *Trubadurzy imperium. Literatura rosyjska i kolonializm*, Kraków 2000.
- Trzeźniowski D., *Kim jest Ewa Pobratyńska? Rzec o antypsychologizmie Żeromskiego* [w:] *Światy Stefana Żeromskiego*, red. M. Olszewska, G. Bąbiak, Warszawa 2006.
- Żeromski S., *Listy 1905 - 1912*, opr. Z.J. Adamczyk [w:] *Pisma zebrane*, t. 37.
- Żeromski S., *Popioły*, opr. Tekstu J. Paszek, wstęp i bibliografia I. Maciejewska, komentarze A. Achmatowicz, Wrocław 1996.

Mária Hricková
Simona Klimková
Department of English and American Studies
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University in Nitra
Slovakia
mhrickova@ukf.sk

DEVELOPING STUDENTS' READING COMPREHENSION AND CRITICAL THINKING THROUGH CONTEXTUAL READING ACTIVITIES

Streszczenie: Artykuł skupia się na kształtowaniu umiejętności rozumienia tekstu pisanego i krytycznego myślenia na akademickim poziomie edukacji. Prezentuje treść zajęć pokazowych dotyczących dzieła Daniela Defoe *A Journal of the Plague Year* (1722), których celem jest poprawa umiejętności rozumienia tekstu pisanego i krytycznego myślenia poprzez zastosowanie ćwiczeń czytania kontekstowego.

Słowa kluczowe: rozumienie tekstu czytanego, myślenie krytyczne, ćwiczenie, kontekst.

Abstract: The paper focuses on the development of reading comprehension and critical thinking at the academic level of education. It presents the content of a demonstration seminar focused on Daniel Defoe's *A Journal of the Plague Year* (1722) the aim of which is to improve reading comprehension and critical thinking through the application of contextual reading activities.

Keywords: reading comprehension, critical thinking, activity, context.

‘Books, he felt to be the safest, best companions of the intelligence; and he said that any man’s education was assured if he knew a good book from a poor one, and loved reading.’¹

Introduction

The quoted words above come from *The Journal of a Recluse*, a 1909 novel by an English author and educator Mary Fisher and they refer to her character Richard Glenn, a great and admired tutor whose personality and excellence in teaching had

¹ Fisher, M. (1909) *The Journal of a Recluse*, Thomas Y. Crowell & Co. Publishers, New York, p. 32.

been shaped by Fisher's own thoughts about education, the importance of literature and its study. Richard Glenn let his students retell the story they have studied in their own way, he listened attentively 'with as much apparent interest as if he were hearing it for the first time'². For Fisher's central character George Graham, Richard Glenn

'was never our inflexible master, he was our companion, keenly interested in whatever we were doing, and seeming himself to be learning it with us and sharing with us the enthusiasm and delight of conscious growth'³.

Although Fisher's novel is more than a century old, its thoughts about the humanistic approach to teaching literature are still relevant and inspiring today. We have chosen it as a motto for the paper because the quotation and its context represent what is crucially important in the education of teacher trainees who are the object of our present concerns: the ability to use critical thinking to discuss and critically examine literary and non-literary texts. This is - especially in the areas of humanistic teaching and learning - deeply embedded in methodology which needs to combine high professional interpretive skills with a personal and humane approach.

The present study focuses on students of the teacher education study programmes for whom perfection in reading comprehension is of an utmost importance since their reading skills should be developed well enough so that they can apply their skills and knowledge in their own teaching. Acknowledging the crucial connection between reading comprehension and critical thinking⁴⁵, this paper views contextual reading as a purposeful and beneficial means by which students' reading comprehension can be exercised and improved. To illustrate its practical application in the academic setting, a detailed lesson plan for a seminar based on Daniel Defoe's *A Journal of the Plague Year* (1722) is provided and thoroughly analysed.

² Ibidem, p. 29.

³ Ibidem, p. 29.

⁴ Aloqaili, A. S. (2012) *The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study*. In 'Journal of King Saud University – Languages and Translation'. Vol. 24, no. 1, pp. 35 - 41.

⁵ The detailed theoretical study of Abdulmohsen S. Aloqaili emphasises the close relation between reading comprehension, critical thought, and prior knowledge. In the conclusion of the paper the author states that "This relation is interdependent, which means that prior knowledge serves as a foundation for critical thinking and inference-making. Critical thinking and inference-making work as effective means to activate prior knowledge. Prior knowledge and thinking skills can be viewed as interdependent" (Ibidem, p. 39).

Reading comprehension in teacher education study programmes

Reading comprehension as the ability to understand and process the meaning of the text is needed in all professional areas of education and its significance has been long recognised by scholars of various fields within humanities. For instance, the English Renaissance philosopher and statesman Francis Bacon (1561 – 1626) in his well-known essay *Of Studies* (1597, enlarged 1625) prioritizes the value of reading, learning and knowledge in one's life. Bacon makes the following suggestions to his audience:

‘Read not to contradict and confute, nor to believe and take for granted, nor to find talk and discourse, but to weigh and consider. Some books are to be tasted, others to be swallowed, and some few to be chewed and digested: that is, some books are to be read only in parts; others to be read, but not curiously; and some few to be read wholly, and with diligence and attention’⁶.

Possibly the abovementioned essay belongs to one of Bacon's most popular and still widely quoted works owing to his mention of the importance of critical thinking and selective study of books as essential ingredients of purposeful education. While several aspects of Bacon's short essay and his viewpoints are certainly debatable, even 21st century readers can see the relevance of his perspective on reading and critical thought.

It is obvious that the ability to think systematically and precisely represents the foundation of success in most careers “in which we have to communicate ideas, make decisions, analyze, and solve problems”⁷. To be proficient in critical thinking not only enhances one's employability but also facilitates learning, making judgments and decisions. As Janet Alsup points out, “since the 1940s critical thinking and teaching critical thinking ‘skills’ have become somewhat of an educational industry in the US, as researches and educational publishers have disseminated much information about critical thinking for teacher consumption”⁸ (2015). Teachers (as well as general public) have generally accepted the idea that critical thinking is to be adopted as one of the crucial skills of their students that need to be prioritized and developed in the teaching process and have, therefore, implemented various guidelines to achieve that goal.

Reading comprehension of teacher trainees is a crucial ability, the possession of which determines the quality of their potential work as teachers and professional

⁶ Bacon, F. (1856) *Bacon's Essays: with Annotations by Richard Whately*, John W. Parker and Son, West Strand, London, p. 432.

⁷ Lau, J. Y.F. (2011) *An Introduction to Critical Thinking and Creativity*, Think More, Think Better. New Jersey: Wiley, p.2.

⁸ Alsup, J. (2015) *A Case for Teaching Literature in the Secondary School*, New York: Routledge. p. 57.

educators. In order to teach confidently and successfully in the future, teacher trainees should work on developing their own reading skills and they should reach an advanced level of critical thought before their graduation.

The development of reading comprehension is predictably an important part of all academic courses in teacher education programmes, yet it is expected that literature-oriented courses in particular would aim at developing students' reading skills. We believe that this expectation is legitimate and the study of literature has an infinite potential to be turned into 'a really intellectual exercise'⁹ (Fowler, p. 5). Indeed, academic literature courses or cultural studies courses in which literary and non-literary texts are examined offer a relevant platform for text-based activities which may enhance students' reading skills and their critical thinking. In this sense, we agree with Zuzana Tabačková's conviction that 'especially the courses which focus on literature related subjects create an ideal setting for practicing critical thinking skills; for it is in the essence of literature to demand that readers read in-between-the lines, make arguments and, thus, bring about their own interpretation of a given text. In other words, literature creates a possibility to practice outside-the-classroom thinking inside-the-classroom walls'¹⁰.

Interestingly, "there has been little empirical research demonstrating a clear connection between reading literature and the development of critical thought"¹¹. Most academic studies focus on the research of reading comprehension in the context of primary and secondary education. And while the issue of reading comprehension is not often linked to the problem of critical thinking which seems to be understood as a more complex, context driven concept, it is necessary to pinpoint their mutual relation. Janet Alsup regards critical thinking as the last sequence in an imaginary chain of individual steps which starts with reading strategy application that enables the reader to decode the text and critical interpretation that facilitates the understanding of its meaning. These procedures are followed by focusing attention on the context that might eventually enable a complex critical response, i.e. critical thinking. Critical thinking is thus seen as a more "advanced" skill that inevitably presupposes reading comprehension.

Moreover, literature reading represents a natural cross-section with critical thinking because it involves similar traits. According to Tung and Chang, reading literature require students "to differentiate facts from opinions; to understand the literal or implied meanings and the narrator's tone; to locate details related to the issues discussed; to find out the causal relationship or the connections between the events or actions; to detect an inferential relationship from the details observed; to

⁹ Fowler, J. H. (1907) *English literature in secondary schools*, Oxford, p. 5.

