

**RADOMSKIE
STUDIA
FILOLOGICZNE**

Nr 1/8/2019

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

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

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

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

prof. Julie Coleman (University of Leicester)

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

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

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

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

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

prof. dr hab. Anna Malicka-Kleparska

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 Światłowski (UR, Rzeszów)

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

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

Redaktor naukowy numeru

dr Anna Stachurska

dr Agata Buda

Redaktorzy tematyczni

Anton Pokrivčák (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

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

Karolina Ditrych, Ewa Spasińska SONGS IN A LOWER PRIMARY CLASSROOM.....	9
---	---

Rafał Gołabek ON CERTAIN ANALOGIES BETWEEN SCOTS AND KASHUBIAN WITH REGARD TO THEIR 'LANGUAGE-DIALECT STATUS'	21
--	----

Radosław Lis FACHSPRACHLICHE AUSDRÜCKE IN DER „KRAKAUER ZEITUNG“ 1939-1945	32
---	----

Beata Nawrot-Lis SOCIAL AND LINGUISTIC BENEFITS OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL).....	42
--	----

Anna Stachurska JĘZYKOZNAWCZE ASPEKTY SŁOWNIKA WSPÓŁCZESNEJ ANGIELSZCZYZNY	47
---	----

Adrian Szary POLA JĘZYKOWE W BADANIU TEKSTÓW ARTYSTYCZNYCH (ANALIZA WIERSZY ANDRZEJA ŁUCZEŃCZYKA)	67
--	----

Z ZAGADNIEŃ LITERATUROZNAWSTWA

Mária Hricková, Simona Klimková STUDENTS' READING INTERESTS AND TEACHING PRACTICE: A FEW REMARKS ON TEACHING LITERATURE AT THE UNDERGRADUATE LEVEL	77
--	----

Jacek Kowalski INTERMEDIALE STILISIERUNG DER MELANCHOLIE IN CHRISTA WOLFS ERZÄHLUNG <i>NAGELPROBE</i>	96
--	----

Andrzej Pytlak

„NICOŚĆ, KTÓRA SIĘ NAD SOBĄ SAMĄ LITUJE”.
STANISŁAW BRZOSOWSKI A MUZYKA 117

Dariusz Trzeźniowski

WYSPIAŃSKI, CZYLI ZMIERZCH BOGÓW 132

Anna Włodarczyk-Czubak

CHICK-LIT – IS IT STILL POPULAR? 145

Z ZAGADNIEŃ KULTUROZNAWSTWA

Ewa Kłęczaj – Siara

THE POLITICAL AND THE PERSONAL IN NARRATIVES
OF AFRICAN AMERICAN WOMEN EDUCATORS 157

Jana Pecníková

TRANSMIGRATION AND TRANSMIGRANT COMMUNITY
AS A CULTURAL PHENOMENON 171

Ivana Pondelíková (Styková)

REFLECTION OF MUSLIM CULTURE IN LITERATURE 177

TABLE OF CONTENTS

THE ISSUES OF LINGUISTICS

Karolina Ditrych, Ewa Spasińska SONGS IN A LOWER PRIMARY CLASSROOM.....	9
Rafał Gołąbek ON CERTAIN ANALOGIES BETWEEN SCOTS AND KASHUBIAN WITH REGARD TO THEIR 'LANGUAGE-DIALECT STATUS'	21
Radosław Lis FACHSPRACHLICHE AUSDRÜCKE IN DER „KRAKAUER ZEITUNG“ 1939-1945	32
Beata Nawrot-Lis SOCIAL AND LINGUISTIC BENEFITS OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL).....	42
Anna Stachurska JĘZYKOZNAWCZE ASPEKTY SŁOWNIKA WSPÓŁCZESNEJ ANGIELSZCZYZNY	47
Adrian Szary POLA JĘZYKOWE W BADANIU TEKSTÓW ARTYSTYCZNYCH (ANALIZA WIERSZY ANDRZEJA ŁUCZEŃCZYKA)	67

THE ISSUES OF LITERARY STUDIES

Mária Hricková, Simona Klimková STUDENTS' READING INTERESTS AND TEACHING PRACTICE: A FEW REMARKS ON TEACHING LITERATURE AT THE UNDERGRADUATE LEVEL	77
Jacek Kowalski INTERMEDIALE STILISIERUNG DER MELANCHOLIE IN CHRISTA WOLFS ERZÄHLUNG <i>NAGELPROBE</i>	96

Andrzej Pytlak

„NICOŚĆ, KTÓRA SIĘ NAD SOBĄ SAMĄ LITUJE”.
STANISŁAW BRZOSOWSKI A MUZYKA 117

Dariusz Trzeźniowski

WYSPIAŃSKI, CZYLI ZMIERZCH BOGÓW 132

Anna Włodarczyk-Czubak

CHICK-LIT – IS IT STILL POPULAR? 145

THE ISSUES OF CULTURE STUDIES

Ewa Kłęczaj – Siara

THE POLITICAL AND THE PERSONAL IN NARRATIVES
OF AFRICAN AMERICAN WOMEN EDUCATORS 157

Jana Pecníková

TRANSMIGRATION AND TRANSMIGRANT COMMUNITY
AS A CULTURAL PHENOMENON 171

Ivana Pondelíková (Styková)

REFLECTION OF MUSLIM CULTURE IN LITERATURE 177

JĘZYKOZNAWSTWO

Karolina Ditrych, Ewa Spasińska
Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities
Radom, Poland
k.ditrych@uthrad.pl

SONGS IN A LOWER PRIMARY CLASSROOM

Streszczenie: Artykuł zatytułowany „*Piosenki w pracy z dziećmi klas 1-3*” opisuje cechy charakterystyczne tej grupy wiekowej. Autorki artykułu koncentrują w nim swoją uwagę na przedstawieniu techniki nauczania, jaką jest używanie piosenek w pracy z małymi dziećmi do nauki języka obcego. Najważniejsze korzyści płynące z zastosowania rytmu i melodii zostają wyszczególnione i scharakteryzowane wraz z opisaniem właściwej procedury przeprowadzania procesu nauczania piosenek. Artykuł porusza także temat, towarzyszących tej technice, problemów związanych z pracą nauczyciela, które pojawiają się niezależnie od stopnia poprawności przeprowadzenia czynności związanych z nauczaniem języka obcego przy pomocy tej techniki. W końcowej części artykułu przedstawione zostają pomysły ćwiczeń przygotowanych w oparciu o piosenki, które mogą z jednej strony pomóc w rozwijaniu lub utrwalaniu niezbędnych umiejętności, zaś z drugiej stanowić urozmaicenie szkolnej rutyny. Wybrane platformy internetowe odpowiednie do rozwijania umiejętności słuchania zostają zaprezentowane, w celu wzbogacenia wiedzy nauczycieli w tym zakresie.

Słowa kluczowe: dzieci we wczesnym wieku szkolnym, piosenki, korzyści, muzyka, rytm.

Abstract: The article entitled “*Songs in a lower primary classroom*” describes the group of lower primary learners with some attention devoted to their most significant characteristics. The authors focus their attention on the technique of using songs with this age group. The most important benefits related to using rhythm and music to teach a foreign language are enumerated and characterised. The authors present certain rules which should be followed while introducing a song to lower primary learners, together with some attention paid to the problems that may appear in a song acquisition despite the fact that the procedure of conducting the whole process was technically correct. In the final part, the authors present a few examples of exercises which are based on songs and can, on one hand develop or enhance necessary skills and on the other add some variety to the classroom routine. Some online platforms suitable for developing listening skills are introduced, to support teachers’ knowledge in this field.

Keywords: lower primary learners, songs, benefits, music, rhythm.

1. Characteristic features of lower primary learners

Teaching children can be successful only if the teacher takes into account students differences in developmental levels, intellectual and emotional characteristics which are determined by their age. As far as lower primary learners are concerned, they are the children between 7th and 10th year of age.

According to Jean Brewster and Gail Ellis¹ these learners still develop a sense of self-esteem and individuality. What is more, they are still developing motors skills, they are physically active, they need routine which gives them the sense of predictability and warmth, welcoming classroom atmosphere in which they will feel safe. Armed with this knowledge a teacher should create such learning environment which encourages students to achieve desirable learning results.

Hanna Komorowska² states that concrete thinking and mechanical memory are the most important characteristic features of this age group. The same author adds that abstract thinking and logical memory are not being developed in the early school years, they appear on a higher level of education. For this reason, real tasks and objects in the classroom provide young learners with an occasion for a real language use and let the children's subconscious mind work on the processing of the language while their conscious mind is focused on the task. Owing to the mechanical memory, lower primary learners remember vocabulary items and phrases incidentally and not systematically. This situation can be improved by creating a stimulating environment for learning and making the activities memorable for the students. A variety of different kinds of stimuli may positively influence the number of vocabulary items put and stored in children's long-term memory.

While many individual differences may exist between groups of lower primary learners there will also be many common characteristics. As stated by Magdalena Szpotowicz and Małgorzata Szulc-Kurpaska³ there is a number of typical, characteristic features of lower primary learners:

- ✓ Short and long term memory which is improving but it still may lapse periodically,
- ✓ Short attention span,
- ✓ They like to talk and often ask 'Why',
- ✓ They have a need to be always involved,
- ✓ Children may be discouraged if the tasks are difficult to follow,

¹ Brewster J., and Ellis G., with Girard D., *The Primary English Teacher's Guide*. Pearson Education Limited (2004 p. 28).

² Komorowska H., *Metody Nauczania Języków Obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna (2002 p. 32).

³ Szpotowicz M. Szulc-Kurpaska M., *Teaching English to young learners*. PWN: Warszawa (2012, pp. 14, 38, 68, 107).

- ✓ Their ability to concentrate varies,
- ✓ They can be easily motivated, like to discover and explore,
- ✓ A need for certain amount of repetitions that gives them sense of security is appreciated,
- ✓ They have preferences in music, rhythmic and physical movement,
- ✓ They enjoy fun and participation in games and drama activities,
- ✓ They respond to meaning even if they do not understand individual words,
- ✓ They learn indirectly rather than directly,
- ✓ Their understanding comes not just from explanation but also from what they see and hear,
- ✓ They are very creative, curious and imaginative,
- ✓ They have a need for individual attention and approval from the teacher.

To develop young learners' linguistic skills a teacher should expand children's experiences through meaningful language activities.⁴ According to Jean Piaget's theory of cognitive development stages⁵ lower primary learners process languages generally through sensory experience and intelligence developed in the form of motor actions, they receive more concrete input. Therefore, children's instruction should preferably involve concrete references to the language being taught and actively engaging tasks.

In the light of Douglas Brown *those who learn for their own self-perceived needs and goals are intrinsically oriented and those who pursue a goal only to receive an external reward from someone are extrinsically motivated*⁶. Both kinds of motivation play an important part in the classroom, and both are partially accessible to the teacher's influence. Referring to Brown⁷ lower primary learners are characterised with extrinsic motivation which is largely derived from a desire to perform well on tests, or from their parents expectation to learn the language. On the other hand Penny Ur⁸ states that, lower primary learners actions are stimulated by the natural need to explore the world. Owing to their competitive nature, they find learning internally rewarding.

Taking under consideration all of these characteristics, it can be concluded that a good teacher of lower primary learners ought to provide a wide range of learning experiences which motivate his or her students to want to learn more from a variety of sources.

⁴ www.ed.gov.nl.ca, retrieved on 31st January 2018.

⁵ Hong Qin Zhao, A., Morgan, C (2004) Consideration of Age in L2 Attainment – Children, Adolescents and Adults <https://www.asian-efl-journal.com/1433/> retrieved on 14th January 2018.

⁶ Brown, H.D., (2007) *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman: San Francisco State University (2007, pp. 153, 172-174).

⁷ Ibidem.

⁸ Ur. P., *A course in language teaching*. Cambridge University Press (1996).

2. Why should teachers use songs in lower primary classroom?

In connection to the developmental characteristics of lower primary learners it can be assumed that the age-group described needs multisensory stimuli to learn. Activating various senses guarantees successful second language acquisition. Due to the fact that educational materials presented to children must develop language skills through observing, hearing, having the opportunity to touch or smell different items it is advisable to base the teaching process on introducing flashcards, pictures, photos, real objects, songs, rhymes, chants, stories or movement games. Two main features of lower primary learners, which are: being naturally predisposed to be active and being extremely sensitive to sounds, are fully satisfied by using songs in the classroom. While introducing music and rhythm during the classes the teacher can evoke positive emotional states, like: relaxation, excitement or happiness, and these feelings enhance second language acquisition, they support this process, due to the fact that enthusiastic attitude towards learning makes it more successful and effective.

The process of teaching vocabulary, simple instructions and language chunks can be supported by the application of songs. Songs constitute one of the most enchanting and culturally rich resources that can easily be implemented in the classroom. These are precious resources to develop student's abilities in listening, speaking, reading and writing. They can also be used to teach a variety of language items, such as vocabulary, pronunciation, rhythm, adjectives and adverbs. With lower primary learners the songs can be used while presenting and practising vocabulary items. Songs may be a source of a large number of new words and expressions in a meaningful context. Words learnt in this way are easily memorable by children⁹.

Singing always introduces a lot of fun and it is an effective and enjoyable way to learn a foreign language, which reinforces vocabulary use and develops all language skills. Furthermore, choosing lively action songs to which children can dance or act will ensure a lively atmosphere. On the basis of songs, which create a natural context for the lesson to present new issues, the teacher can introduce movement activities related to the TPR method and this is extremely useful in teaching a foreign language to lower primary learners.

The idea of using music is related not only to relax students but also to engage and activate the right hemisphere of their brains and make learning a more holistic experience. Songs are also very useful in exposing students to the authentic language. Therefore, singing becomes an authentic linguistic activity¹⁰.

Songs offer a rich background, a social and historical context to language learning. More than that, however, songs provide the learner with many opportunities to practise often difficult areas of intonation and rhythm as well as

⁹ Murphey T., *Music and song*. Oxford: Oxford University Press (1992).

¹⁰ Ibidem.

ways into particular vocabulary fields. Dale Griffiee¹¹ underlines the ability of songs and music in general to affect learners' emotions. Fundamentally, popular songs are connected with learners 'various interests and everyday experiences. Therefore, as students participate in the act of singing songs they participate in the word they relate to.

Another aspect in favour of the application of songs that should be highlighted, is the fact that songs emphasize the rhythmic nature of the language. This is especially important in English language, which is *a syllable timed language with stressed syllables being spoken at roughly equal time intervals, even in everyday speech. When the students sing they are obliged to use the prosodies correctly in order to reproduce the swing of the piece*¹². Once the song has been learnt it stays in the minds of the students for the rest of their lives with all the rhythms and vocabulary. Through songs young students can learn not only the correct melody of the language, but they can also remember the whole language chunks subconsciously. With minimum effort devoted to memorizing complex phrases the students are able to repeat them a long time after learning the song. Generally speaking, songs create natural environment for longer expressions to be acquired through having fun and playing with the language.

Yet another fact worth mentioning here is that using songs is highly motivating especially for lower primary learners. As stated by Tim Murphey¹³, the biggest advantage of musical materials is that they are so readily available to the teacher and so immediately motivational to most students. The author elaborates on the idea that songs influence the learners' short and long term memory. It seems human brains have a natural tendency to repeat what they hear in their environment in order to make sense of it.

Finally, the lyrics of the songs involve topics which can be used as topics for guided discussion. By leading the students into discussion, vocabulary can be practised orally and in a way naturally. Thus, a teacher should include songs to the teaching process as *songs are used to get inside the students, to get the language out of the student*¹⁴. Furthermore, by singing and clapping hands students develop their music sensitivity and intercultural expertise.

3. How to teach songs in a lower primary classroom?

There are a number of strong arguments in favour of using songs in the lower primary classroom, but like with other techniques of teaching, this one also requires some code of conduct to maximize its effectiveness. The educational

¹¹ Griffiee D.T., *An Introduction to Second Language Research Method*. TESL-EJ Publications Berkeley, California, USA (2012).

¹² Cross D., *A Practical Handbook of Language Teaching*. Hertfordshire: Prentice Hall (1992, p. 164).

¹³ Murphey T., *Music and song*. Oxford: Oxford University Press (1992).

¹⁴ Ibidem, p. 14.

potential of rhythmic and melodic activities is huge, however it requires good organizational skills from the teacher. The coordinator of the teaching process is responsible for its success, but there is a thin line between being able to supervise learning a song and losing control over the children. The fact that children need to leave their seats at the table, and usually come to the carpet area in the classroom, may cause some chaos. Young students can concentrate their attention on other things - unrelated to learning, and bringing their interest back takes precious time during the classes. It is advisable not to waste too much time on explaining things to children, but concentrating on doing actions. Lower primary learners have a tendency to be talkative, to comment on various things, but the teacher should not give them the opportunity to behave this way. When the students stand in a circle it is a perfect moment to play the song for the first time and introduce it to the children. According to Szulc-Kurpaska and Szpotonowicz¹⁵ steps in introducing a song to young learners are as follows:

- ✓ The teacher introduces the song by showing a picture, asking questions, introducing some vocabulary items, deciding on gestures to accompany each verse.
- ✓ The teacher plays the recording of the song, sings the song, shows the gestures accompanying each verse to let the learners hear the words and the melody.
- ✓ The students listen to the song for the second time and perform gestures.
- ✓ During the next step the students repeat the gestures together with the lyrics of the song with the teacher without music.
- ✓ On the third listening the pupils are asked to identify individual words in the song and react with the whole body when they hear these words in the song.
- ✓ The teacher introduces the repetition drill, the students practise the lines of the song one by one.
- ✓ The teacher asks the students to produce the words of the song together with the gestures while s/he observes the action.
- ✓ The teacher plays and sings the song, s/he encourages children to join in. First the children are expected to produce single words, then be able to sing the refrain, then the stanzas.
- ✓ Then the teacher asks the learners to sing the song independently in groups, rows, divided into boys or girls.
- ✓ To make singing more attractive the pupils may be asked to sing fast or slowly, like a baby or an opera singer, happily or sad, etc.
- ✓ Small groups or pairs of students are asked to perform the song in front of the class.
- ✓ Finally, individual volunteers are encouraged to present the song to other colleagues.

¹⁵ Szpotonowicz M. Szulc-Kurpaska M., *Teaching English to young learners*. PWN: Warszawa (2009, p. 194).

Although, the teacher follows the rules presented above, s/he may experience some other problems which can influence the effectiveness of learning the song. First of all, the pace of the song can be too fast for young learners and the teacher will be forced to stop the CD and sing by himself/herself. This kind of action requires some courage, but its main goal is to adjust the tempo of the activity to the capabilities of the learners. This way correct and more accurate pronunciation can be practised. Young students experience a lot of obstacles in their mother tongue production and due to this immaturity the beginning of the second language acquisition is also a rough and bumping process. It is extremely difficult to judge how students pronounce the words when they sing chorally. Secondly, teaching through singing songs may sometimes give the teacher the impression that s/he lost control over the students, who move around the classroom, talk to other classmates or do not focus their full attention on learning the lyrics. This kind of work requires a change in the attitude towards teaching. To be successful in this technique the teacher must convert his/her way of thinking, be prepared for more non standard actions and less conventional type of cooperation with the students.

4. What exercises can be created on the basis of songs?

Songs can be used to practise classroom routine to start and finish the lesson in a nice and predictable way to give small children the sense of security. They can be introduced to energize learners or soothe the tension and stress they experience. On the basis of the songs, played from CDs, teachers can create challenging activities like:

- ✓ Acting out songs and rhymes – the students can chant the song verse by verse by saying the line and performing movement. When the song or a chant is about some object, like: *Miss Polly had a dolly*, *Incy Wincy Spider*, *Mary had a little Lamb*, etc., the children can bring the item to the classroom and use it during the performance.
- ✓ Song stories – as a post/while-listening activity the teacher can introduce a picture story. The children are given a set of small cards which present some scenes from the song. They have to cut up the pictures and put them in the correct order while or after listening to the song. Older students, from the third grade, whose motor skills are more advanced can create their own interpretation of the song. Such learners may draw a poster or design a small picture book to present the “plot” of a song.
- ✓ Follow-up activities – to develop children’s creativity and imagination the teacher can ask them to draw/paint how the characters or objects introduced in the song might look. The children can be asked to present, in a form of a drawing, what will happen next in the song. What is more, some parts of the lyrics of the songs can be used to practise a variety of vocabulary like: numbers, fruit, vegetables, school objects, animals, etc. They can be used in a form of a substitution drill, which will require changing some elements

from the song into new ones. This exercise develops creativity and concentration span during the classes.

- ✓ Action games – on the basis of the song lyrics different kinds of movement games can be introduced. They usually refer to practicing the whole language chunks e.g. clap your hands, stamp your feet (*If you're happy and you know it*), or vocabulary e.g. parts of the body (*Head and shoulders*). The teacher can introduce variations of *Simon says* game, create *Jump on game* or *Touch something* game in which they children will be encouraged to search around the classroom to fulfill the teacher's instructions.
- ✓ Craft exercises – based on cutting out shapes, gluing, sticking elements, creating 3D objects is very challenging for the lower primary learners. The song can become a perfect context to introduce this kind of work during the lesson. The children can make puppets to use them while listening to the song, memory game cards to play with friends or pieces of bingo game to have fun with other classmates.

Designing activities based on traditional listening recordings can be creative and challenging for the students. Although while listening to the CD only one – auditory channel is activated, the tasks introduced to young learners may create opportunities to express themselves through art and craft, movement and body language, involve imagination and the development of cognitive skills. Traditional listening does not have to be associated with boredom during the lesson.

5. Online platforms

All of the listening tasks mentioned in the previous chapter can be conducted with the support of new technologies. It will be a new, more exciting way of doing old things. The same task types, traditional and at the same time very effective, can be improved by using technological gadgets like projectors, IWBs, computers or Smartphone with some support of online educational sources.

www.youtube.com

One perfect and unlimited resource of ideas is the You Tube - a video sharing platform with lots of songs for children in different age groups. The selection is easily based on writing the title or the key words from the song, clicking the search button and checking the results. You Tube offers animated films with music, gestures and the lyrics which may become a perfect educational material to conduct the lesson. On the basis of songs found on You Tube teachers can create their own, individualized for each group of learners, exercises. They can decide on the complexity, design basic or extended level of various tasks, for example:

- ✓ Stand up/Clap your hands

In this kind of exercise young students are expected to react with the whole body to the certain word or phrase which they hear in the recording. This exercise

activates children kinesthetically and introduces the element of fun during the classes.

✓ Extra word

In the lyrics of the song the teacher adds a few extra words which are not originally in the text. While listening to the song the students are expected to identify the unnecessary words and cross them out.

✓ Choose the word

The students are given the text of the song in which the multiple choice exercise is included. In some lines the teacher adds two options A and B and students' task is to choose the correct word which originally appears in the lyrics of the song. While listening the students decide about their choices.

✓ Right order

When students become more advanced in the alphabet, writing and reading, which usually comes in the third grade of primary school, they can be exposed to more complex listening tasks. For example, they listen to the verses of the song which have been cut up and mixed. While listening the children put numbers next to each line in order they hear it. This way students order the lines and create the correct version of the song.

✓ Number the words/phrases

The students are given some expressions or words from the song. While listening their task is to put the correct number next to the word or phrase in order in which they hear them in the recording.

✓ Fill in the gaps

In the traditional version of this task students are given the text of the song with some missing words. They are expected to fill in the gaps with the correct items. With lower primary learners it is advisable to add a small picture illustrating the word next to each gap, due to the fact that copying word or writing them down may still be difficult for this age group.

www.supersimple.com

Another interesting virtual space to explore is Super Simple Songs website which is easy and free of charge. This is a place where teachers can find a collection of original kids songs and classic nursery rhymes simplified for young learners and supported by colourful animations. The main menu, which contains songs, shows, themes, activities or crafts, encourages the user to choose the topic from the alphabetically ordered list. There is also an option to choose a playlist where rhymes, chants, classic nursery rhymes, TPR songs, songs for classroom management are available. When the topic becomes selected all kinds of materials related to it appear. The teacher can play the song, then use printable worksheets as

well as suitable crafts or activities prepared by the authors of the platform. What is more, the teacher can watch a few other videos related to the topic to develop students' imagination and knowledge in a particular field.

www.learnenglishkids.britishcouncil.org

On the British council website teachers need to click the button 'Listen and watch' on the main menu and then the teacher can choose songs, short stories, poems or the video zone. After that the teacher is expected to select a suitable song from the alphabetically ordered list of topics. There are songs related not only to the vocabulary or useful phrases young students need to practise but also those which concern culture, social issues or contemporary problems. British Council Kids is a unique platform where every song is presented in a form of colourful and attractive to children animation. It creates user-friendly environment to teach children in a stress-free environment through having fun. The platform offers interactive activities, worksheets, lyrics, answers to the tasks under each song. All these materials are easy to access and professionally prepared. Next to the song, the window with materials related to the same topic appears. It offers some more practice which concentrates on developing a variety of productive and receptive skills.

www.bilingualkidspot.com

This is a webpage where teachers and parents can find story books, games, rhymes and quality websites for young learners. The most popular English nursery rhymes like: *The Hokey Pokey*, *Ten in a Bed*, *Teddy Bear*, *Teddy Bear*, *Old MacDonald Had a Farm*, *Alphabet Song* can be found on this webpage. The written text is helpful when the teacher wants to revise the stanzas and the refrain of the nursery rhyme in a slower pace or improve students' pronunciation. They can also be used to prepare individualized tasks for a particular group of students. However relying on a written word may only be treated as an additional activity while teaching the lyrics to young students. The biggest disadvantage of this platform is related to the fact that it does not offer video animations or audio files. As a result teachers are forced to search for other ways of practising rhymes and songs with children.

www.readingeggs.co.uk

On the main menu the Reading Eggs offers free books, activities and educational videos for lower primary learners and other age groups. Reading Eggs Junior video catalogue contains **hundreds of animated and real-life videos**. They are prepared for students to develop receptive and productive skills simultaneously. Interesting activities stimulate children's senses and make learning the unforgettable experience. With plenty of music, songs and stories, the videos are both **fun and educational**. All the tasks are designed to focus on developing phonemic awareness, motor skills, communication, literacy, numeracy, vocabulary and alphabet skills. What is more, the activities have several levels and when they become gradually more difficult, the growth of logical thinking and problem solving abilities can be noticed.

www.lyricstraining.com

When students obtain writing skills well and they become quite fluent in this ability, the teacher can invite them to more exciting cooperation based on developing listening skills through the *Lyrics Training*. It is an educational platform where teachers can select various music genres to practise listening skills. To use this educational platform the teacher can write the title of the song in the searching tool or choose a certain kind of music and click on any song adjusted to this category in the main menu. The menu contains the subcategory: children's songs, which is a safe and pre-reselected source of suitable and educational materials for young students. The next step is related to selecting the game mode which is divided into: the beginner, intermediate, advanced or expert level. For lower primary learners the beginner level of proficiency is the best option. To conduct interesting classes with the usage of *Lyrics Training* it is necessary to have the access to a well equipped language lab or the IT room. Every child needs a personal computer and headphones because the student plays the song individually for itself and does the exercise on its own. The teachers can stay calm about the results of children's writing attempts due to the fact that, while listening to the song the learners need to write down the missing word in a line, at the same time the original verse appears underneath, and they score points for every correct item. When the gap does not contain the right word the song waits for the child, by being stopped automatically. The whole game gives individual students time to copy the missing word correctly and then the recording continues. If the child is not able to give the answer, the gap can be skipped and the immediate feedback on the computer screen informs each student about the hints and fails.

To conclude, teaching English through songs is extremely beneficial for young learners and undoubtedly very effective. Music is an integral part of children's life due to the fact that all young people stay sensitive to rhythm and sounds around them. Through music the teacher can evoke different states of mind and feelings which influence young learners' engagement in learning. Online educational platforms give perfect opportunities to support challenging learning environment, which creates multisensory input treated as the key characteristic of teaching foreign languages to young learners. They engage young students in the process of gaining knowledge by activating visual and auditory channels. What is more, platforms like: *Lyrics Training*, *Reading Eggs* or *British Council* create natural circumstances for the pupils to develop productive and receptive skills simultaneously. Videos accessible on You Tube leave teachers freedom in designing various types of exercises, which are expected to be addressed to certain groups individually, at the same time they create a perfect context for the lesson to introduce new language and activate students kinesthetically. Above all, online resources are extremely attractive to pupils, they influence children's subconscious mind and help them learn new items effectively in short periods of time.

References

- Brewster J., and Ellis G., with Girard D. (2004) *The Primary English Teacher's Guide* Pearson Education Limited.
- Brown, H.D. (2007) - *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman, San Francisco State University.
- Cross, D., (1992) *A Practical Handbook of Language Teaching*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Griffie D.T. (2012) *An Introduction to Second Language Research Method*. TESL-EJ Publications Berkeley, California, USA.
- Hong Qin Zhao A., Morgan, C (2004) *Consideration of Age in L2 Attainment – Children, Adolescents and Adults* <https://www.asian-efl-journal.com/1433/> retrieved on 14th January 2018.
- Komorowska, H, (2002) *Metody Nauczania Języków Obcych*. Warszawa. Fraszka Edukacyjna.
- Murphey, T., (1992) *Music and song*. Oxford: Oxford University Press.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M., (2012), (2009) *Teaching English to young learners* PWN, Warszawa.
- Ur, P., (1996). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.

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

ON CERTAIN ANALOGIES BETWEEN SCOTS AND KASHUBIAN WITH REGARD TO THEIR 'LANGUAGE-DIALECT STATUS'

Streszczenie: Wśród językoznawców toczy się spór odnośnie tego, czy scots i kaszubski należy uważać za dialekty, odpowiednio, języka angielskiego i polskiego, czy też za dwa niezależne języki. W odniesieniu do tych dwóch kodów językowych można zaobserwować liczne podobieństwa. Po pierwsze, należy zwrócić uwagę na inne pochodzenie obydwu kodów w porównaniu do standardowej angielszczyzny oraz polszczyzny. Kolejną analogią jest fakt, że scots używany jest na peryferiach angielskiego obszaru językowego, natomiast kaszubski na peryferiach polskiego obszaru językowego. Co więcej, na obydwie lektury znaczący wpływ miały inne języki. W przypadku scots, były to język gaelicki, średnioirlandzki oraz nordyjski, podczas gdy standardowy niemiecki i dolnoniemiecki miały wielki wpływ na kaszubski. Co więcej, użycie obydwu kodów ograniczone jest zasadniczo do regionów, które nie posiadają własnej państwowości. Nie należy zapominać, że na scots, szczególnie po Unii 1603 roku, ogromny wpływ miał (standardowy) język angielski, podczas gdy (literacka) polszczyzna miała znaczący wpływ na rozwój kaszubszczyzny. Ostatnie fakty mogą tłumaczyć przesunięcie omawianych kodów językowych w kierunku dialektu lub statusu zbliżonego do dialektu, w ramach odpowiednio języka angielskiego i polskiego. Wreszcie, należy wspomnieć o tzw. faktach dotyczących standaryzacji. Współczesny scots nie posiada standardu, podczas gdy w odniesieniu do kaszubskiego, proces standaryzacji nadal trwa. Biorąc pod uwagę powyższe fakty, pomiędzy oboma lekturami można zaobserwować pewne podobieństwa oraz można postulować, iż niektóre z ww. czynników znacząco przyczyniły się w przypadku obu kodów do ich językowego status quo.

Słowa kluczowe: język a dialekt, scots, kaszubski, socjolingwistyka.

Abstract: There is an debate among linguists with regard to the question whether Scots and Kashubian should be recognized as dialects of English and Polish, respectively, or two independent languages. Numerous similarities may be observed with regard to the two lects. Firstly, one should notice the different roots of the lects when compared with the respective roots of the British and Polish

standards. Another analogy is that Scots is spoken on the periphery of the English language area, whereas Kashubian is used on the periphery of the Polish language area. Furthermore, both lects were heavily influenced by other languages. In the case of Scots, these were Gaelic, Middle Irish and Norse, whereas Standard and Low German had a great impact on Kashubian. Furthermore, the lects have been primarily confined to regions which have no statehood. One should not underestimate the fact that Scots, especially following the Union of 1603, has been heavily influenced by (standard) English, while (literary) Polish has had a tremendous impact on the development of Kashubian. The last facts may explain the shift of the lects towards dialectalization or near-dialectalization under English and Polish, respectively. Last, but not least, one should mention the so-called standardization facts: Modern Scots has no standard, whereas the process of standardization of Kashubian is still in progress. Taking into account the above, one can easily observe certain analogies between the lects and may believe that some of the above-mentioned factors have largely contributed to the linguistic status quo of the lects.

Keywords: language vs. dialect, Scots, Kashubian, sociolinguistics.

1. Introduction

There is an ongoing debate among linguists with regard to the question whether some lects should be treated as ‘fully-fledged’ languages, or merely as language dialects. By no means is it easy to decide whether a single variety should be recognized as a language or a dialect. Among such numerous, ‘problematic’ varieties, one can find two lects spoken in Europe, that is, modern Scots and Kashubian. Some researchers treat the two lects as dialects of English and Polish, respectively, whereas others consider Scots and Kashubian to be ‘independent’ languages. Among linguists, there are also voices that the status of the two lects is unclear and they cannot be classified either as dialects or languages¹. All of the above-mentioned positions have both their admitted supporters and fervent opponents.

What probably cannot be questioned is that numerous similarities of the sociolinguistic nature may be observed with regard to the two lects. Let us mention and discuss some of them. Firstly, one should notice the different roots of the lects when compared with the respective roots of the British English and the Polish standards. What is more, both lects are used on the peripheries of the English and Polish language areas. One should also notice that the two varieties have been primarily confined to the regions which have no statehood, and therefore have been exposed to the influence of the official languages of the countries in which the two varieties are spoken. The last fact may explain the shift of the lects towards

¹ Both lects are sometimes referred to as ‘regional languages’. Kashubian is sometimes called an ‘ethnolect’.

dialectalization or near-dialectalization under English and Polish, respectively. Last, but not least, one may observe certain parallels with regard to the so-called standardization facts: it is usually believed that Modern Scots has no standard, whereas in Kashubian standardization is in progress and it is quite advanced. Taking into account the above, one may believe that the above-mentioned factors may be among those that have largely contributed to the linguistic *status quo* of the varieties. Let us have a closer look at those sociological similarities with regard to Scots and Kashubian which, as it may be believed, have affected the status of the varieties in question.

2. Sociolinguistic factors contributing to the status of Scots and Kashubian

2.1. The roots of Scots and Kashubian

When one goes back in time and considers the origins of Scots and Kashubian, it can be easily noticed that the two varieties developed from different dialects than standard English and standard Polish did. It is an undisputable fact that Scots originated from the northern varieties of Anglo-Saxon. As Unger² says, “the earliest *origins* of the *Scots language* can be traced to the *Northumbrian* dialects of Anglo-Saxon” which, as McClure³ informs, “became established in the area between the Forth and the Humber from the sixth century onwards”. Needless to say, Standard English is a continuant of the varieties used in the area located south of Scotland. For the sake of simplification, one could say that Standard English historically developed from the English varieties used by the educated classes during the Middle Ages in the triangle drawn with its apexes at London, Oxford and Cambridge. As Pyles and Algeo⁴ advocate, “it is not surprising that a type of speech—that of London—essentially East Midlandish in its characteristics, though showing Northern and to a lesser extent Southern influences, should in time have become a standard for all of England”.

In turn, when we consider the origins of Kashubian, we can clearly see that, while being a Slavic and Lekhitic variety, similarly to Polish, Kashubian is a continuant of the Pomeranian varieties spoken in the Middle Ages in the north of what today is Poland. Conversely, the beginnings of Polish can be traced to the ‘inland’ Polish dialects, mostly those of Greater Poland and Lesser Poland (cf. Klemensiewicz 2002 and Treder 2013). As Topolińska⁵ claims, the Kashubian dialects “are the only remnants of the previously vast area of the

² Unger, J. W.: *The Discursive Construction of the Scots Language: Education, politics and everyday life*, John Benjamins Publishing, 2013, p. 11.

³ McClure, J. D.: *Why Scots matters*, Saltire Society, 1997, p. 2.

⁴ Pyles, T. and Algeo, J.: *The origins and development of the English language*, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993, p. 141.

⁵ Topolińska, A. *Historical Phonology of the Kashubian Dialects of Polish*, Walter de Gruyter, 1974, p. 13.

Lekhitic *Pomeranian dialects spoken once on the Baltic shore* from the Vistula to the right side of the Elbe”.

2.2. Peripheral location of the areas where Scots and Kashubian are spoken

Taking into consideration the areas where Scots and Kashubian are used, we may easily notice certain parallels between the two lects. Both of them are spoken on the periphery of the areas where undisputable English and Polish dialects are used. Scots is, primarily, used in the south, in the east and in the north west of Scotland. The Scots variety would comprise four main dialect groups, referred to as Insular, Northern, Central and Southern, which, in turn, may be divided into several subdialects⁶. Among the areas where Scots is spoken, one can mention the city of Glasgow, the Shetland and Orkney Islands and the area adjacent to the English-Scottish political border. As can be easily seen, all those areas are located to the north of the areas where English ‘proper’ is spoken and from which it has spread to Scotland.

A similar observation may be formulated with regard to the peripheral location of Kashubian. Basically, Kashubian is spoken in the north of Poland, in the proximity of the city of Gdańsk. Kashubian is used in a narrow, strip of land which is several kilometres wide and stretches approximately from the Baltic coast in the north, to the town of Chojnice in the south. As in the case of Scots, Kashubian is spoken to the north of the area where indisputably Polish dialects are spoken. Within Kashubian, one may distinguish three main dialect groups: the Northern, the Middle, and the Southern dialects which are the closest to standard Polish. The ‘language’-border between Polish and Kashubian dialects have changed many times, in favour of Polish, (cf. Tréder 2014⁷).

2.3. The impact of other varieties upon Scots and Kashubian

Another striking similarity between the two varieties in questions is that both of them have been subjected to a heavy influence of other lects. As far as Scots is concerned, it has been predominantly influenced by (standard) English. In turn, in case of Kashubian, it is (standard) Polish that has had a great impact on it. What is more, Scots was also shaped, to some extent by Gaelic, Norse, Middle Irish, French and Dutch, whereas Standard German and Low German influenced Kashubian to a great degree. One may also mention Old Prussian as a language which had some impact on the development of Kashubian. Let us have a closer look at the language-contact situations with regard to Scots and Kashubian.

⁶ Scots Language Centre,
http://www.scotslanguage.com/Scots_dialects_uid117/The_Main_Dialects_of (accessed on 31.10.2019).

⁷ Tréder, J.: *Spòdlowô wiédza ò kaszëbiznie*, Wëdôwizna Kaszëbskò-Pòmòrszczégò Zrzeszeniô, 2014, pp 19-20. The names of the authors publishing in Kashubian are quoted in Kashubian if they appear as such in a given publication.

According to Maguire⁸, “the varieties which have developed in Scotland have been shaped by contact with many languages, (...), and it seems likely that the most important factor in the continued development of Scottish varieties is the dominance of its urban centres and the complex linguistic milieu which have developed there”. It goes without saying that the impact of (standard) English upon Scots was and still is of great significance (for details see Aitken 1984). This comes as no surprise bearing in mind that Scotland and England have been in a political union since 1706/1707 and remembering about the geographic proximity of the two countries.

As far as the Norse-Scots linguistic contact is concerned, Maguire⁹ (after Corbett et al. 2003:6) says that “Scots varieties share a number of characteristic features which originated in contact with Old Norse, including velar /k/ and /g/ for /tʃ/ and /dʒ/ (as in *kirk* and *brigg* for ‘church’ and ‘bridge’) and a range of lexical items such as *gowk* ‘fool’, *lug* ‘ear’ and *stithy* ‘anvil’”. With regard to Gaelic, Maguire¹⁰ claims that “evidence for Gaelic influence on Scots (in the Lowland zone) is sparse, which is not surprising given that Scots has its origins in northern England and Gaelic disappeared from most of Lowland Scotland well before the middle of the sixteenth century”. Yet, as Aitken¹¹ holds “a distinctive group of Older Scots words are those which have come from Scottish Gaelic”. He adds that a glance through a glossary to Burns’s poems reveals numerous words of Gaelic origins in general Scots. Among those, one may mention, inter alia, *clachan* (a hamlet), *cranreuch* (hoar-frost), *oy* (a grandchild), *tocher* (dowry). Aitken claims that all of the above-mentioned words were already in use in Older Scots and most of them had been even adopted into Scots before the literary period. Some borrowings from Gaelic include, according to Aitken, newer “adoptions from Gaelic which name something specially associated with the life of the Highlanders of more recent times”. Additionally, a certain number of Scots words of Gaelic origin refer to topographical features.

In turn, as Calin¹² claims, “from a linguistic perspective, French had an enormous impact on the Scots language, comparable to its impact on English”. According to Calin, some features found in English, such as the loss of inflections

⁸ Maguire, W.: English and Scots in Scotland, in Hickey, R. (ed.), *Areal Features of the Anglophone World*, Mouton de Gruyter, 2012, p. 20.

⁹ Maguire, W.: English and Scots in Scotland, in Hickey, R. (ed.), *Areal Features of the Anglophone World*, Mouton de Gruyter, 2012, p. 12.

¹⁰ Maguire, W.: English and Scots in Scotland, in Hickey, R. (ed.), *Areal Features of the Anglophone World*, Mouton de Gruyter, 2012, p. 10.

¹¹ Aitken, A. J.: Sources of the vocabulary of Older Scots, in Macafee, C. (ed.), *Collected Writings on the Scots Language*, 2015, p.5. [Online] Scots Language Centre, [http://medio.scotslanguage.com/library/document/aitken/Sources_of_the_vocabulary_of_Older_Scots_\[1954\]](http://medio.scotslanguage.com/library/document/aitken/Sources_of_the_vocabulary_of_Older_Scots_[1954]) (accessed 30.10.2019).

¹² Calin, W.: *The Lily and the Thistle: The French Tradition and the Older Literature of Scotland*, University of Toronto Press, 2014, pp 11-12.

and of grammatical gender, certain *idioms and syntactical innovations* are the *result of* contact with French. Also other aspects of the (standard) English grammar were heavily influenced by French. For instance, as Calin claims, *the* auxiliaries, pronouns, or prepositions are of Germanic origin, but they function in English in a French manner. Moreover, some other peculiarities of the English grammar may be ascribed to the French influence. These would include, among others, formal and semantic fusion, affinities and innovations of structure, parallels in phraseology and semantics, *or* proverbs and proverbial sayings. According to the scholar, “these would be caused by, or be the effect of, accelerated drift due to linguistic (French) interference, the acceleration of ‘natural’ evolution *in the language* caused by the presence of French and the absence, for three centuries, of a central or aristocratic class that could have slowed the evolution”. Calin adds that “the same would be roughly the case for Scots, originally a variety of Northumbrian English, with, *directly or indirectly, the same causes*” (*ibid.*). Furthermore, Calin claims that, as was the case with English, also “the Scots lexicon was enriched by *loan words from other languages*. The Scandinavian and the Dutch lexicons helped shape the Lowlands vernacular”. However, as with English, the greatest number of lexical items borrowed during the Middle Ages and the Renaissance came from French. What is more, Calin quotes Macafee¹³ who states that “the *percentage* of words of French origin – of French loan words – is significantly greater in Scots *than in English*” (*ibid.*).

Let us now turn to the varieties that had or still have influence upon Kashubian. As Treder¹⁴ says, Polish or German had always a stronger position in Kashubia than Kashubian did, which has left permanent traces in the language of the Kashubians. First of all, we should address the long-standing language contact situation that persists to this day in the north of Poland, that is the mutual Polish-Kashubian interferences. According to Mazur¹⁵, it is beyond any doubt that the linguistic ties between Kashubian and Polish have existed for many centuries. It goes without saying that the impact of Polish on Kashubian is of great significance. This is not surprising bearing in mind that Polish was in the past and is nowadays the official language of the Polish state¹⁶. As such, the Polish language enjoys a privileged position in the territory of Poland, including the

¹³ Macafee, C.I.: *Older Scots Lexis*, in ed. Charles Jones (ed.), *The Edinburgh History of the Scots Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997.

¹⁴ Treder, J.: Kaszubszczyzna - od dialektu do języka, in A. Dunin-Dudkowska and A. Małyńska (eds.), *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – Procesy – Tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Mazurowi*, Wyd. UMCS, 2013, s. 421-438.

¹⁵ Mazur, J.: Dialekty, in Gajda, S. (ed.), *Język polski*, Opole, 2001.

¹⁶ During the partitions of Poland in the 19th and 20th centuries and during the German occupation of Poland (1939-45), Polish was replaced by standard German as the official language in Kashubia.

Kashubian area. Therefore, Polish has been, until recently, the dominant or even the sole language of higher registers in Kashubia. Polish would be used in official contacts between an individual and the Polish state, in the spheres of schooling and education or in the church. Naturally, the above-mentioned situation had and still has a significant influence on Kashubian. Kashubians are aware of the fact that their lect remains under the influence of Polish. It is not unusual to hear hybrid forms which result from mixing Kashubian elements with Polish ones. This phenomenon is referred to by Kashubians as *pòlaszenié* (polonizing) and resembles other mixed lects, such as e.g. Surzhyk used in Ukraine¹⁷. In this context, one should mention that it is often claimed that in Kashubia, we deal with diglossia, with Kashubian being the low variety and Polish enjoying the status of the high variety.

Throughout its history, Kashubian was heavily influenced by the Germanic lects: Low German and standard German. The above is, obviously, connected with the fact that German lects were present in Kashubia for many centuries and they often enjoyed a privileged position as compared with that of Kashubian. German was initially brought to Pomerania by German colonists and the church. The position of German (and Low German) was later reinforced during the reign of the Teutonic Knights in Pomerania and during the partition of Poland when Kashubia was a part of the Prussian and German states and during the Second World War when the area became a part of the German Reich. This led to a situation where Kashubians were often *bilingual* (speaking Kashubian at home and with family/neighbours and Polish at church or in official situations during the Polish reign), *trilingual* (speaking, apart from Kashubian and Polish, Standard German, e.g. in contacts with German administration) *quadrilingual* (speaking, apart from Kashubian, Polish and Standard German, Low German with their German neighbours¹⁸). The above-mentioned situation with regard to the German influence upon Kashubian has led to a situation where Kashubian contains about 5% loanwords from German (such as *fajrowac* "celebrate"). Contrary to Polish, these loanwords come often from Low German and not only from standard German¹⁹. Apart from the impact of German on the lexicon of Kashubian, one should remember that Low German/Standard German shaped other aspects of the Kashubian grammar, remarkably, one should notice the influence of German on the

¹⁷ Surzhyk is a range of mixed (macaronic) sociolects of Ukrainian and Russian used in Ukraine.

¹⁸ As Topolińska (1974:17) says, "the German colonists who appeared in large number in the Kashubian area in the first half of the seventeenth century were all of Low German origins".

¹⁹ Gliszczyńska, A.: Germanizmy leksykalne południowej kaszubszczyzny (Na materiale książki Bolesława Jądzewskiego Wspomnienia kaszubskiego "gbura"), *LingVaria*, 1 (3), 2007, p. 80.

Kashubian tense system. In this respect, Bartelik²⁰ gives the example of the Kashubian past tense formed with the verb *miec* 'to have', by analogy with the German *Perfekt* tense, formed with the verb *haben*. Other sources of loanwords in Kashubian include the Baltic languages, especially the Old Prussian language.

2.4. The political forces shaping the varieties

One should also notice that the lects have been primarily confined to regions which have no statehood and therefore, as mentioned before, have been exposed to the influence of the official languages of the countries in which the varieties are spoken. The last fact may explain the shift of the lects towards dialectalization or near-dialectalization under English and Polish, respectively. As Kniezsa maintains "*the history of the relationship between Scotland and England is one of constant political, linguistic, cultural influence of the south upon its northern neighbour*"²¹. Scotland was established as an independent European state in the Early Middle Ages and continued to exist as a sovereign country until 1707. In 1603, the Scottish King, James VI, became by inheritance King of England. In this way, a personal union of the three kingdoms was established. Subsequently, in 1707, Scotland entered into a political union with England. In this way, the new Kingdom of Great Britain was created²².

After the union, the position of London English increased in Scotland. This comes as no surprise as it was London that was the capital of the new, united state and it was where the British monarchs resided. In this way, (standard) English established its dominant position in Scotland. It is sometimes postulated, that the above-mentioned situation led to dialectalization of Scots. According to Kloss²³, Scots has been dialectized as an English dialect. As the scholar maintains, "complete dialectization can take place only in the case of a redialectized ausbau language which if it had remained unstandardized or even unwritten, would not be held to constitute an autonomous linguistic system". Kloss provides the example of Czech and Slovak. He says: "If e.g. Slovakia would replace standard Slovak by standard Czech then it would be correct to call Slovak 'dialectized'". He concludes that "this is what happened in Scotland after the speakers of the ausbau language called Scots (or Lallans) adopted English as their sole medium for serious literature" (ibid.).

²⁰ Bartelik, P.: Wpływ języka niemieckiego na system gramatyczny kaszubszczyzny w świetle nowszych badań, *Gwary Dziś*, 7, 2015.

²¹ Kniezsa, V.: The Influence of English upon Scottish Writing, in Hickey, R. and Puppel, S, *Language History and Linguistic Modelling: A Festschrift for Jacek Fisiak on his 60th Birthday*, Walter de Gruyter, 1997, p. 637.

²² Mackie, J.D.: *A History of Scotland*, Penguin, 1969.

²³ Kloss, H.: 'Abstand Languages' and 'Ausbau Languages'. *Anthropological Linguistics*, 9 (7), 1967, p. 35.

As to the statehood of Kashubia, the ‘Kashubian’ states were the Pomeranian dukedoms²⁴ that existed only in the Middle Ages. In the 12th and 13th centuries, today’s Kashubia was a part of the Duchy of Pomerania, a state ruled by the House of Sobiesław. This was the only time in history when there existed a “Kashubian” state. After the collapse of the House of Sobiesław, the area was incorporated into the Polish state and subsequently into the State of the Teutonic Order in which German enjoyed the dominant position. In the 15th century, Kashubia, as a part of Pomorelia, became a part of the Kingdom of Poland, where it remained until the partitions of Poland in the late 18th century. Later, Kashubia was a part of Prussia and, then, Germany. Under the Treaty of Versailles of 1919, the area was ceded to Poland. Between 1939 and 1945, the area was a part of the Third Reich. Since 1945 Kashubia has been again a part of Poland. As may be easily seen, apart from the period of the Middle Ages, there has been no ‘Kashubian’ state and the area shifted from one country to another. In such circumstances, it is not surprising that Kashubian was not established as an official language. Moreover, the dominant position of Polish has caused, as Kloss²⁵ says, near-dialectalization of the lect. With regard to the lects, it may be believed that the fact that until recently they did not have the status of an official language may have contributed to the dialectalization or near-dialectalization of the varieties²⁶. Let us conclude by quoting Spolsky²⁷ who says that “a language is a dialect with a flag, or even better, with an army”. This shows how strong political and cultural reasons are when we attempt to identify a speech variety as a dialect or a language.

3. Conclusion

Some researchers treat Scots and Kashubian as dialects of other languages, whereas some others treat the lects as independent languages. One can clearly notice some historical, political and sociolinguistic parallels with regard to the two lects. Those could be summarized as follows: Scots and Kashubian developed from different dialects than (standard) English and (standard) Polish did. Moreover, both varieties are used on the peripheries of the respective English and Polish language areas. Scots and Kashubian have been primarily confined to the regions which have no statehood, and therefore have been exposed to the influence of English and Polish, that is, the official languages of the areas where the two varieties are

²⁴ There is a tendency among the Kashubian elite to treat those early Pomeranian dukedoms as Kashubian states and their dukes as Kashubian dukes.

²⁵ Kloss, H.: ‘Abstand Languages’ and ‘Ausbau Languages’. *Anthropological Linguistics*, 9 (7), 1967, p. 35.

²⁶ Only recently both lects have been granted the status of regional languages. The British government has acknowledged Scots as a regional language, and recognised it under the European Charter for Regional or Minority Languages. In a similar manner, in 2005, Kashubian was recognized by the Polish state as a regional language in Poland.

²⁷ Spolsky, B., 1998. *Sociolinguistics*, Oxford University Press., p. 30.

spoken. This may explain the shift of the lects towards dialectalization or near-dialectalization. Eventually, one may easily notice certain similarities between the two lects with regard to the so-called standardization facts. The varieties have not developed a modern standard (Scots), or the standardization process is still under way (Kashubian). Taking into account the above, certain sociolinguistic similarities between Scots and Kashubian may be noticed and it may be plausible to claim that both lects share a similar status with regard to the language-dialect distinction, due to, among others, similar sociolinguistic factors which have affected the position of the varieties in question.

References

- Aitken, A.J., 1984. Scottish accents and dialects, in Trudgill, P. (ed.) *Language in the British Isles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aitken, A.J., 2015. Sources of the vocabulary of Older Scots, in Macafee, C. (ed.), *Collected Writings on the Scots Language*. [Online] Scots Language Centre [http://medio.scotslanguage.com/library/document/aitken/Sources_of_the_vocabulary_of_Older_Scots_\[1954\]](http://medio.scotslanguage.com/library/document/aitken/Sources_of_the_vocabulary_of_Older_Scots_[1954]), (accessed 30.10.2019).
- Bartelik, P., 2015. Wpływ języka niemieckiego na system gramatyczny kaszubszczyzny w świetle nowszych badań. *Gwary Dziś*, 7, pp. 215–230.
- Calin, W., 2013. *The Lily and the Thistle: The French Tradition and the Older Literature of Scotland*. Toronto, Buffalo and London: University of Toronto Press.
- Corbett, J., McClure, J. D. and Stuart-Smith, J. (eds.), 2003. *The Edinburgh Companion to Scots*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gliszczyńska, A., 2007. Germanizmy leksykalne południowej kaszubszczyzny (Na materiale książki Bolesława Jażdżewskiego Wspomnienia kaszubskiego "gbura"). *LingVaria*, 1 (3), 79–89.
- Klemensiewicz, Z., 2002. *Historia języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kloss, H., 1967. 'Abstand Languages' and 'Ausbau Languages'. *Anthropological Linguistics*, 9(7), pp. 29–41.
- Kniesz, V., 1997. The Influence of English upon Scottish Writing, in Hickey, R. and Puppel, S (eds.), *Language History and Linguistic Modelling: A Festschrift for Jacek Fisiak on his 60th Birthday*. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Macafee, C.I., 1997. *Older Scots Lexis*, in Charles Jones (ed.), *The Edinburgh History of the Scots Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Maguire, W., 2012. English and Scots in Scotland, in Hickey, R. (ed.), *Areal Features of the Anglophone World*. Berlin and Boston: Mouton de Gruyter.
- Mazur, J., 2001. Dialekty, in Gajda S., (ed.), *Język polski*. Opole.
- McClure, J.D., 1997. *Why Scots matters*. Edinburgh: Saltire Society.

- Pyles, T., and Algeo J., 1993. *The origins and development of the English language*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Spolsky, B., 1998. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Treder, J., Kaszubszczyzna - Od dialektu do języka, in A. Dunin-Dudkowska and A. Małyska (eds.), *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – Procesy – Tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Mazurowi*, Wyd. UMCS, Lublin 2013, pp. 421-438.
- Tréder, J., 2014. *Spòdlowô wiedzà ò kaszëbiznie*. Gduńsk: Wëdôwizna Kaszëbskò - Pòmòrszczégò Zrzeszeniô.
- Topolińska ,A., 1974. *Historical Phonology of the Kashubian Dialects of Polish*. The Hague and Paris: Walter de Gruyter.
- Unger, J., W. 2013. *The Discursive Construction of the Scots Language: Education, politics and everyday life*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.

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

FACHSPRACHLICHE AUSDRÜCKE 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.

Was unter Fachsprache zu verstehen ist, dafür gab es in der Vergangenheit und gibt es auch heutzutage mehrere Definitionsversuche. Eine einheitliche Definition und Verwendung für den Begriff Fachsprache ist kein einfaches Unterfangen – Grund hierfür ist das komplizierte Verhältnis der Fachsprachen zur Allgemeinsprache und dies sei der Gegenstand vieler Studien in der Fachsprachenforschung.

