

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

ISSN 2299-1131
e-ISSN 2720-4979

Nr 1/11/2022



Komitet Redakcyjny

Redaktor Naczelny: prof. dr hab. Dariusz Trzeźniowski

Zastępca Redaktora Naczelnego: dr Agata Buda

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

Członek Redakcji: dr Jacek Kowalski

Sekretarz Redakcji: dr Rafał Gołąbek

Rada Programowa

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

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

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

prof. dr hab. Władysław 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. UŚ (Katowice)

dr hab. Eliza Grzelak, prof. UAM (Poznań)

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

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

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

prof. dr hab. Ryszard Koziołek (Katowice)

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

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

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

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

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

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

prof. dr hab. Dariusz Trzeźniowski (Radom)

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

Redaktor naukowy numeru

Agata Buda

Rafał Gołąbek

Redaktorzy tematyczni

Anton Pokrivčák (Uniwersytet Trnavski, Słowacja), Dariusz Trzeźniowski (UTH Radom), Agata Buda (UTH Radom)

Redaktorzy językowi

dr Anna Klas-Markiewicz (j. polski), dr James Dale (j. angielski), dr Jacek Kowalski (j. niemiecki)

Recenzenci

Lista recenzentów jest publikowana na stronie internetowej czasopisma

Wersja papierowa czasopisma jest wersją główną (referencyjną)

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

ISSN 2299-1131

e-ISSN 2720-4979

Copyright © by Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu,

Wydawnictwo (2022), 26-600 Radom, ul. Malczewskiego 29

www.uniwersytetradom.pl, e-mail: wydawnictwo@uthrad.pl

Wyd. I

SPIS TREŚCI

Z ZAGADNIEŃ LITERATUROZNAWSTWA I KULTUROZNAWSTWA

Czyżewska Martyna Maria

„...BOM SIĘ SZCZERZE DO TEJ RODZINY PRZYWIĄZAŁ,
JAKOBY DO WŁASNEJ, I DZIEŁĘ WSZYSTKIE JEJ SMUTKI I RADOŚCI.”
ZWIĄZKI OSKARA KOLBERGA Z RODZINĄ KONOPKÓW..... 7

James Dale

‘I HEARD MYSELF PROCLAM’D:’ THE TRANSITION IN THE CRITICAL
AND TEXTUAL RECEPTION OF EDGAR IN *KING LEAR* 24

Aleksandra Gąciarek

ADAPTATION SYRISCHER EMIGRANTEN AN DIE DEUTSCHE KULTUR –
EINE FALLSTUDIE 41

Ewa Klęczaj-Siara, Chase Anthony Brame

STEPPING OVER THE LINE OF SEGREGATION – THE VISUAL ARGUMENT
OF PICTUREBOOK NARRATIVES FROM THE SIT-IN MOVEMENT..... 64

Jacek Kowalski

„JENSEITS DER IDEOLOGIEN” – EINIGE BEMERKUNGEN ZUM
EXISTENZIELLEN UND ÖKOKRITISCHEN TON DES
AUTOBIOGRAPHISCHEN BERICHTS DIE KIRSCHEN DER FREIHEIT (1952)
VON ALFRED ANDERSCH..... 78

Jacek Kowalski

ZUM MENSCHEN- UND WELTBILD IN WOLFGANG BORCHERTS
DRAUßEN VOR DER TÜR (1947) UND IN HEINRICH BÖLLS WO WARST
DU, ADAM? (1951)..... 89

Radka Matoušková

INTERTEXTUALITY IN CONTEMPORARY FANTASTIC FICTION..... 101

Paulina Skrzypczyk

THE NARRATIVES OF BLACK BOYHOOD IN COMING-OF-AGE MOVIES
MOONLIGHT AND *THE BLIND SIDE*..... 112

Z ZAGADNIEŃ JĘZYKOZNAWSTWA

Louiza Belaid

DISTANCE EDUCATION FOR THE PROFIT OF NEWLY RECRUITED TEACHERS: REINFORCING INCLUSIVE CLASSROOM STRATEGIES THROUGH UPMC ALGERIAN TRAINING 129

Rafał Gołabek, Anna Stachurska

SUBJECTLESS INFINITIVE COMPLEMENTS OF PERIPHRASTIC CAUSATIVE VERBS IN MIDDLE ENGLISH AND POSSIBLE REASONS FOR THE LOSS OF THE CONSTRUCTION 141

Rafał Gołabek, Anna Stachurska

CO KONIA OBCHODZI, ŻE WÓZ SIĘ WYWRÓCIŁ? – KOŃ W PAREMIOLOGII KASZUBSKIEJ I POLSKIEJ 150

Iwona Gryz

TEACHING ENGLISH TO UPPER PRIMARY LEARNERS WITH ADHD.... 172

Weronika Kaźmierczak

TO HELE THEM OF SOMME *SEKENESSES* AND *MALADYES* AND ALL *ILLNESS* OF THE STOMACH. ON THE RIVALRY BETWEEN *ILLNESS*, *SICKNESS* AND *MALADY* IN MIDDLE ENGLISH..... 194

Literaturoznawstwo i kulturoznawstwo

Martyna Maria Czyżewska
Uniwersytet Łódzki
E-mail: martyna.czyzewska@uni.lodz.pl
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2022.001>

„...BOM SIĘ SZCZERZE DO TEJ RODZINY PRZYWIĄZAŁ, JAKOBY DO WŁASNEJ, I DZIEŁĘ WSZYSTKIE JEJ SMUTKI I RADOŚCI.” ZWIĄZKI OSKARA KOLBERGA Z RODZINĄ KONOPKÓW

Abstract: "...for I have sincerely attached myself to this family, as if to my own, and I share all its sorrows and joys." Oskar Kolberg's ties with the Konopek family. The aim of the article is to analyze the contacts and relationships of the ethnographer and folklorist Oskar Kolberg with the Konopek family, who lived in Mogilany, Modlnica and Tomaszowice, located near Krakow. Kolberg's relations with the Konopki were reconstructed on the basis of extensive correspondence and memoirs recorded in writing. The article contains a biography and an outline of Oskar Kolberg's work, the characteristics of the Konopek family members and a part devoted to the relations between the researcher and individual representatives of the Małopolska family.

Keywords: Oskar Kolberg, correspondence, Konopek family, friendship, relations and relationships.

Streszczenie: „...bom się szczerze do tej rodziny przywiązał, jakoby do własnej, i dzielę wszystkie jej smutki i radości.” Związki Oskara Kolberga z rodziną Konopków. Celem artykułu jest analiza kontaktów i związków etnografa i folklorysty Oskara Kolberga z rodziną Konopków, która zamieszkiwała Mogilany, Modlnicę i Tomaszowice, znajdujące się nieopodal Krakowa. Relacje Kolberga z Konopkami zostały zrekonstruowane na podstawie obszernej korespondencji oraz utrwalonych na piśmie wspomnień. Artykuł zawiera biografię i zarys twórczości Oskara Kolberga, charakterystykę członków rodziny Konopków oraz część poświęconą relacjom, jakie wiązały badacza z poszczególnymi przedstawicielami małopolskiego rodu.

Słowa kluczowe: Oskar Kolberg, korespondencja, rodzina Konopków, przyjaźń, relacje i związki.

Korespondencja osób zasłużonych dla kultury i nauki potrafi skrywać wiele tajemnic. Jedną z takich postaci jest Oskar Kolberg, którego listy zostały

skrupulatnie zebrane i opublikowane. Dzięki temu można dziś badać życie i twórczość etnografa, opierając się o rzetelne i intrygujące źródło. Z prywatnych listów Kolberga wyłania się obraz wielu ważnych znajomości, owocnych współpracy oraz zażyłych przyjaźni. Losy jednej z nich będą stanowić najważniejszą część artykułu, którego celem jest przedstawienie relacji i związków Oskara Kolberga z zaprzyjaźnionym rodem Konopków z Mogilan i Modlnicy. Na niemałą wartość, jaką dostrzega się w korespondencji Kolberga, składa się wiele znaczących szczegółów, pomocnych w rekonstrukcji jego biografii, ale także obecne w listach fragmenty, opisujące przyjacielskie stosunki z ludźmi, którzy dotąd nie doczekali się swoich biografii. Niezasłużenie zostały w cieniu dokonań etnografa. Stało się tak z rodziną Konopków. Ta wieloletnia przyjaźń nawiązana początkowo tylko z Józefem Konopką, a później rozwinięta w szereg różnych relacji z poszczególnymi członkami rodu, zasługuje na to, by ją opisać i utrwalić.

Przypomnienia biograficzne

Oskar Kolberg, a właściwie Henryk Oskar Kolberg¹ po raz pierwszy przyjechał do Modlnicy w 1842 roku. Od roku przyjaźnił się z Józefem Konopką, który zaprosił towarzysza wypraw etnograficznych do rodzinnej miejscowości. Był to czas bliski przełomu w ludoznawczej działalności Kolberga. Jego badania zaczęły nabierać tempa w 1845 roku, kiedy osiągnął stabilizację materialną. Dzięki pomocy brata Wilhelma rozpoczął pracę na stanowisku księgowego². Wkrótce poszerzył także swoje zainteresowania³ i zmienił systematykę badań. Dostrzegł, że muzyka to tylko część fascynującego życia ludu. Na pozostałe jego elementy składały się przecież: obyczaje, codzienna praca i obowiązki, tradycje i życie rodzinne. Kolberg zaczął szczegółowo spisywać wszystko, co dotyczyło życia społeczności wiejskiej. Jego

¹ Henryk Oskar Kolberg urodził się 22 lutego 1814 roku w Przysusze, przynależącej wówczas do powiatu opoczyńskiego. Był trzecim z sześciorga dzieci Karoliny z domu Mercoeur i Juliusza Kolbergów. Jego rodzeństwo stanowili: Wilhelm (1807 – 1877), Julia (1810 – 1817), Antoni (1815 – 1882), Juliusz (1818 – 1843) i Gustaw (1821 – 1822).

² Kolberg pracował przez 12 lat w zarządzie Drogi Żelaznej Warszawsko-Wiedeńskiej.

³ Oskar Kolberg grał na fortepianie i komponował pod okiem wielu znakomitych nauczycieli – między innymi u Józefa Elsnera i Ignacego Feliksa Dobrzyńskiego. Cztery lata po śmierci ojca wyjechał doskonalić swoje umiejętności muzyczne i kompozytorskie do Berlina. Nie zaniechał także nauki księgowości, którą kontynuował w Akademii Handlowej. Po powrocie do Warszawy odbył egzamin u dawnego nauczyciela Józefa Elsnera. Zyskał bardzo dobrą opinię profesora i otrzymał znakomite świadectwo. W 1836 roku zaczął pracę jako nauczyciel gry na fortepianie. Wtedy też miał miejsce jego debiut kompozytorski – ballada na fortepian *Talizman*. W tym czasie jego zainteresowania skupiały się na komponowaniu. Szczególnie ciekawiły go kujawiaki i mazurki na fortepian, grane w charakterystycznym ludowym stylu, który wyjątkowo cenili romantycy. Na koniec lat 30. Oskar Kolberg zaczął gromadzić pieśni i melodie ludowe, które spisywał po wyprawach w niedalekie okolice Warszawy. Towarzyszyli mu zaprzyjaźnieni literaci, malarze i muzycy w tym Józef Konopka.

badania spotkały się z powszechnym uznaniem. Popularyzacja tradycji była aprobowana przez współczesną elitę intelektualną, która widziała w takich praktykach źródło polskości, sposób na pobudzanie patriotycznych postaw i szansę na utrwalenie kultury polskiej wsi, którą szczególnie wtedy ceniono. Jednak mimo tej szczerzej aprobaty zwolennicy idei Kolberga nie oferowali finansowego wsparcia badań. O swego rodzaju bierności elit w tej kwestii pisał Wojciech Józef Burszta:

Prace nad *Ludem* miały jeden jeszcze, najbardziej trapiący Kolberga aspekt. Chodzi oczywiście o zabiegi i starania u protektorów i mecenasów, co towarzyszyło jego życiu właściwie od zarania pasji naukowych. Różnie z tym bywało. Przedstawiciele arystokracji i ziemiaństwa wyrażali się zwykle z uznaniem o idei badań, ale raczej nie wspierali badacza finansowo, rzadko też angażowali się w całą imprezę. Kwestował zatem Kolberg u władz Królestwa Polskiego, zgłaszał swoją propozycję do towarzystw naukowych w Poznaniu i Krakowie oraz do Zakładu Ossolińskich we Lwowie. Nic nie było go w stanie zniechęcić, badania trwały mimo przeciwności i aż do końca życia Kolberg konsekwentnie realizował swój plan, publikując corocznie jeden lub kilka tomów *Ludu* oraz – jak to potem nazywał – *Obrazów etnograficznych*⁴.

Etnograf podejmował także współpracę z warszawskimi czasopismami, głównie z „Biblioteką Warszawską”. W 1857 roku wydał *Pieśni ludu polskiego*, które zawierały kilkaset melodii i ballad. Kilka lat później ukazały się dwie monografie *Sandomierskie* i *Kujawy*, będące początkiem wielkiego dzieła, na które składały się obszerne tomy zatytułowane *Lud. Jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce*⁵. W 1865 roku opublikował Kolberg w „Bibliotece Warszawskiej” swój program badań etnograficznych. Zawarł w nim prośbę o pomoc w badaniach, która była skierowana do całego polskiego społeczeństwa. Był to początek nowej dziedziny nauki - etnografii.

Kolberg już wcześniej przy zbieraniu pieśni korzystał z pomocy życzliwych mu osób, jednak po raz pierwszy zwracał się o nią na tak szeroką skalę. Nie sposób wymienić tu wszystkich jego korespondentów i współpracowników. Bezpośrednio na apel w „Bibliotece Warszawskiej” odpowiedziały cztery osoby: literat Władysław Ciesielski, poeta i etnograf Aleksander Osipowicz, literat M. Skotnicki znany jako „Rola” i początkujący komediopisarz zamieszkały na Kujawach, Józef Bliziński⁶.

Miał świadomość tego, jak wymagające finansowo są jego badania. Liczył w tej kwestii zasadniczo na życzliwość przyjaciół, znajomych i ludzi, których życie

⁴ W. J. Burszta, *Zrozumieć Oskara Kolberga. Prawda i zmyślenie o początkach ludoznawstwa*, [w:] *Nowe czyta-nie tradycji. Z inspiracji Rokiem Kolbergowskim*, red. E. Nowina-Sroczyńska, S. Latocha, Łódź 2016, s. 23.

⁵ Ważnym epizodem w życiu Oskara Kolberga jest stworzenie 1000 haseł do *Encyklopedii Powszechnej* Samuela Orgelbranda, która ukazywała się w latach 1859 – 1868. Zbiór haseł w encyklopedii Kolberg poszerzył o te z zakresu muzyki i etnografii.

⁶ M. Kośka, *Oskar Kolberg. Seria: Ludzie niezwykajni*, Warszawa 2000, s. 36.

opisywał. Tak było z rodziną Konopków, która gościła Oskara Kolberga w swoich dworach w Mogilanach i Modlnicy przez 13 lat. Ród Konopków zastępował etnografowi rodzinę, która pozostała w Warszawie⁷. O tym co działo się w Stolicy korespondował z Karoliną Kolbergową:

Drugim łącznikiem i informatorem o wszystkim, co działo się w rodzinie Kolbergów mieszkającej w Warszawie, jak i o samym mieście, była druga żona Antoniego, Karolina. Dzięki niej, znał Oskar radości, smutki i kłopoty, jakie były udziałem jego bliskich „za granicą”, mógł dzielić ich chwile radości i troski. W rodzinie młodszego brata tych ostatnich było, niestety, więcej. Oskar nie zachowywał się wobec nich obojętnie, na prośby Karoliny o pomoc nie pozostawał głuchy i w miarę skromnych możliwości nieraz wspierał ich w potrzebie. Czynił tak, chociaż nie pochwalał beztroskiego częstokroć „cygańskiego” stosunku do życia brata – malarza, składającego wszystkie kłopoty na barki żony. Borykając się na co dzień z różnymi trudnościami rozumiał innych, gdyż życie ich nie oszczędzało⁸.

Lata 1872 – 1884, w czasie których Kolberg mieszkał w Mogilanach i Modlnicy były czasem gromadzenia materiałów, intensywnej pracy nad kolejnymi opracowaniami, ale także pierwszymi znaczącymi osiągnięciami. Niewielki dystans dzielący miejsce zamieszkania i Kraków pozwolił badaczowi na sprawne doglądanie druku swoich prac, które pieczołowicie przygotowywał. Nieco później, wraz z pogorszeniem stanu zdrowia, dziewięciokilometrowa odległość między Modlnicą, a Krakowem zaczęła sprawiać mu trudności. Niewątpliwie miało to wpływ na dość niespodziewaną decyzję przeprowadzenia się do Krakowa.

⁷ Rodzina Kolberga osiadła w Warszawie w 1819 roku. Kolbergowie początkowo mieszkali w Przysusze w ówczesnym powiecie opoczyńskim. Po przeprowadzce zamieszkali w służbowym mieszkaniu, mieszczącym się w Pałacu Kazimierzowskim. Niedalekimi sąsiadami były rodziny Brodzińskich i Chopinów. Rodzice Kolberga zaczęli aktywnie uczestniczyć w życiu kulturalnym stolicy. Matka Kolberga była uzdolniona muzycznie. Urodzona w Bydgoszczy, pochodziła ze szlacheckiej rodziny francuskich emigrantów. Od dzieciństwa była wychowywana w polskiej kulturze i tradycji. Zależało jej na tym, aby wychować swoje dzieci zgodnie z wartościami, które były ważne w jej rodzinnym domu. Dbała o wykształcenie swoich dzieci. W latach 1823 – 1830 Oskar Kolberg uczył się w Liceum Warszawskim, którego rektorem w tamtych latach był Samuel Bogumił Linde. Absolwenci tej placówki byli doskonale przygotowywani do dalszej edukacji. Koniec nauki szkolnej Kolberga nastąpił wraz z wybuchem powstania listopadowego. Z inicjatywy ojca zaczął kształcić się w księgowości. Nauki te miały zapewnić młodzieńcowi pewny i opłacalny fach. Ojciec miał świadomość, że jego syn jest utalentowany muzycznie, dlatego dopilnował, aby chłopiec usprawniał swoje umiejętności. Juliusz Kolberg także był człowiekiem wykształconym i zasłużonym; należał do Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Ukończył berlińską Akademię Budownictwa, początkowo pracując na stanowisku inspektora pomiarów w Księstwie Warszawskim. To po przeprowadzce do stolicy Oskar Kolberg jako kilkuletni chłopiec poznał nieco starszego od siebie Fryderyka Chopina, który zafascynował swoją grą młodszego kolegę.

⁸ R. Górski, *Oskar Kolberg. Zarys życia i działalności*, Warszawa 1974, s. 121.

W 1878 roku w Paryżu odbyła się światowa wystawa, w której udział wziął także Kolberg ze swoim przyjacielem Izydorem Kopernickim⁹. Wspólnie zaprezentowali zebrane materiały, przedstawiające ludność polskiej wsi ubraną w regionalne stroje. Ich praca została nagrodzona brązowym medalem i dyplomem. Dwa lata później odbyła się Wystawa Etnograficzna w Kołomyi, której patronem i częściowo organizatorem był Oskar Kolberg. Dzięki finansowej pomocy Akademii Umiejętności etnografowi udało się wydać kolejne części *Ludu* – *Krakowskie*, *Wielkie Księstwo Poznańskie* i *Lubelskie*. W okresie 1885 – 1890 ukazały się kolejne serie *Ludu* – *Kieleckie*, *Radomskie*, *Łęczyckie*, *Mazowsze*, *Pokucie* i pierwsza część *Kaliskiego* oraz *Chełmskiego*. 31 maja 1889 roku został zorganizowany jubileusz pięćdziesięciolecia pracy Oskara Kolberga, za którego przygotowanie odpowiadali jego przyjaciele i znajomi. Ostatni rok życia był dla Kolberga czasem nieco spokojniejszym pod względem badań terenowych i wyjazdów. Zmarł 3 czerwca 1890 roku w domu swojego przyjaciela Izydora Kopernickiego. Został pochowany na Cmentarzu Rakowickim.

Kolberg dla kultury

Oskar Kolberg utrwalił ogromną część barwnej i ciekawej kultury ludowej, która dzięki jego skrupulatnym zapisom mogła przetrwać do dziś. Jest to materiał, którego wartości nie da się przecenić. Prace gromadzone przez dziesiątki lat budzą podziw i zdumiewają szerokim zakrojem, na jaki zdecydował się ich autor. Burszta podkreślał, że Kolberg należał do grupy ludzi, którzy, przestrzegając ówczesnych norm gospodarczych i politycznych, badali zwyczaje ludowe, traktując je jako „skarbnicę wartości wszelakich”. Nie stawiali się oni na wprowadzanie jakichkolwiek zmian w społecznym środowisku wsi, lecz na utrwalaniu tego, co jest tu i teraz¹⁰. Kolberg początkowo spisywał melodie ludowe, które zostały przygotowane przez niego do gry na fortepianie i do śpiewu. Swoje prace publikował w formie artykułów: *O pieśniach litewskich*, *Pieśni czeskie i słowackie*, *Pieśni ludu weselne* oraz *Pieśni ludu obrzędowe. Kogutek, gaik, okrężne*. Tytuły artykułów pokazują różnorodność, jaką charakteryzowała się praca etnografa. Spisywał zarówno pieśni i melodie danego narodu jak i utwory okolicznościowe. Po trudnej batalii stoczonej z warszawską cenzurą pierwsza seria *Pieśni ludu polskiego* ukazała się w latach 1856 – 1857. Kolberg samodzielnie wydał tę część swojej pracy, ponieważ znalezienie wydawcy okazało się niemożliwe. Zawartość dzieła była pogrupowana, szczegółowo oznaczona, aby wskazać czytelnikowi dokładny region, z którego pochodzi utwór oraz jego źródło. Na podstawie tych oznaczeń można domniemywać, jakiej skrupulatności i dokładności wymagało od Kolberga spisywanie ludowych dzieł. Chłopi szczerze go lubili i chętnie opowiadali o swoim życiu, choć bywały niekiedy sytuacje nieprzyjemne, a nawet groźne, ponieważ

⁹ Izydor Kopernicki (1825 – 1891) – antropolog, lekarz wojskowy. Przeprowadzał pionierskie badania w dziedzinie antropologii i etnografii.

¹⁰ Por. W. J. Burszta, *Zrozumieć Oskara Kolberga...*, dz. cyt., s. 23.

niektóre społeczności wiejskie były bardziej niedostępne i podejrzliwe w stosunku do obcych¹¹. Kolberg w dokładnie przemyślany sposób wyznaczał kolejne cele swoich wędrówek. Zawsze kierował się do miejscowości, w których miał przyjaciół, znajomych lub został zapowiedziany przez swoich bliskich i chętnie przyjęty przez gospodarzy. Było to pewne zabezpieczenie przed władzą rosyjską, która wychwytywała wszelkie podejrzane działania na obszarach wiejskich.

Badania terenowe Kolberg prowadził z godnym największego podziwu zaangażowaniem, sumiennością i skromnością. Uczestniczył w weselach, zabawach, świętach i obrzędach, które były doskonałym źródłem wiedzy o ludności wiejskiej i jej kulturze. Wielokrotnie spisywał pieśni i obyczaje, o których nikt wcześniej nie słyszał. Były to najbardziej wartościowe fragmenty pracy, z których korzystano w późniejszych latach. Początki działalności Kolberga przypadają na czas kwitnącego romantyzmu, którego przedstawiciele lubowali się w kulturze ludowej. Folklorystyka była jednym z kluczowych motywów obecnych w dziełach wielkich twórców romantyzmu. Oprócz tego, zapotrzebowanie na utwory o charakterze narodowym, popularyzujące polskie tradycje było większe w okresie zaborów. Polscy intelektualiści popierali inicjatywę Oskara Kolberga, co zaowocowało nawiązaniem wielu ważnych znajomości i kontaktów, a także sprzyjało rozpowszechnianiu dzieł etnografa i szerszemu zainteresowaniu tych, którzy chętnie dostarczali mu materiały folklorystyczne. Z tak dobrą opinią w gronie artystycznym i naukowym Kolbergowi nieco prościej było nawiązywać nowe współprace i pozyskiwać nakłady finansowe na swoją pracę, z którymi często miewał problemy.

Lud; Jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce obejmował obszerne serie monografii regionalnych: *Sandomierskie, Kujawy, Krakowskie, Wielkie Księstwo Poznańskie, Pokucie, Lubelskie, Kieleckie, Mazowsze, Radomskie, Łęczyckie, Kaliskie, Chełmskie*. Są to dzieła, w których Kolberg zawarł bogate zbiory pieśni, melodii, baśni, zagadek, powiastek, sentencji oraz opisy i rysunki domów, strojów ludowych, narzędzi. Dorobek etnografa nie stracił na aktualności, staje się coraz cenniejszy i wciąż jest eksplorowany.