¹⁰ Tabačková, Z. (2015) *Outside the Classroom Thinking Inside the Classroom Walls: Enhancing Students' Critical Thinking Through Reading Literary Texts*. In 'Procedia – Social and Behavioral Sciences 186', p. 727.

¹¹ Ibidem.

be perceptive of multiple points of views; to make moral reasoning and fair-grounded judgments; and most of all, to apply what they have learned from this process to other domains or the real world¹². In other words, they need to make use of and prove these abilities which are, in fact, essential critical thinking skills.

Clearly, literature is an effective tool for fostering and developing critical thinking as “the literary experience can result in analytical, creative and imaginative thinking” (Alsup 2015). Since they are discussion based, literature classes provide an excellent platform to train students in forming opinions, they provide great opportunity for students to evaluate the read content, to learn how to synthesize and draw inferences, argue their standpoints or apply ideas learnt from other sources. It is, therefore, of vital importance to engage students, in our case teacher trainees, in projects and activities that require them to see the analysed text in a broader context (whether historical, cultural, artistic, etc.), and teach them how to provide arguments to support their evaluative opinions, draw conclusions, summarize main ideas as well as how to take a stance towards them.

The present paper is the result of our work with Slovak students of the bachelors’ teacher education programme of English language and literature at the Department of English and American Studies, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia. Students’ success in reading comprehension is, in our educational context, determined by several factors. Since English is either a second or third language for all students, reading comprehension correlates with their language proficiency. It is quite common at literature seminars that some students cannot discuss the selected text because it is too difficult for them. Since they lack the required vocabulary, they rarely proceed further than a few pages and that only after being significantly aided by the dictionary. The problem is that although the applicants should be proficient in English so that they are able to communicate fluently, the reality is often very different and university teachers are challenged to face perplexing situations and make strenuous decisions about how to balance the quality of teaching with specific demands of their teacher trainee learners. Therefore, when preparing our plan for this particular seminar, we had to take all these factors into consideration; we have attempted to make the activities as well as the whole lesson understandable and meaningful for students, respecting their needs, abilities and language skills.

Reading comprehension - from theory to practice

There is a lot of theoretical writing on the relation between reading comprehension and critical thinking and practical guides how to use literature in

¹² Tung, Chi-An & Chang, Shu-Ying. (2009). Developing Critical Thinking through Literature Reading. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, No. 19, 2009, p. 291.

the classroom are widely available in print and online versions¹³. The aim of the present paper is not to critically examine these sources but rather to practically illustrate how contextual reading can become a purposeful and beneficial means to exercise and improve students' reading performance. For that reason, the paper does not present a list of available methodological resources, but rather demonstrate their practical realization.

Our lesson plan for the seminar is methodologically embedded primarily in the philosophy of education of the American professor Louise M. Rosenblatt (1904-2005) whose research into teaching of literature is presented in her *Literature as Exploration* published in 1937. For Rosenblatt, '[t]he word exploration is designed to suggest primarily that the experience of literature, far from being for the reader a passive process of absorption, is a form of intense personal activity'¹⁴. Rosenblatt suggests that the aim of the literature teacher 'is to develop in the student the capacities necessary for a rich fulfillment through literature'¹⁵, the process based on several inter-related steps in teaching. First, she puts emphasis on the creation of a student-friendly environment in the class, 'a situation favorable to a vital experience of literature on the part of the student'¹⁶. Then, the learners should be provided with an appropriate space to express their own spontaneous feelings, thoughts and opinions about the selected work. However, this discussion does not represent the ultimate goal which the teacher wants to reach because a more important phase follows in which '[t]he student must be led toward a critical awareness of his own reactions'¹⁷, the stage that involves 'increased self-knowledge' and 'a keener and more adequate perception of all that the work offers'¹⁸. Rosenblatt further mentions that

'The reader, therefore, must possess a certain flexibility of the mind, a freedom from rigid emotional habits, if he is ever to enter into the esthetic experiences the artist has made possible'¹⁹.

Rosenblatt's appeal to approach literary texts critically - and as if from a certain distance, may sound self-evident, yet our teaching experience demonstrates that

¹³ See, for instance Crawford, A. – Saul, W. E. – Mathews, S. – Makinster, J. (2005) *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*, The International Debate Education Association, New York. 244p.

¹⁴ Rosenblatt, L. M. (1937) *Literature as Exploration*, D. Appleton - Century Company, New York & London, p. vi.

¹⁵ Ibidem, p. 38.

¹⁶ Ibidem, p. 74.

¹⁷ Ibidem, p. 89.

¹⁸ Ibidem, p. 89.

¹⁹ Ibidem, p. 123.

students often read texts subjectively and their reasoning is based on the modes of thinking rooted in their own cultural background and moral framework. This approach – which as yet does not extend to critical evaluation of one's own perspective – leads students to describe the behavior of the community in Shirley Jackson's *The Lottery* as 'brutal' or Nathaniel Hawthorne's *Young Goodman Brown*'s inhabitants of Salem as 'hypocrites and devil-worshippers' without further thought, commentary or criticism.

Critical readers, in Rosenblatt's view, understand the text as recreation; theirs is

'an attempt to grasp completely all of the sensations and concepts through which the author seeks to convey the quality of his sense of life. Each of us must make a new synthesis of these elements with his own nature, but it is essential that he assimilate those elements of experience which the author has actually presented',²⁰.

At this point, we actually come to the next essential requirement of a successful critical reader which is the knowledge of the context in which the work originated and by which it had been shaped. Reading often demands background information, and the act of 'viewing people and situations from the broader perspective of their social context',²¹ may significantly contribute to a better and more rewarding experience of a literary work. We consider this aspect as particularly important since the lack of contextual information may significantly hinder readers' experience especially in literary texts set in historically or culturally distant periods. For instance, if the reader of the already mentioned *Young Goodman Brown* is not familiar - at least to some extent - with the context of the Puritan culture of the 17th century, many historical and cultural references remain unexplored and the overall critical reading and understanding of the text may lose its quality. In this sense, teachers' role is fundamental in showing the students the ways by which the text becomes more meaningful through the effort at contextual study.

Before describing the actual content of the seminar it needs to be mentioned that although we relied on Rosenblatt's philosophy and methodological approach to teaching literature, we adapted her general outline to fit specific requirements of our environment and our students.

Daniel Defoe's *A Journal of the Plague Year* in a contextual approach

Most students are familiar with the name of Daniel Defoe (1660 – 1731) as the author of *Robinson Crusoe* (1719), a popular adventure story and one of the most popular books for children ever published. Our selection of his *A Journal of the*

²⁰ Ibidem, p. 133.

²¹ Ibidem, p. 144.

Plague Year (1722)²², as the text to be introduced to students, was conditioned by three specific aims:

1. We worked with the text in the Cultural Studies seminar, the goal of which was to show the students how to relate and learn about historical events through literature. The topic we were to present was the Great Plague of London in 1665-1666, a major theme of Defoe's work.
2. Due to the still unresolved question whether the book belongs to the fiction or non-fiction genre, we considered it as an interesting stimulus to open the discussion concerning the relations between factual historical accounts and their fictional renderings.
3. Our aim was, first and foremost, to *introduce* Defoe's text. Its in-depth study would require a much more extensive plan. Our introduction had also the ambition to motivate students to read the whole work and study its historical context outside the class.

Although it is well-known that Defoe based his work on various historical sources²³, historians and literary scholars have debated to what extent the author applied his poetic licence to mould the facts available to him. Although he was a child when the Plague visited London in 1665 and 1666, it has been suggested that he might have well remembered the horrific nature of the event and his own experience might have guided his account in *A Journal of the Plague Year*. Defoe's 19th century biographer Thomas Wright, for example, is convinced that

‘To his own memory, [...] [Defoe] could have been indebted for very little, seeing that he was only six years old; nevertheless, the creepy tales of the cross-marked houses, of the fires in the streets, of the maniacs at large, of the dust-rakers with their horns, of the death-tumbrils with the eternal cry of ‘Bring out your dead!’ must early have made an impression on a mind instinct with so strong a bias for the wild, the weird, the monstrous, and the *bizarre*’²⁴.

We will probably never know for sure how subjective (or objective) Defoe was, yet, the discussion about the work's genre is definitely up-to-date in the post-modern and contemporary discourse on the limits and nature of any proposed historical fact.

²² Defoe, D. (1800) *A Journal of the Plague Year*, J. M. Dent & Co: Aldine House, London, 318p.

²³ Nicholson, W. (1919) *The Historical Sources of Defoe's Journal of the Plague Year*, The Stradford Co., Boston, 1919, 182p.

²⁴ Wright, T. (1894) *The Life of Daniel Defoe*, Cassell & Company, London, Paris & Melbourne, p. 7.