Die wohl bekannteste Definition der Fachsprache hat Lothar Hoffmann formuliert: „Fachsprache ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen (...) zu gewährleisten.“¹

Es sei darauf hingewiesen, dass die Fachsprache durch einen spezifischen Fachwortschatz und spezielle Normen für die Auswahl, Verwendung und Frequenz

¹ Hoffmann 1987, S. 53.

gemeinsprachlicher lexikalischer und grammatischer Mittel gekennzeichnet ist. Sie existiert nicht als selbständige Erscheinungsform der Sprache, sondern wird in Fachtexten aktualisiert, die außer der fachsprachlichen Schicht immer gemeinsprachliche Elemente enthalten.²

Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Fachsprache so alt ist, wie die Sprache selbst, denn seit Menschen angefangen haben miteinander zu kommunizieren, haben sie bei verschiedenen Tätigkeiten einen bestimmten Wortschatz benutzt. Deshalb kann man ganz berechtigt feststellen, dass die Anfänge der einzelnen Fachsprachen mit den Anfängen ihrer entsprechenden Spezialisierung und Fächer übereinstimmen.³

Der Unterschied zwischen der Fach- und der Allgemeinsprache liegt vor allem darin, dass die Allgemeinsprache von der ganzen Sprachgemeinschaft verständlich benutzt wird. Dagegen wird die Fachsprache innerhalb eines bestimmten Fachgebiets benutzt und die einzelnen Fachbegriffe sind eindeutig bezeichnet.⁴

Die Fachsprache dringt in den allgemeinen Sprachwortschatz auf verschiedene Art und Weise ein. Für ihre Verbreitung innerhalb einer Sprachgemeinschaft sorgen einerseits Fach- und Sachbücher, andererseits werden die fachsprachlichen Elemente auch durch die Medien in reicher Fülle an die Öffentlichkeit gebracht und dringen somit in den alltäglichen Sprachwortschatz ein.⁵

Den Medien wird berechtigt eine umfassende, bestimmende Rolle im sprachlichen Prozess zugeschrieben. Die modernen technischen Errungenschaften ließen die Welt im 20. Jahrhundert immer mehr zu einem einheitlichen Nachrichtenraum werden. Durch die modernen Massenmedien (damit sind vor allem Zeitungen, Rundfunk und Film gemeint) konnte auch die Fachsprache schnell verbreitet werden. Mit Hilfe der Massenkommunikationsmittel konnten Millionen von Menschen ohne zeitlichen Verzug und nahezu an beliebigen Orten die gleiche Nachricht empfangen.⁶

Einige davon waren selbstverständlich ganz harmlos und unschädlich. Es können aber Bedenken auftauchen, wenn über die Massenmedien geworben wird und wo politische Informationen durchaus in manipulatorischer Absicht zusammengestellt werden. Besonders deutlich wird die Manipulation in Ländern mit staatlich gelenkten Medien, wie es im Dritten Reich der Fall war.⁷

„Krakauer Zeitung“ war ein im November 1939 von den nationalsozialistischen Besatzern im Generalgouvernement gegründetes Tagesblatt und war im ganzen Krakauer Distrikt zu erreichen.⁸ Unter den Inhalten dominierte der

² Schmidt 1969, S. 17.

³ Štefaňáková / Tuhárska 2015, S. 7.

⁴ Ebenda, S. 9.

⁵ Ebenda, S. 9.

⁶ Lis 2010, S. 550.

⁷ Lis 2010, S. 550.

⁸ Jockheck 2006, S. 99.

Themenkomplex Krieg und Außenpolitik, wobei aber das Schwergewicht auf dem Kriegsgeschehen lag. Die „Krakauer Zeitung“ sorgte – wie alle anderen nationalsozialistischen Medien – auch für propagandistisch gefärbte aktuelle Nachrichten aus der ganzen Welt.⁹

Die „Krakauer Zeitung“, als ein Symbol der deutschen Kraft, war für die Pressegewaltigen in Staat und Partei von außergewöhnlicher Wichtigkeit für die geistige Kriegführung.¹⁰ Denn dem geschriebenen Wort in der Öffentlichkeit maß das NS-Regime große Bedeutung bei. Die Nationalsozialisten haben bestimmten lexikalischen und stilistischen Mitteln mit ihren irreführenden Mehrdeutigkeiten und Fälschungen einen breiten Raum eingeräumt. Die Sprache der „Krakauer Zeitung“ wurde nicht selten mit einer spezifischen Fachsprache aufgeladen – die Verwendung von zahlreichen Entlehnungen aus dem fachsprachlichen Gebiet stand an der Tagesordnung und die Leser sollten auf diese Art und Weise ein überwältigendes Gefühl von Gemeinsamkeit und Stärke erfahren.¹¹

1. Religion

Die Nazipropaganda übernahm viele Wörter und Phrasen aus dem Bereich der Religion. Bestimmte Begriffe (*Erlöser, Christus, Sonderheiland, Messias, Hölle, Geist, Glaube, Teufel, heilig, ewig, satanisch, teuflisch* etc.), die der Sakralsprache entstammen, fanden Eingang in den profanen Sprachgebrauch. Man forderte damit Glauben statt Wissen ein.¹² Einige Beispiele: „Hitler ist unser *Erlöser*, ist unsere Freiheit.“¹³ „Der Führer ist ein neuer *Christus*, ein deutscher *Sonderheiland*.“¹⁴ „Nach Erscheinen des *Messias* beginne das tausendjährige Reich, in dem ein neuer Himmel und eine neue Erde aufgehen.“¹⁵ „Was Deutschland heute vollbringt, ist ein Ruhmesblatt der Nation für *ewige* Zeiten.“¹⁶ „Im Nationalsozialismus liegt die *heiligste* Mission des Deutschtums.“¹⁷ „Es gibt nur ein *heiligstes* Menschenrecht und dieses Recht ist zugleich die *heiligste* Verpflichtung, nämlich: dafür zu sorgen, dass das Blut rein erhalten bleibt“¹⁸ „Ihr höchster Eid und ihre *heilige* Mission sei, unseren Kontinent vor dem unausdenkbaren Schrecken des Sowjetregimes zu bewahren.“¹⁹ „Wir nennen den Krieg unsere *heilige* Mission“²⁰ „Dass die Feinde

⁹ Lis 2010, S. 549.

¹⁰ Kołtunowski 1987, S. 43.

¹¹ Kinne/Schwitalla 1994, S. 1.

¹² Lis 2008, S. 44.

¹³ KrZ, Nr. 186, 1942, S. 2.

¹⁴ KrZ, Nr. 217, 1944, S. 2.

¹⁵ KrZ, Nr. 5, 1940, S. 2.

¹⁶ KrZ, Nr. 126, 1944, S. 1.

¹⁷ KrZ, Nr. 186, 1942, S. 3.

¹⁸ KrZ, Nr. 61, 1940, S. 10.

¹⁹ KrZ, Nr. 188, 1942, S. 1.

²⁰ KrZ, Nr. 186, 1942, S. 2.

dieses Landes böse und *satanisch* sind, haben wir immer schon gewusst.²¹ „Kapitalismus ist an sich von Natur aus *satanisch*“²² „Der Bolschewismus verrichtet zwar in dieser Welt ein wahres *Teufelswerk*.“²³ „Hier erweist sich wiederum das internationale Judentum als das *teuflische* Ferment der Dekomposition.“²⁴ „Es waren nur wenige, die dieser *Hölle* auf Erden entkommen konnten.“²⁵ „Die Anglo-Amerikaner können durch ihren Luftkrieg wohl umfangreiche materielle Schäden anrichten und den europäischen Kunstbesitz vernichten, aber den *Geist* Europas vermögen sie damit nicht auszurotten.“²⁶ „Deutscher *Geist* gewinnt den Krieg.“²⁷ „Aus unserem *Glauben* an Adolf Hitler und uns selbst fanatischen hinhaltenden Widerstand, bis die Brücke in die nahe Zukunft mit ihrer endgültigen Wende sicher geschlagen ist.“²⁸ „Der feste *Glaube* an den kommenden Sieg ist die Waffe unserer Herzen, die niemals wanken“²⁹

2. Naturwissenschaft

Neben dem religiösen ist es vor allem biologisches bzw. medizinisches Begriffsgut (*Rasse, Blut, Vergiftung, Seuche, Ungeziefer, Parasit, Pest, Mischling, Krebsgeschwür, Schädling, Körper, artfremd* etc.), das von den Nationalsozialisten annektiert und an die politische bzw. weltanschauliche Gegner gerichtet wird:³⁰ „Die arische *Rasse* steht an der Spitze der menschlichen Entwicklung.“³¹ „Es gibt nur ein heiligstes Menschenrecht und dieses Recht ist zugleich die heiligste Verpflichtung, nämlich: dafür zu sorgen, dass das *Blut* rein erhalten bleibt.“³² „Alle großen Kulturen der Vergangenheit gingen nur zugrunde, weil die ursprünglich schöpferische Rasse an *Blutvergiftung* abstarb.“³³ „Vernichtung der jüdischen *Seuche* sei eine moralische Verpflichtung.“³⁴ „Wenn man das jüdische *Ungeziefer* vom deutschen Volkskörper vertilgen wolle, dürfe man kein Mitleid für das *Ungeziefer* haben.“³⁵ „Bei dem Juden hingegen ist diese Einstellung zur Arbeit überhaupt nicht vorhanden; er war deshalb auch nie Nomade, sondern immer nur

²¹ KrZ, Nr. 217, 1944, S. 1.

²² KrZ, Nr. 185, 1942, S. 1.

²³ Ebenda.

²⁴ KrZ, Nr. 185, 1942, S. 1.

²⁵ KrZ, Nr. 124, 1944, S. 2.

²⁶ KrZ, Nr. 126, 1944, S. 2.

²⁷ KrZ, Nr. 5, 1940, S. 2.

²⁸ KrZ, Nr. 217, 1944, S. 1.

²⁹ KrZ, Nr. 186, 1942, S. 2.

³⁰ Lis 2008, S. 48.

³¹ KrZ, Nr. 71, 1940, S. 2.

³² KrZ, Nr. 61, 1940, S. 10.

³³ KrZ, Nr. 58, 1942, S. 5.

³⁴ KrZ, Nr. 86, 1944, S. 1.

³⁵ KrZ, Nr. 124, 1944, S. 8.

Parasit im Körper anderer Völker.“³⁶ „Die Juden sind ein *artfremdes*, streng abgeschlossenes Volk mit ausgesprochen parasitären Eigenschaften, eine völlig fremde *Rasse*.“³⁷ „Unser Volk aber hätte das gleiche Schicksal gehabt, wenn nicht Adolf Hitler den Kampf gegen diese jüdische *Weltpest* aufgenommen hätte.“³⁸ „So können Juden und jüdische *Mischlinge* nicht Beamte werden.“³⁹ „Man muss dieses *Krebsgeschwür* aus dem Leibe des Staates herausschneiden.“⁴⁰ „Die Juden sind *Schädlinge*, sie fügen jedem einzelnen Schaden zu.“⁴¹ „Die Juden, das Gift im *Volkskörper*, hatten Deutschland geschwächt.“⁴²

3. Militärwesen

Augenfällig ist auch die Militarisierung der Sprache der nationalsozialistischen Propaganda. Die propagandistischen Mittel sollten die militärische Erziehungsweise vorbereiten und allen Deutschen die militärische Denkweise einprägen. Der militärische Klang der Sprache (*Invasor, Aggressor, Front, Schlacht, Truppe, Waffe, Sieg, Endsieg, Ansturm, Expansionsdrang, Schwert, Kampf, Bollwerk, siegreich, kämpferisch, kriegerisch, marschieren* etc.) machte das deutsche Volk einer Armee ähnlich. Die Armee forderte von ihren Soldaten absoluten Gehorsam, genaue Ausführung aller Befehle und keine Diskussion mit Offizieren, d. h. mit NSDAP und ihrem Führer⁴³: „Deutschland ist uns alles. Es wird nie zerbrechen, dafür bürgt die *Front* der Soldaten und der schaffende Volksgenosse.“⁴⁴ „Die *Schlacht* ist außerordentlich heftig.“⁴⁵ „Die Führung der deutschen *Truppen* muss als genial bezeichnet werden.“⁴⁶ „Die deutschen *Truppen* haben den harten Winter ohne Schaden überwunden, und der deutsche Vormarsch geht unaufhaltsam weiter.“⁴⁷ „Wer mit der *Waffe* in der Hand Widerstand leiste, sei zu liquidieren.“⁴⁸ „Wir sind alle überzeugt, dass uns der Führer zum größten *Siege* der deutschen Geschichte führen wird.“⁴⁹ „Auch unsere Gabe soll dazu beitragen, dass wir den Krieg *siegreich* beenden“⁵⁰ „Wir kämpfen gegen die *Invasoren* und

³⁶ KrZ, Nr. 67, 1940, S. 1.

³⁷ KrZ, Nr. 71, 1940, S. 3.

³⁸ KrZ, Nr. 231, 1943, S. 6.

³⁹ KrZ, Nr. 297, 1942, S. 1.

⁴⁰ Nr. 217, 1944, S. 5.

⁴¹ KrZ, Nr. 18, 1939, S. 1.

⁴² KrZ, Nr. 217, 1944, S. 5.

⁴³ Kosińska 1991, S. 199.

⁴⁴ KrZ, Nr. 126, 1944, S. 1.

⁴⁵ KrZ, Nr. 217, 1944, S. 1.

⁴⁶ KrZ, Nr. 101, 1940, S. 1.

⁴⁷ KrZ, Nr. Nr. 185, 1942, S. 2.

⁴⁸ KrZ, Nr. 18, 1939, S. 1.

⁴⁹ KrZ, Nr. 126, 1944, S. 1.

⁵⁰ KrZ, Nr. 93, 1943, S. 1.

Aggressoren, die Europa besetzt haben und sich als Herren aufspielen.“⁵¹ „Niemand verliert den Glauben an den *Endsieg*“⁵² „Die hervorragende deutsche Wehrmacht [...] *marschiert* unter persönlicher Führung Adolf Hitlers durch Belgien, Holland und Luxemburg“⁵³ „Kein Mensch aus der ganzen Welt kann sachlich bestreiten, dass das deutsche Volk seinen Feinden an fachlichem Können, an *kämpferischen* Leistungen und an *kriegerischer* Moral weit überlegen ist.“⁵⁴ „Unser Ziel ist die Bewahrung des Kontinents und seiner alten Kultur vor dem *Ansturm* der barbarischen Horden aus dem Osten“⁵⁵ „Das sowjetische Regime wies von Anfang an den stärksten und explosivsten *Expansionsdrang* in der Welt auf.“⁵⁶ „Mit scharfem *Schwert*, genialer Strategie und heldenmütigen Draufgängertum hat unsere Wehrmacht den Feind zu Boden geschlagen.“⁵⁷ „In Zukunft wird unter dem Schutz des deutschen *Schwertes* in den weiten Räumen des eurasischen Kontinents Frieden und Ordnung herrschen“⁵⁸ „Dieser heldenhafte *Kampf* trage zur Sicherung einer würdigen Zukunft bei.“⁵⁹ „Erfolgreich postulierte sich die Hitlerjugend als *Bollwerk* gegen autoritäre Elternhäuser und die Schule.“⁶⁰

4. Technik

Der technische Bereich, wo das Vokabular nicht selten umgedeutet wurde oder eine völlig neue bzw. zusätzliche spezifische Bedeutung erhielt, umfasste u. a. solche Phrasen wie *formen, zäh, stählern, eisern, hart, Ausschaltung*⁶¹ etc., z. B.: „Es wurde eine starke Truppe *geformt*.“⁶² „Nordöstlich Warschau trat der Feind, von Panzern und Schlachtfliegern unterstützt auf breiter Front zum Angriff an, konnte aber infolge unserer *zähen* Verteidigung und der sofort einsetzenden Gegenangriffe nur geringe Erfolge erzielen.“⁶³ „Wir halten mit *stählernem* Willen an unseren Zielen fest.“⁶⁴ „Mit *eiserner* Ruhe und gläubiger Siegeszuversicht warten seine Soldaten auf den Befehl des Führers.“⁶⁵ „Mit *eisernem* Besen soll auch die Armee ideologisch gesäubert werden.“⁶⁶ „Mit Freude haben wir eben

⁵¹ KrZ, Nr. 67, 1940, S. 1.

⁵² KrZ, Nr. 252, 1941, S. 2.

⁵³ KrZ, Nr. 110, 1940, S. 1.

⁵⁴ KrZ, Nr. 217, 1944, S. 1.

⁵⁵ KrZ, Nr. 80, 1944, S. 8.

⁵⁶ KrZ, Nr. 14, 1944, S. 1.

⁵⁷ KrZ, Nr. 1, 1939, S. 1.

⁵⁸ KrZ, Nr. 250, 1941, S. 3.

⁵⁹ KrZ, Nr. 184, 1942, S. 2.

⁶⁰ KrZ, Nr. 239, 1944, S. 2.

⁶¹ Lis 2008, S. 65.

⁶² KrZ, Nr. 187, 1942, S. 3.

⁶³ KrZ, Nr. 217, 1944, S. 2.

⁶⁴ KrZ, Nr. 126, 1944, S. 2.

⁶⁵ KrZ, Nr. 173, 1940, S. 1.

⁶⁶ KrZ, Nr. 51, 1943, S. 1.

gehört, dass die Front trotz des gewaltigen Rückmarsches in ihrer Kampfkraft nicht etwa gebrochen, sondern *härter* und widerstandsfähiger denn je ist.“⁶⁷ „Es geht ja um die *Ausschaltung* des Gefährlichen.“⁶⁸

5. Kriminelle Ausdrücke

Der kriminelle Wortschatz war auf den Seiten der „Krakauer Zeitung“ wohl am meisten verbreitet. Die Propagandisten versuchten damit die Feinde Deutschlands zu diskreditieren und bloßzustellen. Solche Ausdrücke waren ursprünglich vor allem gegen Polen und Juden gerichtet, im weiteren Verlauf der Kriegshandlungen auch gegen Sowjetrußland und Westalliierten.⁶⁹

Zu den am häufigsten verwendeten Äußerungen aus der kriminellen Welt gehörten *Bande*, *Banditen*, *Mörder*, *Mordbestien*, *Mord*, *Verbrechen*, *Verbrecher*, *Henker*, *Terror*, *Terroristen*, *Terrorismus*, *Barbaren*, *Vergiftung*, *Gift*, *Vernichtung*, *Grausamkeit*, *Zerstörung*, *Gewalt*, *Ausrottung*, *Hetzer*, *Gangster*, *Brutalität*, *Drangsalierung*, *Misshandlung*, *Unterdrückung*, *vernichten*, *zerstören*, *ausrotten*, *brutal*, *verschleppen*, *massakrieren*, z. B.: „Die Bekämpfung kommunistischer *Banden* auf dem Balkan wurde erfolgreich fortgesetzt.“⁷⁰ „Mehrere der Tat dringend verdächtige polnische *Banditen* sind festgenommen worden.“⁷¹ „Das deutsche Volk steht empörend und erschüttert vor der Bahre der sechs ermordeten Matrosen der »Altmark«. In uns allen herrscht der Zorn gegen die teuflischen *Mörder* an der Themse.“⁷² „Deutsche Kriegsgefangene waren es gewesen, die diesen roten *Mordbestien* zu Tausenden zum Opfer gefallen waren.“⁷³ „Auch über unser Vaterland raste einstmals *Rotmord* der Bolschewisten.“⁷⁴ „Das grauenvolle *Verbrechen* im Blutbad von Katyn, das die Welt aufhorchen ließ, beschäftigt weiter [...] die deutschen Stellen.“⁷⁵ „Die Polen begegneten traditionell jedem Gesetzlosen und *Verbrecher* mit Sympathie, statt ihn [...] als Volksschädling zu verachten“⁷⁶ „Die schrecklichen roten *Henker* haben Kriegsgefangene gemordet.“⁷⁷ „Alle diese Länder stehen unter dem *Terror* der kommunistischen Parteien, die sich mit der Bezeichnung freundschaftliche demokratische Regierungen schmücken.“⁷⁸ „Der bolschewistische *Terror*, der sich heute über den

⁶⁷ KrZ, Nr. 126, 1944, S. 1.

⁶⁸ KrZ, Nr. 77, 1942, S. 5.

⁶⁹ Lis 2008, S. 70.

⁷⁰ KrZ, Nr. 126, 1944, S. 2.

⁷¹ KrZ, Nr. 18, 1939, S. 1.

⁷² KrZ, Nr. 43, 1940, S. 1.

⁷³ KrZ, Nr. 80, 1944, S. 8.

⁷⁴ KrZ, Nr. 86, 1944, S. 1.

⁷⁵ KrZ, Nr. 92, 1943, S. 1.

⁷⁶ KrZ, Nr. 67, 1940, S. 1.

⁷⁷ KrZ, Nr. 91, 1943, S. 1.

⁷⁸ KrZ, Nr. 239, 1944, S. 1.

ganzen Erdball ausgebreitet hat, vernichtete alles.“⁷⁹ „Die *Terroristen* werden hart bestraft, und wir werden nicht zögern, die *Mörder* von Polizisten der vollen Härte des Gesetzes auszusetzen“⁸⁰ „In unserem berechtigten Kampf gegen den sowjetischen *Terrorismus* gingen wir bisher mit viel Härte und wenig Diplomatie vor.“⁸¹ „Nordamerikanische *Terrorbomben* griffen in den Mittagsstunden die Stadt an“⁸² „Diese roten *Barbaren* haben nichts mit Menschlichkeit zu tun“⁸³ „Aber nicht nur die *Vergiftung* der Volksmassen war das Werk der Juden“⁸⁴ „Die Juden, das *Gift* im Volkskörper, hatten Deutschland geschwächt.“⁸⁵ „*Vernichtung* der jüdischen Seuche sei eine moralische Verpflichtung“⁸⁶ „Er fiel den bestialischen *Grausamkeiten* der Sowjets zum Opfer“⁸⁷ „Nach dem furchtbaren Blutbad und den *Zerstörungen* konnten wir als Gefangene in Russland keine Gnade erwarten.“⁸⁸ „Der einzige Weg, das Böse auszulöschen, ist *Gewalt*.“⁸⁹ „Die Bolschewisierung Europas ist das Endziel der *Gewalt*politik des Kreml“⁹⁰; „Zum anderen betonten zahlreiche Nachrichten und Kommentare, dass Moskau die Gelegenheit nutze, um in den sowjetisch besetzten Gebieten mit List und *Gewalt* ein kommunistisches Regime zu etablieren.“⁹¹ „Unser Ziel ist die *Ausrottung* von Tyrannei“⁹² „Das britische Volk hat keine Veranlassung zu triumphieren. Es wird die Rechnung bezahlen müssen, die hier seine verantwortlichen Männer zum Auftrage ihrer jüdischen Aufpeitscher und *Hetzer* durch ihre Blutschuld aufmachen!“⁹³ „Man sieht amerikanische und englische *Luftgangster* vom Himmel heruntergefallen“⁹⁴ „Sie sind dort am größten, wo die *Brutalität* der Luftgangster den Vernichtungswillen unserer Feinde am stärksten kundgibt.“⁹⁵ „Auch hier befinden sich die Volksdeutschen in einem jahrelangen Zustand polnischer *Drangsalierung*“⁹⁶ „Die Politik der marxistisch-bolschewistischen Massenmörder

⁷⁹ KrZ, Nr. 93, 1943, S. 1.

⁸⁰ KrZ, Nr. 185, 1942, S. 5.

⁸¹ KrZ, Nr. 186, 1942, S. 1.

⁸² KrZ, Nr. 4, 1945, S. 1.

⁸³ KrZ, Nr. 147, 1943, S. 1.

⁸⁴ KrZ, Nr. 142, 1942, S. 1.

⁸⁵ KrZ, Nr. 217, 1944, S. 5.

⁸⁶ KrZ, Nr. 86, 1944, S. 1.

⁸⁷ KrZ, Nr. 4, 1945, S. 1.

⁸⁸ KrZ, Nr. 14, 1944, S. 1.

⁸⁹ KrZ, Nr. 124, 1944, S. 8.

⁹⁰ KrZ, Nr. 254, 1944, S. 1.

⁹¹ KrZ, Nr. 247, 1944, S. 1.

⁹² KrZ, Nr. 185, 1942, S. 5.

⁹³ KrZ, Nr. 14, 1944, S. 1.

⁹⁴ KrZ, Nr. 124, 1944, S. 2.

⁹⁵ KrZ, Nr. 14, 1944, S. 1.

⁹⁶ KrZ, Nr. 186, 1942, S. 10.

sei auf *Drangsalierung* der Verhafteten gerichtet“⁹⁷ „Die *Misshandlung* von Häftlingen interessierte die Justiz natürlich nicht.“⁹⁸ „Deutschland erstrebt dort nicht die *Unterdrückung* von kleinen Völkern, sondern einzig und allein die Sicherung eines Lebensraumes.“⁹⁹ „Die Anglo-Amerikaner können durch ihren Luftkrieg wohl umfangreiche materielle Schäden anrichten und den europäischen Kunstbesitz *vernichten*, aber den Geist Europas vermögen sie damit nicht auszurotten.“¹⁰⁰ „Ganz Europa steht vor der Gefahr, durch eine innerasiatisch-bolschewistische Welle *vernichtet* zu werden.“¹⁰¹ „Dann wird Herr Churchill in die Geschichte eingehen als der Mann, der leichtsinnig das englische Weltreich aufs Spiel gesetzt und damit *zerstört* hat.“¹⁰² „Die Bolschewisten haben nicht auf die Taten von Einzelnen oder von Gruppen gewartet, sondern ganze von Polen bewohnte Landstriche, ganze Schichten nur deshalb *zerstört*, weil sie *zerstören* wollten.“¹⁰³ „Der Bolschewismus wünscht die radikale Macht. Um diese zu erlangen, genügt es ihm nicht, ganze Klassen, ganze Stände radikal *auszurotten*, sondern er wünscht auch die Seele der Übriggebliebenen völlig zu besitzen.“¹⁰⁴ „Eine Bande von zehn Männern hat einen Volksdeutschen *brutal* zusammengeschlagen.“¹⁰⁵ „Die Bolschewisten [...] hielten Tausende gefangen, *verschleppten* Hunderttausende und haben in den Gefängnissen Zehntausende Menschen *massakriert* und verbrannt“¹⁰⁶

Fachsprachliche Bezeichnungen und Ausdrücke hatten 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 beweisen. Aus den oben getroffenen Überlegungen geht hervor, dass zu diesen Gegnern vor allem das Judentum, aber auch slawische Nationen, darunter Polen und natürlich andere Kriegsgegner gehörten.¹⁰⁷

⁹⁷ KrZ, Nr. 80, 1944, S. 8.

⁹⁸ KrZ, Nr. 239, 1944, S. 2.

⁹⁹ KrZ, Nr. 47, 1940, S. 1.

¹⁰⁰ KrZ, Nr. 126, 1944, S. 2.

¹⁰¹ KrZ, Nr. 217, 1944, S. 1.

¹⁰² KrZ, Nr. 171, 1940, S. 1.

¹⁰³ KrZ, Nr. 4, 1945, S. 1.

¹⁰⁴ KrZ, Nr. 239, 1944, S. 2.

¹⁰⁵ KrZ, Nr. 185, 1942, S. 5.

¹⁰⁶ KrZ, Nr. 48, 1943, S. 1.

¹⁰⁷ Klemperer 1949, S. 90.

Bibliografie**Primärliteratur**

Krakauer Zeitung (1939-1945), Zeitungsverlag Krakau-Warschau

Sekundärliteratur

- Hoffmann, L., 1987, *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin.
- Jockheck, L., 2006, *Propaganda im Generalgouvernement. Die NS-Besatzungspresse für Deutsche und Polen 1939-1945*, Osnabrück.
- Kinne, M. / Schwitalla, J., 1994, *Sprache im Nationalsozialismus*, Heidelberg.
- Klemperer, V., 1949, *LTI. Notizbuch eines Philologen*, Berlin.
- Kołtunowski, P., 1987, *Charakterystyka hitlerowskiego dziennika Krakauer Zeitung*, „Zeszyty Prasoznawcze”, R. XXVIII, nr 2 (112), Kraków, 41-56.
- Kosińska, D., 1991, *Die Sprache im Dienste der nationalsozialistischen Propaganda des Dritten Reiches*, „Płockie Rozprawy Neofilologiczne”, Band I, Płock, 195-204.
- Lis, R., 2008, *Propagandasprache im Dritten Reich anhand der NS-Besatzungspresse im Generalgouvernement*, München.
- Lis, R., 2010, *Propaganda im Generalgouvernement. Die NS-Besatzungspresse in Polen 1939-1945*, „Studien zur Deutschkunde”, Band XLV, Warszawa, 549-559.
- Schmidt, W., 1969, *Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen*, „Sprachpflege – Zeitschrift für gutes Deutsch”, Band 18, Leipzig/Berlin, 10–21.
- Štefaňáková, J. / Tuhárska, Z., 2015, *Fachtext – Terminus – Übersetzung*, Banská Bystrica.

Beata Nawrot-Lis
Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities
Radom, Poland
b.nawrot-lis@uthrad.pl

SOCIAL AND LINGUISTIC BENEFITS OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)

Streszczenie: Obecnie w całej Europie i poza nią można zaobserwować wzrost wpływu Zintegrowanego Kształcenia Przedmiotowo-Językowego (CLIL) na praktykę nauczania języków, a lista możliwych korzyści płynących z tej formy edukacji jest stosunkowo długa. Poniższy artykuł omawia dostępne wyniki i wnioski dotyczące potencjału Zintegrowanego Kształcenia Przedmiotowo-Językowego, koncentrując się na dwóch grupach korzyści: społecznych i językowych.

Słowa kluczowe: nauczanie dwujęzyczne, kształcenie językowe, efekty.

Abstract: The influence of CLIL on teaching practice is currently expanding quickly across Europe and beyond and the list of possible benefits of CLIL is relatively long. The article discusses the already available results and conclusions on the potential of Content and Language Integrated Learning (CLIL). The paper focuses on two groups of the benefits: social and linguistic ones.

Keywords: bilingual teaching, language teaching, effects.

Content and Language Integrated Learning is seen as a way of improving the standards of education in Europe. Firstly, it paves the way for the integration of European citizens. Secondly, it values content teaching, since it underlines the importance of a learner in his/her process of learning. Thirdly, it can improve contemporary language programmes. Let us consider these dimensions in turn and analyse possible benefits of implementing CLIL into educational settings.

As Pérez-Vidal has suggested, they can be grouped in the three different categories used to describe the rationale behind CLIL. The author enumerates:

1. Linguistic benefits
 - a. Increases the number of hours of exposure to the target language.
 - b. Promotes authentic communication.
 - c. Extends the number of domains and functions of language being used.
 - d. Stimulates interaction.
 - e. Communication becomes meaningful.

2. Educational and pedagogical benefits
 - a. A cross-sectional approach to language learning is enforced.
 - b. Increases motivation.
 - c. Spurs didactics.
 - d. Improves studying skills.
 - e. Stimulates intrinsic motivation to communicate.
3. Social benefits
 - a. Promotes linguistic diversity.
 - b. Promotes intercultural approaches to education.
 - c. Promotes European citizenship.¹

Content and Language Integrated Learning seems to be highly justified in foreign language teaching, for both social and linguistic reasons.

1. Social Benefits

With respect to social factors, it should be noted that we are living in the era of globalization. Increasing contacts between countries directly evoke the need to communicate in a foreign language. People not only have a chance to work but also study abroad. In order to do it, they are expected to reach an appropriate level of advancement in a second language. This expectation has been stated by The European Commission: “The European Commission has been looking into the state of bilingualism and language education since the 1990s, and has a clear vision of a multilingual Europe in which people can function in two or three languages”.²

There is a strong need to create certain conditions for foreign language learning, in order for people to function in a foreign language or even enter a foreign society. Content and Language Integrated Learning provides such conditions and prepares the learners for the internationalization process. There is a need for teaching school subjects by means of a foreign language as soon as possible, especially in the case of people who link their future life with living or studying abroad. In addition, other sources maintain that using CLIL in the classroom enables the students to learn, for example, about specific neighbouring countries, regions or minority groups, since it introduces the wider cultural context.³ Streeter adds that CLIL provides “constant comparison of and reflection on a student’s own country and culture in historical, geographical or social contexts with those of foreign societies”.⁴

Furthermore, Mehisto, Marsh and Frigols state that teaching content and language at the same time, gives the learners a possibility to obtain necessary social

¹ Pérez-Vidal, 2007, 112.

² Mushkudiani, 2017, 2.

³ Papaja, 2012, 29.

⁴ Streeter, 2000, 4.

skills and habits which are necessary in order to become successful “in an everchanging world”.⁵ At this point, we may also refer to the concept of language users as *acteurs sociaux* introduced in The Common European Framework of Reference for Languages and defended by Byram. A successful *acteur social* is a norm-accepting user. As Byram observes, the “intercultural dimension” in language teaching should be aimed at guiding learners to become intercultural speakers or mediators. Thus, language teaching with an intercultural dimension enables learners to acquire the linguistic competence, but also to develop their intercultural competence, e.g. the ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, the ability to interact with people with different multiple identities and their own individuality. In other words, developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are:

1. To give students intercultural competence as well as linguistic competence;
2. To prepare them for interaction with people of various cultures;
3. To enable them to understand and accept people from different cultures as individuals with other distinctive values, perspectives, and behaviours;
4. To help them to notice that such interaction is an enriching experience.⁶

Therefore, the role of the language teacher is to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a given culture or country.⁷ In the light of the above, Content and Language Integrated Learning seems to be a highly justified approach in foreign language teaching, since it promotes values and skills conducive to multilingualism and multiculturalism in Europe.

2. Linguistic benefits

Linguistic benefits are another group of profits mentioned at the beginning of the article. To begin with, according to Richards and Rodgers “linguistic units should create coherence and cohesion within speech and texts and not be limited to the level of sentences or phrases”.⁸ The authors believe that language is text and discourse-based and in order to achieve an appropriate level of a foreign language we should be able to get into contact with “the textual and discourse structure” of written texts.⁹

Written texts are also highly valued during CLIL classes, since CLIL treats a second language as a vehicle for learning content. In order to master the content, we need “linguistic entities longer than single sentences”.¹⁰ The CLIL approach

⁵ Mehisto / Marsh / Frigols, 2008, 12.

⁶ Byram, 2009, 14.

⁷ Byram / Gribkova / Starkey, 2002, 40.

⁸ Richards / Rodgers, 2001, 208.

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid.

builds on and transfers the range of reading strategies for example the use of contextual clues, including non-verbal features such as layout, punctuation and graphical illustrations, reading between the lines (inference), summarising main ideas or visualising.¹¹

What is more, Content and Language Integrated Learning seeks to combine language with learner's knowledge and thinking skills. The role of a foreign language in CLIL has already been defined as a medium in teaching school subjects. Since students "do not start as blank slates"¹² but bring important knowledge and experience into the classroom it is essential to make the best use of this knowledge. Activating learners' knowledge is one of the methods of building „scaffolding“ in the classroom.

As mentioned above, CLIL activates learners' thinking skills. While learning school subjects, especially related to science, there is a great need for active thinking. Content and language integrated learning implements these recommendations, since during CLIL classes, for example chemistry through English, students are given cognitively demanding tasks. There are many classroom methods to activate learners' minds and this process is perceived as highly beneficial. As Stern puts it: "A living language is a language in which we can think. Language is bound up with meaning and thinking. Learning a language involves learning to think in that language."¹³

Stern is convinced that activating learners' minds should be a natural process in foreign language learning and only by meaningful practice students will be able to successfully use this language in their future. CLIL approach also attaches great importance to cognitive thinking and tries to familiarise students with thinking in a foreign language from the very beginning.

Other positive aspects of applying Content and Language Integrated Learning in the classroom are: higher motivation to learn on the part of the students, wider range of vocabulary, greater certainty in using foreign words as well as being more eager to speak in a foreign language. Moreover, the visible results are also excellent skills in using foreign language dictionaries together with independence and persistence in work.¹⁴

It is worth adding that CLIL classrooms are seen as "a huge language bath"¹⁵ which encourages naturalistic language learning as well as the development of communicative competence. Since the lessons are constructed around "real" topics, there is no need to design individual tasks. As Dalton-Puffer states, CLIL "itself is a one huge task which ensures the use of the foreign language for authentic

¹¹ Coyle / Holmes / King, 2009, 49.

¹² Richards / Rodgers, 2001, 211.

¹³ Stern, 1998, 109.

¹⁴ Stryczek, 2002, 235.

¹⁵ Dalton-Puffer / Smit, 2007, 3.

communication”.¹⁶ Deller and Price add that there is no need for a teacher to think about some appropriate and interesting subject to gain learners’ attention. It is also more likely that learning subjects which already are part of a school curriculum will act as a highly motivating factor. An obvious proof for such a relation to exist would be students’ final marks.¹⁷

Finally, Content and Language Integrated Learning provides also many benefits for the school itself. As Papaja notices, the schools implementing CLIL are seen as modern and their teachers as “promoters of an international way of life”. The author adds that as an innovative approach, CLIL has a potential to break down “outdated pedagogical ideas” and can change the present school system in Europe.¹⁸

References

- Byram, M. / Gribkova, B. / Starkey, H., 2002, *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*, Strasbourg.
- Byram, M., 2009, *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education, Languages in Education*, Strasbourg.
- Coyle, D. / Holmes, B. / King, L., 2009, *Towards an Integrated Curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*, London.
- Dalton-Puffer, C. / Smit, U., 2007, *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*, Frankfurt/Wien.
- Deller, S. / Price, C., 2007, *Teaching other subjects through English*, Oxford.
- Mehisto, P. / Marsh, D. / Frigols, M., 2008, *Uncovering CLIL*, London.
- Mushkudiani, Z., 2017, *CLIL as a Post-modern Educational Paradigm*, <https://atsu.edu.ge/EJournal/HENTI/eJournal/Papers/MushkudianiZurabi.pdf>. Accessed August 18, 2019.
- Papaja, K., 2012, *The impact of students’ attitude on CLIL: A study conducted in higher education*, „Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning”, Volume 5, La Sabana, 28-56.
- Pérez-Vidal, C., 2007, *The European framework of reference: the Portfolio*, Cambridge.
- Richards, J. / Rodgers, T., 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge.
- Stern, H., 1998, *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford.
- Streeter, J., 2000, *Teaching Content through a Foreign Language: teaching Methods in the Bilingual Classroom*, Landau.
- Stryczek, I., 2002, *Nauczanie bilingwalne. Metody, koncepcje, założenia metodyczne*, „Języki Obce w Szkole”, Volume 6, Warszawa, 235-237.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Deller / Price, 2007, 7.

¹⁸ Papaja, 2012, 34.

Anna Stachurska
Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities
Radom, Poland
astachurska@uthrad.pl

JĘZYKOZNAWCZE ASPEKTY SŁOWNIKA WSPÓŁCZESNEJ ANGIELSZCZYZNY

Streszczenie: Debata na temat związków językoznawstwa z leksykografią, czyli przydatności teoretycznych opisów językoznawczych w leksykografii praktycznej, nie jest zagadnieniem nowym. Lata 70-te poprzedniego stulecia to czas, kiedy leksykografowie zaczynają traktować teorię językową jako narzędzie nieodzowne w pracy nad słownikami. Obecnie leksykografia i językoznawstwo są ze sobą nierozdzielnie powiązane. W pracach badaczy niniejszego zagadnienia znajdujemy stwierdzenie, że precyzja oraz jakość opisu leksykograficznego w dużej mierze zależą od efektów wypracowanych przez językoznawców (Hartmann, 1983; Gouws, 2012).

Słowa kluczowe: językoznawstwo, słownik, leksykografia, definicja.

Abstract: The discussion on the usefulness of theoretical linguistics to practical lexicography is in fact not new. It has been held since the advent of lexicography as a formal discipline. On the one hand, there is scholarship in favour of the distinction between lexicography and theoretical linguistics, as lexicography is considered as a practical venture rather than theory. On the other, one can easily notice increased interest of linguists in lexicography after 1970. Hence, the aim of the paper is to outline the usefulness of linguistic theory in the process of compilation of dictionaries of English.

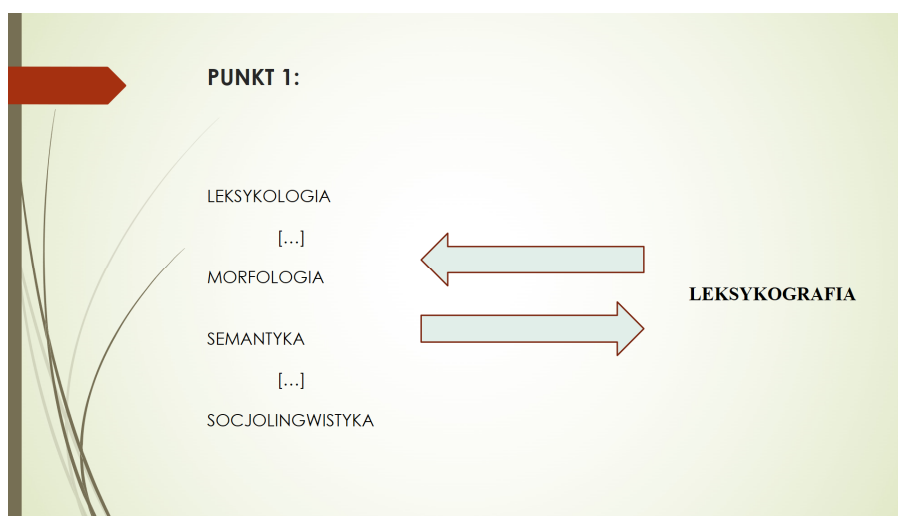
Keywords: linguistics, dictionary, lexicography, definition.

1. Tytułem wstępu: Leksykografia i inne dziedziny językoznawcze

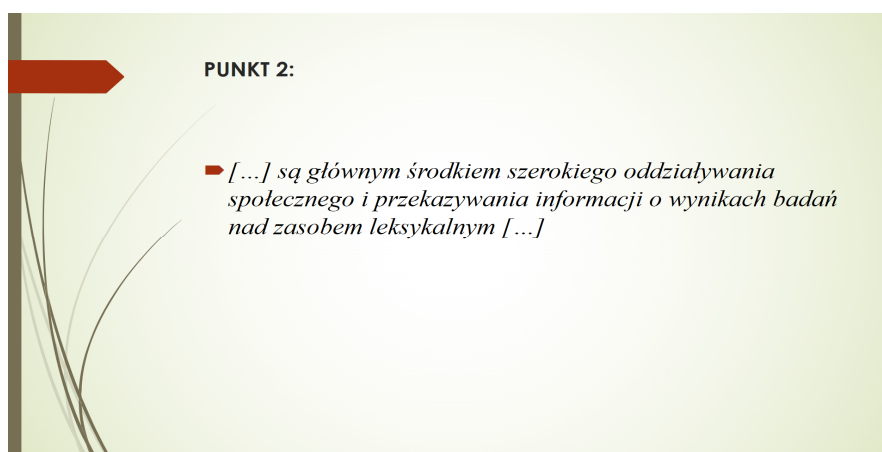
Przedmiotowe rozważania zacznę od umieszczenia sztuki słownikarskiej w szerszym kontekście językoznawczym. Leksykografia praktyczna, której produktem finalnym są właśnie słowniki współczesnej angielszczyzny¹, postrzegana jest bardzo często jako część językoznawstwa stosowanego. Jednocześnie nie trzeba uważnej lektury i analizy zmieniającej się i ciągle

¹ Słowniki współczesnej angielszczyzny, które są przedmiotem niniejszej analizy nie są rozumiane jako jedynie i wyłącznie słowniki w anglosaskim wydaniu.

doskonalonej sztuki pisanie słowników, aby zauważyć, że słownictwo praktyczne bardzo często jest pod wpływem i korzysta, czy nawet opiera się o dokonania różnych innych gałęzi językoznawstwa teoretycznego. W szczególności można tutaj mówić o związkach leksykografii z leksykologią, semantyką, ale również socjolingwistyką i stylistyką. Wydaje się, że można mówić nie tyle o symbiozie, co raczej o aktywnej dwu wektorowo warunkowanej koegzystencji i działaniu sztuki słownikarskiej z jednej strony, i z drugiej strony różnych działów językoznawstwa teoretycznego, co schematyzuje punkt 1:



Jak podkreśla Polański (1995) w *Encyklopedii Językoznawstwa Ogólnego*, a co przedstawiam w punkcie 2, słowniki jednojęzyczne:



Słowniki pełnią normatywną funkcję w sferze językoznawczej. Zwłaszcza chodzi tu o badania z zakresu semantyki, frazeologii oraz morfologii. Można, zatem powiedzieć, że każda próba badań językoznawczych, których cel jest w jakiejś mierze teoretyczny, musi opierać się o praktyczny produkt pracy leksykografów. W przypadku zaś badań semantycznych, leksykologicznych czy też morfologicznych słowniki służą, jako baza badawcza i narzędzie weryfikacji. Jednocześnie oczywistym jest, że na różnych etapach rozwoju myśli językoznawczej propozycje wielu poszczególnych rozwiązań teoretycznych znajdowały swój wpływ i odbicie na kierunki w rozwoju sztuki słownikarskiej oraz na kształcie samych produktów sztuki słownikarskiej. Przykładów na to jest wiele, ale ograniczę się do kilku najbardziej reprezentatywnych.

Zacznijmy od jednego z ważniejszych okresów w rozwoju językoznawstwa nowożytnego, który przypadł na wiek XIX. Rozwój metody historyczno-porównawczej w wieku XIX skutkował na dwa sposoby na rozwój leksykografii europejskiej. Po pierwsze trzeba powiedzieć o powstaniu kategorii słowników etymologicznych, które zaczęły się ukazywać na rynku wydawniczym właśnie w drugiej połowie XIX wieku. Jednocześnie metoda historyczno-porównawcza miała olbrzymi wpływ na rozwój słownictwa historycznego, którego produkty w zamierzeniu miały zawierać nie tylko informację etymologiczną, ale również dokumentację rozwoju wyrazów od momentu ich pojawienia się do czasów współczesnych. Pierwszym takim dziełem w historii leksykografii brytyjskiej był 10 tomowy słownik *A New English Dictionary on Historical Principles*, który zaczął się pojawiać w ostatnich dekadach wieku XIX.

Analizując wczesne badania znaczenia można zauważyć, że jednym z ważniejszych dokonań w tej sferze, które miało duży wpływ na słownictwo były badania semantyczne w ostatnich dekadach XIX i pierwszych dekadach XX wieku. Słowniki tematyczne zaczęły się ukazywać na rynku brytyjskim już w połowie XIX wieku, w postaci na przykład dzieła Roget'a pod tytułem *Thesaurus of English Words and Phrases*, czy też niemieckojęzycznego słownik Dornseiff'a z roku 1933. Sam słownik tematyczny czy też ideograficzny definiuje w punkcie 3 słowami zaczerpniętymi z pracy Burkhanov'a z roku 1998:

PUNKT 3:

- *The ideographic dictionary is defined as a reference work with non-alphabetical arrangement of the word list [...]*

Należy podkreślić, że idea słownikowego układu ideograficznego bazującego na grupach rzeczowych odpowiadających obszarom pojęciowym – chociaż była obecna w leksykografii praktycznej już w połowie wieku XIX – niewątpliwie otrzymała mowy bodziec do rozwoju, jak i podstawę teoretyczną wraz z pojawieniem się teorii pól J. Trier'a w pierwszych dekadach wieku XX. Jeśli chodzi o bardziej współczesne dokonania leksykografii brytyjskiej na tym polu, takim niewątpliwym osiągnięciem w tym obszarze jest *Longman Lexicon of Contemporary English* McArthura z roku 1980, którego fragment makrostruktury przedstawiam w punkcie 4.

PUNKT 4:

B The Body: its Functions and Welfare	
B1 The Body Generally	B60 Fluids and Waste Products of the Body
C324 Souls, Spirits, and Ghosts	D40 The Bathroom
E30 Food	D42 Plumbing and Pipes
H1 Substances and Materials Generally	H13 Rubbish and Waste
G1 Mind, Thought, and Reason	
B10 The Body: Overall	B80 Bodily States and Associated Activities
A120 Parts of Animals	F1 Feeling and Behaviour Generally
A130 Kinds and Parts of Plants	F260 Senses and Sensations
B20 The Head and the Face	B110 Bodily Conditions Relating to Health, Sickness, and Disability
F240 Actions of the Face Related to Feelings	F260 Senses and Sensations
G1 Thinking, Judging, and Remembering	
B30 The Trunk, Arms, and Legs	B140 Diseases and Ailments
E30 Food	E80 Cigarettes and Drugs
B50 The Skin, the Complexion, and the Hair	B160 Medicine and General Medical Care
A120 Parts of Animals	I170 Science and Technology
D170 Cleaning and Personal Care	
L20 Light and Colour	

Podobnie, ciekawą odmianą tego typu słownika jest słownik Williama Brohaugh *English through the Ages* z 1998 roku, który niejako łączy podejście polowe (tematyczne) z ujęciem diachronicznym.

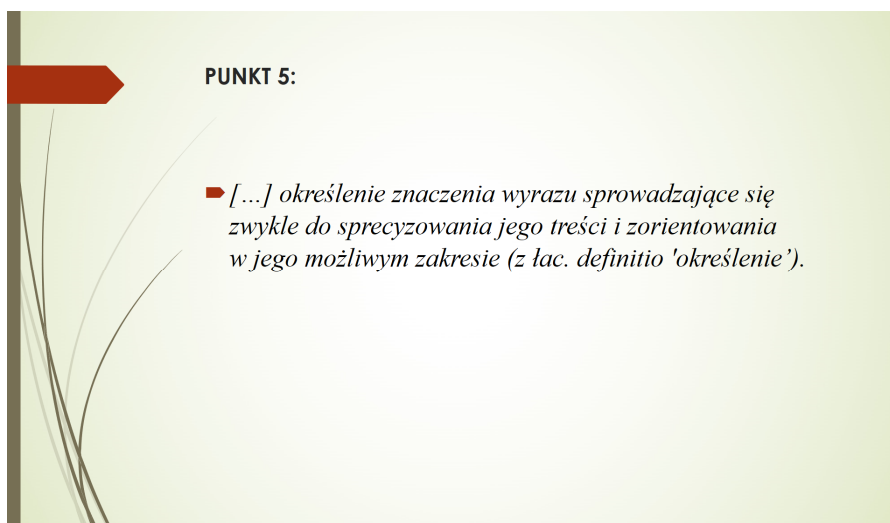
Podstawową cechą układu takiego słownika jest grupa tematyczna, która zawiera w sobie zestaw jednostek słownikowych mających te same lub podobne denotaty mieszczące się w danej grupie tematycznej. Dla adresata takich słowników – a najczęściej jak twierdzą leksykografowie, są nimi ci użytkownicy, dla których język słownika nie jest językiem rodowitym – najważniejsze jest to, że lista grup tematycznych, jak i ich objętość warunkowane są parametrem ważności dla komunikatywnych potrzeb użytkowników słownika.

Prężnie rozwijające się językoznawstwo kognitywne także znalazło swoje odbicie w najnowszych dziełach sztuki leksykograficznej. Widać to doskonale na przykładzie słownika Michaela Rundell'a *Macmillan English Dictionary* z roku 2002, w którym tak zwana metoda pudełkowa została zastosowana do całego bogactwa metaforyki języka angielskiego. Tym zagadnieniem zajmujemy się szczegółowo w dalszej części artykułu.

2. Zagadnienia szczegółowe: Językoznawcze aspekty słownika współczesnej angielszczyzny – wybór problemów

Jednym z paradoksów istniejących od zawsze w językoznawstwie jest to, że sami badacze zajmujący się znaczeniem często nie byli do końca pewni, czym jest samo znaczenie. Można powiedzieć, że niepewność ta manifestowała się na kilka sposobów. Miedzy innymi w tekście ciągle aktualnej pracy Ogdena i Richards'a, zatytułowanej znacząco *The Meaning of Meaning*, autorzy poddają krytycznej analizie kilkanaście koncepcji znaczenia.

Oczywiście nie miało to większego wpływu na konieczność definiowania znaczenia w pracy leksykograficznej, bo przecież na potrzeby redagowania słowników definiowanie znaczenia jest sprawą podstawową i zadaniem naczelnym. Zajmijmy się teraz jednym z najbardziej istotnych elementów opisu leksykograficznego, to jest **definicją znaczenia**. W PUNKCIE 5 podaję definicję znaczenia według *Słownika Języka Polskiego*:



Najczęściej – aczkolwiek nie wyłącznie – użytkownik słownika współczesnej angielszczyzny sięga do wybranego przez siebie produktu pracy leksykograficznej po to, aby poznać znaczenie lub znaczenia danego słowa, a inne wiadomości – aczkolwiek relewantne dla pełnego opisu leksykograficznego, takie jak wymowa wyrazu, kategoria gramatyczna, do której dany wyraz należy, czy też łączliwość kolokacyjna danej jednostki słownikowej – interesują korzystającego ze słownika znacznie rzadziej i w mniejszym stopniu. Oczywiście proces opisu znaczenia jednostek słownikowych wymaga od leksykografa, czy raczej od zespołu leksykografów redagujących dana pozycję leksykograficzną, zarówno dobrej znajomości **teorii semantycznych**, jak i łatwo definiowalnych umiejętności warsztatowych.

Można też powiedzieć, że sama operacja definiowania znaczeń stanowi jakby ostatnią fazę twórczego procesu leksykograficznego, bo oprócz samego definiowania – w przypadku jednostek leksykalnych wieloznacznych, a takich jednostek w języku angielskim jest najwięcej, leksykograf boryka się często z rozbudowanymi łańcuchami polisemicznymi będącymi rezultatem historycznego rozwoju znaczeniowego. I właśnie tutaj na proces opisu znaczenia składa się nierzadko arbitralny proces wydzielania wszystkich znaczeń i odcieni znaczeniowych danej jednostki oraz ich odpowiednie uszeregowanie w ramach artykułu hasłowego, co zilustrowano za pomocą artykułu hasłowego zaczerpniętego z *Macmillan English Dictionary* w punkcie 6:

PUNKT 6:

calendar /'kælɪndə/ noun [C] ★★

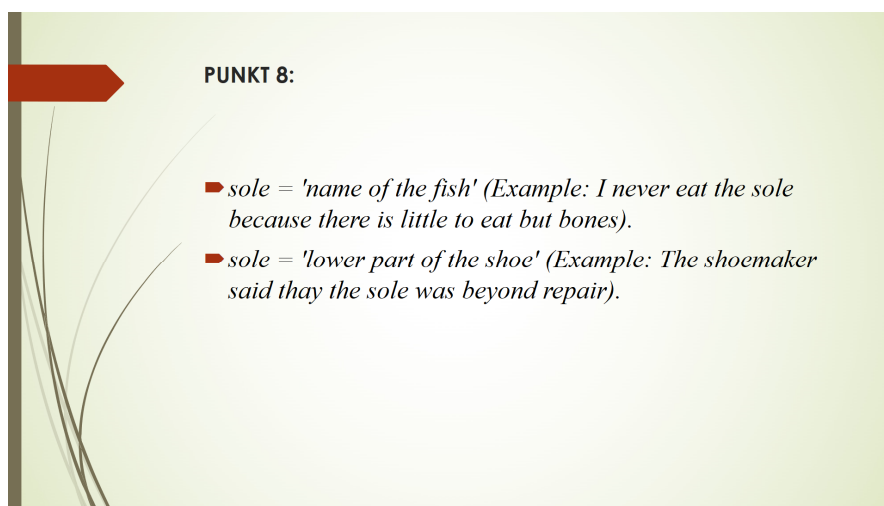
- 1** a set of pages showing the days, weeks, and months of a particular year: *a wall/desk calendar*
- 2** a system for measuring the length of a year and dividing it into periods such as weeks and months: *the Jewish/Roman calendar*
- 3** a list of important events and the dates they take place: *one of the major events of the sporting calendar*
- 4** *Am E* a DIARY where you write things you plan to do
- 4a.** *Am E* the things you plan to do within a particular period of time: *I don't see how we can fit this into the senator's busy calendar.*

Dochodzą tutaj także i inne kwestie, na przykład problem podjęcia decyzji, czy w pewnych przypadkach mamy do czynienia z ciągiem polisemicznym jednego wyrazu, czy też raczej można tu mówić o istnieniu dwóch odrębnych jednostek homonimicznych. Problem ten, na pozór wyłącznie i jedynie językoznawczy, znajduje oczywiście swoje odzwierciedlenie w praktyce słownikarskiej. Co prawda różnica między homonią a polisemią, jak podkreśla Polański (1995) w *Encyklopedii Językoznawstwa Ogólnego*, ma [...] *charakter genetyczny, a więc diachroniczny*, to jednak każdy leksykograf dbający o detal opisu musi zdecydować, z którym z omawianych tutaj zjawisk ma tutaj do czynienia. I tak na przykład punkt 7:

PUNKT 7:

- *lead* = 'to give access to' (Example: *This road leads to the Soho Square*).
- *lead* = 'very heavy metallic substance' (Example: *I could hardly walk because my feet felt as heavy as lead*).

Pokazuje, że nie ma większych wątpliwości, że w przypadku takich wyrazów jak czasownikowe *lead* oraz rzeczownikowe *lead* mamy do czynienia z homonimią – a właściwie z odmianą homonimii zwanej homografią, to w przypadku pary rzeczowników podanych w punkcie 8:



Wydaje się, że mamy tutaj – podobnie jak w poprzednim przypadku – do czynienia ze zjawiskiem homonimii, która, jak twierdzi chyba zasadnie Burchanov (1998), była historycznie rzecz ujmując polisemią.