Rodzina Konopków

Rozległe kontakty, znajomości i przyjaźnie zawarte przez Oskara Kolberga w czasie jego działalności naukowej często stawały się obiektem zainteresowania badaczy twórczości etnografa, a także jego biografów. Analizowanie korespondencji przynosiło ciekawe rezultaty w postaci nowych faktów z życia Kolberga i służyło rozjaśnianiu kwestii wcześniej niedopowiedzianych. Wciąż istnieją niejasności i tajemnice, które nie zostały rozwiązane. Jedną z nich są jego relacje z rodziną Konopków z Mogilan i Modlnicy. Kwestia ta jest wielokrotnie poruszana w biografiach Kolberga, ponieważ etnograf przez kilkanaście lat mieszkał we

¹¹ Markiewicz K., *Wspomnienia Konopczanek z Modlnicy o Oskarze Kolbergu*, „Wiś Radomska”, t. 11, 2018, s. 100-101.

dworach Konopków. Jego aktywność naukowa była wtedy bardzo wysoka, przez co właśnie dorobek naukowy tego czasu najbardziej skupia uwagę badaczy. Nieco na poboczu zostaje kwestia relacji, która łączyła Kolberga z rodziną Konopków. Aby dokładnie omówić kontakty, należy na początek przybliżyć rodzinę Konopków.

Oskar Kolberg przybył do Mogilan w 1871 roku na zaproszenie swojego przyjaciela Józefa Konopki (1818 – 1880) – syna Tadeusza i Antoniny Konopków z Modlnicy. Ich przyjaźń trwała wtedy już 30 lat. Jako młodzi ludzie poznali się w Warszawie. Obaj pasjonowali się etnografią i folklorem, czemu sprzyjały ówczesne tendencje romantyczne. Józef Konopka jest autorem *Pieśni ludu krakowskiego* oraz mniejszych artykułów etnograficznych i historycznych. Studiował prawo na uniwersytecie Jagiellońskim. Był człowiekiem odczytanym, o wielu zainteresowaniach. Spisywał pieśni i przysłowia mieszkańców Mogilan, udzielał się społecznie, prowadził gospodarstwo w Mogilanach, odziedziczonych po ojcu. Prowadził także badania z zakresu entomologii, mając nadzieję na odkrycie sposobu na ochronę upraw, które w tamtym czasie były wyjątkowo mocno niszczone przez owady. Ożenił się ze swoją stryjeczną siostrą Stefanią. Mieli 19 dzieci z czego 3 córki wychowywały się u rodzeństwa Józefa w Modlnicy.

Kolberg poznał rodzinę Józefa Konopki w 1842 roku, chętnie odwiedzał Mogilany i Modlnicę przy okazji wyjazdów do Krakowa i na Południe kraju. Przyjmując w 1871 roku zaproszenie rodziny Konopków, znał już jej członków i wiedział, że to ludzie wykształceni i o wielkich pasjach, w towarzystwie których będzie mógł swobodnie pracować i nawiązywać owocne współpracy. Tak było z Antoniną Konopczanką (1827 – 1905), najmłodszą siostrą Józefa. Miała ona szerokie zainteresowania; malowała, tworzyła drzeworyty, pisała wiersze i zarządzała gospodarstwem w Modlnicy. Oprócz tego spisywała swoje wspomnienia, które dotąd nie zostały opublikowane. Pod jej opieką znalazły się córki Józefa i Stefanii, którzy mieli bardzo liczne potomstwo i trzy z córek – Justynę, Michalinę i Sewerynę oddali na wychowanie ciotce. Justyna Konopczanka wraz ze swoim bratem Stanisławem pozwali do cyklu fotografii strojów ludowych, wykonywanych w bardzo znanym zakładzie fotograficznym Walerego Rzewuskiego w Krakowie¹². Antonina Konopczanka była inteligentną kobietą silnego charakteru; we współczesnych jej czasach zdecydowanie wybijała się ponad przeciętność swoimi postępowymi poglądami i wiedzą. Organizowała w modlnickim dworze spotkania towarzyskie, w których brali udział znani artyści z Krakowa. Była to doskonała okazja do wymiany poglądów, cennych dyskusji i poznawania ówczesnych nurtów artystycznych. Konopczanka jest autorką tak zwanego *Raptularza*, w którym spisywała wywiady przeprowadzane z mieszkańcami okolicznych wsi na potrzeby badań etnograficznych Oskara Kolberga. W ocenie współczesnych badaczy metoda realizacji wywiadów i ich dokumentowania spełniały współczesne zasady pracy naukowej; szczególnie badania nad obrazem świata w warstwie chłopskiej:

¹² M. Konopka, *Klejnot rodzinny*, Warszawa 2014, s. 210.

Zapisała liczne bajki i podania i jako zdolna rysownicza przygotowywała drzeworyty do pierwszej części *Krakowskiego*, przedstawiające sprzęty i inne drobne przedmioty. Najważniejszym jej dokonaniem jest sporządzenie dokładnych protokołów z rozmów z mieszkańcami Modlnicy. Rękopis ten, nazwany później *Raptularzem Antoniny Konopczanki*, zachował się prawie w całości i jest niezwykle cennym dokumentem z dziejów etnografii – Konopczanka notowała ma żywo dialogi pracującymi w jej gospodarstwie mieszkańcami Modlnicy, których pytała o różne wierzenia i przesady, praktyki lecznicze, bajki, podania itp. Zapisywała ich odpowiedzi z wplecionymi licznymi opowieściami wierzeniowymi, notując nazwiska swych rozmówców, ich reakcje na jej pytania i inne okoliczności wywiadów. Manuskrypt ten, wykorzystany w licznych fragmentach przez Kolberga w różnych rozdziałach *Krakowskiego*, ze względu na swą unikatową formę i cenną zawartość wydany został w całości jako Kolbergowskie źródło w uzupełnieniach do monografii regionu krakowskiego¹³.

Jej praca na rzecz kolbergowskich badań – przemyślane i skrupulatnie przeprowadzane wywiady oraz zebrane materiały stanowi znaczną część dzieł etnografa. Konopczanka była niezamężna i bezdzietna tak, jak jej starszy brat Julian. Wspólnie z siostrą prowadził gospodarstwo w Modlnicy. Był człowiekiem wykształconym – studiował na Wydziale Matematyczno-Fizycznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, na Ecole des Mines we Francji i w Londynie. Był pasjonatem konstruowania maszyn. Od 1849 roku prowadził fabrykę maszyn rolniczych. Zaprojektował wiele pionierskich wynalazków, które miały unowocześniać i zmechanizować rolnictwo. Zmarł w wyniku powikłań choroby sercowej w wieku 84 lat.

Najstarszym z rodzeństwa Konopków był Roman urodzony w 1813 roku. Studiował prawo na Uniwersytecie Jagiellońskim, a następnie na Sorbonie w Paryżu i w Londynie. Podobnie jak siostra Antonina, pisał wiersze, w których także wspominał o Kolbergu¹⁴; cenił sztukę, na którą był bardzo wrażliwy. Niezwykle ważne były dla niego wartości patriotyczne; z dużym zaangażowaniem kultywował ziemiańskie tradycje i chętnie udzielał się społecznie. Zajmował wysokie stanowiska urzędnicze. Wzorowo prowadził gospodarstwo i dwór w Tomaszowicach, które wraz z Podskalanami otrzymał od ojca.

Konopkowie byli rodziną z ziemiańskimi tradycjami, otwartą na nowe prądy i chętną do zmian, które dynamicznie wpływały na kształt polskiej kultury. Pasjonaci, ciekawi świata chętnie gościli znakomite osobowości, młode pokolenie artystów i ludzi nauki takich, jak Oskar Kolberg:

Obywatelskie zaangażowanie i aspiracje rodzinne kształtowały we dworach Konopków atmosferę, która wyjątkowo sprzyjała zamierzeniom przybysza i wyczekiwanego gościa z Warszawy. Rozumiejąc znaczenie i cel ludoznawczych prac Kolberga, światli i życzliwi gospodarze stwarzali mu warunki do ich realizacji

¹³ A. Skrukwa, *Oskar Kolberg 1814–1890*, Poznań 2014, s. 114.

¹⁴ Poemat *Tomaszowice* Romana Konopki, 1830, Biblioteka Jagiellońska, BJ Rkp. 9752 III, k. 6.

i odegrali w nich ogromną, pomocniczą rolę. Zapewniając Kolbergowi gościnę, ułatwiali mu komunikowanie się z miejscową ludnością i poznawanie regionu, organizowali znanych sobie informatorów i śpiewaków, współpracowali z nim w trakcie badań i sami zbierali materiały. Umożliwiali też wyjazdy do Krakowa, gdzie mógł poznać środowisko kulturalne i naukowe miasta i nawiązać ważne dla siebie kontakty, z czasem brać udział w jego życiu i prowadzić studia w bibliotekach i archiwach¹⁵.

Ich aktywność społeczna była silna nie tylko ze względu na pełnione funkcje, ale przede wszystkim dlatego, że mieli oni świadomość ważności zmian, jakie zachodzą w kraju. Gościnność i otwartość domu Konopków sprawiły, że Kolberg wielokrotnie wspominał o tym, że Modlnica i Mogilany to jego drugi dom. Była to długa, bardzo szczerą i bliską relacją, która przynosiła wiele korzyści i etnografowi i rodzinie Konopków.

Obraz relacji Oskara Kolberga z członkami rodziny Konopków

Tożsamy zainteresowania potrafią zbliżyć ludzi szybko i mocno. Tak stało się z Oskarem Kolbergiem i Józefem Konopką, którzy po wspólnej wyprawie etnograficznej w 1841 roku nawiązali przyjaźń na kolejne długie lata. Kolberg został przyjęty przez rodzinę Józefa bardzo serdecznie. 13 sierpnia 1842 roku, czyli jedynie rok po poznaniu Józefa Konopki, Kolberg bardzo ciepło pisał o rodzinie z Modlnicy, która serdecznie go ugościła, kiedy pojawił się tam w odwiedzinach.

Badacz nawiązał wtedy znajomość z „doskonałą artystką” Antoniną Męcińską¹⁶, która była nauczycielką córek Józefa i Stefanii Konopków, wychowujących się u Antoniny Konopkczanki. Kolberg również często wcielał się w rolę nauczyciela muzyki dla córek Józefa i Stefanii. Uczył Justynę i Michalinę gry na fortepianie. Chciał w ten sposób odwdziżyć się Konopkom za ich gościnę. Dziewczynki uwielbiały Kolberga i zawsze chętnie uczestniczyły w lekcjach muzyki. Współpraca z Antoniną Męcińską polegała na spisywaniu przez nią najpopularniejszych melodii ludowych z okolicy Modlnicy i Mogilan. Oprócz tego Męcińska często wykonywała wspólnie z Kolbergiem opracowane przez niego utwory fortepianowe na 4 ręce – Beethovena, Mozarta, Webera i innych znakomitych twórców operowych. Tak narodziła się między nimi długoletnia przyjaźń.

Najlepszym i najwierniejszym źródłem, ukazującym zażyłość, jaką połączyła Józefa Konopkę i Kolberga jest list napisany przez etnografa do Antoniny Konopkczanki, będący odpowiedzią na wieść o śmierci Józefa Konopki. Wiadomość o odejściu przyjaciela była o tyle bardziej przygnębiająca, że została otrzymana przez Kolberga poza Modlnicą. Nie mógł on spędzić więcej czasu z przyjacielem, ani też być przy nim w dniu śmierci. Przebywał wtedy w Czortowcu u Władysława

¹⁵ O. Kolberg, *Krakowskie. Suplement do tomów 5–8*, t. 73/I, Poznań 2005, s. XVIII.

¹⁶ Antonina Męcińska – nauczycielka muzyki, rezydentka dworu Konopków w Modlnicy, córka organisty Antoniego Męcińskiego w parafii NMP w Krakowie. Była siostrą Karoliny Męcińskiej – matki malarza i rysownika Tadeusza Rybkowskiego.

Przybysławskiego¹⁷. Przygotowywał się do wystawy w Kołomyi. Jego przyjazd nie mógł być możliwy także z powodów zdrowotnych. Kolberg ubolewał nad tym, że nie był blisko rodziny Konopków, która potrzebowała wsparcia i otuchy:

Najprzykrejszą jest dla mnie rzeczą, że w chwili tyle dla Was bolesnej pospieszyć do Was, jak to i sama Pani słusznie zauważyłaś, nie mogę, aby ostatnią nieboszczykowi oddać posługę, jak i wesprzeć może swym współczuciem trudy Romana i wszystkich innych, tak wielkim dotkniętych nieszczęściem¹⁸.

Widać jak silna więź połączyła etnografa i rodzinę z Modlnicy. Przez czternaście lat Kolberg przywykł do tego, że nieszczęścia i kłopoty rodziny, u której mieszka, doskwierają i jemu. Miał w sobie wiele empatii i współczucia dla przyjaciół przeżywających trudny czas. Niedługo po śmierci przyjaciela otrzymał listowną prośbę od Antoniny Męcińskiej o napisanie artykułu, w którym zawarty zostałby życiorys zmarłego i opis jego dorobku naukowego¹⁹. Kolberg wielokrotnie korzystał ze zbioru Józefa Konopki *Pieśni ludu krakowskiego* opublikowanego w 1840 roku. Bardzo cenił to dzieło i polecał je innym badaczom folkloru, jako rzetelne i bogate źródło. Zgodził się stworzyć taki artykuł. Przyczyniły się do tego bez wątpienia dokładna znajomość dzieł przyjaciela i chęć upamiętnienia jego dokonań naukowych i społecznych. Publikacja okazałego „nekrologu” o tytule „Józef Konopka” ukazała się w „Kłosach” z 1880 roku²⁰. W dowód wdzięczności Stefania Konopkowa, wdowa po Józefie Konopce, wysłała Kolbergowi list z osobistymi podziękowaniami za wysłanie życiorysu jej męża do publikacji. Do listu dołączyła wiersze, które w ostatnich tygodniach swojego życia napisał zmarły.

Wiadomość o śmierci Józefa Konopki poruszyła także krewnych Kolberga – bratanicę Jadwigę Wernerową i bratową Karolinę Kolbergową. Żona Antoniego Kolberga bywała w Modlnicy wraz ze swoimi dziećmi. Była życzliwie przyjmowana jako gość dworu. Rodzicami chrzestnymi jej najmłodszej córki Walentyny Kolbergówny byli w większości Konopkowie: Antonina Konopczanka, Julian Konopka i Antonina Męcińska, a także Michalina i Michał Konopkowie. Dziewczynka została ochrzczona w Modlnicy. Karolina Kolberg starała się często odwiedzać Modlnicę, ponieważ wymagał tego stan zdrowia jej dzieci. Lekarze często zalecali wilegiaturę. Dzieci bratowej Kolberga były chorowite i z tego powodu przyjeżdżały wraz z matką do Modlnicy, o czym pisała Stanisława Dębicka:

Tak więc już 29 lipca 1879 r. rodzina Karoliny w komplecie znajduje się w Modlnicy, a Oskar cieszy się niewymownie z wizyty Antoniego, nie widzianego od dwóch lat. Obaj bracia spędzają czas na długich spacerach i wspomnieniach,

¹⁷ Władysław Przybysławski (1830 – 1908) – archeolog, etnograf. Był członkiem archeologicznej komisji Krakowskiej Akademii Umiejętności oraz przewodniczącym komitetu organizacyjnego wystawy etnograficznej w Kołomyi.

¹⁸ *Korespondencja Oskara Kolberga*, cz. II, Wrocław – Poznań (*Dzieła wszystkie* t. 65), s. 376-377.

¹⁹ Ibidem, s. 377.

²⁰ O. Kolberg, *Józef Konopka*, „Kłosy” 1880, t. 31, s. 151.

których mają bez liku. Życie toczy się tu spokojnym wsiowym rytmem, trzy panny Konopczanki grają i śpiewają, pani Męcińska muzykuje z Oskarem, a mała Walcia, już teraz dwu- i półletnia jest psuta i rozpieszczana przez wszystkich. Wszyscy karmią ją łakociami, ale Walcia po powrocie do domu, poza swoimi ukochanymi zwierzakami z Modlnicy, z największym rozczuleniem wspomina... chleb z powidłami, którym ją raczyła pani Męcińska²¹.

Sytuacja w domu Konopków zmieniła się nieco po śmierci Józefa Konopki. Panie z Modlnicy rzadziej odpisywały na listy Karoliny i nie zapraszały jej tak często na wakacje jak niegdyś. Miało to zapewne związek z pogorszeniem się sytuacji materialnej dworu, który stracił zaradnego gospodarza. Drugi z gospodarzy, Julian, z powodu choroby nie mógł sprawnie zarządzać majątkiem. Przed śmiercią Józefa Konopki często bywało tak, że do Modlnicy zjeżdżali się pojedynczo znani ludzie nauki i artyści, których zapraszał sam Kolberg, wiedząc, że Konopkowie chętnie przyjmą nowe osobistości. Tak było między innymi z Zygmuntem Glogerem – etnografem, historykiem i archeologiem, który przyjaźnił się z Kolbergiem.

Etnograf z żalem przekazywał w swojej korespondencji informację o śmierci przyjaciela z Mogilan. Jego znajomi, przyjaciele i współpracownicy ubolewali nad nieszczęściem rodziny, którą darzyli szacunkiem. Wyjątkowo poruszony wiadomością o śmierci Konopki był Zygmunt Gloger²²:

Zgonem pana Józefa zostałem boleśnie dotknięty. Znalazłem go już bardzo zmienionego, gdym po uroczystościach jubileuszowych był w Mogilanach. Był to dla mnie człowiek nader sympatyczny i dlatego pamięć jego zachowam na całe życie w głębi serca. Pokój ceniom zacnego Polaka²³.

W liście do Marcelego Antoniego Szulca²⁴ Kolberg wspominał, jak bardzo jest związany z Konopkami i jak silny wpływ na jego samopoczucie mają przykre wypadki z ich życia. Józef Konopka był człowiekiem zasłużonym, pracowitym i pomocnym, przez co zjednał sobie sympatię wielu osób.

Blisko Oskara Kolberga był także brat Józefa Julian Konopka z Modlnicy, którego często nazywał „swoim gospodarzem”. Wraz z wiadomością o śmierci Józefa, do Kolberga dotarły informacje o bardzo złym stanie zdrowia Juliana. Poważny uraz głowy spowodował u niego połowiczną głuchotę. Stało się to w czasie bliskim śmierci Józefa, przez co rodzina Konopków była doświadczona przez los dwa razy boleśniej. Kolberg był równie przejęty stanem swojego gospodarza, co śmiercią jego brata. Doceniał jego umiejętności, wiedzę i zapał do konstruowania maszyn. Radził się w sprawach, w których tylko inżynier górnictwa mógł się orientować.

²¹ S. Dębicka, *W starym gnieździe*, Warszawa 1989, s. 196.

²² Zygmunt Gloger (1845 – 1910) – polski archeolog, historyk i etnograf.

²³ *Korespondencja Oskara Kolberga*, cz. II, Wrocław – Poznań (*Dzieła wszystkie* t. 65), s. 458.

²⁴ Marceli Antoni Szulc (1818 – 1898) – nauczyciel języków klasycznych, autor pierwszej monografii o Fryderyku Chopinie.

Konopkowie traktowali Kolberga jak najbliższego członka rodziny. Zapewniali mu miejsce do pracy, odpoczynku; służyli pomocą w wyjazdach do Krakowa. Zwłaszcza Roman Konopka – najstarszy z braci, który co tydzień wyjeżdżał do Krakowa w sprawach służbowych. Była to znaczna pomoc, bez której byłoby dużo trudniej pracować Kolbergowi. Konopka ofiarował także Kolbergowi dwa swoje wiersze. Ukazują one ich zażyłe stosunki:

Zima dokoła! Śniegi pola bielą,
 Smutno tu u nas jako widzisz wszędzie,
 Ludzie się także wcale nie weselą,
 Kołowrót życia smętne chwile rzedzie
 I w starym dworcu polskiej naszej wioski
 Czoła schylają obawy i troski.
 Nikt w lepszą przyszłość nadziei nie wierzy
 I czeka z trwogą rychło grom uderzy!
 Więc ufny w twoje czarodziejskie siły
 Trąciłeś w struny, a gdy rozdzwieczyły
 Lica się nasze chmurne rozjaśniły
 I serca z Twoim jakoś rozpląkały,
 I zachwyceni staliśmy dokoła
 Słuchając skrzydeł muzyki anioła,
 Co przelatywał ponad nasze głowy,
 Co do nas mówił pieśniami nie słowa,
 Zmieniając głosy w tysięczne odcienia
 Tonów, melodyk, w kaskady srebrzyste.
 Posłuszny woli twojego skinienia
 Grzmiał znowu trąbą sądu archanioła,
 Lub się rozwodził w dźwięki lube, mgliste
 Z gwiazdą nadziei u jasnego czoła.
 Dzięki ci dzięki nasz polski pielgrzymie,
 Inni Cię sławią i wieńcami darzą
 Tuś zdobył serca i zostawiasz imię
 Którego w sercach i wieki nie zmażą²⁵.

Kolbergowi niemalże stale towarzyszyły kłopoty finansowe. Większość życia spędził w warunkach pozbawionych podstawowych wygod. Rezygnował z wszelkich droższych dóbr, które mogłyby ułatwić mu pracę i pomóc zaoszczędzić zdrowie. Większość uzyskanych środków finansowych przeznaczał na badania.

²⁵ Rękopis utworu Romana Konopki *Wiersz do Oskara Kolberga ofiarowany mu w Modlnicy 1870 r. w dzień Trzech Króli*, 1870. Adnotacja na pierwszej stronie rękopisu: „Wiersze Romana Konopki do Oskara Kolberga w Odpisie Olci Spalek z Tomaszowic. Własność Michaliny Paszkowskiej Kraków ul. Piłsudskiego 23”. Drugi wiersz nosi tytuł *Pożegnanie* i pochodzi z roku 1871.

Dlatego też wsparcie Konopków było dla niego tak znaczące, mimo że nigdy nie udzielali mu oni finansowej pomocy w postaci bezpośrednich pożyczek gotówki. Kolberg pisał do Jadwigi Wernerowej, że nie ośmieliłby się przy tak wielu korzyściach, jakie zapewnia mu dom Konopków prosić o pieniądze. Inną cenną korzyścią dla etnografa, była wysoka aktywność społeczna i kulturalna Konopków. Introwertyczne usposobienie Kolberga i dolegliwości zdrowotne ograniczały jego uczestnictwo w wielu ciekawych dla jego pracy badawczej wydarzeniach. Tak było z obchodami jubileuszu Józefa Ignacego Kraszewskiego w Krakowie i połączonym z tą uroczystością oficjalnym otwarciem odrestaurowanych Sukiennic. Konopkowie – Antonina i Roman napisali na okazję jubileuszu wiersze poświęcone Kraszewskiemu. Przez kilka dni nie opuszczali Krakowa. Brali udział w wielkiej uroczystości i mogli wiele o niej opowiedzieć Kolbergowi.

Najwięcej zasług w kwestii przekazywania informacji należy przypisać Antoninie Konopczance, która była oddaną współpracownicą etnografa. Spisywała okoliczne pieśni, tworzyła drzeworyty do kolbergowskich dzieł i działała jako pośrednik między Kolbergiem, a osobami, które były zainteresowane nawiązaniem współpracy z wybitnym etnografem. Oskar Kolberg był także dla Konopczanki doskonałym partnerem do dyskusji filozoficzno-społecznych. W jednym z jej listów zawarte są przemyślenia na ówczesne tematy polityczne, które prowokowały Kolberga do dłuższej dyskusji:

Co też Pan myśli o awanturach francuskich? Jestem antagonistą komuny, bo lubo w gruncie rzeczy co do interesów miast, co do wyborów nie byli oni bez zasady, to pewna, ale to, co chcieli dzisiaj, istnieć nie może, a gdyby istniało, nie mielibyśmy ani Boga, ani ojczyzny, ani wolności, ani własności i cóż by nam było po takim życiu becznym, zwierzęcym prawie²⁶?

Oprócz tego, Antonina Konopczanka informowała o tym, co działo się w dworach podczas nieobecności Kolberga i chętnie dzieliła się sprawami rodzinnymi, takimi jak: przebyte choroby wychowywanych dziewczynek, konflikty z innymi mieszkańcami Modlnicy; często także przekazywała plotki i nowinki. Gospodyni Modlnicy wraz z panną Męcińską dbała o zdrowie Kolberga. Wiedziały, że zdarza mu się przepracowywać. Podczas wyjazdów dopytywały w listach o jego samopoczucie, opiekowały się w trakcie choroby i starały się ujmować cierpień. Tak było, kiedy zmarł jego brat Antoni. Konopczanka otrzymała listy o jego śmierci, ale postanowiła nie przekazywać ich natychmiast. Zrobiła to dopiero kolejnego dnia, po przygotowaniu go na ten wstrząs.

Rozłąka z domem Konopków była i wciąż jest owiana tajemnicą, ponieważ listy, w których Oskar Kolberg wyjawiał przyczyny opuszczenia Modlnicy nie zostały odnalezione. W liście z 15 października 1884 roku pisał do Józefa Blizińskiego²⁷:

Trzeba Wam bowiem wiedzieć, że już od paru dni nie zamieszkuję więcej Modlnicy, którą z powodu nietaktownego postępowania zaraz na wstępie do

²⁶ *Korespondencja Oskara Kolberga*, cz. I, Wrocław – Poznań (*Dziela wszystkie t.* 64), s. 382.

²⁷ Józef Bliziński (1827 – 1893) – dramaturg, komediopisarz okresu pozytywizmu i etnograf.

Krakowa panny Antoniny Konopczanki, wszechwładnej domu modlnickiego gospodyni, opuścić byłem zmuszony²⁸.