At the beginning of the seminar the students were asked about their interest in history and specific historical periods and their reading related to it and they also commented on their understanding of L. P. Hartley's quotation: 'The past is a foreign country; they do things differently there'. The opening of the class was conducted in a student-friendly atmosphere. We encouraged students to talk and explained that all their comments and active participation during the seminar will be appreciated.

The actual work and discussion of Defoe's text was preceded and followed by two other works of art. As a pre-reading text we worked with *A Litany in the Time of Plague* by the 16th century poet Thomas Nashe²⁵. Students' interpretations were generally guided by teacher's questions, with a particular focus on the tone of the poem, its formal aspects (repetitions) and the theme. As a post-reading text, students watched the short film *The Periwig-Maker*²⁶ based on Defoe's account of the Plague and they answered questions prepared by the teacher²⁷.

The discussion of Thomas Nashe's poem was followed by a short interactive lecture (aided by the PowerPoint presentation) on the context of the Plague in the 17th century London. The lecture attempted to introduce relevant background and historical circumstances of the studied years of the Plague, focusing especially on the cultural and religious aspects. The lecture was based partially on Defoe's text (of which students had no prior knowledge) and on historical sources such as Christopher Hill's *The World Turned Upside Down*²⁸. It contained information about the ways by which people attempted to explain what was happening and it especially highlighted how religion and spiritual outlook determined the interpretation of any event (e.g. appearance of a comet as God's oracle, or the spread of the Plague as God's punishment). The time of the Plague was presented as the time of religious fever and fanaticism, people's vivid interest in astrological predictions, superstitions and Solomon Eagle, a Quaker famous for his emotional public speeches, were mentioned as well. It is important to add, however, that although many events were seen within the framework of religious superstition and supernatural causes, a rational doubt has begun to emerge and the evidence of it can be found also in Defoe's text. The major points in the lecture were supported by the quotations from Defoe's work so that students could get familiar with the author's diction and style.

²⁵ Nashe, T., *A Litany in Time of Plague*. Available at <https://www.poets.org/poetsorg/poem/litany-time-plague>.

²⁶ *The Periwig-Maker*, dir. Steffen Schaffler, 1999.

²⁷ See Appendix 1.

²⁸ Hill, C. (1991) *The World Turned Upside Down*, Penguin Books, London, 431p.

Here is a sample quotation in which London in the time of the Plague is compared to the Aceldama, a reference to the Biblical tradition connected with Judas Iscariot²⁹:

‘While the fears of the people were young, they were increased strangely by several odd accidents, which put altogether, it was really a wonder the whole body of the people did not rise as one man and abandon their dwellings, leaving the place as a space of ground designed by Heaven for an Aceldama, doomed to be destroyed from the face of the earth, and that all that would be found in it would perish with it. I shall name but a few of these things; but sure they were so many, and so many wizards and cunning people propagating them, that I have often wondered there was any (women especially) left behind.’³⁰

From the general cultural and religious context we moved to Defoe’s text as an interesting example of the work which pretends to be an eye-witness account, although we know that it was written and published decades after the Plague actually hit London. Students learnt about the origin of the text, its characteristics of being a personal story and, at the same time, a psychologically complex portrayal of behaviour and reactions of many people in exceptional circumstances. They were interested in the fact that the narrator of *A Journal of the Plague Year* confessed to having written - besides this text - an even more personal account just for himself, unavailable to us today, in which he described his spiritual battles:

‘What I wrote of my private meditations I reserve for private use, and desire it may not be made public on any account whatever. I also wrote other meditations upon divine subjects, such as occurred to me at that time and were profitable to myself, but not fit for any other view, and therefore I say no more of that.’³¹

It is indeed fascinating to speculate what the narrator kept to himself as the stories of fear, pain and suffering presented in the available text are already difficult to read.

A part of the lecture informed about the origin and spread of the Plague in London and the bills of mortality as historical evidence were presented.

²⁹ London was compared to Aceldama, the field of blood, which the priests bought for Judas’ money that he had returned after his betrayal of Jesus.

³⁰ Defoe, D. (1800) *A Journal of the Plague Year*, J. M. Dent & Co: Aldine House, London, pp. 25 - 26.

³¹ Ibidem, pp. 97 - 98.

After the interactive lecture we proceeded to two activities based on students' independent reading and interpretation. Each student received a handout with quotations and passages from the book³² selected to illustrate the existential fear of illness and closeness of death which were so characteristic of the London atmosphere described by Defoe.

In the first case, the advertisements of healers and physicians were presented. People could see them everywhere and their texts reveal a lot about the history from 'the other side' – we learn about those who wanted to make profit of the helpless and suffering individuals, those who were scared to death and willing to do anything to escape the horrors of illness. The students were asked to read the advertisements and briefly summarize 'the story' of each healer. They were also encouraged to also 'between the lines' and try to interpret the texts in a wider context. Volunteering students presented their summaries orally and their classmates commented on and reacted to them.

The second activity presented four stories of people who were intimately touched by the Plague. Students were divided into four groups, each of which read, discussed and presented one story. Students' task was – again – to summarize the story briefly, give their personal opinion about it and evaluate it critically. They should discuss characters, conflict, atmosphere and plot of each sample.

After the discussion, students were involved in the post-reading activity based on the short animated movie *The Periwig-Maker* mentioned before.

Conclusion

The development of reading skills and critical thinking should undoubtedly have a central role in academic study of future teachers and professional educators. The excellence in both skills seems even more urgent today, when children are reluctant to read, they have an extremely short attention span and cannot concentrate on reading a longer text. This, however, is not just a problem of children, but young adults, including teacher trainees, openly admit their lack of interest and motivation to read. If they read at all, they prefer plot-driven and intellectually less challenging books, mostly of popular genres of detective or romantic fiction.

Therefore, academic teachers of literature-oriented courses face a difficult challenge and their success is measured by the ability to effectively introduce the learners to new material and, at the same time, enhance and practice their critical thought and stimulate enriching discussions. Their approaches and methodologies are all the more important as they function as role models for their students whose attitudes to teaching may be significantly shaped by teachers and instructors. It is vitally important that teacher trainees first observe and then have the opportunity to practice the methods which they are supposed to use in their future practice.

³² See Appendix 2 and 3.

The demonstration seminar based primarily on Daniel Defoe's *A Journal of the Plague Year* contained a series of related activities the aim of which was to introduce students to contextual learning and enhance their critical thinking and reading comprehension. The activities were inspired by Louise M. Rosenblatt's ideas about teaching literature which balances an individual and personal approach to students with a professional and scholarly attitude towards academic learning and scholarship.

References

- Aloqaili, A. S., 2012, *The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study*. In 'Journal of King Saud University – Languages and Translation'. Vol. 24, no. 1, pp. 35 - 41.
- Alsop, J., 2015, *A Case for Teaching Literature in the Secondary School*, New York, Routledge. 170 p.
- Bacon, F., 1856, *Bacon's Essays: with Annotations by Richard Whately*, John W. Parker and Son, West Strand, London. 520 p.
- Crawford, A. – Saul, W. E. – Mathews, S. – Makinster, J., 2005, *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*, The International Debate Education Association, New York. 244 p.
- Defoe, D., 1800, *A Journal of the Plague Year*, J. M. Dent & Co: Aldine House, London, 318 p.
- Fisher, M., 1909, *The Journal of a Recluse*, Thomas Y. Crowell & Co. Publishers, New York. 334 p.
- Fowler, J. H., 1907, *English literature in secondary schools*, Oxford, 7 p.
- Hill, C., 1991, *The World Turned Upside Down*, Penguin Books, London, 431 p.
- Lau, J. Y.F., 2011, *An Introduction to Critical Thinking and Creativity. Think More, Think Better*, New Jersey, Wiley. 272 p.
- Nashe, T., *A Litany in Time of Plague*. Available at <https://www.poets.org/poetsorg/poem/litany-time-plague>.
- Nicholson, W., 1919, *The Historical Sources of Defoe's Journal of the Plague Year*, The Stradford Co., Boston, 1919, 182 p.
- Rosenblatt, L. M., 1937, *Literature as Exploration*, D. Appleton-Century Company, New York & London. 340 p.
- Tabačková, Z., 2015, *Outside the Classroom Thinking Inside the Classroom Walls: Enhancing Students' Critical Thinking Through Reading Literary Texts*. In 'Procedia – Social and Behavioral Sciences 186', pp. 726 - 731.
- Tung, Chi-An & Chang, Shu-Ying, 2009, *Developing Critical Thinking through Literature Reading*. In 'Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences', No. 19, pp. 287 - 317.
- Wright, T., 1894, *The Life of Daniel Defoe*, Cassell & Company, London, Paris & Melbourne, 432 p.