Jednym z głównych problemów, z którym boryka się leksykograf jest **wydzielanie i szeregowanie znaczeń jednostek hasłowych**. Zgodnie ze sztuką leksykograficzną leksykograf w fazie wstępnej pochyła się nad zbiorem przykładów użycia zapisanych na fiszkach, mikrofiszkach czy też w dobie współczesnej w formie komputerowej zbiorów, których analiza ma wyłonić różne znaczenia wyrazów. Borykanie się z kontrowersyjnymi przypadkami w sztuce słownikarskiej nie ogranicza się do języka angielskiego, a raczej stanowi normę w pracy redakcyjnej nad słownikami w różnych językach. I tak dla przykładu zarówno w języku polskim, jak i słowackim wyraz *głowa* czy też słowacki rzeczownik *hlava* występują w ciągach polisemicznych ujawniających się na poziomie semantycznym. Stwierdzamy to na podstawie takich wyrażen, jak: *głowa państwa*, *głowa rodziny*, *kapuściana głowa*, podobnie jak i słowackich ekwiwalentów: *hlava statu*, *kapustna hlava* występujących w znaczeniu zarówno 'główka kapusty', 'najważniejsza osoba w rodzinie', 'najważniejsza osoba w danym państwie', ale również metaforycznie w znaczeniu 'niemądra, nierozgarnięta osoba', jak to wydaje się sugerować poster z zasobów słowackiego czarnego humoru pokazany w punkcie 9:



Semantyka wypracowała jasne kryteria ujmowania i opracowywania **wieloznaczności wyrazowej**. Najczęściej przyjmuje się, że z wieloznacznością mamy do czynienia wtedy, kiedy między poszczególnymi znaczeniami zachodzi szeroko rozumiana relacja podobieństwa, nieobecna w przypadku zjawiska homonimii. Leksykografia teoretyczna – wspomagana przez dokonania na gruncie semantyki – stawia szczegółowe wymagania praktyce słownikarskiej, zwłaszcza opisowi jednostek polisemicznych, które należy do najważniejszych zadań leksykografa, ponieważ to właśnie znaczenie, czy też znaczenia wyrazu jest tym, czego użytkownik słownika jest skłonny szukać w słowniku najczęściej. Bardziej ogólnie, wymagania i postulaty formułowane przez leksykografów teoretycznych pod adresem piszących słowniki przedstawione są za Żmigrodzkim (2008, 129-130) w punkcie 10:

PUNKT 10:

- † przede wszystkim definicja słownikowa powinna mieć charakter językowy, a nie encyklopedyczny. W przypadku, jeśli ten warunek nie jest spełniony mówi się o scjentyzmie lub encyklopedyzmie w definiowaniu,
- † definicja powinna być przekładalna, to jest ciąg definiujący powinien być równoznaczny z definiendum. W przeciwnym razie mamy do czynienia z definicją zbyt wąską lub szeroką,
- † definicja powinna mieć charakter rozcłonkowy, to znaczy powinna składać się z elementów prostszych od definiendum,
- † w definicji nie może wystąpić ani wyraz definiowany ani któregośkolwiek z jej składników,

- * niektórych jednostek w słowniku nie ma potrzeby definiować. Na przykład w słowniku popularnym, nie ma potrzeby definiowania słownictwa najbardziej podstawowego, jak na przykład zwierzęta czy rośliny,
- * z językowego charakteru opisu wynika postulat powstrzymania się od definiowania wszelkiej terminologii specjalistycznej, ponieważ wymagałoby to używania terminologii specjalistycznej,
- * są jednostki, których znaczenie nie powinno być definiowane każdorazowo przy haśle (polisemia systematyczna), jednostki pozostające we wzajemnym układzie hierarchicznym.

Postulaty powyższe należy uznać za konsekwencje wprowadzone z przyjęcia zasad ogólnej teorii semantycznej. Mówiąc bardziej szczegółowo, jeśli chodzi o punkt pierwszy, to należy podkreślić, że problem **encyklopedyczności** definicji nie jest zjawiskiem nowym. Można powiedzieć, że encyklopedyzacja słowników dokonuje się wraz z rozwojem oświaty, ale również jest rozpowszechnioną pokusą traktowania słownika językowego, jako źródła popularyzacji treści naukowych. Co równie ważne, jedną z ważnych przyczyn upowszechniania tego typu definicji jest niewątpliwa łatwość encyklopedycznego definiowania.

Trzeba podkreślić, że encyklopedyzm znaczenia słownikowego zdaje się rozmiąć z wycuciem językowym, gdyż definicje encyklopedyczne często nie pasują do cytatów czy też przykładów użycia, a chyba najważniejsze jest to, że w dobie przyspieszonych zmian cywilizacyjnych tego typu definicje mogą dezaktualizować się stosunkowo szybko wraz z postępem nauki, ale – co równie istotne – nie zdają sprawy ze zdolności danej jednostki do motywacji znaczeń pochodnych i metafor. Punkt 11 egzemplifikuje typowe przykłady definicji encyklopedycznej haseł słownikowych tożsamyh rzeczowników zaczerpniętych z języka angielskiego i polskiego:



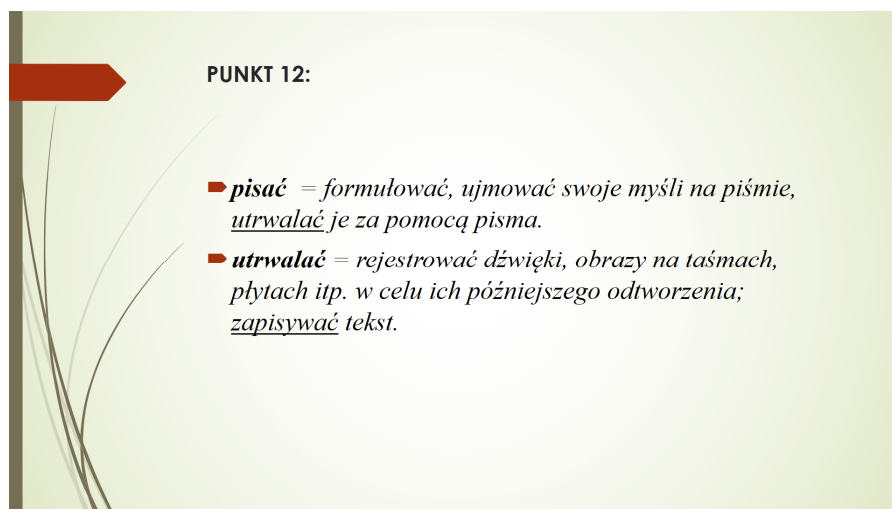
PUNKT 11:

- **ear** = *the vertebrate organ of hearing, responsible for maintaining equilibrium as well as sensing sound and divided in mammals into the external ear, the middle ear, and the inner ear.*
- **ucho** = *parzysty narząd słuchu i równowagi u kręgowców (u człowieka i ssaków składający się z ucha zewnętrznego, środkowego i wewnętrznego) znajdujący się po obu stronach głowy; małżowina uszna.*

Encyklopedyczne definicje angielskiego rzeczownika *ear* i paralelnie sformułowanej definicji polskiego rzeczownika *ucho* nie oddają zdolności tych rzeczowników do motywowania znaczeń pochodnych, gdyż zarówno pierwszy, jak i drugi mogą być używane w znaczeniu 'uchwyt (np. kubka, garnka)', (ang. *ear* 'a projecting handle, as on a vase or pitcher'), jak również w niejasno motywowanym znaczeniu angielskiego rzeczownika *ear* 'kolba (np. kukurydzy)' (ang. 'the seed-bearing spike of a cereal plant, such as corn').

Postulat językowego a nie encyklopedycznego charakteru definicji jest trafny i najczęściej akceptowany przez leksykografów-praktyków. Definicje encyklopedyczne w swej naturze są faktograficzne, odsyłają do danych dyscyplin naukowych i zastosowań, czasem znaczeń. Podkreślić należy, że korzystają z nich głównie natywni użytkownicy języka, a dla kontrastu definicje słownikowe w słownictwie normatywnym, a takimi są słowniki współczesnego języka angielskiego, koncentrują się głównie na znaczeniu, pisowni, morfologii, statusie stylistycznym i sposobie użycia danej jednostki słownikowej. Słownik taki jest, zatem bardziej użyteczny dla osób, które języka się uczą.

Idąc dalej, redaktorzy słowników współczesnej angielszczyzny nie powinni przyjmować ujęcia encyklopedycznego, ponieważ wyjaśnianie znaczeń jednostek leksykalnych z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych jest zazwyczaj obciążone błędem *ignotum per ignotum*. Pojęcie definiowania *ignotum per ignotum*, czyli sposobu definiowania, gdzie nieznane jest wyjaśniane przez nieznane, zawiera w sobie mechanizm tworzenia tak zwanych błędnych kół, co ilustruje punkt 12:



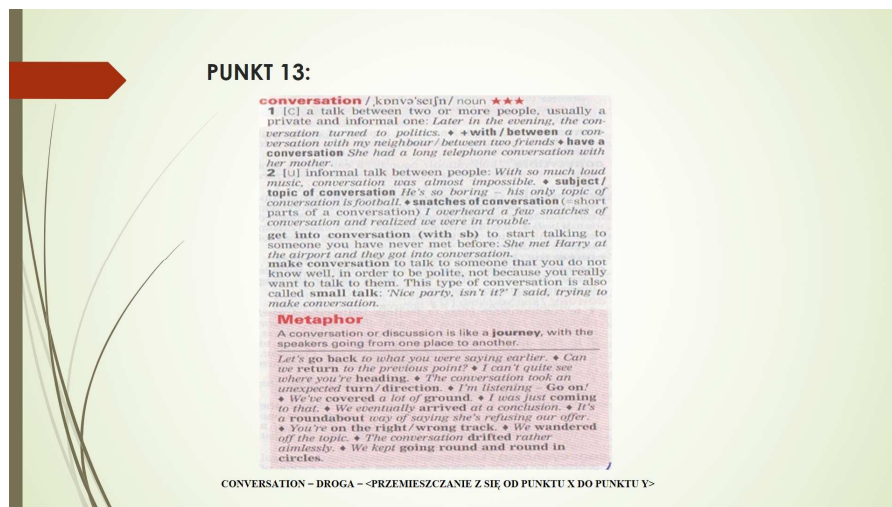
PUNKT 12:

- **pisać** = *formułować, ujmować swoje myśli na piśmie, utrwaląć je za pomocą pisma.*
- **utrwaląć** = *rejestrować dźwięki, obrazy na taśmach, płytach itp. w celu ich późniejszego odtworzenia; zapisywać tekst.*

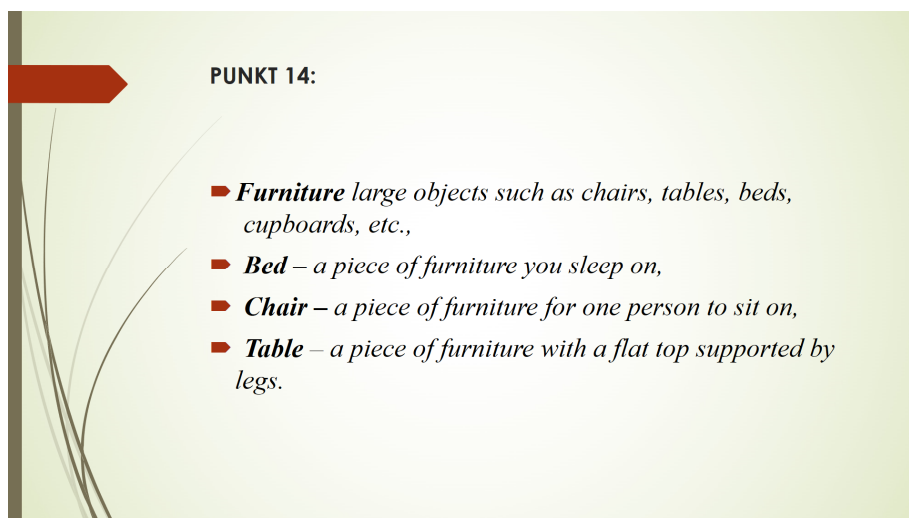
Innymi słowy, procedura ta oznacza, że znaczenie słowa objaśnia się za pomocą słów, których użytkownik słownika nie rozumie, a więc proces wyjaśniania odbywa się za pomocą elementów, które same wymagają wyjaśnienia. Na tym przykładzie można wykazać korelację współczesnej teorii językoznawczej z praktyką leksykograficzną. I tak przedstawiciele semantyki kognitywnej zwracają uwagę na to, że tak sformułowane definicje nie są przydatne do wykazania zdolności danej jednostki leksykalnej do motywacji znaczeń pochodnych, metafor i frazeologizmów.

W związku z tym problemem zaczęto wysuwać postulat definicji alternatywnych, językowych, silnie rozczłonkowanych. Można je określić, jako eksplikacje znaczeń leksykalnych, wykorzystujące pojęcie indefinibiliów i *lingua mentalis* (Wierzbicka, 1985) oraz, mówiąc bardziej ogólnie, rozwijające koncepcję definicji kognitywnej (Bartmiński, 1984). Z pewnością definicję kognitywną można uznać za próbę przedstawienia całej – i niekiedy bardzo złożonej – struktury semantycznej danego opisywanego pojęcia, ale umieszczanie ich w słownikach ogólnych jest trudne do przeprowadzenia, głównie ze względów technicznych.

Pozostając przy językoznawstwie kognitywnym ciekawą próbą odpowiedzi na potrzebę uwzględniania metafor jest słownik współczesnego języka angielskiego *Macmillan English Dictionary* (2002), który – podbudowany teoretycznie szybko rozwijającym się i wszechogarniającym kognitywizmem – proponuje rozwiązanie ujęcia znaczeń metaforycznych w formie tak zwanych pudełek metaforycznych zawierających pojęcie kluczowe danej metafory, bo jak wiadomo, każde użycie metaforyczne danego słowa czy też idiomu zawiera w sobie pojęcie kluczowe (*key idea*). I tak właśnie punkt 13 pokazuje metodę pudełkową zastosowaną do leksemu *conversation*, który występuje w metaforycznym znaczeniu *droga* = *przemieszczanie się z punktu x do y*:



Jeśli chodzi o postulat przekładalności definicji, to trudno jest z nim dyskutować. Zauważmy, że idzie za nim postulat bardziej szczegółowy, to jest dążność do unikania tego, co zwie się definicjami otwartymi, to jest takimi definicjami, które zawierają niedokończone wyliczenia. Jak pokazuje punkt 14, takie definicje jak te zaczerpnięte z *Longman Dictionary of Contemporary English* bardzo często obarczone są mankamentem niejasności:



Jednak w tym miejscu należy podkreślić, że definicje otwarte są nieuniknione, gdyż zakres pewnych pojęć trudno jest przedstawić ogólnie w inny sposób.

Natomiast, jeśli chodzi o kryteria wymienione w punktach 3, 4 i 5,

sprowadzające się do wymogu, że definiens ma zawierać elementy semantycznie prostsze od definiendum, to oczekiwania są w pełni zasadne. Należy jednak zwrócić uwagę, że nie zawsze wiadomo, bez szczegółowej analizy semantycznej, które z danych elementów semantycznych są prostsze od innych, ale również nie zawsze to, co wydaje się prostsze semantycznie jest bardziej zrozumiałe. Leksykografowie-praktycy, a zwłaszcza ci, którzy opracowują słowniki pedagogiczne, podejmują próby ograniczania inwentarza definiensów do ściśle wskazanego, zamkniętego zbioru leksemów. I tak w przypadku cytowanego tutaj słownika języka angielskiego *Longman Dictionary of Contemporary English* przyjęto koncepcję tak zwanego leksykonu definicyjnego, używanego do definiowania wszystkich jednostek słownikowych. Trzonem podstawy merytorycznej jest to, że – jak wykazują badania nad akwizycją językową – są to słowa które człowiek poznaje najwcześniej.

Co ciekawe widać tu jasno pewien rozdzźwięk pomiędzy postulatami teoretycznymi z jednej strony i potrzebami praktycznymi z drugiej strony. Jak wiemy z licznych publikacji Wierzbickiej liczba tego, co można określić jako indefinibilia, liczy wszakże 60 pozycji. W praktyce leksykograficznej zbiór 2 tysięcy leksemów okazuje się być niewystarczający, gdyż w przypadku *Longman Dictionary of Contemporary English* zachodzi konieczność użycia wielu leksemów pozostających poza leksykonem definicyjnym. W takiej sytuacji w samej definicji spotyka się dodatkowo zagnieżdżoną definicję owego nieznanego słowa, jak to pokazuje punkt 15:



Poza tym skoro decydujemy się na definiowanie w słowniku wszystkich jednostek, także tych najprostszych semantycznie, to nieuchronnie przy ich eksplikowaniu musimy posługiwać się elementami bardziej złożonymi

semantycznie, a nawet takimi, które wcześniej były objaśniane za pomocą jednostek, które właśnie staramy się zdefiniować. Z tego wynika, że w niektórych przypadkach uniknięcie błędu *ignotum per ignotum* lub błędnego koła staje się praktycznie niemożliwe. Lektura wybranych grup haseł w różnych słownikach współczesnego języka angielskiego pokazuje, że z błędnym kołem pośrednim – tak jednoznacznie potępianym przez teoretyków – mamy w leksykografii do czynienia często i leksykografowie jakby się tego nie wstydzą. Doskonale widać to na podstawie materiału słownikowego zaczerpniętego z tego samego słownika (LDCE) w punkcie 16:



Można powiedzieć, że znajdujemy się tutaj niejako w błędnym kole, a wyrwanie się z tego koła jest możliwe, jednak kosztem definiowania za pomocą leksemów bardziej złożonych semantycznie, tak jak na przykład definiowanie terminów pokrewieństwa poprzez użycie angielskiego leksemu *offspring* 'latorośl', który został użyty w słowniku *Collins Dictionary & Thesaurus*. Pokazuje to materiał ilustracyjny zawarty w PUNKCIE 17:



PUNKT 17:

- **child** = *a human offspring; a son or daughter,*
- **son** = *a male offspring; a boy or a man in relation to his parents,*
- **daughter** = *a female offspring; a girl or woman in relation to her parents.*

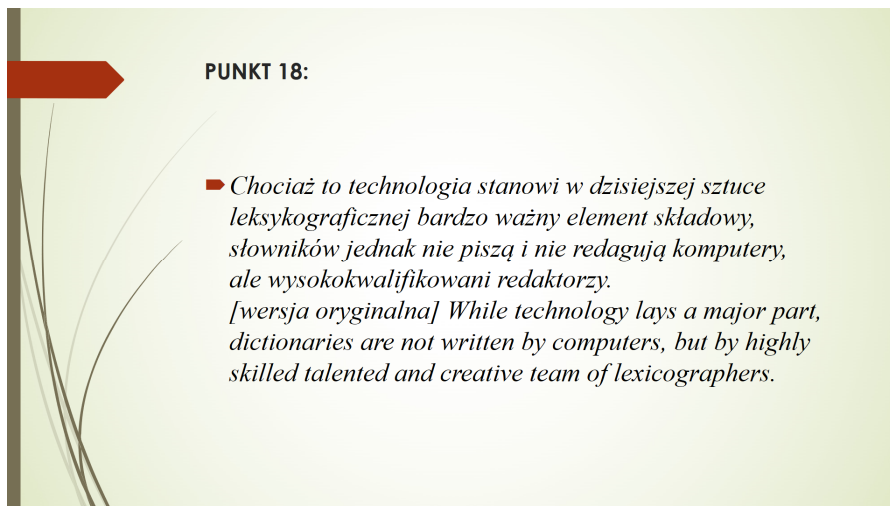
Kolejna ważna kwestia wiąże się z wątpliwościami co do zakresu definicji, a w szczególności co do tego, czy nie są to definicje zbyt wąskie. Poza-językowo, można powiedzieć, że w zakres pojęcia <SYN> czy też <CÓRKA> wchodzi przecież również dzieci adoptowane.

Z pomocą idzie tutaj teoria wyidealizowanych modeli kognitywnych Lakoffa² (1987), zgodnie z którą struktura znaczenia opiera się na prototypowych, wyidealizowanych modelach kognitywnych. Zgodnie z tą teorią istnieją bardziej i mniej typowe przykłady obiektów danej kategorii, i tak na przykład skowronek jest bardziej typowym przedstawicielem ptaków niż struś. W omawianym przypadku syn zrodzony z matki i ojca i wychowywany przez nich, jest jakby kategorią centralną, podczas gdy syn pochodzący z wcześniejszego związku jest kategorią mniej centralną, a zwłaszcza syna adoptowanego jest kategorią zgoła peryferyjną, aczkolwiek mieszczącą się w ramach pojęcia <SYN>.

Podsumowując, można uznać, że przy definiowaniu jednostek najbardziej podstawowych bardzo trudno uniknąć któregoś z omówionych powyżej błędów. Do rozważenia i decyzji leksykografa pozostaje, co uzna za mniejsze zło: zapętlanie się definicji, czy odsyłanie w niej do wyrażen bardziej złożonych semantycznie. Wynikiem tego w praktyce leksykograficznej postulat sprowadzający się do unikania błędów typu *ignotum per ignotum* najczęściej bywa realizowany tylko w bardzo ograniczonym stopniu. Jednak trzeba podkreślić, że wejście techniki komputerowej do praktycznej leksykografii, a przede wszystkim olbrzymi rozrost potencjału technik informatycznych, daje możliwość sprawdzania, czy wszystkie słowa użyte w definicjach zostały potraktowane jako hasła należycie objaśnione. Jednak jak podkreśla cytowany w punkcie 18

² Warto w tym miejscu przypomnieć analizę znaczenia słowa matka ('mother') przedstawioną przez Lakoffa (1987) w książce *Women, Fire and Dangerous Things*.

Michael Rundell w przedmowie do słownika *Macmillan English Dictionary* (2002), który to słownik otworzył nową kognitywnie podbudowaną teoretycznie fazę w rozwoju słownictwa anglojęzycznego:



Trzeba również podkreślić, że postulat powstrzymania się od definiowania wszelkiej terminologii specjalistycznej nie jest w praktyce leksykograficznej możliwy do spełnienia, chociażby z tego powodu, że w słowniku ogólnym powinien zostać uwzględniony zakres terminologii specjalistycznej, niezbędny w codziennym życiu. Postulat pomijania pewnych dających się uchwycić seryjnych zależności i nieodnotowywania ich w części hasłowej, aczkolwiek uzasadniony teoretycznie, wydaje się mieć podstawy raczej praktyczne, czy też – mówiąc po prostu – wynikające z ekonomicznej motywacji oszczędności miejsca w słowniku wydawanym techniką tradycyjną, to jest drukiem. Nieomal bezwyjątkowo w przypadku podhaseł derywowanych definicja nie występuje, ponieważ struktura semantyczna leksemu i jego związek z leksemem hasłowym jest oczywisty. Omawiany tutaj aspekt współczesnych słowników języka angielskiego został zilustrowany za pomocą punktu 19 obrazującego kształt hasła słownikowego wyrazu *download*, zaczerpniętego z *Miriam-Webster American Heritage Dictionary of the English Language*. Hasło to zawiera – obok gramatycznie uwarunkowanych form *downloaded*, *downloading*, *downloads* – przymiotnik *downloadable*:



PUNKT 19:

- **download**
down·load·ed, down·load·ing, down·loads v.tr.
- *To transfer (data or a program) from a central computer or website to a peripheral computer or device.*
v.intr.
- *To download data or a program.*
n.
- *1. A file that has been downloaded.*
- *2. An instance of downloading data or a program.*

down·loada·ble adj.

Zwróćmy uwagę, że nieco inaczej wygląda sprawa z leksykograficznym odzwierciedleniem zjawiska polisemii semantycznej. Można powiedzieć, że odnotowywanie wszystkich znaczeń dających się zinterpretować jako efekt regularnej polisemii w każdym haśle słownikowym jest w pełni uzasadnione, pozwala bowiem wyłonić jednostki, dla których znaczenia te się realizują oraz te, dla których pozostają one jedynie potencją. Zilustrowano tę kwestię w punkcie 20 za pomocą rozbudowanego polisemicznie rozbudowanego hasła słownikowego *lady*:

PUNKT 20:

► *la·dy*n. pl. *la·dies*

- 1. *A woman of high social standing or refinement, especially when viewed as dignified or well-mannered.*
- 2. *A woman who is the head of a household: Is the lady of the house at home?*
- 3.
- a. *A woman, especially when spoken of or to in a polite way: Ladies, may I show you to your table?*
- b. *Used as a form of address for a woman, often with sarcasm or irritation: Look, lady, I was ahead of you in line.*
- 4.
- a. *A woman who is the object of romantic or chivalrous love: a knight serving his lady.*
- b. *Informal A wife or girlfriend: a man kissing his lady at the airport.*
- 5. *A lady in waiting: the queen and her ladies.*

W artykule podjęto próbę wykazania, w jaki sposób teoria językoznawcza przekłada się na codzienną praktykę leksykograficzną. Najogólniej rzecz ujmując, bardzo wiele rozwiązań i postulatów formułowanych przez językoznawców teoretycznych znalazło i nadal znajduje swoje odzwierciedlenie w produktach zwanych słownikami współczesnego języka angielskiego. Jednak bezwyjątkowe zastosowanie formułowanych przez językoznawców zasad, takich jak na przykład zasady definiowania leksemów w praktyce leksykograficznej, nie tylko nie jest możliwe, ale również nie zawsze jest uzasadnione ze względu na dobro użytkownika. Dlatego też, mając świadomość doniosłości tych reguł, leksykograf powinien stosować je z daleko posuniętym wyczuciem tak, aby powstający opis

był satysfakcjonujący dla niego samego, to jest spełniał podstawowe wymogi adekwatności, jak i jednocześnie był pożyteczny dla szerokich kręgów użytkowników.

Bibliografia

- Bartmiński, J., 1984. Definicja leksykograficzna a opis języka. [w:] Słownictwo w opisie języka. Polański, K. (red.) pp. 9-21.
- Brohaugh, W., 1998. English through the ages. Cincinnati: Writer's Digest Book.
- Burkhanov, I., 1998. Lexicography: A Dictionary of Basic Terminology. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Gouws, R.H., 2012. 'Who can Really be Called a Lexicographer?' [w:] Lexikos vol. 22, pp. 217-225.
- Hartmann, R.R.K., 1983. 'The bilingual learner's dictionary and its uses', [w:] *Multilingua*, vol. 2 (4), pp.195-201.
- Lakoff, G., 1987. Women, Fire and Dangerous Things. Chicago- London: The University of Chicago Press.
- McArthur, T., 1981. *Longman Lexicon of Contemporary English*. Harlow: Longman Group, Ltd.
- Murray, J.A., Bradley, H., Craig, W. A., Onions, C.T., 1884-1923. *New English Dictionary on Historical Principles*. Oxford: Oxford University Press.
- Odgen, C.K., Richards, I.A. 1923. The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polański, K., 1995. *Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Roget, P.M., 1852. *Dr Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*. Oxford: The Clarendon Press.
- Rundell, M., 2002. *Macmillan English Dictionary*. London: Macmillan Publishers.
- Sinclair, J., 2009. *Collins Cobuild Advanced Dictionary of Contemporary English* (6th edition). New York: Harper Collins.
- Summers, D., Rundell, M. 2005. *Longman Dictionary of Contemporary English*. London: Pearson Education Limited.
- Wierzbicka, A., 1971. Kocha, lubi, sznuje. Medytacje semantyczne. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wierzbicka, A., 1985. *Lexicography and Conceptual Analysis*. Ann Arbor: Karoma.
- Wittgenstein, L., 1953. *Philosophical Investigation*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Żmigrodzki, P., 2008. Słowo- słownik- rzeczywistość. Kraków: Lexis.

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

POLA JĘZYKOWE W BADANIU TEKSTÓW ARTYSTYCZNYCH (ANALIZA WIERSZY ANDRZEJA ŁUCZEŃCZYKA)

Streszczenie: Artykuł, zatytułowany „Pola językowe w badaniu tekstów artystycznych (analiza wierszy Andrzeja Łuczeńczyka)”, ma na celu wykorzystanie metody pól językowych w badaniu tekstów artystycznych. We wstępie przedstawiona została ewolucja teorii pól semantycznych. Przywołane zostały również koncepcje związków syntagmatycznych i paradygmatycznych, które w dalszej części pracy posłużyły do analizy i interpretacji mniej znanych wierszy Andrzeja Łuczeńczyka. W jego utworach da się zauważyć ciekawe zjawisko wzajemnego przenikania się pól językowych.

Słowa kluczowe: pola językowe, poezja.

Abstract: The article "Language fields in the analysis of artistic texts (the analysis of Andrzej Łuczeńczyk poetry)" aims at using the method of linguistic fields in the analysis of artistic texts. In the introduction the linguistic fields theory was described; also, there were remarks on the idea of syntagmatic and paradigmatic relations, the latter of which helped analyze and interpret less familiar poems by Andrzej Łuczeńczyk. In his poetry one might observe an interesting phenomenon of reciprocal language fields infiltration.

Keywords: linguistic fields, poetry.

Teoria pól językowych

Teoria pól językowych narodziła się w latach trzydziestych dwudziestego wieku, w kręgach językoznawstwa szwajcarskiego i niemieckiego. Jej początki kojarzone są z nazwiskami: Ferdynanda de Saussure'a oraz Wilhelma von Humboldta. Późniejsze założenia rozwinęli: Jost Trier i jego uczeń Leo Weisgerber. Obaj badacze zakładali istnienie ścisłej zależności między językiem a ludzkim systemem pojęciowym. U Weisenberga czytamy: „Posiadanie przez język określonego słownictwa oraz składni znaczy tym samym, że istnieje w języku rozczłonkowanie świata, które w żadnym wypadku nie tkwi w rzeczach, ale właśnie w języku. Każdy język jest jakimś sposobem dojścia do świata; każda wspólnota językowa jest tworzona przez wspólny obraz świata zawarty w języku

ojczystym” (Anusiewicz 1990, 280-281). Widać zatem, że zależność między językiem i kształtowanym przez niego systemem pojęciowym stanowi jeden z podstawowych aspektów prac polowych.

Teoria pól językowych stara się docierać, poprzez opis, do charakterystycznych dla określonej wspólnoty językowej nadrzędnych systemów pojęciowych. Z drugiej strony badania polowe zmierzają do ujawniania systemowych zależności między polami i między leksykalnymi składnikami w obrębie każdego pola. Tym dwom dopełniającym się aspektom badawczym odpowiadają dwa sposoby rozumienia języka, pierwszy kognitywistyczny, spod znaku von Humboldta, drugi – strukturalistyczny de Saussure’a (Tokarski 2013, s. 249-252).

W teorii de Saussure’a odnajdujemy relacje przylegania do siebie (styczności i następstwa) znaków językowych oraz ich podobieństwa. Pierwszą określa się mianem związków syntagmatycznych, drugą – asocjacyjnych lub paradygmatycznych. Wśród pól paradygmatycznych wyróżnia się: pola morfosemantyczne, oparte na podobieństwie formalnym i znaczeniowym; semantyczne, których nadrzędną zasadą jest podobieństwo znaczeniowe elementów składowych pola; paronimiczne, oparte na podobieństwie dźwiękowym bez istnienia podobieństwa znaczenia. To ostatnie zjawisko paronomimii bada w swoich pracach Ulmann, wiążąc je niemal wyłącznie ze zjawiskiem etymologii fałszywej (Ulmann 1967, 220 – 222).

Największe zainteresowanie w pracach analitycznych zyskał typ pól semantycznych, który stał się synonimem określenia pól wyrazowych. Systematyzację relacji znaczeniowych, jakie mogą zachodzić między jednostkami językowymi pola zawdzięczamy Johnowi Lyonsowi. Do najważniejszych relacji międzywyrazowych zaliczamy: hiponimię i hiperonimię, synonimię, antonimię, komplementarność, homonimię i polisemię. Relacje te będą również pomocne dla analizy tekstów artystycznych z wykorzystaniem metody pól językowych. Problemem pozostaje jednak kwestia granicy pól semantycznych oraz precyzyjnego wyznaczenia centrum i peryferiów pola. Otwiera się tu miejsce na relatywizm językowy i związaną z nim arbitralność granic (zob. Tokarski 2013, 258-266).

Badanie semantyki tekstu metodą pól tematycznych niekiedy zaciera istotne w ujęciu de Saussure’a oraz klasycznych teorii pól rozróżnienie relacji syntagmatycznych i paradygmatycznych oraz rozszerza pole obserwacji, poprzez uwzględnianie asocjacji słownych spoza faktów systemu językowego. Umożliwia spojrzenie na teksty i twórcę z kilku perspektyw. Przede wszystkim pozwala odtworzyć tło kulturowe, w którym powstał tekst, a także opisać poetycki idiolekt twórcy. (Tokarski 2013, s. 283-284).

Spróbujmy zastosować teorię pól semantycznych do analizy trzech wierszy zapomnianego nieco twórcy Andrzeja Łuczeńczyka.

Łuczeńczyk zapomniany

Andrzej Łuczeńczyk urodził się 10 stycznia 1946 roku w Ludwinie, w pobliżu Łęcznej. W latach 1952-1960 chodził do szkoły podstawowej w rodzinnym Ludwinie oraz w Bytowie. Następnie uczęszczał do Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisława Staszica w Lublinie. W roku 1979 zdał maturę w Liceum Ogólnokształcącym dla Pracujących, w tym samym mieście. Następnie przeniósł się do Wielunia, gdzie pracował w Wieluńskim Przedsiębiorstwie Budowlanym. W latach 80-tych pisarz powrócił do Ludwina. Zmarł nagle 12 sierpnia 1991 roku. Został pochowany na cmentarzu prawosławnym w Dratowie. Za życia ukazało się kilka jego książek, głównie zbiory opowiadań – *Przez puste ulice*, *Kiedy otwierają się drzwi*, a następnie *Gwiezdny księż* i *Źródło*. Jego twórczość ukazywała się w „Akcencie”, „Kamieniu”, paryskiej „Kulturze”, „Oficynie”, „Twórczości” i „Odgłosach”. Twórca uhonorowany został nagrodami m.in. Bolesława Prusa i Edwarda Stachury. Jak zauważa Kaliszuk: „Można przypuszczać, że pewien rodzaj „naturalności” czy „surowości” uwidaczniający się w pisaniu Łuczeńczyka w kontekście jego biografii stanowił ten element, który przekształcał pisarza w samorodny talent pozbawiony naleciałości przeintelektualizowanego literata”. (Kaliszuk 2018, s. 8).

Andrzej Łuczeńczyk zadebiutował jako poeta w „Radarze”, w roku 1969. W pięćdziesiątą rocznicę tego wydarzenia jego wierszami zainteresował mnie poeta Rafał Kasprzyk, przywracający pamięć o zapomnianym dziś nieco pisarzu. On też podarował mi „Dzieła zebrane” Andrzeja Łuczeńczyka, wydane w roku 2018 przez Państwowy Instytut Wydawniczy, poprzedzone wstępem Przemysława Kaliszuka. Książka zawiera jedynie prozę.

Trzy wiersze Łuczeńczyka

Na potrzeby tego artykułu chciałbym się skupić na analizie trzech krótkich wierszy Andrzeja Łuczeńczyka. Są to zdaje się jedyne wiersze, które za życia opublikował twórca. Oto pierwszy z nich, zatytułowany *Oczekiwanie*:

Oczekiwanie

Czekam
Czekam wciąż
Na jeden
Dobry dzień
Na uśmiech
Życzliwy czyjś
Od lat
Wciąż
Wytrwale
Nie zrażony
Grymasem ust
I wierzę

I wiem
Że przyjdzie długi
Dobry dzień
Że ujrzę czyjaś
Uśmiechniętą twarz

Kluczową kategorią pojęciową tekstu, obecną w ciągu asocjacyjnym jest *oczekiwanie*. To wokół niego poeta buduje określone pole znaczeniowe. Leksemy linearnie przylegają do siebie, tworząc związek syntagmatyczny, w rozumieniu de Saussure'a. Podmiot liryczny wiersza czeka permanentnie („czekam wciąż”), długo („od lat”), z wiarą („i wierzę”), z pewnością („i wiem”), mimo wszystko („nie zrażony”). W obrębie pola mieszczą się wyrazy określające elementy, na które czeka autor. Są to kolejno: dobry dzień, uśmiech, życzliwość. Leksemy te pozostają w relacji synonimicznej, przywołując pozytywne konotacje poety. Relacja ta oparta na podobieństwie znaczeń wskazuje na zależność systemu paradygmatycznego. Mamy, więc do czynienia z ciekawą kontaminacją związku syntagmatycznego i paradygmatycznego. Jednocześnie użyta przez poetę metafora „grymas ust” pozostaje w relacji antonimicznej z określeniem „uśmiechnięta twarz”. W istocie, w analizowanym wierszu Andrzeja Łuczeńczyka można wskazać jeszcze dwa nachodzące na siebie pola leksykalne. Pierwsze, związane z określeniem czasu („czekam, dzień, od lat”), drugie z mimiką twarzy („uśmiech, grymas ust”). Na przykładzie tego krótkiego tekstu widać jak pola językowe mogą wzajemnie się przenikać i oddziaływać na siebie.

Z podobnym zjawiskiem mamy do czynienia w wierszu *Cena uśmiechu*:

Cena uśmiechu

Biegnie chłopczyk
Mały
Kilkuletni dzieciak
Śmieje się
Śmieje się głośno
Śmieje się głośno do wszystkich ludzi
Nie potrąć go
Nie przerwij jego śmiechu
Nie pozwól innym
Przerwać jego biegu
Uśmiechnij się
Lekko też wystarczy
Niech chłopiec
Śmieje się jak najgłośniej
Niech chłopiec

Biegnie jak najprędzej
Tak jak ty
Chciałbyś się śmiać
Tak jak ty
Chciałbyś dziś biec

Na uwagę zasługuje bohater liryczny wiersza. Określają go leksemy, pozostające ze sobą w relacji hiperonimicznej i hiponimicznej. Pojęciem nadrzędnym jest tu wyraz *dzieciak*, podrzędnym zaś *mały chłopczyk*. Konsekwentnie przez poetę rozwijane jest pole semantyczne *uśmiechu*. Jest to idealny przykład konotacji gramatycznych, czyli zdolności pewnych leksemów do otwierania miejsc dla innych: („Śmieje się”, „Śmieje się głośno”, „Śmieje się głośno do wszystkich”, „Śmieje się jak najgłośniej”). Pozostają one względem siebie w relacji syntagmatycznej.

Z wykładów de Saussure’a wyłania się następujący sposób rozumienia związków syntagmatycznych: „(...) w każdej wypowiedzi wyrazy nawiązują między sobą – na mocy swego następstwa – stosunki oparte na charakterze linearnym języka, który wyklucza możliwość wymówienia dwóch elementów równocześnie (...). Elementy te szeregują się jeden z drugim w ciągu mówienia. Te kombinacje, dla których oparciem jest przestrzeń, możemy nazwać syntagmami. Syntagma składa się z dwóch lub więcej jednostek następujących po sobie (...)” (Saussure 2002, s. 147-148). Po przeniesieniu założeń związków syntagmatycznych na klasyfikacyjne reguły pól wyrazowych, typ pól określanych mianem pól syntagmatycznych będzie obejmował leksykę należącą do odmiennych części mowy, wchodzących zarazem w relacje składniowe z innymi elementami danego pola syntagmatycznego. Tworzenie takich związków syntagmatycznych może być świetnym ćwiczeniem warsztatowym (Szary 2011, 215-224).

Po raz kolejny w poezji Łuczeńczyka powraca pole semantyczne *uśmiechu* („który ma swoją cenę”), który może być: *lekki* lub *głośny* i reprezentowany jest w tekście poprzez leksemy (*śmieje się*, *śmiech*, *śmiać*). Nakłada się na nie pole asocjacyjne czasownika *biegać*. Bieg ten można przerwać („nie przerwij go”), w jego trakcie można też kogoś potrącić („nie potrąć go”).

Wspólnym mianownikiem obu pól jest pojęcie dziecięcej zabawy, kojarzącej się właśnie z bieganiem i uśmiechem. Oba pola tematyczne zazębiają się w momencie, w którym poeta uświadamia czytelnikowi, że zarówno śmiech, jak i bieg może być przerywany („nie przerwij jego uśmiechu; nie pozwól innym przerwać jego biegu”) i że każdy z nas marzy o takiej dziecinnej, beztroskiej zabawie („tak jak ty chciałbyś się śmiać, tak jak ty chciałbyś dziś biec”).

Ostatnim, najciekawszym z punktu widzenia semantyki tekstu artystycznego jest wiersz Andrzeja Łuczeńczyka, zatytułowany: *Odnajdę świat*:

Odnajdę świat

Świat
Ma sto różnych barw
Świat jest odbiciem tęczy
Odnajdę
Sto różnych barw
Ułożę
Stubarwną tęczę
Dzisiaj
Mało jest barw
Tęcza
Jak popiół szara
Za mało bieli
Czerwieni
Zieleni
Za dużo żółci i sadzy

Poeta rozwija w utworze pole semantyczne nazw barw. Wychodzi od *stubarwnej tęczy*. W drugiej części tekstu dochodzi do pewnego przewartościowania („tęcza jak popiół szara”). Kolor szary kulturowo konotuje cechę bezbarwności, pewnej nijakości (por *szary człowiek*). Dodatkowo spotęgowany porównaniem do popiołu przywodzi na myśl smutek i żalobę (Tokarski 2004, s. 57-62). „Za mało bieli” - czytamy dalej. Co prawda *biel* również w niektórych kulturach jest symbolem żaloby, ale przede wszystkim czystości i niewinności i to te skojarzenia uruchamia w swoim wierszu poeta (Szary 2011, 157-165). Następująca po *bieli* w tekście *czerwień*, przywodzi na myśl miłość, a *zieleń* – wiosnę, która także kojarzy się z młodzieńczymi, szczerymi uczuciami. Łuczeńczyk sugeruje zatem, że coraz mniej na świecie dobra, niewinności i miłości, a coraz więcej zła, zazdrości, i fałszu, co sugerują pojawiające się w finale wiersza: żółć i sadza – prototypy koloru żółtego oraz czarnego, uosabiającego właśnie zdradę i zło, a także szeroko rozumiane negatywne stany emocjonalne, takie jak: złośliwość i zgryźliwość (por. *wylać na kogoś całą swoją żółć czy żółć kogoś zalewa*), (Tokarski 2004, s. 112).

Uwagi końcowe

Analiza wybranych wierszy Andrzeja Łuczeńczyka metodą pól językowych pokazuje możliwości tej metody badawczej, jeśli chodzi o semantykę tekstów artystycznych. Dzięki niej łatwo zauważyć jak rozwijane są w wierszu pewne pola językowego, które potrafią wzajemnie się przenikać.

Szkic ten nie wyczerpuje oczywiście wszystkich wariantów interpretacyjnych, przywołanych tekstów ani pełnej problematyki metodologii pól semantycznych, ale może stać się inspiracją do wykorzystania jej założeń w analizach leksykalnych utworów poetyckich.

Mam też nadzieję, że przywołany, zapomniany dziś nieco pisarz i poeta Andrzej Łuczeńczyk doczeka się w przyszłości jeszcze szerszych omówień w aspekcie językoznawczych analiz.

Bibliografia

- Anusiewicz J., *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich*, [w:] Językowy obraz świata, pod red. Jerzego Bartmińskiego, Lublin 1990.
- Kaliszuk Przemysław, *Obok sprzeczności*, [w:] Andrzej Łuczeńczyk, *Dzieła zebrane*, Warszawa 2018, s. 5-13.
- Łuczeńczyk A., *Wiersze*, „Radar” 1969.
- Łuczeńczyk A., *Dzieła zebrane*, Warszawa 2018.
- Saussure de F., *Kurs językoznawstwa ogólnego*, przekł. K. Kasprzyk, Warszawa 2002.
- Szary A., „Śmierć to jedyna liryka prawdziwa”. *O pojęciu śmierci w poezji Jana Brzechwy*, [w:] Język pisarzy. Problemy słownictwa, pod red. Tomasza Korpysza i Anny Kozłowskiej, Warszawa 2011, t. 3, s. 157-166.
- Szary A., *Warsztaty literackie jako lekcyjne i pozalekcyjne sposoby motywowania do twórczości*, Lublin 2011, s. 215-224.
- Tokarski R., *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*, Lublin 2004.
- Tokarski R., *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*, Lublin 2013.
- Ullmann S., *Semantics. An Introduction to the Science of Meaning*, Oxford 1967.

LITERATUROZNAWSTWO

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

STUDENTS' READING INTERESTS AND TEACHING PRACTICE: A FEW REMARKS ON TEACHING LITERATURE AT THE UNDERGRADUATE LEVEL

Streszczenie: Istnieje powszechne przekonanie w słowackim społeczeństwie (nie oparte jednak o dane badawcze), że młodzi ludzie nie sięgają wystarczająco często po książki. Chociaż trendy społeczne, pochwała technologii informacyjnych i umiejętności informatycznych mogą sugerować, że czytanie jest raczej czynnością zapomnianą wśród młodych ludzi, to szczególnym zainteresowaniem dla nauczycieli przedmiotów humanistycznych jest wspieranie lub obalenie tej tezy za pomocą danych. Artykuł przedstawia wyniki badania przeprowadzonego w lutym 2019 roku w Katedrze Anglistyki i Amerykanistyki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze na Słowacji. 96 studentów pierwszego roku anglistyki i translatoryki odpowiedziało na pytania dotyczące preferencji, zainteresowań i nawyków czytelniczych. Artykuł skupia się głównie na kwestiach czytania dla przyjemności w czasie wolnym, na wpływie literatury na życie i charakter i na wyborach studentów dotyczących hipotetycznego spotkania z postacią książkową. Rezultaty ankiety są omawiane w szerszym kontekście wyzwań w uczeniu literatury w środowisku akademickim.

Słowa kluczowe: czytanie, nawyki czytelnicze, myślenie krytyczne, ankieta.

Abstract: There exists a general consensus in contemporary Slovak society (though not exactly backed up by research data) that young people do not reach for books much or often enough. Though social trends, favouring information technologies and computer skills, might suggest that reading is a rather obsolete activity among young people, it is of particular interest to teachers of humanities to support or refute this assumption with some data. The paper presents the results of a survey conducted in February 2019 at the Department of English and American Studies, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia. Ninety-six first year students of English and translation studies responded to questions about their reading preferences, interests and reading habits. This paper focuses particularly on the issues of reading for pleasure in one's leisure time, the

impact of literature on one's life and character, and students' choices regarding a hypothetical meeting with a fictional character. The findings from the questionnaire are discussed within the wider context of challenges in teaching literature in academic settings.

Keywords: reading, reading habits, critical thinking, survey.

‘It is remarkable, the character of the pleasure we derive from the best books. They impress us with the conviction, that one nature wrote and the same reads. We read the verses of one of the great English poets, of Chaucer, of Marvell, of Dryden, with the most modern joy, — with a pleasure, I mean, which is in great part caused by the abstraction of all *time* from their verses. There is some awe mixed with the joy of our surprise, when this poet, who lived in some past world, two or three hundred years ago, says that which lies close to my own soul, that which I also had wellnigh thought and said.’
R. W. Emerson: *The American Scholar*

Introduction

Teaching literature in academic settings brings forth many challenges and difficulties but it can be also very fulfilling and rewarding. Successful teaching of literature (if it is possible to use that phrase) depends on many factors which, among others, include students' backgrounds and interests, their willingness to be actively involved in reading and discussions, teachers' expertise and skills, and their ability to encourage and motivate students to read and learn. The scope of this paper focuses on students' first encounters with the study of literature in academic settings. To discuss its particularities, the paper will be using the results of the survey conducted in February 2019 at the Department of English and American Studies, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia. 96 students, who participated in it, were enrolled in introductory courses to English literature in the spring term of 2019. First-year students of English teacher training and translation studies responded to general questions about their reading preferences, interests and habits. This paper focuses particularly on reading for pleasure, the potential of literature to change one's life and character, and students' choices regarding a hypothetical meeting with a fictional character. The findings from the questionnaire are discussed within the wider context of teaching literature in academic settings.

Teaching literature in academic settings

Literary study has always represented the backbone of the humanities as reading and studying literary texts have contributed significantly to the human quest for meaning. Literary study is “a form of learning” which offers

'literature students a wide array of stances, attitudes, concepts, insights, subtleties, ethical deliberations and both practical and intellectual remedies that they may adopt or store up for future consideration and possible use'¹.

Though some may argue that 'literature has lost its traditional value in a newly multicultural and technological society'², its social and intellectual significance is hard to be disputed. In fact, literature reading represents a natural combination with critical thinking because it involves similar traits. According to Tung and Chang, reading literature requires 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 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 world'³.

In other words, they need to make use of and prove these abilities which are, in fact, essential critical thinking skills.

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'⁴. 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'⁵.

Teachers (as well as general public) have generally accepted the idea that critical thinking is to be adopted as one of the most 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.

¹ Chambers, E. & Gregory M., (2006) *Teaching & Learning English Literature*, London/Thousand Oaks/New Delhi, SAGE Publications, p. 13.

² Levine, G.L., (2001) *The Two Nations*. In 'Pedagogy', Vol. 1, no. 1, p. 15.

³ Tung, C. & Chang S., (2009) Developing Critical Thinking through Literature Reading. In 'Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences', no. 19, p. 291.

⁴ Lau, J.Y.F., (2011) *An Introduction to Critical Thinking and Creativity. Think More, Think Better*. New Jersey, Wiley, p. 2.

⁵ Alsup, J., (2015) *A Case for Teaching Literature in the Secondary School*. New York, Routledge, p. 57.

At present, literature courses form an essential part of bachelor's and master's study programmes of English and translations studies. Students are expected to gain adequate knowledge of literary history and their critical skills need to be developed so that they will be competent to analyse and interpret a wide spectrum of literary texts in their future careers as teachers and translators. In that respect,

'[t]hey must engage actively in the quasi-technical process of *textual analysis*, involving knowledge of the 'rules' governing composition of different text genres and sub-genres, their conventional subject matters, purposes and formal elements, applying to them the relevant analytical concepts'⁶.

Thus, they gradually improve at analyzing, interpreting and evaluating written texts and also at formulating their own thoughts and positions. In Daniel R. Schwarz's words,

'We need to teach our students the joy of learning, the pleasure of discovery, the gratification of thinking independently even as they share the process of thinking with brilliant minds in action on the page and share that process in the classroom with their peers and teachers. Teaching at its best fosters the excitement of a student knowing his or her own mind is working at its fullest potential'⁷.

However, academic settings, upon which our study is based, are characterized by their own particularities and specific problems. As George Levine put it:

'Teaching literature is a subject, and a difficult one. Doing it well requires scholarly and critical sophistication, but it also requires a clear idea of what literature is, of what is entailed in reading and criticizing it. It requires, in fact, some very self-conscious theorizing. But beyond the questions that ought to feed any serious critic's sense of what doing literature might mean, there are questions about the relation between such sophistication and the necessities of the classroom: what, how, and when are students most likely to learn? The reality of engagement with students makes the already difficult questions about the nature of literature and literary study even more difficult than they seem at the level of high theory, in graduate seminars, at international conferences'⁸.

Moreover, the classroom environment posits its own challenges. While in the past, teachers may have assumed that new undergraduates were already (from their

⁶ Chambers, E. & Gregory, M., (2006) *Teaching & Learning English Literature*, London/Thousand Oaks/New Delhi, SAGE Publications, p. 35.

⁷ Schwarz, D.R., (2008) *In Defense of Reading: Teaching Literature in the Twenty-First Century*, Oxford, Blackwell Publishing, p. 112.

⁸ Levine, G.L., (2001) *The Two Nations*. In 'Pedagogy', Vol. 1, no. 1, p. 14.

schooling) quite accomplished at reading literary texts'⁹, the current situation within the context of university-level education is rather different. In general, students come to university from different educational backgrounds and with differing knowledge of English. Since there are no entrance exams, students are basically accepted on the basis of their maturita exams in English (B2 level is required in translation studies; B1 for teacher training of English). Thus, the first great challenge the teacher has to face is insufficient knowledge of the language on the part of the student. The courses in the abovementioned study programmes are conducted in English, teachers work with authentic academic materials written in English and students attending literature courses in particular are expected to read unabridged editions of poetry, fiction, drama and texts of literary theory and criticism. In practice, this requires at least a B2 level of English with which many students struggle.

The second major aspect is that students often have very vague ideas about their future and they study English for unspecific reasons, e.g. they like the language or they simply think that they can communicate in it and consider the language a pragmatic entry to many job opportunities. It is, therefore, a great challenge for teachers to demonstrate to their students how literature can be relevant for their study and, which is also important, for their life and future careers as teachers. We believe that "[e]very child deserves excellent reading teachers because teachers make a difference in children's reading achievement and motivation to read".¹⁰ Therefore, especially teacher trainees should realize that their performance as effective readers influences their success in being good and motivating teachers. As Jerry L. Johns and Peggy VanLeirsburg note, "Good teachers are examples for their classes as they model the enjoyment of reading. [...] Good teachers create a learning environment where students actively choose reading as a means to gain both pleasure and information."¹¹

Basic information about the survey and its participants

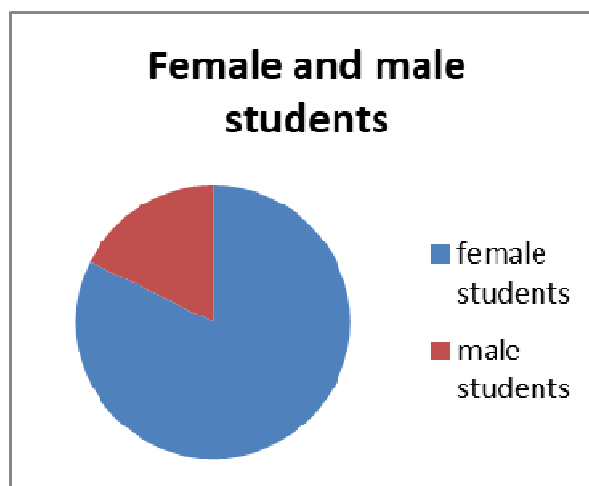
All students participating in the survey were in the second semester of their first year of either translation studies (in which they specialize in English and one other language: Slovak/ German/ Spanish/ Russian/ Spanish) or the study programme of teaching English (they again study a combination of English with other subjects, including history, geography, aesthetics and other disciplines).

⁹ Chambers, E. & Gregory M., (2006) *Teaching & Learning English Literature*, London/Thousand Oaks/New Delhi, SAGE Publications, p. 47.

¹⁰ Malloy, A.J., Marinak B.A. & Gambrell L.B., (2010), *Essential Readings on Motivation*, Newark, International Reading Association, p. 65.

¹¹ Johns, J.L. & VanLeirsburg P., (1994), *Promoting the Reading Habit: Considerations and Strategies*. In 'Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education', Cramer E.H. & Castle M., (ed.), Newark, International Reading Association, p. 102.

There were **96 respondents** in the survey, 79 female students and 17 male students.

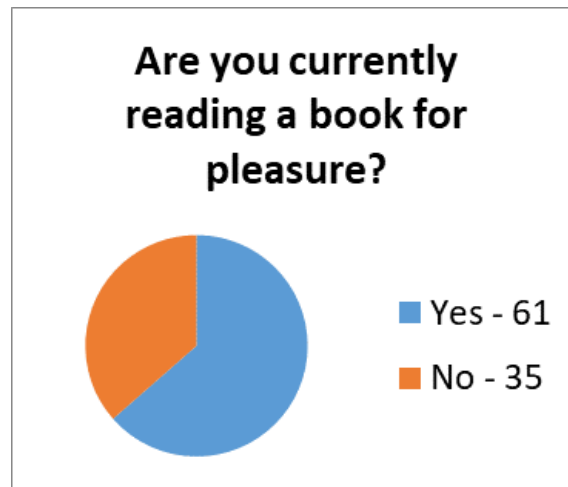


Students' ages ranged from 19 to 23, most students belonged to the age group of 19 - 21 year- olds (83). 10 students did not mention their age, but it is likely that most of them belong to the majority group of 19-to-21 year-old participants.

There were 19 questions in the questionnaire but this paper will focus only on a selected few; in particular on those related to reading for pleasure, the impact of literature on one's life and character, and students' choices regarding a hypothetical meeting with a fictional character. The paper does not seek to present the findings merely as a series of numbers, but it will also provide comments on them and use them to raise some important questions because, although the results are not utterly depressing, there is always space for improvement and opportunity to make things better.

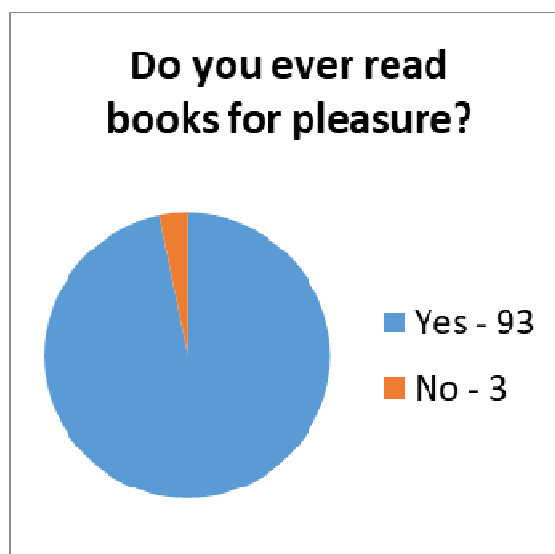
Results of the survey

The first question in the survey was **whether students are currently reading a book for pleasure**. It seems vital to begin with this question in order to find out if students read in their free time and if they can find time for reading. Although students often complain that they have little free time because they have too many things to prepare for the classes, they spend a lot of time using social media or browsing the internet. These, of course, are not necessarily meant to be seen as undesirable activities but reading and literature should belong to those interests that are part of the life of any educated young person.



All 96 participants responded to this question. 61 students (63.54 per cent) said that they were reading a book for pleasure at the time of the survey; 35 students (36.46 per cent) said that they were not. 36 per cent seems a relatively high number and it is a pity that students cannot find enough time. On the other hand, many students probably do not know how they should manage their time and work more effectively so that they would have some spare time for reading for pleasure.