Bez wątpienia więc przyczyną nagłego wyjazdu z Modlnicy było „postępowanie” Antoniny Konopczanki, co zostaje wielokrotnie wspomniane w listach. Dotąd udało się ustalić trzy z możliwych hipotez, dotyczących wyjazdu Kolberga. Według rodzinnych wspomnień Konopków, Antonina Konopczanka ujawniła Kolbergowi swoje uczucia, jakimi rzekomo miała go darzyć²⁹. Jest to jednak wątpliwe, ponieważ, jak słusznie zauważyła Małgorzata Kośka, autorka biografii Kolberga, oboje znali się od wielu lat i trudno sobie wyobrazić, że dopiero po takim czasie Antonina miała by wyjawiać skrywane uczucie. Inną, bardziej prawdopodobną hipotezą jest udział w całej sprawie osób trzecich, które uknuły spisek bądź zmyślnie zmanipulowały sytuację. Tak przynajmniej pisze Kolberg w liście do Karoliny Kolbergowej z 17 października 1884 roku. Być może badacz wspomniął komuś o zamiarach opuszczenia Modlnicy, a osoba ta powtórzyła tę informację gospodyni dworu, która urażona, że dowiaduje się o takich kwestiach od osób postronnych, wymówiła gościnę przyjacielowi. We wczesnych listach Konopczanka wielokrotnie wspominała o przebiegłych i wrogich osobach z jej bezpośredniego otoczenia. Mogło tak być, że którąś z nich miała udział w tym spisku. Trzecia hipoteza – najbardziej zdumiewająca wyłania się ze wspomnień Justyny Konopczanki, która wychowywała się u ciotki Antoniny³⁰. Według niej, ciotka obawiała się komplikacji związanych z ewentualnym pochówkiem przyjaciela z Warszawy, który był protestantem. Konopczanka miała twierdzić, że jako osoba najbliższa, a co za tym idzie, odpowiedzialna za uroczystości pogrzebowe, mogłaby mieć problemy z formalnościami, które należałoby dopełnić w modlnickiej parafii pod wezwaniem świętego Wojciecha i Matki Bożej Bolesnej. Najbardziej prawdopodobną hipotezą wydaje się druga o intrydze osób trzecich. Ostatnia, którą ujawniła Justyna Konopczanka, w żaden sposób nie pasuje do relacji, jaką nawiązali Konopkowie z Kolbergiem. Trudno uwierzyć, że oddana przyjaciółka i współpracownica mogłaby kierować się takimi błahostkami, jak formalności pogrzebowe, które załatwiałaby przecież w zaznajomionej parafii. Najprawdopodobniej był to rodzaj wymówki. Konopczanka ewidentnie nie chciała rozmawiać o powodach wyjazdu badacza z Modlnicy.

Konieczność opuszczenia modlnickiego dworu bardzo zabolęła etnografa. Jeszcze długo po wyprowadzce wspominał urażony, jak źle został potraktowany i nie potrafił zrozumieć motywacji takiego postępowania. Po całym zająsciucywiście było, że bujna dotąd korespondencja z Konopczanką ustała. Kolberg otrzymał jedynie krótkie życzenia świąteczne, jednak z drobnych zapisów pozostawionych przez niego pod listem wynika, że wyczuł brak szczerzej życzliwości w słowach modlnickiej gospodyni. W liście do Jadwigi Wernerowej pisał o intrydze

²⁸ *Korespondencja Oskara Kolberga*, cz. III, Wrocław – Poznań (*Dziela wszystkie* t. 66), s. 197.

²⁹ S. Dębicka, *W starym gnieździe*, Warszawa 1989, s. 216.

³⁰ Por. K. Markiewicz, *Wspomnienia Konopczanek z Modlnicy o Oskarze Kolbergu*, „Wiś Radomska”, t.11, 2018, s. 113.

osób trzecich, ale także o zmianie, jaka zaszła w usposobieniu Antoniny Konopczanki. Jej despotyczne niekiedy zachowania miały być jednym z powodów, przez które jej bratanice opuściły Modlnicę i wróciły do Mogilan. Konopczanka robiła się także nad wyraz oszczędna. Należałoby dać wiarę tym zapiskom, ponieważ Kolberg pisał je kilka miesięcy po opuszczeniu Modlnicy. Emocje, które mu towarzyszyły przy pisaniu poprzednich listów o powodach wyprowadzki, zdecydowanie ucichły, dzięki czemu mógł bardziej obiektywnie ocenić postępowanie Konopczanki.

Najbardziej bolesne dla Kolberga było to, że gospodyni dworu wymówiła mu gościnę, którą zainicjowała jej rodzina. Kolberg nie chciał się narzucać. To Konopkowie zaprosili go do Mogilan i Modlnicy, deklarując, że ich dom może stać się i jego domem. Trudne rozstanie z Modlnicą zmieniło zupełnie stosunek Kolberga do tego miejsca. Krytycznie wspominał lata spędzone w małopolskich wioskach. Jedno wydarzenie położyło się cieniem na długie i w gruncie rzeczy szczęśliwe lata. Z Konopkami z Mogilan – Tadeuszem i Ksawerym Kolberg niemalże stale utrzymywał kontakt. Antonina Konopczanka trzy lata po wyprowadzce etnografa odwiedzała go w Krakowie, jednak wizyty te nie były przez niego mile widziane. Nigdy też nie padło zaproszenie do Modlnicy, na co prawdopodobnie skrycie liczył. Można domniemywać, że chciał zapomnieć o bolesnym rozstaniu i cieszyć się zgodą; nie miał jednak śmiałości, aby się narzucać. Liczył, że Antonina przez wzgląd na długie lata przyjaźni sama zaprosi go chociażby na jeden dzień. Chciał wierzyć w to, że i Modlnica za nim tęskni tak, jak on za nią. Przełomowy w tej sprawie był rok 1889, kiedy to Kolberg poprosił Stefanię Konopkową (żonę zmarłego przyjaciela Józefa Konopki) o gościnę w Mogilanach. Niestety dostał odmowną odpowiedź. Gospodyni miała mocne powody, przez które nie mogła należycie ugościć badacza. Jednym z najważniejszych była trudna sytuacja materialna dworu. Z dopisków do listu, wynika, że Kolberg nie poczuł się urażony tak jej odmową, jak brakiem najdrobniejszej wzmianki o zaproszeniu go do dworu choćby na krótką wizytę. Zrozumiał, że w Mogilanach nikt za nim nie tęskni i nie oczekuje go. Niestety list do Stefanii Konopki z prośbą o gościnę nie zachował się.

Oprócz Konopków Kolberg żył się także z przyjaciółmi tej rodziny. Przez niedługi czas był dyskretnym informatorem Władysława Podlewskiego, krewnego Konopków, który był zainteresowany jedną z panien Konopczanek. O swoich rodzających się uczuciach najpierw powiadomił nieśmiało zaufanego przyjaciela Kolberga, który informował, jak się mają sprawy w Modlnicy i czy Józia Konopczanka pozostaje nadal wolną. Podlewski dopytywał o rodzinę Konopków i otrzymywał szczegółowe odpowiedzi. Kolberg przez lata poznał sąsiadów i mieszkańców okolicznych miejscowości. Antonina Konopczanka wielokrotnie pisała w listach o tym, co się dzieje w domach poszczególnych rodzin. Najlepszymi przyjaciółmi rodu byli ksiądz Piotr Strzelichowski (1846 – 1903), sprawujący funkcję proboszcza w Modlnicy w latach 1874 – 1889, który wraz z gromadą niesfornych i hałaśliwych psów odwiedzał oba dwory. Chętnie dyskutował z modlnickimi intelektualistami

i artystami³¹. Drugim ze stałych bywalców był Tadeusz Rybkowski – siostrzeniec Antoniny Męcińskiej, który współpracował z Kolbergiem. Tworzył rysunki i ilustracje do jego prac. Podobną współpracę nawiązał z Kolbergiem malarz i rysownik Tadeusz Konopka – syn Józefa, który w okresie studiów był przyjacielem Artura Grottgera. Jest on między innymi autorem portretu Oskara Kolberga oraz rycin do *Krakowskiego*.

Długoletnia przyjaźń, relacje iście rodzinne sprawiły, że Oskar Kolberg był dla Konopków jedną z najbliższych osób. To intrygująca i momentami wzruszająca relacja z burzliwym zakończeniem, które bezsprzecznie odebrało jej wiele uroku a napiętnowało jakimś domysłem, którego źródła trudno dziś dociec.

*

Mimo że wiele listów Oskara Kolberga zaginęło lub zostało zniszczonych, wciąż można dużo ustalić na podstawie tych, które się zachowały. Historię przyjaźni oraz wiele ważnych wątków, dotyczących relacji etnografa z Konopkami można zrekonstruować na podstawie zachowanych listów. Pozostały jednak niedopowiedzenia, które można ustalić jedynie na podstawie zaginionych dokumentów i korespondencji. Być może w przyszłości uda się je odnaleźć. Znajomość Oskara Kolberga z Konopkami przez lata była splotem różnych relacji. Ich kontakty były wielowymiarowe – dyskutowali, bawili się wspólnie przy muzyce, przeżywali chwile trudne i te pogodniejsze. Nie brakowało sporów i nieporozumień. Przyjaźń Kolberga i Konopków opierała się na mocnych fundamentach – wspólnych zainteresowaniach, zaufaniu, otwartości i życzliwości.

Bibliografia

- Burszta W. J., *Zrozumieć Oskara Kolberga. Prawda i zmyślenie o początkach ludoznawstwa*, [w:] *Nowe czytanie tradycji. Z inspiracji Rokiem Kolbergowskim*, red. E. Nowina-Sroczyńska, S. Latocha, Łódź 2016.
- Dębicka S., *W starym gnieździe*, Warszawa 1989.
- Górski R., *Oskar Kolberg. Zarys życia i działalności*, Warszawa 1974.
- Kolberg O., *Józef Konopka*, „Kłosa” 1880, t. 31.
- Kolberg O., *Krakowskie. Suplement do tomów 5-8*, t. 73/I, Poznań 2005, s. XVIII.
- Konopka M., *Klejnot rodzinny*, Warszawa 2014.
- Korespondencja Oskara Kolberga*, cz. I, Wrocław – Poznań (*Dzieła wszystkie* t. 64).
- Korespondencja Oskara Kolberga*, cz. II, Wrocław – Poznań (*Dzieła wszystkie* t. 65).
- Korespondencja Oskara Kolberga*, cz. III, Wrocław – Poznań (*Dzieła wszystkie* t. 66).
- Kośka M., *Oskar Kolberg. Seria: Ludzie niezwyčajni*, Warszawa 2000.
- Markiewicz K., *Wspomnienia Konopczanek z Modlnicy o Oskarze Kolbergu*, „Wiś Radomska”, t.11, 2018.

³¹ K. Markiewicz, *Wspomnienia Konopczanek z Modlnicy o Oskarze Kolbergu*, „Wiś Radomska”, t. 11, 2018, s. 109.

Poemat *Tomaszowice* Romana Konopki, 1830, Biblioteka Jagiellońska, BJ Rkp. 9752 III, k. 6.

Rękopis utworu Romana Konopki *Wiersz do Oskara Kolberga ofiarowany mu w Modlnicy 1870 r. w dzień Trzech Króli*, 1870. Adnotacja na pierwszej stronie rękopisu: „Wiersze Romana Konopki do Oskara Kolberga w Odpisie Olci Spalek z Tomaszowic. Własność Michaliny Paszkowskiej Kraków ul. Piłsudskiego 23”. Drugi wiersz nosi tytuł *Pożegnanie* i pochodzi z roku 1871. Skrukwa A., *Oskar Kolberg 1814-1890*, Poznań 2014.

James Dale
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
e-mail: j.dale@uthrad.pl
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2022.002>

‘I HEARD MYSELF PROCLAM’D:’ THE TRANSITION IN THE CRITICAL AND TEXTUAL RECEPTION OF EDGAR IN *KING LEAR*

Abstract: The publication of Shakespeare's First Folio in 1623 marked the beginning of a period, lasting over three centuries, in which the critical reception of Edgar in *King Lear* was often unenthusiastic, judging by the opinions of subsequent theatre practitioners and literary critics. There were voices that questioned Edgar's relevance to the plot and considered him a superfluous character. Moreover, Edgar's heteroglossia was increasingly toned down in stage interpretations, removing the complex polyphony of Shakespeare's character by omitting lines given to the character in the Quarto version of the play. Since the mid-twentieth century, however, the critical (and textual) reception of Edgar has changed, as evidenced by the research of textual scholars who seek to preserve the ethical meaning of Edgar in the play. This has resulted in Edgar's text being revisited in stage performances. In addition, recent critics are paying more attention to Edgar's dexterity in the use of language and disguise, which they believe restores the character's role as crucial to the play's plot.

Keywords: Shakespeare, Edgar, *King Lear*, textual scholars, critical reception.

Streszczenie: Publikacja Pierwszego Folio Szekspira w 1623 roku zapoczątkowała trwający ponad trzy stulecia okres, w którym krytyczna ocena Edgara w *Królu Learze* była często niezbyt entuzjastyczna, sądząc po opiniach późniejszych praktyków teatralnych i krytyków literackich. Zdarzały się głosy, które kwestionowały znaczenie Edgara dla fabuły i uważały go za postać zbędną. Ponadto, heteroglosja Edgara stawiała się coraz bardziej stonowana w interpretacjach scenicznych, usuwając złożoną polifonię postaci Szekspira oraz pomijając wersety nadane postaci w wersji Quarto sztuki. Jednak od połowy XX wieku krytyczny (i tekstowy) odbiór Edgara zmienił się, o czym świadczą badania badaczy tekstu, którzy zaczęli dążyć do zachowania etycznego znaczenia roli Edgara w sztuce. Spowodowało to powrót do oryginalnego tekstu Edgara w przedstawieniach teatralnych. Natomiast, Jego niedawni krytycy zaczęli zwracać większą uwagę

na zręczność z jaką Edgar używa języka oraz Jego umiejętność stosowania kamuflażu. Aspekty te, zdaniem krytyków, nadają bohaterowi kluczową rolę w fabule sztuki.

Słowa kluczowe: Szekspir, Edgar, *Król Lear*, badacze tekstu, recepcja krytyczna.

Introduction

Edgar's banishment and adoption of disguise in Shakespeare's *King Lear*, is witnessed in the transformation of a figure of the nobility into the outcast garb of the bedlam beggar Poor Tom. Such a metamorphosis is also evident within the critical reception of Edgar himself, spanning over three centuries. The publication of Shakespeare's First Folio in 1623, began a lengthy period of turbulent reception of Edgar. Disparities in the character's lines are evident when the Folio is compared to the play's 1608 Quarto version, seeing a reduction in the Edgar's role of forty-one lines. Five scenes from the Quarto attributed to Edgar are missing from the Folio. Within these Folio cuts, the complete disregard of the "mock" trial scene results in a fourteen-line omission of Edgar's blank verse soliloquy (*King Lear*, 3.6.102-115)¹ and the narrative of his reunion with Kent (5.3.205-222). Such a treatment of Edgar, diminishing his impact in the play, was also felt in the critical reaction to the character. The proceeding centuries saw Edgar largely subject to the mercy of stage interpreters who made considerable cuts to Edgar's lines in a bid to suit perceived audience tastes. Critical reaction in the form of literary scholars remained largely unfavourable as they contended that Edgar was unworthy of being significant to the plot or even insignificant to the analysis of the play. However, it was in the second half of the twentieth century that textual scholars, critics, and stage interpreters began a substantial restorative revolution.

Subsequently, it is my intention to explore how Edgar has been restored to critical acceptance by firstly outlining the reactions of those practitioners and scholars who historically attempted to discredit Edgar's role. This is followed by an outline of what I perceive to be this transition in the reception of the character, the catalyst of which being the latter twentieth century debates of the play's textual scholars. In their analyses, Edgar is prioritized, the attribution of the final lines of the play is examined, and ethical authority is ascribed to him. Following this, I then wish to outline further critical viewpoints making the case for his ethical importance. Through an additional means to readdress this, the original title of the play will then be examined. Finally, I will outline the views of most recent critics who have continued to uphold the vitality of Edgar, particularly evident in his use of language and disguise strategies.

¹ The following edition of the play is used: *King Lear: Arden Shakespeare Third Edition*. ed. Reginald A. Foakes, (London: Bloomsbury Publishing, 2005).

The curtailment of Edgar on the stage

The role of Edgar and the heteroglossia featured in Shakespeare's original Quarto and Folio versions (hereinafter referred to as Q and F) has also been progressively diminished in stage productions and revisions of *King Lear*. Nahum Tate's 1681 version² was to form the basis of a majority of theatrical productions until the nineteenth century. This revision of Edgar attempted to romanticize the role by initiating a love affair with Cordelia. Subsequently, poor Tom's disguise is rewritten to draw more attention to Edgar's service to Cordelia. By replacing France as Cordelia's suitor with Edgar, Tate further simplifies the play's plot and motivation. Furthermore, Edgar as hero and Edmund as the villain now compete not only for a father's love but also for Cordelia's love, as well as for control of the kingdom. Edgar is also given more religious emphasis which is evidenced in a greater affection of filial worship toward not only his father, but to Lear too. Tate tries to ensure that as a figure of piety, Edgar continuously demonstrates his religious strength and Christian values throughout the play. In Act V of Tate's version, Edgar believes that Lear's kingdom will be restored as "The gods have weighed our sufferings; / W're past the fire, and now must shine to ages" (V. vi. 40-41).

All these changes merely result in serving to generalize Edgar's dilemma, stripping away the complex multiplicity of voices in Shakespeare's character. Jean-François Ducis's re-working of the play, *Le Roi Lear* (1783), helps to enforce this view. The plot is adapted to cater for contemporary French tastes and sensibilities³ and sees Edgar, still consigned to banishment, not only deprived of his Poor Tom camouflage but the many lines conveying the character's rich and imaginative appropriation of language. Furthermore, he no longer appears within the tripartite enactment of insanity between Lear and the Fool in Act 3 in which Shakespeare had intended to display Edgar's verbal dexterity at the behest of innermost personal crises.

Friedrich Schröder's 1778 adaptation is far more like Shakespeare's than either Tate's or Ducis's versions, while the German actor and theatre director also tries to bring the play into line with neoclassical principles. Simon Williams notes that this version helped to restore the audience's appreciation of Edgar, typified by a portrayal of "extreme indigence" and showing how the part of Poor Tom could elevate Edgar "above the part of common life."⁴ However, while Williams acknowledges that Edgar's lines are again truncated in accordance to public tastes,

² Nahum Tate, *The History of King Lear. Acted at the Duke's Theatre. Reviv'd with Alterations*, (London: Printed for E. Flesher, and are to be sold by R. Bentley, and M. Magnes in Russel Street near Covent Garden, 1681).

³ A full analysis of this adaptation is to be found in John Golder, *Shakespeare for the Age of Reason; the earliest stage adaptations of Jean-François Ducis, 1769-1792*, (Oxford: Oxford University Press, 1992), 112-153.

⁴ Simon Williams, *Shakespeare on the German Stage, Volume 1: 1586-1914*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1990), 84.

this only deprives the audience of opportunities to appreciate the character's command of language as he articulates his suffering.

Tate's adaptation of the play continued to have influence on those theatre managers and impresarios who staged *King Lear* during the eighteenth and early nineteenth centuries despite attempts to resist it. David Garrick's 1756 production cut two hundred lines from Tate but only restored ten lines from Shakespeare's text. George Colman, in 1768, removed the love scenes and Cordelia's marriage to Edgar and essentially maintained Shakespeare's first four acts although he adapted Tate's final act for his fifth. Garrick returned in 1773 and continued to reduce Tate's lines, restoring more of Shakespeare's. In 1820, Edmund Kean performed Garrick's *Lear*, but he later opted to remove the happy conclusion in his own version in 1823. Despite Kean's claims to have restored the play in 1823, he retained Tate's love scenes.⁵

William Charles Macready's production of *King Lear* in 1834 claimed to be the first to see Shakespeare's text fully restored although as Simon Palfrey notices, stage interpretations failed to fully reprise Edgar's role. Perceiving that directors instead chose to focus priority on the plight of Lear himself, Palfrey notes how Edgar has to play second-fiddle to his godfather within Macready's production, resulting in the omission of much of his lines.⁶

Similar perceptions of Edgar's treatment on the stage carried over into the twentieth century and beyond. Gamini Salgado notices how Harley Greville-Barker's 1940 production reverts to the Folio text, omitting some of Poor Tom's lines.⁷ Jude Kelly's 1995 production also cuts many of Edgar's lines, with the director arguing that portraying Edgar in a prolonged period of insanity is unthinkable. What may be useful to an actor while giving "a virtuoso performance of madness", is not, as Kelly sees it, so beneficial to those watching.⁸ In 2011, the director Ian Brown defended his decision to eliminate a large number of Poor Tom's lines, claiming that they were often "incomprehensible," while asserting that their omission would help the audience to comprehend the plot better.⁹

Indifference from the critical milieu

Response to Edgar from literary critics and scholars over the period discussed so far has been remarkably sparse, leaving the character at best for brief

⁵ I am indebted to Lynne Bradley's analysis of these productions, outlined in "'Why, this is not Lear': Adaptations before the Twentieth Century," *Adapting King Lear for the Stage*, (Farnham, Surrey: Ashgate Publishing Ltd., 2010), 33-76.

⁶ Simon Palfrey, *Poor Tom: Living King Lear*, (The University of Chicago Press: Chicago and London, 2014), 23.

⁷ Gamini Salgado, *Text and Performance: King Lear*, (Basingstoke: Macmillan Education Ltd, 1984), 72.

⁸ See Jonathan Croall's discussion of Kelly's production, *Performing King Lear: Gielgud to Russell Beale*, (London and New York: Bloomsbury Publishing Plc, 2015), 74.

⁹ *Ibid*, 79.

consideration without discussing his general relevance to the play.¹⁰ It was not until the early 20th century that a broader response to appreciation of Edgar's importance emerged, leading to frequent, pejorative perceptions of the character.¹¹ In 1904, A.C. Bradley's reaction to Edgar is adverse, claiming he "excites the least enthusiasm."¹² In addition, the whole subplot with Edmund is dismissed by the critic as a pointless distraction. In 1947, George Orwell's sympathies for Edgar agree with Bradley's, commenting that Edmund's brother is "a superfluous character."¹³ Leo Kirschbaum's study ten years later also denies Edgar a significant part in the play, contending he is no more than a function character, a reincarnation of the classical *deux*

ex machina. Furthermore, Kirschbaum believes it is misguided in attempts to explore any psychological unity in Edgar's various disguises.¹⁴ Northrop Frye, ten years after Kirschbaum, concludes that Edgar's role has virtually no consequence, his function merely to assist Lear when it was important to do so:

No one can study *King Lear* without wondering why Edgar puts on this Poor Tom act for Lear's benefit. He has to go into disguise, of course, but none of Cornwall's spies are likely to be listening, and elsewhere on the heath open conspiracy is discussed under the storm's cover . . . Poor Tom is the providence or guardian spirit that shows Lear the end of his journey to find his own nature.¹⁵

Latter day critics have taken scholars such as Frye to task. In doing so, they have investigated the linguistic dexterity within Poor Tom's disguise and, as a result, determined Edgar's importance to the play's plot. This is discussed later in this article.

Nonetheless, further negative reviews of Edgar follow Frye's and continue to diminish the characters' ethical significance. Stanley Cavell looks at the belated revelation of Edgar's disguise to Gloucester and frames this as "avoiding

¹⁰ A comprehensive overview of the reactions of critics and scholars to *King Lear*, from the seventeenth to early twentieth century, is presented by Harold Bloom ed., *Bloom's Shakespeare Through the Ages: King Lear*, (Infobase Publishing: New York, 2008), 51-138.

¹¹ A few critical responses from this period were more praiseworthy of Edgar and I will mention these assessments within my later discussion of the generally more favourable critical acceptance of the character which took place within the latter half of the twentieth century.

¹² A.C. Bradley, *Shakespearean Tragedy: Lectures on Hamlet, Othello, King Lear and Macbeth*, (London: Macmillan and Co., 1904, reprinted in 1929), 244.

¹³ George Orwell, "Lear, Tolstoy, and the Fool," *The Orwell Reader: Fiction, Essays and Reportage by George Orwell*, (New York: Harcourt, Brace Jovanovich Inc., 1956), 306.

¹⁴ Leo Kirschbaum, "Banquo and Edgar," *Essays in Criticism*, VII (1957): 1-21.

¹⁵ Northrop Frye, "King Lear," *Northrop Frye on Shakespeare*, ed. R. Sandler, (New Haven: Yale University Press, 1986), 106.

recognition,”¹⁶ tying the son to the evil intentions of brother Edmund. The critic also questions Lear’s own label of Edgar as “unaccommodated man” (*KL*, 3.4.113-115). Cavell refutes the idea that Edgar is perceived as a somewhat innocent aid and counsellor to Lear’s plight, as the character sees his disguise as calculated. Edgar has no ethical authority, as Cavell points to an increasing self-assurance in Edgar in act five that “mocks his Christian thoroughness.”¹⁷ Marvin Rosenberg also perceives Edgar as anything but virtuous. As a result, he constantly questions Edgar’s motives throughout the play, concluding that the character is the victim of a disposition to rage and “hates well.”¹⁸

Other voices have also emerged, continuing into our present century, questioning Edgar’s ethical propriety. Harry Berger Jr. sees an element of cruelty within Edgar’s reaction to his father’s blindness while playing the beggar, Poor Tom. Pointing to the lines “the foul fiend Flibbertigibbet . . . / [who] gives the web and pin, squinies the eye,” (3.4.115-117) Berger sees this as a reference to Gloucester’s new-found plight. Furthermore it is Edgar, the critic believes, who continues to conduct “his own trial” of his father, culminating in the manipulative treatment of the elder at the cliffs of Dover.¹⁹ A.D. Nuttall comments on this particular scene while examining how Edgar has tricked his father into believing he is now keeping the company of devils following his suicide bid. Edgar’s deception is part of what Nuttall believes to be a brilliant “theatrical stratagem . . . infected with moral dubiety,” investing the character with a force that is anything but holy.²⁰

Textual scholarship: the focus on Edgar’s ethical significance

Despite the tendency of some in the critical milieu to continue to cast doubt on Edgar, a movement had already begun that would not only cast a favourable light on the character’s ethical importance but would favor a shift in his critical acceptance. In the second half of the twentieth century, *King Lear* became the actual instrument of the textual revolution, now referred to as editorial revisionism. This editorial trend challenges many emanations commonly introduced in successive editions of Shakespeare’s works, including conflation of various existing versions of the play. Needless to say, *King Lear* became the chief case in point. In my own belief that the final lines do indeed confer on Edgar an ethical authority from the

¹⁶ Stanley Cavell, “The Avoidance of Love,” *Must We Mean What We Say? A Book of Essays*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1969), 283.