Appendix 1

The Periwig-Maker (Steffen Schaffler, 1999)

- What do we learn about the spread of the plague through the air?
- What's the man's interpretation of the plague (rational? theological?)
- Describe what you found out about his life and work during the plague. (5 Sept 1665)
- What was the context in which the dragons, snakes and serpents were mentioned?
- Describe the man's personal encounter with death.
- What does he say about reconciliation?

Appendix 2

"An eminent High Dutch physician, newly come over from Holland, where he resided during all the time of the great plague last year in Amsterdam, and cured multitudes of people that actually had the plague upon them."

"An Italian gentlewoman just arrived from Naples, having a choice secret to prevent infection, which she found out by her great experience, and did wonderful cures with it in the late plague there, wherein there died 20,000 in one day."

"An ancient gentlewoman, having practiced with great success in the late plague in this city, anno 1636, gives her advice only to the female sex. To be spoke with," &etc.

"An experienced physician, who has long studied the doctrine of antidotes against all sorts of poison and infection, has, after forty years' practice, arrived to such skill as may, with God's blessing, direct persons how to prevent their being touched by any contagious distemper whatsoever. He directs the poor gratis."

Appendix 3

"a tradesman in East Smithfield, whose wife was big with child of her first child, and fell in labour, having the plague upon her. He could neither get midwife to assist her or nurse to tend her, and two servants which he kept fled both from her. He ran from house to house like one distracted, but could get no help; the utmost he could get was, that a watchman, who attended at an infected house shut up, promised to send a nurse in the morning. The poor man, with his heart broke, went back, assisted his wife what he could, acted the part of the midwife, brought the child dead into the world, and his wife in about an hour died in his arms, where he held her dead body fast till the morning, when the watchman came and brought the nurse as he had promised; and coming up the stairs, for he had left the door open, or only latched, they found the man sitting with his dead wife in his arms, and so overwhelmed with grief that he died in a few hours after, without any sign

of the infection upon him, but merely sank under the weight of his grief.” (pp. 151-152)

“A poor, unhappy gentlewoman, a substantial citizen’s wife, was (if the story be true) murdered by one of these creatures in Aldersgate Street, or that way. He was going along the street, raving mad, to be sure, and singing; the people only said he was drunk, but he himself said he had the plague upon him, which, it seems, was true; and meeting this gentlewoman, he would kiss her. She was terribly frightened, as he was only a rude fellow, and she ran from him, but the street being very thin of people, there was nobody near enough to help her. When she saw he would overtake her, she turned and gave him a thrust so forcibly, he being but weak, and pushed him down backward. But very unhappily, she being so near, he caught hold of her, and pulled her down also, and getting up first, mastered her, and kissed her; and which was worst of all, when he had done, told her he had the plague, and why should not she have it as well as he? She was frightened enough before, being also young with child; but when she heard him say he had the plague, she screamed out and fell down into a swoon, or in a fit, which, though she recovered a little, yet killed her in a very few days, and I never heard whether she had the plague or no.” (p. 203)

“I heard of one infected creature who, running out of his bed in his shirt in the anguish and agony of his swellings, of which he had three upon him, got his shoes on and went to put on his coat; but the nurse resisting, and snatching the coat from him, he threw her down, ran over her, ran downstairs and into the street, directly to the Thames in his shirt, the nurse running after him, and calling to the watch to stop him; but the watchman, frightened at the man, and afraid to touch him, let him go on; upon which he ran down to the Stillyard stairs, threw away his shirt, and plunged into the Thames, and, being a good swimmer, swam quite over the river; and the tide being coming in, as they call it, that is, running westward, he reached the land not till he came about the Falcon stairs, where landing, and finding no people there, it being in the night, he ran about the streets there, naked as he was, for a good while, when, it being by that time high water, he takes the river again, and swam back to the Stillyard, landed, ran up the streets again to his own house, knocking at the door, went up the stairs and into his bed again; and that this terrible experiment cured him of the plague, that is to say, that the violent motion of his arms and legs stretched the parts where the swellings he had upon him were, that is to say, under his arms and his groin, and caused them to ripen and break, and that the cold of the water abated the fever in his blood.” (pp. 205-206)

“at another house in the same lane, a man having his family infected, but very unwilling to be shut up, when he could conceal it no longer, shut up himself; that is to say, he set the great red cross upon his door, with the words, ‘Lord have mercy upon us,’ and so deluded the examiner, who supposed it had been done by the

constable, by order of the other examiner, for there were two examiners to every district or precinct. By this means he had free egress and regress into his house again, and out of it, as he pleased, notwithstanding it was infected, till at length his stratagem was found out, and then he, with the second part of his servants and family, made off and escaped, so they were not shut up at all.” (p. 214)

The paper was prepared within the framework of the project APVV-17-0071 *Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku.*

Matylda Łucja Nowak
Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities
Radom, Poland
m.nowak@uthrad.pl

BÖLLS FRAUEN: LENI PFEIFFER ALS RESULTAT DES BILD-EFFEKTS.

Streszczenie: Wizerunek kobiety przedstawiony przez Heinricha Bölla to Leni Pfeiffer z powieści „*Portret grupowy z damą*”. Jako tytułowa dama staje się ona centrum „obrazowej ramy”, który składa się z wielu postaci. Osoby te tworzą jej środowisko, ukazują stopniowy rozwój i przemianę Leni. To ta wzajemna zależność sprawia, że owocem jej jest pełen kompletny obraz rzeczywistości głównej bohaterki. Z każdą kolejną osobą i jej wypowiedzią, obraz staje się wyraźniejszy i bardziej przejrzysty. Głównym tematem, jaki Böll chciał poruszyć w tej powieści, była ludzka twarz, jaką pokazuje Leni. Stoi ona w kontraście wobec terroru oraz kapitalistycznego i faszystowskiego ograniczenia, które jest tylko tłem codziennych sytuacji w jakich znalazła się Leni. Przemyka się ona niezauważalnie, a jednak odciska piętno na osobach w jej otoczeniu.

Postacie kobiece w dziełach Heinricha Bölla to kobiety jednocześnie silne i delikatne. Te przeciwstawne cechy ich charakterów świadczą o przesunięciu się granic ról kobiecych we współczesności. Leni nie jest obrazem, który autor próbuje przedstawić, lecz centralną jego częścią. Składa się on z wielu życiorysów, którego tłem są szczególne cechy charakteru bohaterki.

Słowa kluczowe: Obraz kobiety, Heinrich Boll, społeczeństwo powojenne, przemiana kobiety, terror faszystowski.

Abstract: The image of a woman presented by Heinrich Böll refers to the figure of Leni Pfeiffer – the character from the novel *Gruppenbild mit Dame*. As the title lady, she becomes the centre of ‘the picture frame’, which consists of many figures. They create the environment for the lady and present her gradual development and change. This mutual dependence influences the creation of the full image of reality of the main heroine. When the other characters appear and the main heroine speaks, the image becomes more and more clear. The main subject covered by Böll in his novel is Leni’s human face. She is a contrast to the terror as well as to the capitalist and fascist limitation which constitutes a background for everyday situations in which Leni found herself. She sneaks unnoticeably, however, she leaves an imprint on the people in her surroundings.

Female figures in the works by Heinrich Böll are both strong and delicate. These contrary features prove that nowadays the borders of female roles move. Leni is not a picture the author wants to present but she constitutes its central point. This picture consists of many lives and particular features of the heroine are its background.

Keywords: the image of a woman, Heinrich Böll, post-war society, transformation of a woman, fascist terror.

Zum theoretischen Konzept des Weiblichen

Die Sensualität, die als zentrales Thema bei der Beschreibung, Bewertung und Umwandlung des Frauenbilds diskutiert wird, gehört zum wissenschaftlichen und literarischen Forschungsbereich auch bei Heinrich Boll. Der weibliche Diskurs bezweckt die Verbindung biologischgenetischer Entwicklung der Menschheit mit philosophischen Ausätzen des Pessimismus und des Vitalismus, deren Linie Schopenhauer und Nietzsche angefangen haben. Diese Philosophie wird in der Literatur des 19. Jahrhunderts am besten aus der sexuellen Sicht reflektiert:

Fungiert es einerseits als energetisches Zentrum für die <Gesundung> einer dem Natürlichen entfremdeten Kulturmenschheit, so stellt es sich andererseits als destruktive Kraft dar, deren Domestizierung zum Überleben der Gattung notwendig erscheint¹.