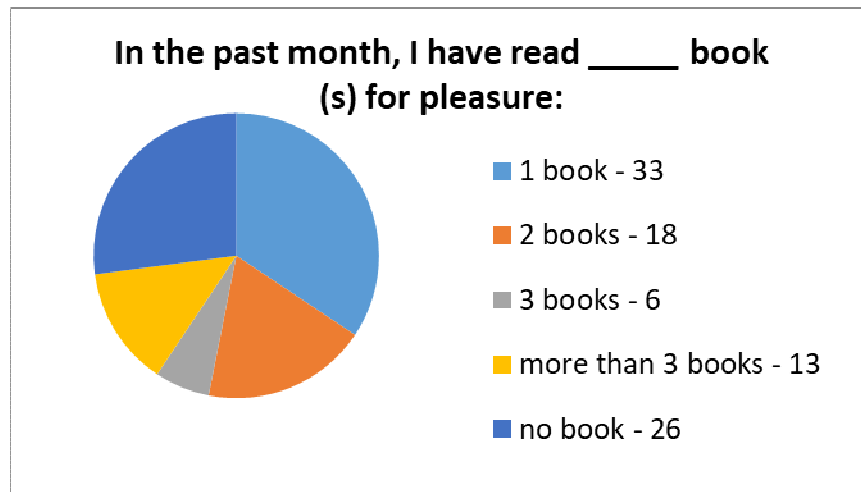
The second question enquired **whether students ever read books for pleasure**. Considering that some students may find their first year at the university especially demanding and thus their lack of time for reading for pleasure can be justified to some extent, the next question was more general. It was expected that even though some students cannot find time for reading at the moment, their responses would indicate whether they like reading for pleasure in general and whether they are motivated to read even if they do not have to.



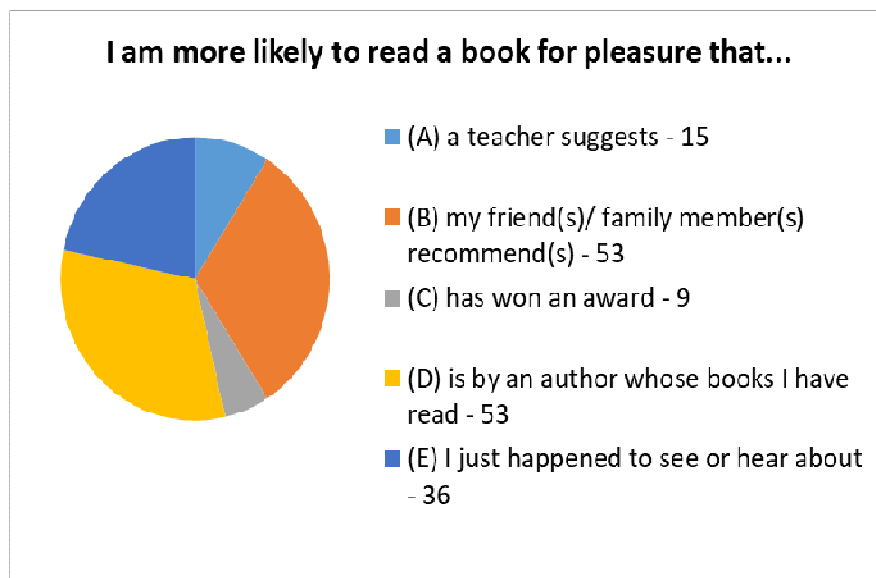
This assumption was confirmed and 93 students (96.9 per cent) responded that they read books for pleasure. 3 students (3.1 per cent) responded negatively. The result of this particular question is very optimistic and promising since it suggests that almost all students can enjoy books and the act of reading brings them moments of pleasure and inner satisfaction.

In the third question we asked **about the number of books which students have read for pleasure in the past month**. They could choose from 5 options which were: no books, 1 book, 2 books, 3 books, and more than 3 books.

All 96 students responded to the question and their answers were as follows: 33 students read 1 book in the last month, 18 students read 2 books, 6 students read 3 books. There were 13 students who read more than 3 books, which is quite a positive result. However, there were 26 students (27 per cent) who have not read any books in the last month. This appears to be a very high number which might have been caused by the peak of the exam period starting in January until mid-February. It would be interesting to see whether the results would change at the beginning of the winter semester (after the summer holidays) or at the end of the spring semester.



The fourth question investigated **how students choose their reading for pleasure.**



The question was answered by all 96 students who were free to select more than one option. In the summary all answers were taken into account, regardless of the number of options which students chose. It is interesting to point out that recommendations from a friend or a family member (53 choices) and the authorship by a writer with whose work students are already familiar (53 choices) present equally relevant criteria for selecting a book for pleasure. This gives special

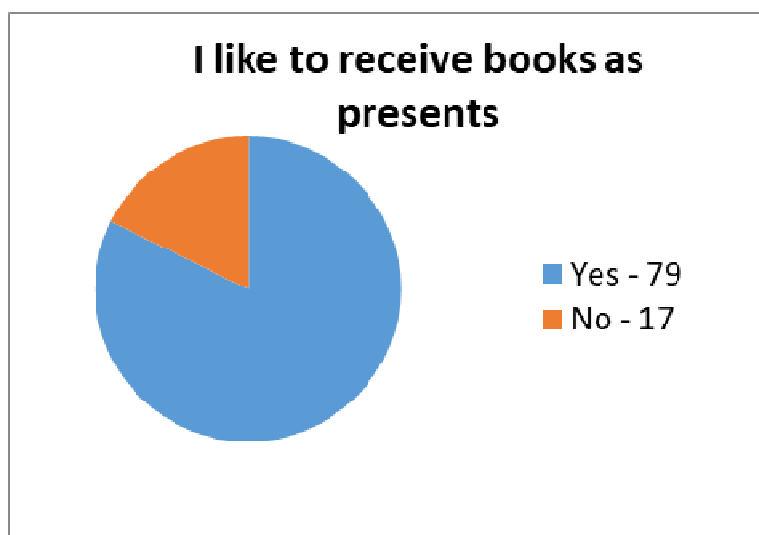
emphasis to recommendations from people whose opinion students trust or know that their reading taste will be close to theirs. Responses also suggest a certain degree of trust regarding the author. It is based on the assumption that if the reader enjoyed one book, it is also likely that other books by the same author will be equally enjoyable.

What was slightly surprising was the rather low number of students who read books suggested by teachers. This may be related either to their association of the teacher with compulsory reading (which they might not have enjoyed in the past); to their experience with an unenthusiastic literature teacher; or simply to a sceptical view of the teacher's ability to recommend books which students may find interesting and pleasurable to read.

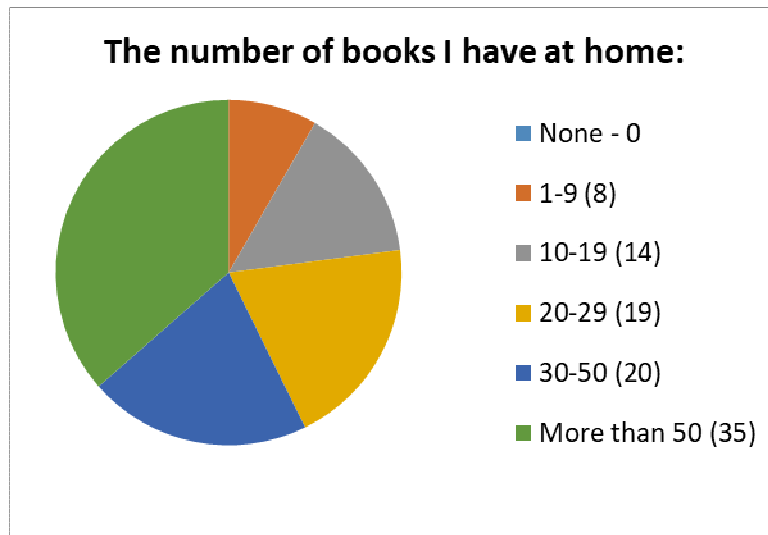
Quite a considerable number of students choose books randomly, when they happen to see or hear something interesting about them. Some specified that they find recommendations for books on the internet, they buy books on sale, when they catch their attention in the bookshop and so on.

Only 9 responses were related to literary awards as a criterion for book selection.

In the fifth question we asked **whether students like to receive books as presents**. 79 students (82.3 per cent) responded that they like to receive books as presents, 17 (17.7 per cent) responded negatively. One student wrote that he likes to be given books as presents but unfortunately he receives none. These answers also demonstrate their interest in reading as well as their positive attitude to the activity and the excitement concerning new reading material.



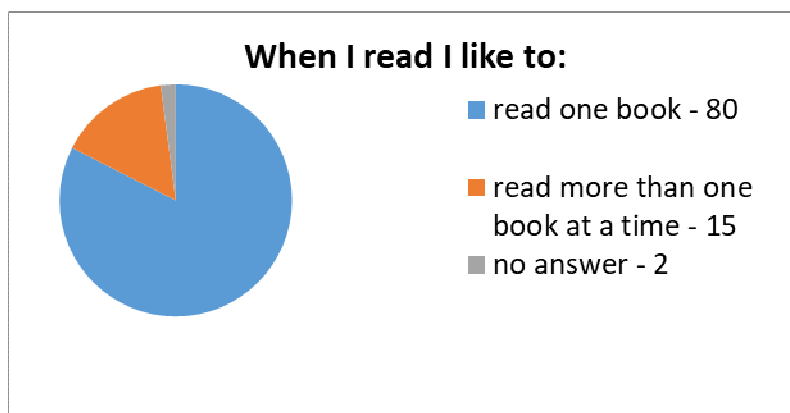
The sixth question investigated the number of books that students own. They had the following six options:



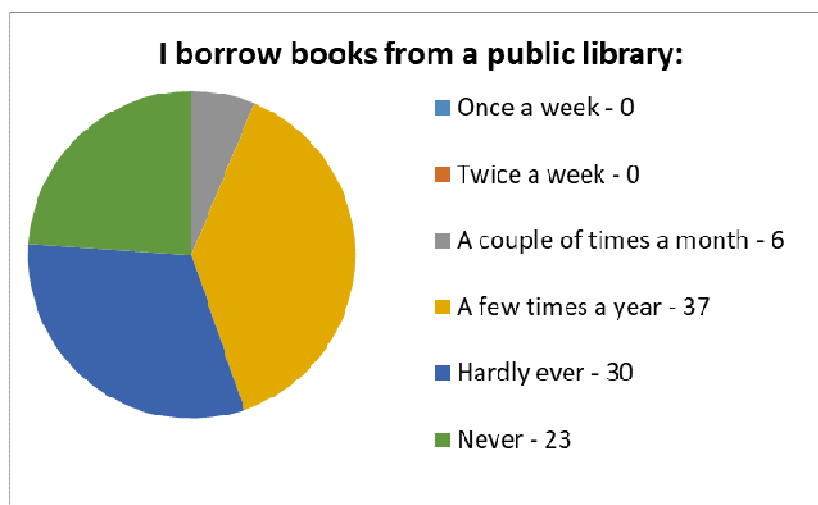
8 students stated that they own only 1 to 9 books. 14 wrote that they have between 10 and 19. It is important to point out, therefore, that 22 students (almost 23 per cent of respondents) own fewer than 20 books. If we want to look at the results from a more optimistic perspective, 74 students (77 per cent) have more than 20 books at home. 35 of them have more than 50. Two students from this group specified that they have 270 plus and ca. 200 books respectively.

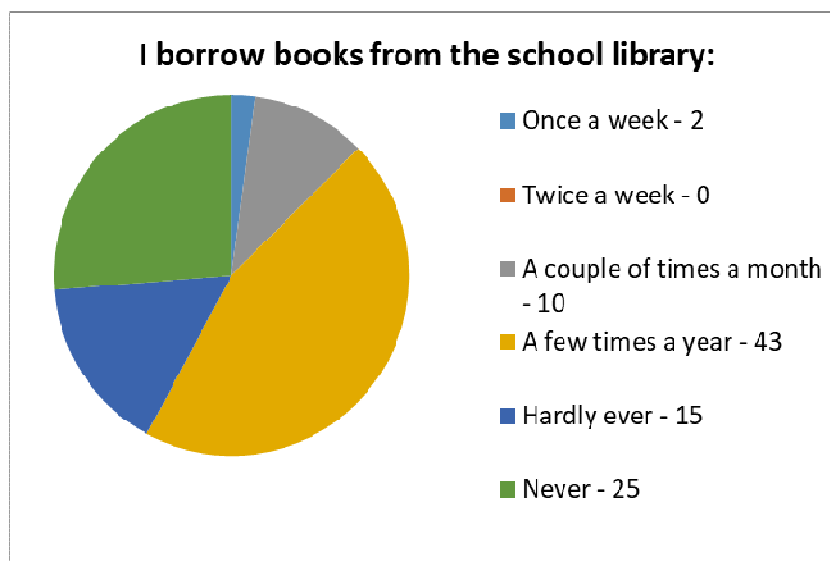
The next question covered reading habits, in particular the question enquired **whether students prefer to read one book or more than one book at a time.**

Two students did not give an answer. Out of those who did, 80 said that they prefer to read one book at a time. 15 students replied that they read more than one book at a time. One student wrote that if she reads fantasy she prefers to read just one book; if it is non-fiction, she reads more than one book at a time.



The next two questions dealt with the students' practices of borrowing books from libraries. In the first question we asked how often students borrow books from a public library; in the second question students were asked the same question with regard to the school library. In both cases, they had a similar 6 options to choose from concerning the frequency of borrowing:





We were especially interested in students' answers to these two questions since students can easily find study materials and literature online. The question then is whether students still visit the library and use the traditional form of the book. Traceable similarities can be identified between students' visits to public and school libraries. Most students visit either the public (37 students) or school (43 students) library a few times a year. Only a few of them visit these institutions more often. There is an exceptional case of two students who admitted that they visit their school library once a week; and 10 students visit it a couple of times a month. No one visits the public library on a weekly basis; there were 6 students who mentioned that they go there a couple of weeks a month.

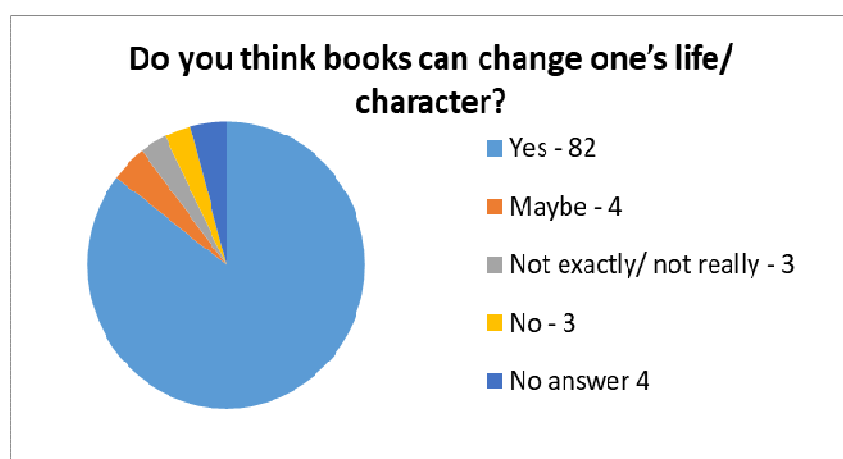
There was one answer which did not fit into the suggested options. One student wrote that she visits the school library once per semester. In one answer, the student wrote that she does not borrow books from the school library but that it would change soon.

It is important to mention that 53 students (55.2 %) hardly ever or never go to the public library and 40 students (41.7 %) hardly ever or never go to the school library.

In conclusion, these numbers are quite alarming and close attention should be paid to their meaning. The low frequency may be caused by several factors, including the one already mentioned: the availability of educational resources and literature online. It is important to point out, however, that the libraries not only provide students with access to books and sources but they serve their communities in a more complex way: by organizing lectures, seminars and workshops, and creating, in general, a broad educational platform for their users. The question remains whether students visit libraries at all (the questions in the survey focused

just on borrowing books) and whether they can benefit from all the features of libraries as educational institutions.

The survey also asked whether books can change one's life and character. The goal of the question was to find out to what extent literature is life-changing in students' views. We assumed that their opinions will be based on their personal experience of literature and on their learning about the experience of other people.



82 students (85.4 %) think that literature has the potential to change one's life. That is quite a high percentage and it is possible to infer from it that these students have the potential to be active readers, they read texts attentively and give them 'a chance' to transform their judgments, opinions and worldview. Students who responded positively mentioned, for example, that books not only change us but they also motivate us; that every book shapes us; that especially inspirational books can shape our personality. One student wrote that books can change us but only for a short time. We soon forget what we read about so the change is only temporary.

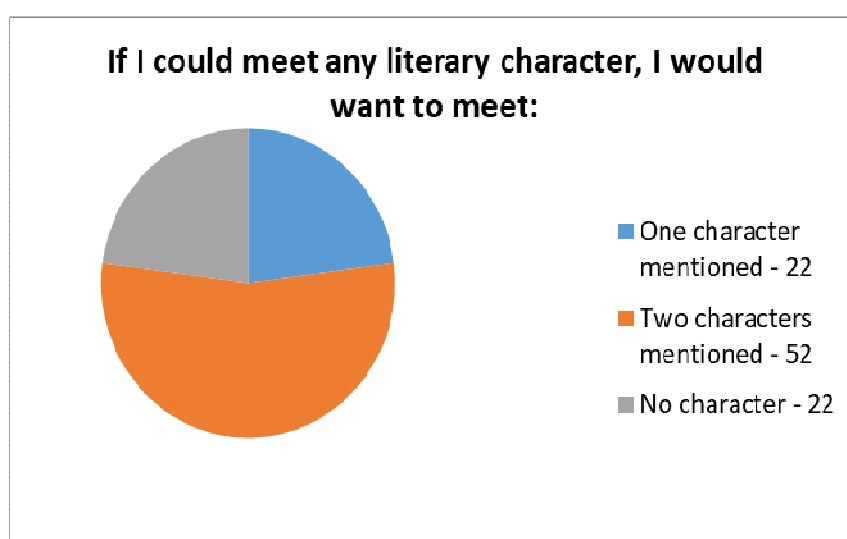
There were two interesting answers among those who were uncertain about the books' potential to change one's life. One student wrote: "Maybe, but it is not my case." Another student said: "I usually don't think so but it can make people think about their lives and appreciate them."

The last question we would like to focus on in this paper was concerned with the students' choice of a literary character who they would like to meet.

**If I could meet any literary character, I would want to meet:
(can be a person, animal, mythical creature, etc.)**

- _____
- _____
- _____
- _____

Although students had two lines to fill in their questionnaire, 22 students mentioned only one character. 52 students mentioned two characters and there were 22 students who gave no answer.



Although students' answers contained a great variety of characters, some general observations can be summarized. There were 63 specific fictional characters mentioned, a few generally described characters (hobbit, elf, dragon, etc....) but also several non-fictional representatives, such as historical personalities and authors.

Students mentioned 19 female characters and 44 male characters. Most characters (41) were adults, and there were 16 children and young adult characters.

The most popular is, as it is probably expected, the Harry Potter series. Characters from the series were mentioned 29 times. 12 students would like to meet Harry Potter; one student mentioned that she wants to meet Harry Potter and the Death Eaters. Five students wrote the name of Hermione Granger, three students mentioned Severus Snape. Four students wrote that they would like to meet any Harry Potter character, one student wanted to meet Dobby, one mentioned Albus Dumbledore and one put down an elf from Harry Potter.

The Harry Potter phenomenon is extremely interesting because it closely relates to our second observation and that is the popularity of fantasy characters and fantasy literature in that matter. Besides the Harry Potter series, 4 students mentioned Gandalf from Tolkien's *Hobbit* and *the Lord of the Rings*, and the series of George R. R. Martin *A Song of Ice and Fire* seems to be also very popular. 4 students would like to meet Jon Snow from the series, 3 students mentioned Daenerys Targaryen and one student wrote the name of Tyrion Lannister from *A Song of Ice and Fire*. Other fantasy characters (each mentioned once) included Conner Jonathan Bailey from *The Land of Stories* by Chris Colfer, Jem Carstairs from *The Infernal Devices* by Cassandra Clare, Clarissa Fray from *The Mortal Instruments* by Cassandra Clare, Geralt of Rivia from Sapkowski's *The Witcher* series, Percy Jackson from Rick Riordan's fantasy series, Miss Peregrine from the novel *Miss Peregrine's Home for Peculiar Children* (2011) by Ransom Riggs, Hiccup Haddock and Toothless from Cressida Cowell's *How to Train Your Dragon*, Celaena Sardothien from Sarah J. Mass's *Throne of Glass*, Damon Salvatore and Elena Gilbert from *The Vampire Diaries* and Mr. Tumnus from C. S. Lewis's *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. One student would like to meet the dragon Saphira from Christopher Paolini's *Eragon*.

Students also mentioned mythological characters, such as Thor, Zeus, Kratos, "someone from Greek mythology", the Lion King, "gods, semi-gods, dragons", "unicorn, Pegasus, dragon", a fairy, a wizard, a vampire, a hobbit and a fallen angel.

It is indeed interesting to observe how many students have a keen interest in fantasy and how many of them would like to meet fantasy characters. This is, we believe, very strong evidence for the popularity of the genre. It would be interesting to focus research on this particular genre and discover its major appealing features and characteristics.

Detective stories and their protagonists are also very popular with students. 4 students would like to meet Sherlock Holmes, a fictional private detective of Sir Arthur Conan Doyle, 2 students want to meet Jo Nesbo's detective Harry Hole, 2 students put down the name of Agatha Christie's Hercule Poirot, one student mentioned Christie's fictional character Miss Marple and one student mentioned Robert Langdon, Dan Brown's professor of history of art and 'symbolology'.

Romantic books and love stories are equally popular. Two students mentioned Lucy Maud Montgomery's Anne of Green Gables and another student mentioned her love Gilbert Blythe.

Two students would like to meet Mr. Darcy and one student wants to meet Elizabeth Bennet from Jane Austen's *Pride and Prejudice*. One student would like to meet Rhett Butler and Scarlett O'Hara, famous protagonists of Margaret Mitchell's 1936 novel *Gone with the Wind*. One student would like to meet Charlotte Bronte's romantic heroine Jane Eyre and one student mentioned Christian Grey, the central character of the erotic romance novel *Fifty Shades of*

Grey (2011) by E. L. James. One student jokingly confessed that she would like to meet "every second male character in romantic books".

Besides the classics, such as the already mentioned *Pride and Prejudice*, *Gone with the Wind* or *Jane Eyre*, students mentioned several other characters from books that can be described as canonical and which have had a major influence on the history of classical western literary tradition. These include Shakespeare's Hamlet, Antoine de Saint-Exupéry's *The Little Prince*, James Matthew Barrie's Peter Pan, and classical characters of American literature, such as Holden Caulfield from J. D. Salinger's *The Catcher in the Rye* (1951), Zooey from Salinger's *Franny and Zooey* and Atticus Finch, a lawyer from Harper Lee's *To Kill a Mockingbird* (1960).

Students also expressed a keen interest in biographies. Although the question stated that students should mention fictional characters, quite a few wrote the names of historical figures. We wanted to include them here as well because even though they belong to non-fiction, they present an interesting view on the biographical preferences and interests of students. They would like to meet Pocahontas, a Native American woman who lived in the 17th century, the German-born Jewish diarist Anne Frank, famous American criminals Bonnie Parker and Clyde Barrow, the French fashion designer Coco Chanel and the Colombian drug lord Pablo Escobar. One student mentioned that she would like to meet all female characters of Svetlana Alexievich's *War's Unwomanly Face*. One student wrote that she would be happy to meet any king or queen of England or France.

Other fictional characters that students mentioned are Winston Groom's Forrest Gump and Jules Verne's Captain Nemo. Only two students mentioned characters from contemporary young adult fiction. These are Will Grayson and Will Grayson of John Green and David Levithan, an LGBT-themed book, and Hazel Lancaster, a 16-year-old girl suffering from thyroid cancer, from *The Fault in Our Stars* by John Green.

The horror genre was represented in the survey by one character only, Bill Denbrough, a child from Stephen King's 1986 novel *It*, and psychological thrillers by Rachel Watson from Paula Hawkins' *The Girl on the Train* (2015).

One student wrote the name of Jesus, although she added that he is probably not the character the questionnaire meant to ask about.

Last, but not least, four students specifically wrote that they are not interested in meeting a fictional character but they would rather meet the author. The authors included Jane Austen, J. R. R. Tolkien, Sylvia Nasar, best known for her biography of John Nash, Jr., *A Beautiful Mind*, the German writer of romantic novels Tabbea Bach, the Slovak author Hana Repová and two poets: the American poet Amanda Lovelace and the Indian-born Canadian poet Rupi Kaur.

Conclusion

As we have already suggested, teaching literature can be very challenging and for that reason knowing more about the reading preferences and reading habits of one's students can be valuable in several ways. To learn about students' attitudes to literature is very helpful for the teacher because it initially offers a more detailed, complex and realistic view of the present situation and helps to modify one's approach to teaching. This is of particular importance in the cases of first year students and introductory courses to literature, because the quality and meaningfulness of the course may have a big impact on how students will approach other literature courses during their studies.

The survey showed that students read books for pleasure, although many stated that they do not have that much time for it at present. It was interesting to find out that they rely heavily on the recommendations of their family members and close friends, or that they read books by authors with whose work they are familiar. Most students have more than 20 books at home and they prefer to read one book at a time. Slightly disappointing were the results concerning students' visits and borrowing from the library. There are quite a number of students who hardly ever or never visit libraries at all. More than 85 per cent of students believe that literature can shape our life and personality.

The question about a hypothetical meeting with a fictional character revealed some interesting results. Here, it would be stimulating to find out what impact film versions of the books had on the students since a great majority of literary works were made into movies and their protagonists are also famous in their film roles. This question suggests an open field for further research. Most popular characters belong to the genre of fantasy which proves to be immensely popular among young people. Many students mentioned the *Harry Potter* series, but other fantasy works, such as *The Lord of the Rings*, and George R. R. Martin's series *A Song of Ice and Fire* are very popular as well.

In conclusion, the survey proved that students read, that they are willing to read more and furthermore optimistically, the variety of their answers makes for a good piece of evidence that many of them will inspire other readers in the future, whether in their work as teachers or as translators. It is also crucial to note that in order to involve students in literature, it is of utter importance to create connections between the students and the course content. These, however, cannot be created forcibly. Knowing students' reading habits and preferences can be, therefore, highly beneficial for the whole teaching process (especially in the case of those literary courses which are quite flexible in terms of their content). Moreover, it would be interesting to investigate, especially in connection with students attending teacher training programs, whether they read books only in their native language or also in English. Such a research then might elicit questions targeting the particular challenges and problems associated with reading foreign language literature. All in all, it is safe to say that further research concerning students'

reading practices and preferences can only enhance the teaching process and thus improve the quality of the education provided.

References

- Alsup, J., 2015, *A Case for Teaching Literature in the Secondary School*, New York, Routledge. 170p.
- Chambers E. & Gregory M., 2006, *Teaching & Learning English Literature*, London/Thousand Oaks/New Delhi, SAGE Publications, 228p.
- Johns J.L. & VanLeirsburg P., 1994, *Promoting the Reading Habit: Considerations and Strategies*. In 'Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education', Cramer, E.H. & Castle, M. (ed.), Newark, International Reading Association, pp. 91-103.
- Lau, J.Y.F., 2011, *An Introduction to Critical Thinking and Creativity. Think More, Think Better*, New Jersey, Wiley. 272p.
- Levine, G.L., 2001, *The Two Nations*. In 'Pedagogy', 2001, Vol. 1, no. 1, pp. 7-19.
- Malloy, A.J., Marinak B.A. & Gambrell L.B., 2010, *Essential Readings on Motivation*, Newark, International Reading Association. 173p.
- Schwarz, D.R., 2008, *In Defense of Reading: Teaching Literature in the Twenty-First Century*, Oxford, Blackwell Publishing, 198p.
- 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.
- The paper was prepared within the framework of the project APVV-17-0071 *Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku* and VEGA 1/0062/19 *Intervenčný program na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v cudzom jazyku*

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

INTERMEDIALE STILISIERUNG DER MELANCHOLIE IN CHRISTA WOLFS ERZÄHLUNG *NAGELPROBE*

Streszczenie: Niniejszy artykuł składa się z trzech części: wprowadzenia, w którym przywołano pojęcie melancholii w odniesieniu do kultury postmodernistycznej ze szczególnym uwzględnieniem uwag filozoficznych J. Kristevy oraz W. Benjamina; części głównej – omówienia opowiadania Ch. Wolf *Nagelprobe* w kontekście dyskursów intermedialnych oraz podsumowania podjętych rozważań.

Słowa kluczowe: badania intermedialne, Christa Wolf, Walter Benjamin, Julia Kristeva, współczesna kultura i literatura niemieckojęzyczna.

Abstract: This article consists of three parts: an introduction which presents the concept of melancholy in relation to postmodern culture with particular attention to the philosophical remarks of J. Kristeva and W. Benjamin; the main part – discusses the story of Ch. Wolf *Nagelprobe* in the context of intermedia discourse and summary of the undertaken considerations.

Keywords: Intermedia research, Christa Wolf, Walter Benjamin, Julia Kristeva, contemporary culture and German-speaking literature.

• Einleitung – der postmoderne Textbegriff vs. Melancholie bei J. Kristeva und W. Benjamin, Text- und Bildbezüge

In der Erzählung *Nagelprobe* von Christa Wolf – der ehemaligen prominenten DDR-Schriftstellerin – wirken Text und Bild gegenseitig aufeinander ein und dadurch entsteht eine Kombination einer schriftlich-visuellen Gesamtaussage. Die im Jahre 1991 verfasste Erzählung ist 1992 in der Zeitschrift *Neue Deutsche Literatur*¹ erschienen und im Jahre 1994 wurde in einem Prosaband *Auf dem Weg nach Tabou*² eine Herausgabe mit Kunstbildern veröffentlicht – eine neue bildgestützte Fassung, ein neuer bildorientierter Text, der in semiotischer Hinsicht den originellen Erzählton variiert. Der Prosaband ist als Jubiläumsgeschenk vom

¹ Wolf, Christa: *Nagelprobe*. In: *Neue Deutsche Literatur* 1992, H. 5, S. 33-44.

² Wolf, Christa.: *Auf dem Weg nach Tabou*. Texte 1990-1994, Köln: Kiepenheuer&Witsch 1994, S. 156-169.

Kieperheuer-und-Witsch-Verlag anlässlich des 65. Geburtstages von Christa Wolf erschienen.³

Das Thema der Erzählung ist es, menschliches Leiden zu zeigen, einschließlich des Leidens von Christa Wolf als Mensch.⁴ Nach der Genese der Entstehungsgeschichte kann man diesen kulturellen Kontext des Leidens mit den Zeiten der Polnischen Volksrepublik und mit Hetzjagden [mit „Hexenjagden“] auf Verdächtige vergleichen.⁵ Es gibt insgesamt drei Fassungen der Erzählung *Nagelprobe* von Christa Wolf, die zwischen 1992 und 2005 veröffentlicht worden sind. *Nagelprobe I* (1992)⁶ ist eine Erstfassung und somit ein Grundtext, den die Schriftstellerin für ihre bildhafte Erzählweise verwendet. Der Leser muss durch aufmerksame Lektüre des Textes die einzelnen Erzähletappen und die damit verbundenen Bildkonzepte selber nachvollziehen. Die übrigen zwei Fassungen, *Nagelprobe II*⁷ und *Nagelprobe III*⁸, sind Beispiele für die Kooperation der Literatur mit anderen visuellen Künsten, die dem sog. Textbild-Typus entsprechen. In Bezug auf *Nagelprobe II* und besonders an *Nagelprobe III* kann ich mit dieser These nicht einverstanden sein, weil die Kunstbilder, auf die sich Christa Wolf beruft, eine fortgeschrittene multiperspektivische Erzählweise darbieten. Bildbezogenes Denken wird demzufolge zum Spiegel der Identität der Schriftstellerin, die durch das Prisma der bildenden Kunst eine Selbsterfahrung erleben kann, und diese Selbsterfahrung wird dem Leser optisch veranschaulicht. Die Kunstbilder stellen „gefrorene Szenen“⁹ dar, in welchen nur anscheinend geschwiegen wird. Sie werden zu Katalysatoren des semiotischen Bedeutungsgehaltes der originellen Fassung der Erzählung und wirken sich somit auf die Erweiterung des heftig diskutierten Textbegriffes¹⁰ aus. Sind also die visuellen Elemente im Text bloß eine redundante Anpassung an das optische Zeitalter, das im Kontrast zum geschriebenen Text steht? Es stellt sich die Frage nach der kommunikativen Seite eines schriftlich-visuellen Literaturtextes (und

³ Ludorowska, Halina: *Christa Wolfs plastische Imagination oder das Denken in Bildern*. In: Kwartalnik Neofilologiczny XLII Warszawa: PWN 1995, S. 155-168, hier S. 155.

⁴ Ludorowska, Halina: *Bliżej pełni. Późna twórczość Ch. Wolf (1990-2010)* [Näher der Vollendung. Das Spätwerk Christa Wolfs]. Lublin: Polyhymnia 2013, S. 96.

⁵ Ebd., S. 96.

⁶ Wolf, Christa: *Nagelprobe*. In: Neue Deutsche Literatur 1992, H. 5, S. 33-44.

⁷ Wolf, Christa: *Nagelprobe*. Neue Deutsche Literatur 1992, H. 5 [in:] Christa Wolf: *Auf dem Weg nach Tabou. Texte 1990-1994*. Köln: Kiepenheuer&Witsch 1994, S. 156-169.

⁸ Wolf, Christa: *Nagelprobe*. In: *Mit anderem Blick. Erzählungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005, S. 9-18.

⁹ Hoesterey, Ingeborg: *Verschlungene Schriftzeichen. Intertextualität von Literatur und Kunst in der Moderne/Postmoderne*. Frankfurt am Main: Athenäum 1988, S. 31 (=Literaturwissenschaft Band 92).

¹⁰ Dazu vgl. Kammer, Stephan/Lüdeke Roger: *Texte zur Theorie des Textes*. Stuttgart: Reclam 2005.

Literaturzitates) – wie wird in einem solchen Text kommuniziert? Die Kommunikation verläuft zwischen dem Leser und der Autorin auf mehreren Erzählebenen, worauf im Einzelnen eingegangen wird. Christa Wolf war sich meines Erachtens der Tatsache völlig bewusst, dass die traditionelle Ästhetisierung im optischen Zeitalter eine nicht ausreichende Erzählperspektive für ihren Text bietet.¹¹ Charakteristisch für diesen Text ist auch die spezifische melancholische Stimmung, die man im Lichte der philosophischen Bemerkungen postmoderner Philosophen wie Julia Kristeva und Walter Benjamin erklären kann. Im Buch von Hanna Ratuszna, die sich auch auf Julia Kristeva bezieht, liest man, dass Melancholie bezüglich der Frauensprache von der Philosophin analysiert wurde. Kristeva stellt fest, dass Kunst als eine Ersatzform, eine Art Substitution der Existenz in Schrift und Bild verstanden werden kann.¹² Im Artikel von Rafał Michalski liest man auch über die Melancholie nach Walter Benjamin. Im Kontext des deutschen barocken Trauerspiels sah Benjamin Melancholie als eine Art Experiment mit Sprache und Bildlichkeit, als Tendenz zur bewussten Vergrößerung und Verkleinerung bestimmter Inhalte. Das deutsche barocke Trauerspiel zeigte auch Vorliebe für die ostentative Darstellung des physischen Schmerzens und Leidens.¹³ Das Ziel des vorliegenden Artikels besteht darin, die intermediale Stilisierung der Melancholie in der Erzählung von Christa Wolf zu besprechen.

¹¹ Das Bildbuch, d.h. das Bildwortmaterial zum Privatleben und zum schriftstellerischen Schaffen von Christa Wolf bietet meines Erachtens eine hilfreiche Vorlage, die aus Privatfotos, Dokumenten und Textausschnitten, Literaturzitates besteht. Bezüglich der Gattungsform lässt sich meines Erachtens das Bildbuch, d.i. eine Biographie in Bildern und Texten als eine Übergangsform zwischen einem öffentlichen Epitext und einem privaten Epitext bezeichnen, dem Begriff, den Gerard Genette in seinem Werk ausführlich beschreibt. Zum Inhalt der Biographie von Christa Wolf in Bildern und Texten werden demzufolge Interviews, Gespräche und auch Briefwechsel, mündliche Mitteilungen der Schriftstellerin hinzugefügt – eine solche außerhalb des laufenden Erzähltextes *Nagelprobe* Kooperation zwischen Bild und Text in Biographie von Christa Wolfs erweist sich als primär für Textlektüre. 1990-1994 »Wir haben unterschiedliche Geschichten ... Wir sollten anfangen, sie uns zu erzählen« In: Böthig, Peter: Christa Wolf. Eine Biographie in Bildern und Texten, München: Luchterhand Literaturverlag 2004, S. 175-194. Zu Gerard Genette: *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Erste Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2001, S. 328-385.

¹² Ratuszna, Hanna: *Okruchy melancholii. Przybyszewski i inni – o literaturze i sztuce Młodej Polski* [Fetzen der Melancholie. Przybyszewski und andere über Literatur und Kunst des polnischen Modernismus] Toruń: UMK 2017, S. 10.

¹³ Michalski, Rafał: *Melancholia i katastrofa w barokowym dramacie żałobnym* [Melancholie und Katastrophe im barocken Trauerspiel]. In: „Ruch Filozoficzny” LXXIV 2/2018, S. 45-66, hier S. 57.

• **Christa Wolfs *Nagelprobe* im Kontext der Intertextualitäts- und Intermedialitätsdiskurse**

Bei der Lektüre der ersten Zeilen von *Nagelprobe II* hat man den Eindruck, dass man sich im Kopf der Schriftstellerin befindet. Der potenzielle Leser wird der Bildwirkung ausgesetzt.¹⁴ Christa Wolfs bildgestützter Text wird zum optischen Erzählmedium und der Leser zum aktiven Beobachter des Geschehens. Aus einem literarischen Text entsteht ein Textbild, in welchem die Schriftstellerin literarische Wege für ein visuelles Ich-Konstrukt entdeckt. Christa Wolf erfüllt meines Erachtens in dieser Erzählung eine Doppelrolle: Sie ist ein fiktives sprechendes Ich im Text, das einen Dialog mit dem Leser führt, und zugleich eine Rednerin, die ihren Vortrag im Saal für eine bestimmte Menschenversammlung hält. Der erzählerische Übergang zwischen Fiktion (imaginative Vorstellungsbilder) und Nicht-Fiktion (autobiographische Implikationen), der fast für das ganze literarische Schaffen Christa Wolfs charakteristisch ist, wird in *Nagelprobe* prominent spürbar. In diesem Kontext scheint es sinnvoll, den Forscher Thomas Frank Grub zu zitieren: „[...] der Textbegriff wird hier auch auf nicht-literarische und teilweise nicht schriftliche fixierte Texte ausgedehnt“¹⁵. Die Bildlichkeit der Darstellung und die Erzählweise des sprechenden Ichs im Text suggerieren, dass sich das Erzählte stark auf die Emotionalität der Autorin auswirkt, was das folgende Zitat beweist:

Ich habe in einem Raum gesessen, *denke ich, oder erzähle ich jemandem*¹⁶, den ich noch nicht kenne, da sind von beiden Seiten, genaugenommen auch von vorn und von hinten, also von allen vier Seiten, Nägel auf mich zu gewachsen, ob Sie es glauben oder nicht, es waren Leute da, hundert vielleicht, also ein Auditorium, dem ich etwas vortragen mußte, *während ich mich insgeheim fragte*,¹⁷ wie weit diese Nägel, da sie nun

¹⁴ Lämmert, Eberhard: *Formy przebiegu narracji* [dt. Bauformen des Erzählens], „Pamiętnik Literacki“ 1970/4, S. 233-254, hier S. 247.

¹⁵ Die 'Wende' intertextuell - Die Welt ist ein Text. In: Grub, Thomas Frank: »Wende« und »Einheit« im Spiegel der deutschsprachigen Literatur: ein Handbuch. Bd.1, Berlin: Gruyter 2003, S. 636-646, hier S. 636. Auf solche Art der Erzählform komme ich in den abschließenden Bemerkungen zurück.

¹⁶ Hervorhebung - Ich behandle solche Ausdrucksformen als Zeichen des virtuellen (aber nicht imaginierten – Christa Wolf liest nicht für sich selbst) Publikums – eines Publikums, dessen visuelle Spuren man in der Biographie von Christa Wolf zwischen 1990-1994 finden kann. Selbst das Motto zur Schaffensphase zwischen 1990-1994: »Wir haben unterschiedliche Geschichten ... Wir sollten anfangen, sie uns zu erzählen« unterstreicht meines Erachtens den Bedarf der Schriftstellerin am Publikum, für das die Schriftstellerin neu- und eigenartig erzählen will. Vgl. Böthig, Peter: *Christa Wolf. Eine Biographie in Bildern und Texten*, München: Luchterhand Literaturverlag 2004, S. 175-194.

¹⁷ Hervorhebung – J.K.

einmal die Lein-Wände durchbrochen hatten, also durch sie hindurchgeschlagen worden waren, sich noch herauswagen würden.¹⁸

Der angeführte Passus weist direkt auf eine bildliche Darstellungsweise hin, die unerwartet im Kopf der Schriftstellerin zustande kommt. Dabei bleibt die Selbstbeziehung im Text ständig vorhanden, was beweist, dass die Autorin sich nicht nur unbedingt an die Leser wendet, wie dies im Falle der Erstfassung eine klare Erzählperspektive bedeutete. Die Kommunikation in der Erstfassung der Erzählung *Nagelprobe* unterscheidet sich von der Kommunikation in *Nagelprobe II* und *Nagelprobe III* in dem Sinne, dass es im bildgestützten Text drei Kommunikationswege gibt: Leser-Text, Autorin-Leser und einen Autodialog, der die Autorin „hinter“ den Kunstbildern im Versteck mit sich selber führt. Ein Text simuliert wortwörtlich, mit Nägeln durchgeschlagen worden zu sein, sodass eine optische Erzählschicht von der textuellen getrennt werden kann. Die Nägel werden zu symbolischen Objektbezügen und markieren zugleich einen literarischen Organisationsgrad der Erzählung. Die Auswahl der Nägel als eines visuellen Instrumentariums für die erzählerische Bildebene des Textes findet seine Begründung im emotionalen Zustand der Schriftstellerin. Sie bringt das Motiv des Nagels mit einer Schreckensvorstellung in Verbindung. Ein visualisiertes Schreckensbild ist etwas, an das sich die Schriftstellerin sogar erinnern kann – es handelt sich um eine (fiktive)¹⁹ Kindheitserinnerung: „Es gehörte ja, entsinne ich mich, die Nageltonne, in der die böse Frau den Abhang hinuntergerollt wird, in den Fluß hinein, [...], nicht wahr, das Märchen weiß ich nicht mehr?“²⁰

Die Schreckensvorstellung wird bildhaft von der Schriftstellerin konkretisiert, indem sie feststellt:

[...] zu meinen frühesten Schreckensvorstellungen, [...] oder etwa jene menschlichen Formen nachgebildete eiserne Mulde, in die das Opfer oder eben der zu Verhörende hineingezwungen wurde, so daß vom Deckel her durch eine sinnreiche Vorrichtung nagelspitze Spieße allmählich auf ihn zubewegt werden konnten, stelle ich mir vor, auf sein weiches, zuckendes Fleisch, bis er aussagewillig war und sich schuldig bekannte.²¹

¹⁸ Wolf, Christa.: *Auf dem Weg nach Tabou*. Texte 1990-1994. Köln: Kiepenheuer&Witsch 1994, S. 156.

¹⁹ Der fiktive Status dieser Kindheitserinnerung bleibt meines Erachtens umstritten, weil Christa Wolf als Bastlerin zwischen Bild und Wort auf kulturwissenschaftliche Inhalte zurückgreift und sie zwecks eigener Reflexion benutzt.

²⁰ Ebd., S. 156.

²¹ Ebd.

Ich habe diese Textpassage aus *Nagelprobe II* in zwei selbstständige Zitate eingeteilt und separat behandelt, um zu zeigen, wie die literarische Repräsentation des Schmerzes die Schriftstellerin zur bildhaften Denkweise und Darstellung motiviert. Die menschliche Wahrnehmung ist besonders in der kindlichen Lebensphase stark an bildhafte Darstellung gewohnt und sie wird weiter geprägt. Um etwas Abstraktes zu verstehen, muss man sich diese bzw. dieses vorstellen können. Die wichtigsten sprachwissenschaftlichen Theorien im 20. Jahrhundert wie etwa der Kognitivismus verweisen auf eine mehrdimensionale Funktion der Sprache als einer bestimmten Ausdrucksform.²² Das einzelne Wort, über das ein Mensch nachdenkt oder das er sich vorstellen will, kann graphisch dargestellt werden bzw. durch Bezugszeichen anschaulich gemacht werden. Diese Prozesse des Verstehens können entweder verschriftlicht oder visualisiert werden. Sie sind eine Bestätigung der mentalen Repräsentation des Schreibenden:

Die Inhalte solcher scripts [mentale Repräsentationen – J.K.] werden auf eine Weise mental wahrgenommen, gespeichert und abgerufen, die vermutlich unabhängig von einer bestimmten sprachlichen Gestaltung des erzählten Geschehens ist.²³

Genauso verhält es sich bei literarischen Texten, die durch neue Darstellungstechniken, außertextuelle Erzählmedien wie Kunstbilder oder private Fotografien beeinflusst werden:

Eine wichtige Funktion solcher Schemata im dynamischen Prozess der Textlektüre besteht darin, daß sie vom vorwärtswandernden Wahrnehmungspunkt des Lesers aus einerseits Erwartungen im Hinblick auf das noch Folgende zu bilden erlauben. Andererseits kann im Lichte neuer Informationen das zuvor Gelesene nachträglich in andere Schemata integriert werden.²⁴

Die Bestimmungsworte wie „nachgebildete eiserne Mulde, sinnreiche Vorrichtung, stelle ich mir vor, denke ich“²⁵ bestätigen, dass sich die Schriftstellerin im Kreis der Text-Bildlichkeit bewegt und ihre Erzählweise bewusst so lenkt, dass die baldige Integration eines Bildes in den Erzählrahmen unausweichlich ist. Die Nägel werden mit jedem Beispiel, das die Schriftstellerin herbeiführt, zum schmerzhaften Gerät, zur visuellen Tortur, die sich in der

²² Vgl. Martinez, Mathias/Scheffel, Michael: *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck 2007, S. 150.

²³ Ebd., S. 150.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd., S. 156.

Kulturgeschichte als wirksames Mittel gegen die Menschheit erwiesen hat. Der Nagel wird von der Schriftstellerin zum Foltergerät stilisiert:

[...] oder die Frau, die nun endlich bereit war, einzugestehen, daß sie es als Hexe mit dem Bösen getrieben hatte, *denke ich*. Das hätte sie eher haben können, nicht wahr, oder braucht sie die Nagelprobe, damit die Wahrheit, nichts als die Wahrheit, endlich aus ihr herausgetrieben wird, Tropfen für Tropfen [...].²⁶

An dem oben angeführten Zitat werden die intermedialen und intertextuellen Prozesse sichtbar. Diese Anspielung im Text an die bestimmten Ereignisse aus der Kulturgeschichte (Inquisition) zeigt, wie stark die menschliche Wahrnehmung (d.h. die literarische Wahrnehmung von Christa Wolf) an bildliche Inhalte gefesselt ist. Viele der damaligen Exekutionen von Frauen, denen man Hexerei vorwarf, wurden zur Schau gestellt. Die Anschaulichkeit dieser kulturgeschichtlichen Ereignisse lässt denken, dass die Schriftstellerin dieses Beispiel bewusst angeführt hat.²⁷ Demzufolge integriert Christa Wolf meines Erachtens ein solches kollektives Zeitbild in ihren Text, das nicht direkt in bildgestützten Fassungen abgedruckt ist, sondern zwischen den Textzeilen abgelesen werden muss. Das oben dargestellte Zitat bildet auch einen Intertext in dem Sinne, dass er an einen anderen literarischen Text anknüpft, d.h. an den im Jahre 1983 erschienen Roman *Amanda* (Ein Hexenroman) der DDR-Schriftstellerin Irmtraud Morgner.²⁸ Diese Schriftstellerin setzt sich in ihrem Roman mit gesellschaftlichen Verhältnissen zwischen Frauen und Männern auseinander. Sie erzählt auf eine märchenhafte Art und Weise und stilisiert ihre Texte nach alten Erzählvorbildern wie etwa Mythen und Legenden. Die Erzählung von Christa Wolf und den Roman von Irmtraud Morgner verbindet folgerichtig das Feld einer schriftstellerischen Imaginationsarbeit, die ein bildhaftes Denken voraussetzt. Der weiblichen Seite in den gesellschaftlichen Verhältnissen wird eine Rolle des sexuellen, verführerischen Objekts zugesprochen, in dem sich die Macht des Manipulierens, d.h. eine Art Zauberhaftigkeit offenbart. Die spezifische Bezeichnung der Gattungsform – Hexenroman – ist ein Schlüsselwort, der die beiden Texte von Christa Wolf

²⁶ Ebd., S. 34.

²⁷ In diesem Kontext kann man auch auf die Reflexion von Halina Ludorowska hinweisen, die in ihrem Artikel zu Christa Wolfs Erzählung die Anknüpfung an historische Hexenprozesse mit „der Demontage des Bösen“, d.h. mit dem Fall der Berliner Mauer 500 Jahre später, verbunden hat. Dieses historische Ereignis wurde schon mehrmals an vielen Fotografien verewigt, die in der heutigen Bildkultur zum symbolhaften Sieg der menschlichen Freiheit über das totalitäre System geworden sind – Fotografien als massenmediale Symptome der vergangenen Zeit, die die gesellschaftlichen Wissensbestände in ein kollektives Archiv aufnehmen.

²⁸ Ebd., S. 157.

und von Irmtraud Morgner miteinander verbindet. Als Hexe wird eine Frau bezeichnet, der man in der Kulturgeschichte angebliche Kontakte mit teuflischen Kräften vorgeworfen hat. Diese Frauen wurden besonders zwischen dem 15. und 17. Jahrhundert verfolgt und gefoltert.²⁹ Die Idee einer bildgestützten Fassung der Erzählung *Nagelprobe* hat diesen Zusammenhang in einem neuen visuellen Lichte gezeigt. Das Motiv des Schmerzes bzw. der schmerzhaften Erlebnisse, das in beiden Texten präsent ist, entspricht der visualisierten Erzählsituation, den anschaulichen Eindrücken in *Nagelprobe II*, die die dargestellten Kunstbilder evozieren. Die plastische Imagination der Schriftstellerin, die vor den aus den Wänden abrupt herausgewachsenen Nägeln zu Beginn ihrer Rede Schrecken empfindet, steht folgerichtig in einem kooperativen Verhältnis zu kulturgeschichtlichen Ereignissen wie Hexenverfolgung, mit einem anderen Romantext (*Amanda*) und mit eigenen bildlichen Vorstellungen der Schriftstellerin selbst, die in ihrem Leben auch schmerzhaft Erfahrungen gemacht hatte.³⁰

Die Schriftstellerin bedient sich in ihrem Text auch einer optischen Spielerei³¹ mit Textrezipienten, indem sie die Linearität seiner Erzählung variiert –

²⁹ Vgl. Balzer, Bernd/Mertens, Volker: *Deutsche Geschichte in Schlaglichtern*, Leipzig: Bibliographisches Institut 2004, S. 105-106.

³⁰ Damit meine ich das Textfragment aus der Biographie von Christa Wolf, das zur Zeit der kontroversen Veröffentlichung der bekannten Akteneinsicht erschienen ist: „Ich möchte hören, ob die Leute eine Auseinandersetzung mit ihrer Vergangenheit überhaupt wollen (aber kann man sie eigentlich »wollen«, wenn sie peinlich und schmerzlich ist, oder ist es einer der typischen deutschen protestantischen Rigorismen, anzunehmen, nach Schuldbekennnis und Reue werde Vergebung und Katharsis folgen – bisher ist es in der Geschichte immer anders gelaufen) [...]“. In: 1990-1994 »Wir haben unterschiedliche Geschichten ... Wir sollten anfangen, sie uns zu erzählen« In: Böthig, Peter: *Christa Wolf. Eine Biographie in Bildern und Texten*, München: Luchterhand Literaturverlag 2004, S. 175-194, hier S. 189. Die bildgestützte Fassung von *Nagelprobe* aus dem Jahre 1994 bildet in diesem Kontext meines Erachtens eine letzte literarische Nacherfahrung der Schriftstellerin – Christa Wolf bietet dem potenziellen Leser einen visuellen Überblick über die Kulturgeschichte des Schmerzes, über den man nun nachdenken kann – Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit nimmt Zitatform an, zu welcher meines Erachtens jeder, auch die Schriftstellerin, durch entsprechende Distanz (Fernperspektive – kleinformatige Abbildungen) und Annäherung (Nahperspektive – großformatige Abbildungen), fähig ist. Meines Erachtens versucht sich Christa Wolf durch mehrere Fassungen der Erzählung *Nagelprobe* der Vergangenheitsprobe selbst nachdenklich auszusetzen. Jede neue Fassung ist eine neue „Stimme“ der Textverfasserin zum Vergangenen.

³¹ Diesen spezifischen Mechanismus, zu welchem sich die Schriftstellerin in bildgestützter Fassung entschied, würde ich als literarische Text-Bild-Galerie bezeichnen, denn der textuelle Inhalt geht meines Erachtens nicht direkt in den visuellen Zusammenhang über – als Beispiel lässt sich der Unterschied zwischen „Nagelprobe II“ und „Nagelprobe III“ anführen: die fehlende Bildperspektive der Passion in der „Nagelprobe II“ und ihr Vorhandensein in der „Nagelprobe III“ neben der angenagelten Hand von Jesus

„Mit Näglein besteckt“³² – eine vertikale Zeile, die selbst die Form eines Nagels annimmt. Bemerkenswert ist auch die optische Form der Zeile „Mit Näglein besteckt“³³, die in allen drei Fassungen unterschiedlich gestaltet wird, d.h. mal in Form eines Nagels, mal in Form eines Kreuzchens, mal in buchstabierter Form, was eine Vorliebe Christa Wolfs für die in der Literaturgeschichte bekannte visuelle Poesie zeigt. Meiner Ansicht nach erinnert die Lektüre von *Nagelprobe II* und *Nagelprobe III* an die literaturwissenschaftliche Methodologie des hermeneutischen Zirkels bei Hans Georg Gadamer³⁴, obwohl die bildgestützte Fassung ein offenes Interpretationsmodell ist. Das beweist nur, dass die Literatur aus dem Bereich Text-Bild keinen festen Interpretationsrahmen³⁵ hat. Der Leser muss über sog. Vorkenntnisse verfügen, die ihm bestimmte Verstehensprozesse ermöglichen, und das einzelne Werk ist ihm nicht fremd. Der Text ist aber keinesfalls ein geschlossenes Konstrukt, sondern er bleibt offen für Interpretationswege einer Literaturform zwischen Bild und Wort. Der Textrezipient befindet sich die ganze Zeit zwischen Text und Bild, Bild und Text, was auf eine „kreisrunde“ Lektüreart hinweist. Jedes Kunstbild verbirgt eine Information, die die Schriftstellerin visuell kodiert hat. Alle Kunstbilder im Text bilden eine kontextbezogene Reihe. Um die ganze Textaussage erfassen zu können, muss der Leser jedes Kunstbild separat behandeln. Bei der Interpretation eines bildgestützten Textes gibt es genauso wie im hermeneutischen Zirkel einen Informationszuwachs, dank welchem mit jedem neu wahrgenommenen Kunstbild das Textverständnis gesteigert wird. Durch die Anwendung des visuellen Erzählmediums ist der Text der Erzählung zu einem Textbild geworden, das die neuen literarischen Trends nach 1960 markiert. Ein Textbild ist eine spezifisch orientierte Hybride, d.h. eine Übergangsform zwischen Text und Bild³⁶, wo die kognitivistisch-kommunikative Seite der literarischen Sprache sowie eine hermeneutische Herangehensweise eine enorme Bedeutung haben. Klaus Peter Dencker gibt in seiner Arbeit folgende Definition des Textbild-Begriffes an:

Christus im fotografischen Zoom offenbart meiner Ansicht nach die Eskalation der individuellen Schmerzerfahrung von Christa Wolf.

³² Je nachdem, welche Fassung der Erzählung man zur Lektüre nimmt: Vgl. Wolf, Christa, S. 10, S. 35, S. 157.

³³ Ebd.

³⁴ Vgl. Burzyńska, Anna/Markowski, Paweł Michał: *Teorie literatury XX wieku* [Literaturtheorien im 20. Jahrhundert]. Kraków: Znak 2006, S. 177.

³⁵ Damit hängt der Bedarf zusammen, den Textbegriff aufs Neue zu definieren – J.K.

³⁶ Unter dem Bildbegriff im Kontext der Erzählung von Christa Wolf sind nicht nur Abbildungen von Kunstbildern, sondern auch Mischformen von Bild und Text gemeint wie z.B. die Anwendung einer unterschriebenen Zeitsungsillustration – Fetischmaske aus dem Kongo.