¹⁷ Cavell, 285.

¹⁸ Marvin Rosenberg, *The Masks of King Lear*, (Berkeley: University of California Press, 1972), 245.

¹⁹ Harry Berger, Jr., “Text against Performance: The Gloucester Family Romance,” *Shakespeare’s “Rough Magic”: Renaissance Essays in Honor of C.L. Barber*, ed. Peter Erickson and Coppélia Khan, (Newark: University of Delaware Press, 1985), 222.

²⁰ Anthony David Nuttall, *Shakespeare The Thinker*, (New Haven: Yale University Press, 2007), 311.

point of view of the structure of the plot of *King Lear*, I wish first to provide the context for examining Edgar's ethical importance by outlining the ethos behind two fundamentally different approaches to establishing which text of the play best represents Shakespeare's conception. The two authoritative texts of Shakespeare's play published are, firstly, the 1608 Quarto (Q) printed by Nicholas Okes for Nathaniel Butter, and the 1623 Folio (F), printed by Isaac Jaggard for a consortium of publishers which collects thirty-six plays. These two texts differ in composition; Q is missing 102 lines not found in F, while F is missing 285 lines not found in Q.

The theory of authorial revision as an explanation for the play's textual problems, was initiated by Michael Warren in his 1978 essay "Quarto and Folio in *King Lear* and the Interpretation of Albany and Edgar." Here he posits that a comparison of the differences in speech between these characters in Q and F shows that a revision has taken place. The role Edgar plays has been expanded in F at the expense of Albany's importance in Q. Furthermore, the omissions in F are seen as part of a deliberate strategy to weaken Albany's stature. In 1980, Gary Taylor identifies another revision strategy in the differences between Q and F: Some of F's cuts and variants aim to accelerate the momentum of action toward war.²¹ In another book from the same year, Steven Urkowitz's *Shakespeare's Revision of King Lear*, claims that Shakespeare revised Q to produce a new version, F, which would be more effective on the stage. Urkowitz identifies theatrical economy, practicality, and theatrical inventiveness as the fundamental approach of revision underlying the updated version. Later that same year, a seminar of the Shakespeare Association debated the differences between Q and F and the essays presented at that seminar were collected in a volume entitled *The Division of the Kingdoms: Shakespeare's Two Versions of King Lear*, edited by Gary Taylor and Michael Warren, and was published in 1983.²²

However, it is the opinion of a group of critics, recently voiced through Sir Brian Vickers, that these missing sections in Q and F are not due to the author's revision, but are instead:

different and complimentary. If you were to complete either version by adding passages preserved by the other, you would have, in terms of characters and

²¹ Gary Taylor, "The War in *King Lear*," *Shakespeare Survey*, Vol. 33 (1980); 28.

²² Most of the essays in *The Division of the Kingdoms* are devoted to studying F and identifying revision strategies. Almost all contributors view the majority of the differences between Q and F as part of Shakespeare's revision strategy to diminish the importance of Kent, reshape the character of Goneril, revise the role of the king, and re-cast the Fool from a natural or idiot into a wise, sarcastic jester. In 1986, the publication of the *Oxford Shakespeare: The Complete Works* put into practice the assumptions of the authorial revision theory. The editors, Stanley Wells and Gary Taylor, decided to publish the Q and F texts of *King Lear* independently as two separate plays, giving the authorial revision theory the status of a new orthodox editorial practice.

events, two identical plays. The texts would still differ in many textual variants . . . but they would contain the same play.²³

Such conflationist views, as they are called, therefore argue that the merging of Q and F is the only way to proceed if we are to regain an approximation of what Shakespeare really wrote.

These views held by Vickers and others²⁴ are criticized by those who suggest Shakespeare revised the play. The revisionist's first assumption is that Shakespeare wrote two versions of *King Lear*. The second is that the originally lost *King Lear* is an archetypal construct, an invention of earlier Shakespearean scholarship. The third is that the practice of "conflation" rests on "bardolatry," being based "upon the principle that not a line which appears to have been written by Shakespeare ought to be lost."²⁵ The fourth assumption is that Q and F are autonomous texts that should be edited, published, read, interpreted, and performed separately. The final assumption is that Q offers Shakespeare's initial thoughts and a more literary version, while F offers Shakespeare's second thoughts and probably represents actual theatrical practice.

Although the construction of *King Lear* is seen from two opposing interpretative points of view, both revisionist and conflationist textual scholars find agreement regarding the importance of Edgar in their belief in the ethical authority borne out in Edgar's role. No more is this exemplified in their examination of the final lines of the play (5.3.322-325) where Q attributes these to Albany and F attributes them to Edgar.²⁶ Sir Brian Vickers, who maintains that the folio was not revised by Shakespeare but by compositors who had better access to Shakespeare's manuscripts than before, describes the attribution of the last lines in F to Edgar as a way of giving him greater importance.²⁷ Furthermore, Vickers asserts that Edgar's lines are not only emotionally charged but also convey an ethical propriety, becoming a commentary on the suffering that everyone in the play has to endure.²⁸ For Vickers, Q is flawed in denying this speech to Edgar while "the Folio got

²³ Sir Brian Vickers, *The One King Lear*, (Cambridge, Mass., and London: Harvard University Press, 2016), ix.

²⁴ For example, see Robert Clare, "Quarto and Folio: A Case for Conflation," *Lear from Study to Stage: Essays in Criticism*, ed. J. Ogden, A.H. Scouten and A.H. Mendison, (Madison, USA, and London: Fairleigh Dickinson University Press, Associated University Presses, 1997), 79-108.

²⁵ Charles Knight, *The Pictorial Edition of the Works of Shakespeare*, Vol. 6, 1843, 392, cited by Stanley Wells in Taylor and Warren (1983, 8).

²⁶ In F these are: EDGAR The weight of this sad time we must obey,
 Speak what we feel, not what we ought to say.
 The oldest hath borne most; we that are young
 Shall never see so much, nor live so long. (KL 5.3.322-325).

²⁷ Vickers, 295.

²⁸ Vickers, 296.

it right.”²⁹ Richard Knowles, another “conflationist,” advocates Edgar’s ethical authority at the end of the play, noting that the final lines attributed to Edgar in F stress Edgar’s “final dominance” especially following Albany’s abdication.³⁰ For the revisionist Michael Warren, Edgar’s claims to the crown and an ethical authority in Q are otherwise unconvincing because he has not reached maturity and is broken by the end of the play.³¹ It is only when we attribute Edgar’s final lines in F, Warren adds, that we see a character who emerges as a capable leader, allowing Albany to achieve his goal of avoiding rule.³² A fellow revisionist, Gary Taylor, believes that the final lines of the piece in F are quite clear in giving Edgar an ethical status. Here, Taylor adds, we witness the belief that it was Edgar who acted “the role of chief moral survivor” with greater aplomb than Kent or Albany.³³ Steven Urkowitz does not go as far as Warren and Taylor did in specifically claiming Edgar’s ethical authority, but rather it is implied in his reading of the diminution of Albany in F: “This scene resolves the issue of Albany’s suitability as a ruler at the end of the play, and it provides important clues for understanding Albany’s two acts of abdication.”³⁴

Increasing testimony to Edgar’s ethical significance

Aside from the arguments of textual scholars advocating for Edgar’s virtues, additional support for Edgar’s ethical significance emerged in the field of literary criticism during the latter half of the twentieth century. Before examining these claims, it is notable how these newer voices helped to revive the scarcer praises of some earlier advocates for the character dating back to the nineteenth century, such as Edward Dowden. He comments on Edgar being an adroit “resister of evil, the champion of right to the utterance . . . advancing the good cause.”³⁵ G. Wilson Knight, some fifty or so years later, also clearly sees Edgar as an important representative of an ethical authority. During the later parts of *King Lear*, Wilson Knight feels that Edgar’s lines become especially significant, deserving the mantle

²⁹ Ibid.

³⁰ Richard Knowles, “Two Lears? By Shakespeare?” *Lear from Study to Stage: Essays in Criticism*, ed. Ogden, J., A.H. Scouten and A.H. Mendison, (USA and London: Farleigh Dickinson University Press and Associated University Presses, 1997), 71.

³¹ Michael J. Warren, “Quarto and Folio *King Lear* and the Interpretation of Albany and Edgar,” *Shakespeare, Pattern of Excelling Nature: Shakespearean Criticism in Honor of America’s Bicentennial*, eds. D. Bevington and J.L. Halio, (London: Associated University Presses, 1978), 105.

³² Ibid.

³³ Gary Taylor, “*King Lear*: The Date and Authorship of the Folio Version,” *The Division of the Kingdoms*, 425.

³⁴ Steven Urkowitz, *Shakespeare’s Revision of King Lear*, (Princeton: Princeton University Press, 1980), 104.

³⁵ Edward Dowden, “Lear,” *Shakspere: A Critical Study of His Mind and Art*, (London: Henry S. King & Co., 1875), 270.

of “the high-priest of the *Lear* religion: a voice, a choric moralizer.”³⁶ Commenting on the end of the play, Wilson Knight views Edgar as a powerful symbolic, moralising force within the play, evident in his use of the trumpet that calls for Edmund to account himself. The trumpet, Wilson claims, is a “symbol of natural judgement . . . sounding through the *Lear* mist from which right and wrong at this moment emerge distinct.”³⁷

Maynard Mack takes up the case for Edgar’s moral virtues some thirty-five years later, echoing his two literary forebears and pre-empts those similar conclusions made by textual scholars that were to occur just a few years later. Mack believes that in Edgar we see a character ascribed with a great degree of ethical significance. In this critic’s eyes, we witness Edgar’s “unblinking attitude toward his father’s transgressions and his strict code of retribution.”³⁸ It is also in the disguise of Poor Tom, Mack adds, where we can see that his language and deeds connect him to “the hero figure of the Moralities after this figure has fallen on evil days and ways.”³⁹

Quite recently, Tom Clayton’s reaction to Edgar is one influenced by the debates of the textual scholars. While focusing on the character’s ethical virtues, Clayton believes they centre around:

his best qualities: his endurance, his care of his father, his life as a make-believe madman, his maturing with experience, his moral and philosophical observations (especially in Q), and his status at the end of the play.⁴⁰

It is Q, he contends, which is therefore is a better guide to assessing Edgar’s moral significance. Furthermore, critical to a positive reception of Edgar, Clayton adds, is the perception that Edgar needs to perform decisive deeds when it comes to instances where violence is warranted, first in the case of Oswald and later Edmund in the final act.⁴¹

Revisiting the title of the play

Concurrent with Edgar’s more recent, elevated assessment of his moral significance, other contemporary critics⁴² have emphasized the character’s

³⁶ G. Wilson Knight, “The Lear Universe,” *The Wheel of Fire*, (London: Methuen & Co. Ltd., 1930), 197.

³⁷ Ibid. 185.

³⁸ Maynard Mack, *King Lear in Our Time*, (Berkeley and Los Angeles, USA: University of California Press, 1965), 61.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Tom Clayton, “‘The injuries that they themselves procure’: Justice poetic and pragmatic, and aspects of the endplay, in *King Lear*,” *King Lear: New Critical Essays*, ed. J. Kahn, (New York and London: Routledge, 2008), 192.

⁴¹ Ibid.

⁴² Earlier recognition of the Quarto’s subtitle and its significance in highlighting the importance of Edgar’s role is discussed by Thomas. M. Parrott, *Shakespearean Comedy*,

importance to the play through his inclusion in Q's title page⁴³ which provides, in William Carroll's words, an "equal billing"⁴⁴ for Edgar. It reads:

M. William Shak-speare: His True Chronicle Historie of the life and death of King LEAR and his three Daughters. *With the unfortunate life of* EDGAR, *sonne* and heire to the Earle of Gloster, and his sullen and assumed humor of TOM of Bedlam.⁴⁵

Carroll concludes that even if Shakespeare himself had not thought of this title, the vitality and "notorious appeal" of Edgar would still have been appreciated by theatre-goers.⁴⁶ Furthermore, in the attributes ascribed to Edgar within the title – "the sonne and heire" and "sullen and assumed humor of Tom of Bedlam" – Carroll believes these help to demarcate the character's "cultural" possibilities.⁴⁷

Harold Bloom (usually less concerned with purely textual inquiries) notices that the Q's double title "assigns a prominence to Edgar rarely afforded him in our critical studies"⁴⁸ Bloom later contends that audiences and readers are mistaken in apportioning greater significance to either the Fool or Edmund and should direct their attention towards Edgar, who stands to lead the new realm.⁴⁹

Twenty-first century analyses of the title page have continued to reveal support for Edgar. Stanley Wells believes that the character's inclusion within Q could well signify that the role had been effectively acted, scoring "a hit."⁵⁰ Simon Palfrey interprets the double title of the play, believing Edgar's narrative deserves equal billing, conferring something quite perplexing and mysterious about the character who seems invested in "some tantalizing phantom quality bound up in the nonfigure who closes the title."⁵¹

(New York: Oxford University Press, 1949), 297, Leo Kirschbaum, "Banquo and Edgar: Character or Function?" *Essays in Criticism*, 1957, Vol. VII: 1-21., and Russell A. Peck, "Edgar's Pilgrimage: High Comedy in King Lear," *Studies in English Literature. 1500-1900*. Vol. 7, No. 2, *Elizabethan and Jacobean Drama* (Spring, 1967): 219-237.

⁴³ In the 1623 Folio the double title has been changed to simply read 'The Tragedie of King Lear'.

⁴⁴ William C. Carroll, "'The Base Shall Top Th'Legitimate;' The Bedlam Beggar and the Role of Edgar in *King Lear*," *Shakespeare Quarterly*, Vol. 38, No.4 (Winter): 427.

⁴⁵ *King Lear* 1608 (*Pied Bull Quarto*), ed. W. W. Greg (Oxford: Clarendon Press, 1939).

⁴⁶ Carroll, 428.

⁴⁷ *Ibid*, 427.

⁴⁸ Harold Bloom, *Shakespeare and the Invention of the Human*, (New York: Riverhead Books, 1998), 480.

⁴⁹ *Ibid*, 481.

⁵⁰ Stanley Wells, *The Oxford Shakespeare: The History of King Lear*, ed. S. Wells, (Oxford: Oxford University Press, 2008), 56.

⁵¹ Simon Palfrey, *Poor Tom: Living King Lear*, (London and Chicago: The University of Chicago Press Ltd, 2011), 18-19.

Continuing critical acceptance and foregrounding of Edgar

Aside from those reflections on Edgar's role within the textual revisions and title pages of *King Lear*, additional and extensive analyses of the character have appeared from within the same era, affording prominence to the character within the play while exploring a number of hitherto overlooked themes. Of note is Stephen Greenblatt's 1988 essay "Shakespeare and the Exorcists."⁵² Central to Greenblatt's analysis of Edgar is his own prior analysis of Shakespeare's play in conjunction with one of its widely claimed sources, Samuel Harsnett's *A Declaration of Egregious Popish Impostures* (1603).⁵³ The inclusion of this text, Greenblatt asserts, is to use Edgar's Poor Tom disguise as a mouthpiece for refuting the validity of Catholic exorcist practices. Within his disguise, Greenblatt comments on the frequent recital of an array of devils' names that have been conjured up to seem exotic, implying a degree of unbelievability and thereby emphasizing the degree of fraudulence within this set of religious rituals.⁵⁴

Ten years later, Harold Bloom addresses the degree of loathing that Stanley Cavell had felt about Edgar. Bloom stresses the need to disagree with Cavell that Edgar is a character existing on the side of weakness and murderous intent.⁵⁵ However, he does not wish to argue Edgar's importance within claims of ethical authority; Bloom had already made clear in a previous essay that Cordelia is a more appropriate example of Christian virtue.⁵⁶ Instead, the key to understanding this character, Bloom claims, is to see him as "a genius for negativity," his ability to descend from nobility into the low-caste state of the beggar. Furthermore, it is the concept of negation which is key to the playwright's conciliation between "the sublime and the grotesque" which finds its representation in Edgar, Bloom concludes.⁵⁷

⁵² Stephen Greenblatt, "Shakespeare and the Exorcists," *Shakespearean Negotiations: The Circulation of Social Energy in Renaissance England*, (Los Angeles, USA: University of California Press, 1988), 94-128.

⁵³ Greenblatt refers to accounts of Harsnett's relation to *Lear* in *Narrative and Dramatic Sources of Shakespeare*, 8 vols. ed. G. Bullough, (London: Routledge and Kegan Paul, 1958-75) 7: 299-302; Kenneth Muir, "Samuel Harsnett and *King Lear*," *Review of English Studies* 2 (1951): 11-21, and Muir's edition of *Lear*, New Arden text, (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1952): 253-256.

⁵⁴ Greenblatt, 117.

⁵⁵ Harold Bloom, "Introduction by Harold Bloom," *Bloom's Shakespeare Through the Ages: King Lear*, ed. H. Bloom, (New York: Infobase Publishing, 2008), xi-xii.

⁵⁶ Harold Bloom, "Introduction," from *King Lear* (Major Literary Characters), in *Bloom's Shakespeare Through the Ages: King Lear*, 313.

⁵⁷ Bloom, "Introduction by Harold Bloom," xii. See also, Russell A. Peck, "Edgar's Pilgrimage: High Comedy in *King Lear*." Peck also chooses to assess Edgar beyond the debates of ethical significance; the character's greatness is bound up within his ability to "behold and feel" the sufferings of his fellows (236).

William C. Carroll is one of several critics desiring to conduct a re-investigation of Edgar's disguise of Poor Tom, claiming that in doing so, the appreciation of the character's role in the play becomes more apparent.⁵⁸ In Tom's suffering body, Carroll adds, the audience is aware of the play's preoccupation with examining "the human body's place in the natural and social orders."⁵⁹ Simon Palfrey's *Poor Tom: Living King Lear* (2011) also focuses on exploring the link between Edgar and Poor Tom. The author is keen to address a character to whom Shakespeare devotes more lines than anyone but Lear himself. Edgar strikes Palfrey as seeming no more than a desolate, abandoned, unappreciated, belated moralizer who fails to communicate the theme of heartbreak within the play. Subsequently, Palfrey asks us to go beyond such conventional wisdom and experience *King Lear* like never before. He argues that Edgar is Shakespeare's most profound examination in a character's portrayal, and his most comprehensive model of both human and theatrical possibility. The key to the Edgar character is that he spends most of the play disguised, much of it as "Poor Tom of Bedlam," and his disguises come to life in a remarkable way.⁶⁰ The Edgar role is always more than one person; it activates, according to Palfrey, a myriad of characters, past and present and future, animating states of being beyond the senses, some of which appear supernatural, or possible rather than real. Palfrey believes that because the Edgar role both connects and reframes all the characters and scenes in *King Lear*, paying attention to this particular part can shed new light on how the play as a whole works.

Edgar's use of disguise, frequently questioned and so severely constrained by stage practitioners by the deletion of many lines from Poor Tom, was warmly embraced by film and theater directors of the late 20th century and more recently. Grigori Kozintsev's 1970 cinematic adaptation of *King Lear* is supported by his own lecture which claims that the speeches of the Bedlam beggar provide an authentic voice to our modern reality, a recognizable connection between extremity and violence.⁶¹ We recognize, he adds, the dispossessed figure of Poor Tom within a world where "there is nothing to eat and no shelter."⁶² R.A. Foakes notices how Adrian Noble's 1993 production at the Royal Shakespeare Company, helps to augment Edgar's disguise, adding fresh appeal to audiences. This lies within,

⁵⁸ Also see Hugh McClean, "Disguise in *King Lear*: Kent and Edgar," *Shakespeare Quarterly*, Vol. 11, No.1 (Winter): 49-54. While focusing on Edgar's disguise and revealing some insights into the character, he chooses not to discuss the relevance of Edgar's role to the rest of the play.

⁵⁹ Carroll, 426.

⁶⁰ I also explore Edgar's use of both sartorial and verbal disguise in chapter two of my PhD thesis, "Incognitos: Shakespeare's Uses of Disguise in the Light of New Historicism and Its Legacy," PhD diss., (University of Warsaw, 2021).

⁶¹ Grigori Kozintsev, "*Hamlet* and *King Lear*; 'Stage and Film,'" Shakespeare, 1971 eds. C. Leech and J.M.R. Margeson, (Toronto, 1972) quoted in Gamini Salgado, *Text and Performance: King Lear*, (Basingstoke: Macmillan Education Ltd, 1984), 58.

⁶² Ibid.

Foakes claims, Noble being able to enhance “our sense of the complexity” about the character as we comprehend the disparity between what is said and what is done. No more is this realized, Foakes adds, in Noble’s decision to have Edgar blind Oswald, appearing in the process, to avenge the blinding of Gloucester.⁶³ The stage director, Barry Kyle, commenting on his own 2001 stage production, echoes the views of critics William Carroll and Simon Palfrey in championing Edgar’s preoccupation in the disguised role of Poor Tom. The beggar’s role, Kyle adds, is significant as the disguise itself “becomes a pathway to psychosis.”⁶⁴ The appeal to audiences, Kyle concludes, is that Edgar’s disguise is something that the character realises he is unable to throw off.

Conclusion

From the publication of *King Lear* in the First Folio of 1623 and well into the twentieth century, the critical and textual reception of Edgar had largely condemned the character to a marginal status within the play. There remained a reaction of bewilderment to his disguise of Poor Tom, leading to the decisions of many stage practitioners not only to omit large sections of these lines but also re-design Edgar’s role, diminishing the importance and relevance of the character to the plot of the play. Concurrent with these practices, scholars and critics also continued to question the relevance of Edgar’s characterization of the Bedlam beggar, often concluding that the performance was unnecessary and protracted. Indeed, there is still belief among some stage interpreters to this very day who still contest the validity of Poor Tom to the play. However, the 1970’s marked the beginning of a major transformation of Edgar’s fortunes as there soon emerged an increased acceptance by scholars, critics, and stage directors. The catalyst was the debates among textual scholars of the play, conferring an elevation in Edgar’s status. His new-found prominence partly rested on those scholars advocating an ethical authority for the character, supported by others within critical circles. Edgar’s reputation continued to be buoyed by those investigating the play’s Quarto title page. Clearly, they felt, Edgar deserved a double billing with Lear himself; there simply had to be significance in the number of lines originally attributed to Edgar (whether in the Quarto or Folio texts) and his disguise as Poor Tom. This inspired further critical analysis of Edgar and led to some fruitful conclusions regarding his vitality to the play. Some believed him to be a spokesperson for fraudulent Catholic practices, decrying the popularity of exorcist practices in church. Others, chose to focus on his use of disguise and look to his commanding employment of voices, an impressive heteroglossia, that helped mask Edgar from fear of recognition of those around him. Despite remaining traces of indifference to Poor Tom’s lines from some stage interpreters, a new enthusiasm for Edgar’s vocal dexterity was

⁶³ R.A. Foakes, “Performance and Text: ‘King Lear,’” *Medieval & Renaissance Drama in England*, Vol. 17 (2005): 97.

⁶⁴ Quoted in Jonathan Croall, *Performing King Lear: Gielgud to Russell Beale*, 115.

eventually conveyed by others. Edgar's role was to be respected and re-stored as best possible, preserving the vitality of Poor Tom's suffering to the stage, to see it as a mirror to the plight of those who today, continue to struggle within society, begging for food and shelter. Key to the ordeal of Poor Tom is the voice of Edgar himself, enacting his disguise, ensuring that it is capable of achieving recognition within theatregoers who are already aware of the suffering and violence that we have come to recognize within today's world.

Bibliography

- Berger Jr., Harry. "Text against Performance: The Gloucester Family Romance," *Shakespeare's "Rough Magic": Renaissance Essays in Honor of C.L. Barber*, eds. Peter Erickson and Coppélia Khan, Newark: University of Delaware Press, 1985: 210-229.
- Bloom, Harold. *Shakespeare and the Invention of the Human*, New York: Riverhead Books, 1998.
- Bloom, Harold ed. *Bloom's Shakespeare Through the Ages: King Lear*, Infobase Publishing: New York, 2008.
- Bradley, A.C. 1904. *Shakespearean Tragedy: Lectures on Hamlet, Othello, King Lear and Macbeth*, London: Macmillan and Co., Reprint 1929.
- Bradley, Lynne. "'Why, this is not Lear': Adaptations before the Twentieth Century," *Adapting King Lear for the Stage*, (Farnham, Surrey: Ashgate Publishing Ltd., 2010), 33-76.
- Carroll, William C. "'The Base Shall Top Th'Legitimate;,' The Bedlam Beggar and the Role of Edgar in *King Lear*," *Shakespeare Quarterly*, Vol. 38, No.4 (Winter): 426-441.
- Cavell, Stanley. *Must We Mean What We Say? A Book of Essays*, Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- Clare, Robert. "Quarto and Folio: A Case for Conflation," *Lear from Study to Stage: Essays in Criticism*, eds. J. Ogden, A.H. Scouten and A.H. Mendison, Madison, USA, and London: Fairleigh Dickinson University Press, Associated University Presses, 1997: 79-108.
- Clayton, Tom. "'The injuries that they themselves procure': Justice poetic and pragmatic, and aspects of the endplay, in *King Lear*," *King Lear: New Critical Essays*, ed. J. Kahn, New York and London: Routledge, 2008: 184-207.
- Croall, Jonathan. *Performing King Lear: Gielgud to Russell Beale*, London, and New York: Bloomsbury Publishing Plc, 2015.
- Dale, James. "Incognitos: Shakespeare's Uses of Disguise in the Light of New Historicism and Its Legacy." Diss. University of Warsaw, 2021.
- Dowden, Edward. *Shakspeare: A Critical Study of His Mind and Art*, London: Henry S. King & Co., 1875.
- Foakes, Reginald A. "Performance and Text: '*King Lear*,'" *Medieval & Renaissance Drama in England*, Vol. 17, 2005: 86-98.