Die Frauen, die als „energische Naturen“ bezeichnet werden, sind die, die über die traditionelle Rolle des Weiblichen hinausgehen. Es sind solche, die keine Wahl hatten und ihre Handlungsspielraum erweitern müssten. Aus diesem Zusammenhang entsteht die Unsicherheit der modernen Frauen- und Männerrollen, weil sie im Alltagsleben, als auch bei dem Thema der Sensualität über „das Frauenterritorium“ hinausgehen. (Dieser Aspekt dient der Sexualwissenschaft als Hauptmittel, aber auch in der modernen Literatur wird es zum Werkzeug, das der Entdeckung neuer Beziehungen aufgrund der Beobachtung der Verhaltensweise der Frauenfiguren und ihrem Begehren nützlich ist.) Die Sensualität ist das Forschungsobjekt der Psychologie, Soziologie und der Literatur. Seit dem 19. Jahrhundert verstärkte sich der Widerstand gegen den Erotismus in der Literatur. Das spiegelte sich in konservativen Ansichten der Kritiker wider. Die Sensualität in der Gegenwart bildet neue Normen, die aber keine schlüssige Einheit darstellen.²

An der Vielseitigkeit der Sensualität wird gezeigt, dass diese Neue Disziplin sich mit anderen verbindet.

Das Frauenbild wird in der Kunst und in der Literatur im Zusammenhang mit oft erotischen gegenwärtigen Varianten dargestellt. Im sportlichen, schlanken Ideal

¹ Pankau, Johannes: *Sexualität und Modernität: Studien zum deutschen Drama des Fin de Siecle*. S. 32.

² Ebenda S. 31 - 40.

des Weiblichen wird der Erotismus nicht berücksichtigt. Kleidung ist ein relevantes Merkmal der Persönlichkeit. Gleichzeitig wird die Kleidung zum Werkzeug der weiblichen Koketterie. Die Mode kann bipolare Aufgaben erfüllen: sie hebt den erotischen Charme hervor, aber auch gleichzeitig zeigt nicht die ganze Körperlichkeit. Die Sachen die Frauen anhaben, beeinflussen die männliche Beurteilung. Gemäß der kritischen Stimmen wird die Kleidung auch als Vervollständigung der Schönheit der Frau angesehen. Nach Georg Simmel stellt Frauenkleidung einen Weg in die soziale Schicht und individuellen Frauencharakter dar.

Wenn Frauen sich für Mode interessieren, ist das ein Ausdruck natürlicher Instinkte. Dadurch zeigten sie die Fähigkeit, sich der Umwelt anpassen zu können.³

Simmel äußert sich auch über Koketterie. Sie wird als eine Art Beziehung zwischen der Frau und dem Mann angesehen. Diese Situation bewirkt Irritation und Unsicherheit.

Dadurch wird ein Persönlichkeitsbild entworfen, das sich durch einen paradigmatischen Charakter auszeichnet. Vieldeutige Frauen wirken dabei gleichzeitig faszinierend und bedrohlich. Diese Unsicherheit spiegelt sich im Bild der Femme Fatale in Literatur wider. Es stellt das Bild der gefährlichen, mörderischen Frauen dar. Die Rolle der Männer in diesem

Prozess ist die Reaktion, die der Frau das Gefühl der Gewissheit gibt, wenn er mit schablonenhaften Verhaltensweise antwortet.⁴

Der seit der Romantik die männliche Phantasie – und Gedankenproduktion beherrschende polare Gegensatz zwischen der Annahme von im Weiblichen zentrierten übermächtig destruktiven Potentialen und einer Steigung zum erlösenden Prinzip für die vom Verfall bedrohte Identität wird aufgelöst, indem Weiblichkeit mit unverstellter Natur gleichgesetzt wird.⁵

Die Frau wird auch als Teil des Mannes gesehen, da er sich der Fragmentierung erliegt. Die weibliche Figur wird als Funktion verstanden, die eine Überbrückung herstellt.

Sie gibt ihnen das Gefühl der Unsicherheit. Die Weiblichkeit ist durch die Männlichkeit unterdrückt. Das Frauenbild wird meistens aus der Männerperspektive erachtet. Der französische Feminismus fragt nach der Struktur der Geschlechter, nicht im biologischen, sondern in morphologischen Sinne. Das Subjekt und seine Selbstverwirklichung weckt Zweifel. Nach Beauvoir ist der Mann das Subjekt und die Frau ist etwas "Anderes". Der Andere ist die

³ Pankau, Johannes: Sexualität und Modernität: *Studien zum deutschen Drama des Fin de Siecle*. S. 46 - 47.

⁴ Ebenda, S. 51.

⁵ Ebenda, S. 59.

grundlegende Kategorie, auf der sich das Denken stützt. Das Subjekt kann dadurch ausgedrückt sein, aber nur wenn es im Zustand der Beobachtung ist.⁶

Leni Pfeiffer als Resultat des Bild-Effekts

Die Hauptfigur dieses Romans von Heinrich Böll ist Leni Pfeiffer, geborene Gruyten. Es war eine Person, die die meist menschlichen Eigenschaften aus dem ganzen Panorama von Bölls Figuren verkörperte. Die dargestellte Welt in diesem Buch kann man, wie der Titel suggeriert, als ein „Gruppenbild“ sehen. Alle im Text dargestellten Figuren, ihre Lebensumstände und Beziehungen, bilden einen Rahmen und im Zentrum steht Leni als „Dame“.

Die Erzählung wird aus der Perspektive des Verfassers geschildert. Er sucht alle Personen aus Lenis Umgebung auf und befragt sie über Leni, um das komplette Bild der Hauptfigur im Augen des Lesers zu kreieren. Er versucht, kleine Details aus ihren, alltäglichen und erotischen Leben aufzufinden. Das spielt eine sehr große Rolle in der Beschreibung ihres komplizierten aber interessanten Charakters. Er wollte zeigen, wie menschlich und einzigartig die Dame ist. Böll wollte das Phänomen des Bild-Effekts und die Veränderung von Lenis Leben zeigen. Es ist leichter, die Dame zu verstehen, wenn man über Lenis soziale Umgebung erfährt, als über Leni als Individuum selbst. Den Schwerpunkt des Buches bildet die Beobachtung ihrer Verhaltensweise. Die Kleinigkeiten, die Lenis Leben ausmachen, sollen den Leser von Kriegseignissen und von der Situation in Deutschland ablenken. Lenis Figur ist zentral für den historischen Kontext.

Am Ende des Romans kommt es zum Treffen zwischen Leni und dem Verfasser. Die meisten Informationen werden durch Erinnerungen, Gespräche, Interviews und Beschreibungen der Personen, die an ihrem Leben teilgenommen haben, Leni kannten sie und Leni unterstützt haben, übermittelt.

Im bunten und vielfaltigen Meinungsspektrum all dieser Figuren über Leni Pfeiffer wird ihre Biographie von dem als Verfasser getarnten Autor glaubwürdig vermittelt und erscheint die Wahrhaftigkeit ihrer ganz selbstverständlichen und schutzlosen Menschlichkeit überzeugend. Diese natürliche Menschlichkeit, das Agens der Literatur Heinrich Bolls, wird aber nicht primär thematisch, sondern als Leni Pfeiffers beständiges Widerstehen erlebt und erfahren – als Widerstand gegen ihre eigene Entmündigung, in der sich die Beseitigung der Besonderen zugunsten der Norm abbildet, also solidarisches Handeln der Gruppe von Außenseitern um sie herum gegen die normierten Technokraten, gegen eine stupide Administration, gegen eine habgierige und spießbürgerliche Verwandtschaft⁷.

Nicht nur das Porträt von Leni steht im Zentrum. Böll zeigt auch ihr ganzes Leben und alle anderen Lebenssituationen der Bekannten, Freunde und Kollegen, die für sie gut waren und die ihr einen Schaden zugefügt haben. Der Verfasser teil

⁶ Bust, Leiba: Weiblichkeit leben, *Die Hinwendung zum Femininen*. S. 13 - 18.

⁷ Heinz, Ludwig Arnold: *Von Unvollendeten, Literarische Porträts*. S. 131.

auch seine eigenen Gedanken über die Situationen mit, die im Romantext dargestellt werden. Er drückt seine Behauptungen aus, sich so zu verhalten und stellt eine detaillierte Analyse der Vergangenheit dar. Man fühlt eine allgemeine Atmosphäre des Wissensdrangs. Abgesehen von einer sachlichen Darstellung der Person, sagt der Verfasser, dass er Leni mag und sogar sich in sie verlieben konnte. „Es war schon gut, dass K. dabei war, sonst wäre Eifersucht auf Mehmet nicht ausgeschlossen“⁸.

Man kann auch in der Lebensgeschichte von Leni Pfeiffer ihre Veränderung sehen.

Das Bild wird immer deutlicher und breiter, wird immer wieder schärfer. Das Hauptthema des Buches ist das menschliche Gesicht, das Leni zeigt. Es steht im Kontrast zur unmenschlichen Technokratie, zum Terror, zur kapitalistischen, faschistischen und klerikalen Begrenzung, die nicht im Vordergrund stehen, sondern zum Hintergrund der Situationen werden. Es hinterlässt auch Spuren im Lenis Leben. Ihre Handlungsart ist instinktiv. Sie denkt nicht viel nach, bevor sie etwas tut. Der Verfasser konzentriert sich auf ihre Emotionen. Er fragt die Bekannten von Leni, wen sie eigentlich geliebt hat. Dank seinem Wissensdrang erfährt er über Borys Koltowski, dem russischen Kriegsgefangenen - Lenis große Liebe.