Technopaignia, carmina figurata, Figurengedicht, *Bildgedicht* [Hervorhebung – J.K.] und weitere Gattungsbezeichnungen bis zu der von uns gewählten, umfassenden Benennung Textbild skizzieren die Entwicklung einer literarischen Form, deren historische Linie bisher noch nicht als ganze nachgezeichnet worden ist. Diese zwischen der Literatur und der bildenden Kunst liegenden sogenannten intermedialen Versuche der gegenwärtig produzierenden Autoren gelten beim breiten Publikum – sofern es die neuen literarischen Trends beobachtet – immer noch als Leistung oder als sinnlose Spielerei des 20. Jahrhunderts im allgemeinen oder aber als Umbruch nach 1945 im besonderen [...].³⁷

Außer der symbolhaften Darstellungsweise und objektbezogenen Anspielungen enthüllt Christa Wolf in ihrem Text ihre individuelle plastische Imaginationsarbeit, um das Erzählte bis ins kleinste Detail zu schildern, d.h. einen individuellen Sinn für literarisches Basteln. Sie zählt auf ein Spiel mit dem Leser ab, indem sie literarisch auf das imaginäre Gespräch setzt; dieses optische und auch linguistische Spiel – wie der idiomatische Ausdruck „den Nagel auf den Kopf treffen“ [Hervorhebung – J.K.] bzw. ein Neologismus „der Neidnagel“ [Hervorhebung – J.K.] suggerieren - konzentriert sich die ganze Zeit auf einen Nagel und seinen Verwendungszweck – von einer detaillierten Beschreibung eines Gegenstandes bis hin zu Beispielen der bildenden Kunst –, das mit einer gedanklichen und kulturgeschichtlichen Veranschaulichung der Nagelperspektive endet. Diese Verfahrensweise im bildgestützten Text bestätigt nur, dass die Schriftstellerin mit einem semiotischen Zeichen (Text) auf das andere semiotische Zeichen (Bild) verweisen will, sodass ein dichtes zusammenhängendes Beziehungsnetz entsteht, von einem Gegenstand ausgehend, und meisterhaft kontextbezogen wird. Nach etwa zwanzig Jahren knüpft Christa Wolf in ihrer Erzählung *Nagelprobe* (1992-1994) an ihren teilweise autobiographischen Roman *Kindheitsmuster* (1976) aus den 70er Jahren an. Die Erzählung *Nagelprobe* gilt meines Erachtens als „Echokammer“³⁸, als „Dialogizität“³⁹ bzw. als „Spuren der [anderen – J.K.] Schrift“⁴⁰ nicht nur bezüglich eines kulturgeschichtlichen Kontextes auf visueller Erzählebene, sondern auch bezüglich der anderen Texte dieser Schriftstellerin (Selbstzitieren bzw. eine Form literarischer Selbstbezogenheit, wenn es nicht direkt

³⁷ Das Beispiel entnehme ich der Arbeit: Dencker Peter Klaus: *Text-Bilder. Visuelle Poesie International. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Köln: Verlag M. DuMont Schauberg 1972, S. 157. Zit. nach: Ludorowska, Halina: *Christa Wolfs plastische Imagination oder das Denken in Bildern*. In: Kwartalnik Neofilologiczny XLII Warszawa: PWN 1995, S. 155-168, hier S. 158.

³⁸ Hoesterey, Ingeborg: *Verschlungene Schriftzeichen. Intertextualität von Literatur und Kunst in der Moderne/Postmoderne*. Frankfurt am Main: Athenäum, S. 13 (=Literaturwissenschaft Bd. 92).

³⁹ Ebd., S. 13.

⁴⁰ Ebd.

wiederholt zitiert wird). Christa Wolf transportiert das Weibliche in ein literarisches Schriftbildsystem. Es gibt Analogien zwischen der Erzählsituation aus dem früher verfasstem Roman *Kindheitsmuster* und der Erzählsituation aus der später erschienenen Erzählung *Nagelprobe*. Es handelt sich um das Erzählmoment, wenn die Mutter von Nelly Jordan (weibliche Hauptfigur im Roman *Kindheitsmuster* und teilfiktionale Stimme von Christa Wolf), Charlotte Jordan, an ihrem Bett ein Lied singt: „Guten Abend, gute Nacht, mit Rosen bedacht, mit Näglein besteckt...“⁴¹ Das in der Erzählung *Nagelprobe* präsente Hexenmotiv scheint auch eine intertextuelle Folie des Romantextes *Kindheitsmuster* zu sein. Im Romantext liest man:

Die nächste Probe folgte auf dem Fuße. Es klingelte. Herein trat, hundertmal sich entschuldigend – fast hätte Nelly gedacht: Endlich! – eines jener Geschöpfe, ohne die die Welt nicht wäre, was sie ist, die es aber aus verständlichen Gründen vermeiden, im Alltag offen aufzutreten: Eine Hexe.⁴²

Eine intertextuelle Analogie zur Cranachschen Melancholie, ein Kunstbild in bildgestützter Fassung der *Nagelprobe*, auf dem ein Mädchen (wiederum eine weibliche Figur) an einem Messer herumschneidet, bildet meines Erachtens das zitierte Fragment aus Roman *Kindheitsmuster*, das die Ergänzung einer Kindheitserinnerung der Schriftstellerin ist: „Die Hexe [weibliche vom Namen her unbestimmte Besuchsperson – J.K.], die sofort den Ehrenplatz auf dem Sofa eingenommen hat, wagt es, Schnäuzchen – Opa dafür zu versöhnen, daß er auf seinem Holzbrettchen mit scharfem Messer in Millimeterabstand Dutzende von Schnitten in die Brotrinde macht, damit sein zahnloser Gaumen sie zermalmen kann“⁴³ – über diese Kindheitserinnerung, in deren Zentrum eine quasi-Hexe, d.h. ein Bild eines bösen Weibes zu bemerken ist, liest man doch zu Beginn der Erzählung *Nagelprobe*. In dem Falle gibt es eine intertextuelle und intermediale Kooperation zwischen Text und Text (*Nagelprobe* – *Kindheitsmuster*): die Stilisierung einer detailliert beschriebenen Kindheitserinnerung von einer Hexenfrau mit scharfem Werkzeug und Text-Bild: Auswahl eines Cranachschen Kunstbildes als Ausdruck schriftstellerischer Melancholie einer erwachsenen Frau, die vor dem Kunstbild im später verfasstem Text ins Vergangene blickt. Die persönliche Bemerkung der Schriftstellerin im Romantext, dass „[ein – J.K.] Jahrhundert die alte Erfindung der Folter erneuert hat, um Menschen zum Reden zu bringen“⁴⁴, knüpft kulturgeschichtlich (und thematisch) an die Folterszenen aus der Zeit der Hexenverfolgung an, die auch in der *Nagelprobe* thematisiert wird – und sie scheint diese These über die intertextuell (Text-Text)-intermediale

⁴¹ Wolf, Christa: *Kindheitsmuster*. Berlin und Weimar: Aufbau 1976, S. 89.

⁴² Ebd., S. 88.

⁴³ Ebd., S. 89.

⁴⁴ Ebd., S. 66.

(Text-Kunstabild) Beziehung zu bestätigen. Die Schriftstellerin greift nach einem eigenen literarischen Stoff, den sie wiederum einer visuellen Reflexion unterzieht.

Christa Wolf beruft sich in weiterer Folge auf die Vorstellung eines Kindes, das mit einer Unzahl sehr kleiner Nägel besteckt ist, und schließlich auf seinen Tod und den Schmerz ihrer Mutter – das Schmerzhafte eskaliert bis zum Tödlichen und es tauchen ironische Wortbemerkungen wie „es sei Nagel zu ihrem Sarge“ auf. Die Schriftstellerin knüpft kurz an die Tragödie von Karoline Günderode an – eine Figur aus der ersten Fassung der *Nagelprobe* und deutsche Dichterin der Romantik, die sich erdolcht hat. Am Beispiel dieser Figur kann man beobachten, wie sich das Schmerzhafte im Text steigert und auf verschiedene Art und Weise widerspiegelt wird, als ob die Möglichkeit, den eigenen Tod wählen zu können, eine Art Auszeichnung gewesen wäre. Karoline Günderode, von der die Autorin „gerade“⁴⁵ liest, erscheint in allen drei Fassungen der Erzählung und sie symbolisiert meiner Ansicht nach eine literarische Selbstbeziehung von Christa Wolf, weil alle übrigen Bezugsfiguren und -gegenstände eine reine, an kulturgeschichtliche Aspekte gebundene Imaginationsarbeit von Christa Wolf sind. Das bedeutet, dass eine kulturgeschichtliche Korrespondenz durch bildhaftes Erzählmedium, ein Kunstabild in zwei bildgestützten Fassungen gefördert wird. Es taucht die Frage auf: Woher kommt das Motiv- und Figureninventar in einem bildgestützten intertextuell und intermedial erzähltem Text?⁴⁶ Worin liegt die Stärke der intertextuellen und intermedialen Wiederholungskonventionen? Ein Textbild ist eine literarische Übergangsform, wo das Bildhafte entweder schriftlich als mentale Repräsentation oder visuell durch eine/n Schriftsteller/in artikuliert wird. Dies markiert besonders den Übergang zwischen dem Schlaf des Kindes bis zu seinem Tode.⁴⁷ Die nächste literarische Übersetzung in eine visuelle Kunst im Text der Erzählung liefert das Bild von Günther Uecker *Kleines Weißes (Lichtobjekt) 1958/1959*, Nägel auf Holz.⁴⁸ Dieses Moment der Erzählung, in welchem Christa Wolf das visuelle

⁴⁵ Ebd., S. 35.

⁴⁶ Als einen diesbezüglichen Text verstehe ich vor allem die literarische und soziohistorische (audio)visuelle Erzählweise an der Schwelle zwischen Fiktion und Realität.

⁴⁷ Die polnische Germanistin Halina Ludorowska bezeichnet diese Übergangsform als eine „Übersetzung eines Literaturzitates in visuelle Kunst.“ Ludorowska, Halina: *Christa Wolfs plastische Imagination oder das Denken in Bildern*. In: Kwartalnik Neofilologiczny XLII Warszawa: PWN 1995, S. 155-168, hier S. 158.

⁴⁸ Ein mehr als halbseitiges Foto in der Biographie von Christa Wolf zeigt die Schriftstellerin, die zusammen mit ihrem Ehemann Gerhard vor einem Nagel-Objekt (sicherlich handelt es sich um eine Installation) von Günther Uecker steht und lächelnd nach rechts blickt. Wurde somit der Ausgangspunkt der Erzählung – der Besuch der Galerie – vom text- und bildinternen Schmerzgefühl visuell zum Lachen verwandelt? Kann schmerzhafte Vergangenheit ausgelacht werden? Meines Erachtens handelt es sich um schriftstellerische Erkennung der neuen Textbildsprache, die Christa Wolf zu provozierender und intertextuell-intermedialer Ausdrucksweise motiviert hat. Vgl. in:

Objekt (eine Art Installation) in die Erzählstruktur integriert, markiert symbolisch das Ende der textuellen Grenze und somit den schriftlich-visuellen Organisationsgrad dieser Erzählung. Ein Nagel gilt hier wie auch im ganzen Text als Ideenträger – die Installation von Günther Uecker kann verstanden werden als ein Übergang zwischen Schmerzhaftem und einer visuellen Kunst, die einen Schmerz simuliert, nach dem ein leidenschaftliches Verlangen besteht. Man liest weiter bei Wolf: „Schmerzlust sei jene Vermittlung seelischer Spannungen.“⁴⁹ Eine bestimmte zurückkehrende Nostalgie in den Fassungen *Nagelprobe II* und *Nagelprobe III* drückt sich darin aus, dass die Schriftstellerin jedesmal an jedem Kunstbild ihre eigene Stellung zur Welt- und Menschheitsgeschichte veranschaulichen will. Der Text, dem ein Bild folgt, ist ein Selbstzitat von Günther Ueckers Worten, die die Schriftstellerin in dem Text ihrer Erzählung zitiert: „[...]weshalb der Künstler, vermute ich, vielleicht zu den Nägeln übergegangen ist, jenen Vermittlern optischer Spannungen.“⁵⁰ Für die Entstehungsgrundlage von *Nagelprobe II* gibt es Beweise in einem literarischen Heft der „Neuen deutschen Literatur“ aus dem Jahre 1992.⁵¹ :

Der Text entstand nach einer Lesung in Franz Lareses Galerie Erker in St. Gallen, während einer Ausstellung von Günther Uecker, und nach dem Besuch des Museums Unterlinden in Colmar mit dem Isenheimer Altar des Matthias Grünewald. Die kursiv gesetzten Textstellen im ersten Teil sind Zitate von Günther Uecker, die im zweiten Teil von Friederike Mayröcker, deren Buch <<Stilleben>> ich meine Reverenz erweise.⁵²

Aus intertextueller Sicht hat man es mit einem Prosatext zu tun, der offensichtlich eine Beziehung zu anderen geisteswissenschaftlichen Bereichen aufdeckt. In *Nagelprobe II* kann der potenzielle Leser einen Impuls zum Nachdenken über die schmerzhaftes Kulturgeschichte der Welt sowie über die authentischen schmerzhaften Erinnerungen aus dem Leben der Schriftstellerin bekommen.⁵³ Die in *Nagelprobe II* angewendeten Kunstbilder sind eine bildhafte Vermittlungsidee der uralten biblischen Wahrnehmung der Welt, die zwischen dem Guten und dem Bösen situiert ist, denn jede Kunst steht für ein positives

Böthig, Peter: *Christa Wolf. Eine Biographie in Bildern und Texten*, München: Luchterhand Literaturverlag 2004, S. 175-194, hier S. 183.

⁴⁹ Ebd. S. 37.

⁵⁰ Ebd., S. 158.

⁵¹ Dies entnehme ich dem folgenden Artikel: Ludorowska, Halina: *Christa Wolfs plastische Imagination oder das Denken in Bildern*. In: *Kwartalnik Neofilologiczny* XLII Warszawa: PWN 1995, S. 155-168, hier S. 159.

⁵² Ebd., S. 173.

⁵³ Vgl. Böthig, Peter: *Christa Wolf. Eine Biographie in Bildern und Texten*, München: Luchterhand Literaturverlag 2004, S. 175-194.

Ereignis bzw. sie symbolisiert eine Drohung – demzufolge ist jede Kunstart eine konkrete Art von Medium, in dem die Vermittlungsideen eines Schriftstellers ihr Echo finden. Das Besondere an der Erzählung ist, dass Christa Wolf in ihrem Text die philosophischen und geschichtlichen Bezüge mit aktuellen Lebensanschauungen eines Zeitgenossen verbindet, der fast alles anschaulich vorgesetzt bekommt und sich kaum tiefere Gedanken über die Ironie und Instabilität des Lebens macht. Als abschreckendes Beispiel kann hier nicht nur die Geschichte des mit einer Unzahl kleiner Nägel besteckten Kindes gelten, das wegen des göttlichen Willens stirbt, sondern auch die bedeutsame quasi-intertextuelle Stilisierung eines elektronischen Diebstahls und der Überwältigung eines Mannes durch zwei Diebe zum biblischen Motiv der Kreuzigung:

Natürlich ist unsere Ware elektronisch gesichert, und ein jeder Ladendiebstahl wird unverzüglich zur Anzeige gebracht, nicht wahr, doch wen schreckt das schon, die beiden Diebe, lese ich bei jenem populären Humoristen, überwältigen tief im vorigen Jahrhundert den dicken Mann/ daß er nicht schrein noch laufen kann/ und hängen ihn, o Sünd und Schand/ an einen Nagel an die Wand.⁵⁴

Das zweite wichtige Kunstbild, das beiden bildgestützten Fassungen gemeinsam ist und mit dem die Kulturgeschichte in der *Nagelprobe* beginnt, ist die Holzplastik, die eine Fetischmaske aus dem Kongo darstellt. Aus der Perspektive einer visuellen Kunst spielt dieses Kunstbild im Text eine relevante Rolle für die heutige ikonographische Umgebung eines literarischen Textes. Es ist ein im Text abgedrucktes Bild mit einer kurzen Überschrift in der oberen rechten Spalte, die eine Art Legende bzw. Kommentar zum Bild ist:

Der Nagelfetisch aus dem Kongo soll zwischen Lebenden und Toten vermitteln. Er schützt die Unschuldigen und straft die Schuldigen. Jeder Nagel birgt eine Nachricht, eine eigene Geschichte.⁵⁵

Die visuelle Seite dieses Gegenstandes deutet eben auf die zersplitterte Natur dieser Maske hin, die bis zur Hälfte dicht mit Nägeln beschlagen ist, während die andere Seite frei von Nägeln ist und wo durch ein Auge ein Licht strahlt. Die Lichtmetapher erinnert meines Erachtens wiederum an den Glauben alter Zivilisationen sowie an biblische Motive, wo das Licht die Quelle des Lebens ist. Bei der Darstellung dieses visuellen Objektes macht sich immer wieder die Präsenz der Schriftstellerin bemerkbar, die ihre Leser durch ein bildgestütztes privates literarisches Museum leitet:

⁵⁴ Vgl. Wolf, Christa: *Nagelprobe*. In: Neue Deutsche Literatur 1992, H. 6, S. 34-44, hier S. 39.

⁵⁵ Ebd., S. 38.

[...] der Nagel als *reiner Fetisch*, er schütze die Unschuldigen und strafe die Schuldigen, *lese ich* [Hervorhebung – J.K.] ein künstlicher lebloser Gegenstand, der verehrt wird und dem magische Kräfte zugeschrieben werden, Nagelmagie also, denke ich, ungefüge, verschieden lange, verschieden starke, vielleicht nicht maschinell hergestellte Nägel, deren jeder, *höre ich* [Hervorhebung – J.K.], eine Nachricht berge.⁵⁶

An der Integrierung der Fetischmaske aus dem Kongo in den Erzählrahmen kann man auch bemerken, dass die optische Wahrnehmung (Sehen – Bild) zugleich eine sinnliche Wahrnehmung (Hören – Ton) voraussetzt, als hätte die Fetischmaske ihre eigene Sprache selbst gesprochen. Der intermediale Charakter der im Text der Erzählung abgedruckten Fetischmaske richtet sich auf die Kommunikationsmethode zwischen Bild und Ton. Sprache ist doch ein ausdrückliches Kommunikationsmittel – Sprache der bildenden Kunst ist ein ikonographisches Ausdrucksmittel.

Während der Mund wie zum Schrei (oder zum Stöhnen, Ausatmen?), jedenfalls einer Luftbewegung von innen nach außen, halb geöffnet und das eine, linke Auge neben der flachen, gleichwohl ausdrucksstarken Nase in gelber Blut entbrannt ist. Eine Lichtquelle widerspiegelt?⁵⁷

Die Anwendung von Kunstbildern im Text der Erzählung hat meiner Ansicht nach dazu beigetragen, dass das Motiv des Schmerzes zum optischen Genuss beim potenziellen Leser geworden ist. Diese Betrachtungsweise beweist, wie stark die visuellen Erzählmedien den Sinn eines literarischen Textes verändern können. An der Stelle würde ich Marek Zaleski zitieren: „[...] weil das Leben eine Aktion und nicht Kollektion ist und die Welt ohne Schmerz schließlich neutral wird“⁵⁸.

Das nächste Kunstbild, das die Schriftstellerin in ihrer Erzählung anwendet, trägt rein eschatologischen Charakter und ist auf das biblische Martyrium von Jesus Christus zurückzuführen. Es ist ein Kunstbild aus der Neuzeit – der „Isenheimer Altar, Mitteltafel 1512-1515“⁵⁹ von Matthias Grünewald. An dieser Stelle muss auf einen deutlichen Unterschied zwischen beiden bildgestützten Fassungen – *Nagelprobe II* und *Nagelprobe III* – hingewiesen werden. An der Integrierung dieser Kunstbilder wird der Erzählmechanismus eines fotografischen

⁵⁶ Ebd. S. 39.

⁵⁷ Ebd. 39.

⁵⁸ Vgl. Zaleski, Marek: *Formy pamięci* [Erinnerungsformen], Verlag: słowo/obraz/terytoria. Gdańsk 2004 - [...bo życie jest akcją a nie kolekcją, a świat bez bólu staje się w końcu obojętny –... weil das Leben keine Kollektion, sondern eine Aktion ist und die Welt ohne Schmerz wird am Ende neutral], S. 25.

⁵⁹ Ebd., S. 40.

Zooms sichtbar. In der Textfassung aus *Auf dem Weg nach Tabou*⁶⁰ aus dem Jahre 1994 wird dem Leser nur die schmerzende, durch den Nagel ans Kreuz zugeschlagene Hand von Jesus Christus aus einer enormen Perspektive (Nahperspektive) dargestellt, während in der Textfassung aus dem Jahre 1992 das vollständige Bild des Isenheimer Altars und der schmerzenden Hand in die Erzählstruktur integriert werden. Das Motiv der schmerzenden Hand kann auch der intertextuellen und intermedialen Lupe nicht entgehen. Die angenagelte Hand im fotografischen Zoom (Nahperspektive) neben der Kreuzigungsszene auf dem Kunstbild von Matthias Grünewald verschärft die erzählte Bildperspektive und zeigt meines Erachtens ein Übergangsstadium – vom leibhaftigem⁶¹ Schmerz zum zwischen den Zeilen erzählten Tod und bis zum symbolischen Drang, von allen Schmerzen und vom Tode selbst erlöst zu werden. Es erinnert wiederum an das Motto des 8. Romankapitels von Christa Wolfs *Kindheitsmuster*, und dieses Motto ist diesmal nicht nur ein literarischer Fall fürs Selbstzitieren, sondern auch ein direktes Zitat aus der Poesie von Ingeborg Bachmann, die im Jahre 1973 bei einem Brand starb: „Mit meiner verbrannten Hand schreibe ich von der Natur des Feuers.“⁶² Was hat Christa Wolf dazu bewogen, dass gerade bei diesem Kunstbild solche Veränderungen in beiden bildgestützten Fassungen aufgetreten sind? Meiner Ansicht nach kann es sich bei dieser Entscheidung nicht bloß um neue

⁶⁰ Vgl. Wolf, Christa.: *Auf dem Weg nach Tabou. Texte 1990-1994*, Köln: Kiepenheuer&Witsch 1994, S. 156-169.

⁶¹ Zwar erscheint dieser Text *Leibhaftig* (2002) acht Jahre später nach *Auf dem Weg nach Tabou – Texte 1990-1994*, aber an diesem Beispiel und in den früher von mir in diesem Arbeitskapitel erwähnten Texten von Christa Wolf lässt sich eine gewisse schriftstellerische Kontinuität der Darstellungskonvention in ihrem ganzen Schaffen bemerken. In der *Biographie mit Bildern und Texten* liest man: „Kassandra steht vor dem Tor von Mykene. Dieses Tor bekam – ich wußte das nicht von Anfang an – eine übergroße, eine symbolische Bedeutung. Es ist eigentlich das Höllentor, der Eintritt in eine andere Welt, in die Gegenwelt. Ohne daß ich benenne, spielt es auch in „Leibhaftig“ eine wichtige Rolle. In Krisensituationen gehen wir durch ein Tor, durch eine Wand, durch was auch immer; verlassen für eine kurze Zeit, manchmal nur für einen Augenblick, unsere Welt.[...]“. 1995-2003 »Wohin mit mir? Niemand da, den ich fragen könnte« Böthig, Peter: *Christa Wolf. Eine Biographie in Bildern und Texten*, München: Luchterhand Literaturverlag 2004, S. 195-223, hier S. 195. Sind in diesem Kontext der schriftstellerischen Kontinuität der Darstellungskonvention aus „Auf dem Weg nach Tabou – Texte 1990-1994“ nicht als ein Ausdruck für eine Krisensituation der Schriftstellerin zu verstehen, in welcher sich Christa Wolf zur Zeit zwischen 1990-1994 befand? Eine ständige Suche nach Möglichkeit der sinnvollen Überbrückung zwischen privater Vergangenheitserfahrung und Wiedererfindung der neuen, kommenden Lebenszeit? Bei der Textlektüre der bildgestützten Fassung hat man doch den Eindruck, die Schriftstellerin wolle auch in eine aus Bildern, Fremd- und Selbstzitaten bestehende Gegenwelt flüchten. Die Beantwortung dieser Frage wäre separat zu behandeln – J.K.

⁶² Wolf, Christa: *Kindheitsmuster*. Berlin und Weimar: Aufbau 1976, S. 215.

intermediale Darstellungstechniken handeln, d.h. um „die Verzerrung der Formen und Proportionen – die Vergrößerung der Arme, das Ausgreifen der Finger.“⁶³ Eine solche Verfahrensweise der Schriftstellerin kann meines Erachtens als groteske Übertragung eigener schmerzhafter Erlebnisse in den Erzählrahmen verstanden werden, was ihr anfänglich von der Öffentlichkeit vorgeworfen wurde. Die enorm genaue und plastische Beschreibungsweise der Kreuzigung wird von der Schriftstellerin ziemlich enigmatisch dargestellt, sodass das erläuternde Kunstbild als eine Voraussetzung für die Textstruktur erscheint. Diese Beschreibung bildet wiederum einen Intertext und ist an das literarische Schaffen von Friederike Mayröcker, insbesondere ihr Werk *Stilleben*⁶⁴, gebunden, in dem plastische Darstellungen in Form eines Kreuzes oft vorkommen:

Auch angenagelt. Ans Kreuz genagelt mit starken Nägeln (Hufnägeln?⁶⁵), mit wuchtigem Hammerschlägen, zu denen man sich eine Hand, einen Arm vorstellen muß, als Ausführenden, denke ich mir, Nägel, deren breite Köpfe, mit liebevoller Genauigkeit gemalt, realistisch aus Händen und übereinandergenagelten Füßen hervorstehen, die die ganze Last des verrenkten Hängeleichts ertragen, während die eine der Frauen da unten nichts anderes zu tun weiß, als die Hände zu ringen, die andere schien umzusinken droht [...].⁶⁶

Es besteht auch eine intertextuelle Korrespondenz zwischen der Anfangsszene der Erzählung, dem Kreuzigungsbild und dem Satz aus dem Werk von Georg Büchner: „Mit jedem Picken schiebt sie die Wände enger um mich, bis sie so eng sind wie ein Sarg“⁶⁷. Es wird wiederum auf eine dringende Zeitperspektive einer Auseinandersetzung verwiesen, die im Zusammenhang mit Schmerz und Tod

⁶³ Das Beispiel entnehme ich der Arbeit: Berger, John: *Das Leben der Bilder oder die Kunst des Sehens* Verlag Klaus Wagenbach: Berlin 1989, 8-9. Tausend Mai 1992, S. 71. Zit. nach. Ludorowska, Halina: *Christa Wolfs plastische Imagination oder das Denken in Bildern*. In: Kwartalnik Neofilologiczny XLII Warszawa: PWN 1995, S. 155-168, hier S. 161.

⁶⁴ Vgl. Das Beispiel entnehme ich der Arbeit: Eickenrodt, Sabine: *Zur Melancholie der Form in Christa Wolfs Prosastücken*. In: Krause, Christine/Mayer, Sylvia/Schuchard, Margaret/Speck, Agnes (Hrsg.): *Zwischen Schrift und Bild. Entwürfe des Weiblichen in literarischer Verfahrensweise*. Heidelberg: Mattes 1994, S. 57-82, hier S. 58.

⁶⁵ Dem Ausdruck – Hufnägeln – zugefügtes Fragezeichen ist meines Erachtens als ein direktes Indiz auf die literarische Stilisierung privater Schmerzgefühle im fiktionalen Erzähltext zu verstehen. Derselbe Deutungsmechanismus wird bei der Beschreibung anderer Kunstbilder (z.B. bei der Fetischmaske aus dem Kongo) angewendet – J.K.

⁶⁶ Wolf, Christa: *Nagelprobe*, S. 42.

⁶⁷ Das Beispiel entnehme ich der Arbeit: Eickenrodt, Sabine: *Zur Melancholie der Form in Christa Wolfs Prosastücken*. In: Krause, Christine/Mayer, Sylvia/Schuchard, Margaret/Speck, Agnes (Hrsg.): *Zwischen Schrift und Bild. Entwürfe des Weiblichen in literarischer Verfahrensweise*. Heidelberg: Mattes 1994, S. 57-82, hier S. 82.

verbunden ist. Die weiter kursiv gesetzte Formulierung „fortlaufende Passion“⁶⁸ bestätigt eine intertextuelle⁶⁹ Arbeit von Christa Wolf, die dem Leser in diesem Fall als eine Bildbetrachterin erscheint. Sabine Eickenrodt bezeichnet diesen Fall als „einen Fluchtpunkt des Erzählens, das sich selbst höchst bedenklich geworden ist“⁷⁰. Die literarische Bildbetrachtung ist auch für die sog. „gefrorenen Szenen“ (literarischer Foto- bzw. Kunststil im intertextuellen Bereich) kennzeichnend,⁷¹ die in den theoretischen Arbeiten zu intertextuellen Textformen behandelt werden. Sabine Eickenrodt erklärt genau diese Beziehung zwischen einem literarischen Ich, das zum Bildbetrachter wird, und dem visuellen Erzählmedium:

Durch diese Doppelung der Wahrnehmung wird das Bild zur Bühne eines melancholischen Subjekts, das in zeitraubender Idylle befangen ist und zugleich – um seinen Zustand wissend – aus der Rolle zu fallen, spöttisch den Blick der nicht ins Bild passenden Bildbetrachterin zu suchen scheint.⁷²

Diese melancholische Betrachtungsweise wird ausdrucksstark an dem letzten Kunstbild der bildgestützten Fassung von *Nagelprobe*, d.h. an der Melancholie von Lucas Cranach aus dem 1532 veranschaulicht, zu dem Sabine Eickenrodt ihre schon von mir zitierte kritische Schrift verfasst hat. Das im Erzähltext abgedruckte Kunstbild ist zweidimensional – es schildert eine stabile Hauptperspektive und einen dynamischen Hintergrund in der Ferne. In den Vordergrund (Nahperspektive) tritt die Gestalt eines jungen Mädchens, das „versonnen vor sich hin blickend“⁷³ mit dem Nägelchen an einem Stöckchen herumschnitzt. Diese Szene erinnert wiederum an das kulturwissenschaftliche Hexenmotiv, das zu Beginn des Textes angedeutet worden ist, und selbst an andere Prosatexte Wolfs. Im Hintergrund dieses Kunstbildes ereignet sich eine ritterliche Jagd und es reitet

⁶⁸ Je nachdem, welche Fassung der Erzählung man nimmt: Vgl. Wolf, Christa, S. 17, S. 42, S. 166.

⁶⁹ Den Ausdruck „fortlaufende Passion“ verstehe ich als eine Probe des Selbstgesprächs des erzählenden Ichs als eine kulturwissenschaftlich fundierte Form der Selbstansprache im Kontakt mit einem visuellen Kunstmedium.

⁷⁰ Eickenrodt, Sabine: *Zur Melancholie der Form in Christa Wolfs Prosastücken*. In: Krause, Christine/Mayer, Sylvia/Schuchard, Margaret/Speck, Agnes (Hrsg.): *Zwischen Schrift und Bild. Entwürfe des Weiblichen in literarischer Verfahrensweise*. Heidelberg: Mattes 1994, S. 57-82, hier S. 60.

⁷¹ Hoesterey, Ingeborg: *Verschlungene Schriftzeichen. Intertextualität von Literatur und Kunst in der Moderne/Postmoderne*. Frankfurt am Main: Athenäum 1988, S. 22 (=Literaturwissenschaft Band 92).

⁷² Vgl. Eickenrodt, Sabine: *Zur Melancholie der Form in Christa Wolfs Prosastücken*. In: Krause, Christine/Mayer, Sylvia/Schuchard, Margaret/Speck, Agnes (Hrsg.): *Zwischen Schrift und Bild. Entwürfe des Weiblichen in literarischer Verfahrensweise*. Heidelberg: Mattes 1994, S. 57-82, S. 64.

⁷³ Ebd., S. 43.

eine alte Frau auf der Schlange, die eine Opposition zum jungen Mädchen darstellt. Das ganze Kunstbild erinnert auch an das Jüngste Gericht, an die Reiter der Apokalypse, und es entspricht meiner Ansicht nach auch der traditionellen Betrachtungsweise des Guten und des Bösen in der bildenden Kunst, die mehrmals aus dem biblischen Stoff schöpft. Durch das Prisma der Cranachschen „Melancholie“ wird nicht nur eine Konfrontation der Bildbetrachterin enthüllt, sondern auch ihre Identifizierung mit der dargestellten Doppelperspektive. Das Motiv der Selbstbetrachtung ist auch auf antike Gestalten zurückzuführen, nämlich die Megäre⁷⁴, die über die Möglichkeit der Selbstbeschauung verfügte. Es wird in folgender Weise von der Autorin zusammengefasst:

[...] und wenn wir uns umsehn und in ihre Gesichter blicken,
erschrecken wir vor unserem Ebenbild, das wir nicht erkennen
wollen, wie jene ungetreue Kammerjungfer aus dem Märchen
ja auch nicht sehen konnte, daß sie über sich selbst das Urteil
sprach.⁷⁵

• Schlusswort

Die letzten Schlusszeilen der Erzählung *Nagelprobe* bildet das Gedicht *Prinzip Hoffnung*, das im engen Zusammenhang mit der Kernaussage des Textes steht. Aus intertextueller und intermedialer Sicht erweist sich dieses Gedicht als relevant für die strukturelle Darstellungsweise des gesamten literarischen Blicks auf die *Nagelprobe*. Es hat die Form einer korrespondierenden Antwort auf den Haupttext der Erzählung und es bildet eine Art textuelle Collage, die als ein textuell-bildliches Ganze verstanden werden muss. Melancholische Selbstbetrachtung, die ohne visuelle Erzählmedien kaum zu denken ist – das ständig präsente und kulturgeschichtlich fundierte Motiv des Schmerzens sowie die Selbstbeziehung und Dialogizität der Form, die Christa Wolf in ihrer Erzählung vorgenommen hat, entscheiden über den reichen intertextuellen und intermedialen Status dieses Textes in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1990. Ein bedeutsames Repertoire von antiken und biblischen Motiven, zahlreiche Anspielungen auf andere literarische Texte in Form eines kulturgeschichtlichen und visuellen Zitats bzw. einer bestimmten Erzählweise sind für diesen Text ausschlaggebend. Die bildgestützte Fassung ist eine bewusste Inszenierung der Erstfassung. Irina Rajewsky beruft sich auf die Zielsetzung der werkseitigen Illusionsbildung von Wolf Werner, die auf „die Ermöglichung einer den Rezipienten ansprechenden Erfahrung [zielt], die grundsätzlich analog zur Wirklichkeitserfahrung und damit

⁷⁴ Vgl. Eickenrodt, Sabine: *Zur Melancholie der Form in Christa Wolfs Prosastücken*. In: Krause, Christine/Mayer, Sylvia/Schuchard, Margaret/Speck, Agnes (Hrsg.): *Zwischen Schrift und Bild. Entwürfe des Weiblichen in literarischer Verfahrensweise*. Heidelberg: Mattes 1994, S. 57-82, hier S. 65.

⁷⁵ Ebd., S. 44.

wahrscheinlich wirkt und den Rezipienten an der dargestellten Welt interessiert“⁷⁶. Dieser Mechanismus einer bild- und medienorientierter Erzählweise hat schon seine lange Tradition in der europäischen und Weltliteratur erwiesen, was eine andere europäische Forscherin zum Hauptgrund ihrer literarischen Verfahrensweise zwischen Text und Bild gemacht hat:

Wie das bildnerische Kunstwerk ist auch literarisches Kunstwerk ein dreidimensionales Objekt (Leinwand, Buch, Papier), das durch einen zweidimensionalen Zeichencode, der visuell wahrgenommen wird, Bedeutungen vermitteln kann [...]. Die vielgestaltigen Versuche der modernen Literatur, vom Futurismus über die konkrete Poesie bis zu den metafikionalen Romanen der amerikanischen, die Aufmerksamkeit wieder verstärkt auch auf die typographische Gestalt des Textes zu lenken, belegen dies ebenso wie die Tatsache, daß sich die Bilder und Zeichnungen ohne weiteren in einen Text integrieren lassen und daß Text problemlos innerhalb eines Bildes oder einer Zeichnung erscheinen kann.

⁷⁷

Christa Wolfs Erzählung *Nagelprobe* aus den 90er Jahren und ihre bildgestützten Fassungen auf der Erzählebene – Literatur und andere visuellen Künste – verleihen einem literarischen Erzähltext neue mehrfunktionelle Bedeutungsbereiche und lassen feststellen, dass ein literarischer Erzähltext keine geschlossene Erzählstruktur ist, d.h. die Anwendung von (audio)visuellen Erzählmedien fordern kann, um seine semiotischen Schemata neu zu bilden. Zentral ist in diesem hybriden Darstellungsschema die rezipientenseitige Verwendung der Textlektüre. Einzelne Textzusammenhänge (textinterne-fiktionale und textexterne-nichtfiktionale Erzählstrukturen) müssen in narratologischer Hinsicht alinear, d.h. auf mehreren Bedeutungsebenen, abgelesen werden.

Bibliografie

Primärtexte:

Wolf, Christa: *Nagelprobe*. In: Neue Deutsche Literatur 1992, H. 5, S. 34-44.

Wolf, Christa: *Kindheitsmuster*. Berlin und Weimar: Aufbau 1976.

Wolf, Christa: *Nagelprobe*. Neue Deutsche Literatur 1992, H. 5 [in:] Christa Wolf: *Auf dem Weg nach Tabou. Texte 1990-1994*. Köln: Kiepenheuer&Witsch 1994, S. 156-169.

Wolf, Christa: *Nagelprobe*. [in:] *Mit anderem Blick. Erzählungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005, S. 9-18.

⁷⁶ Ebd., S. 86.

⁷⁷ Mai, Martina: *Bilderspiegel. Spiegelbilder. Wechselbeziehungen zwischen Literatur und bildender Kunst in Malerromanen des 20. Jahrhunderts*. Würzburg: Königshausen und Neumann 2000, S. 32-33.

Sekundärtexte:

- Balzer, Bernd/Mertens, Volker: *Deutsche Geschichte in Schlaglichtern*, Leipzig: Bibliographisches Institut 2004.
- Böthig, Peter: *Christa Wolf. Eine Biographie in Bildern und Texten*, München: Luchterhand Literaturverlag 2004.
- Burzyńska, Anna/Markowski, Paweł Michał: *Teorie literatury XX wieku*. [Literaturtheorien im 20. Jahrhundert] Kraków: Znak 2006.
- Eickenrodt, Sabine: *Zur Melancholie der Form in Christa Wolfs Prosastücken*. In: Krause, Christine/Mayer, Sylvia/Schuchard, Margaret/Speck, Agnes (Hrsg.): *Zwischen Schrift und Bild. Entwürfe des Weiblichen in literarischer Verfahrensweise*. Heidelberg: Mattes 1994, S. 57-82.
- Gerard Génette: *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Übersetzt von Dieter Hornig. Erste Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2001.
- Grub, Thomas Frank: *»Wende« und »Einheit« im Spiegel der deutschsprachigen Literatur: ein Handbuch*. Bd.1, Berlin: Gruyter 2003.
- Hoesterey, Ingeborg: *Verschlungene Schriftzeichen. Intertextualität von Literatur und Kunst in der Moderne/Postmoderne*. Frankfurt am Main: Athenäum 1988 (=Literaturwissenschaft Band 92).
- Kammer, Stephan/Lüdeke Roger: *Texte zur Theorie des Textes*. Stuttgart: Reclam 2005.
- Lämmert, Eberhard: *Formy przebiegu narracji*, Übersetzt von Ryszard Handke [Bauformen des Erzählens] „Pamiętnik Literacki” 1970/4, S. 233-254.
- Ludorowska, Halina: *Christa Wolfs plastische Imagination oder das Denken in Bildern*. In: *Kwartalnik Neofilologiczny XLII* Warszawa: PWN 1995, S. 155-168.
- Ludorowska, Halina: *Blżej pełni. Późna twórczość Ch. Wolf (1990-2010)*. [Näher der Vollendung. Das Spätwerk Christa Wolfs]. Lublin: Polyhymnia 2013.
- Mai, Martina: *Bilderspiegel. Spiegelbilder. Wechselbeziehungen zwischen Literatur und bildender Kunst in Malerromanen des 20. Jahrhunderts*. Würzburg: Königshausen und Neumann 2000.
- Martinez, Mathias/Scheffel, Michael: *Einführung in die Erzähltheorie*. München: C.H. Beck 2007.
- Michalski, Rafał: *Melancholia i katastrofa w barokowym dramacie żałobnym*. [Melancholie und Katastrophe im barocken Trauerspiel]. In: „Ruch Filozoficzny” LXXIV 2/2018, S. 45-66.
- Ratuszna, Hanna: *Okruchy melancholii. Przybyszewski i inni – o literaturze i sztuce Młodej Polski*. [Fetzen der Melancholie. Przybyszewski und andere über Literatur und Kunst des polnischen Modernismus] Toruń: UMK 2017.
- Zaleski, Marek: *Formy pamięci* [Erinnerungsformen], Gdańsk: słowo/obraz/terytoria 2004.

Andrzej Pytlak
Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities
Radom, Poland
a.pytlak@uthrad.pl

„NICOŚĆ, KTÓRA SIĘ NAD SOBĄ SAMĄ LITUJE”. STANISŁAW BRZOWSKI A MUZYKA

Streszczenie: Artykuł przedstawia ewolucję postawy Stanisława Brzozowskiego (1878-1911) wobec muzyki. Przez większą część swojego życia Brzozowski był niechętny tej sztuce, co wynikało zarówno z jego biografii (wychowania i przebywania w niemuzycznym środowisku), jak i z jego poglądów socjologicznych i filozoficznych. Jako krytyk społeczeństwa mieszczańsko-ziemiańskiego (artykuły publikowane w „Głosie” w l. 1902-1905) Brzozowski oskarżał muzykę o jej związek ze światem wielkiego kapitału. Szydził zwłaszcza z zamiłowania bogatej publiczności do operetki. Ostrzegał także przed zgubnymi skutkami komercjalizacji muzyki. Jego późniejsza filozoficzna krytyka tej sztuki (dialog *Fryderyk Nietzsche* z 1906 r.) wynikała z głównych założeń tzw. światopoglądu pracy – doktryny inspirowanej myślą Karola Marksa. Brzozowski piętnował muzykę jako sztukę *par excellence* metafizyczną, oderwaną od rzeczywistości/życia, niezwiązaną z wytwórczością materialną, będącą podstawą ludzkiej egzystencji. Dopiero w ostatnim okresie życia, kiedy Brzozowski zrezygnował ze stanowiska ściśle marksistowskiego na rzecz szeroko rozumianego witalizmu, zarysowała się zmiana w jego poglądach na temat sztuki dźwięków. Krótka wzmianka o Ludwigu van Beethovenie (esej *Bergson i Sorel* z 1910 r.) świadczy, że muzyka zaczęła się jawić Brzozowskiemu jako forma twórczości artystycznej wypływająca z najgłębszych, irracjonalnych źródeł życia, stanowiąca wzór dla wszelkiej kreatywnej działalności człowieka, także dla wytwórczości materialnej.

Słowa kluczowe: Stanisław Brzozowski, filozofia muzyki, socjologia muzyki.

Abstract: The article presents the evolution of Stanisław Brzozowski's (1878-1911) attitude towards music. For most of his life, Brzozowski was reluctant to this art, which resulted both from his biography (upbringing and being in a non-musical environment), as well as his sociological and philosophical views. As a critic of the bourgeois society (articles published in „Głos” in 1902-1905), Brzozowski accused music of its connection with the world of great capital. He mocked especially the rich audience's love of the operetta. He also warned against the damaging effects of commercializing music. His subsequent philosophical critique of this art (the dialogue *Friedrich Nietzsche* from 1906) resulted from the main assumptions of the so-called philosophy of labour – a doctrine inspired by Karl Marx's thought.

Brzozowski condemned music as a metaphysical art *par excellence*, detached from reality/life, unrelated to material production, which is the basis of human existence. It was only in the last period of his life, when Brzozowski resigned from a strictly Marxist position in favor of broadly understood vitalism, that a change in his views on the art of sounds took place. A brief mention of Ludwig van Beethoven (an essay *Bergson and Sorel* from 1910) shows that music began to appear to Brzozowski as a form of artistic creativity flowing from the deepest, irrational sources of life, constituting a model for all creative human activity, including material production.

Keywords: Stanisław Brzozowski, philosophy of music, sociology of music.

Muzyka nie odegrała ważnej roli w życiu Stanisława Brzozowskiego (1878-1911). Nie był on jej miłośnikiem, ani tym bardziej znawcą. Nie napisał także o niej zbyt wiele. Jednak to, co napisał, jest na tyle istotne, że może stać się przedmiotem refleksji. W tym krótkim artykule rozważone będą przyczyny niechęci Brzozowskiego do muzyki oraz jego główne argumenty skierowane przeciw tej sztuce. Przedmiotem analizy będzie także zmiana poglądów estetycznych Brzozowskiego, w tym opinii na temat muzyki, zarysowująca się w jego ostatnich dziełach.

1. Od Maziarni do Florencji, czyli życie bez muzyki

Najprostszym wytłumaczeniem niechęci Brzozowskiego do muzyki jest to, że wychował się w niemuzycznym środowisku. Jego listy i *Pamiętnik* nie zawierają żadnych wspomnień muzycznych z czasów dzieciństwa i wczesnej młodości. W jego domu rodzinnym w Maziarni muzyką się nie zajmowano i nie interesowano, prawdopodobnie z przyczyn finansowych¹. W okresie nauki

Skróty tytułów dzieł Stanisława Brzozowskiego: GWN = *Głosy wśród nocy. Studia nad przesileniem romantycznym kultury europejskiej*, wyd. i przedm. O. Ortwin, wstęp C. Michalski, posł. A. Bielik-Robson, Warszawa 2007; I = *Idee. Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej*, oprac. S. Góra, wstęp A. Walicki, Kraków 1990; KiŻ = *Kultura i życie. Zagadnienia sztuki i twórczości. W walce o światopogląd*, oprac. K. Podgórecka, wstęp A. Walicki, Warszawa 1973; L I = *Listy*, t. I: 1900-1908, oprac., przedm., koment. i aneksy M. Sroka, Kraków 1970; L II = *Listy*, t. II: 1909-1911, oprac., przedm., koment. i aneksy M. Sroka, Kraków 1970; LMP I = *Legenda Młodej Polski. Studia o strukturze duszy kulturalnej*, t. I, oprac. J. Bahr, współpr. S. Góra, Kraków 2001; LMP II = *Legenda Młodej Polski*, t. II: *Wcześniejsze redakcje*, oprac. T. Podoska, M. Sroka, współpr. S. Góra, Kraków 2001; P = *Pamiętnik*, oprac. i koment. M. Urbanowski, wstęp M. Wyka, Wrocław-Warszawa-Kraków 2007; Pł = *Płomienie*, w: *Pod ciężarem Boga. Wiry. Płomienie*, oprac. M. Urbanowski, posł. M. Wyka, Kraków 2012, s. 381-1004; PP = *Pisma polityczne*, wybór i oprac. M. Sutowski, konsult. nauk. A. Mencwel, Warszawa 2011; WPK = *Wczesne prace krytyczne*, oprac. K. Podgórecka, M. Sroka, wstęp A. Mencwel, Warszawa 1988;

w gimnazjach w Lublinie (1888-1892) i Niemirowie (1892-1896) Brzozowski nie miał także okazji do bliższego zapoznania się z tą sztuką, zwłaszcza z jej subtelniejszymi formami. Jeżeli na prowincji miał w ogóle jakiś kontakt z muzyką, to raczej z jej odmianą popularną. To, co najczęściej tam się grało i czego przeważnie tam się słuchało, bardziej go do muzyki zniechęcało niż przyciągało. Poznając *Modlitwę dziewicy* Tekli Bądarzewskiej i podobne jej kompozycje, Brzozowski nie mógł zostać melomanem².

W początkowym okresie pobytu w Warszawie (1896-1902) Brzozowski także nie miał szans zapoznania się z wartościową sztuką muzyczną. Nawet jeżeli miał zamiar nadrobić prowincjonalne zaległości i partycypować w życiu muzycznym wielkiego miasta – uniemożliwiły mu to problemy finansowe, towarzyskie, polityczne i zdrowotne (afery związana z funduszami Bratniaka, osaczenie przez tajną policję carską, zachorowanie na gruźlicę). Brzozowski zainteresował się jednak wtedy organizacją i kulisami życia muzycznego Warszawy. O jego rozeznaniu w tej dziedzinie świadczą artykuły publikowane później (w latach 1902-1905) na łamach „Głosu” (zob. punkt 2 niniejszego artykułu).

Wchodząc w środowisko inteligencji postępowej, skupionej wokół „Głosu” i innych czasopism warszawskich, Brzozowski zetknął się z wieloma miłośnikami i znawcami muzyki³. Kontakt z nimi nie przyczynił się jednak do rozwoju jego osobistych zainteresowań i kompetencji muzycznych. Brzozowski nie zagłębił się w świecie muzyki – choć zaprzyjaźnieni melomani z redakcji „Głosu” mogli mu w tym pomóc – i w ten sposób stracił okazję do uzupełnienia swojej edukacji

WPiK = *Współczesna powieść i krytyka*, oprac. J. Bahr, M. Rydlowa, M. Sroka, wstęp T. Burek, Kraków-Wrocław 1984. Cyfra po skrócie oznacza numer strony.

¹ Brzozowski włożył w usta jednego z bohaterów *Plomieni* (1907 r.) wypowiedź, która stanowi być może aluzję do nieobecności muzyki w jego własnym, niezamożnym domu rodzinnym: „A my ludzie wiadomo jacy? Małeńkiego gatunku ludzie. [...] Córka Zenaidy Pawłowny fortepian ma. Gra, okno otwarte trzyma. Edukację i *bon ton* pokazuje. No, czyż możliwa jest rzecz, abym ja fortepian zdobył?” [Pł 470].

² W artykule *Jean, qui rit, et Jean, qui pleure. Dwa oblicza p. Weyssenhoffa* (sierpień 1904 r.) Brzozowski skrytykował prymitywny, sentymentalny gust muzyczny ziemiaństwa polskiego: „Katzenjammer – nazywano niekiedy przebudzeniem anioła w zwierzęciu. Przebudzenia te bywają bardzo ciekawe i piękne u Baudelaire’a lub Verlaine’a. Anioł budzący się w p. Weyssenhoffie – sportsmenie i ekspercie spraw bakaratowych – jest doprawdy dość nudny i jego liryzm pachnie na miłą «modlitwą dziewicy» niezapomnianej pani Bądarzewskiej” [WPK 445-446].

³ Według bibliografii zawartości „Głosu” jego krytykami muzycznymi byli: Zygmunt Noskowski i anonimowy recenzent posługujący się pseudonimem Tester (w l. 1900-1901), Adam Horski i Antoni Miller (w l. 1902-1903) oraz Zygmunt Starzyński (w r. 1904). Zob. „*Głos*” 1900-1905. *Bibliografia zawartości*, oprac. i uwagi wstępne M. Stokowa, „Materiały Bibliograficzne” T. 4 (1954), s. 1-232. Wiadomo, że Brzozowski utrzymywał dość bliskie relacje z Millerem. Zob. L I 31; L II 699, 780-782.

kulturalnej. Boleśnie odczuwał tę lukę w swoim wykształceniu, gdy jako krytyk teatralny musiał rezygnować z rozpatrywania tak ważnych form sztuki scenicznej jak opera czy dramat muzyczny⁴.

Nie posiadamy żadnych informacji o zainteresowaniach muzycznych żony Brzozowskiego – Antoniny z Kolbergów. Jak wiadomo, pochodziła ona z rodziny artystycznej: jej ojciec Antoni był malarzem, a stryj Oskar – wybitnym etnografem muzycznym i dość płodnym kompozytorem. Bracia Kolbergowie byli dobrymi znajomymi Fryderyka Chopina i jego rodziny. Muzyka była więc na pewno obecna w kręgu rodzinnym Antoniny. Czy przełożyło się to na jej osobiste uzdolnienia i zamiłowania i czy wpłynęło na zainteresowania jej męża? Wszystko, co dotychczas wiemy o małżeństwie Brzozowskich, wskazuje, że tak nie było⁵.

W trakcie pobytu w Galicji (1905-1907) i podczas pierwszej podróży na południe Europy (1906) Brzozowski nie brał żadnego udziału w życiu muzycznym wizytowanych miast (gościł m.in. w Krakowie, Lwowie, Wenecji i Wiedniu). Również podczas czteroletniego pobytu we Florencji (1907-1911) nie wykazywał żadnego zainteresowania jej środowiskiem muzycznym. Wydaje się to zrozumiałe, zważywszy na jego ubóstwo i ciągle pogarszający się stan zdrowia. Brak pieniędzy i choroba z pewnością nie pozwalały mu korzystać w pełni z oferty kulturalnej stolicy Toskanii. Z drugiej strony listy Brzozowskiego potwierdzają, że próbował on – w miarę możliwości – poznać architekturę, rzeźbę i malarstwo Florencji. O zaciekawieniu życiem muzycznym tego miasta nie ma w nich ani słowa⁶.

Podczas pobytu za granicą Brzozowski na pewno stykał się z wieloma amatorami i koneserami muzyki. Wystarczy wspomnieć Bernarda Szarlitta (Scharlitta), przyrodniego brata Edmunda Szalita, szwagra Brzozowskiego (męża Walentyny Kolberg, młodszej siostry Antoniny). Szarlitt był dziennikarzem muzycznym wiedeńskiej gazety „Neue Freie Presse” oraz jej przedstawicielem w Warszawie⁷. Wiadomo, że Brzozowski gościł u Szarlitta w Wiedniu w lutym 1909 r. i że potem korespondował z nim. Muzyczne aspekty ich znajomości (o ile takowe były) są jednak zupełnie nieznane⁸.

⁴ W przypisie do artykułu *Teatr współczesny i jego dążności rozwojowe* (wrzesień-październik 1903 r.) Brzozowski uczynił następujące zastrzeżenie: „Niekompetencja moja w rzeczach muzyki nie pozwala mi przyjmować w rachubę opery i dramatu muzycznego” [WPK 333, przypis 2].

⁵ Zob. M. Urbanowski, *Stanisław Brzozowski. Nowoczesność*, Łódź 2017, s. 141-172 [rozd. 7 pt. *Anioł Stróż. O Antoninie Brzozowskiej*].

⁶ Zob. L I 395, 722; L II 457.

⁷ Bernard Szarlitt był zasłużonym popularyzatorem muzyki polskiej w Austro-Węgrzech i Niemczech. W lipskim wydawnictwie Breitkopf & Härtel wydał niemiecki przekład listów Chopina (1911) i jego biografię (1919). Promował także twórczość kompozytorów młodopolskich, m.in. Mieczysława Karłowicza. Zob. H. P. Anders, *Mieczysław Karłowicz. Życie i dokonania*, Poznań 1998, s. 500-501.

⁸ Zob. L II 61, 363, 369, 459.

2. Przeciw Geldhabom, czyli socjologiczna krytyka muzyki

Awersja Brzozowskiego do sztuki muzycznej nie była tylko konsekwencją jego biografii. Tym, co skłaniało go do zachowania dystansu wobec muzyki – a nawet wrogo do niej usposabiało – był także jej status społeczno-ekonomiczny. Jako tzw. postępowy intelektualista Brzozowski nie mógł zachwycać się sztuką, której zależność od konserwatywnej bazy społecznej i wielkiego kapitału była dla niego aż nadto widoczna. Obserwując proces komercjalizacji muzyki, zdeterminowany przez interesy i gusty zamożnych warstw społecznych, rozpoznając w jej najpopularniejszych, a zarazem najtrywialniejszych formach odbicie wulgarnej ideologii klas posiadających – Brzozowski umacniał się w swojej (uwarunkowanej już trochę przez biografie) niechęci do tej sztuki. Największą antypatią darzył zaś ulubioną rozrywkę muzyczną plutokracji – operetkę.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że okres zamieszkania Brzozowskiego w Warszawie (1896-1905) zbiegł się z pierwszymi wielkimi sukcesami miejscowej operetki. Ich głównym twórcą był Ludwik Śliwiński, od 1890 r. piastujący funkcję dyrektora i głównego reżysera Teatru Nowego, jednej z głównych scen Warszawskich Teatrów Rządowych. Prowadząc zręczną politykę, polegającą głównie na kopiowaniu wzorów podpatrzonych w najlepszych teatrach Europy – w Paryżu, Wiedniu i Berlinie – Śliwiński zbudował potęgę operetki warszawskiej. W jej repertuarze dominowały kasowe dzieła Jacques’a Offenbacha, Franza von Suppého, Johanna Straussa syna i Karla Michaela Ziehrera (później także Franza Lehára). Filarami instytucji były wielkie gwiazdy – śpiewaczki i śpiewacy wypromowani spośród członków miejscowego ansamblu lub wykupieni z innych zespołów. U schyłku XIX w. największymi celebrytami operetki warszawskiej byli: tenor Wiktor Misiewicz, baryton Józef Redo, bas Rufin Morozowicz, sopran Wiktor Kawecka i Helena Bogorska, mezzosopran Wanda Manowska. Ich występy przyciągały ogromną publiczność i generowały duże zyski. W 1901 r. operetka przeniosła się do nowo wybudowanego Teatru Nowości i umocniła swoją pozycję najpopularniejszej i najbardziej dochodowej instytucji muzycznej w Warszawie⁹.

Brzozowski nie miał chyba nic przeciwko operetce jako gatunkowi muzycznemu¹⁰. Irytowała go jednak reklama lekkiej muzy jako równowartościowej

⁹ T. Sivert, *Warszawskie Teatry Rządowe w latach 1890-1900*, w: *Teatr polski w latach 1890-1918*, cz. 3: *Zabór rosyjski*, red. nauk. T. Sivert, R. Taborski, Warszawa 1988 (Dzieje teatru polskiego, red. T. Sivert, t. IV, vol. 2), s. 117-135; P. J. Domański, *Warszawskie Teatry Rządowe w latach 1900-1915*, w: *Teatr polski w latach 1890-1918*, op. cit., s. 252-262; A. Wypych-Gawrońska, *Warszawski teatr operowy i operetkowy w latach 1880-1915*, Częstochowa 2011, passim.

¹⁰ W jednej ze swoich pierwszych recenzji literackich Brzozowski uznał Offenbachowską metodę kreacji postaci scenicznych (muzyczną parodię bohaterów Homera w *Pięknej Helenie*) za uprawnioną i w pewnym sensie wartościową. Zob. WPK 100 [«Bajki» Jana Lemańskiego].