- Frye, Northrop. *Northrop Frye on Shakespeare*, ed. R. Sandler, New Haven: Yale University Press, 1986.
- Golder, John. *Shakespeare for the Age of Reason; the earliest stage adaptations of Jean-François Ducis, 1769-1792*, Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Greenblatt, Stephen. "Shakespeare and the Exorcists," *Shakespearean Negotiations: The Circulation of Social Energy in Renaissance England*, Los Angeles, USA: University of California Press, 1988: 94-128.
- Kirschbaum, Leo. "Banquo and Edgar; character or function?" *Essays in Criticism*, 1957, Vol. VII: 1-21.
- Knowles, Richard. "Two Lears? By Shakespeare?" *Lear from Study to Stage: Essays in Criticism*, eds. J. Ogden, A.H. Scouten and A.H. Mendison, Madison, USA and London: Fairleigh Dickinson University Press, Associated University Presses, 1997: 57-78.
- Mack, Maynard. *King Lear in Our Time*, Berkeley and Los Angeles, USA: University of California Press, 1965.
- McClellan, Hugh. "Disguise in *King Lear*: Kent and Edgar," *Shakespeare Quarterly*. Vol. 11, No.1 (Winter): 49-54.
- Nuttall, Anthony D. *Shakespeare The Thinker*, New Haven: Yale University Press, 2007.
- Orwell, George. "Lear, Tolstoy, and the Fool," *The Orwell Reader: Fiction, Essays and Reportage by George Orwell*, New York: Harcourt, Brace Jovanovich Inc., 1956: 300-314.
- Palfrey, Simon. *Poor Tom: Living King Lear*, The University of Chicago Press: Chicago and London, 2014.
- Parrott, Thomas M. *Shakespearean Comedy*, New York: Oxford University Press, 1949.
- Peck, Russell A. "Edgar's Pilgrimage: High Comedy in *King Lear*," *Studies in English Literature. 1500-1900*, Vol. 7, No. 2, *Elizabethan and Jacobean Drama* (Spring, 1967): 219-237
- Rosenberg, Marvin. *The Masks of King Lear*, Berkeley: University of California Press, 1972.
- Salgado, Gamini. *Text and Performance: King Lear*, Basingstoke: Macmillan Education Ltd, 1984.
- Shakespeare, William. *King Lear, 1608 (Pied Bull Quarto)*, ed. W. W. Greg, Oxford: Clarendon Press, 1939.
- Shakespeare, William. *King Lear, Arden Shakespeare Third Edition*, ed. R.A. Foakes. London: Bloomsbury Publishing, 2020.
- Tate, Nahum. *The History of King Lear. Acted at the Duke's Theatre. Reviv'd with Alterations*, London: Printed for E. Flesher, and are to be sold by R. Bentley, and M. Magnes in Russel Street near Covent Garden, 1681.
- Taylor, Gary. "The War in *King Lear*," *Shakespeare Survey*, Vol. 33 (1980); 27-34.
- Taylor, Gary and Michael Warren. eds., *The Division of the Kingdoms: Shakespeare's Two Versions of King Lear*, Oxford: Oxford University Press, 1983.

- Urkowitz, Steven. *Shakespeare's Revision of King Lear*, Princeton: Princeton University Press, 1980.
- Vickers, Sir Brian. *The One King Lear*, Cambridge, Mass., and London: Harvard University Press, 2016.
- Warren, Michael. "Quarto and Folio *King Lear* and the Interpretation of Albany and Edgar," *Shakespeare, Pattern of Excelling Nature: Shakespearean Criticism in Honor of America's Bicentennial*, eds. D. Bevington, D. and J.L. Halio, London: Associated University Presses, 1978: 95-107.
- Wells, Stanley ed. *The Oxford Shakespeare: The History of King Lear*, Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Williams, Simon. *Shakespeare on the German Stage, Volume 1: 1586-1914*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Wilson Knight, George. *The Wheel of Fire*, London: Methuen & Co. Ltd., 1930.

Aleksandra Gąciarek
Uniwersytet Rzeszowski
e-mail: aleksandra.gaciarnek@interia.pl
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2022.003>

ADAPTATION SYRISCHER EMIGRANTEN AN DIE DEUTSCHE KULTUR – EINE FALLSTUDIE.

Abstract: The article 'Adaptation of Syrian migrants to German culture – a case study' deals with the adaptation to German culture of Syrian refugees who migrated to Germany with the beginning of the migration crisis in 2015. The discussion begins by capturing the relationship between language and culture. This is followed by an attempt to define the concept of culture, taking into account different research perspectives and distinguishing between the concepts of multiculturalism and interculturalism. The research part of the article includes an analysis of interviews conducted in the district of Osnabrück with Syrian refugees. The aim of this research project was to find an answer to the question of whether adaptation to German culture had occurred in the interviewees over a period of seven years and, if so, to what extent. The description and case analysis also offer insights into how German language acquisition took place and how Syrians living in Germany perceive their own and foreign culture.

Keywords: integration into German culture, cultural awareness, acquisition of the German language, interculturalism, multiculturalism.

Streszczenie: Artykuł „Adaptacja syryjskich emigrantów do kultury niemieckiej – studium przypadku” dotyczy adaptacji do kultury niemieckiej syryjskich uchodźców, którzy wyemigrowali do Niemiec wraz z początkiem kryzysu migracyjnego w 2015 roku. Rozważania rozpoczyna uchwycenie związków zachodzących pomiędzy językiem i kulturą. Następnie podjęto próbę zdefiniowania pojęcia kultury, uwzględniając przy tym różne perspektywy badawcze oraz rozróżnienia pojęć *wielokulturowość* i *międzykulturowość*. Część badawcza artykułu zawiera analizę wywiadów przeprowadzonych w powiecie Osnabrück z uchodźcami z Syrii. Celem niniejszego projektu badawczego było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy w ciągu siedmiu lat nastąpiła u badanych adaptacja do kultury niemieckiej, a jeśli tak, to w jakim stopniu. Opis i analiza przypadków oferują również wgląd w to, jak przebiegała akwizycja języka niemieckiego oraz jak mieszkający w Niemczech Syryjczycy postrzegają kulturę własną i obcą.

Śłowa kluczowe: wrastanie w kulturę niemiecką, świadomość kulturowa, nabywanie języka niemieckiego, międzykulturowość, wielokulturowość.

1. Einleitung

Im Jahre 2015 äußerte sich die damalige Bundeskanzlerin Angela Merkel bezüglich der Flüchtlingskrise mit den optimistischen Worten „Wir schaffen das!“.¹ Was zu diesem Zeitpunkt wohl aber nicht allen Deutschen und Syrern klar war, ist, dass plötzlich zwei Kulturen – die deutsche und die syrische – aufeinanderstoßen sollten. Diese migrationsbedingte Tatsache verlangte den syrischen Emigranten fortan die Adaptation an die deutsche Kultur ab. Dabei kann Adaptation mehr oder weniger gut verlaufen, sodass sich ein Migrant in der neuen Gesellschaft entweder gut zurechtfindet oder nicht imstande sein kann, sein Leben in neuer Umgebung zu führen. J. W. Berry zufolge verläuft Adaptation in Form von Akkulturation auf vier verschiedene Arten²: durch Integration, Assimilation, Separation oder Marginalisierung.³ Vor dem Hintergrund der nun sieben Jahre zurückliegenden Flüchtlingsbewegung kann man sich die Frage stellen, ob sich die emigrierten Syrer insoweit an die deutsche Kultur adaptiert haben, dass Interaktionen mit Deutschen problemlos sowohl auf sprachlicher als auch auf kultureller Ebene verlaufen können? Oder hat die Migration zur Isolation und Abgrenzung der syrischen Kultur von der deutschen Kultur geführt? In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, diese Fragen anhand von zwei ausgewählten Fallstudienbeispielen zu beantworten. Vor der Fallanalyse bietet es sich jedoch an, zu klären, in welcher Beziehung Sprache und Kultur zueinanderstehen, um daraufhin den Kulturbegriff näher bestimmen zu können. Multikulturalität sowie Interkulturalität spielen bei der Kulturadaptation auch eine wichtige Rolle und werden vor der Analyse der Einzelfälle ebenfalls voneinander abgegrenzt.

¹ <https://www.zdf.de/politik/unsere-merkel-jahre/videos/video-wir-schaffen-das-100.html>, Zugriff am 18.11.2022.

² Wenn sowohl die Bindung zur Herkunftskultur stark ist als auch der Wille zur Adaptation an die neue Kultur vorhanden ist, wird durch Integration das Zusammenleben mit Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft bis hin zur Multikulturalität angestrebt. Wenn die eigene Kultur nicht mehr die Leitkultur sein soll und stattdessen die neue Kultur übernommen wird, ist die Rede von Assimilation. Orientiert sich das Individuum nach der Emigration weiterhin an der Heimatkultur und verzichtet dabei auf Adaptation an die neue Kultur, dann erfolgt die Separation und das Individuum zieht sich in seinen Kulturkreis zurück. Falls sich das Individuum keiner Kultur zugehörig fühlt, erfolgt Marginalisierung. (Vgl. Berry J. W., 2005, *Acculturation: Living successfully in two cultures*, in: „International Journal of Intercultural Relations“ 29 (2005), S. 706.)

³ Vgl. Berry J. W. / Poortinga Y. H. / Segall M. H. / Dasen P. R., 2003, *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*, second edition, Cambridge: Cambridge University Press, S. 368, 370.

2. Sprache und Kultur

Sprache und Kultur stehen in enger Verbindung zueinander. Nur anhand von Wortschatzkategorien einer Sprache, kann die den Menschen umgebende Realität fragmentarisch kategorisiert werden. Ohne die Kategorisierungsmöglichkeit, die Sprache hat, gäbe es keine Welterkenntnis. Deshalb ist Sprache das wichtigste Medium, das Kommunikation ermöglicht und sich ein Individuum dadurch mit einer gesellschaftlichen Gruppe identifizieren kann.⁴

Schon W. von Humboldt wies in der Romantik auf den Nationalcharakter der Sprache hin und erkannte, dass Denken und Sprache in Abhängigkeit zueinanderstehen. Das Individuum hat das Bedürfnis, bestimmte Gedanken durch bestimmte Laute zum Ausdruck zu bringen. Die sprachlichen Zeichen, die daraus entstehen, sind notwendig, um etwas Ganzes in Einheiten zusammenzufassen und um sich dadurch einen sprachlich geordneten Überblick über die Wirklichkeit zu verschaffen. Dabei ist das Vokabular des sprachlichen Systems miteinander verbunden und verwoben, sodass Wörter nicht isoliert voneinander bestehen und stattdessen Konnotationen hervorrufen. Durch sprachliche Verknüpfungen entstehen auf diese Weise Denkprozesse. Der Nationalcharakter der Sprache besteht darin, dass Wörter in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Aussagekräfte haben und deshalb zwei gleich scheinende Wörter aus zwei verschiedenen Sprachen nicht synonymhaft aufgrund von verschiedenen Weltansichten verwendet werden können, die die beiden Sprachen voneinander unterscheiden.⁵ W. von Humboldts Überlegungen bezüglich der Sprache wurden von F. Boas weitergeführt, der die Kultur mit Sprache in Verbindung setzte. Ihm zufolge bestimmt Kultur, wie Denken und Sprache konstruiert werden.⁶ F. Boas Ansatz führt E. Sapir aus und erkennt Sprache als das relevanteste Merkmal der Kultur an, das die Kulturentstehung überhaupt erst ermöglicht. Für E. Sapir fungiert Sprache als das vollkommenste Kulturmerkmal.⁷ Ebenfalls wie W. von Humboldt macht E. Sapir auf die Unterschiede im Wortschatz jeder Kultur aufmerksam. Diese Differenzen haben aber eine besondere Funktion, sie sind nämlich für die Kulturunterschiede zuständig.⁸ Auf diese Weise repräsentiert jede Sprache eine andere Wirklichkeit.⁹ In Auseinandersetzung mit E. Sapirs Theorie stellt K. Miłuka zu Recht fest, dass die Anzahl gesellschaftlicher und kultureller Wirklichkeiten von der Anzahl

⁴ Vgl. Sobkowiak P., 2015, *Interkulturowość w edukacji językowej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 15, 24.

⁵ Vgl. Humboldt W. v., 1973, *Schriften zur Sprache*, Stuttgart: Reclam, S. 3-11.

⁶ Vgl. Boas F., 2010, *Umysł człowieka pierwotnego*, Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS, S. 183-184.

⁷ Vgl. Sapir E., 1978, *Kultura, język, osobowość: wybrane eseje*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, S. 33, 37.

⁸ Vgl. ebd. S. 65-68.

⁹ Vgl. ebd. S. 88.

der Sprachen abhängt.¹⁰ E. Sapirs Schüler, B. L. Whorf, entwickelte die von ihm aufgestellte Theorie weiter und brachte es zur Entdeckung des sprachlichen Relativitätsprinzips, der sog. Sapir-Whorf-Hypothese, die besagt, dass Sprache eine eindeutige Organisierungsfunktion aufweist und vorgibt, wie die Welt wahrzunehmen ist.¹¹ Deswegen wird Sprache als ein Struktursystem gesehen, dessen Kategorien kulturell vorgegeben sind.¹² Ein anderer Ansatz, der auf den Theorien von W. von Humboldt, E. Sapir und B. L. Whorf basiert, ist das sprachliche Weltbild von J. Bartmiński. Gemäß J. Bartmiński ist die Weltansicht in der Sprache vorhanden. Durch Verbalisierung wird die Realität interpretiert, indem Urteile über die Welt gebildet werden. Diese Welturteile können sich entweder in der Grammatik, dem Wortschatz, in Sprichwörtern oder im gesellschaftlichen Wissen, Überzeugungen, Mythen oder Ritualen verbergen.¹³

3. Kultur – Versuch einer Begriffsbestimmung

Kultur ist ein weitgefächelter Begriff, weshalb von keinem allgemeingültigen Kulturbegriff ausgegangen werden kann.¹⁴ Wie Kultur letztendlich definiert wird, hängt davon ab, in welchem Kontext der Begriff verwendet wird und von wem.¹⁵

Der Begriff *Kultur* stammt von dem lat. Terminus *cultura*, der so viel bedeutet wie Pflege oder Landbau. Seit dem 18. Jh. wurde *Kultur* nur noch im Zusammenhang mit *Zivilisation* betrachtet, wobei sich beide Begriffe auf einen Vorgang und sein Ergebnis konzentrierten und die synonymhafte Verwendung von *Kultur* und *Zivilisation* zuließen.¹⁶ Erst seit der Philosophie von I. Kant wurde begonnen zwischen den beiden Termini zu unterscheiden, woraus sich im Nachhinein der enge Kulturbegriff herauskristallisierte.¹⁷ Die enge Kulturauffassung, die H. L. Kretzenbacher in der Dichotomie Kultur vs. Zivilisation¹⁸ bespricht, ist eine typisch deutsche Entwicklung, die zur abgehobenen und isolierten Kulturdefinition führte und nicht

¹⁰ Vgl. Miłuka K., 2014, *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość*, in: „Języki obce w szkole”, 3/2014, S. 80.

¹¹ Vgl. Whorf B. L., 1963, *Sprache. Denken. Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 12.

¹² Vgl. ebd. S. 52-53.

¹³ Vgl. Bartmiński J., 2006, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, S. 12.

¹⁴ Vgl. Bolten J., 2007, *Interkulturelle Kompetenz*, Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, S. 10.

¹⁵ Vgl. Maletzke G., 1996, *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 15.

¹⁶ Vgl. Hejl P. M., 2001, *Kultur*, in: Nünning A., „Metzler Lexikon: Literatur – und Kulturtheorie“, 2. Auflage, Stuttgart-Weimar: Verlag J. B. Metzler, S. 343.

¹⁷ Vgl. Bolten J., 2007, *Interkulturelle Kompetenz*, Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, S. 12.

¹⁸ H. L. Kretzenbacher (1992) beschäftigt sich mit den Dichotomien Hochkultur vs. Massenkultur, Kultur vs. Natur und Kultur vs. Zivilisation.

nur von der Zivilisation oder Massenkultur abgesondert war, sondern auch von der Gesellschaft.¹⁹ Die Zivilisation würde nämlich durch den Antrieb des technischen Fortschritts eine Gefährdung für die *Kultur* darstellen. Deshalb wurde *Kultur* als das Schöne, national Geprägte, Immaterielle, Hohe und als Produkt des Geistes angesehen und blieb für die Zivilisation²⁰ unantastbar.²¹ Erst Anfang der 70er Jahre wurde ein erweiterter Kulturbegriff in Betracht gezogen.²² Alle Tätigkeiten und Produkte des menschlichen Schaffens sowie der Lebensraum des Individuums wurden fortan als *Kultur* bezeichnet.²³ Im Jahre 1992 regte der Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts dazu an, den erweiterten Kulturbegriff durch den offenen zu ersetzen, der ethische Verantwortlichkeit, historische Begründung und ästhetische Akzente in sich vereint.²⁴

Seit dem Ende des 20. Jahrhundert überwiegen in der Fachliteratur offene Kulturdefinitionen. Im Folgenden werden nur die wichtigsten vorgestellt, die das Wesen der Kultur erfassen, am häufigsten zitiert werden und zum Gegenstand der Überlegungen von anderen Kulturforschern geworden sind.

A. Thomas definiert *Kultur* als ein Orientierungssystem, das die Weitergabe kultureller Symbole innerhalb einer Gesellschaft ermöglicht. Die Kulturstandards, die als zentrale Elemente des Orientierungssystems zu verstehen sind, umfassen das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln.²⁵ G. Hofstede hingegen bezeichnet

¹⁹ Vgl. Kretzenbacher H. L., 1992, *Der „erweiterte Kulturbegriff“ in der außenkulturpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. Ein Vergleich mit der öffentlichen/innenkulturpolitischen und kulturwissenschaftlichen Begriffsentwicklung von den sechziger bis zu den achtziger Jahren*, in: „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“, Band 18, München: Iudicium Verlag, S. 174-175.

²⁰ Zivilisation beschreibt H. Bausinger (1980) als das Nützliche und Materielle, verwaschene Allgemeinheit, quasi physische Erscheinung und das Niedrige.

²¹ Vgl. Bausinger H., 1980, *Zur Problematik des Kulturbegriffs*, <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/47682>, S. 2., Zugriff am 10.11.2022.

²² Vgl. Kretzenbacher H. L., 1992, *Der „erweiterte Kulturbegriff“ in der außenkulturpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. Ein Vergleich mit der öffentlichen / innenkulturpolitischen und kulturwissenschaftlichen Begriffsentwicklung von den sechziger bis zu den achtziger Jahren*, in: „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“, Band 18, München: Iudicium Verlag, S. 180-181.

²³ Vgl. Wolf G., 2001, *Vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung*, in: Helbig G./ Götze L. / Henrici G. / Krumm H.-J. (Hrsg.) 2001, „Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch“, 2. Halbband, Berlin – New York: Verlag Walter de Gruyter, 1181.

²⁴ Vgl. Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts, 1992, *25 Thesen zur Sprach – und Kulturvermittlung im Ausland*, in: „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“, Band 18, München: Iudicium Verlag, S. 547.

²⁵ Vgl. Thomas A., 2003, *Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards*, in: Thomas A., „Psychologie interkulturellen Handelns“, 2. Auflage, Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 112.

Kultur als eine mentale Programmierung des Menschen.²⁶ In Sinne der Sozialanthropologie bezieht sich *Kultur*, G. Hofstede zufolge, auf die Denk-, Fühl- und Handlungsmuster des Individuums innerhalb einer Gesellschaft.²⁷ Aus der Perspektive der Kulturanthropologie bezeichnet G. Maletzke *Kultur* als eine Lebensweise der Menschen „und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen“.²⁸ Ähnlich fasst H. J. Heringer *Kultur* auf, indem er sie als Lebensform des Individuums darstellt.²⁹ Einen weiteren interessanten Ansatz, um die Komplexität des Kulturbegriffs zu erfassen, präsentiert K. Miłułka, die einzelne Aspekte im Hinblick auf die *Kultur* diskutiert. Auf diese Weise entstehen Kulturauffassungen aus verschiedenen Perspektiven: Kultur vs. Natur, statische vs. dynamische Kulturkonzepte, Mensch und Kultur sowie Kultur als gesellschaftliches Phänomen, regelmäßiges Phänomen und die Gesamtheit von erlernten Phänomenen.³⁰

Neben den oben vorgestellten Kulturdefinitionen existieren auch Kulturmodelle, die *Kultur* veranschaulichend darstellen, wie beispielsweise das Eisbergmodell, das ursprünglich auf E. Halls Überlegungen basiert. Das metaphorische Bild eines Eisberges dient der Veranschaulichung, dass nur ein geringer Teil des Eisberges auf der Meeresoberfläche sichtbar ist, wobei sich der größte Teil der Eismasse tief im Meer befindet. Dieser Metapher entsprechend besteht *Kultur* aus einer sichtbaren und einer unsichtbaren Ebene.³¹ Die sichtbare Ebene umfasst dabei erkennbares Verhalten sowie auch Literatur, Musik, Kleidung oder Rituale, wobei die unsichtbare Ebene Komponente aufweist, wie Religion, Symbole, Werte oder Traditionen, die beim ersten Kontakt mit einer *Kultur* zunächst verborgen bleiben.³²

Ein weiterer Versuch, den Kulturbegriff zu klassifizieren, wird von J. Bolten unternommen, der im Rahmen des erweiterten Kulturbegriffs vier Perspektiven aufzeigt, die verschiedene Betrachtungsweisen von *Kultur* darbieten, wie u. a. die politische Sichtweise³³, die zur räumlichen Eingrenzung von *Kultur* auf Nation führt, somit die

²⁶ Vgl. Hofstede G., 2001, *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*, 2nd edition, Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications, S. 9.

²⁷ Vgl. Hofstede G., 1993, *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

²⁸ Maletzke G., 1996, *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 16.

²⁹ Vgl. Heringer H. J., 2017, *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*, 5. Auflage, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 110.

³⁰ Vgl. Miłułka K., 2016, *Koncepcje kultury a nauczanie i uczenie się języków obcych – zarys teoretyczny*, in: „Neofilolog”, Nr. 47/1, S. 23-28.

³¹ Vgl. Wilczyńska W. / Mackiewicz M. / Krajka J., 2019, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 44-45.

³² Vgl. Dudziak A., 2010, *Kultura narodowa w dobie globalizacji*, in: „Przegląd Politologiczny”, 2010 Nr. 1, S. 127.

³³ J. Bolten (2007) unterscheidet die politische, geographische, sprachliche und geistesgeschichtliche Sichtweise.

Entstehung der Nationalkulturen verantwortet und dabei eine Orientierungsfunktion in der Nation, in der das Individuum lebt, bietet.³⁴ Der Begriff *Nation* stammt vom lat. Terminus *natio* und bedeutet Geburt. Somit wird ein Individuum in die Nation, die eine ethnisch homogene Gruppe ist, und in ihre Kultur, hineingeboren.³⁵ Das bestätigt A. Kłoskowskas Sichtweise, die Nation als eine Kultur besitzende kollektive Gemeinschaft bezeichnet.³⁶ C. Geertz zufolge entwickelt sich Kultur, wenn historische Bedeutungsmuster und bestimmte Vorstellungen jener Kultur, die in kultureller Symbolik vorhanden sind, vererbt werden und dadurch Lebensweisheiten und Lebenseinstellungen mitgeteilt, aufrechterhalten und weiterentwickelt werden.³⁷ Für G. Hofstede ist nationale Kultur³⁸ dann vorhanden, wenn mentale Programmierung innerhalb eines Staates durch Integration der Landessprache, der Massenmedien, des nationalen Bildungssystem, der nationalen Streitkräfte, des nationalen politischen Systems, der nationalen Sportmannschaften, des nationalen Marktes für Fertigkeiten, Produkte und Leistungen besteht.³⁹ Während der Enkulturation übernimmt üblicherweise der Nachwuchs die Nationalkultur seiner Eltern. Obwohl der Mensch infolgedessen einer Nation und einer Kultur zugeschrieben werden kann, muss die Abhängigkeit von jener Nation und Kultur nicht zwingend lebenslang gleichbleiben. Deshalb sind Veränderungen und Modifikationen bezüglich der Nationalkultur nicht ausgeschlossen.⁴⁰

³⁴ Vgl. Bolten J., 2007, *Interkulturelle Kompetenz*, Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, S. 14-16.

³⁵ Vgl. Bleek W. / Bala C., 2000, *Nation*, in: Andersen U. / Woyke W., „Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland“, 4. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 392.

³⁶ Vgl. Kłoskowska A., 1996, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, S. 24.