Böll entwickelt seine Idee des Humanen anhand der Liebesgeschichte zwischen Leni und dem Kriegsgefangenen Boris weiter. Hierin verwirklicht sich Bölls Liebesideal. Vor Boris gab es in Lenis Leben genau zwei andere Männer. Ihre erste Liebe ist ihr Cousin Erhard, der für sie jedoch wie ein Bruder ist. Vergleichbar ist diese Form der Liebe mit der, die es zwischen Andreas und Olina aus dem Werk „Der Zug war pünktlich“ gab⁹.

Der zweite Mann in ihrem Leben, Alois Pfeiffer, heiratet sie, stirbt jedoch bereits drei Tage nach der Hochzeit im Krieg. Diese beiden Liebesgeschichten erinnern an die Liebesgeschichten der frühen Werke Bölls. Die Beziehung zu Alois erinnert an die Beziehung zwischen Grete Gluck und ihrem Mann aus dem Werk „Kreuz ohne Liebe“, der auch kurz nach der Hochzeit in den ersten Kriegstagen fällt. In beiden Fällen basiert die Ehe nicht auf großer Liebe¹⁰.

Ein wichtiger Aspekt des Buches, nach dem der Autor sucht, ist sexuelle Neigung, die Leni hat und die ganz untypisch ist. Böll äußert sich zu diesem Thema:

Und was mich auch daran gereizt hat, die Vorstellung der Umwelt von der Verwerflichkeit des Lebenswandels einer Frau, das wollte ich auch ironisieren, denn im Grunde hat diese Frau, soweit ich mich erinnere, nur einen Mann und

⁸ Böll Heinrich: *Gruppenbild mit Dame*. S. 432.

⁹ Böll, Heinrich: *Der Zug war pünktlich*. S. 80.

¹⁰ Böll, Heinrich: *Kreuz ohne Liebe*. S. 56 - 59.

einen Liebhaber gehabt bisher, aber sie erscheint der Umwelt als eine äußerst verworfene Frau. Sie wird sogar der Prostitution verdächtigt¹¹.

Leni ist immer bereit, Hilfe zu leisten, weil das für sie etwas Selbstverständliches ist. Ein Beispiel dafür sieht man, wenn Leni Borys Kaffee gibt. Bei ihr zu Hause bekommt jede

Person Kaffee. Sie bemerkte, dass er keinen Kaffee besitzt. Sie hat ihm einen eingegossen.

Sie hat in dieser Situation den politischen Hintergrund nicht begriffen, da er ein russischer Kriegsgefangener war. Der Zwischenfall zeigt anderen Deutschen in Pelzners Kranzbinderei, dass Borys auch ein Mensch ist. Lenis menschliches und für sie offensichtliches Verhalten erinnert die Anderen daran. Dieser Mann wird auch Lenis große Liebe, was vor allem wegen seiner Herkunft und derzeitiger Kriegssituation in Deutschland sehr riskant und gefährlich für beide war. Bei der Gefangennahme durch die Besatzungstruppen verunglückt Boris tödlich. Leni wird danach noch leiser und verschlossen. Nachdem Borys getötet wurde, blieben ihr nur wenige Freunde und ihr Son Lev. Er schätzt soziale Vorbilder und Regel nicht ein. Sein Verhalten wird von anderen Menschen nicht verstanden. Das stört ihn nicht, weil er auf ein Herz hört und sich der Menschenhilfe hingibt.

Wenn jemand versucht, Leni zu unterstützen, macht er das mehr aus Egoismus. Menschliches Handeln zeigen nur Personen, die selbst am Rande der Gesellschaft sind und die, die selbst Not erleiden. Leni verliebt sich noch einmal in einem türkischen Gastgeber, was jedoch von niemandem akzeptiert wird. Leni ist immer die Person, die etwas von sich gibt und sie erwartet nichts von Anderen. Sie zeigt eine starre Haltung dem Leben entgegen. Das ist ein Merkmal, das sie kennzeichnet und es macht sie noch mehr einzigartig.

Unangepasste Menschen, die sich entweder den durch Wohlstand erleichterten, ja verlockend gemachten Anpassungszwängen dieser Gesellschaft entziehen oder aber so arm sind, dass diese Gesellschaft keinen Wert auf sie legt: diese Menschen findet Boll vor allem unter den sozial Verfemten, Rechtlosen, auch wieder in diesem Roman¹².

Böll stellt Leni als eine Art Heilige Figur dar. Die Selbstlosigkeit und Einzigartigkeit von Leni, stellt sie als die „Madonna des 20. Jahrhunderts“¹³ dar. Er hat eine neue Ikonografie aufgebaut, in der Leni und Lev zu utopischen Personen werden. Sie testen die Grenzen unserer Gesellschaft und bilden eine Kontrkultur, die wahrscheinlich die einzige Möglichkeit war, dass die Menschen sich nicht dem Faschismus und der Teilnahmslosigkeit hingeben. Diese moderne Welt stellt eine

¹¹ Conard, Robert: *Understanding Heinrich Boll*. S. 96.

¹² Blum, Judith: *Heinrich Bölls Figuren Käte, Marie und Leni - Vertreterinnen eines konservativen Frauenbilds?* S. 14.

¹³ Conard, Robert: *Understanding Heinrich Boll*. S. 97.

reduzierte Humanisierung des menschlichen Wesen dar. Für Leni war das Glück die Priorität. Böll wollte seine Leser darauf aufmerksam machen, den allgegenwärtigen Druck den wirtschaftlichen Gewinn zu erlangen. Leni und Lev werden in einer profillosen und klassenlosen Gesellschaft gezeigt. Böll hat, in einem Interview mit Manfred Durzak, Leni mit Madonna verglichen. Er stellt Leni als einen heiligen Schützer seiner utopischer Ordnung dar.

Auch Levs Leben erinnert an die Figur von Jesus Christus. Genauso wie bei der Figur von Jesus Christus wird die Jugendzeit von Lev außer Acht gelassen. Es erinnert an die frühen Lebensjahre von Jesus. In der Bibel weißt man nicht viel über seine Jugendperiode. Wenn Lenis Sohn geboren wird, vergleicht Pelzer Leni, Lev und Borys mit heiligen Familie. Sein Argument dafür war, dass sie sich auf dem Friedhof in 1945 versteckten, wie die heilige Familie im Stall von Bethlehem. So wie Joseph spielt hier Boris keine große Rolle. Er ist nur ein Begleiter und eigentlich im Vergleich zum anderen, weiß man nicht so viel über sein Leben, obwohl er doch die wahre Liebe von Leni war¹⁴.

Auch bei der Geburtssituation sieht man eine auffällige Analogie und darin kann man Leni durch ihre Reinheit identifizieren.

Leni zeigt eine Neigung zum mystischen und sensuellen Verhalten und zu keiner rationalen und intellektuellen Meinung. Das verursacht ihre Lautlosigkeit. Es erinnert wieder an die nicht überschwängliches Verhalten von Maria in dem Moment der Verkündigung. Der Verfasser gibt zu, da er Leni für naiv hält. Er meint, dass Leni eine unschuldige Person ist, nicht in legaler Weise, sondern in moralischen und metaphysischen. Der Verfasser versucht

Lenis Charakter zu definieren, durch das Wort „Unschuld“. Wenn er das Wort in der Enzyklopädie sucht, findet er keine Antwort. Er nimmt an, dass die Welt Leni nicht verstehen kann, weil es dafür keine Erklärung gibt. Dieser Vergleich von Leni und Boris mit der Heiligen Familie wird im Buch zwei mal präsentiert. Im Gruppenbild sagt Pelzner und Lotte Hoyser, dass Leni und Borys wie Maryja und Joseph aussehen. Daraus kann man zu dem Schluss kommen, dass Lev das Jesus Kind sein sollte. Lev ist, so wie Jesus, mit niedriger gesellschaftlichen Gruppe verbunden und wird zum Propheten der Erlösung mit säkularer Bibel der Leistungsverweigerung¹⁵.

Die alte Ikonografie muss durch die neue ersetzt werden. So werden Leni, die von der Gesellschaft als ein leichtlebige Mädchen angesehen wird und Lev, der im Gefängnis sitzt und als Mensch für seine Arbeit diskreditiert wird, das Vorbild der idealen neuen Ordnung der Gesellschaft. Diese unkonventionelle Idee von Böll ist ganz riskant¹⁶.

¹⁴ Conard, Robert: *Understanding Heinrich Böll*. S. 50.

¹⁵ Ebenda, S. 57.

¹⁶ Conard, Robert: *Understanding Heinrich Böll*. S. 97 - 100.