– w zestawieniu z teatrem dramatycznym czy operą – formy życia kulturalnego, a także jej niezwykła popularność wśród polskiej publiczności, zwłaszcza tej najbogatszej. W swoich artykułach prasowych demaskował niską wartość ideową i literacką dzieł Offenbacha, które postrzegano w Warszawie jako arcydzieła humoru i smaku¹¹. Krytykował także kult śpiewaków operetkowych, których czczono nad Wisłą jako artystów najwyższej rangi i traktowano jako autorytety niemal we wszystkich dziedzinach życia¹².

Operetka była dla Brzozowskiego kwintesencją niepoważnego stosunku do życia, cechującego zwłaszcza bogatą, mieszczańsko-ziemiańską elitę, która w paradoksalny sposób łączyła skrajny hedonizm z równie skrajnym i przeważnie religijnie motywowanym konserwatyzmem¹³. Ustami i piórami swoich inteligenckich sojuszników warstwa ta broniła społeczno-ekonomicznego *status quo*, lekceważąc wszelkie głosy krytyki i postulaty zmian, wychodzące ze środowisk postępowych.

W artykule *Warszawska operetka na temat Lex Heinze* (styczeń 1903 r.), stanowiącym zapowiedź późniejszej kampanii antysienkiewiczowskiej, Brzozowski wprowadził figurę Kalchasa, bohatera *Pięknej Heleny* Offenbacha. Postać ta symbolizowała skrajnie ironiczny i nihilistyczny styl życia inteligencji warszawskiej, reprezentującej konserwatywne środowiska społeczne, niechętnie jakiegokolwiek reformie polskiej rzeczywistości:

K a l c h a s jest specjalnie dla Warszawy stworzoną i istniejącą inkarnacją – K r ó l a D u c h a: on jeden, nieprzewyciężony przez żadne argumenty, niedostępny dla żadnych infiltracji ideowych, nie czerwieniejący pod żadnym policzkiem. Cóż ostoi się wobec niego? Gdy sobie ktoś duszę na nutę wiecznego kankana nastroi, może bezpiecznie wystawiać się na wszelkie wpływy i pokusy: takiemu już ani *Ludzie bezdomni*, ani *Przybyły z zewsząd*, ani *Wyspiński*, ani *Kasprowiec* nie zaszkodzą, taki

¹¹ Por. WPK 155-156 [*Henryk Sienkiewicz i jego stanowisko w literaturze współczesnej*]: porównanie powieści *Quo vadis* do tekstu „trzeciorzędnej opery” w stylu Ludovica Halévy’ego (librecisty Offenbacha); WPK 359 [*Porachunki*]: określenie „cytata z [...] Offenbacha”, wyśmiewające ideowo-literackie walory operetki paryskiej.

¹² Zob. uszczypliwe uwagi Brzozowskiego na temat popularności Wiktorii Kaweckiej i Heleny Bogorskiej: WPK 96 [*Warszawska operetka na temat Lex Heinze*]; KiŻ 364 [*Psychologia i zagadnienie wartości*]; PP 124 [*Nasze polityczne manifesty*]. W innym tekście wyszydził on także kult francuskiej piosenkarki kabaretowej Yvette Guilbert. Zob. WPiK 427 [*Listy o literaturze I*].

¹³ W artykule programowym *My młodzi* (grudzień 1902 r.) Brzozowski wskazał na paradoksalny charakter światopoglądu plutokracji i jej inteligenckich adwokatów: „Taktem nazywa się u was umiejętność łączenia w jednej duszy katechizmowych reminiscencji i refrenów z operetek Offenbacha” [WPK 58-59].

traktować może to wszystko z wyrozumiałą, wzdągliwą pobłażliwością, jego przecież nie czepi się nic, a on splugawi wszystko przez samo zetknięcie się ze swą rozkankanowaną duszą¹⁴.

Brzozowski obawiał się, że komercjalizacja życia artystycznego, której efektem było powstanie formy tak zwyrodniałej (w sensie estetycznym i etycznym) jak operetka, może zagrozić także innym dziedzinom i gatunkom muzyki. Szczególnie niebezpieczne było – jego zdaniem – zaangażowanie się mecenatu mieszczańsko-ziemiańskiego w finansowanie konkursów muzycznych. W artykule *Geldhaby i sztuka* (grudzień 1904 r.) Brzozowski skrytykował nadużycia, które miały miejsce podczas krajowych i zagranicznych konkursów kompozytorskich, finansowanych – częściowo lub w całości – przez wielki polski kapitał¹⁵. Nagrodzono bowiem w nich dzieła mierne, schlebające gustom bogatych sponsorów. Okazało się więc, że zamożny mecenat nie tylko nie sprzyja podwyższeniu poziomu twórczości artystycznej, ale wręcz go obniża:

U nas „opieka” ogółu i dzisiejszych reprezentantów sprzyja krzewieniu się i rozrostowi wszelkiego rodzaju surogatów kultury. Potrzebne nam jest nie to, co istotę kultury stanowi, lecz jej pochlebiające ambicji p o z o r y, a w naszym nieokrzesanym barbarzyństwie imponuje nam najbardziej jaskrawa tandeta. [...] Idzie tu zawsze o jakąś barbarzyńską próżnostkę, a w najlepszym razie o jakiś śmieszny, nic wspólnego ze sztuką nie mający sentymencik. Płaci się drogo malarzowi za to, że na obrazie swym umiał utrafić faworyta, konia lub charta etc., wymaga się od muzyka, aby przetransponował na orkiestrze gwizdanie jakiegoś tradycyjnie swojsko patriotycznego kosa itd. Skoro jednak mam pieniądze – powiada Geldhab! Pieniądze powinny przestać tu rozstrzygać. W ręku ciemnej hołoty, która używa ich jako środka pochwylenia w swe brudne łapy czarodziejskiego Żar Ptaka, sztuki, pieniądze są tylko narzędziem szkodnictwa kulturalnego¹⁶.

W zakończeniu artykułu Brzozowski wskazał głównego sprawcę korupcji polskiego życia muzycznego. Jego zdaniem największym winowajcą był Aleksander Rajchman, dyrektor administracyjny Filharmonii Warszawskiej, który zapoczątkował skrajnie merkantylną i nepotyczną politykę kulturalną¹⁷. Opinia ta nie była w tamtej epoce czymś odosobnionym¹⁸.

¹⁴ WPK 95-96. Wszystkie podkreślenia występujące w tym cytacie i w następnych pochodzą od Brzozowskiego.

¹⁵ Chodziło o konkursy kompozytorskie w Lipsku (1898), Warszawie (1902, 1904) i Londynie (1903).

¹⁶ WPK 460, 462.

¹⁷ WPK 463.

¹⁸ W sprawie Aleksandra Rajchmana zob. M. Dziadek, *Aleksander Rajchman – prawdziwa historia skandalu*, „Ruch Muzyczny” R. 43 (1999) nr 20, s. 22-30; eadem, *Powstanie i pierwszy okres działalności Filharmonii (1901-1908)*, w: *100 lat*

3. Dialog w Nervi, czyli filozoficzna krytyka muzyki

Najdłuższa i najważniejsza wypowiedź filozoficzna Brzozowskiego na temat muzyki stanowi część dialogu *Fryderyk Nietzsche*, który został napisany w pierwszej połowie 1906 r. i wydany w formie książkowej w czerwcu roku następnego¹⁹. Jest to zapis dyskusji intelektualistów i artystów z różnych krajów, toczonej w jednym ze śródziemnomorskich kurortów. Brzozowski zaczął pisać ten dialog w trakcie pobytu w miejscowości Nervi nad Morzem Liguryjskim (obecnie jest ona dzielnicą Genui). Choć nie można udowodnić, że tekst ma wymowę autobiograficzną (wygląda on bardziej na zapis dyskusji wyimaginowanej niż rzeczywistej) – z uwagi na miejsce jego powstania zasadnym wydaje się nazywanie go dialogiem w Nervi.

Głównym bohaterem utworu Brzozowski uczynił Polaka – filozofa Kazimierza (wybierając to imię, prawdopodobnie chciał uczcić pamięć Kazimierza Kelles-Krauza, zmarłego w czerwcu 1905 r.). W jego też usta włożył wspomnianą wypowiedź o muzyce. Ponieważ Kazimierz zdaje się pełnić w dialogu funkcję autorskiego *porte-parole*, jego enuncjację można traktować jako wyraz poglądów samego Brzozowskiego. Brzmi ona następująco:

Muzyka to śpiew matki nad grobem-kołyską dziecka, to wieczne pragnienie, by stać się dzieckiem, a więc c z u ć c o ś ponad sobą, muzyka, to Lorelei wabiąca, a więc znów to samo: Das Ewig-Weibliche zieht uns hinan. To miękkie ramiona, roztwierające się w tragicznej otchłani; to matczyne łzy, pocałunki, pieszczoty rzewne, jak pożegnanie w ciemnościach, to pamięć, która pozostała i płacze; to przeszłość i przyszłość, wspomnianie i tęsknota, żal i żądza, wszystko – tylko nie obecność, nie kres wiecznie trwający przez to, że utracony; a utracony, bo już całkowity; nie moment, który własnym pięknem wyrzucił siebie poza czas. Muzyka jest w czasie, jest i tu, i tam, i wszędzie; muzyka to nicość, która się nad sobą samą lituje. Oto niekonsekwencja Schopenhauera. Moja Lorelei – Lorelei-Nirwana. Eolowa harfa, która brzmi w nicości i nęci, i wabi: nie bądź, nie bądź sobą, nie bądź niczym, wspominać, tęsknić, płacz²⁰.

Cytowana wypowiedź jest poprzedzona opinią włoskiego artysty Paola (sprzymierzeńca Kazimierza w dyskusji), przeciwstawiającą muzyce oraz innym dziedzinom sztuki – rzeźbę:

Filharmonii w Warszawie 1901-2001, red. M. Bychawska i H. Schiller, Warszawa 2001, s. 40-65.

¹⁹ S. Brzozowski, *Fryderyk Nietzsche*, Stanisławów: A. Staudacher i Spółka (Marian Haskler); Warszawa: E. Wende i Sp., 1907. Przedruk w: KiŻ 605-643. W sprawie dokładniejszej daty powstania tego dialogu zob. przypis 25 do niniejszego artykułu.

²⁰ KiŻ 608-609.

Ona jedna [...] nie obiecuje nic więcej ponad to, czym jest, a więc uczy szczerości. Muzyka gdzieś porywa, niesie, przyrzeka, nęci, straszy, skarży się; malarstwo rozтворя nie kończące się perspektywy [...]. Poezja tym bardziej [...]. Tylko rzeźba mówi: jestem, czym jestem. Tu trzeba być i za każdą chwilę przyjmować pełną odpowiedzialność. [...] Jest to jedyna sztuka ludzka: tamte inne mają w sobie coś nieobliczalnego, coś niezależnego od treści, którą dają: są dla kogoś, mają w sobie jakieś „gdyby”... [...] Są romantyczne, są chrześcijańskie. [...] Dla rzeźby jednak nie istnieje i n n e. Zawiera się cała w słowie: jest. Wejść na ten szczyt i czuć, że się ma prawo na nim stać, bo się nie może wyobrazić nic innego, co by miało prawo tak stać w słońcu: oto rzeźba²¹.

Sądy estetyczne bohaterów dialogu *Fryderyk Nietzsche* trzeba interpretować w kontekście całej ówczesnej filozofii Brzozowskiego. Jak wiadomo, w pierwszej połowie 1906 r. stworzył on podstawy nowego światopoglądu, zwanego filozofią pracy²². Choć dialog w *Nervi* nie zawiera jeszcze określeń typowych dla tej doktryny²³, zasadnym wydaje się umieszczenie go – jeżeli nie całości, to przynajmniej cytowanych fragmentów – już w jej obrębie. Ujawnia się w nich bowiem skrajnie antymetafizyczne i antropocentryczne (*de facto* ateistyczne) stanowisko, charakterystyczne dla pierwszej fazy filozofii pracy (odróżniające ją od wcześniejszych i późniejszych koncepcji filozoficznych Brzozowskiego). Według tego stanowiska świat, w którym żyje człowiek, jest światem jedynym. Nie ma żadnej innej rzeczywistości. Człowiek jest osamotniony w świecie i samodzielnie musi się przed nim bronić. Nie może liczyć na żadną pomoc. Musi po prostu „być”, tzn. istnieć w określony sposób – najlepiej taki, który pozwala oprzeć się rzeczywistości, a nawet nad nią zapanować²⁴. Przyjmując ten zdecydowanie antymetafizyczny i antropocentryczny punkt widzenia, Brzozowski był już bardzo blisko uznania pracy za najlepszą (dającą człowiekowi największą władzę nad światem) formę egzystencji²⁵.

²¹ KiŻ 607.

²² A. Walicki, *Stanisław Brzozowski – drogi myśli*, Warszawa 1977, s. 72-77.

²³ KiŻ 712 [Nota wydawcy].

²⁴ W pierwszej wersji *Legendy Młodej Polski* (lato 1906 r.) Brzozowski zajął już wyraźnie stanowisko radykalnego antropocentryzmu, przypisując go także współczesnej literaturze rosyjskiej: „Przeświadczenie o absolutnym pozostawieniu własnym swoim wysiłkom, [...] męska niewiara w jakiegokolwiek pozaludzkie wdanie się – stanowi rys charakterystyczny rosyjskiej literatury [...]. Nie ma tu prometeistycznych frazesów, jest prometeistyczna treść. Człowiek nie wyrzeka, że jest zapomniany przez opatrność, lecz usiłuje z zaciśniętymi zębami stać się sam dla siebie opatrnością. Dlatego literatura rosyjska bywa tak absolutnie szczera. [...] Jest ludzka i nie zna wstydu za człowieka. Wie, że człowiek dla siebie jest ostateczną instancją” [LMP II 9].

²⁵ A. Walicki, op. cit., s. 71-72, uważa, że *Fryderyk Nietzsche* reprezentuje „moment przejściowy” między filozofią czynu a filozofią pracy. Moim zdaniem główne idee tego dialogu (negacja metafizyki/transcendencji, skrajny antropocentryzm, postulat

Negatywna ocena muzyki, zawarta w wypowiedziach Kazimierza i Paola, wynika wprost ze scharakteryzowanego wyżej stanowiska. Muzyka nie jest sztuką wartościową, ponieważ nie zachęca człowieka do życia samodzielnego i odpowiedzialnego. Utrzymuje go w stanie zależności i niedojrzałości, każąc mu wierzyć w istnienie i opiekę jakiegoś bytu transcendentnego (Boga, Opatrzności). Nie wyraża ona wcale woli (jak sądził Arthur Schopenhauer²⁶), więc nie daje człowiekowi siły do życia, działania, pracy. Jako sztuka reprezentująca uczucia wzmacnia jego sentymentalny, bierny stosunek do świata. Nie jest dyscypliną „męską”, która surowo wychowuje człowieka, przygotowując go do starcia z rzeczywistością. Jest sztuką „kobiecą”, która demoralizuje ludzi, sugerując im nierealność świata i możliwość uniknięcia kontaktu z nim (albo schronienia się

odpowiedzialnej i twórczej egzystencji) są już zbieżne z założeniami wczesnej filozofii pracy. Sam Walicki przyznaje zresztą, że radykalny antropocentryzm był jednym z jej wyróżników. Zob. *ibidem*, s. 190.

Spróbuję teraz wykazać, że *Fryderyk Nietzsche* powstał dokładnie w tym samym czasie co pierwsze sformułowania filozofii pracy. W tym celu zakwestionuję tradycyjną chronologię twórczości Brzozowskiego. Data powstania dialogu o Nietzsche, podana w wydaniu krytycznym *Kultury i życia*, to pierwsze miesiące (styczeń-luty?) 1906 r. [KiŻ 712]. Z kolei znany list Brzozowskiego do Salomei Perlmutter, inaugurujący filozofię pracy, jest datowany na drugą połowę marca tego roku [L I 165-169 (list 51)]. Jednak zawartość obu tekstów sygnalizuje, że należy datować je zupełnie inaczej. We *Fryderyku Nietzsche* Brzozowski scharakteryzował bowiem filozofię Giambattisty Vica [KiŻ 623, 640], a wiadomo, że zapoznał się z nią dopiero ok. 20 kwietnia 1906 r. [L I 184]. Możliwe, że ustępy o Vici to interpolacje, które pojawiły się w fazie przygotowania dialogu do druku. Jeżeli jednak wykluczy się tę możliwość, trzeba uznać, że tekst powstał znacznie później niż na początku 1906 r. Być może wzmianka o wykańczaniu pewnego rękopisu, pojawiająca się w liście Brzozowskiego do Rafała Bubera z końca kwietnia tego roku, odnosi się właśnie do *Fryderyka Nietzschego* (a nie do innych dzieł zamówionych przez wydawnictwo A. Staudacher – jak sądzi Mieczysław Sroka) [L I 186 i 187, przypis 2]. Oznaczałoby to, że dialog powstał dokładnie na przełomie kwietnia i maja 1906 r.

Błędne wydaje się także datowanie listu 51. Brzozowski poinformował w nim bowiem o swoim dobrym stanie zdrowia i radości z rychłego powrotu do kraju [L I 167-168]. Jednak z jego innych listów wynika, że w drugiej połowie marca 1906 r. czuł się bardzo źle – na skutek fatalnej kuracji zaaplikowanej przez włoskiego lekarza [L I 164, 170, 190]. Dopiero w korespondencji z początku kwietnia [L I 173, 174, 179-180 (listy 53-55)] doniósł, że powoli wraca do zdrowia. Zaczął wtedy także wspominać o powrocie do kraju. List 51 należy więc uznać za jeszcze późniejszy – został on napisany prawdopodobnie dopiero w drugiej połowie kwietnia 1906 r. (po liście 55). Jest to kolejny argument na rzecz tezy, że dialog *Fryderyk Nietzsche* i pierwsze zasady filozofii pracy powstały w tym samym czasie.

²⁶ A. Schopenhauer, *Świat jako wola i przedstawienie*, t. I, przekł., wstęp i koment. J. Garewicz, Warszawa 1994, s. 395-413; t. II, przekł. i koment. J. Garewicz, Warszawa 1995, s. 640-655.

gdzieś poza nim). Samym sposobem swojego istnienia muzyka odzwyczaja człowieka od rzeczywistości. Zbudowana z niewidzialnych dźwięków, stwarza iluzję świata nierealnego, nieograniczającego ludzi w żaden sposób. Jednak to nie świat jest ułudą, lecz muzyka. Cechą każdego utworu muzycznego jest bowiem to, że choć istnieje w postaci zapisu nutowego – realizuje się dopiero w konkretnym wykonaniu. Ono zaś ma zawsze charakter czasowy. Temporalny wymiar muzyki sprawia, że jest ona właściwie zaprzeczeniem trwania, bycia – jest przemijaniem, nicością.

Rzeźba stanowi przeciwieństwo muzyki zarówno pod względem ontycznym, jak i etycznym. Dzieła tej sztuki, jak również architektury, to obiekty materialne i trójwymiarowe. Raz stworzone, ukończone – istnieją już w pełni. Nie potrzebują czasu, aby się urzeczywistnić (jak dzieła muzyczne). Istnieją dopóty, dopóki czas ich nie zniszczy. Jako przedmioty widzialne i dotykalne kształtują w największym stopniu zmysł rzeczywistości. Kontemplując je, człowiek przekonuje się o realności świata, zaczyna rozumieć, że jest przezeń ograniczony (a nawet zagrożony), pojmując konieczność wysiłku mającego na celu przełamanie tego ograniczenia (zażegnanie niebezpieczeństwa). Dzieła rzeźby i architektury uzmysławiają człowiekowi jego położenie w świecie, przekonują go, że nie ma żadnej innej rzeczywistości, w której mógłby się schronić lub znaleźć oparcie. Uczą go, że musi liczyć na samego siebie, że tylko własną wolą, myślą, a zwłaszcza pracą może zmienić świat – przekształcić go ze złowrogiego chaosu w nieco przyjaźniejszy kosmos.

Antyteza muzyki i rzeźby pojawia się jeszcze w jednym tekście Brzozowskiego. Chodzi o artykuł *Gustaw Daniłowski*, który powstał na przełomie 1907 i 1908 r. Brzozowski przeciwstawił w nim rzeźbiarsko-architektoniczną wyobraźnię autora *Jaskółki* muzyczno-malarskiemu imaginariuszowi Stefana Żeromskiego:

Daniłowski jest architektonikiem, Żeromski – to Dionizos ukrzyżowany. [...] Tu [w obrazie śmierci Halszki Orwidówny, bohaterki *Jaskółki* – przyp. A.P.] widzimy rzecz zamkniętą w sobie, przeciwstawiającą się nieskończoności jak rzeźba; cała treść uczuciowa stała się kształtem, zastygła w doskonale pięknym samopoznaniu; u Żeromskiego mielibyśmy słup krwi, bijący wśród nocy ogniem i śpiewem, muzyką trupów, róż i fortów Saragossy. [...] Daniłowski jest artystą oka i dłoni. Zjawiska muszą stać przed nim jakby wykute, muszą być przejrzyste jak myśl, jak marmur stanowcze. [...] Wierzy on i musi wierzyć, że wszystko ma i może mieć jedną tylko formę, usiłuje ją wydobyć, wyrwać z gąszczu życia silną dłonią, wykuć młotem. Wali on myślą w każde przeżycie, aż stanie się t y p o w y m. *Pociąg, Nad przepaścią* – to przecież g r u p y rzeźbiarskie, w które myśl przekuła całe zespoły zjawisk społecznego życia. [...] Twórczość Daniłowskiego to rozum, stający się widzeniem, gmach wznoszący

w chaosie; twórczość Żeromskiego to chaos, rozbrzmiewający swą strasliwą pieśnią [...] ponad trupami rozumu i woli²⁷.

W konkluzji artykułu Brzozowski uznał „rzeźbiarza” Daniłowskiego za pisarza predestynowanego – o wiele bardziej niż „muzyk” Żeromski – do stworzenia nowoczesnej epopei pracy²⁸. Osąd ten wynikał wprost z teorii estetycznej przedstawionej już w dialogu w Nervi.

4. Wzmianka o Beethovenie, czyli próba rehabilitacji muzyki

W pierwszym, tzw. marksistowskim okresie filozofii pracy (1906-1908) Brzozowski podkreślał znaczenie wysiłku fizycznego i wytwórczości materialnej. Akcentował także rolę klasy robotniczej jako głównego podmiotu tak rozumianej pracy. Cenił tylko taką sztukę, która respektowała i wspierała działalność produkcyjną proletariatu²⁹. Nic więc dziwnego, że muzyka nie mogła zyskać jego uznania. Wydawała mu się sztuką najbardziej uduchowioną, niemającą żadnego związku z procesem wytwarzania dóbr materialnych. Kojarzyła mu się także z pasożytniczym życiem tzw. elity społecznej, która – sama nie pracując – wykorzystywała trud i dorobek klasy robotniczej.

Oskarżenie muzyki jako rozrywki klasy próżniaczej, żyjącej kosztem proletariatu, pojawia się w rozmyślaniach Michała Kaniowskiego, bohatera *Plomieni*, obserwującego bal w Petersburgu (scena przedstawiona w XVI rozdziale drugiego tomu powieści):

Śmiech tu był i wesołość. Piękne, smukłe postacie kobiece omijały mnie w wirze tańca. Muzyka tylko tu rządziła. Nic prócz rozśpiewanej duszy. Ona wprawiała w ruch te piękne ramiona, jej rytmem pulsowały serca. Co chwila wzrok mój spotykał w tłumie czyjeś spojrzenie. Oczy były roziskrzane radością, szczęściem, nie chciało się wierzyć, że jest możliwym, że istnieje ten świat, który może i śmie się bawić, podczas gdy podziemiami płynie krew. Myślałem, jak patrzyłby Nieczajew ze swego podziemia na to święto szczęścia i radości³⁰.

W artykule z końca 1907 r., poświęconym powieści *Gromnice* Marii Zabojeckiej (pseudonim Malwiny Garfeinowej-Garskiej), Brzozowski ponownie skojarzył muzykę z jedną z nieproduktywnych klas społecznych – inteligencją. Zasugerował nawet, że jedno z najważniejszych wydarzeń w historii muzyki – powstanie i rozwój opery w barokowej Italii – było konsekwencją degeneracji

²⁷ WPiK 453-456.

²⁸ WPiK 456-457.

²⁹ A. Walicki, op. cit., s. 112-113, 186-188, 294-295.

³⁰ Pł 894. Motyw balu maskowego z towarzyszeniem muzyki został użyty przez Brzozowskiego – w funkcji metafory negatywnej – również w artykule *Nim się rozproszy mgła* (koniec 1907 r.). Zob. WPiK 393-401.

warstwy inteligencjonalnej, która zerwała więź ze sferą wytwórczości materialnej i w ten sposób straciła kontakt z rzeczywistością:

Gdy włoska inteligencja w XVII i XVIII wieku całkiem zwyrodniała, nie była w stanie mówić o niczym prozą – musiała śpiewać³¹.

Dopiero w ostatnim okresie życia Brzozowskiego (1909-1911) – kiedy zrezygnował on ze stanowiska ściśle marksistowskiego i dowartościował formy twórczości inne niż produkcja materialna³² – pojawiła się możliwość rehabilitacji sztuki muzycznej. Brzozowski zaczął wtedy wyczuwać, że muzyka jest formą twórczości artystycznej wypływającą z najgłębszych, irracjonalnych źródeł życia i jako taka może być wzorem dla wszelkiej kreatywnej działalności człowieka (także dla wytwórczości materialnej). Niestety, nie zdążył rozwinąć tej intuicji w dojrzałą filozofię muzyki. Zdołał jednak zasygnalizować zmianę swojego stanowiska wobec sztuki dźwięków. Uczynił to w eseju *Bergson i Sorel*, napisanym na początku 1910 r. i opublikowanym jesienią tego samego roku w zbiorze *Idee*. W zakończeniu drugiej części tego szkicu wskazał na muzykę Ludwiga van Beethovena jako najdoskonalszą formę spontanicznej twórczości artystycznej, stanowiącą wzór dla wszelkiej działalności ludzkiej:

Aby wierzyć właśnie sobie, jako duchowi, jako czemuś, co czuje, myśli, „ja” mówi, a jest samoistne, czuć się musimy wobec potęgi żywiołu również żywiołem, choć przepojonym duszą. Ja nasze musi czuć się również znikąd, jak burza, wicher, morze w widzeniu artysty. [...] Ja tworzące szczytowe dzieła sztuki, muzykę Beethovena, jest tak sam na sam z nieznanym i głębokim życiem pozaludzkim, jest tak skaliście samotne i tak wewnętrznie przepełnione człowiekiem, że nie ma wyższego może stanowiska ten dziw, który pracą swą i siłą wywalcza swe istnienie i mocą swoją stwarza świat, co ma być duchem – jak ta właśnie twórczość³³.

Czym kierował się Brzozowski, wskazując twórcę *Eroiki* jako wzór do naśladowania dla całej ludzkości? Z pewnością inspirował go romantyczny mit Beethovena jako artysty zmagającego się bohatersko z wrogimi żywiołami (chorobą słuchu, społeczeństwem mieszczańskim) i w walce stwarzającego wspaniałe, nowoczesne dzieła, zdolne natchnąć wolą życia i czynu przyszłe pokolenia³⁴. Brzozowski, który także zmagał się z chorobą i wrogością

³¹ WPiK 440.

³² A. Walicki, op. cit., s. 188-191.

³³ I 277-278. Brzozowski napomknął o Ludwigu van Beethovenie także w ostatecznej wersji *Legendy Młodej Polski*, zredagowanej w pierwszej połowie 1909 r. Zob. LMP I 344.

³⁴ Z pewnością nie umknęło Brzozowskiemu, że Beethoven był ulubionym kompozytorem Ottona von Bismarcka, głównego autora zjednoczenia Niemiec i twórcy ich potęgę

społeczeństwa oraz tworzył gmach nowoczesnej kultury polskiej, zgadzał się z taką interpretacją życia Beethovena – i może właśnie dlatego, że był świadom jej romantycznej i mitycznej proveniencji, nawiązał do niej w swojej krótkiej apologii muzyki³⁵.

Bibliografia

Źródła:

- Brzozowski S., *Głosy wśród nocy. Studia nad przesileniem romantycznym kultury europejskiej*, wyd. i przedm. O. Ortwin, wstęp C. Michalski, posł. A. Bielik-Robson, Warszawa 2007.
- Brzozowski S., *Idee. Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej*, oprac. S. Góra, wstęp A. Walicki, Kraków 1990.
- Brzozowski S., *Kultura i życie. Zagadnienia sztuki i twórczości. W walce o światopogląd*, oprac. K. Podgórecka, wstęp A. Walicki, Warszawa 1973.
- Brzozowski S., *Legenda Młodej Polski. Studia o strukturze duszy kulturalnej*, t. I, oprac. J. Bahr, współpr. S. Góra, Kraków 2001.
- Brzozowski S., *Legenda Młodej Polski*, t. II: *Wczesniejsze redakcje*, oprac. T. Podoska, M. Sroka, współpr. S. Góra, Kraków 2001.
- Brzozowski S., *Listy*, t. I: *1900-1908*, oprac., przedm., koment. i aneksy M. Sroka, Kraków 1970.
- Brzozowski S., *Listy*, t. II: *1909-1911*, oprac., przedm., koment. i aneksy M. Sroka, Kraków 1970.
- Brzozowski S., *Pamiętnik*, oprac. i koment. M. Urbanowski, wstęp M. Wyka, Wrocław-Warszawa-Kraków 2007.
- Brzozowski S., *Pisma polityczne*, wybór i oprac. M. Sutowski, konsult. nauk. A. Mencwel, Warszawa 2011.
- Brzozowski S., *Płomienie*, w: *Pod ciężarem Boga. Wiry. Płomienie*, oprac. M. Urbanowski, posł. M. Wyka, Kraków 2012, s. 381-1004.
- Brzozowski S., *Wczesne prace krytyczne*, oprac. K. Podgórecka, M. Sroka, wstęp A. Mencwel, Warszawa 1988.
- Brzozowski S., *Współczesna powieść i krytyka*, oprac. J. Bahr, M. Rydlowa, M. Sroka, wstęp T. Burek, Kraków-Wrocław 1984.
- Schopenhauer A., *Świat jako wola i przedstawienie*, t. I, przekł., wstęp i koment. J. Garewicz, Warszawa 1994; t. II, przekł. i koment. J. Garewicz, Warszawa 1995.

ekonomiczno-militarnej. Brzozowski był początkowo sceptyczny wobec Bismarcka, ale ostatecznie uznał jego wielkość. Zob. zwłaszcza I 291, 371, 501 [*Anty-Engels*]; P 122, 175-176.

³⁵ O pozytywnej rewizji tradycji romantycznej w późnej twórczości Brzozowskiego pisze A. Bielik-Robson, *Syndrom romantyczny albo przeczucie nowoczesności czerpane z lektury angielskich romantyków*, w: GWN 297-315.

Opracowania:

- Anders H. P., *Mieczysław Karłowicz. Życie i dokonania*, Poznań 1998.
- Bielik-Robson A., *Syndrom romantyczny albo przecucie nowoczesności czerpane z lektury angielskich romantyków*, w: S. Brzozowski, *Głosy wśród nocy. Studia nad przesileniem romantycznym kultury europejskiej*, wyd. i przedm. O. Ortwin, wstęp C. Michalski, posł. A. Bielik-Robson, Warszawa 2007, s. 297-315.
- Domański P. J., *Warszawskie Teatry Rządowe w latach 1900-1915*, w: *Teatr polski w latach 1890-1918*, cz. 3: *Zabór rosyjski*, red. nauk. T. Sivert, R. Taborski, Warszawa 1988 (Dzieje teatru polskiego, red. T. Sivert, t. IV, vol. 2), s. 171-272.
- Dziadek M., *Aleksander Rajchman – prawdziwa historia skandalu*, „Ruch Muzyczny” R. 43 (1999) nr 20, s. 22-30.
- Dziadek M., *Powstanie i pierwszy okres działalności Filharmonii (1901-1908)*, w: *100 lat Filharmonii w Warszawie 1901-2001*, red. M. Bychawska i H. Schiller, Warszawa 2001, s. 40-65.
- „Głos” 1900-1905. *Bibliografia zawartości*, oprac. i uwagi wstępne M. Stokowa, „Materiały Bibliograficzne” T. 4 (1954), s. 1-232.
- Sivert T., *Warszawskie Teatry Rządowe w latach 1890-1900*, w: *Teatr polski w latach 1890-1918*, cz. 3: *Zabór rosyjski*, red. nauk. T. Sivert, R. Taborski, Warszawa 1988 (Dzieje teatru polskiego, red. T. Sivert, t. IV, vol. 2), s. 7-135.
- Urbanowski M., *Stanisław Brzozowski. Nowoczesność*, Łódź 2017.
- Walicki A., *Stanisław Brzozowski – drogi myśli*, Warszawa 1977.
- Wypych-Gawrońska, *Warszawski teatr operowy i operetkowy w latach 1880-1915*, Częstochowa 2011.

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

WYSPIAŃSKI, CZYLI ZMIERZCH BOGÓW

Streszczenie: W artykule przedmiotem analitycznej obserwacji jest twórczość Stanisława Wyspiańskiego – dramaturga, poety, artysty-plastyka, jego refleksja nad obecnością mitu w wyobraźni jednostek i zbiorowości. Dzieło Wyspiańskiego okazuje się oryginalne na tle epoki, artysta, wbrew większości współczesnych, przyjmował wobec mitu postawę nieufną, wskazywał na jego trującą siłę, odbierającą człowiekowi zdolność do racjonalnej refleksji, narzucając wzorce zachowań i działań, które nie przystają do wyzwań chwili. Twórca uważał, że rolą artysty-intelektualisty jest dyskredytowanie mitów szczególnie szkodliwych, co w polskich realiach oznaczało przede wszystkim dekonstrukcję ofiarniczego mesjanizmu. Podobną rolę współcześnie przyjmuje Roland Barthes.

Słowa kluczowe: Wyspiański, mit, modernizm, Młoda Polska, mesjanizm.

Abstract: In the article, the work of Stanisław Wyspiański – a playwright, a poet, an artist, as well as his reflection on the presence of myth in the imagination of individuals and of the public are the subjects of analytical observation. Wyspiański's work appears to be original in the context of the era, the artist, contrary to most of the contemporaries, adopted a distrustful attitude towards the myth, pointed to its poisonous strength, depriving man of his ability to rational reflection, imposing patterns of behavior and actions that do not correspond to the challenges of the moment. The artist believed that the role of the artist-intellectual is to discredit particularly harmful myths, which in Polish reality meant above all the deconstruction of sacrificial messianism. Nowadays, Roland Barthes accepts a similar role.

Keywords: Wyspiański, myth, modernism, Young Poland, messianism.

Mit był kategorią przez modernistów cenioną. Mit uwznioślał. Paralela mityczna tworzyła, na zasadzie równania kulturowego¹, analogię tłumaczącą zawiły świat współczesny i współczesnego człowieka. Mit, jako dynamiczna

¹ Zob. M. Głowiński, *Maska Dionizosa* [w:] *Mity przebrane. Dionizos, Narcyz, Prometeusz, Marchoń, Labirynt*, Kraków 1992, s. 8-9.

postać symbolu, sugerować miał duchową Tajemnicę². Podkreślano także, iż mity pełnią funkcję integracyjną w życiu zbiorowości. Brakowało co prawda precyzyjnych definicji mitu, zacierane bywały granice między pojęciami mitu i legendy³, nie potrafiono się zdecydować, czy wypada mówić o micie biblijnym. Artyści, opracowując materiał etnograficzny czy historyczny, kreowali też własne mity, przeświadczeni, że geniusz twórcy poprzez mitologiczną oprawę zdolny jest dotrzeć do najgłębszego pokładu zbiorowej pamięci.

Dzieło Wyspiańskiego na tle epoki pozostaje zjawiskiem oryginalnym. Twórca przerobił oczywiście lekcję Wagnera, antropologów, Nietzschego; zwłaszcza myśli niemieckiego filozofa zdaje się zawdzięczać najwięcej. Jego stosunek do mitu jest jednak odmienny. Wyspiański przyjmuje stanowisko nieufnego intelektualisty i konsekwentnego indywidualisty, który określa swoje miejsce wyrażnie poza mitem, wchodzi w rolę, mówiąc językiem Rolanda Barthesa, mitologa, który tropi mity i rozpoznaje w chłodny sposób ich magiczny i niejednokrotnie złowrogi wpływ na zbiorową świadomość⁴.

Mit wedle Wyspiańskiego dawno utracił pierwotną funkcję religijną, przestał organizować czyjekolwiek wierzenia. Mit nie odpowiada na potrzebę transcendencji, przynależąc do świata. Religię traktował Wyspiański jak katolicycy moderniści, jako prywatną, intymną sprawę każdego człowieka, wewnętrzny wysiłek i potrzebę serca. Żywa religia nie potrzebuje mitów, tak jak nie potrzebuje dogmatycznych kodyfikacji i zrytualizowanej obrzędowości. Mit jest dziełem ludzkim, o praktycznej funkcji, jest odpowiedzią na potrzebę sensu. Mit to propozycja języka, w którym człowiek opisuje rzeczywistość. W micie zawarta jest czytelna aksjologia, precyzyjnie wyznaczająca miejsce jednostki w grupie, określająca skalę jego potrzeb i zakres powinności. Bycie wewnątrz mitu daje poczucie szczęścia i ładu. Ale tak naprawdę mit nie tłumaczy rzeczywistości, zawiera jej reprezentację, mit jest znaczeniowym falsyfikatem, oszustwem.

Mit jest zaprzeczeniem indywidualizmu, mit nie lubi outsiderów szukających w życiu sposobów na realizację siebie. Mit ma do zaoferowania precyzyjnie nakreślone role, które należy przyjąć, utożsamić się z nimi. Wyspiański zdaje się porządkować mityczne role według czytelnego schematu: można zostać aktywnym herosem, bohaterem czynu, którego podziwiać będą współcześni i potomni, bądź przyjąć misję ofiary, z dobrodziejstwa, której korzystać będzie cała zbiorowość, nawet jej przysze pokolenia.

Warto być wewnątrz mitu nie tylko ze względu na oferowany nadrzędny (co nie znaczy, że prawdziwy) porządek sensów. Mityczna nagroda przekracza granice doświadczenia życia pojedynczego człowieka. Mit daje nieśmiertelność.

² Zob. M. Podraza-Kwiatkowska, *Pojęcie symbolu* [w:] *Symbolizm i symbolika w poezji Młodej Polski*, Kraków 1994.

³ H. Filipkowska, *Koncepcje mitu i jego związków z literaturą w krytyce literackiej Młodej Polski*, Lublin 1988, s. 97-101.

⁴ R. Barthes, *Mitologie*, przeł. A. Dziadek, wstęp K. Kłosiński, Warszawa 2000.

Wchodząc w mityczną rolę człowiek zapisuje siebie w ludzkiej pamięci. Mityczne prawo wiecznego powrotu zakłada, że bohater mitu znajdzie swoich naśladowców, co daje mu szansę życia zwielokrotnionego. Jądem mitu byłby zatem, co podkreśla Cassirer, egzystencjalny strach człowieka przed śmiercią⁵. Według Wyspiańskiego mity opowiadają o umieraniu i są próbą pozytywnej odpowiedzi na pytanie o sens życia zestawionego z granicznym doświadczeniem śmierci. Do definicji Ernesta Cassirera mógłby twórca *Wesela* dodać, że mityczna pociecha pozostaje z gruntu fałszywa, jest łatwym oszustwem, któremu człowiek czasu modernistycznego kryzysu transcendencji chętnie ulega. Lepsza taka nieśmiertelność, niż żadna. Mityczna sława staje się surogatem religijnego nieba.

Psychologiczna walka człowieka z egzystencjalnym lękiem jest zasadniczym tematem „dramatów mitycznych” Wyspiańskiego. Śmierci jest tu bardzo dużo. Na początku *Legendy I* umiera król Krak (w *Legendzie II* o jego śmierci opowiada poetycki wstęp), w czasie walk z Allemanami-Niemcami ginie wielu dzielnych wojów słowiańskich, gdy losy wojny się odwracają giną najeźdźcy, w finale w mityczną rolę ofiary wciela się Wanda. Na własne troche życzenie umiera Meleager, wpatrując się w dopalającą się w ognisku feralną głównię; samobójczą śmiercią, co trochę dziwi, ginie też Atalanta; odbiera sobie życie sprawczyni zła – Althea (*Meleager*). Dramat *Protesilas i Laodamia* zaczyna się od informacji o śmierci tytułowego bohatera, śmierć jest zasadniczym tematem refleksji owdowiałej Laodamii, dramat kończy się jej samobójstwem i wędrówką w zaświaty dwojga połączonych duchów. Giną Achilles, Hektor, Parys, Patrokles (*Achilleis*). Przybycie Odysa na Itakę pociąga za sobą cały ciąg przypadkowych i niepotrzebnych śmierci, dokonuje się oczywiście rzeź zalotników, wreszcie Odys, obawiając się śmierci z ręki syna, śpieszy na okręt śmierci, co wydaje mu się jedynym sensownym dopełnieniem własnej mitycznej roli (*Powrót Odysa*).

Mit u Wyspiańskiego zakłada istnienie Fatum w tym jednakowoż sensie, że mityczna opowieść otrzymuje trwałą strukturę, fabułę, której przebieg jest ściśle określony i prowadzi zawsze do śmierci, koniecznego zwieńczenia mitycznej roli. Człowiek, który decyduje się na wejście w mityczną grę określa swoją przyszłość, która musi się dopełnić. Wyspiański jest w tym przypadku bardziej jednak uczniem Szekspira niż Greków, podkreślając wagę decyzji samego człowieka. Rola mityczna, czyli przeznaczenie, ma wymiar niejako potencjalny, domagając się świadomej aktualizacji. Inaczej niż w przeświadczeniach starożytnych w świecie mitów Wyspiańskiego bohater może nie zgodzić się na oferowany los, może przed nim uciec, zmienić go, czyli wybrać prywatność, bezimiennność, spokój poza mitem zamiast mitycznej sławy. Ponadto, zwraca twórca uwagę, mityczne role, skrojone na miarę nadludzi, niejednokrotnie przerastają konkretnego człowieka, źle czującego się w roli czy niedorastającego do niej. Mit jednak ma w sobie siłę

⁵ E. Cassirer, *Esej o człowieku* [w:] *Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Warszawa 1977; zob. również analogiczną koncepcję mitu: H. Blumenberg, *Praca nad mitem*, przekład K. Najdek, M. Herrero, Z. Zwoliński, Warszawa 2009.

afrodyzjaku i choć, zdarza się, człowiek nie pasuje do roli, gra ją, jak kiepski aktor, do samego końca.

Trwałość fabuły mitycznej, o czym zapewniają przepowiednie, których jednakowoż nikt nikomu nie każe słuchać, wydaje się wielu postaciom z dramatów Wyspiańskiego nie do zakwestionowania. W wariancie najbardziej oczywistym bohaterowie dobrowolnie poddają się przeznaczeniu, czy raczej aprobują bez sprzeciwu mityczne role. Ważny jest tutaj udział refleksji, świadoma decyzja postaci. Mit nie lubi ludzi bezmyślnych. Priam i Hekuba z *Akropolis* świadomie rezygnują z aktywności, nie robią żadnego użytku z majestatu swojej królewskiej władzy, nie przeszkadzają toczącym się wypadkom, akceptując zły wybór Parysa, świadomi przecież nadchodzącej klęski Troi. Pokusa nieśmiertelności w mitycznej opowieści jest, jak się wydaje, w ich przypadku silniejsza niż przywiązanie do życia.

Mityczną rolę ofiarnicy świadomie przyjmuje na siebie Wanda (*Legenda*). Pakt z siłami fantastycznymi przedchrześcijańskiego świata pozwala jej kreować rzeczywistość, czyli wygrać wojnę z przeważającymi siłami wroga, pozostać we wdzięcznej pamięci poddanych. Możliwą alternatywą byłoby w tym przypadku małżeństwo z przystojnym, jak się wydaje, niemieckim księciem. Wiązałoby się to, rzecz jasna, ze zrzeczeniem się mitycznej sławy, na co wyraźnie Wanda nie ma ochoty. Do mitycznego czynu popycha ją również przekonanie, że jej ofiarnicza śmierć będzie zadośćuczynieniem za zbrodnię bratobójstwa, ciążącą na jej rodzie.

Odnaleźć można w dramatach mitycznych Wyspiańskiego również niepokój bohatera, który obawia się, że los może się nie wypełnić, że umknie szansa mitycznej nieśmiertelności. Hektor w *Akropolis* boi się, że Achilles nie zechce walczyć. Nie akceptuje pokoju, jaki Grecy zawarli z Trojanami, sprowokowany przez niego pojedynek z Patroklosem jest aktem terrorystycznym, wymierzonym w decyzję zbiorowości. Hektor projektuje zatem swoją śmierć zyskując trwałe miejsce porządku mitu.

Innym wariantem postawy jest nowoczesny, jak należałoby powiedzieć, bunt przeciw mitowi i przeznaczeniu, bazujący na racjonalnych przesłankach. Mit wydawać się może aksjologicznym rewolucjonistom zaledwie cudowną baśnią, w którą wierzą prości ludzie, przywiązani do dawnych guseł i zabobonów. Meleager w ogóle nie przyjmuje do wiadomości wiary w przeznaczenie, z lekceważeniem odnosi się świata greckich bogów, przymusu składanych ofiar i konieczności symbolicznych gestów. Chciałby po zabiciu dzika, groźnego najwyżej na naturalną miarę, ożenić się z Atalantą, której podobieństwo do bogini Diany uznaje zaledwie za konwencjonalny komplement. Atalanta jest prototypem nowoczesnej feministki, odnajdującej satysfakcję w rywalizacji z mężczyznami w męskich zajęciach i zawodach. Tak prosty gest, jak wyjęcie palącej się w ognisku głowni, byłby, w ich odczuciu, sprzeniewierzeniem się wobec racjonalnej, antymitycznej postawy. Oboje stają się ofiarami mitu, tracą szansę prywatnego szczęścia, zyskując oczywiście mityczną nieśmiertelność.

Często, wskazuje Wyspiański, ludzie nie pasują do mitycznych ról. Hektor jest brutalnym prostakiem, który w sporze z bratem usiłuje dowieść swoich racji za pomocą noża i który radzi sobie z obłąkaną siostrą ciągnąc ją za włosy po ziemi. Odys to tak naprawdę kreatura spod ciemnej gwiazdy, człowiek cyniczny, podstępny, bezwzględny (*Achilleis*). Do tego w *Powrocie Odysa* jest mocno podstarzałym gwałtownikiem, niepotrafiącym panować nad swymi emocjami – boi się widoku własnego ojca, którego kiedyś przepędził z domu, zabija Boga ducha winnego służącego, nie potrafi odnaleźć języka ani z synem ani z żoną. Rzeź, jaką urządza zalotnikom, jest niepełna, przeprowadzona bez przekonania w sensowność całego przedsięwzięcia i nic zupełnie z niej nie wynika – Odys ucieka z domu szukając śmierci. Achilles jest idealistą-pacyfistą, estetą, poetą ducha, rozkochanym w bierności i pięknych kobietach (chłopcach zresztą też), wyraźnie zmęczonym rolą bohatera. Ceni Hektora, dokładnie nie wiadomo zresztą za co, i zabija go z konieczności zemsty za śmierć Patroklesa. W Priamie widzi swojego przybranego ojca, którego przecież (jako syn Posejdona) nigdy nie miał. Gdy wreszcie zginęli wszyscy, których kochał czy cenił – Patrokles, Bryzeida, Hektor – traci zainteresowanie dla dalszego życia, ucieka w śmierć.

Wszystkie powyższe przypadki należą do sfery jednostkowych decyzji. Określają tragizm indywidualnych postaw. Bohaterowie dramatów w mniej lub bardziej świadomy sposób przyjmują mityczne wyroki śmierci. Ich śmierć, często byle jaka, zwyczajna, codzienna i nieestetyczna zostaje na mityczny sposób uwznioślona. Estetyzowana jest właściwie jedynie śmierć Wandy z *Legendy I*, bohaterka ustrojona w kwiaty tonie w Wiśle; *Legenda II* całą scenę już jednak dramatyzuje, Wanda mieczem bronić musi się przed własnymi poddanymi, którzy chcieliby ją ocalić. Meleager umiera w bezsensowny sposób wpatrując się, bez przekonania, w ognisko. Atalanta topi się w fontannie. Samobójstwo popełniają Achilles, Althea, Laodamia i *de facto* Odys. Achilles nie tyle pokonuje w walce Hektora, co dokonuje jego egzekucji – uzbrojonego tylko w nóż zabija włócznią. W zdradziecki sposób, od ciosu w plecy, ginie z ręki swego brata Deifobosa Parys. Taka zwyczajna, odheroizowana i odestetyzowana śmierć zmienia jednak wszystko, pasuje człowieka na herosa. Któż później, może poza Wyspiańskim – nowoczesnym mitologiem, będzie chciał pamiętać, kim naprawdę byli ci przypadkowi herosi i jak zginęli. Pozostanie po nich nieśmiertelna, heroiczna sława i wzór do naśladowania.

Mit każe myśleć o śmierci jako nieuchronnemu wypełnieniu mitycznej roli. Ofiarą mitu w wymiarze egzystencjalnym pozostaje pojedynczy człowiek. To on podejmuje decyzję, kim chciałby zostać i w jaki sposób powinien przeżyć swoje życie. Podobnie się rzecz ma z perswazyjną funkcją mitu – powtarzanie mitycznych gestów i dorastanie do mitycznej sławy jest osobistą decyzją potencjalnych naśladowców. Mityczny heroizm i mityczna ofiara zawsze spełnia się dobrowolnie, jest aktem indywiduacji. Jednostkowe „ja” odnajduje czy też właściwie buduje swoją tożsamość w mitycznym ciągu zdarzeń, staje się kimś innym, przestaje należeć wyłącznie do siebie.

Sytuacja robi się, według Wyspiańskiego, niebezpieczna, gdy mitów potrzebuje zagrożona w swym zintegrowanym istnieniu zbiorowość. Wobec faktu, że treści stricte religijne w mitycznej opowieści ulegają zatarciu uświęceniu podlega sama zbiorowość. Jej zbiorowy portret podlega idealizacji, czemu służy w pierwszej kolejności mityczne przeobrażenie przeszłości. Równanie kulturowe nie tyle tłumaczy w tym przypadku teraźniejszość, co przynosi formułę jej uporządkowania wedle czytelnej analogii. Przeszłość przypominana nie jest obiektywna (jeśli w ogóle możliwe jest obiektywne ustosunkowanie się do przeszłości – historiografia zawsze jest interpretacją⁶), otrzymuje postać spójnej narracji, w której wydarzenia i postaci układają się w pożądany, ujednoznaczniony porządek. Taki rodzaj lektury historii kształtuje zbiorową wyobraźnię na użytek chwili. Samodzielne opinie, indywidualne wybory jednostek pozostają tu bez znaczenia, pojedynczy człowiek zostaje uwięziony w micie, bez prawa do sprzeciwu, za cenę wykluczenia z grupy.

W wariacie heroicznym nacjonalizmy tworzą mity narodowej wielkości. To mity potencjalnie agresywne, wojownicze, jak aryjskość u Tadeusza Micińskiego. Wyspiański nie był całkiem wolny od tego rodzaju mityzacji przeszłości. We wstępie do *Legendy II* pisał: „dawnej wiary trza nam leków, / w prastarych puszcach kościele”⁷. Sympatię do pogańskiej przeszłości, postrzeganej za *Królem-Duchem* Słowackiego, wyraził w *Bolesławie Śmiałym*. W *Legionie* pokazał postać Mendoga triumfalnie wjeżdżającego na koniu do Bazyliki św. Piotra. Jednak mit heroiczny pozostaje, według Wyspiańskiego, ścieżką fałszywą. Konfrontacja z mitycznymi wielkoludami przeszłości tak naprawdę nie daje człowiekowi siły do wystarczająco skutecznego działania. Porównanie zawsze wypada na niekorzyść postaci współczesnej, która usiłuje być taka sama jak wzór, dorosnąć do roli, by finalnie skonstatować własną podrzędność, gorszość, słabość. Chłopski reprezentuje w *Warszawiance* nieszczęście pokolenia wychowanego w dobie napoleońskiej. Z heroizacji Napoleona nic dobrego nie wynika, najwyżej świadomość nieuchronnej klęski w starciu z Rosją. Podobnie upiorny Kazimierz Wielki na witrażu poraża i przeraża. Bohaterską przeszłość przywołuje Stary Aktor

⁶ Zob. badania narratystów historycznych, których głównym przedstawicielem jest H. White; zob. w tłumaczeniu na język polski: *Proza historyczna*, pod red. E. Domańskiej, Kraków 2009; *Poetyka pisarstwa historycznego*, pod red. E. Domańskiej i M. Wilczyńskiego, wyd. 2, Kraków 2010; *Przeszłość praktyczna*, pod red. E. Domańskiej, Kraków 2014; zob. również: R. Koziołek, *Zdobycie historii. Problem przedstawienia w „Twarzy księżycy” Teodora Parnickiego*, Katowice 1999; E. Domańska, *Historie niekonwencjonalne: refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Poznań 2006; eadem, *Historia egzystencjalna. Krytyczne studium narratywizmu i humanistyki zaangażowanej*, Warszawa 2018; M. Woźniak, *Przeszłość jako przedmiot konstrukcji. O roli wyobraźni w badaniach historycznych*, Lublin 2010.

⁷ S. Wyspiański, *Legenda II* [w:] *Dzieła zebrane*, red. S. Płoszewski, t. 6, Kraków 1958-64, s. 224.

z *Wyzwolenia*, by dokonać bolesnego rozrachunku z teraźniejszością „Mój ojciec był bohater, a ja jestem nic”⁸.

Równie toksyczną siłę ma kolektywny mit ofiarniczy. Wyspiański uważa, że nieszczęściem narodowej mitologii polskiej było zespolenie życia zbiorowego z chrześcijaństwem, czy raczej z fałszywym, bo tak naprawdę wyzbytym treści religijnych, wyobrażeniem chrześcijaństwa. W swej tradycyjnej (i fałszywej) postaci jest to religia zbudowana, Wyspiański mógłby powtórzyć za Fryderykiem Nietzsche, na ideale ascetycznym. Cierpienie staje się wartością samą w sobie, pozbawiona jest transcendentnych odniesień, to wyłącznie naśladowanie pasywnej męki. Z wielkiego, ewangelicznego przesłania religii miłości pozostaje jedynie konieczność bólu jako fundamentalnego składnika egzystencji. Życie okazuje się rodzajem permanentnej ofiary, powinnością codziennego dźwigania krzyża. Dlatego też fałszywie rozpoznawany Chrystus, wyobrażony pod ponurą postacią czarnego krucyfiksu, to, jak mówią aniołowie w *Akropolis* – „Nasz Pan, nasz kat”⁹, który każe codziennie przeżywać swoją mękę i śmierć. Katedra wawelska jest religijnym cmentarzyskiem, symbolem śmiertelnego znużenia i smutku, odwracania się od życia¹⁰.

Figura Chrystusa-męczennika funduje, jak można przeczytać w *Bolesławie Śmiałym* i *Skalce*, mit założycielski państwa polskiego. Aksjologiczny i kompetencyjny konflikt między królem i biskupem w XI wieku przyniósł, jak wiadomo, poważny kryzys organizacji państwowej. W dłuższej perspektywie spór ten wyniósł sakralizowanego biskupa na ołtarze, w jego męczeństwie zobaczono jakby powtórzenie ofiary Chrystusa, uznano w nim wreszcie patrona odrodzonego kilkaset lat później państwa. Religia stała się zatem, ze swoim ideałem męczeństwa, spoiwem świeckiej instytucji. Kult biskupa męczennika stał się dla Wyspiańskiego formą „życia pozornego, zastępczego” i jedną z przyczyn „zniewolenia ducha Polaków”¹¹. Zinterioryzowana pasja, czy nawet wedle słów Konrada z *Wyzwolenia* – „pasyjka”, określiła sposób postrzegania rzeczywistości. Kościół katolicki stał się zaś miejscem realizacji patriotycznych uczuć.

Dlatego też postać Prymasa z *Wyzwolenia* pozostaje uosobieniem bezproduktywnego, prowadzącego w ślepą uliczkę przekonania o nierozdzielalnym związku polskość z katolicyzmem, Kościołem, męczeństwem. Klęczący przed Bożym majestatem polscy rycerze modlą się, a nie walczą – na klęczkach nie sposób walczyć. Sam Prymas zdaje się mieć tego świadomość, gdy mówi o polskich sztandarach narodowych jako o „łachmanach, na których Pan Bóg

⁸ Idem, *Wyzwolenie* [w:] *ibid.*, t. 5, s. 53.

⁹ Idem, *Akropolis*, opr. E. Miodońska-Brookes, Wrocław 1985, s. 7.

¹⁰ Zob. E. Miodońska-Brookes, *Wawel – „Akropolis”: studium o dramacie Stanisława Wyspiańskiego*, Kraków 1980, s. 130-132.