³⁷ Vgl. Geertz C., 1973, *The interpretation of cultures: Selected essays*, New York: Basic Books, S. 89.

³⁸ Um Differenzen zwischen Nationalkulturen festzustellen, erarbeitete G. Hofstede (1993) anhand einer empirischen Untersuchung, an der 60.000 IBM-Mitarbeiter aus 40 Ländern teilnahmen, vier Dimensionen, in die sich Kulturen aufteilen lassen. Die vier Kulturdimensionen Machtdistanz, Kollektivismus vs. Individualismus, Feminität vs. Maskulinität und Unsicherheitsvermeidung waren dabei behilflich, kulturelle Unterschiede festzustellen und ein individuelles kulturelles Bild für jedes untersuchte Land zu erstellen.

³⁹ Vgl. Hofstede G., 1993, *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 26-27.

⁴⁰ Vgl. ebd. S. 17.

4. Multikulturalität und Interkulturalität – Verortung der Begriffe

Multikulturalismus ist zum Leitbegriff der Einwanderungsgesellschaften geworden.⁴¹ Mit Multikulturalität ist H.-J. Lüsebrink zufolge das Nebeneinanderbestehen von Kulturen innerhalb einer Nation gemeint.⁴² Auch A. Erll und M. Gymnich sind der Ansicht, dass von Multikulturalität gesprochen wird, wenn Mitglieder mehrerer Kulturen innerhalb einer Gesellschaft existieren.⁴³ J. Nikitorowicz und M. Guziuk-Tkacz führen an, dass diese Kulturen auf einem bestimmten geographischen Territorium entsprechend gesellschaftlicher und politischer Strukturen bestehen.⁴⁴ Dabei sollten alle in einer Gesellschaft angesiedelten Kulturen vom Kulturrelativismus, unabhängig von der Kulturgruppengröße, profitieren können.⁴⁵ In Anbetracht der Multikulturalität kann deshalb auch vom kulturellen Pluralismus gesprochen werden.⁴⁶ Keine Kultur sollte besser oder schlechter als eine andere sein. Multikulturalität kann aus Perspektive eines sich entwickelnden Phänomens angesehen werden. Als erstes wird der sozioökonomische Grund für die Übersiedlung in Betracht gezogen, die aufgrund der wirtschaftlichen Ungleichheit entsteht. Binnen dieses Phänomens spielt der individuelle Faktor eine Rolle, der Individuen aus schwach entwickelten Ländern zur Emigration bewegt. Historisch gesehen und aus heutiger Sicht, ist Multikulturalität im Wesentlichen auch eine soziokulturelle Erscheinung, bei der es darum geht, wie Mehrheits- und Minderheitskulturen aufeinander reagieren und wie sie miteinander interagieren. Innerhalb der soziokulturellen Erscheinung können bestimmte Formen der Multikulturalität differenziert werden wie *melting pot*, *salad bowl* oder *cultural mosaic*.⁴⁷ Multikulturalität entwickelte sich insoweit weiter, dass einerseits

⁴¹ Vgl. Neubert S. / Roth H.-J. / Yildiz E., 2002, *Multikulturalismus – ein umstrittenes Konzept*, in: Neubert S. / Roth H.-J. / Yildiz E. (Hrsg.), 2002, „Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept“, Opladen: Leske + Budrich, S. 9.

⁴² Vgl. Lüsebrink H.-J., 2016, *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*, 4. Auflage, Stuttgart: J. B. Metzler, S. 20.

⁴³ Vgl. Erll A. / Gymnich M., 2021, *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*, 6. Auflage, Stuttgart: Klett Lerntraining, S. 32.

⁴⁴ Vgl. Nikitorowicz J. / Guziuk-Tkacz M., 2021, *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym*, in: „Edukacja międzykulturowa” 2021 Nr. 2 (15), S. 24.

⁴⁵ Vgl. Wilczyńska W. / Mackiewicz M. / Krajka J., 2019, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 209.

⁴⁶ Vgl. Richter E., 2012, *Multikulturalität und Demokratie. Zuwanderung und die konzeptionellen sowie praktischen Probleme der politischen Integration*, in: Ariëns E. / Richter E. / Sicking M. (Hg.) „Multikulturalität in Europa. Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft“, Bielefeld: transcript Verlag, S. 42.

⁴⁷ J. Nikitorowicz (2012) beschreibt, dass der *melting pot* eine auf Assimilation ausgerichtete Form ist, in der in einem Schmelztiegel verschiedene kulturelle Aspekte miteinander verschmelzen. *Salad bowl* fokussiert sich auf die in der Salatschüssel landenden Zutaten, die ihren Wert nicht verlieren, wenn sie miteinander vermischt werden. *Cultural mosaic*

der sozioökonomische Zweig bestehen blieb und sich andererseits ein ideologisch-politisches Phänomen entwickelte, das fortan regelte, inwieweit sich Minderheitskulturen an der Mehrheitskultur beteiligen können.⁴⁸

In heutigen Zeiten wird der Versuch unternommen, den engen Begriff der Multikulturalität zu erweitern.⁴⁹ Es wird der Weg hin zur Interkulturalität eingeschlagen. Interkulturalität ergibt sich daraus, dass Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen entstehen, worauf die lat. Vorsilbe *inter* = *zwischen*, hindeutet.⁵⁰ Besonders relevant ist dabei der Überschneidungspunkt der eigenen und fremden Kultur, denn das, was aus der Handlungs- und Kommunikationssituation der Mitglieder unterschiedlicher Kulturen entsteht, ist das Interkulturelle, was gleichzeitig etwas Neues ist, das eine Eigendynamik besitzt.⁵¹ Die eigendynamische interkulturelle Situation wird, A. Wierlacher zufolge, auch als eine dritte Ordnung bezeichnet.⁵² Von interkultureller Kommunikation wird also dann gesprochen, wenn direkte verbale oder nonverbale Interaktion zwischen unterschiedlichen Kulturmitgliedern stattfindet.⁵³ Ihre Qualität⁵⁴ hängt dementsprechend nicht nur von der Entwicklung der Sprach- und Kommunikationskompetenz⁵⁵, sondern auch von der interkulturellen

konzentriert sich darauf, dass Mitglieder unterschiedlicher Kulturen lernen müssen, miteinander zu leben.

⁴⁸ Vgl. Nikitorowicz J., 2012, *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, in: „Edukacja międzykulturowa” 2012 Nr. 1, S. 49-50.

⁴⁹ Vgl. Nikitorowicz J. / Guziuk-Tkacz M., 2021, *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym*, in: „Edukacja międzykulturowa” 2021 Nr. 2 (15), S. 25.

⁵⁰ Vgl. Erll A. / Gymnich M., 2021, *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*, 6. Auflage, Stuttgart: Klett Lerntraining, S. 34-35.

⁵¹ Vgl. Barmeyer C., 2012, *Taschenlexikon Interkulturalität*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 81-82.

⁵² Vgl. Wierlacher A., 2003, *Interkulturalität*, in: Wierlacher A. / Bogner A. „Handbuch interkulturelle Germanistik“, Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, S. 262.

⁵³ Vgl. Adamczak-Krysztofowicz S. / Miłuka K., 2021, *Interkulturelle Kommunikation und Angewandte Linguistik: Zur Positionierung der beiden Disziplinen und ihrer Studienschwerpunkte unter Berücksichtigung der neuen Reform im polnischen Hochschulwesen*, in: Adamczak-Krysztofowicz S. / Szczepaniak-Kozak A. / Rybszleger P. (Hrsg.), „Angewandte Linguistik – Neue Herausforderungen und Konzepte“, Göttingen: V&R, S. 164.

⁵⁴ Entweder verläuft die kulturelle Überschneidungssituation positiv und bildet eine Synergie oder sie verläuft negativ, wobei diese Variante zur Entstehung von Critical Incidents beiträgt. (Vgl. Barmeyer C., 2012, *Taschenlexikon Interkulturalität*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 82).

⁵⁵ Fremdsprachen werden nicht nur gelernt, um sprachlich korrekte Aussagen zu formulieren, sondern um sich mit fremdsprachlichen Individuen zu verständigen, sie zu verstehen und dabei an Informationen zu gelangen. Deshalb ist beim Sprachenlernen die Kulturkompetenz genauso wichtig wie die Sprachkompetenz. Dank der Kulturkompetenz wird eine

Kompetenz ab. A. Erll und M. Gymnich zufolge weist die interkulturelle Kompetenz drei ausschlaggebende und sich untereinander ergänzende und zusammenwirkende Teilkompetenzen auf, die es ermöglichen, in interkulturellen Situationen zu interagieren und zu handeln. Die kognitive Teilkompetenz beinhaltet das Wissen über andere Kulturen, die Kenntnis darüber, wie diese funktionieren, worin sie sich von anderen Kulturen unterscheiden und die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Die affektive Teilkompetenz betrifft die persönliche Einstellung gegenüber anderen Kulturen, wie den Grad der Offenheit, die empathische Haltung gegenüber der Fremdkultur und die Fähigkeit Ambiguitäten auszuhalten. Bei der pragmatisch-kommunikativen Teilkompetenz handelt es sich um den Einsatz von Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien.⁵⁶

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch den Fremdsprachenerwerb nicht nur eigene Horizonte erweitert werden, sondern es sich auch eine gewisse Feinfühligkeit gegenüber dem Neuen, Fremden entwickelt.⁵⁷ Ein Individuum, das die kommunikative und interkulturelle Kompetenz beherrscht, kann sich schließlich zu einem „kompetenten Ausländer“ entwickeln, der u. a. das Fremde versteht, in interkulturellen Interaktionen autonom handelt und Kommunikationsschwierigkeiten vermeidet – oder sie gar nicht mehr vermeiden muss, weil keine mehr auftreten, da er das Symbolsystem der fremden Kultur kennengelernt hat.⁵⁸ Die Bereitschaft zur Aneignung fremder Kultursymbolik ist aber erst dann vorhanden, wenn zuvor ein Verständnis für die Abhängigkeit des eigenen Denkens, Handelns und Verhaltens von eigener Kultur entwickelt wird und die Fähigkeit zur Annahme fremder kultureller Sichtweisen erlernt wird.⁵⁹

adäquate Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen überhaupt erst ermöglicht. Aus diesem Grund setzt sich die Kommunikationskompetenz aus Sprachkompetenz und Kulturkompetenz zusammen. (Vgl. Grucza F., 1989, *Język a kultura, bilingwalizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, in: Grucza F., 2017, „Dzieła zebrane Tom 4. O kulturze, kulturach i kulturologii. O tłumaczach, tłumaczeniu i translatoryce”, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej, Uniwersytet Warszawski, S. 31, 28.)

⁵⁶ Vgl. Erll A. / Gymnich M., 2021, *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*, 6. Auflage, Stuttgart: Klett Lerntraining, S. 11-14.

⁵⁷ Vgl. Miłuka K., 2014, *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość*, in: „Języki obce w szkole”, 3/2014, S. 86.

⁵⁸ Vgl. Wilczyńska W. / Mackiewicz M. / Krajka J., 2019, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 373-374.

⁵⁹ Vgl. Bollmann A. et al., 1998, *Interkulturelle Kompetenz als Lernziel*, Duisburg: Institut für Ostasienwissenschaften, Duisburg Working Papers on East Asian Studies 17/1998, S. 2.

5. Hineinwachsen in die deutsche Kultur der syrischen Einwanderer – eine Fallstudie

Der Fallstudie, als eine Art wissenschaftlicher Forschungsmethoden, wird seit den 1970er Jahren, insbesondere in Untersuchungen bezüglich des Spracherwerbs, große Relevanz zugeschrieben. Besonders Einzelfallstudien konzentrieren sich darauf, einzelne Individuen genauer zu betrachten, indem Interviews durchgeführt werden, die es im Anschluss erlauben, eine tiefe Analyse der bestimmten Fälle durchzuführen, wobei vielfältige Sichtweisen integrativ miteinander verbunden und als Ganzes interpretiert werden. Am Ende der Auswertung der Einzelfallanalysen kann ein Fallvergleich angestellt werden, der es erlaubt, überindividuelle Phänomene festzustellen.⁶⁰

In diesem Forschungsprojekt wird der Versuch unternommen zu bestimmen, ob überhaupt und wenn ja, auf welche Art und Weise der Erwerb deutscher Sprache und der Prozess des Hineinwachsens in die deutsche Kultur von syrischen Einwanderern, die seit Beginn der Flüchtlingskrise im Jahr 2015 nach Deutschland emigrierten, erfolgte. Dabei soll auch verdeutlicht werden, welche Auswirkung die unterschiedlichen Altersstufen der Migranten sowohl auf den Erwerb der deutschen Sprache als auch auf das Kennenlernen und Wahrnehmen der deutschen Kultur hat.

5.1 Forschungsinstrumente

Vor der Durchführung der Fallstudie wurden Fragen hinsichtlich bestimmter Kriterien aufgestellt, die bei der folgenden Fallstudienanalyse behilflich sein sollen. Die Fallstudienanalyse findet im Rahmen der einzelnen Kategorien statt.

Tabelle 1: Kriterienraster

Kriterium	Fragestellung
Erwerb der deutschen Sprache	• Wann und in welchem Zeitraum wurde die deutsche Sprache erworben? • Wie wurde die deutsche Sprache erworben? • Inwieweit wurde die deutsche Sprache erworben? • Wollen die Fallstudienteilnehmer die deutsche Sprache weiterhin erlernen?
Hineinwachsen in die deutsche Kultur	• Sind die Fallstudienteilnehmer in die deutsche Kultur hineingewachsen? • Inwieweit sind die Fallstudienteilnehmer in die deutsche Kultur hineingewachsen? • Erkennen die Fallstudienteilnehmer Unterschiede zwischen der deutschen Kultur und der Heimatkultur und können diese benennen? • Können die Fallstudienteilnehmer typische Elemente der deutschen Kultur benennen?

⁶⁰ Vgl. Caspari D., 2016, *Prototypische Designs*, in: Caspari D. / Klippel F. / Legutke M. K. / Schramm K. (Hrsg.), „Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch“, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 68-69.

usw. Tabelle 1.

Bevorzugen der deutschen Sprache	• Wird die deutsche Sprache in bestimmten Situationen bevorzugt und wenn ja, in welchen? • Aus welchen Gründen wird die deutsche Sprache bevorzugt?
Bevorzugen der Muttersprache	• Wird die Muttersprache in bestimmten Situationen bevorzugt und wenn ja, in welchen? • Aus welchen Gründen wird die Muttersprache bevorzugt?
Freundes- und Bekanntenkreis	• Werden Bekannt- und Freundschaften mit Deutschen, Muttersprachlern oder mit Mitgliedern anderer Kulturen gepflegt? • Welche Bekannt - und Freundschaften werden von den Fallstudienteilnehmern bevorzugt und warum?
Diskriminierung	• Wurden die Fallstudienteilnehmer von Deutschen oder anderen ausländischen Personen aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert? • Fühlen sich die Fallstudienteilnehmer in bestimmten Situationen diskriminiert, wenn ja in welchen?

5.2 Durchführung der Fallstudie und Beschreibung der ausgewählten Einzelfälle

Die Fallstudie wurde zwischen dem 24. August 2022 und dem 02. September 2022 im Landkreis Osnabrück durchgeführt und setzt sich aus sieben Einzelfallbeispielen im Alter zwischen 11 und 48 Jahren zusammen. Ursprünglich wurde versucht mit insgesamt sechzehn syrischen Migranten in Kontakt zu treten.⁶¹ Letztendlich wurden für die empirische Untersuchung zwei Männer im Alter von 36 und 48 Jahren sowie Kinder und Jugendliche zwischen 11 und 18 Jahren ausgewählt. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Deutschkenntnisse der an der Fallstudie teilnehmenden Kinder und Jugendlichen insoweit entwickelt waren, dass ein flüssiges und lockeres Gespräch entstand. Die Sprachkenntnisse der beiden erwachsenen Männer waren im Vergleich zu denen der Kinder und Jugendlichen geringer.⁶² Die Interviews dauerten jeweils zwischen 4 und 14 Minuten und wurden in fünf Fällen zuhause bei den syrischen Migranten durchgeführt. Die anderen zwei interviewten Jugendlichen entschieden sich für ein Interview an einem ihnen

⁶¹ Einige dieser Personen wollten trotz Deutschkenntnissen an der empirischen Untersuchung aus unbekannten Gründen nicht teilnehmen. Anderen wiederum, zu denen im Wesentlichen Frauen zählten, konnten sich aufgrund fehlender Sprachkenntnisse des Deutschen nicht an der Fallstudie beteiligen.

⁶² Im Fall des 48-jährigen arbeitslosen Tahsen, der zudem mit gesundheitlichen Problemen zu kämpfen hat, war ein Interview kaum möglich. Tahsen besitzt so eine geringe Sprachkenntnis des Deutschen, dass Verständnisprobleme der einfachsten Fragen, wie beispielsweise nach dem Alter auftraten und infolgedessen das Interview abgebrochen werden musste. Ein anderer Fall, der 36-jährige Familienvater Ahmad, hat im Gegensatz zu Tahsen viel bessere Deutschkenntnisse, die es ermöglichten, ein mit einigen Denkpausen verständliches und ein recht flüssiges Interview durchzuführen. Ahmads Fall wird im folgenden Verlauf des Artikels beschrieben und analysiert.

bekannten Jugendtreffpunkt. So konnte sichergestellt werden, dass sich die Interviewten während der empirischen Untersuchung an einem ihnen vertrauten Ort befanden. Zu analysezwecken werden in diesem Beitrag jedoch nur zwei ausgewählte Einzelfallbeispiele näher betrachtet.

5.3 Fallbeispiel Nr. 1 – Ahmad, 36 Jahre

Der erste Fall (F1), der im Folgenden beschrieben und analysiert wird, ist der 36-jährige Ahmad. F1 emigrierte im November 2015 wegen des Krieges in Syrien mit seiner Ehefrau und seinen drei Kindern nach Deutschland. In Syrien absolvierte F1 eine Malerausbildung und arbeitete zudem auch als Fliesenleger. Im Jahre 2019 eröffnete F1 mit einem deutschen Partner sein eigenes Gartenbaugewerbe.

Tabelle 2: Erwerb der deutschen Sprache, Hineinwachsen in die deutsche Kultur, Leben in Deutschland – F1

Kriterium	Fragestellung
Erwerb der deutschen Sprache	Bevor F1 nach Deutschland emigrierte, besaß er zuvor keine Deutschkenntnisse. Erst nach Ankunft in Deutschland hat F1 einen sechsmonatigen Deutschkurs belegt, den er jedoch nicht beim ersten Anlauf bestand. Deshalb wiederholte F1 den sechsmonatigen Deutschkurs und absolvierte ihn erfolgreich mit einem B1+ Sprachzertifikat. Auf die Frage, wie F1 die deutsche Sprache erlernt habe, erwiderte er, er habe täglich sechs bis sieben Stunden mit dem Erlernen des Deutschen verbracht und verwies dabei auf die vier Teilkompetenzen des Fremdspracherwerbes, die er abwechselnd und kontinuierlich übte: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Bis sich F1 aber auf der sprachlichen Ebene in Deutschland aushelfen konnte, dauerte es anderthalb Jahre. Was F1 außerdem für wichtig hält, sind Impulse, die aus der alltäglichen sprachlichen Kommunikation stammen. Das, was F1 im Deutschkurs erlernte, reichte nicht aus, um sich sprachlich insoweit zu entwickeln, sodass ein vollständiger Spracherwerb erfolgen konnte. Die im Kurs gelernten sprachlichen Strukturen mussten ihre Anwendung im Alltag wiederfinden – auf der Straße oder bei der Arbeit. Der Kontakt zu deutschen Arbeitskollegen erwies sich aufgrund der direkten Interaktion mit einheimischen Deutschsprachigen bei dem Erwerb der deutschen Sprache als sinnvoll und nützlich. Aus dem Interview mit F1 geht jedoch nicht hervor, ob er die deutsche Sprache weiterhin erlernen möchte. Anhand dessen, dass F1 den Kontakt zu Deutschen für wichtig hält und auch zum Zeitpunkt des Interviews Kontakte mit Deutschen pflegte, kann vermutet werden, dass sich die Sprachkenntnis, die sich bislang bei F1 insofern entwickelt hat, dass weitestgehend problemlose Kommunikation stattfinden kann, durch den natürlichen Kontakt mit der deutschen Sprache im Alltag sich weiterhin ausbilden und sich dementsprechend auch verbessern wird.

usw. Tabelle 2.

Hineinwachsen in die deutsche Kultur	Im Fall von F1 kann davon ausgegangen werden, dass ihm das klare Bewusstsein dafür fehlt, was unter dem Kulturbegriff verstanden wird. Auf eine direkte Frage danach, ob er kulturelle Unterschiede bei der Berufsausübung in Syrien und in Deutschland wahrnehmen würde, antwortet F1 überzeugt, dass es keine kulturellen Unterschiede gäbe. Bei der Nachfrage, ob tatsächlich alles gleich sei, erwidert F1, es sei fast alles gleich. Möglicherweise, hat F1 die Nachfrage zum Nachdenken angeregt, aber er konnte danach dennoch keine direkten Antworten darauf liefern, was sich auf der kulturellen Ebene unterscheiden würde. Was F1 wohl entgangen sein muss, ist dass er zuvor am Anfang des Interviews, bei der Frage nach seinem ausgeführten Beruf in Syrien, unbewusst einen kulturellen Unterschied in der Ausführung des Fliesenlegens nannte. F1 ist nämlich aufgefallen, dass beim Fliesenlegen der Boden-Untergrund in Deutschland anderes vorbereitet wird als in Syrien. Auch dieser von F1 genannte Unterschied in der Handlungsausführung, die in beiden Kulturen zwar einen sehr ähnlichen Endeffekt hat, gehört zu kulturellen Differenzen, die F1 offensichtlich nicht bewusst sind. F1 erklärt im weiteren Interviewverlauf, er hätte aufgrund von vielen Familienterminen, wie Arztbesuchen, keine Zeit für das Erleben der deutschen Hochkultur, wie z. B. für einen Kinobesuch, denn in Deutschland sei es anders – als vermutlich in Syrien. Auf die konkrete Frage, ob F1 etwas aus der deutschen Kultur in seinen Alltag integrierte, erwiderte F1 sofort, ohne kurz in sich zu gehen, bejahend. Unbewusst hat F1 die Zeitwahrnehmung der Deutschen übernommen, die ihm zufolge in Deutschland viel strenger empfunden wird als in Syrien. Diesbezüglich legte F1 das Beispiel dar, dass in Syrien unter der Woche nach einem regulären Arbeitstag, der von sieben Uhr morgens bis sechzehn Uhr andauert, Familientreffen bei Cousins organisiert werden die bis über Mitternacht hinaus gehen können. In Deutschland sähe es nach F1 anders aus. So würde in Deutschland die Arbeit für F1 schon um 5 Uhr morgens oder manchmal noch früher beginnen und bis vierzehn Uhr dauern. Danach wäre Zeit, um den Einkauf zu erledigen, um dann, um zwanzig Uhr, schlafen zu gehen. So nimmt F1 auch die deutsche und die syrische Zeitwahrnehmung unbewusst als kulturelle Differenz wahr. Auch eine unbewusste Alltagsadaptation an die strenge deutsche Müllsortierung fand statt, die F1 nach der Ansprache dieser konkreten Handlung bejahte. Im weiteren Verlauf des Interviews stellte sich heraus, dass F1 an der deutschen Kultur besonders auf der sprachlichen Ebene, jedoch völlig unbewusst, teilnimmt. F1 würde nämlich auch deutsche Zeitung lesen und das Gelesene auch verstehen. Darüber hinaus schaut F1 immer deutsches Fernsehen, verwendet die sozialen Medien auch auf Deutsch und hat das gesamte Handysystem auf Deutsch eingestellt. Aus diesen Aussagen kann abgeleitet werden, dass F1 es sogar für nötig hält, mit der deutschen Sprache ständig in Kontakt zu stehen. Dennoch mangelt es F1 an Bewusstsein, dass auch dieser Umgang mit dem Deutschen ein Teil der deutschen Kultur ist und er selbst trotz stressigem Alltagsleben mit seiner Familie daran teilnimmt. Erstaunlicherweise behauptet F1 von sich selbst und seiner Familie, genauso zu sein, wie die Deutschen. F1 würde sich von seinen deutschen Nachbarn nicht unterscheiden. Es fand dementsprechend eine unbewusste Adaptation an die deutsche Kultur statt, mit der F1 zufrieden ist.
--	---

usw. Tabelle 2.

Bevorzugen der deutschen Sprache	Es ist unumgänglich, dass F1 die deutsche Sprache vor allem bei der Arbeit aufgrund der Zusammenarbeit mit deutschen Kollegen verwenden muss. Zudem pflegt F1 im Allgemeinen den Kontakt zu Deutschen. Dementsprechend kann das Bevorzugen des Deutschen mit der eindeutigen Lernbereitschaft zum Erlernen der deutschen Sprache in Verbindung gebracht werden. F1 erwiderte außerdem, als er nach den Situationen gefragt wurde, in denen er die deutsche Sprache verwenden würde, dass er Deutsch immer benutzen würde. Nachdem die Nachfrage gestellt wurde, ob er denn auch mit seiner Familie Deutsch sprechen würde, verneinte F1.
Bevorzugen der Muttersprache	F1 bevorzugt es mit seiner Familie in deren Muttersprache zu kommunizieren, damit seine Kinder ihre Muttersprache nicht vergessen. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass F1 der Bilingualität seiner Kinder großen Wert zuschreibt. ⁶³
Freundes- und Bekanntenkreis	Im Arbeitsumfeld in Deutschland begegnete F1 bereits Türken, Arabern und Deutschen. Auch im Deutschsprachkurs, traf er auf Mitglieder anderer Kulturen, wie auf Türken, Syrer, Marokkaner, Ägypter, die alle wegen des Krieges im Heimatland nach Deutschland emigrierten. F1 verwies jedoch nicht darauf, dass er zu diesen Ausländern den Kontakt pflegen würde. Stattdessen erwähnte F1, dass er mit den Deutschen viel zu tun haben würde, denn er entschied sich sogar dafür, mit einem deutschen Partner ein eigenes Gewerbe zu eröffnen. Dennoch finden sich in dem Bekanntenkreis von F1 auch Türken wieder, die im selben Dorf leben wie er selbst.