Trotzdem soll Leni nicht ganz als der durch Libido determinierte Vorsitzender der neuen Gesellschaftsreorganisation angesehen werden. Sie soll als Zusammenpassen des

Körpers und der Seele, unüberwindlich ausgewogenes Modell des ersten Stadiums des Friedens wahrgenommen werden. Ist ein Verkünder des harmonischen Ideals, eine notwendige Revolutionsfigur in der patriarchalen Welt. Die Gegenüberstellung in Lenis Persönlichkeit der beiden Eigenschaften: der Unschuld und Sündhaftigkeit (in Augen der Gesellschaft ist sie ein leichtes Mädchen) schließt sich nicht aus.

Böll wollte zeigen, dass diese beiden Merkmale nicht voneinander getrennt sind. Sie kommen in verschiedenen Kombinationen vor und es ist die Aufgabe der Literatur, sie zu zeigen. Die Kontrkultur in den 60er Jahren ist die Antwort auf die überrationalisierte Gegenwart, wodurch sich eine irrationale Tendenz gebildet hat. Sie schließen sich nicht aus, aber werden zur „Untrennbaren Einigkeit“. Man bringt uns bei nur ein einen konkreten Denkweise zu stecken, entweder links oder rechts zu gehen, aber das ist gefährlich, weil es auch einen dritten Weg gibt (Böll zeigt das im „Gruppenbild mit Dame“) und das ist, das „Irrationale“ und „Rationale“ denken gleichzeitig¹⁷.

Noch ein anderes Merkmal der Hauptfigur ist sehr charakteristisch und erstaunend. Heinrich Böll hat in seinen Text eine nicht verwirrte, hemmungslose und ganz oft benutzte Anspielung an Exkremente integriert. Es weckt eine Besorgnis im Leser. Das meist Schockierende an Leni ist ihr Interesse an dem Prozess der Ausscheidung. Für Manfred Durzak ist der Gedanke unvorstellbar, dass Lenis Interesse an Fäkalien und die Liebe für Holderlins Gedichte verbunden wird. Leni verbindet den Prozess der Ausscheidung nicht mit irgendwelchen vulgären sensuellen Leidenschaften oder Genuss¹⁸.

In späteren Kapiteln wird gezeigt, dass Leni die Ausscheidung für einen natürlichen Teil des menschlichen Lebens halt. Ihr Interesse ist rein wissenschaftlich, aber auch ein bisschen metaphysisch. Sie sucht auch nicht nach Gelegenheiten, um skatalogische Begriffe zu benutzen, trotzdem weist sie auch nicht, auch neurotische Aversion dem Dreck und Fäkalien entgegen. Böll schreibt dieses Merkmal meisten Deutschen zu. Diese natürliche, unkomplizierte Stellung den Fäkalien entgegen ermöglicht Leni frei von Furcht und Schuldgefühlen zu sein. In dem Moment, wo sie alle Teile und Funktionen des menschlichen Organismus akzeptiert, erkennt sie alle Menschen als gleich an und sieht keinen Unterschied zwischen z.B. Juden und Nichtjuden. So im Kontakt mit Nazis fühlt sie keine Angst von Verunreinigung durch ihren dreckigen Charakter. Leni, die Hölderlin sehr mag, hat von ihm konsequenten Humanismus gelernt. Ihr Interesse an

¹⁷ Ebenda, S. 13 - 14.

¹⁸ Rollfinke, Dieter/ Rollfinke, Jacqueline: *The Call of Human Nature: The Role of Scatology in Modern German Literature*. Massachusetts: University of Massachusetts Press 1986, S. 130.

Fäkalien begann in der Vorschulzeit. Der Verfasser weißt es von Marie van Doorn, das Zimmermädchen in Lenis Eltern Haus ist. Die Dame war fasziniert mit dem Prozess der Ausscheidung und fragte alle im Haus darüber. Es kommt vor, als ob das für sie vorgeschrieben war, dass sie sich mit der geschlossenen Gesellschaft messen musste. Maria und Lenis Mutter wollten ihr diese Fragen nicht beantworten. Auch wenn Maria Leni sehr gern hatte, war ihr bewusst, dass die Gesellschaft solche Gespräche über die Funktion des Organismus nicht für anständig hält. Die Antworten auf ihre Fragen kriegt sie erst im Internat. Eine katholische Nonne Rahel machte ihr alles bewusst. Die Nonne wird auch zu ihrem Mentor, und später auch zu einer Freundin. Als der Krieg ausbrach, wurde Rahel unter Verschluss gehalten. Nonnen wollten sie schützen. Sie war sie eine Jüdin, die sich hinter Klostermauern versteckte. Das alles erfährt der Verfasser von Alfred Scheukens, der ein Gärtner in dem Kloster war¹⁹.

Es hat alle schockiert, wie Leni mit der Erstkommunion vorgegangen ist. Ihr Instrukteur, Erich Brings, hat sie als nicht reif genug für das Sakrament beschrieben. Sie nahm das Sakrament erst 2 Jahre später ein. Ähnlich im Internat war es mit sexueller Aufklärung. Ihr Katechet Herr Horn benutze bei der Erklärung des Prozesses nur und ausschließlich Symbolik und sprach kein Wort über biologische Aspekte des Geschlechtsverkehrs. Er hat das mit Erdbeeren und Schlagsahne verglichen. Für Leni war diese Art der Erklärung, noch mehr obszön, denn eine ehrliche Antwort auf die Frage „Was ist Geschlechtsverkehr?“. Dadurch wurde Leni zum ersten Mal in ihrem Leben rot im Gesicht.

Auch wenn Schwester Rahel dann später die Mädchen auch biologisch aufklärte, was Geschlechtsverkehr ist, war in ihrer Lehre nichts zügelloses. Sie hat es sachlich und biologisch erklärt. Die Nonne hat sie zum sinnlichen Glauben erzogen und das war das wahre Glauben²⁰.

Rahel erwischt Margaret bei dem Nachtausflug aus dem Internat. Sie erfährt, dass sie mit lokalen Jungen schläft. Sie weint und zwingt Margaret, ihr das zu versprechen, dass sie Leni nie im Leben mit sich rausschleichen lässt. Sie glaubt daran, dass Leni eine besondere Person ist. Das hat sich durch Untersuchung von Lenis Gesundheit erwiesen. Rahel sieht in Leni eine Nachfolgerin ihrer Forschung²¹.

Das Frauenbild, die Böll kreiert hat, auf der Jagd nach der Reinheit, konnte bis zum Fanatismus reichen. Es konnte gefährliche Größenverhältnisse entwickeln. Leni war eine Person, die sich als viel menschlicher und edler erweist, als die

¹⁹ Rollfinke, Dieter/ Rollfinke, Jacqueline: *The Call of Human Nature: The Role of Scatology in Modern German Literature*. Massachusetts: University of Massachusetts Press 1986, S. 138 ³⁶ Ebenda, S. 141 - 142.

²⁰ Heinz, Ludwig Arnold: *Von Unvollendeten, Literarische Porträts*. S. 131.

²¹ Rollfinke, Dieter/ Rollfinke, Jacqueline: *The Call of Human Nature: The Role of Scatology in Modern German Literature*. Massachusetts: University of Massachusetts Press 1986, S. 144 - 145.

meisten Menschen, die sie beleidigten. Rahel und Leni sind mehr wert als z.B. die None, die das Kloster führt. Ein weiteres nicht alltägliches Verhalten von Leni war ihre Hausdekoration. Bilder, die ihre Wände schmückten, waren Fotos mit genau beschriebenen Körperteilen. Solche scharmlose und vulgäre Affirmation war selbstverständlich schlecht empfangen von raffinierter Gesellschaft.

Ein weiteres Bild ihrer Hemmungslosigkeit ist die Situation, die auf 40er Jahre zurückgreift.

In Margarets Apartment hat sich das Klo verstopft. Lenis Bruder Heinrich und ihr Cousin Erhard Schweigert haben paar mal versucht, es frei zu machen. Leni hat einfach ihre Hand dort reingesteckt und nahm den Apfel, der das Klo verstopft hat, raus. Danach hat sie es in den Mülleimer geworfen, was die anderen Gäste wunderte und zugleich ekelte. Nach dem Geschehen hat sie ihre Hände gewaschen und hat über die Männer einen Witz gemacht. Lotta erzählte auch diese Geschichte mit dem Zweck, dem Verfasser klar zu machen, dass Leni nach seinem Cousin so wie sie nach dem Apfel gegriffen hat – mutig und hemmungslos. Die Affäre hat nur 3 Tage gedauert²².