¹¹ M. Prussak, *„Po ogniu szum wiatru cichego”: Wyspiański i mesjanizm*, Warszawa 1993, s. 129.

nakreślił krzyż”¹². W konsekwencji narodowe święta oznaczają w Polsce kult grobów, czczenie ofiar, męczenników za sprawę. Dla Konrada polski Kościół to Kościół umarłych¹³, któremu bliżej do Kościoła Czarta niż Boga¹⁴. Wedle Wyspiańskiego chrystusowość polskiej historii okazywałaby się pozorna, to bezprawne uroszczenie, tak naprawdę to „diabeł tragicznie płacze polskie dzieje”¹⁵.

Ponadto, podkreśla Wyspiański w *Legionie*, nieszczęściem nie tylko Polaków, także całej Słowiańszczyzny, było przypisanie jej duchowego patrona – św. Andrzeja męczennika. Skłonność do ofiarniczych gestów określiła los całej wschodniej części Europy. Słowianie zbyt często czuli się bezradnymi ofiarami przemocy, odczuwali szczególne napiętnowanie przez nieszczęścia. Historia Europy potoczyła się w konsekwencji z niewielkim udziałem Słowian.

Generalnie na wschodnich rubieżach Europy, w tym może przede wszystkim w Polsce, fałszywie określona została rola Kościoła, który przestał być wyłącznie mistycznym ciałem Chrystusa. Instytucja papieża w oczach społeczeństw zachodnich zredukowana została do roli autorytetu religijnego i moralnego. Powstawało wrażenie, że to przede wszystkim Słowianie (Polacy) oczekują od Kościoła aktywnej politycznej roli. Obaj papieże z *Legionu* – Grzegorz XVI i Pius IX nawet spełniają polskie oczekiwania, zabierają głos w sprawach politycznych, choć niewiele z tego wynika. Car Mikołaj I zawstydzony po wizycie na papieskich salonach nie zmienia ani na jotę swojej polityki wobec Polaków. Mickiewicz buduje swój legion pod znakiem krzyża, choć papieskie błogosławieństwo i tak nie uchroni go przed klęską. Wyspiańskiego zdumiewa naiwna wiara Polaków w moc symbolicznych gestów, które dać by miały realizację mitycznego ideału Królestwa Bożego na ziemi.

Toksyczny związek między polityką i religią w najpełniejszy sposób ujawnił się jednak pod postacią mesjanizmu. W mesjanicznym wariacie mitu Chrystus stawał się zakładnikiem Narodu czy też Naród zajmował miejsce należne Chrystusowi. Zinterioryzowana przez polską zbiorowość Pasja stawała się prefiguracją narodowych losów, krzyż okazywał się symbolicznym znakiem zbiorowego przeznaczenia. Postaci *Legionu* mówią o „szaleństwie krzyża”, o „opętaniu krzyżem”¹⁶. W konsekwencji Polska staje się „strasliwym upiorem”, domagającym się od kolejnych pokoleń daniny krwi. Polska sława spełnia się poprzez śmierć, jest „harpią narodu”¹⁷, która obiecuje fałszywą wielkość. Narodowa mitologia z *Legionu* gloryfikuje męczenników. Z idei martyrologii wynika nikła korzyść dla rzeczywistości, cierpiętnicze ofiary patriotów to jedynie,

¹² S. Wyspiański, *Wyzwolenie*, s. 159.

¹³ *Ibid.*, s. 74.

¹⁴ *Ibid.*, s. 8.

¹⁵ M. Podraza-Kwiatkowska, *Kościół Boga czy czarta* [w:] *Wolność i transcendencja. Studia i eseje o Młodej Polsce*, Kraków 2001, s. 244.

¹⁶ *Ibid.*, s. 163.

¹⁷ S. Wyspiański, *Wyzwolenie*, s. 168.

podkreśla Wyspiański, „próżny trud”¹⁸, z punktu widzenia tych, którzy pozostali przy życiu. Męczeństwo to zaledwie „błoto i brud”¹⁹, bez spodziewanej perspektywy odrodzeńczej. Dlatego też puentą narodowego losu są obrazy narodowej apokalipsy. *Legion* pokazuje zagładę alegorycznego polskiego okrętu, płynącego donikąd. W *Wyzwoleniu* Geniusz zapowiada przymierze ze śmiercią, wędrówkę ku rzekomej nieśmiertelności przez „grobowce, trumny, cmentarze”²⁰. Konrad w *Wyzwoleniu* zadaje retoryczne pytanie: „Na co mamy być Chrystusem narodów, wyłącznie na mękę i krzyż, i dla cudzego zysku?”²¹.

Śmierć pozostaje fundamentalną figurą mitycznych znaczeń powstania listopadowego, które jest pokazywane przez Wyspiańskiego w optyce funeralnego widowiska. Gest pięknego umierania wydaje się młodym bohaterom *Warszawianki*, rozczytanym w romantycznej literaturze, jedyną perspektywą, w której spełnić się może narodowa sława. Heroiczne emocje udzielają się nawet trzymającym się na uboczu starym sceptykom, jak Chłopicki, który w finale dramatu rzuca się do walki, nie tyle, by odwrócić los bitwy pod Olszynką, co by podzielić zbiorowy los. Ci, którzy przeżyli (jak Maria), dźwigać będą musieli jedynie ciężar pamięci.

Podejrzana pozostaje misja bóstw w *Nocy listopadowej*, które projektując role greckiego mitu heroicznego reżyserują piękny spektakl o znikomym znaczeniu praktycznym. Chłopicki w tym dramacie, zamiast działać, gra z Nike Napoleonidów w karty. Wysocki, „opętaniec mieczowy”, naznaczony przez Atenę na bohatera, zostaje bohaterem zaledwie jednej nocy. Ares przysparza sporo zamieszania, z jednej strony chciałby poprowadzić podchorążych wprost na Belweder, zatem na rosyjskie bagnety, z drugiej – w marzeniach Joanny uosabia marzenie o polskiej koronie. Niki, podejmując romantyczny spór o etykę czynu, tak naprawdę go przekreślają, wskazując na przelewaną krew, w jakichkolwiek bądź okolicznościach, jako najwyższą wartość każdej walki. Istotnym figurą *Nocy listopadowej* pozostaje więc Hermes – przewodnik zmarłych. Łazienki urastają do rangi miejsca otwartego na zaświaty, stamtąd wyrusza Charonowa łódź z pierwszymi ofiarami ulicznych walk.

W najczęstszej perspektywie odczytań *Nocy listopadowej* wskazuje się, że zasadniczy sens powstania zawarty jest w dialogu Demeter i Kory. Ale rola tych postaci jest także podejrzana. Powtarzane kilkakrotnie zdanie: „umierać musi, co ma żyć” wyraża prawo wiecznego powrotu, czyniąc ze śmierci konieczny warunek zmartwychwstania. Chrystusowe przesłanie ofiary połączone zostaje z dionizyjską mitologią, pozbawianą wszelako sensów odrodzeńczych,

¹⁸ Idem, *Legion* [w:] *Dzieła zebrane*, t. 3, s. 112.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Idem, *Wyzwolenie*, s. 165.

²¹ *Ibidem*, s. 108.

znamiennych dla romantycznego mesjanizmu²². Zastąpienie czasu historii czasem misterium oznacza, że śmierć byłaby wejściem w mit dający nieśmiertelność w zbiorowej pamięci Polaków. Więcej nawet. Podniesienie powstania listopadowego do rangi mitu powszechnego oznaczałoby nieśmiertelność w pamięci powszechnej. Wydarzenia z lat 1830-31 postawione na jednej płaszczyźnie z wojną trojańską i zmytizowanymi w zbiorowej wyobraźni wielkimi bitwami Greków odtwarzałyby odwieczny porządek wolności walczącej z despotyzmem. Cóż stąd jednak, zdaje się pytać Wyspiański, skoro powstanie przegrało i przychodzi nam kultywować jedynie ofiarę złożoną na ołtarzu ojczyzny i wolności? Potencjalni naśladowcy mitycznej matrycy wchodzić będą w rolę bohaterów umiających pięknie umierać, bądź cierpiących dla ogółu ofiarników. Dramat zamyka oszukańcza wizja ślepego Prometeusza polskiego – Łukasińskiego, cierpiącego w romantycznej pozie za naród. Takie utożsamienie z mityczną rolą odbiera mu trzeźwy osąd rzeczywistości: chwila wolności, której się spodziewa prędko nie nadejdzie, pozostając wciąż jedynie projekcją, marzeniem.

Sensy dramatów listopadowych wydają się tak posępne, jak listopadowy wieczór. Ewokowany jest w nich przede wszystkim smutek grobu, zapowiadający cykliczność narodowych wyzwań, po których pozostaje w pamięci, podczas „długich, nocnych rodaków rozmów” – toksyczna sława męczenników. Ewentualnie jeszcze – krótka wzmianka w podręczniku europejskiej historii o narodzie szlachetnych (i niepraktycznych) idealistów, którzy potrafią jedynie pięknie umierać.

Powstanie listopadowe to walka przegrana, Wyspiańskiemu, inaczej niż Słowackiemu, wszystko jest jedno, czy powstanie to postawić obok Termopil, Cheronei czy epopei napoleońskiej. Klęska pozostaje klęską. Ponadto z lekcji historii tak naprawdę nic pozytywnego nie wynika, nawet jeśli przypominać będziemy dawne triumfy, jak bitwy pod Maratonem, Salaminą czy Austerlitz. Dla terażniejszości nie ma większego znaczenia, co wydarzyło się kilka tysięcy, kilkaset czy kilkadziesiąt lat temu. Historia, mityzowana w zbiorowej pamięci, jest fałszywym punktem odniesienia. Pozostaje po bohaterach przeszłości sława, która bywa najwyżej ciężarem trudnym do dźwigania. Zamiast mobilizować do aktywności, zniechęca. Nadmiar pamięci o dawnych bohaterach jest równie szkodliwy jak rozpamiętywanie przeszłej martyrologii. Za Nietzschem zdaje się marzyć Wyspiański o życiu poza (mityzowaną) historią, zwróconym w stronę terażniejszości i przyszłości. Kultywowanie przeszłych zwycięstw i przeszłych wzniosłych klęsk pozostaje dla Wyspiańskiego mityczną hochsztaplerką, przykładem świadomości fałszywej. Odwoływanie się do heroicznej przeszłości, jak robił to na przykład nauczyciel Wyspiańskiego Matejko, zamazuje obraz terażniejszości, tworzy jakiś rodzaj pułapki analogicznej do

²² Zob. A. Ziółowicz, *Misteria polskie: z problemów misteryjności w dramacie romantycznym i młodopolskim*, Kraków 1996, s. 90-95.

uwięzienia w błędnym kole wyobrażeń mesjanicznych. Rozpamiętywanie martyrologii narodowej w stylu Artura Grottgera skazuje najwyżej na „długie nocne rodaków rozmowy”.

Wyspiański jest przekonany, że mit wpisany w los kolektywu, zawłaszczający zbiorową wyobraźnię ma trującą moc. Zarówno heroicznej śmierci na polu chwały, jak i ofiarniczemu poświęceniu przypisywane są znaczenia, które tworzą jakiś rodzaj falsyfikatu, szkodliwej reprezentacji rzeczywistości. Mit oszukuje życie, oferuje nieśmiertelność w zbiorowej pamięci, pozostaje dla żywych ciężarem, balastem, bolesną pamiętką, którą, by żyć i skutecznie działać, trzeba przezwyciężyć. Wyspiański wskazuje remedium, Eksodus, sytuację Wyjścia poza mit²³. Ewa Miodońska-Brookes słusznie zauważa, że u Wyspiańskiego o wiele częściej znaleźć można nawiązania do *Starego* niż do *Nowego Testamentu*. Linearnie, zatem starotestamentowo pojmowana historia, jako przestrzeń aktywności człowieka i kolektywu, ma być antidotum na uwięzienie w mitycznym, zatem nowotestamentowym kolisku ofiary. Pozytywnymi bohaterami Wyspiańskiego są postaci patriarchów i prawodawców odrzucających fatalizm losu, którzy nastawieni są na działanie, zmianę, przekraczanie ograniczeń.

Daniel z wczesnego dramatu Wyspiańskiego jest przekonany, że słowa prorocтва nie są tylko poezją, niosą zapowiedź skutecznego czynu:

[...] za mną przyjdzie moc,
poczęta z moich słów,
moc, co skruszy pęta,
co państwo wskrzesi znów!²⁴

Jakub z *Akropolis* nie boi się walki z upiornym aniołem, wydzierając mu błogosławieństwo. Makryna Mieczysławska (*Legion*) zapowiada bohatera, który, jak nowy Juda Machabeusz, zdolny byłby poprowadzić naród do zwycięstwa. Narodowy przywódca przepowiadany jest także w monologu Lelewela (*Lelewel*) – to ktoś, wódz, rewolucjonista, król, kto potrafi zjednoczyć naród i ma w sobie dość siły, by wziąć odpowiedzialność za zwycięstwo. Bohaterami eksodycznymi są także, obdarzeni nieco niepoważną nomenklaturą herosi z finału *Wyzwolenia*: „wyrobnik” i „dziewka bosa”. Uosobieniem niespełnionego marzenia zbiorowości o Eksodusie poza mit jest Wernyhora z *Wesela*, który pozostaje niestety tylko kolektywnym miazmatem, bezsilnym jak cały naród.

Innym wariantem Wyjścia jest rozbitcie struktury mitu. Finał dramatu *Akropolis* to destrukcja mitycznego cmentarza i odrzucenie misterium śmierci. Jest to czytelne nawiązanie do ostatniej z części Wagnerowskiego *Zmierzchu bogów*, choć pozbawione Wagnerowskiej nostalgii; brak u Wyspiańskiego smutku po świecie,

²³ Korzystam z ustaleń: A. Bielik-Robson, *Duch powierzchni. Rewizja romantyczna i filozofia*, Kraków 2004, s. 32-42

²⁴ S. Wyspiański, *Daniel* [w:] *Dzieła zebrane*, t. 1, s. 34.

który odchodzi w przeszłość. Brak również marzenia o wiecznym powrocie, odrodzeniu przeszłości. Idole rozbijanego mitu i tak świecili fałszywym blaskiem. Wyspiański z aprobatą odnosi się do aktywistycznych idei Nietzschego, Konrad w *Wyzwoleniu* zdaje się cytować podtytuł dzieła *Zmierzch bożyszcz*: „Idę, by walić młotem!”²⁵. Nadczłowiek-Zbawiciel otrzymuje u Wyspiańskiego postać Apollina, uosabiającego cały słoneczny, zwrócony ku życiu czar dawnej Grecji (*Akropolis*). W *Wyzwoleniu* Konrad mówi: „Rozświecił mi w głowie Bóg, Apollo-Chrystus”²⁶. Taka paralela pozwala odrzucić mit jako skostniałą formułę, otwierając się na przyszłość. Odwołanie do Apollina wskazywałoby, że Wyspiański wybiera powierzchnię przeciwko głębi (*Narodziny tragedii* Nietzschego). Życie kolektywu, zdaje się sugerować, to tylko powierzchnia, na której powinniśmy pozostać. Nie ma głębokich narodów, czyli kolektywnie genialnych, spełniających jakąś misję wobec ludzkości. Głębię człowiek nosić może w sobie, geniuszami są jednostki. Utrzymany i pielęgnowany kolektywny porządek powierzchni daje jednostkom luksus koncentracji na prywatnej głębi.

Podsumujmy. Wyspiański był nieufny wobec mitów. Dostrzegał ich trującą siłę i zgubną magię. Jako twórca starał się pozostać na zewnątrz mitu, podejmując się dekonstrukcyjnego komentarza. Spodiewając się wyzwania historii wyzyskiwał język teatru w celu narodowej terapii. Przekonywałby religia, uwolniona od mitów, pozostała wyłącznie prywatną sprawą człowieka; niech nie usiłuje organizować zbiorowego życia, umieszczana z dala od państwowych instytucji. Jako mitolog tropił mityczne fałszerstwa. Życie poza mitem i historyczną pamięcią pozwoliłoby Polakom przekroczyć zaklęty krąg narodowego Fatum. Należy wygenerować bohaterów naszych czasów, którzy przestaliby spoglądać w przeszłość, którzy nie ulegaliby pokusie męczeństwa i ofiary, nie goniliby także za próżną sławą. Andrzej Wajda ekranizując *Wesele* trafnie odczytał tę intencję pisarza, upodabniając Wernyhore idola niedalekiej przyszłości – Józefa Piłsudskiego. Oczywiście taki nowy idol stać się może obiektem mityzacji, tworząc wyzwanie dla następnego artysty. Rolą wielkich twórców, sugeruje Wyspiański, jest bowiem obalanie mitów, nie zaś ich tworzenie, jak się czasem błędnie uważa.

Bibliografia

- R. Barthes, *Mitologie*, przeł. A. Dziadek, wstęp K. Kłosiński, Warszawa 2000.
A. Bielik-Robson, *Duch powierzchni. Rewizja romantyczna i filozofia*, Kraków 2004.
H. Blumenberg, *Praca nad mitem*, przekład K. Najdek, M. Herrero, Z. Zwoliński, Warszawa 2009.
E. Cassirer, *Esej o człowieku [w:] Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Warszawa 1977.

²⁵ Idem, *Wyzwolenie*, s. 19.

²⁶ *Ibidem*, s. 111.

- E. Domańska, *Historia egzystencjalna. Krytyczne studium narratywizmu i humanistyki zaangażowanej*, Warszawa 2018.
- E. Domańska, *Historie niekonwencjonalne: refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Poznań 2006.
- H. Filipkowska, *Koncepcje mitu i jego związków z literaturą w krytyce literackiej Młodej Polski*, Lublin 1988. M. Głowiński, *Mity przebrane. Dionizos, Narcyz, Prometeusz, Marchoń, Labirynt*, Kraków 1992.
- R. Koziołek, *Zdobyc historyę. Problem przedstawienia w „Twarzy księżycy” Teodora Parnickiego*, Katowice 1999.
- E. Miodońska-Brookes, *Wawel – „Akropolis”: studium o dramacie Stanisława Wyspiańskiego*, Kraków 1980.
- M. Podraza-Kwiatkowska, *Symbolizm i symbolika w poezji Młodej Polski*, Kraków 1994.
- M. Podraza-Kwiatkowska, *Wolność i transcendencja. Studia i eseje o Młodej Polsce*, Kraków 2001.
- M. Prussak, *„Po ogniu szum wiatru cichego”: Wyspiański i mesjanizm*, Warszawa 1993.
- H. White, *Poetyka pisarstwa historycznego*, pod red. E. Domańskiej i M. Wilczyńskiego, wyd. 2, Kraków 2010.
- H. White, *Proza historyczna*, pod red. E. Domańskiej, Kraków 2009.
- H. White, *Przeszłość praktyczna*, pod red. E. Domańskiej, Kraków 2010.
- M. Woźniak, *Przeszłość jako przedmiot konstrukcji. O roli wyobraźni w badaniach historycznych*, Lublin 2010.
- S. Wyspiański, *Akropolis*, opr. E. Miodońska-Brookes, Wrocław 1985.
- S. Wyspiański, *Dzieła zebrane*, red. S. Płoszewski, Kraków 1958-64.
- A. Ziółowicz, *Misteria polskie: z problemów misteryjności w dramacie romantycznym i młodopolskim*, Kraków 1996.

Anna Włodarczyk-Czubak
Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities
Radom, Poland
annawlodarczykczubak@gmail.com

CHICK-LIT – IS IT STILL POPULAR?

Streszczenie: Poniższy artykuł opisuje koncepcję chick-lit jako gatunku literackiego, który w bardzo krótkim czasie stał się ogromnie popularny wśród pisarzy na całym świecie.

Jakie były początki? Uważa się, że Helen Fielding zapoczątkowała wzrost popularności chick-lit w 1996 wydając książkę *Dziennik Bridget Jones*, następnie serial telewizyjny w 1998 *Seks w wielkim mieście* jak również wydanie książki Melisy Bank *Poradnik wędkarsko-łowiecki dla dziewcząt* w 1999. Każda młoda kobieta zna Bridget Jones, Carrie Bradshaw czy Jane Rosenal, które stały się ikonami, symbolami kobiecości.

Chciałabym przedstawić i scharakteryzować chick-lit jako gatunek literacki, uwzględniając pochodzenie i cechy charakterystyczne, w szczególności jako przykład literatury kobiecej. Ponadto, skupię się na rozwoju chick-lit w ciągu ostatnich dwudziestu lat jak również powstaniu podgatunków. Zaprezentuję różnice i podobieństwa pomiędzy książką Helen Fielding *Dziennik Bridget Jones* oraz książką Lauren Weisberger *Diabeł ubiera się u Prady*, jako przykładów powieści chick-lit.

Słowa kluczowe: proza kobieca, gatunek literacki, bohaterka, protagonistka, podgatunek, powieść.

Abstract: The proposed paper deals with the concept of chick-lit as a literary genre, which in a very short time became very popular among writers in the whole world.

How did it start? Helen Fielding's *Bridget Jones's Diary* is considered to start the boom in 1996 and later on the television series *Sex and the City* in 1998 as well as the publication of Melisa Bank's *The Girls Guide to Hunting and Fishing* in 1999. Every young and modern woman knows Bridget Jones, Carrie Bradshaw or Jane Rosenal who became icons, emblems of feminine.

In the paper I would like to introduce and characterize chick-lit as a literary genre with its origins and characteristics, especially as the example of women fiction. What is more, the paper focuses on the development of chick-lit in the last twenty years and the origins of its subgenres. I try to present differences and similarities between Helen Fielding's *Bridget Jones's Diary* and Lauren Weisberger's *The Devil Wears Prada* as examples of chick-lit novels.

Keywords: women fiction, literary genre, heroine, shop holism, workoholism, punchy title, day-to-day issues, subgenre.

Origins of chick-lit

As Roald Dahl said: 'if you are going to get anywhere in life, you have to read a lot of books'¹ so why not choose a chick-lit book? For more than 20 years the literary market has been enriched by a new literary genre, dubbed chick-lit. What is interesting, chick-lit arouses both readers' and critics' admiration and disdain. New imprints devoted to chick-lit made by publishers can be found, especially since 1990s, when Helen Fielding's *Bridget Jones's Diary* was published as a novel in a book form, and then Melissa Bank's *The Girls Guide to Hunting and Fishing* and Candace Bushnell's *Sex and the City*. It can be said that a new literary genre was born. Why have readers loved Bridget Jones, Carrie Bradshaw or Jane Rosenthal? Mainly, because of being a typical, twenty something woman, striving to perfection, looking for real love, trying to make sense of their careers, families and their obsessions like weight or shop holism or bosses from hell. And also because almost every chick-lit novel is in personal style, so every reader can identify with the heroine, and its light tone with a sense of humour. Furthermore, publishers and their marketing strategies like the rapid growth of chick-lit lists on the internet bookseller sites, brought about the slew of new titles. How can readers find a chick-lit novel in a bookshop? It is enough to search for paperbacks with punchy titles on pink covers presenting images of women's body parts, usually long legs tapering to obligatory high-heels shoes and shopping bags. It can be said that the covers are quite the same all over the world. For example, the covers of Lauren Weisberger's *The Devil Wears Prada*, British, German and Italian editions, have a girl in pink and red colours. However, under these rubbishy covers there are hidden light-hearted glamorous stories written by women for women, usually in a first person narrative, but multiple perspective can also be found. Day-to-day issues are the main characteristic of the plot, with emotionally charged heroine. But the dominant feature of the books is the character study and maturing process of the heroine. It is not surprising that so many readers like reading chick-lit books, and what is even more intriguing, professional journalists like Harriet Mallinson from *The Guardian* admits to reading chick-lit:

Sometimes when I'm in town with time to kill, I pop into the nearest bookshop (...)I studiously examine all the latest highbrow releases (...)But then my feet start to ache, my brain tires of hopping from one intricate storyline to another and I find myself edging towards towards the romantic fiction shelves. The bright covers wink at me, the chirpy titles call out and the promise of diving into a world of happy endings casts its spell.²

¹ <<https://chicklitclub.com/>>, access date 07th May 2020.

² Mallinson H., 22 April 2020, *Is romantic fiction a dangerous passion?*, The Guardian,

In reality filled with ubiquitous drive for a perfect house, career, family or figure readers still crave for a fairy tale and a heroine, because they need them just to relax, to laugh, to get the power to overcome their obstacles and to believe that everything can change for the better. Readers love chick-lit heroines because their lives seem similar, and it's good to read how to overcome everyday problems with a little bit of humour. The more complicated life of the heroine the better for the reader. Authors present the maturing process of their heroines, who during the course of the plot have to come through realistic ordeals with which female readership can relate to. What makes that chick-lit is worthy of interest is its diversity of fictionalized stories. There are stories focused on childbirth, losing weight, finding new friends, looking for the right man or religious themes. Helen Fielding's book is considered not only to be the foundation of new genre but also a distinguishing postfeminist sensibility, which is characterised by the involvement of feminist and antifeminist discourses. That is why in *Bridget Jones's Diary* there can be found a double movement which means that Helen Fielding's book emphasizes the 'guilty necessity of being a feminist in order to avoid total degradation and humiliation'³ and at the same time moderates the unattractiveness of feminism. Feminism, which is usually seen as important and inspiring feature, may be considered as unreliable and worthless. Other characteristic features of this postfeminist sensibility is its stress on the female body as the source of women identity, discourses of boldness and the ubiquitous comprehending of the separateness of male and female worlds known as Mars and Venus thinking. Because of being the character with which women can relate to, chick-lit heroine gains such a tremendous success.

Subgenres

There spring up many subgenres not only caused by the growing popularity of chick-lit but also because of being so voluminous and ubiquitous. Together with this process, there appear many critics' comments on chick-lit books as being full of clichés or pulp. What is surprising, on the literary market there can be found both brilliant chick-lit novels and trash ones. It seems that the earlier chick-lit novels are considered to be airy, fresh and frilly. As the genre flourished, the standard has raised. The tone of chick-lit books is from light and funny to deep and meaningful. The best working internet site Chicklitbooks.com, which collects and catalogues every review, article and interview concerning chick-lit genre, gives the actual list of chick-lit subgenres. There are found thirteen subgenres: anthology, bigger girl lit, Christian lit, glamour lit, hen lit, lad lit, mom lit, multi-cultural lit,

<<https://www.theguardian.com/books/2015/apr/22/is-romantic-fiction-a-dangerous-passion>>, access date 07th May 2020.

³ Maddison S. and Storr M., 6 – 8th December 2002, *The Edge of Reason: The Myth of Bridget Jones*, paper presented at the *Transformation in Politics, Culture and Society Conference*, Brussels, p. 3.

mystery lit, fantasy lit, single city girl, wedding lit and working lit. However, only some of them achieve success. The most popular subgenre is bigger girl lit, which concentrates on heroine's living as well as her love issues and work. Other equally popular subgenre is single city girl presenting lives of the single, young, main heroines in big cities for example Melissa Bank's *The Girls Guide to Hunting and Fishing*, Candace Bushnell's *Sex and the City*, Sophie Kinsella's *Confessions of a Shopaholic*. On *USA Today*'s best-selling books list can be found three chick-lit books: *The Devil Wears Prada* by Lauren Weisberger (No. 3), *Goodnight Nobody* by Jennifer Weiner (No. 35) and *The Undomestic Goddess* by Sophie Kinsella (No. 46). Lauren Weisberger's *The Devil Wears Prada* is rated among subgenre working lit, sometimes called workplace tell it all. In recent years more and more popular is becoming bride lit sometimes known as bridezilla lit, mommy lit and multicultural lit. Bride lit, classified also as wedding lit focuses on weddings and bridesmaids histories. These books often describes the preparing to weddings in a very humorous tone, but sometimes they show brides or bridesmaids who turn into monsters and are sick of the whole commotion about wedding. Among many titles categorized into this subgenre are Laura Wolf's *Dairy of a Mad Bride*, Laurie Notaro's *Autobiography of a Fat Bride*, Sarah Webb's *Always the Bridesmaids*. However, this typical division of chick-lit into subgenres presented above cannot be the only one indicator. In Suzanne Ferriss and Mallory Young's *Chick Lit The New Woman's Fiction* appears another, more broadened split. The following years after the publication of *Bridget Jones's Diary* gave quite broad panorama of generations, ethnicity, and nationality. Taking into account the generation gap there appear two subgenres: hen lit, sometimes called matron lit or lady lit, focusing on women in their forties, and chick-lit jr. also known as adolescence chick-lit, which according to Joanna Johnson 'affirm flawed women, acknowledging their insecurities and offering lessons in negotiating relationships.'⁴ Between hen lit and chick-lit jr. One more chick-lit subgenre can be found, this is mommy lit, which as Heather Hewett claims in her book *You Are Not Alone: The Personal, the Political, and the New Mommy Lit* focuses on motherhood and presents different aspects concerning maternity of the middle-class women which is considered to be 'an area rife with political implications.'⁵

Ethnick lit in which we can find Sistah lit and Chica lit was also launched on the literary market which deals with typical issues characteristic for chick-lit, but together with the proliferation of the genre there can be observed the extension of bringing up questions. Some critics like Janet Hill, who in 2002 introduced the trade paperback Harlem Moon imprint for African-American fiction and nonfiction, said that published in 1992 Terry McMillan's *Waiting to Exhale* was as a typical chick-lit novel despite predating *Bridget Jones's Diary* and not being ranked among chick-lit novels. Ethnick lit focuses on more complicated issues

⁴ Ferriss S. and Young M., 2006, *Chick-lit: the new woman's fiction*, New York, p. 5.

⁵ Ibid, p. 6.

than only the search for the right man such as the essence of real friendship presented in black chick-lit. However, the existence of black chick-lit is questioned. Critics would not like to number it among chick-lit genre. As Janet Hills pointed out both chick-lit and black chick-lit are about friendship and love issues 'when it's African-American, it's a "sisterfriend" novel, white authors write chick lit. It's pretty much the same concept, but the characters talk differently.'⁶

Chick-lit genre's extension in different countries keeping typical chick-lit characteristics, gives birth to new discourses. For instance, in Hungary Nóra Séllei in her essay *Bridget Jones and Hungarian Chick Lit* states that Zsuzsa Rácz's novel *Stop Mammatheresa!*, which is numbered among chick-lit novels, brings up very important issues such as indications of a changing postcommunist society with the fears of changing roles of women and men in the society.

However, the most astonishing fact concerning the development of chick-lit subgenres is the launching and evolution of Christian lit known as church lit. The existence of Jewish writers and their heroines among chick-lit novels is noticed from the beginning of chick-lit, but the focus on the main protagonist's religion is seen only in church lit. There appear many questions about church lit subject of characters' religiousness and Christian values, which seem to be as important and involving as shopping, sexual conquests or the ubiquitous tone of consumerism so typical for chick-lit novels, for instance 'Can church lit girls be as devoted to their Prada as they are to their prayer beads?'⁷ What is interesting is the lack of readers' and writers' worries about the clash between religious values and consumerist tone of chick-lit genre. It is because of the fact that church lit seems to borrow from other chick-lit subgenres such as adolescent chick-lit concerning faith issues, mommy lit, southern lit and African-American lit. Some publishers also make separate imprints devoted only to church lit like Harlequin's Steeple Hill Café. Joan Marlow Golan's words may emphasize the essence of church lit 'The Café heroine's challenge is to face her dilemmas with faith and humor, turning to Jesus as the Ultimate Best Friend who will help her with – in the words of our tagline – "life, faith, and getting it right."⁸

The pre-arranged boundaries of chick-lit genre are crossed by the oncoming of lad lit known also as dick lit, because chick-lit has been considered to be female literature so far. Lad lit traverses this genre by introducing male equivalent. To the representatives of this subgenre belong Nick Hornby, Scott Mebus and Kyle Smith.

The manifestation of countless subgenres only proves that chick-lit genre is very flexible and adjustable and that there is the possibility of transforming chick-lit into many different varieties. To the development of chick-lit genre in America contributed the resiliency of this genre, which leads to the advent of many

⁶ Danford N., 20 October 2003, *The Chick Lit Question*, Publishers Weekly, <<http://www.publishersweekly.com/article/CA330294.html>>.

⁷ Ferriss S. and Young M., op.cit., p. 6.

⁸ Ibid, p. 6.

subgenres. As I mentioned earlier bride lit becomes more popular, especially in the USA, where the regional variation southern fried chick-lit appears. The 1996 publication of Rebecca Well's *Divine Secrets of the Ya Ya Sisterhood* gave birth to this subgenre, which illustrates, maintains as well as criticizes the outdated and deep-rooted outlooks on life of southern women. What is surprising, twenty-first century women, who insist that they are strong feminists, agree with the ideas contained in this subgenre.

Chick-lit characteristic

Let me shortly characterize chick-lit on the example of *Bridget Jones's Diary* and *The Devil Wears Prada* to present how the genre evolved. Why have I chosen working lit? Mostly because of its success beyond the ocean and the focus on very topical issues such as the work world and moving up the career ladder. This is working lit known also as workplace-tell-it-all.

Andrea Sachs from Lauren Weisberger's *The Devil Wears Prada* is such an example of working lit heroine, a young woman, well-educated, from Connecticut, who dreams about working in one of the biggest newspaper in New York. In fact, by a coincidence, she is hired as Miranda Priestly's junior assistant. Andrea accepts this position because of the promise of superb reference – Andrea's dream. That is how Miranda Priestly becomes her boss and the source of her problems. Andrea's transformation from a fashion slave to a fashion victim can be observed as a result of her external transformation as well as her re-evaluation of the world. She has to choose between her family life, like her boyfriend and friends, and charming life of the crème de la crème of New York. Andrea becomes more and more lonely because of plunging into toxic relations and becoming similar to her boss with one sentence, repeated by all people from fashion, in her mind that she has a job 'a million girls would die for'⁹.

It is difficult to resist the impression that Lauren Wesberger's novel is based on real life story, however she does not openly admit to. Critics find similarities to Weisberger's own experiences at *Vogue*, seeing Miranda Priestly as a replica of the *Vogue* tyrannical editor-in-chief Anna Wintour. Both are trustees of the Metropolitan Museum of Art, both forget the names of their workers, and both are famous for their fashion eccentricity, Anna Wintour for wearing sunglasses even indoors, Miranda Priestly for her scarves. Both are native Londoners, who however do not admit to their family background. They have perfect figures¹⁰:

Since, I'd never seen so much as a picture of Miranda Priestly, I was surprised to see how willowy she was. She had a perfect posture – rare for

⁹ Weisberger L.: *The Devil Wears Prada*, Harper Collins Publishers, 2003, p. 15.

¹⁰ Ibid, p. 19.

a tall women – and held her head high, pronounced chin proudly forward, in a manner so natural it seemed almost forced. The hand she held out was feminine, soft, with the long, graceful fingers of a concert pianist.

There appear many other resemblances between Anna Wintour and Miranda Priestly as well as between the real fashion milieu and the people who work there and the fictional, literary one. The novel instead of being determined by a romance is by a career. Also, it is difficult to find any sex scenes in the book which is not typical for chick-lit novels. It can be said that Andrea Sachs is a typical, ordinary American girl, from a small town, which she leaves and goes to college. After that, she tries to find her perfect job in *The New Yorker*:¹¹

My goals were not so lofty: I was intent on finding a job in magazine publishing. Although I knew it was highly unlikely I'd get hired at *The New Yorker* directly out of school, I was determined to be writing for them before my fifth reunion.

Common feature for chick-lit heroines is working in publishing. For instance, Bridget Jones works firstly for a newspaper, then in television, Andrea also starts working in a newspaper, *Runway*. Both of them live in metropolis, Bridget in London, Andrea in New York. Chick-lit heroines, like Bridget, usually have a close circle of friends, who they can trust and thanks to whom they do not feel so lonely in the big cities. However, Andrea apart from her close friend Lily and her boyfriend Alex Fineman, is on her own and feels very lonely in New York.

The main theme girls are talking about is men "The Perfect Guy would obviously have all five of the primary pieces: intelligence, sense of humour, decent body, cute face, and any sort of job that fell under the generous umbrella of 'normal'."¹² Despite being singletons chick-lit heroines dream of a perfect man, and want to have a boyfriend with whom they would like to start a family. In *Bridget Jones's Diary* the family constantly alludes to the fact that Bridget is still a single woman, that she is getting older and should finally find a suitable man without the pursuit of career which seems to be most important. They ridicule her style of living "Bridget! What are we going to do with you!" said Una. "You career girls! I don't know! Can't put it off for ever, you know. Tick-tock-tick-tock."¹³ In *The Devil Wears Prada* the family does not refer to Andrea's marital status, they only allude to her career which as for Bridget is Andrea's priority "Andy, you're here! Jay, the big New York City career girl is here."¹⁴ Bridget is still looking for the right man, but she does not openly admit to this, whereas from the very first

¹¹ Ibid, p. 9.

¹² Ibid, p. 65.

¹³ Fielding H.: *Bridget Jones's Diary*, Picador, 1997, p. 11.

¹⁴ Weisberger L.: *The Devil Wears Prada*, Harper Collins Publishers, 2003, p. 70.

pages of *The Devil Wears Prada*, we know that Andrea has a boyfriend but no plans to start a family. She does not want to live with Alex, because they are not prepared for this:¹⁵

I decided my only choice – without permanently moving onto Lily’s couch and inevitably wrecking our friendship, or crashing at Alex’s, which neither of us was ready for- was to sublet a room short-term.

However, having a boyfriend makes her more comfortable than other girls who are still on the quest level, like Emily, Andrea’s co-worker “Emily was gushing about some guy she met at a New Year’s party in LA, some ‘superhot, up-and-coming songwriter’ who had promised to come visit her in New York in the next couple weeks.”¹⁶

Bridget Jones was constructed as an anti-heroine, who makes fool of herself, makes glaring mistakes despite being college educated whereas Andrea Sachs is a well-educated, smart and intelligent young woman. Both are keen observers of the reality and people around them. Andrea even finds amusement in observing people from work and judging them through their appearance and behaviour. Typical of young and modern women, a chick-lit heroine does not shun substances like cigarettes or alcohol. She smokes quite a lot especially when she is stressed or drinks alcohol after hard day at work. This happens with both Bridget and Andrea.

There is one more resemblance between these two chick-lit heroines. Both Bridget and Andrea have inner thoughts in which they express their feelings but try to keep them for themselves. To calm down they repeat certain phrases, which are like mantras for them. For Bridget this is ‘inner poise’. Andrea does not have one phrase, but she tries to recover her balance by thinking that everything will be all right, nothing wrong can happen to her, like before her interview, when she is extremely stressed “Breathe in, breathe out, I reminded myself. You will not throw up. You will not throw up. You’re just here to talk about being an editorial assistant, and then it’s straight back to the couch. You will not throw up.”¹⁷ What is more, thanks to first person narration readers respond to characters’ humour or comic situations in which they may find themselves. While reading we can judge the heroine’s behaviour, and be aware of comic and funny tone of characters’ conversations. Bridget and Andrea do not openly express their thoughts. They are kept only for readers. Through these thoughts, characters get their feelings like anger or disappointment off their chests.

The reason of being popular all over the world is that both heroines personify the needs of modern women. They can see themselves and confirm in their conviction that despite of their imperfection they do not have to change.

¹⁵ Ibid, p. 29.

¹⁶ Ibid, pp. 94-95.

¹⁷ Ibid, p. 12.

Lauren Wesberger's plot concentrates on heroin's career, because it has evolved in the convention of chick-lit genre. The professional plot replaces the traditional, used in *Bridget Jones's Diary* the love plot. However, as it can be seen there are more similarities between these two books.

Conclusion

Even though critics occasionally tend to discourage readers, the popularity of chick-lit books has still been growing. Personally, a few years ago I thought that this genre would finish as fast as it appeared on the market. However, I was mistaken. My recent studies show that the genre is flourishing. There are chicklit clubs with countless members from around the world presenting their passion for chick-lit genre. We can find all necessary information about new releases, reviews of all chick-lit book since 2007 with the deviation into subgenres, encouraging the readers to join the club and even publish your own review. Usually professional journalists from around the world are the founders and organisers of various events like 'International Chicklit Month', held each May (organised by Stephanie Pegler – an Australian journalist and founder of the ChickLit Club).

The popularity of chick-lit genre is also confirmed by the proliferation of generic terminology: anthology, bigger girl lit, Christian lit, glamour lit, hen lit, lad lit, mom lit, multi-cultural lit, mystery lit, fantasy lit, single city girl, wedding lit and working lit. However, only some of them have achieved success, like so-called bigger girl lit, which concentrates on the heroine's love problems and work. An independent, young, well-educated woman became a phenomenon and the popularity of chick-lit shows the success of women fiction. Certainly, what attracts readers' attention is the heroine's continuous quest for an ideal and loving man, assisted by friends and mentors, the heroine's maturation and the growth of her self-esteem. *Bridget Jones's Diary* seems to follow this outline. Bridget's story is not only about her search for the right man but also about her maturation in perceiving herself and others. Lauren Weisberger's *The Devil Wears Prada* traces Andrea's maturation, only her quest for the perfect guy is limited to minimum. Career and work replace concern with new clothes and mates so typical of chick-lit. Some critics and journalists have been curious what would happen when the heroine grows older. In reality nothing has changed, because chick-lit lovers accept that their heroines are getting older so they can still identify with them.

References

Primary Sources

Fielding H., 1997, *Bridget Jones's Diary*, London, p. 11.

Weisberger L., 2003, *The Devil Wears Prada*, London, pp. 9, 12, 15, 19, 65, 70, 94, 95.

Secondary sources

Ferriss S., and Mallory Y., 2006, *Chick-lit: the new woman's fiction*, New York.

Maddison S. and Storr M., 6 – 8th December 2002, *The Edge of Reason: The Myth of Bridget Jones*, paper presented at the *Transformation in Politics, Culture and Society Conference*, Brussels, p.3.

Danford N., 20 October 2003, *The Chick Lit Question*, Publishers Weekly, <<http://www.publishersweekly.com/article/CA330294.html>>.

<<https://chicklitclub.com/>> .

KULTUROZNAWSTWO

Ewa Kłeczaj – Siara
Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities
Radom, Poland
e.kleczej@uthrad.pl

THE POLITICAL AND THE PERSONAL IN NARRATIVES OF AFRICAN AMERICAN WOMEN EDUCATORS

Streszczenie: Artykuł omawia sposób przedstawienia problemu rasizmu w tekstach autobiograficznych afroamerykańskich edukatorek. Narracje, opublikowane w antologiach *Sisters of the Academy* oraz *Women Faculty of Color in the White Classroom*, ukazują zasadnicze różnice między retoryką wielokulturowości obecną w pedagogice a praktykami instytucjonalnymi. Celem artykułu jest analiza języka sprzeciwu stosowanego przez edukatorki. Tekst wskazuje w jakim stopniu autorki narracji odchodzą od tradycyjnych praktyk badawczych i strategii werbalnych. Definiuje również nowy rodzaj retoryki, która oparta jest na afroamerykańskiej tradycji werbalnej, ale stała się bardziej przekonująca i intensywna niż oryginalna mowa czarnych.

Słowa kluczowe: afroamerykańskie edukatorki, rasa, terapia narracyjna, retoryka polityczna, czarna mowa.

Abstract: This article discusses the problem of racism as presented in a number of autobiographical texts by African American women educators. The narratives, published in two anthologies, *Sisters of the Academy* and *Women Faculty of Color in the White Classroom*, reveal the existing disparities between the rhetoric of multiculturalism in pedagogy and the institutional practices. The aim of the article is to analyze the oppositional language used by the educators. It examines to what extent they diverge from traditional research practices and verbal strategies. It also defines the new kind of rhetoric which is based on the African American verbal tradition but has become more compelling and intense than the original black speech.

Keywords: African American educators, race, narrative therapy, political rhetoric, black speech.

Introduction

Many African American women educators working at universities in the United States argue that the obstacles they face in their teaching and research careers are in most cases race related. They point out that, despite their educational

achievements, their intellectual capacities are sometimes called into question and their research on issues of race and gender is often seen as biased and as such it is ignored or marginalized by white faculty. The fact is that despite the attempts of universities to diversify their faculty, black women are still a relatively small minority group, which negatively affects their visibility and recognition in academia. As a result, they operate in a system which offers very little support to their endeavors. Because of the scarcity of literature on academic teachers of color knowledge about their experiences was very limited until recently. This, however, is likely to change as more and more scholars begin collecting and studying personal essays and narratives by minority educators who candidly discuss individual pedagogies and institutional practices. Such texts often reveal disparities between the officially supported rhetoric of multiculturalism in pedagogy and the institutional practices. This paper, while acknowledging that the so-called multicultural politics affects, positively or negatively, many, if not all, minority academics, will address some of these issues by referring to texts written by black women educators who reflect on their unique experience of carrying the burden of both race and gender and their determination to disclose what is on their minds despite the society's efforts to silence them. Articulate and dedicated to their vocation, these activists are distinguished also by the fact that, unlike representatives of other minorities, they work within a particular storytelling tradition, visible, among other things, in their highly emotional approach to self-expression.

The selected stories and essays come from two anthologies, *Sisters of the Academy* (2001), which focuses entirely on the experiences of black women educators, and *Women Faculty of Color in the White Classroom* (2002), whose contributors are more racially diverse. Most of the authors work as professors of education or African American culture and literature at predominantly white universities. Some of them have published scholarly texts in academic journals, while others have hardly any writing experience, thus their position in American scholarly literature has not been established yet. All of the authors have been inspired by contemporary autobiographical and theoretical works of black women writers such as bell hooks, Audre Lorde, Patricia Hill Collins, and Toni Morrison. For black women educators writing is a highly emotional experience as they are both the subjects and the objects of their research. Their personal lives are central to the stories and provide a sound basis for presenting larger educational issues.

Storytelling and narrative therapy

There are two primary objectives black women educators try to pursue while telling their stories. First and foremost, they write in order to criticize the conservative principles associated with privileged groups and classes, such as whites, males, and capitalists or imperialists, which persist in the American system of education. Invoking numerous examples of racial and gender discrimination as well as successes of discriminated individuals, they try to challenge widely

accepted biased assumptions and stereotypes, and offer alternative ways of understanding and counteracting the current crisis in minority education in the United States. Thus their storytelling has as a clearly political aim. Claiming that black women are usually restricted to lower positions in the workplace, including the academy, and are rarely able to make their voices heard, they assume that writing is the only way for them to let the public know about their struggles against oppression, as well as their successes and failures. Unlike the nineteenth century slave female writers, they do not hide their feelings for fear of punishment or rejection. Instead, they boldly present their plight with the intention of affecting changes. Their concern with the authenticity of their expression parallels the views of leading African American women writers, such as bell hooks and Toni Morrison. Both emphasize the political significance of this type of literature. bell hooks observes that true speaking is “a political gesture that challenges politics of domination that would render us [black people] nameless and voiceless it is a courageous act.”¹ Accordingly, African American female writers never view their work in terms of mere information transfer or an art form but as a means of articulating opinions, criticisms and judgments. The following words of Toni Morrison accurately reflect the intentions of most black women writers: “the best art is political I am not interested in indulging myself in some private, closed exercise of my imagination that fulfills only the obligation of my personal dreams.”²

Morrison’s writing is an important model as it stems from the well-established African American tradition which makes women active bearers of culture and community leaders. That is why, she argues, “they seem never to have become the true slave,”³ for, despite occupying domestic positions, in slave communities black women were never silent. Unlike those black men who acted as public and religious preachers, women preached at home, and were thus seen as givers of strength and healers. Even if they did not have their own offspring, they contributed to raising children in their community, and accordingly they were referred to as mothers. Cultivating that tradition, many contemporary African American women feel a sense of moral obligation to conform to this understanding of their special role. Teachers in particular see effecting social change as a fundamental part of their professional responsibilities. Anne B. Onyekwuluje, a contributor to *Women Faculty of Color in the White Classroom*, states her objectives in the following way: “As a victim of racism and sexism, I began teaching because I wanted to make a difference. Because I’ve been taught traditions of African American protest and resistance, I sometimes feel a moral

¹ bell hooks, *Talking Back* (Boston: South End Press, 1989), 7.

² Toni Morrison, “Rootedness: The Ancestors as Foundation,” in *Black Women Writes (1950-1980)*, ed. Marie Evans (New York: Doubleday, 1984), 345.

³ Toni Morrison, “What the Black Woman Thinks about Women’s Lib,” *New York Times Magazine* (22 August, 1971), 63.

obligation to continue that fight in the classroom.”⁴ Many black educators see themselves as participating in a “semiotic war” against educational inequalities. Consider, for example, what Jane Lazarre says about her writing: “I write not because I think it represents some new knowledge, but because I know we must repeat it and repeat it in order to bring it to the surface of American consciousness.”⁵

Another reason why so many African American female teachers turn to writing is that they are often driven by the emotional need to share past experience and survival strategies with other women suffering from unequal treatment. Thus they treat it as a kind of therapy which helps them to come to terms with their feelings and inspires personal transformation. In the past black women were silenced in conversations about race and gender discrimination. Now, having a chance to share their stories and articulate their viewpoints is for them a liberating experience, which enhances their self-esteem as individuals and as members of a racial group. The therapeutic function of storytelling derives from two intellectual traditions: narrative analysis and narrative therapy. While the former one is based on the premise that people use stories to make sense and impose meaning on their lives, the latter one, additionally, views narratives as social products, as texts written in response to social and political problems arising in specific contexts.⁶ In line with this approach, the process of storytelling may help reduce emotional tensions and solve personal problems. In the course of articulating their stories, many black women educators discover that the sources of their individual trouble are not personal but socio-political. For instance, they begin to see that their marginalized position in academy derives from a number of false assumptions about the issues of race and gender. Realizing the fact that it is not themselves but the system which is the problem is highly empowering for black women. Michael White and David Epston, Australian scholars dealing with narrative therapy, call this process “externalizing” of the problem, which provides new possibilities for the speakers or writers to forsake their old selves and to define themselves from a new perspective.⁷

The accounts of personal experience defy false images of blacks in mainstream scholarship and offer a kind of counterstory to the dominant discourse, which is

⁴ Anne B. Onyekwuluje, “Who’s Coming to Class: Teaching through the Politics of Race, Class, and Gender,” in *Women Faculty of Color in the White Classroom*, ed. Lucila Vargas (New York: Peter Lang Publishing, 2002), 94.

⁵ Jane Lazarre, *Beyond the Whiteness of Whiteness* (Durham and London: Duke University Press, 1996), 12.

⁶ Michael White and David Epston, *Narrative Ends to Therapeutic Ends* (Adelaide: Dulwich Centre Publications, 1989). Catherine Kohler Riessman, *Narrative Analysis* (Sage Publications, 1993).

⁷ White and Epston.

part of the liberating effect of storytelling. Melanie Carter, whose autobiographical essay is included in *Sisters of the Academy*, intimates:

Sharing our personal stories is a strategy to identify common experiences. While we are not necessarily seeking personal validation or corroboration, there is a need to refute the universality of the dominant narrative. Our collective stories are self-affirming and are substantive testament to the inadequacy of a supposedly all-encompassing narrative.⁸

Many others like Carter take pride in the fact that with their stories they fill a gap in educational literature, which usually presents black issues out of context. By contrast, black education scholars situate individual experiences and emotions in the center of their narratives and essays. The danger, however, is that by blending personal stories into scholarly research they often make their work seem biased in its presentation of black education issues and prejudiced against white scholars and educators. For instance, regarding all white people as racists or sexists is an unwarranted exaggeration given the growing body of literature on the efforts of white educators to improve the state of minority education in the U.S. (Jonathan Kozol, 1995; Kathleen Casey, 1993; Gary Howard, 1999). The problem seems to be that despite affirmative action and other initiatives – such as diversifying faculties – for propaganda purposes black educators still tend to present themselves as marginalized and suppressed. Generalizing about the condition of black education, they sometimes fail to see and appreciate the growing diversity of learning situations and viewpoints. For this reason, their stories and essays must be read critically, as representing a specific vantage point rather than objective truth.

The language

Most African American educators recognize that language plays an important role in the social construction of reality and, similarly to members of the dominant group, they try to use it to their own advantage. In order to attract a wide audience of readers and exert more influence, they struggle to develop a distinctive writing style suitable for their agenda. Geneva Smitherman, an African American linguist and education activist, describes the rhetorical dilemma many of her colleagues face:

As even greater numbers of African American women enter positions of influence and leadership, there is a critical need to reclaim a rhetorically effective voice that can . . . “speak the truth to the people.” The truth has to be spoken in a language that the people understand—with both their heads and their hearts.⁹

⁸ Melanie Carter, “Race, Jacks, and Jump Rope,” in *Sisters of the Academy*, eds. R.O. Mabokela and A.L. Green (Stirling, Virginia: Stylus Publishing, 2001), 154.

⁹ Geneva Smitherman, *Talkin That Talk* (London and New York: Routledge, 1999), 252.

The language of contemporary black female writers, according to Smitherman, has its origins in the African American verbal tradition. For one thing, in the slave period passing stories to children was a way of preserving black culture and resisting the oppressive forces of white society. More importantly, however, because they feared being punished by their masters, black slaves had to carefully word their messages to hide certain meanings from their owners. In this way, they worked out a unique style which began to be referred to as “mother tongue.” It reveals black women’s subversive attitude to traditional modes of communication predicated on both white and male superiority. As such, this narrative style differs significantly from that practiced by black men as black women represent their experiences in a much more emotionally charged language. More concerned with spiritual freedom, women write in the name of their people, subordinating their desire for self-expression to the needs of the community. On the contrary, men usually speak in a language that is formalized and unemotional since they focus more on political struggle and individual achievements.¹⁰

Writing about the rhetorical strategies associated with the African American women’s use of “mother tongue,” Smitherman, in her work *Talkin That Talk*, observes that in terms of grammar it belongs to what she terms “LWC” (the Language of Wider Communication), but rhetorically it closely tied to “AVT” (the African American Verbal Tradition).¹¹ She names the following four aspects of AVT which make it a distinctly black mode of expression: tonal semantics, which is visible in the high-spirited style of delivery, personalization, the sermonic tone, and signification. Another linguist, Thomas Kochman, contrasts black women’s language with the white style of speaking in this way:

The black mode is high-keyed: animated, interpersonal, and confrontational. The white mode is relatively low-keyed: dispassionate, impersonal, and non-challenging. The first is characteristic of involvement; it is heated, loud, and generates affect. The second is characteristic of detachment and is cool, quiet, and without affect.¹²

In a more straightforward fashion, bell hooks calls this type of rhetoric “defiant speech” or “back talk,” that is, “speaking as an equal to an authority figure daring to disagree having an opinion.”¹³

¹⁰ Johnnie M. Stover, *Rhetoric and Resistance in Black Women’s Autobiography* (Gainesville: University Press of Florida, 2003), 28.

¹¹ Smitherman, 265.

¹² Thomas Kochman, *Black and White Styles in Conflict* (Chicago: University of Chicago Press, 1981), 18.

¹³ bell hooks, *Talking Back* (Boston: South End Press, 1989), 5.

The political

Many texts written by contemporary black educators are more blatantly oppositional and emotionally charged than those produced by their predecessors. They more openly criticize power relations within American society and its educational institutions and reject blacks' subordination to white standards. Expressing anger at the poor condition of black education is a common way of approaching the problem. For instance, speaking on behalf of African American faculty, Lisa Delpit declares: "When one 'we' gets to determine standards for all 'wes,' then some 'wes' are in trouble!"¹⁴ Sometimes the anger is accompanied by irony or even insolence towards white superiors. Talking about her position within the predominantly white world of academics in her essay included in *Sisters of the Academy*, Mary Alfred states, "I have felt they are very lucky to have me."¹⁵ Several writers also point to the paradoxical situation of blacks, who have to be better in order to be treated as equal to whites. Describing her son's graduation ceremony at Brown University, Jane Lazarre invokes the words of one black professor: "You are wonderful, yes. But you must always be better than white people, you must be exceptional in order to succeed in this society."¹⁶

There are also black women educators who refuse to accept the view that their femaleness and blackness are the reason for their subordinate otherness. They try to define this otherness and marginality in entirely new ways, as is the case with Mary Alfred, who writes: "There is oppression, but my attitude is not victim of oppression but somebody who is privileged to be part of the most dynamic culture on the planet."¹⁷ Another educator talks of "creative marginality" and defiantly emphasizes her pride in being black and female. Rhetorically, this is an example of signification, or signifying, used for the sake of resisting and breaking stereotypes. Henry Louis Gates, the acknowledged leader of African American literary criticism, defines signifying as "repetition with a signal difference," which is used intentionally to put down someone's enemy without a direct attack or to reverse meanings of ideas to one's own advantage.¹⁸ Similarly, Smitherman refers to signifying as a "verbal act of ceremonial combativeness," which relies on indirection, humor, exploitation of the unexpected, and quick verbal repartee.¹⁹

In the writings of black women educators considered here, resistance is almost always coupled with proposals for change or direct advice to the reader. For this purpose, they adopt a sermonic style typical of religious and political black

¹⁴ Lisa Delpit, *Other People's Children* (New York: The New York Press, 1995), XV.

¹⁵ Mary Alfred, "Success in the Ivory Tower," in *Sisters of the Academy*, 63.

¹⁶ Lazarre, XIV.

¹⁷ Alfred, 63.

¹⁸ Henry Louis Gates, Jr. *The Signifying Money* (New York and Oxford: Oxford University Press, 1988), 63.