Im Falle von F1 lässt sich ein deutlicher Unterschied zwischen dem Erlernen der Mehrheitssprache, also des Deutschen, und der Notwendigkeit die deutsche Kultur kennenzulernen, feststellen. Die Beherrschung der Mehrheitssprache ermöglicht die Zurechtfindung in einem fremden Land. F1 erlernt die deutsche Sprache bewusst und gezielt und geht bei dem Spracherwerb ganz pragmatisch vor, denn die Sprachkenntnis garantiert ihm eine Orientierungsmöglichkeit nicht nur in der Berufswelt, sondern auch im privaten Umfeld. F1 scheint kein Bewusstsein für Kultur zu haben und das weder für seine Heimatkultur noch für die deutsche Kultur. Dass die Heimatkultur nicht wahrgenommen wird, kann insoweit gerechtfertigt werden, dass die Enkulturation zur automatisierten Teilhabe an der Kultur führt und auf diese Weise die Kultur zum unbewussten Teil des Lebens wird. Verwunderlich ist aber, dass nicht einmal die Konfrontation der Heimatkultur mit der deutschen Kultur zur Wahrnehmung kultureller Unterschiede beigetragen hat. Stattdessen ist F1 der Meinung, alles sei genauso wie in Syrien. Es gibt nichts, was ihn überraschen oder verblüffen würde. Die ihn umgebende Welt nimmt F1 also völlig unreflektiert wahr. Diese Haltung führt aber dazu, dass nichts Neues erlernt werden kann, wenn

⁶³ Die drei Kinder von F1 sind ebenfalls wie ihr Vater, Teilnehmer der Fallstudie. Insbesondere die 13-jährige Wad und der 14-jährige Odai erwähnten in den Interviews, bei denen auch ihr Vater anwesend war, dass sie mit ihm an den Wochenenden gemeinsam ihre Muttersprache lernen würden, damit sie ihre Muttersprache nicht vergessen.

das, was eigen ist, nicht mit dem Fremden konfrontiert wird. Zudem besteht die Gefahr, dass es falls Kommunikationsfehler während Interaktionen mit Mitgliedern der deutschen Kultur entstehen, sich F1 diesen gar nicht bewusst ist und nicht weiß, weshalb die Interaktion auf diese Art und Weise verlaufen ist.

5.4 Fallbeispiel Nr. 2 – Haidar, 18 Jahre

Der zweite Fall (F2), der im Anschluss beschrieben und analysiert wird, ist der 18-jährige Haidar. Wegen des Krieges in Syrien wanderte F2 zuerst nach Griechenland aus, woraufhin er im Jahre 2018 nach Deutschland emigrierte. Die Gründe für die Emigration aus Syrien waren nicht nur Krieg, sondern auch ein fehlendes Bildungssystem, sowie niedrige Arbeitslöhne seiner Eltern. Mittlerweile holt F2 seinen Realschulabschluss an einer Berufsbildenden Schule nach und absolviert eine Ausbildung in Richtung Wirtschaft.

Tabelle 3: Erwerb der deutschen Sprache, Hineinwachsen in die deutsche Kultur, Leben in Deutschland – F2

Kriterium	Fragestellung
Erwerb der deutschen Sprache	F2 beherrscht vier Sprachen: Kurdisch, Arabisch, Türkisch und inzwischen auch Deutsch. Als F2 in Griechenland war und die Emigration nach Deutschland anstand, nutzte er die Plattform YouTube, um mit einigen deutschsprachigen Ausdrücken, wie beispielsweise „Wie geht’s?“ oder „Wie heißt du?“, nach Deutschland zu emigrieren. Obwohl F2 diese grundlegenden sprachlichen Wendungen kannte, fiel ihm die Adaptation in seine neue Schulklasse vorerst schwer. F2 hat sich nicht getraut, Deutsch zu sprechen, weil er Angst davor hatte, etwas falsch zu machen. Möglich wäre ein fehlendes Selbstvertrauen, das F2 daran hinderte mit seinen Klassenkameraden in Interaktion zu treten. Ihm zufolge habe es zwei Jahre lang gedauert, bis er sich auf Deutsch verständigen konnte. Innerhalb der beiden Jahre sei F2 während der Schulzeit immer alleine gewesen – nicht einmal mit Ausländern hätte er zu dieser Zeit Kontakte gepflegt. Während der Schulzeit hat F2 den DaZ-Unterricht besucht. Er hatte jedoch den Eindruck, DaZ-Unterricht würde nicht allzu positiv auf seine Sprachkenntnisverbesserung einfließen. Daraus kann geschlossen werden, dass DaZ-Unterricht in diesem Fall ineffektiv sei. Deshalb erhoffte sich F2, dass sich seine Deutschkenntnis durch sein Hobby, das Fußballspielen in einem Verein, verbessern würde, meldete sich dort an und erlernte nicht nur erfolgreich, sondern auch schneller die deutsche Sprache als im DaZ-Unterricht. Natürliche Interaktionssituationen, die während einer Freizeitbeschäftigung zustande kommen und Freude bereiten, haben einen größeren und positiveren Einfluss auf den Spracherwerb als DaZ in der Schule. ⁶⁴

⁶⁴ Davon, dass DaZ nicht effektiv sei, berichtete auch ein anderer Fall, der 17-jährige Ahmet. Ahmet meldete sich ebenfalls wie F2, im Fußballverein an, um schneller Deutsch zu lernen.

usw. Tabelle 3.

Hineinwachsen in die deutsche Kultur	Als das Thema „Kultur“ zur Sprache kam, wurde F2 zunächst gebeten, aufzuzählen, was für seine Kultur typisch sei. Mit dieser Frage war F2 jedoch offensichtlich überfordert und entgegnete nur: „Zum Beispiel?“. F2 fehlt das gesamte Bewusstsein darüber, was Kultur überhaupt ist. Diese Annahme bestätigte sich auch im Folgenden, als die Frage gestellt wurde, ob F2 definieren könnte, was seine Kultur sei und welche Unterschiede ihm zwischen seiner Heimatkultur und deutscher Kultur aufgefallen sind. Unerwarteterweise antwortete F2 an der zuvor gestellten Frage gänzlich vorbei als seine Aussage mit den Worten „Ja, also als ich klein war, habe ich immer Fußball geliebt, ...“ begann. F2 berichtete darüber, dass er im Kindesalter nicht zur Schule gehen konnte, weil es dort, wo er in Syrien lebte, keine Schulen gab und er deswegen oft Fußballspiele im Fernsehen schaute. Seine Lieblingsmannschaft sei damals schon FC Bayern-München gewesen und so begann F2 von Deutschland zu träumen, um irgendwann den Münchner Stadion zu besuchen. F2 konnte keine Unterschiede zwischen seiner Heimatkultur und deutscher Kultur benennen. Im weiteren Interviewverlauf wurden konkrete Fragen bezüglich des Konsums der deutschen Hochkultur gestellt. F2 würde Netflix auf Deutsch schauen und deutsche Fußballzeitschriften lesen. Im Kino sei er jedoch noch nicht gewesen. F2 nimmt unbewusst an der deutschen Kultur teil.
Bevorzugen der deutschen Sprache	Da F2 in die Schule geht, spricht er in dieser Institution Deutsch. Auf die Nachfrage, ob das tatsächlich so wäre, antwortet F2, er würde mit seinen syrischen Schulbekannten kurz auf seiner Muttersprache kommunizieren und die Unterhaltung dann auf Deutsch weiterführen. Auf die Frage, ob er besser Deutsch oder die Muttersprache sprechen würde, nahm sich F2 eine längere Denkpause und antwortete daraufhin verlegen, dass er beide Sprachen gleich gut sprechen würde, aber die noch zu verbessernde Deutschkenntnis der Muttersprachenkenntnis leicht überlegen sei. Darüber hinaus würde sich F2 auch manchmal in Situationen wiederfinden, in denen er seine Muttersprache sprechen würde und ihm ein bestimmtes Wort in der Muttersprache nicht einfallen würde und er deswegen ein deutsches Wort verwenden würde. Es gäbe auch Situationen, in denen F2 mit seiner Familie bestimmte deutsche Sprachwendungen nutzen würde, wie „Guten Appetit“ oder die Aufforderungen, wie „Bring Wasser“.
Bevorzugen der Muttersprache	Obwohl F2 einige deutsche Sprachwendungen verwendet, um mit seiner Familie zu kommunizieren, bevorzugt er es dennoch mit seiner Familie auf seiner Muttersprache zu kommunizieren. Es würde aber auch vorkommen, dass einige Interaktionen mit den Geschwistern von F2 auf Deutsch stattfinden würden. Auf die Frage, ob F2 lieber Deutsch oder seine Muttersprache sprechen würde, entschied er sich für die Muttersprache.
Freundes- und Bekanntenkreis	Das Bevorzugen der Muttersprache könnte suggerieren, dass der Freundeskreis von F2 insbesondere aus ausländischen Freunden bestehen würde. Interessanterweise bevorzugt F2 die Aufrechterhaltung des Kontaktes zu deutschen Freunden. F2 sei ein respektvoller Umgang und ein vernünftiger sprachlicher Ausdruck ohne Beleidigungen äußerst wichtig. Deshalb bevorzugt er es, mit einem guten deutschen Freund das Fitnessstudio zu besuchen und freundete sich im Fußballverein mit deutschen Freunden an.

usw. Tabelle 3.

Diskriminierung	F2 erwähnte in dem Interview, dass er bereits „aus Spaß“ diskriminiert wurde. Deutsche würden zu ihm „Ausländer raus“ sagen. F2 glaubt daran, dass diese Kommentare nicht ernst gemeint sind, und deshalb nimmt er sie nicht persönlich. Viel schlechter erging es F2 als er nach der Emigration in die Schule ging. Er hätte dort mit einigen Schülern zu tun gehabt, die „nicht so gut“ zu ihm gewesen wären. F2 ist während des Interviews auf keine weiteren Details des schlechten Behandelns in der Schule eingegangen. ⁶⁵
------------------------	---

Bei F2 lässt sich ein eindeutiger Unterschied zwischen der Absicht des Spracherwerbs der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland und dem Kulturverständnis der Heimatkultur und der deutschen Kultur feststellen. Fehlende Sprachkenntnis des Deutschen führte im Fall von F2 zur Ausgrenzung und schloss gleichzeitig die Möglichkeit aus, sich mit Gleichaltrigen durch Interaktion kennenzulernen und Beziehungen aufzubauen. In dem Fall von F2 kann eigentlich ausgeschlossen werden, dass er sich noch in der Phase befindet, in der er entscheidet, welcher Kultur er angehören will. Da F2 in der Pubertät nach Deutschland emigrierte, wäre es möglich, dass zu dieser Zeit Adaptation an die deutsche Kultur stattgefunden hat und diese nun auf unbewusste Weise als die eigene Kultur wahrgenommen wird. So fehlt F2 aber trotzdem das Bewusstsein dafür, dass Kulturen existieren. Die Frage nach der Heimatkultur wurde von F2 nicht auf bestimmte kulturelle Eigenschaften bezogen, sondern auf die eigene Person. In seiner Kindheit hat F2 offensichtlich nicht die Umgebung außerhalb des Familienhauses wahrnehmen und erleben können, alleine deswegen, weil es für ihn in Syrien keine Schulbesuchsmöglichkeit gab. Erst nach der Emigration nach Deutschland erhielt F2 die Chance, sich der Außenwelt zu nähern und sie zu erfahren. Diese Tatsache würde bestätigen, dass F2 die deutsche Kultur als die eigene wahrnimmt, diese aber nicht definieren kann, weil sie zum selbstverständlichen Teil des Selbst geworden ist. Der schwere Schulstart und das ständige Alleinsein können damit zusammenhängen, dass F2 nicht nur zum ersten Mal mit einem geregelten Bildungssystem konfrontiert wurde, sondern auch mit Gleichaltrigen. Die Adaptation an die Kultur und die Konfrontation mit deutscher Sprache, könnten zunächst Überforderung ausgelöst haben, die sich in Neugier umwandelte, als F2 den Mut hatte, sich im Fußballverein anzumelden, um durch natürliche Interaktionen mit Jugendlichen den Spracherwerb anzukurbeln.

5.5 Schlussfolgerungen

Die Analyseergebnisse der beiden Fallbeispiele sind einerseits bewundernswert und andererseits überraschend, zumal deshalb, weil bestimmte Aussagen von den Interviewpartnern erwartet wurden und letztendlich ganz andere Äußerungen getätigt wurden, wie die bezüglich der Kultur. Die Distanz zwischen

⁶⁵ Dieses Thema schien für F2 sensibel zu sein. Deshalb wurden keine weiteren diesbezüglichen Fragen gestellt.

der syrischen und der deutschen Kultur ist gewaltig, weshalb die Hoffnung bestand, dass unzählige kulturelle Differenzen von F1 und F2 aufgezählt werden. Kulturelle Unterschiede zwischen den beiden Kulturen sind mit dem bloßen Auge erkennbar – aber nicht für jeden, was sich in Laufe der Interviews herausstellte. Weder F1 noch F2, deren Altersunterschied bei 18 Jahren liegt, sind im Stande kulturelle Differenzen aufzuzeigen. Noch verblüffender ist, dass keinerseits ein Bewusstsein dafür vorliegt, dass so etwas wie Kultur überhaupt existiert. F1 wagt es sogar zu behaupten, dass in beiden Kulturen alles gleich sei. Auch F2 war damit überfordert, wie die Frage nach der Kultur zu handhaben ist. Es kann eindeutig festgestellt werden, dass bei F1 die Enkulturation in Syrien stattgefunden hat. Deshalb ist es umso erstaunlicher, dass F1 keine Unterschiede beim Aufeinandertreffen der deutschen und der syrischen Kultur wahrnimmt. F1 ist nicht in der Lage zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu differenzieren. Das, was als Kultur bezeichnet wird, sei es in Syrien oder in Deutschland, wird ohne es zu hinterfragen, einfach angenommen. Kann in diesem Fall also von Adaptation an die deutsche Kultur gesprochen werden? Vielmehr könnte behauptet werden, dass deutsche Kultur unbewusst übernommen wird, ohne dabei zu wissen, was deutsche Kultur ist.

Bei F2 hingegen wird vermutet, dass das Hineinwachsen in die Kultur erst nach der Emigration stattfand und er nun unbewusst an deutscher Kultur teilnimmt. Was sich zwischen den beiden jedoch unterscheidet, ist, dass F2 vermutlich die deutsche Kultur als die eigene erkennt, die seine Primärkultur ist und er noch nie bewusst mit einer fremden Kultur zusammengestoßen ist. Das Aufeinandertreffen der eigenen Kultur mit einer fremden, lässt das Individuum häufig erst erkennen, was die eigene Kultur überhaupt ist. Nun könnte noch der Einwand aufkommen, dass F2 doch in einer syrischen Familie lebt. Natürlich stimmt das und sollte nicht außer Acht gelassen werden, aber man könnte es wagen zu behaupten, dass seine Familienmitglieder auch kein Kulturbewusstsein entwickelt haben und die deutsche Lebensart unbedacht übernehmen. So kann also festgestellt werden, dass F2 in die deutsche Kultur hineingewachsen ist und er weder in Syrien die Möglichkeit hatte, seine Heimatkultur aufgrund schwerer Bedingungen kennenzulernen noch derzeit in Deutschland durch Traditionspflege syrischer Kultur im Familienhaus.

Adaptation an eine fremde Kultur kann ohne den Erwerb der Fremdsprache nicht erfolgen. Interessant ist die Herangehensweise beider Fallbeispiele an den Spracherwerb, der trotz des Altersunterschieds auf dasselbe Ziel hinausläuft. Sprache hat eine Orientierungsfunktion, die F1 und F2 mit dem Erwerb deutscher Sprache für sich gewinnen wollen. Sowohl F1 als auch F2 waren bereit sich bewusst in natürliche Interaktionssituationen zu begeben, um deutsche Sprache in direkten Kommunikationssituationen erfolgreich zu erwerben. Dabei ist die Selbstdisziplin ein wichtiger Punkt, denn beiden war es bewusst, dass das Funktionieren in einer fremden Gesellschaft nur dann gesichert werden kann, wenn die Sprache der Mehrheitsgesellschaft erlernt wird.

6. Ausblick

Um als Migrant in einer neuen, fremden Gesellschaft funktionieren zu können und damit die Adaptation an die Mehrheitsgesellschaft positiv verläuft, wird nicht nur die Kenntnis der Fremdsprache vorausgesetzt, sondern auch das Wissen über die fremdkulturellen Symbole. Eine durch Sprach- und Kulturkompetenz positiv geschaffene Basis ist ein wichtiger Schritt vom Nebeneinanderbestehen von Kulturen in Richtung der Interkulturalität. Obwohl Sprache und Kultur theoretisch denselben Rang im Fremdsprachenerwerb einnehmen, werden diese beiden Komponenten, zumindest in vorliegender Fallstudienanalyse, scharf voneinander getrennt. Der Erwerb der fremden Sprache, der Adaptation ermöglicht, geht weit über das Verbale hinaus, dem sich manche Menschen nicht bewusst sind. Obwohl die Realität mit Sprache organisiert wird, kann die Wirklichkeit aufgrund des fehlenden Kulturbewusstseins zum Teil unverständlich bleiben. In diesen Fällen ist Adaptation nur schwer möglich. Ein Migrant, dem das Kulturbewusstsein gänzlich fehlt, kann aufgrund guter Fremdsprachenkenntnis zwar behaupten, dass er seinen Platz in deutscher Gesellschaft gefunden hat. Aufgrund der steigenden, von der Intensität der Kontakte mit den Einheimischen abhängenden Anzahl der Fehldeutungen, die während der Kommunikation auftreten, werden die Migranten die obige Behauptung immer öfter in Frage stellen, ohne dabei auf die Ursachen dieser Missverständnisse hinzuweisen und sie erklären zu können. Dies resultiert aus der Unkenntnis der deutschen Kultur, aus dem fehlenden Bewusstsein der eigenen (syrischen) Kultur sowie aus der Unfähigkeit des Funktionierens in dem sog. dritten Ort, an dem die beiden Kulturen aufeinanderprallen. Die Ergebnisse der vorliegenden Fallstudie zeigten ja auch, dass weder im DaZ-Unterricht noch im DaF-Unterricht und in DaF-Kursen, die die Untersuchungspersonen besuchten, die Wichtigkeit der Kulturkomponente beim Spracherwerb hervorgehoben wurde, obwohl seit über 30 Jahren die Förderung der interkulturellen Kompetenz als fester Bestandteil des DaZ- und DaF-Unterrichts gilt.

Bibliographie:

- Adamczak-Krysztofowicz S. / Mihułka K., 2021, *Interkulturelle Kommunikation und Angewandte Linguistik: Zur Positionierung der beiden Disziplinen und ihrer Studienschwerpunkte unter Berücksichtigung der neuen Reform im polnischen Hochschulwesen*, in: Adamczak-Krysztofowicz S. / Szczepaniak-Kozak A. / Rybszleger P. (Hrsg.), „Angewandte Linguistik – Neue Herausforderungen und Konzepte“, Göttingen: V&R, S. 159-180.
- Barmeyer C., 2012, *Taschenlexikon Interkulturalität*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bartmiński J., 2006, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bausinger H., 1980, *Zur Problematik des Kulturbegriffs*, <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/47682>, Zugriff am 10.11.2022.

- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts, 1992, *25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland*, in: „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“, Band 18, München: Iudicium Verlag, S. 547-551.
- Berry J. W. / Poortinga Y. H. / Segall M. H. / Dasen P. R., 2003, *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*, second edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry J. W., 2005, *Acculturation: Living successfully in two cultures*, in: „International Journal of Intercultural Relations“ 29 (2005), S. 697-712.
- Bleek W. / Bala C., 2000, *Nation*, in: Andersen U. / Woyke W., „Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland“, 4. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 392-398.
- Boas F., 2010, *Umysł człowieka pierwotnego*, Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Bollmann A. et al., 1998, *Interkulturelle Kompetenz als Lernziel*, Duisburg: Institut für Ostasienwissenschaften, Duisburg Working Papers on East Asian Studies 17/1998.
- Bolten J., 2007, *Interkulturelle Kompetenz*, Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Caspari D., 2016, *Prototypische Designs*, in: Caspari D. / Klippel F. / Legutke M. K. / Schramm K. (Hrsg.), „Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch“, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 67-78.
- Dudziak A., 2010, *Kultura narodowa w dobie globalizacji*, in: „Przegląd Politologiczny“, 2010 Nr. 1, S. 125-139.
- Erl A. / Gymnich M., 2021, *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*, 6. Auflage, Stuttgart: Klett Lerntraining.
- Geertz C., 1973, *The interpretation of cultures: Selected essays*, New York: Basic Books.
- Grucza F., 1989, *Język a kultura, bilingwalizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, in: Grucza F., 2017, „Dzieła zebrane Tom 4. O kulturze, kulturach i kulturologii. O tłumaczach, tłumaczeniu i translatoryce“, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej, Uniwersytet Warszawski, S. 7-36.
- Hejl P. M., 2001, *Kultur*, in: Nünning A., „Metzler Lexikon: Literatur- und Kulturtheorie“, 2. Auflage, Stuttgart – Weimar: Verlag J. B. Metzler, S. 343-345.
- Heringer H. J., 2017, *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*, 5. Auflage, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Hofstede G., 1993, *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hofstede G., 2001, *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*, 2nd edition, Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications.

- <https://www.zdf.de/politik/unsere-merkel-jahre/videos/video-wir-schaffen-das-100.html>, Zugriff am 18.11.2022.
- Humboldt W. v., 1973, *Schriften zur Sprache*, Stuttgart: Reclam.
- Kłoskowska A., 1996, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kretzenbacher H. L., 1992, *Der ,erweiterte Kulturbegriff‘ in der außenkulturpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. Ein Vergleich mit der öffentlichen / innenkulturpolitischen und kulturwissenschaftlichen Begriffsentwicklung von den sechziger bis zu den achtziger Jahren*, in: „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“, Band 18, München: Iudicium Verlag, S. 170-196.
- Lüsebrink H.-J., 2016, *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*, 4. Auflage, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Maletzke G., 1996, *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mihułka K., 2014, *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość*, in: „Języki obce w szkole”, 3/2014, S. 78-87.
- Mihułka K., 2016, *Koncepcje kultury a nauczanie i uczenie się języków obcych – zarys teoretyczny*, in: „Neofilolog”, Nr. 47/1, S. 21-35.
- Neubert S. / Roth H.-J. / Yildiz E., 2002, *Multikulturalismus – ein umstrittenes Konzept*, in: Neubert S. / Roth H.-J. / Yildiz E. (Hrsg.), 2002, „Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept“, Opladen: Leske + Budrich, S. 9-29.
- Nikitorowicz J. / Guziuk-Tkacz M., 2021, *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym*, in: „Edukacja międzykulturowa” 2021 Nr. 2 (15), S. 23-36.
- Nikitorowicz J., 2012, *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, in: „Edukacja międzykulturowa” 2012 Nr. 1, S. 47-66.
- Richter E., 2012, *Multikulturalität und Demokratie. Zuwanderung und die konzeptionellen sowie praktischen Probleme der politischen Integration*, in: Ariëns E. / Richter E. / Sicking M. (Hg.) „Multikulturalität in Europa. Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft“, Bielefeld: transcript Verlag, S. 41-70.
- Sapir E., 1978, *Kultura, język, osobowość: wybrane eseje*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Sobkowiak P., 2015, *Interkulturowość w edukacji językowej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Thomas A., 2003, *Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards*, in: Thomas A., „Psychologie interkulturellen Handelns“, 2. Auflage, Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 107-135.
- Whorf B. L., 1963, *Sprache. Denken. Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

-
- Wierlacher A., 2003, *Interkulturalität*, in: Wierlacher A. / Bogner A. „Handbuch interkulturelle Germanistik“, Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, S. 257-264.
- Wilczyńska W./Mackiewicz M./Krajka J., 2019, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wolf G., 2001, *Vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung*, in: Helbig G. / Götze L. / Henrici G. / Krumm H.-J. (Hrsg.) 2001, „Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch“, 2. Halbband, Berlin – New York: Verlag Walter de Gruyter, S. 1179-1193.

Ewa Kłeczaj-Siara

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
e-mail: e.kleczej@uthrad.pl

Chase Anthony Brame

English Language Fellow
e-mail: chase.brame8@gmail.com
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2022.004>

STEPPING OVER THE LINE OF SEGREGATION – THE VISUAL ARGUMENT OF PICTUREBOOK NARRATIVES FROM THE SIT-IN MOVEMENT

Abstract: Six decades after the historic sit-in movement, the city of Greensboro, North Carolina, once an epicentre of the Civil Rights Movement, still exhibits de facto segregation along racial divides. The division within the city of Greensboro poses a question that many places in the U.S. struggle to answer: how to address a painful history while promoting optimism for the future. This paper advocates for the use of storytelling in children's picturebooks which have been cited as one of the most effective tools for encouraging social action and promoting positive societal values.