Die Hoyser und die ganze Gesellschaft haben Lenis Verhalten für unakzeptabel gehalten. Sie hat ihren Job aufgegeben, Ausländern ihre Wohnung gemietet und einen türkischen Müllmann, Mehmet zu ihrem Lebenspartner gemacht. Sie war stolz auf ihren Sohn Lev und er hat auch in der Entsorgungsfirma gearbeitet. Das Komische daran ist, dass der schlimmste Vorwurf, den sie ihr machten, war ihre Gleichgültigkeit den materialen Gütern entgegen. Snobistisches, materiales Denken der Hoyser ihren engen Büros, war nach der Meinung von Böll ein Beweis dafür, dass umso mehr wir unseres Leben kontrollieren, desto schlimmer verschmutzen wir es. Es ist wie eine schöne Maske für inneren Dreck, sowie in Oscar Wild's Dorian Greys Porträt²³.

Der Verfasser stellt ein Paradox dar. Er meint, wenn wir auf unseren Instinkt hören, werden wir mehr zivilisiert. Andere Menschen, die blind die Diktatur der moralischen und konventionellen Gesellschaft folgen, verhalten sich mehr wie Tiere. Leni Pfeiffer, Bölls Märchenprinzessin, erkennt den angeborenen Wert von Würde und der Allgemeinheit.

In erster Linie kann man auch über Leni Äußeres nicht vergessen. Es ist ein großes Thema dieses Buches. Auf der ersten Seite, wird sie schon im Alter von 48 Jahren vorgestellt. Sie hat 68,8 kg gewiegt. Leni hatte Augen, die zwischen dunkelblau und schwarz waren. Ihre Haare waren leicht ergrauend, buschig und blond. Ihre Frisur hat wie ein Helm ausgesehen.

Lenis Haarschnitt hält man für unmodisch, aber die Schuld dafür trägt ein alter Spiegel, der in ihrer Wohnung steht. Er zerspiegelt das Aussehen so, dass man

²² Böll Heinrich, *Gruppenbild mit Dame*. S. 86.

²³ Rollfinke, Dieter/ Rollfinke, Jacqueline: *The Call of Human Nature: The Role of Scatology in Modern German Literature*. Massachusetts: University of Massachusetts Press 1986, S. 153 - 154 Ebenda, S. 159.

besser aussieht. Sie hatte Beine, die weder Schlaffheit noch Krampfader zeigten. Leni konnte sich einen Minirock anziehen und das wurde nicht schlecht aussehen. Frau Pfeiffer mag aber anspruchslose Kleidung, die ihren Körper nicht sehr zeigen und zieht sich immer noch so wie vor 1942. Sie bevorzugt Jacken oder Blusen. So sieht Leni aus in dem Moment, wo der Leser sie kennen lernt²⁴.

Noch ein wichtiger Teil im Lenis Leben und Charakters ist die Metaphysik. Leni kennt genau zwei Gebete: das Vaterunser und Ave-Maria, die sie oft still spricht und einige Elemente des Rosenkranzes. Leni wurde von Rahel biologisch erzogen. Ein Beispiel dafür ist, dass Leni in ihrer Rationalität nicht verstehen konnte, die Bedeutung der Annahme von Leib Christi. Sie hat sich auf eine sinnenfrohe Erfahrung gerichtet, in sensorischem Sinn. Die Enttäuschung hat dazu geführt, dass sie es fast ausgespuckt hat. Diese Situation weist auf ein anderes Aspekt Lenis Charakters hin, d.h. ihre außergewöhnliche Sinnlichkeit.

Am Ende des Romans wird zur Hilfe das Helft-Leni-Komitee ins Leben gerufen, welches ihre Freunde und Nachbarn gegründet haben. Sie wollten Lenis Zwangsräumung verhindern. Endlich ist das geheimnisvolle Wesen der Leni Pfeiffer zu begreifen. Darum mag sich der Verfasser noch so sehr bemühen, die Dokumente zum Sprechen zu bringen und die Fakten sauberlich zu ordnen. Das Unfassbare an Person ist, dass die Figur sich über ihre Umwelt auswirkt.

Eines von Lenis Betriebsgeheimnissen besteht von Anfang an darin, dass sie die Kataster des Realen schlicht und einfach ignoriert. Aus Gründen, die wir nicht kennen, schenkt Leni den Imperativen des Realismus kein Gehör. Ihr Leben findet irgendwie außerhalb der riesigen Zweck-Mittel-Maschine der Welt statt. Tief in ihr findet eine eigensinnige Evidenz statt. Mehr kann man beim besten Willen nicht über die Gründe ihrer Handlungen sagen. Und so erklärt sich vielleicht ihr Hang zum Unwahrscheinlichen und auch Sorglosen²⁵.

Schlussbemerkungen

Die Frauen von Böll, die Figuren, die er darstellt, haben immer interessanten Charakter. Im Vergleich zu früheren Werken von Böll, sieht man, dass die Entwicklung in eine bestimmte Richtung geht. Durch die drei Frauenfiguren: Leni, die Nonne Rahel und Margret, entwickelt Böll seine Utopie des Weiblichen im Sinne seiner „Frankfurter Vorlesungen“ fort. Dieses „Frauengruppenbild“ verkörpert seine Trinität des Weiblichen.

Böll beschreibt womöglich typische Männerphantasien, die von einer ewig schönen und jugendlich bleibenden Frau handeln. Er schreibt dem Aussehen von Frauen gewisse Wichtigkeit zu, sowohl er möglicherweise etwas anderes erreichen will, er hält das für einen Irrsinn - die erotischen Qualitäten von Frauen altersmäßig zu begrenzen.

²⁴ Böll Heinrich: *Gruppenbild mit Dame*. S. 7.

²⁵ Heinz, Ludwig Arnold: *Von Unvollendeten, Literarische Porträts*. S. 134.

Böll schrieb, dass Leni schon als junge Frau häufig nur auf ihr Äußeres reduziert wird. Als sie mit sechzehn Jahren bei ihrem Vater gearbeitet hat, der ihre Wirkung auf Männer bemerkt hat, wurde sie zu geschäftlichen Besprechungen hingezogen.

Leni existiert nur als ein Bildteil. Ohne ihre Bekannten und Feinde, wurde sie niemand kennen und niemand wurde bemerken wie speziell sie ist.²⁶

Darüber hinaus zeigt Böll die Verurteilung einer „unschuldigen“ Frau durch ihre Umwelt auf. Lenis Lebenswandel wirkt provozierend.

Die Umwelt wird mehr für sie zum Bildrahmen. Ist die Vervollständigung die sie zum Leben braucht. Am Romanende helfen alle Leni im Tausch für ihre Selbstlosigkeit.

Bibliografie

Primärliteratur

Böll Heinrich, Gruppenbild mit Dame, München : Deutscher Taschenbuch 1974.

Sekundärliteratur

Berger, Karl Heinz/ Dahne Gerhard: Westdeutsche Prosa. Ein Überblick/ Heinrich Böll. Leben und Werk. Berlin: Volk und Wissen 1967.

Blum, Judith: Heinrich Bölls Figuren Käte, Marie und Leni - Vertreterinnen eines konservativen Frauenbilds?. München: GRIN 2006.

Böll, Heinrich: Der Zug war pünktlich. Opladen: dtv 1949.

Böll, Heinrich: Kreuz ohne Liebe. München: dtv Oktober 2006

Böll, Viktor/ Schäfer Markus/ Schubert Jochen: Portrait. Heinrich Böll, München, dtv 2002.

Bust, Leiba: Weiblichkeit leben, Die Hinwendung zum Femininen. Hamburg: Ellert & Richter 2013.

Conard, Robert: Understanding Heinrich Boll. Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press 1992.

Heinz, Ludwig Arnold: Von Unvollendeten, Literarische Porträts. Göttingen: Wallstein 2005.

Herlyn, Heinrich: Heinrich Böll und Herbert Marcuse. Literatur als Utopie. Lampertheim: Kübler 1979.

Ikechukwu, Aloysius Orjinta: Frauen-Womanistische Literatur in Werken Heinrich Bölls: Genderstudien bei Heinrich Böll und in der Literatur. München: GRIN 2011.

Kraft, Thomas, Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1945, München, Nymphenburger 2003.

Makowiecki, Andrzej: 1600 postaci literackich. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2011.

²⁶ Herlyn, Heinrich: *Heinrich Böll und Herbert Marcuse. Literatur als Utopie*. S. 15.

- Matthaei, Renate: Es gibt sie nicht, und es gibt sie. Zur Stellung der Hauptfigur in der epischen Konzeption des Romans „Gruppenbild mit Dame“. In: R. Matthaei (Hg.), Die subversive Madonna. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1975.
- Pankau, Johannes: Sexualität und Modernität: Studien zum deutschen Drama des Fin de Siecle, Würzburg: Königshausen & Neumann 2005.
- Rollfinke, Dieter/ Rollfinke, Jacqueline: The Call of Human Nature: The Role of Scatology in Modern German Literature. Massachusetts: University of Massachusetts Press 1986.
- Weber, Dietrich: Deutsche Literatur seit 1945, Stuttgart, Alfred Kroner 1968.