¹⁹ Smitherman, 255.

preachers. The following example shows how ordinary statements may take on the tone of pronouncements or elevated speech:

Since language is one of the most intimate expressions of identity, indeed, “the skin that we speak,” then to reject a person’s language can only feel as if we are rejecting him. But what if we really do what is good for the African American children in our care? What if we only want to protect them from the deprecating opinions of the larger society? What if we only want to provide them with the tools needed for success in the mainstream? Despite any good intentions, if we cannot understand and even celebrate the wonders of the language these children bring with them to school then we have little hope of convincing them that we hold their best interests at heart. If we are truly to add another language form to the repertoire of African American children, we must embrace the children, their interests, their mothers, and their language. We must treat all with love, care, and respect. We must make them feel welcomes and invited by allowing their intentions, culture, and history into the classroom. We must reconnect them to their own brilliance and gain their trust so that they will learn from us. We must respect them, so that they feel connected to us. Then, and only then, might they be willing to adopt our language as one to be added to their own.²⁰

Rhetorical questions and rhythmic repetitions of key phrases ending with a punch in the form of a counterstatement or a conditional statement are not only classic rhetorical devices. Rhetorical questioning also represents the African American woman’s habit of speaking to herself in situations when she is silenced due to her inferior position. Examining black women’s autobiographies, literary critic Johnnie Stover notes that “the technique allows them to make their opinion heard without appearing to be making a declaratory statement,” and at the same time “suggest[s] resistance without actually advocating it.”²¹ Some questions are also tinged with the speakers’ fears and doubts, as is the case with Anne B. Onyekwuluje, who analyzes her teaching self in the following way:

Why journey to teach at a predominantly White institution? Will White students see me as an authority figure? Will they like my teaching method and style? Will uninterested White students appreciate the subject matter? Will White students think I am too Black? Will Black students think I am too White? Why dichotomize students, or myself, in this way? Will it cost too much time and energy to teach White students? Will it be worth the effort?²²

²⁰ Lisa Delpit and Joanne Kilgour Dowdy, eds., *The Skin That We Speak* (New York: The New Press, 2002), 47-48.

²¹ Stover, 125-126.

²² Onyekwuluje, 243-244.

Onyekwuluje is inspired by bell hooks' "new sociology of community" based on eradicating race and gender stereotypes. She calls for diverse voices and experiences to be recognized as enriching the academic world and for creating a teaching-learning space "based on equality and equity for all selves and souls,"²³ in which all students, faculty and administrators will partake of the new consciousness. Yet, while such a radical transformation seems to be necessary, one cannot help but wonder about the chances of this utopian vision becoming reality.

The personal

Even if the quest for the transformation of both society's collective consciousness and its institutions is utopian, personal involvement in presenting pressing education issues is very important in psychological terms, as therapeutic treatment of the trauma experienced in the past. Although it seems difficult, if possible at all, to assess the therapeutic effects of self-writing, some benefits of voicing concerns and articulating emotions are quite obvious. One aspect of the healing process is discovering and defining one's new self. It is an important idea for black feminists who believe that if they do not define themselves others will do it for them and use it against black people. Autobiographical writing is thus for them a form of self-reflection and self-definition, self-representation and self-transformation. One is reminded of Michel Foucault's observation that "One writes in order to become other than what one is."²⁴ As writers, black women educators gradually discover the assets of their marginalized positions and, consequently, come to realize the value of resistance and self-empowerment. Their stories almost uniformly show that personal transformation, usually from a frightened student to an open-minded and competent educator, has a liberating effect. Describing this liberation process, many black female teachers use the journey metaphor. For instance, Lisa Delpit writes: "The essays included in this book chronicle my journey into understanding other worlds, journeys that involved learning to see, albeit dimly, through the haze of my own cultural lenses."²⁵ Offering an account of her road to personal transformation, she hopes to encourage and inspire other black women to follow her example. In an essay on cultural diversity courses, Anne B. Onyekwuluje urges her readers:

Journey with me as I tell my story of teaching through the politics of race, class, and gender. Visualize with me as I struggle to locate myself in the larger web of the predominantly White world of higher education. Listen as I describe the

²³ Onyekwuluje, 243.

²⁴ Michel Foucault, quoted in Leigh Gilmore, *The Limits of Autobiography* (Ithaca and London: Cornell University Press, 2001), 11.

²⁵ Lisa Delpit, *Other People's Children*, XV.

complexities of race, class, and gender that pervade daily life in my White classroom.²⁶

To all my readers, if teaching through the politics of race, class, and gender is your task, or part of your life experience in academe, I ask that you not let the internal and external barriers to the teaching self destroy your soul. Your soul is your own.²⁷

With similar emotional intensity, Lou-Ann Crouther appeals to her colleagues:

Celebrate the fact that you are an Other Teacher! Maintain your high standards and know that your schools are better because you bring your distinct personal and professional characteristics to your profession. The results of our lives and our contributions matter. Let us keep our oyster knives sharp!²⁸

Another therapeutic dimension of self-writing has to do with the fact that the emotional content of many texts written by African American women educators is best expressed when anger is espoused as a means to both show resistance and experience catharsis. Among black women, showing anger and releasing suppressed frustrations has always been useful as a way to personal growth. While anger is quite naturally one's first instinctive response to racist practices, it is also an act courage in a society which expects black women to control and hide their emotions. As educators, they believe that their outbursts of rage may positively affect other women and thus help them to overcome their own problems. Audre Lorde, a distinguished black feminist writer, explains the function of exhibiting anger in her essay "The Uses of Anger," where she observes:

My anger is a response to racist attitudes and to the actions and presumptions that arise out of those attitudes. If your dealings with other women reflect those attitudes, then my anger and your attendant fears are spotlights that can be used for growth in the same way I have used learning to express anger for my growth.²⁹

However, it should be noted that displaying anger can be risky, too, since "black rage" is stereotypically viewed as an expression of blacks' savage and barbaric nature. Perhaps that is why black women writers rarely indulge in giving vent to their repressed anger in a very direct, explosive manner. Instead, they do so

²⁶ Onyekwuluje, 241-242.

²⁷ Onyekwuluje, 254.

²⁸ Lou-Ann Crouther, "Results matters," in *Women Faculty of Color in the White Classroom*, 232.

²⁹ Audre Lorde, *Sister Outsider* (Berkeley: Crossing Press, 1984), 124.

implicitly, for instance, by relating their confrontations with white students or white colleagues.

Since anger is black women's response to society's questioning of their teaching competences, it is frequently counterbalanced with success stories, which serve as counternarratives to the mainstream discourse. Proud of their educational and professional achievements, black female educators offer themselves as role models for African American students and faculty. Although they may be perceived as inferior by white professors, they insist on their worthiness, which they flaunt by capitalizing such key terms of their discourse as "Voice," "Black," and "Woman." They also invoke examples of the most renowned black female activists to legitimize their own struggle. Lisa Williams, in her essay "Being a young, Black female academic," confesses:

I can honestly state that I feel fortunate and proud to be existing in the shadows of intelligent and courageous Black women who put their lives on the line to make a way for young Black women trailblazing behind them. Fannie Lou Hammer, Audre Lorde, June Jordan, Anna Julia Cooper, Ida B. Wells-Barnett, Sojourner Truth, Harriet Jacobs, Mary McLeod Bethune, and a host of others, including the oftentimes lesser known women in my family and in my community. These women have individually and collectively helped to shape the way I think, act, and speak. Reflecting back, I truly believe that I have made a difference in the lives of the individuals I have taught and worked with in the academy.³⁰

As one of the contributors to *Sisters of the Academy* observes, their self-glorification is a manifestation of the "trailblazer syndrome," which is the feeling of being the first person to accomplish something. Many of the writers anthologized in the two volumes quoted here were indeed the first black women teachers to their mostly white students or the first black person to receive a degree from the university where they graduated. But, again, the question arises if self-empowerment of individuals can lead to far-reaching changes in society.

In many stories and autobiographical essays written by black women educators the border between ideological concerns and the personal content disappears since political resistance frequently becomes therapeutic and a way to (self)-transformation. These writers' positive thinking about their social mission, for instance, is thus both constructive (a therapy) and subversive of the long-established assumptions about race and gender. That is why the metaphors of marginality and blackness, presented in these texts as symbols of radical dissidence, cause a number of conflicting emotions. Having accepted their otherness, black women teachers may feel both victorious over white patriarchy and yet victimized by society's constant attempts to silence them. Referring to their

³⁰ Lisa D. Williams, "Being a young, Black female academic," in *Sisters of the Academy*, 101.

position in the academy, black educators frequently describe themselves as “outsiders within,” indicating their determination to be seen as different but necessary parts of American educational institutions. The following words of one of them capture the paradoxical nature of their predicament: “My presence may be marginalized, but my soul is not.”³¹

Conclusion

Although the analysis of black female teachers’ emotions presented above is based on a small sample of texts, it has proved to be a rich source of knowledge about how they construct and examine their teaching experiences. It is quite possible that a larger study might reveal a different and more complex relationship between race and gender on the one hand and the emotional dimension of teaching and learning on the other. One thing is clear, though: we cannot generalize about the experiences of African American women educators as there is indeed a great diversity within this group. Apart from articulate activists, there are teachers of color who still remain invisible in the academy. There are also those who despite being black and female do hold positions of power. But it is those educators who, though accepted at their universities, constantly seek validation for their personal achievements that must be credited with doing the most to show the difficult emotional demands that educational institutions make upon teachers of color. As bell hooks argues in her latest work, *Teaching Community*, these black women educators and scholars need to be acknowledged for their efforts and courage to “make the personal political.”³² By means of relating their personal stories, they provide new insights into a system in which race and gender-based discrimination is still present. Their narratives are thus a challenge to mainstream scholarship as well as popular beliefs about black women. Their value lies in the fact that, unlike traditional sociological studies, they are more intent on effecting mentality transformations through emotions rather than by intellectualizing.

Black women teachers believe that if their voices are to be heard in the debate on the condition of American education, they must consistently diverge from traditional (read: predominantly white male) research practices and rhetorical strategies. As bell hooks notes, “While it is crucial that women come to voice in a patriarchal society that socializes us to repress and contain, it is also crucial what we say, how we say, and what our politics are.”³³ Their essays and life stories differ significantly from conventional scholarship in both content and style. These authors reject traditional research methods and draw primarily on personal experience as analytical material. Moreover, trying to avoid the academic jargon they aim at a wider audience of readers outside the academy in order to expand the

³¹ Onyekwuluje, 251.

³² bell hooks, *Teaching Community* (New York: Routledge, 2003), XIII.

³³ bell hooks, “A Feminist Challenge: Must we Call all Women Sister?” *Z* (February 1992), quoted in Smitherman, 265.

community of resistance. Their rhetoric is thus inevitably politicized. Significantly, while drawing directly from the African American verbal tradition, it has developed into a new and distinct kind of speech: no longer a soliloquy but public talk, more compelling and intense than the “mother tongue” of the past.

References

- Alfred, Mary. “Success in the Ivory Tower,” in *Sisters of the Academy*, eds. R.O. Mabokela and A.L. Green. Stirling, Virginia: Stylus Publishing, 2001.
- Carter, Melanie. “Race, Jacks, and Jump Rope,” in *Sisters of the Academy*, eds. R. O. Mabokela and A. L. Green. Stirling, Virginia: Stylus Publishing, 2001.
- Casey, K. *I Answer With My Life*. New York: Routledge, 1993.
- Crouther, Lou-Ann. “Results matters,” in *Women Faculty of Color in the White Classroom*, ed. L. Vargas. New York: Peter Lang Publishing, 2002.
- Delpit, Lisa. *Other People’s Children*. New York: The New York Press, 1995.
- Delpit, Lisa, and Joanne Kilgour Dowdy, eds., *The Skin That We Speak*. New York: The New Press, 2002.
- Gates, Jr., Henry Louis. *The Signifying Money*. New York and Oxford: Oxford University Press, 1988.
- Gilmore, Leigh. *The Limits of Autobiography*. Ithaca and London: Cornell University Press, 2001.
- Harushimana, Immaculée, and Mary Alfred, eds. *A Paradise to Regain: Post-Obama Insights from Women Educators of the Black Diaspora*. Gorham, Maine: Myers Education Press, 2019.
- hooks, bell. *Talking Back*. Boston: South End Press, 1989.
- hooks, bell. “A Feminist Challenge: Must We Call All Women Sisters?” *Zeta*, Feb. 2002.
- hooks, bell. *Teaching Community*. New York: Routledge, 2003.
- Howard, Garry. *We Can’t Teach What We Don’t Know*. New York: Teachers College Press, 1999.
- Kochman, Thomas. *Black and White Styles in Conflict*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- Kozol, Jonathan. *Amazing Grace*. New York: Harper Perennial, 1995.
- Lazarre, Jane. *Beyond the Whiteness of Whiteness*. Durham and London: Duke University Press, 1996.
- Lorde, Audre. *Sister Outsider*. Berkeley: Crossing Press, 1984.
- Morrison, Toni. “What the Black Woman Thinks about Women’s Lib,” *New York Times Magazine*, 22 August, 1971: 63.
- Morrison, Toni. “Rootedness: The Ancestors as Foundation,” in *Black Women Writes (1950-1980)*, ed. Marie Evans. New York: Doubleday, 1984.
- Onyekwuluje, Anne B. “Who’s Coming to Class: Teaching through the Politics of Race, Class, and Gender,” in *Women Faculty of Color in the White Classroom*, ed. Lucila Vargas. New York: Peter Lang Publishing, 2002.

- Riessman, Catherine Kohler. *Narrative Analysis*. Newbury Park, California: Sage Publications, 1993.
- Smitherman, Geneva. *Talkin That Talk*. London and New York: Routledge, 1999.
- Stover, Johnnie M. *Rhetoric and Resistance in Black Women's Autobiography*. Gainesville: University Press of Florida, 2003.
- White, Michael, and David Epston. *Narrative Ends to Therapeutic Ends*. Adelaide: Dulwich Centre Publications, 1989.
- Williams, Lisa D. "Coming to terms with being a young, Black female academic in U.S. higher education," in *Sisters of the Academy*, eds. R. O. Mabokela and A. L. Green. Stirling, Virginia: Stylus Publishing, 2001.

Jana Pecníková
Department of European Cultural Studies, Faculty of Arts
Matej Bel University
jana.pecnikova@umb.sk

TRANSMIGRATION AND TRANSMIGRANT COMMUNITY AS A CULTURAL PHENOMENON

Streszczenie: Artykuł skupia się na temacie transmigracji. Zawiera on charakterystykę aktualnych cech kulturowych, form i trendów połączonych z teoriami migracyjnymi. Celem artykułu jest teoretyczne zdefiniowanie procesów migracji i transmigracji. W mojej opinii ważne jest zwrócenie uwagi na różnice między migracją a transmigracją. Transmigranci to ludzie, którzy odnoszą sukces, są oni nazywani „współczesnymi nomadami” i spędzają wiele czasu podróżując po różnych krajach. Artykuł rozpoczyna dyskusję nad tym tematem i prezentuje najnowsze podejścia teoretyczne do niego. Metody użyte w artykule to: analiza źródeł informacyjnych (monografie, książki, artykuły i publikacje naukowe) oraz synteza wiedzy nabytej.

Słowa kluczowe: migracja, transmigracja, społeczeństwo, współcześni nomadzi, globalizacja.

Abstract: The paper is focused on the topic of transmigration. We characterize the current cultural features, forms and trends linked with the migration theories. The aim of the paper is to theoretically define the processes of migration and transmigration. In our opinion it is important to pay attention to differences between migration and transmigration. Transmigrants are people who are successful, called “modern nomads” spending much time traveling among countries. The paper opens the topic and presents the current theoretical approaches. The method used in article is the analysis of the information sources (monographs, books, articles and scientific papers) and the synthesis of acquired knowledge.

Keywords: migration, transmigration, community, modern nomads, globalization.

Introduction

The paper deals with the topic of transmigration and transmigration community in order to characterize the current cultural features, forms and trends. Migration is part of a globalized world and it is often the result of poor living conditions, especially in case of people who are looking for a way out of crisis (economic, political, social etc.). The **aim** of the paper is to theoretically define the processes

of migration and transmigration that lead to diversification of the population. The **method** used in article is the analysis of the information sources (Slovak and foreign monographs, books, articles and scientific papers) and the synthesis of acquired knowledge to get the theoretical study. We assume that there is a difference between migration and transmigration. Transmigrants are very qualified persons that move in global area without borders. The paper opens the topic and presents the current theoretical approaches. The transmigration is a part of our society and it gets an exceptional importance in the (before and after) coronavirus world.

International Migration

Immigration and migration have been one of the main themes of political discourse worldwide for almost thirty years¹. It is considered to be a result of globalization, manifested by ethnic and cultural fragmentation, with consequences leading to a change in identity construct and (at the same time) to changes in citizen-state relations. We consider international migration to be a major social phenomenon that, in addition to the identity of the migrant, also transforms the host society from the inside. It is sometimes referred to as a cultural event that leads to the reconstruction of the cultural-social community.

Nowadays, more and more voices within the EU name migrants as a destabilizing element that threatens the EU national states, national identities and identify them as a social threat because of their unemployment; and the need to secure a large number of children². At the same time, it is pointed out that the population in Europe is aging and the demographic curve is decreasing. This way of narration is presented in media and it shows how we talk about migration in public. This term is used very widely and broadly, with almost no connection to theories of migration³.

An important factor is the structural link between migrants and the country / community. This creates an extensive social migration network. The role of migrant is not only to provide information and guidance to future migrants, but also to send financial resources to their family who remain in their country of origin. They are called remittances and for many families they are the only source of income. Now, we observe very different migrant strategies based on political, social, economic and legal impacts of the changing situation in the world.

In a new country, migrants are undergoing an assimilation process, to be integrated into a major society. Integration in the original concept implied in

¹ Horeháj, 2009.

² Hruboň, 2017.

³ Cohen, 1996.

a homogeneous society, when an alien is integrated into system by integration process⁴. This process is divided into small steps and sometimes takes very long time. Bauman⁵ points out that terms assimilation, integration and adaptation focus only on the integration of migrants into the socio-cultural class of society. According to him, more attention should be paid to the inclusion into organizational structures. He claims that the state's approach to migrant inclusion directly affects their behavior, cooperation and active involvement in the existing structure.

Migration is a part of a globalized world and it is often a result of unfavorable living conditions for people seeking a way out of a crisis situation (economic, political, social, etc.). The migration process is accompanied by adaptation problems that can be supplemented by negative attitudes in major community and lead to diversification based on racial, ethnic or religious factors. Migration is often seen as a civilization challenge⁶ from a social, cultural and security point of view; and accompanied by strong feeling of uncertainty.

Putnam⁷ claims that the migration is a necessary process in the long term. However, in the short term, migration becomes an obstacle to the development of a society that suppresses the creation of social capital (linked to civic culture and a precondition for social cohesion). In his research, he shows that migrants are less involved in public life, less confident in their surroundings, have fewer friends, and almost not involved in community activities or elections. We observe the effect of turtles that they prefer a withdrawal into their own world. In his opinion, migration requires demanding reconstruction of their own socio-cultural identity, not only by migrants but also in the major society. The positive results and benefits of migration are manifested more slowly than negative ones, and they are manifested by time and coexistence.

The integration of members of other ethnic groups and cultures is beneficial in terms of diversity - the enrichment of society⁸, but this only applies if the migration rate is limited to such an extent that their integration is feasible and does not have the opposite effect - ghettoisation and creation of "migrant islands". Not all migrants can automatically accept the political, social and cultural values and standards of the receiving society. There often happen situations characterized as a clash, confrontation or conflict of identities⁹.

⁴ Gallová-Kriglerová, 2009.

⁵ Bauman, 1999, 2006, 2017.

⁶ Divinsky, 2007.

⁷ Putnam, 2002.

⁸ Moree, 2015.

⁹ Styková, 2019.

A special migration category is the so-called transnational migration which is discussed in this paper as a priority. Transmigrants are not limited to moving from the country of origin to the country of destination, but thanks to social networks and contacts they move across several national units. Usually, transmigrants do not lose their ties with their home environment, but develop global social and cultural ties.

Transmigration

An essential feature of transmigration is openness and dynamism. By departure, migrants do not interrupt contact with their home environment. They can integrate in a new environment while preserving existing links. They do not experience the problem of adaptation, assimilation or integration in the new country. Rather, it is typical for them that the borders of countries do not create any obstacles and they move according to their own needs. Countries are just “stops” on their way of life. This lifestyle is normal and natural for them. They are part of the global world, wanting to work in the global labor market and creating new social ties that are not tied to a specific place. Transmigration processes are thus becoming a natural accompaniment to globalization.

Characteristics of trans-migration communities (Luther 2006):

1. Distance from the country of origin;
2. Dispersion to min. two other cities / countries;
3. Preserving common memory;
4. Feeling of limited acceptance in the host country;
5. Possibility of returning to the country of origin;
6. Need to promote and maintain contact with the country of origin;
7. Feeling national identity.

Transmigrants maintain links with their home environment through their devices and tools of communication. The transmigrant identity is characterized by plurality. It is a unique way to exist, operate within a variety of different companies that can affect global diversity. They are often well educated, mobile and experienced (highly qualified) professionals, responding to the offers of multinational corporations and companies. They are described as "modern nomads" or cosmopolitans (Bitušíková 2009).

Transmigrant typical feature is rapid adaptation to new conditions, and openness to new cultures or experiences. Home is not one place, but is a territory in the universe. They operate on the principle of cosmopolitan networks and connections. The most common representatives are politicians, diplomats, researchers, experts of multinational companies, members of political and economic groups such as the EU, OTAN, UNESCO etc. Many of them are the knowledge workers, leaders in their fields that are hired by large companies and

corporations on the basis of their qualifications. Transmigrants are concentrated mainly in large cities, affecting the development of urban diversity. Examples are cities like London, Brussels or New York.

A transmigrant, a cosmopolitan person, lives in extraterritoriality, in a territory without a community. The new global citizen carries a new global cultural synthesis and moves between cultural areas and traditions. Transmigrants live in the so-called a *socio-cultural bubble*. Such a world citizen could be characterized as a representative of the new global elite, presenting him/herself with a strong position in its area and success, having considerable capital and spending about a third of time abroad. Their stay is limited to hotel complexes and congress halls. They spend a lot of time in vehicles, hotels and meetings with similar people. On the one hand, this lifestyle offers them a sense of global community, but most of the time they live in a territory without a community. They keep a flexible identity and make decisions based on two authorities: expert statements and speech numbers. Such global citizens themselves create their own pseudo-community of like-minded people. However, this new kind of community has no real base.

Conclusion

Transmigrants live in the space between local and global community. The element of identification and acquisition of identity is not fixed and unchangeable. Transmigration is a special form of migration. Transmigrants are people who are successful, called “modern nomads” spending many time travelling among countries. Their ties to homeland are very strong, but they live in extraterritoriality of national state. The topic of transmigration as a modern phenomenon is still not very developed and we expect that this community will grow, so the benefit of this paper is to open this topic that can be researched from many points of view (linguistic, social, cultural, etc.)

This paper is a part of project KEGA **033UMB-4/2017** *(E)migration as a political, ethical, linguistic and cultural phenomenon in the era of globalization.*

References

- Bauman, Z. (1999) *Globalizace*. Praha: Mladá fronta.
- Bauman, Z. (2006) *Komunita. Hľadanie bezpečia vo svete bez istôt*. Bratislava: VSSS.
- Bauman, Z. (2017) *Cizinci pred branami*. Olomouc: Broken Books.
- Bitušíková, A. et. al. (2009) *Kultúrna a sociálna diverzita na Slovensku II. Cudzinci medzi nami*. Banská Bystrica: UMB.
- Bitušíková, A. et. al. (2013) *Kultúrna a sociálna diverzita na Slovensku III. Spoločenská zmena a adaptácia*. Banská Bystrica: UMB.
- Cohen, R. (1996). *Theories of Migration*. London: Edward Elgar Pub.

- Divinský, B. (2007) *Zahraničná migrácia v Slovenskej republike. Vývojové trendy od roku 2000*. Bratislava: Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku.
- Gallová-Kriglerová, E. et. al. (2009) *Migranti. Nový pohľad na staré problémy*. Bratislava: CVEK.
- Horeháj, J. (2009) *Svetová ekonomika*. Banská Bystrica: UMB.
- Hruboň, A. a kol. (2017) *Migračné pohyby z krajín a medzi krajinami V4 v historickej perspektíve*. Banská Bystrica: Balianum.
- Luther, D. (2006) *E/Migrácie a Slovensko. Diverzita ako faktor transformácií identít*. Bratislava: SAV.
- Moree, D. (2015) *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál.
- Putnam, R. D. (2002) *Democracies in Flux. The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. New York: Oxford University Press.
- Styková, I. (2019). *Spoznávanie kultúrnych odlišností prostredníctvom literatúry. In Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium L – 5*. Bratislava: Z-F Lingua.

Ivana Pondelíková (Styková)
Department of European Cultural Studies, Faculty of Arts
Matej Bel University
ivana.stykova@umb.sk

REFLECTION OF MUSLIM CULTURE IN LITERATURE

Streszczenie: Artykuł omawia różnice międzykulturowe przedstawione w angielskich dziełach literackich przetłumaczonych na język słowacki, a których fabuła jest obsadzona w wybranych krajach muzułmańskich (Iran, Afganistan). Jeśli chodzi o kwestię migracji ludzi z krajów wschodnich do Europy, co jest również rozumiane jako: „inność”, zwracamy uwagę na różnice w życiu codziennym takie jak: sposób komunikacji, używanie tytułów, percepcja czasu, religia, higiena, ubrania, jedzenie i inne charakterystyczne różnice. Artykuł ma na celu przyczynić się do zrozumienia „inności” i zmniejszenia awersji w stosunku do innych kultur.

Słowa kluczowe: różnice międzykulturowe, literatura, muzułmanie, Wschód, „inność”, stereotypy i uprzedzenia, Iran, Afganistan.

Abstract: The article deals with the intercultural differences depicted in literary works originally written in English, translated into Slovak, whose plot is set in selected Muslim countries (Iran, Afghanistan). Regarding the question of migrating people from Eastern countries to Europe, which is also related to the understanding of “otherness”, we pay attention to differences in everyday life, such as the way of communication, use of titles, time perception, religion, hygiene, clothing, eating and other unique differences. This article is intended to contribute to the understanding of "otherness" and soften aversion towards different cultures.

Keywords: intercultural differences, literature, Muslims, East, “otherness”, stereotypes and prejudices, Iran, Afghanistan.

Introduction

An increasing number of women's dramatic stories, who have experienced living in a Muslim country as well as having a romantic relationship with a Muslim, have recently appeared in the Slovak book market, which encourages readers to explore a different culture. The readers respond to these stories ambivalently, on the one hand they consider these stories as literary and cultural enrichment, and on the other hand, they evoke feelings of rejection and resistance to the “otherness”. We encounter the “otherness” not only in books, but nowadays also in a real life due to the migration of people from so-called Eastern cultures.

There are situations in contact with these foreigners that can be characterized as a conflict, confrontation or conflict of identities. These processes often manifest disinterest, refusal and discrimination. Although migration is not a historically new or unique phenomenon, the current refugee crisis (beginning in 2015) has affected almost all spheres of postmodern society, increasing the importance of intercultural communication and competence. Intercultural communication is a part of globalized world, which technology blurs the borders in. However, barriers in relationships, both personal and professional, remain.

In the literature on intercultural differences, authors (Olejárová, Borec) tend to generalize and merge the cultural differences of Muslim countries into one unit. We may even find that some confuse the Muslim world with the Arab world, resp. they use general terms such as the Middle East or Asia, without taking into account the differences between the countries belonging to these transnational groups. Despite the growing economic strength of the countries of the Asian continent and the increasing spread of Islam, whether to Europe or other parts of the world, such publications that explain the intercultural differences of individual Muslim countries are still absenting in the book market. While the countries of the European Union receive considerable attention and are analyzed separately.

Novels from the Eastern Cultures - the Research Sample

Culture consists of various elements of material and spiritual nature. One of the most important parts of culture is literature. Literature represents the culture of a particular nation and spreads it as well. That is why we based the intercultural research on a corpus made up of a set of novels dealing with the topic of life in Muslim countries. The first group of novels is from the Iranian environment, which consists of the unintentional tetralogy of novels by three authors, Betty Mahmoody, the author of the novels *Not without my Daughter* (1987) and *For the Love of a Child* (1992), her daughter Mahtob¹, the author of a novel *My name is Mahtob* (2013), and Moody², Mahmoody's ex-husband and Mahtob's father, the author of *Lost without my Daughter* (2013). This mixed trio controversially responds to the clash of two different cultures that have affected their lives.

The second, contrasting view of the issue of the "otherness" of culture is represented by an "insider", the Afghan-American writer Khaled Hosseini, author of the novel *A Thousand Splendid Suns* (2007), which tells the story of two women (Mariam and Laila), both generationally and socially different, whose lives are linked by marriage to one man and a war that has forced millions of Afghans to flee abroad. Violence, fear and the unfair position of women, but also faith, hope, protection of families and national values are portrayed in the novel. *A Thousand*

¹ As the surnames of mother and daughter are the same, we use only the first name, Mahtob, to distinguish between them.

² As the surnames of Betty Mahmoody and her ex-husband are the same, we use only the first name, Moody, to distinguish between them.

Splendid Suns describes the development of Afghan society (from 1960s to the beginning of the millennium) and the impact of consolidating Islam on the lives of people in that country. Moreover, it is a touching story of family, love, friendship and a power of sacrifice.

Novels' Selection Criteria

The selection of the research sample was preceded by an analysis of stories from the Muslim environment. The main criteria for selecting particular novels by Mahmoody family and Khaled Hosseini were triple. The first one was that a literary texts were originally written in English and translated into Slovak language, thus the Slovak readers became the target readers. In the last three decades, an increasing number of women's dramatic stories, who have experienced living in a Muslim country as well as having a romantic relationship with a Muslim, have recently appeared in the Slovak book market, which encourages readers to explore a different culture. For an illustration, the novel *Not without my daughter* belongs to the first ones depicting the life in a Muslim country that were published after the Velvet Revolution (1989) in Slovakia. This novel can be read as an exciting bestseller about a brave woman and mother, but more importantly, it has an undeniable testimony about the tensions between "Muslim" and "Western" culture.

Both examined Muslim cultures are part of the Orient, which, according to Edward W. Said, is largely the world of text through books and manuscripts³. Thus, the second criterion become the plot setting in selected Muslim countries. Finally, in order to achieve the highest possible validity of the submitted research, we included only those authors who had had their personal experience with life in both a Muslim country and the USA, what made them valuable and reliable sources of intercultural differences.

In this paper, we analyze the zones sensitive to differences, which authors of literary works provide us with. Slovak-Iraqi orientalist Emíre Khidayer considers novels a reflection of life experience, and claims that "it is up to the author how he/she understands the reality and interprets it"⁴. There are many differences between East and West, however we pay attention only to those in everyday life, such as communication, use of titles, time perception, hygiene, clothing, eating and others unique differences.

Differences and Similarities between East and West

Without a basic understanding of the motives that cause people to think and act differently in a particular culture, coexistence or cooperation is almost impossible. Mahmoody also writes about her experience with the "otherness", however she lacked the ability to respect cultural differences. She contrasts Iranian and

³ Said, 2003, p. 52.

⁴ Styková, 2019, p. 107

American cultures all the time and sees huge differences between them: “Each task was hampered by cultural differences”⁵.

Barriers between two different cultures can be overcome by knowledge of the history, politics, culture, business etiquette of the country, rules of polite behavior, clothing, eating habits, but also differences in addressing, formulating requests, instructions, criticism, thinking, conducting an interview etc. Being aware of intercultural differences, accepting them, but not at the expense of suppressing one’s own identity, avoids possible clashes and misunderstandings.⁶

Despite the differences between East and West, similarities can also be found. The Muslim world is primarily relationship-oriented. Just as in Slovakia, Muslims consider the family to be the most important social unit. Muslims and Slovaks prefer family, friends and people or groups that they know well and trust them. Unlike Americans, they also make deals with such people. They must first become friends before they can trade. Cultural traditions and religious customs must be respected when concluding business with a Muslim. Slovak culturologist Jana Pecníková points out that cultural education and teaching languages should prepare people for intercultural communication.⁷ The development of intercultural competences is the basis for effective business cooperation and harmonious coexistence.

The Importance of Names, Titles and Addressing

Names have entirely different meaning in the Muslim world than in Western cultures. Sometimes endlessly long Muslim names depict the whole family tree. Typical names usually consist of the name, origin (family line) and surname, which may be formed by the tribe, nationality, city, occupation, animals, or nicknames.⁸ In both novels, there are several examples. In the beginning of *Not without my Daughter* Mahmoody explains:

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

⁵ Mahmoody – Hoffer, 1989, p. 52.

⁶ Borec, 2009, p. 5.

⁷ Pecníková, 2017, p. 92.

⁸ Borec, 2009, p. 127.

father changed the family name to Mahmoody, which is more Persian than Islamic. It is a derivative of Mahmood, meaning “praised”.⁹

In addition to this, Mahtob’s name has a symbolic meaning: “In Farsi, the official language of the Islamic Republic of Iran, the word means ‘moonlight’. But to me Mahtob is sunshine”¹⁰. Name itself carries symbolism, identity, and is also connected to the one’s social status and importance. For example, the name Baba Hajji means “father who has been to Mecca”¹¹. His wife *Khanum* Hakim “carried the proud nickname of Bebe Hajji, ‘woman who has been to Mecca’.”¹²

In the novel *A Thousand Splendid Suns* the author explains the names of both main heroines:

Nana said she was the one who’d picked the name Mariam because it had the name of her mother. Jalil said he chose the name because Mariam, the tuberose, was a lovely flower”¹³ and “Laila. Night Beauty.”¹⁴

As Muslim names are complex and complicated, for foreigners in a daily life communication it is recommended to use *Sir* or *Madam* in connection with name. Iranians use *Aga* (‘mister’)¹⁵ and *Khanum* (‘lady’)¹⁶ when addressing someone. Hosseini writes that in Afghanistan, it is commonly used to address women as *hamshira*¹⁷, meaning sister. Men are addressed as brother, but the author does not mention the Afghan equivalent. Of course, it does not immediately refer to friendly and informal relationship.

The same way of addressing functions in communications with the Americans. As a rule, if an American introduces himself/herself with name, address him/her this way, but it does not automatically mean informal relationship. There is a priority of using surnames together with academic degree in addressing people in Slovakia. Muslims are also fond of their titles and ranks. It is also necessary to use degrees, as they are important sign of status and competence for a Muslim.

⁹ Mahmoody – Hoffer, 1989, p. 11.

¹⁰ Ibid, p. 13.

¹¹ Ibid, p. 19.

¹² Ibid, p. 138.

¹³ Hosseini, 2008, p. 12.

¹⁴ Ibid, p. 101.

¹⁵ Mahmoody – Hoffer, 1989, p. 138.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Hosseini, 2008, p. 67.

Ways of Communication and Greetings

We can communicate with each other in different ways, for example orally or using written language, by silence, body language, overall physical appearance, fragrance, colors, habits, but also in certain ways that reflect the conventions of a society. We choose the means of communication depending on the purpose of the communication and the partner whom we communicate with.

Cultures also differ in the directness of communication. The American way of communication is straightforward and always to the point, because for every American time is money, and to waste it, is considered “sinful”¹⁸. This communication style is striking for Muslims and they consider it as an impoliteness and misbehaviour¹⁹. Slovaks have diplomatic approach to communication and the same approach is expected²⁰. This style of communication is more acceptable for Muslims. Their communication is accompanied by indirectness, emotions, expressive utterance, gestures and noise:

To a westerner, a normal Iranian conversation appears to be a heated argument, filled with shrill chatter and expansive gestures, all punctuated with „Ensha Allah“. The noise level is astounding.²¹

Verbal expression of “no” is considered very impolite. And they want to behave politely. “Yes” does not always mean consent. The basic rule is: if a Muslim says “yes”, it means “maybe” when he/she says “maybe”, it means “no”. Thus they avoid open confrontation. It is recommended to observe closely non-verbal signals that are more significant part of the communication than in other countries. For example, smacking lips may signal hard “no”²². For an illustration, we can provide an example from the novel *Not without my Daughter* when Mahmoody wanted to call home from school:

The principal raised her head and clicked her tongue. No. She muttered a few words, which Mrs. Azahr translated: „We promised your husband that we would never let you leave the building and or use the phone.”²³

As we have already mentioned, we can communicate through language, gestures, but also using body language. Cultures can be divided into contact and non-contact cultures. In Eastern cultures, they avoid personal touch, which is especially true for greeting women. Unless she shakes her hand in greeting first,

¹⁸ Friedová, 2004, p. 166.

¹⁹ Borec, 2009, p. 128.

²⁰ Poliak, 2015, p. 47.

²¹ Mahmoody – Hoffer, 1989, p. 29.

²² Ibid, p. 128.

²³ Mahmoody – Hoffer, p. 151.

the man must not do so. This rule also applies in Western countries, but a possible violation is not considered as a great offense to decent behavior as it would in Orient. The men greet each other by shaking hands and saying *salam*²⁴, peace with you.

Time Perception

Cultures understand time differently, which is related to several factors such as geography, historical as well as climatic aspects, but also the character and uniqueness of an individual, who is a part of a particular culture. We must not forget that every culture has individuals, who sometimes have a contradictory approach to time.²⁵ Based on the time perception by individuals and their preferences, we divide cultures into monochronic and polychronic ones. Their characteristics are contained in Chart 1.

Chart 1: Characteristics of people's behavior in terms of time perception

	Monochronic	Polychronic
Do	one task only	multiple tasks
Timetables and schedules	serious	no dogma, can be violated
The most important	work	family and interpersonal relations
Privacy	important	active contact with others
Work	Independently of others	with more people at the same time

(Source: Dolinská, 2004, p. 11)

We classify Western cultures as monochronic because time is of a great value. In contrast to them are Eastern cultures, where time is considered a relative term and understood quite differently. Family and private matters always take priority. Everything else just has to wait. From time point of view, we classify them as polychronic cultures. As stated by Mahmoody: "Time seemed to mean nothing to the average Iranian"²⁶ and "Time means so little to Iranians; it is difficult to accomplish anything on schedule"²⁷. Although it sounds illogical, the rule is that Muslims will expect punctuality and consider the phrase "I have no time" to be extremely rude, even as an offence.²⁸

²⁴ Hosseini, 2008, p. 60.

²⁵ Dolinská, 2004, p. 11.

²⁶ Mahmoody – Hoffer, 1989, p. 81.

²⁷ Ibid, p. 379 – 380.

²⁸ Borec, 2009, p. 125.

Hygiene

Hygiene habits are also influenced by culture, religion and education. We remind that in Muslim countries one of the most important rules, which must be respected, is that the right hand is not the same as the left one. Muslims consider the left hand to be unclean because they use it for personal hygiene.

In Muslim countries, personal hygiene is also associated with certain rituals arising from religion. Every Muslim must be ritually cleansed before praying, that is, before joining with God. This includes washing the face, ears, nostrils and hands, and should be accompanied by washing intimate parts. The Qur'an (4:43, 5: 6) prescribes a method of purification. If a Muslim does not have the opportunity to physically purify himself/herself, he/she can do so-called *tayammum*²⁹, a symbolic purification.

In the novel *Not without my Daughter* Mahmoody orientalistically evaluates Muslim hygiene. Moody's family belonged to the so-called higher society, but from the American perspective, they were only "dirty" Iranians, as can be seen from Moody's cousin Mammal's description who, "continued to wear the same foul-smelling shirt and blue jeans"³⁰ or "a shower was a rare event in his life, viewed as a chore rather than renewing experience"³¹. Apart from the neglected appearance of domestic residents, who seemed sweaty and noisy, the dirt and smell were ubiquitous, according to her descriptions, whether in the city or in households. Her criticism was influenced mainly by the culture, which she herself came from. Americans are said to be quite obsessed with hygiene and a "nice fragrance". One should be clean, neat and pleasantly smelling. Fine perfume or cologne is a necessity, which is related to the American sense of hygiene. It is customary for an American to never wear the same (neither trousers) for two consecutive days, and expects the same from others. Otherwise, they consider it as a sign of a lower standard of living. Having a shower is a daily hygiene issue in the Western world, but it may not be the case in Iran. Iranians prefer to visit the so-called *hamoom*³², oriental spas, which also penetrated to Slovakia, specifically, to Trenčianske Teplice³³. *Hammams* provide a combination of physical and mental cleansing. A visit to a *hammam*³⁴ is also extremely pleasant in Afghanistan:

There was nothing finer than stepping out and taking that first breath of cold air, to feel the heat rising from the skin.³⁵

²⁹ Al-Sbenaty, 2015, p. 153.

³⁰ Mahmoody – Hoffer, 1989, p. 434.

³¹ Ibid.

³² Mahmoody – Hoffer, 1989, p. 40.

³³ Khidayer, 2010, p. 189.

³⁴ Hosseini, 2008, p. 88.

³⁵ Ibid.

Intercultural differences in the field of hygiene are manifested not only in the personal hygiene of individuals, but also in the whole society, from individual households to common premises, resp. outdoors.

Dress Code

Dress code is of a great importance in Muslim cultures. For a business meeting, a Muslim may come in traditional clothes, but for a Western, conservative outfit is required. A dark blue or black suit is suitable for a manager. Despite the heat, it is not recommended to take off a jacket, because a Muslim can consider relaxed behavior as a lack of respect. Women's clothing should not reveal the skin and emphasize the figure. Suitable are subtle skirts or trouser suits, and the length of the skirt should be below the knee. We consider Muslim fashion together with gastronomy as the areas of the greatest intercultural differences, and therefore we focus on them in more details.

A very specific dress code is inseparable part of Muslim women's lives. Khidayer explains that there are five reasons why women veil themselves. First is sun and wind protection, second is lack of money because not every woman can afford regular hair styling, third is religion, fourth is connected to the previous one – woman should not attract a man because she is devil's tool to lead a man from the right way, and finally they voluntarily veil themselves against the eyes of men.³⁶ Mahmoody describes her first experience when arriving to an Iranian airport:

I knew that women in Iran were required to keep their arms, legs, and foreheads covered, but I was surprised to see that all of the women airport employees as well as most of the female passengers were wrapped almost completely in what Moody told me were *chadors*. A chador is a large, half-moon-shaped cloth entwined around the shoulders, forehead, and chin to reveal only eyes, nose, and mouth. The effect is reminiscent of a nun's habit in times past. The more devout Iranian women allowed only a single eye to poke through. Women scurried through the airport carrying several pieces of heavy luggage in only one hand, for the other was needed to hold the fabric in place under the chin. The long, flowing black panels of their *chadors* billowed wide. What intrigued me most was that *chador* was optional. There were other garments available to fulfil the harsh requirements of the dress code, but these Moslem women chose to wear chador on the top of everything else, despite the oppressive heat. I marvelled at the power their society and their religion held over them.³⁷

³⁶ Khidayer, 2010, p. 138 – 144.

³⁷ Mahmoody – Hoffer, 1989, p. 14.

The coat for women is called *montoe*³⁸. The scarf is called *roosarie*³⁹. Mahmoody had to wear them to go out on the street. If not, she could get into troubles with *pasdar*, a special police force.

In contrast with what many Europeans think, the custom of covering oneself has more regional, financial or status-bounded varieties. We agree with Khidayer that veiling is not only religious symbol but also social and cultural.

Another part of clothes so-called *hijab* is mentioned in the novel *A Thousand Splendid Suns*. The word *hijab* originates from the word *hajaba* that means to hide or separate. *Hijab* is used as a cover of a head or a veil hiding hair. According to the Qur'an it is also a place separating women from men who came for a visit.⁴⁰

Fashion varies from one country to another. There are no commonly valid rules for all countries. Meanwhile in some countries the veil is strict or orthodox, in another countries there exist only recommendations. It can be seem that there is actually no fashion in the Muslim world. However, this stereotype is not true. Muslim style can be observed also in Western cultures. In fashion world, there are no new trends such as extended tops, tunics, pashminas made of cashmere, scarves, various colourful ornaments and patterns.

Eating Habits and Hospitality

Hospitality is one of the most characteristic features of Muslims. Home has always been a place of careful preparation of meals, and cooking is definitely a female duty expected from a woman by society. It is not only a typical action concerning cooking, but it also frequently has a form of a home celebration, involving all its inhabitants.⁴¹ There are certain rules when dining with Muslims such as not using left hand for eating. It is necessary to learn what is allowed and what is forbidden at the table. Muslims do not eat pork and rarely drink alcohol. The nation's culinary specialities usually reflect its ethnic and geographic diversity. Dining together with family or friends, presented in both selected stories should be an indication of idyll. However, both novels are far distant from an idyll.

Afghan cuisine is mostly influenced by Iranian (Persian), Indian and Mongolian herbs and spices, ingredients and food. India brought chillies, saffron, garam masala (mixture of cardamom, cinnamon, cloves, cumin, bay leaf and nutmeg) and pepper to Afghanistan. Iranians contributed with coriander, mint and *sabzi* (green vegetables such as spinach and green herbs). And Mongolian influence is in

³⁸ Ibid, p. 20.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Khidayer, 2010, p. 141 – 142.

⁴¹ A. Buda, *Food As the Representation of Idyllic Landscape of Victorian World in the Novels by Thomas Hardy*, [in:] *De Gruyter*, <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/clear.2016.3.issue-1/clear-2016-0005/clear-2016-0005.pdf> [access: 18.06.2017].

dumplings and noodles. But Afghan cuisine has its own style based on country's main crops such as wheat, corn and rice. In addition, fat and meat, especially lamb and mutton, play an important role as they are important fuel for the people who live in harsh Afghan countryside.⁴² Moreover, various kinds of bread, vegetables and dairy products, especially yogurt are essentials of Afghan cuisine. Yogurts are used for dressings and also to soften spicy meals. Typical for Afghan gastronomy is *dogh*⁴³, salty yogurt drink prepared with cucumber and mint.

Meals are usually eaten with hands, especially with the right hand, with the usage of bread as a scoop. Bread is served with every single meal. In Afghan cuisine, they have two basic kinds of bread. First is a large round, flat bread called *lavash* and the second one is a *naan-style* bread baked in the tandoor oven. In *A Thousand Splendid Suns*, when Mariam got married, she started to live with her husband Rasheed and her responsibility was to take care of their household, and baking bread was one of her duties that she learned while living with her mother: "Nana showed her how to knead dough, how to kindle the tandoor"⁴⁴. It is not unusual for Afghan people that they bake bread in public ovens: "put on a *hijab*, and set out for the communal tandoor"⁴⁵. *Tandoor* is a ceramic, cylindrical-shaped oven used in Asian cuisines for baking bread and making various kinds of dishes.

A Thousand Splendid Suns provides insight into the Afghan culture with all its customs, gastronomy included. Expressions of various kinds of meals, herbs and spices, side dishes and vegetables can be found in the novel:

Nana taught her to sew too, and to cook rice and all the different toppings *shalqam* stew with turnip, spinach *sabzi*, cauliflower with ginger.⁴⁶

Inseparable part of an exotic cuisine is *daal*, rice and *kichiri*. *Daal* comes from India and it is a kind of stew of usually red lentils but also beans and peas. *Kichiri* is an Indian food made of rice and lentils with various kinds of herbs and spices such as coriander, garlic, ginger, etc. As we have already mentioned, Mariam in *A Thousand Splendid Suns* spends time cooking for her husband:

But he did look pleased that she had already set his dinner plate, on a clean *sofrah* spread on the living-room floor.

"I made *daal*," Mariam said.

⁴² *About Afghan Food*, [in:] SBS, <http://www.sbs.com.au/food/article/2013/02/14/about-afghan-food> [access: 18.06.2017].

⁴³ Hosseini, 2008, p. 162.

⁴⁴ Ibid, p. 15.

⁴⁵ Ibid, p. 64.

⁴⁶ Ibid., p. 15.

She poured water for him from the *aftawa* to wash his hands with. As he dried with a towel, she put before him a steaming bowl of *daal* and a plate of fluffy white rice.⁴⁷

If we compare *A Thousand Splendid Suns* with *Not without my Daughter*, we can observe the author's different approach of writing. Mahmoody's style is rather explanatory and helpful for a reader. She precisely specified Iranian cuisine that is also famous for usage of saffron and *sabzi*. Mahmoody portrayed Iranian society with detailed descriptions of various cultural or religious customs, women conditions in the Muslim society and provided insight into Iranian gastronomy and food serving as follows:

Women carried in food and placed it on the *sofrays* spread over the carpet. There was plate after plate of salads garnished with radishes cut into lovely roses and carrots fanned out to resemble pine trees. There were wide bowls filled with yogurt, platters of thin, flattened bread, stabs of acrid cheese, and trays piled high with fresh fruit were spaced around the floor. *Sabzi* (trays of fresh basil, mint, and the greens of leeks) was added to complete a brilliant panorama of color.⁴⁸

Two huge pots of rice – one filled with regular white rice and one of “green” rice, cooked with *sabzi* and large beans resembling limas – were prepared in the Iranian style that Moody had taught me long ago, first boiled, then glazed with oil and steamed so that a brown crust form on the bottom. This staple of the Iranian diet is then topped with a wide variety of sauces, called *khoreshe*, prepared from vegetables and spices and often small bits of meat.⁴⁹

Iranian cuisine is also known as Persian cuisine and includes exotic spices, flavours but also cooking methods, food serving and traditions of this country. As Iranian culture with its national cuisine is gaining popularity in multicultural society, it is necessary to understand not only history, traditions but also eating customs of Iranian people. Typical Iranian dishes are combinations of rice, vegetables with meat, mostly lamb, mutton, chicken or fish. “It is a country where oil is a sign of wealth, even cooking one.”⁵⁰

Bread is an inseparable part of Iranian cuisine. During the peace, baking bread in Iran is the masculine task, however, during the war: “the men to fight; the women to cook and also to take over the masculine task of baking bread”⁵¹. Except *lavash*, in Iran they also have “*barbari*, a leavened bread baked in

⁴⁷ Ibid, p. 68.

⁴⁸ Ibid, p. 25.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Mahmoody – Hoffer, 1989, p. 27.

⁵¹ Ibid, p. 38.

oval-shaped slabs about two feet long. When eaten fresh and hot it is delicious, far more palatable than the more common *lavash*⁵².

One of the biggest differences between East and West is the way of eating. While sitting in Western countries at the table and using cutlery, in Orient it is common to sit cross-legged on the ground and eat with hands. Tea is the most popular drink. In Iran, it is poured into *estacons*, tiny glasses. Tea is prepared and drunk in Iran according to the aesthetic ritual that can be observed several times a day. "The color of the tea and its subtle aroma are an indications of the brewer's skills."⁵³ Oriental countries are distinguished by their hospitality, which is completely different from Western. Even in more modest conditions, they will honor guests by preparing the best food they have.

Unique Cultural Traits

The diversity of cultures is also reflected in the customs that are typical for only one particular culture. Such a custom in Iran is *taraf*⁵⁴, a social convention how to politely but vaguely invite someone. The concept of honor and shame is important in Afghan society. The man, the head of the family, is responsible for protecting the honor of the whole family.

In the novel *A Thousand Shining Suns* we can learn about adherence to *purdah* in Afghan society. *Purdah* is a religious and social isolation of women that protects oriental women from the views of men other than family members. *Purdah* has two forms, namely the physical segregation of women (e.g. separating a part of the house only for women to avoid encountering strange men⁵⁵) and requiring women to cover themselves up. *Purdah* can also be interpreted as a "veil"⁵⁶ for oriental women. Mariam did not mind following *purdah*. She was rather flattered, considered it a manifestation of her husband's care. She felt rare, important, and protected, which changed after she was unable to give her husband a child.

In addition to cultural customs awareness, it is also important to know what to avoid in each country. Iranians are particularly sensitive if they are mistaken for Arabs. Political topics should be avoided in both countries. Demonstration of respect and modesty is an essential part of Muslim culture.

⁵² Ibid, p. 200.

⁵³ NAFISI, A. 2004. *Reading Lolita in Teheran. A Memoir in Books*. [online]. [quoted: 2019-12-28]. Available on:
<https://books.google.sk/books?id=BAPYyCrqReUC&printsec=frontcover&hl=sk#v=onepage&q&f=false>

⁵⁴ Mahmoody – Hoffer, 1989, p. 108.

⁵⁵ Forster, 1949, p. 17.

⁵⁶ Ibid.

Conclusion

If we want to communicate with people from different cultures with as few misunderstandings as possible, we must understand the world and think like others, but not at the expense of hiding our own identity or overly eager to adapt to others. It is difficult to imagine harmonious coexistence, if we are unable to respond effectively to the cultural stimuli of local people and use them to meet our expectations in a particular country or culture. With a previous analysis, we have pointed out that literary works can also convey important information about intercultural differences. The more we know about other people's everyday lives, the greater is the hope that through mutual knowledge and understanding, old aversions will be forgotten and new ones will be blocked. It is not enough to understand, but it is also necessary to be open and tolerant to the "otherness".

Nowadays, when dealing with foreigners, the knowledge of cultural differences is emphasized more, which does not mean that language preparation is less important. Language is not only a means of communication, which we use to express our thoughts, but through it, we also spread the culture, which essential part is literature. Selected novels belong to the postcolonial literature. The postcolonial approaches to literature examine, in particular, the negative portrayal of the "otherness" as a danger and a threat. Moreover, the non-Western knowledge and thinking are devalued.⁵⁷ Postcolonial theory gives new life to oriental ideas by presenting a very exotic and essentialized understanding of the Orient that is diametrically opposed to the West.

Betty Mahmoody is rather negative about the Iranian culture and its traditions, however she provides the readers with detailed description of intercultural differences. On the other hand, Khaled Hosseini is attempting to make an objective representation of reality. To conclude, literary works can be considered a relevant source of intercultural differences, and authors of literary works can adequately convey not only the way of life in a different country but also the thinking of its people. Reading books enriches our minds and souls, helps develop and improve our intercultural awareness and build relations with others based on accepting differences, but not in the cost of suppressing own cultural values and identity.

The article is part of the project: KEGA "Innovative methods in teaching cultural studies" No. 033UMB-4/2018, which is realized at the Department of European Cultural Studies, UMB in Banská Bystrica.

⁵⁷ PUCHEROVÁ, D. – GÁFRIK, R. 2012. Postkolonializmus a literatúra strednej a východnej Európy. In: *World Literature Studies 2012. č. 3*. Bratislava: SAV, 2012. p. 2 – 6. (p. 2). [online]. [quoted: 2020-04-26]. Available on: http://www.wls.sav.sk/wp-content/uploads/WLS_3_12/WLS3_12_editorial.pdf.

References

- About Afghan Food*, [in:] SBS, <http://www.sbs.com.au/food/article/2013/02/14/about-afghan-food> [access: 18.06.2017].
- AL-Sbenaty, A. 2015. *Korán s vysvetlivkami a výkladom*. Bratislava: EPOS, 2015. 872 p.
- Borec, T. 2009. *Manažéri na cudzom parkete. Ako prekonať nástrahy interkultúrnej komunikácie*. Bratislava : Neopublic Porter Novelli, 2009. 218 p.
- Buda, A., 2012, *Word as a Way of Communication Between Man and Woman in Victorian and NeoVictorian Novel* [w:] *Words in Contexts: from Linguistic Forms to Literary Functions*, pod red. P. Łozowskiego i A. Stachurskiej, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom, 2012, p. 176.
- Dolinská, V. 2004. *Prieniky kultúr v globálnom priestore*. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2004. 62 p.
- Forster, E. M. 1949. *Cesta do Indie*. Martin: Matica Slovenská, 1949. 332 p.
- Friedová, A. 2004. Interkultúrne hodnoty v anglicky hovoriacich krajinách a na Slovensku. In: *Acta oeconomica N. 17. Cestovný ruch v nových členských štátoch po vstupe do Európskej únie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ekonomická fakulta, 2004. p. 165 - 168.
- Hosseini, K. 2008. *A thousand splendid suns*. London: Bloomsbury Publishing, 2008. 419 p.
- Khidayer, E. 2010. *Život po arabsky*. Bratislava: Marenčin PT, 2010. 328 p.
- Mahmoody, B. – Dunchcock, A. 1993. *For the love of a child*. Sydney: Pan Macmillan Publishers Australia, 1993. 293 p.
- Mahmoody, B. – Hoffer, W. 1989. *Not without my daughter*. London: Transworld Publishers, 1989. 522 p.
- Mahmoody, M. 2015. *My name is Mahtob*. London: Little, Brown Book Group, 2015. 320 p.
- Mahmoody, S. 2013. *Lost without my daughter*. London: Thistle Publishing, 2013. 153 p.
- Nafisi, A. 2004. *Reading Lolita in Teheran. A Memoir in Books*. [online]. [quoted: 2019-12-28]. Available on: <https://books.google.sk/books?id=BAPYyCrqReUC&printsec=frontcover&hl=slovak#v=onepage&q&f=false>
- Olejárová, M. et. al. 2007. *Charakteristika vybraných krajín z pohľadu interkultúrnej komunikácie*. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2007. 88 s.
- Pecníková, J. 2017. Rozvoj kľúčových kompetencií v interkultúrnej komunikácii. In: *Cudzie jazyky v premenách času VII. Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 11. 11. 2016 na Fakulte cudzích jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave*. Bratislava: Ekonóm, p. 88 – 92.
- Poliak, P. 2015. *Interkultúrne rozdiely v manažmente organizácií*. Banská Bystrica: Belianum, 2015. 141 p.

- Pucherová, D. – Gáfrik, R. 2012. Postkolonializmus a literatúra strednej a východnej Európy. In: *World Literature Studies 2012*. č. 3. Bratislava: SAV, 2012. p. 2 – 6. [online]. [quoted: 2020-04-26]. Available on: http://www.wls.sav.sk/wp-content/uploads/WLS_3_12/WLS3_12_editorial.pdf
- Said, E. W. 2003. *Orientalism*. London: Penguin Books, 2003. 396 s.
- Styková, I. Orient – neoddeliteľná súčasť západného sveta. Rozhovor s arabistkou Emíre Khidayer. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium 51. Zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií*. Bratislava: Z-F Lingua, 2019. p. 104 -111.