The article discusses two picturebooks, *Sit-in Movement: How Four Friends Stood Up by Sitting Down* (2010) and *Freedom on the Menu: The Greensboro Sit-ins* (2007). The analysis of the picturebooks draws on the working strategies of O'Rourke and Pace (2020), including the visual rhetoric of the illustrations, somatic rhetoric, elements of performative studies, and the legacies of the sit-ins.

Keywords: engaged literature, sit-in movement, African American children's literature, picturebooks, visual rhetoric, somatic rhetoric, cultural memory

Streszczenie: Po sześciu dekadach od historycznego strajku okupacyjnego, miasto Greensboro w Północnej Karolinie, niegdyś epicentrum Ruchu Praw Obywatelskich, nadal doświadcza podziałów na tle rasowym. Segregacja w Greensboro stawia pytanie, z jakim mierzy się wiele innych miejsc w USA: w jaki sposób traktować bolesną historię jednocześnie torować optymistyczną przyszłość. Niniejszy artykuł sugeruje, aby w tym celu wykorzystać narracje zawarte w książkach obrazkowych dla dzieci, które są uznawane za najbardziej skuteczne narzędzia promujące akcje społecznościowe oraz pozytywne wartości.

Artykuł omawia dwie książki obrazkowe, *Sit-in Movement: How Four Friends Stood Up by Sitting Down* (2010) oraz *Freedom on the Menu: The Greensboro Sit-ins* (2007). Analiza oparta jest na strategiach opracowanych przez O'Rourke and Pace (2020), obejmujących retorykę wizualną ilustracji, retorykę somatyczną, elementy studiów performatywnych oraz spuściznę ruchu okupacyjnego.

Słowa kluczowe: literatura zaangażowana, ruch okupacyjny, afroamerykańska literatura dziecięca, książki ilustrowane, retoryka wizualna, retoryka somatyczna, pamięć kulturowa.

On July 25th, 1960, four black college students started a sit-in protest in Greensboro, North Carolina at a segregated Woolworth's lunch counter, which served only white customers.¹ Known as the "Greensboro Four", they remained in their seats despite reprimands to leave. Their actions, marked by their passive resistance to violent segregationists, inspired other college students in the American South to carry out similar demonstrations inside restaurants and cafes over the next six months. The Greensboro sit-in protest and others ultimately contributed towards the end of the segregation in public places across the United States. Six decades after the historic sit-in movement, the city of Greensboro, North Carolina, once an epicentre of the Civil Rights Movement, still exhibits de facto segregation along religious, economic and racial divides. In his book *Civilities and Civil Rights: Greensboro, North Carolina, and the Struggle for Freedom*, William Chafe made an insightful comment on the racial situation in Greensboro during the 1980s, "The realities of it are that it has not changed that much because the underlying issues of seriously listening to black concerns have not really infiltrated the political process" (1981:240). Furthermore, this statement could adequately be applied to the current state of the city, as it still has a considerably large black population and a continued geographic racial divide.

The division within the city of Greensboro poses a question that many cities struggle to answer: how to address a painful history while promoting optimism for the future. It is the view of this paper that the city of Greensboro must find a way to retell its history and take further steps to integrate its multiracial society. One of several institutions which has attempted to memorialize the history of the protest and help the community move forward is Greensboro's International Civil Rights Center and Museum, which is housed in the former Woolworth's building. Today, the museum's exhibitions and events encourage racial integration within the city and inspire visitors to rethink their position within a racially diverse community. On the sixty-second anniversary of the Greensboro Sit-in Movement, three participants of the protests shared their stories with ABC News and reflected on the current state

¹ These four black students, David Richmond, Franklin McCain, Joseph McNeil, and Ezell Blair Jr. (Jibreel Khazan), were students at the North Carolina Agriculture and Technical College.

of racial divisions in Greensboro. Brenda James, who was a teenage activist in Greensboro during the movement, emphasized the need to draw on the past experiences to resolve current problems: “(...) if you don't remember your past, you're prone to repeat it. So, I think we need to understand from where we came up to now and then how do we move forward” (Ross & Su, 2022). Given the continued racial divide within Greensboro and countless other cities in the United States, this paper advocates for the use of storytelling through literature as an effective tool for the positive shaping of communities and the remembrance of the past.

The need to address those issues with their new narratives of the Civil Rights Movement has long been recognized by politicians, social activists, contemporary artists, and authors. Furthermore, the struggle for African American's social progress is widely recognized to have not yet come to an end, but to still be an ongoing process. In 2005, Jacqueline Dowd Hall formulated the term “long civil rights movement,” with which she complicated the context of civil rights in the United States (Hall, 2005). Hall believes there is a need to retell the story of the racial protests, maintaining that current dilemma cannot be resolved without focusing on the past. Being colour-blind to social issues, according to Hall, “impoverishes public discourse, discourages investment in public institutions, and undermines our will to address the inequalities and injustices that surround us now” (Hall, 2005:1262).

Among the many artistic and literary forms used for the retelling of history, children's picturebooks have been cited as one of the most effective tools for encouraging social action and promoting positive societal values. In the case of racial justice in the United States, African American children's picturebooks have recently become a popular genre for encouraging social action and promoting racial harmony. Whether fiction or non-fiction, these picturebooks provide readers with an outlet to visualize Black history while highlighting the need for further social change. In her book *Civil Rights Childhood* which discusses African American photobooks, Katherine Capshaw argues that many authors and illustrators of children's books use the strategy of masking: “(...) by placing the imperative for social action within a history book, the authors were, on one level, covert in their intentionality, suggesting that the books addressed the historical alone rather than the present moment” (Capshaw, 2014:68).

Engaged literature

The presence of political issues in children's books requires a discussion of the relationship between literature and ideology. In their study of engaged children's literature, Robyn McCallum and John Stephens argue that “No narrative is without an ideology, and since narratives for young readers maintain a primary focus on events and characters which are isomorphic with actions in the world inhabited by readers, they are always imbricated with ideological positions” (2011:370). Exploring ideologies conveyed within children's texts is essential especially in relation to books that deal with race issues and provide solutions to social and political problems. Transgression, which means exhibiting conflicting ideologies

and privileging one over another, is one of the basic concepts that are relevant to understanding ideology in children's literature. It entails showing the status quo as negative and proposing transformed patterns of behaviour. McCallum and Stephens believe that "Ideologies may thus serve to establish or maintain social dominance, as well as to organize dissidence and opposition" (2011:360). In picturebooks, ideology is communicated both through verbal text and illustration (Bredekamp, Dunkel & Schneider, 2015), more often implicitly rather than in an overt manner. Ideology operates through linguistic semiotic systems such as lexical selection or conversational dynamics, as well as by means of visual strategies like dress code or placement of characters within the scene.

The following sections of the article discuss two picturebooks, *Sit-in Movement: How Four Friends Stood Up by Sitting Down* (2010), written by Andrea Davis Pinkney and illustrated by Brian Pinkney (Fig. 1), and *Freedom on the Menu: The Greensboro Sit-ins* (2007), written by Carole Boston Weatherford and illustrated by Jerome Lagarrigue (Fig. 2). Both books, as examples of engaged literature, tell the story of the Greensboro protests with simple narratives and elaborate illustrations. Although many scholars have studied the aesthetic qualities of the books, certain aspects remain relatively unstudied, such as the masking strategy used by the books' creators and the books' social and political impact on contemporary residents from historical locations which still face racial injustice. The authors of this paper argue that the books should be read as instructions on how to resist contemporary racial inequalities. Rather than being mere reflections of the historical turmoil they describe, the illustrations of rhetoric of resistance and protest found within picturebooks about the Greensboro sit-in movement provide accurate narratives of contemporary black life.

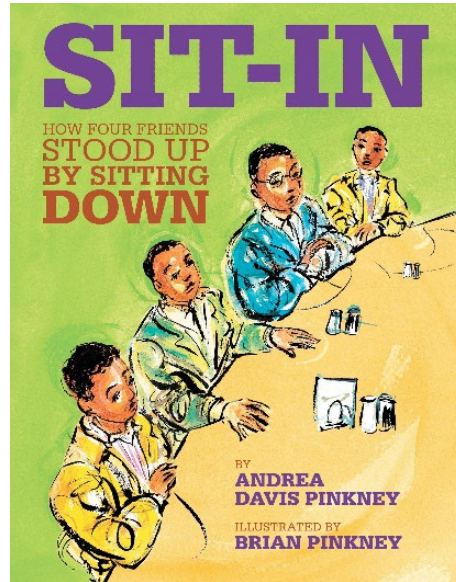


Fig. 1

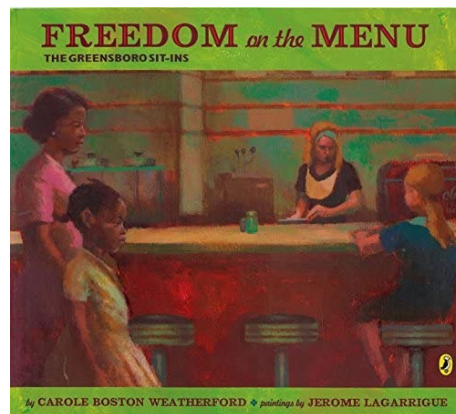


Fig. 2

The rhetoric of resistance

While both picturebooks present the Greensboro sit-in movement as a process rather than a single event taking place within a day, *Freedom on the Menu* focuses on how the segregation system in the town encouraged young people to take a stand, while *Sit-in* illustrates how the movement spread inside and outside of the town. Based on the rhetoric of resistance to the racial divide, both books end on a positive note, illustrating racial integration as the expected change.

Although there are many historical accounts of the sit-in movement, including visual materials and oral history reports, very few scholars have analysed

the rhetorical strategies from the protest. Sean Patrick O'Rourke's and Lesli K. Pace's collection of essays *Like Wildfire* (2020) is the most recent study which portrays the sit-ins as "essentially persuasive activities" (146). It reconsiders the protests from four perspectives: somatic rhetoric, analysing the body as the central site of rhetorical activity; visual rhetoric, focusing on the persuasive appeal of images; performative studies, explaining the persuasive power of human activity; and public memory studies, concerned with the ways of communicating the past and affecting future generations (O'Rourke & Pace, 2020). This and other existing research studies about the sit-ins are based on archival materials, including photographs, films, police reports, or interviews with the historical protestors. None of the studies, however, have analysed contemporary art or literary works. Namely, picturebooks have the potential to offer a new perspective of the story with a wide range of rhetorical strategies. Thus, this article fills the gap within the existing scholarship on the persuasive power of creative works to address pressing political issues.

The following discussion of the selected picturebooks draws on the working strategies of O'Rourke and Pace (2020) to explain how verbal and visual narratives can convey messages, including resistance to historical racial divisions and the assessment of contemporary issues, which may not be directly mentioned or masked within the stories. The analysis starts with the visual rhetoric of the illustrations which portray locations and people involved in the process of desegregation. Special emphasis is placed on the rhetoric of the body, the movements, gestures, and attire of both the black protestors and the audience of other races. Elements of performative studies are also applied, with sit-ins being described in terms of arranged theatrical performance. Finally, the discussion focuses on the legacies of the sit-ins and collective memory as a rhetorical act.

Visual arguments

Both picturebooks discussed in this article can be referred to as "picture narratives," a genre defined by Maria Nikolajeva and Carole Scott in their seminal work *How Picturebooks Work*: "Although there are some very short, simple sentences to accompany the pictures, the plot can be easily understood from the pictures alone" (2006:13). Verbal narratives play several roles in picturebooks: offering an independent story, expanding the visual narrative, or just reflecting on what is said in the verbal text. In the selected picturebooks, illustrations are more telling than the text. Words only support the verbal narrative with short descriptions, which are redundant in most pages, or with dialogues that are easily predictable. Thus, understanding the message of the books means understanding their visual arguments and how they present locations, people, emotions, and changing attitudes.

Freedom on the Menu tells the story of Greensboro Sit-ins from the perspective of a young girl. The book's illustrations reveal how she encounters the segregation system while shopping with her mother and walking around the town. She notices the signs informing the public about black and white spaces. In one of the pictures,

there is the following statement: “We cater to white trade only.” Another one shows a water fountain with the sign “Whites only.” The verbal text placed next to the illustrations includes short dialogues between the girl and her mother, who keeps telling her they are supposed to abide by the rules of segregation. In one of the pictures, we can see the girl drinking a Coca-Cola while standing, as she was not allowed to enter the lunch counter. Initially, the girl seems to accept the rule. However, she soon learns from her great-aunt Gertie from New York that it does not have to be like that. The elderly woman is portrayed while drinking water from a “white” fountain. She says: “I’ve never heard of colored water,” or “I’m too old for silly rules.” The girl seems to be encouraged to break the rules, which she actually does. In the next illustration we can see the young character using the “white” water fountain, like her great aunt, despite the fact that a white man is gazing at her.

The image of black students protesting at the lunch counter is the climax of the story. In the double-page illustration we can see a political act of resistance. The black protestors sit at the “white’s only” counter and patiently wait to be served. Meanwhile, the white figures keep a distance from the students and appear to ignore them; from this, it can be assumed that there is no chance that the black students will get what they want. Interestingly, at this moment, the girl observing the students seems to be convinced that civil disobedience is the right thing. She gets this message from her mother who concludes that “Some rules have to be broken.” There is one more character in the picture who draws the readers’ attention to this moment of the story. The presence of the white woman who seems to support the protestors adds a new voice to the story of racial segregation. She says: “I’m so proud of you. (...) I wish someone had done this sooner.” The readers are reminded that white Americans also understood the injustice of segregation and joined in the struggle for equality.

Beyond their focus on the Woolworth’s lunch counter, the books depict how the sit-ins spread across the Southern United States. The illustrations in *Freedom on the Menu* depict black families watching the protests on TV and reading newspapers with headlines such as, “Negro Students Stand Up by Sitting Down.” These images indicate how the protests spread from the lunch counters to the streets, and even black people’s homes. In his illustrations for *Sit-Ins*, Bryan Pinkney uses the strategy of extending the lunch counter. The first illustration depicts four students who initiated the protest while the following pictures include more protestors at a never-ending table swirling along the pages and finally making a circle around a white waiter who is serving everyone else in the restaurant.

The power of visual material cannot be underestimated in either of the books. Although the pictures are part of a longer narrative presenting a sequence of events, they can be also analysed individually, beyond the context of the stories. The pictures of the four black students sitting at the Woolworth’s lunch counter, included in both picturebooks, convey considerable information about the nonviolent protest, including how the students were treated by white people – waitresses, other customers, and the police. Each of the illustrations provides a single story within the series of events that ultimately ended the segregation system. For instance,

the picture of protesting students doing their homework or studying for tests while sitting at the lunch counter shows how they spent the long hours during their nonviolent protests. Many scholars maintain that these images helped the students win the struggle (Reed, 2019; O'Rourke & Pace 2020, 2021). Moreover, the protestors were well-dressed, well-behaved, well-organized, and determined to achieve their goals.

Somatic rhetoric

As O'Rourke and Pace point out in their study of the sit-ins, black students' bodies were the central sites of rhetorical activity. They were protesting with their bodies rather than voices. It was their mode of behaviour, their movement, gestures, and clothing that convinced other Americans to join them in their struggle for racial equality. Drawing on historical sources and analyses of the students' posture, the illustrators of the selected children's picturebooks introduce somatic rhetoric into their images to contrast the black and white approach to segregation.

One of the strategies employed by the illustrators is contrasting the non-violent style of the sit-in protests with the physical abuse the black students received. The illustration indicates a strong element of risk as the black students, in their best clothes, sit patiently at the lunch counter waiting to be served. In his illustrations for *Sit-in*, Pinkney portrays a number of situations as the risk continues to grow after each consecutive day of the protest. First, he focuses on how the white customers ignored the students, which is marked by an empty space between the black and white people sitting at the same counter. Another illustration portrays the figure of a white waitress who provides service to whites while refusing to serve the black protestors. Then there is the image of the police officer entering the place with a stick. He seems to find no problem with the students and leaves the lunch counter. But in the next illustration, we can see the owner of the restaurant pointing his finger at the police officer, more than likely telling him to remove the students. The following pictures show the growing number of student protestors. Their bodies cover a large space which extends far beyond the Woolworth's lunch counter. From here, the students continue to take even more risks. There is one image which specifically depicts the physical abuse the students experienced during the sit-in. We can see the silhouettes of angry white men dumping ketchup and pepper on the students' heads or pouring coffee down their backs.

The pictures showing the abuse of the human body have a clear affective dimension. Black bodies are placed in contested spaces, thus becoming the site of the actual struggle. Before the students sat down at the "white" lunch counters, they undoubtedly knew the risk they were taking. In fact, their intention was to be arrested and imprisoned, and thus draw people's attention to the unfairness of the segregation system. Despite their decent behaviour and looks, the students become victims of the angry crowd treating them as serious offenders. There is physical suffering involved as well as humiliation and shame. Admirably, the students do not respond with violence but accept the suffering for the cause

of desegregation. As O'Rourke and Pace observe, "The simplicity and purity of the act of sitting in, completed with dignity and grace with which most participants acted, lent to the sit-in movement a kind of sanctity difficult to find in other protest demonstrations" (2020: 103). The somatic rhetoric, exposing the bodily harm to individual protestors, adds a deep emotional aspect to the story. It makes readers easily imagine how they would behave were they to be in the shoes of those devoted students.

Sit-ins as performative acts

Many scholars and journalists describe the sit-in protests in theatrical terms (Kowal, 2004; Reed, 2019). They claim the students' participation in the movement was carefully planned, rehearsed, and finally staged with the expected results. As a result, they claim there was no spontaneity. The location was carefully selected, the protestors' attire was their Sunday's best, and they were well-versed in providing the right verbal response. As Rebecah Kowal rightly observes, people who were responsible for preparing black students for such risky endeavours "faced the kinds of decisions directors or choreographers confront concerning venue, mise-en-scene, casting, script, costumes, choreography, and audience" (2004:137). During their secret training sessions, they conducted role-playing activities that were supposed to help students when facing desperate situations.

Student protestors occupied spaces which were prohibited to them, and, paradoxically, these spaces became the stage for their performance. They positioned themselves in the centre of the stage while white onlookers, who had the privilege of accessing the place freely, gradually withdrew from the contested area. Thus, the sit-in protestors became political actors who proceeded until they achieved their goals.

The performance conventions are easily discernible in picturebook illustrations showing the process of preparing for the sit-ins and actual protests. In Pinkney's illustrations, black characters are proportionally larger than white people and almost always occupy central positions. The importance of the Greensboro Four is additionally marked with strong colours and lines. Their suits are painted with yellows, greens, and blues, making them more visible from the crowds of white onlookers or other protestors. All of this indicates who is to play the main role. The illustrator also portrays the students' learned responses to violence and attacks. It is always the same – while the white audience abuses them, the students never strike back and just sit still with great resolve.

The performative function of sit-ins is also emphasized in the illustrations depicting black families watching news coverage of the protests. One of the purposes of sit-ins was to be seen, as well as expose the reactions of onlookers. The Greensboro students appear on TV like celebrities. In doing so, they get the attention of both the authorities and from viewers of different races from across the country. They become widely recognized figures, known for their determination and nonviolent tactics. Consequently, they have crowds of followers and become leaders of a new group of protestors.

The sit-ins, as presented in the picturebooks, are not wordless performances. Although the story may well be understood from the visual material, the accompanying text adds to the theatricality of the protest. The inclusion of short dialogues between the students and the waitresses suggests the protest is an improvisational performance. It is common knowledge that protestors were provided with instructions on how to interact with the restaurant workers. The dialogues included in the books are rather sparse. The students start with making an order: "A doughnut and coffee, with cream on the side", which is always ignored by the waitresses. In Pinkney's book, this phrase becomes a refrain to the story, where it is used after verbal description of each stage of the movement. In the end, it is placed in large font as a conclusion to the story: "A doughnut and coffee, with cream on the side, is not about food – it's about pride".

Another phrase pointing to the performative character of the protest is the recipe for integration, which is a number of rules that bring racial segregation to an end. In his narrative, Pinkney uses the term "recipe" to refer to students' idea of how to stop segregation. In response to "Whites only" signs, the author says, "This was the law's recipe for segregation". But then he mentions another recipe, the one used by the black students:

Those kids had a recipe, too.
A new brew called integration.
It was just as simple.
Combine black with white
To make sweet justice.
For them, integration was better than any chef's special.
Integration was finer than homemade cake.
Integration was a recipe that would take time. (Pinkney)

The book ends with a recipe for integration consisting of ten steps. The combination of verbs often associated with food preparations with abstract nouns expressing positive ideas, such as "season with hope", "fold in change" or "sprinkle with dignity," suggests that integration is possible as long as one takes the right steps. As it is mentioned in the stories, the students' recipe for integration is not only for the people of Greensboro, as it soon spreads to other locations and encourages other Black Americans to resist segregation in different communities throughout the South.

In her discussion of the verbal and nonverbal responses of the protesting students, Kowal writes about the ritual behaviour based on repetition of patterns, explaining that "protest organizers conventionalized/ ritualized their behaviour to enhance the communicative aspects of the performance as well as to limit the ambiguity of their message" (2004:140). In Pinkney's and Weatherford's stories, there is no ambiguity either. The message is clear – the students take a stand against segregation by following the guidelines established by the Student Executive Committee

for Justice and philosophy of nonviolent struggle advocated by Martin Luther King Jr. King's quotes are placed amongst the main verbal text and are emphasized through the use of larger font and more visible colours. This further clarifies the intentions and tactics of the protesting students. Among others, the following statements accompany the illustrations of the Greensboro Four in Pinkney's book: "We must . . . meet hate with love", "Be loving enough to absorb evil", or "We must meet violence with nonviolence". All these quotes remind the readers of the students' peaceful attitudes and notable courteous behaviour. They are also instructions for contemporary readers who witness race-related protests in their own lives. Thus, they can realize a defiant behaviour may lead to an alternate reality where race is no longer a matter of social division.

The legacies of the sit-ins

The First Amendment of the U.S. Constitution guarantees, "the right of the people peaceably to assemble". Protesting is perceived by many as not only an aspect of freedom and rights, but also as an obligation of U.S. citizens. In 1849, Henry David Thoreau came up with the concept of civil disobedience as "disobedience to the state", which he found essential in a democratic society. Many contemporary American scholars have continued to promote democratic citizenship, which is not a static position but a form of performance, or, as Robert Asen described, "Citizenship as a mode of public engagement" (2004:191). Citizenship performance is connected with contacting strangers or opponents, which always involves taking risks. In the example at hand, ordering a coffee and doughnut becomes a political act, which first involves physical and mental suffering, but finally leads to dramatic changes in racial relations on a national scale.

The Greensboro Sit-in protests continue to have a large impact on Americans' civic life. As Kelton Edmonds contends in his recent assessment of the sit-ins, "The student movement of 1960, ignited by the Greensboro Four, provided a blueprint for future students to build upon, perfect, and utilize in a variety of ways for a plethora of circumstances" (2020). He finds correlations between the student movement started by the Greensboro Four and more recent protests of 2014-15 in Ferguson, Missouri, and claims that the Greensboro Sit-ins strengthened the American protest tradition.

Although there is a myriad of historical accounts and media reports of the sit-in movement, they do not enshrine the cultural memory of the events as much as contemporary literary and art works. In most cases, the past materials are King-centric narratives that omit lesser-known episodes from the history of the Civil Rights movement, or to use O'Rourke and Pace's words, they incite "the forgetting process" (2020:8636). The authors and illustrators of picturebooks, on the other hand, expose the strength and determination of ordinary young people who recognized the need to protest and summoned the courage to occupy the contested spaces. In this way, they revive the easily forgotten initiators of the sit-in movement: the minor agents who contributed to the racial changes with their little acts of courage. Weatherford's story, for instance, includes an elaborate illustration

of a little Black girl being denied a place at the lunch counter and having a drink while standing, or the image of young black students being abused with food products in the restaurant. These pictures are certainly more memorable than standard photographs of the Greensboro Four just sitting at the counter. Added to this, the use of food metaphors in the selected picturebooks requires deeper reflection than mere historical facts. It is an effective strategy conveying the message of resistance to segregation rules. For instance, *Sit-in* includes a picture of President Lyndon Johnson signing the Civil Rights Act of 1964, which ended segregation in public places. The page is accompanied with the following words: “They [black students] had taken a bite out of segregation. Now it was time to savor equality. Now they were ready for a big sip of freedom.” Finally, we learn that “integration sure tasted good,” which is reflected in the illustrations depicting crowds of Black Americans enjoying their meals at Woolworth’s. In *Freedom on the Menu*, it is the image of a banana split which serves as a symbol of racial equality. First, the young character is not allowed to have it inside the restaurant though there is an empty seat beside a white girl enjoying her dessert. Finally, after the protests have concluded, her family takes a trip downtown, where they can sit at the lunch counter, previously reserved only for whites. Now the girl gets her banana split inside the restaurant, which is a climax in the difficult path to racial integration.

Conclusion

Books can serve as eye-openers to contemporary readers who either witness or experience racial injustices in their lives, as modelled by the examined picturebooks on the Greensboro Sit-in Movement. The Greensboro students protested at the lunch counters because it was one of the public spaces which was divided within society. They were fully aware that racism extended far beyond the counters,

as it does today. Although it has been over seventy years since the Greensboro events, the Sit-in Movement remains relevant. The picturebook versions of the story reveal the narrative to the youngest of audiences who may not have realized yet that at some point in their lives they will need to perform virtuous citizenship, whether through the adversity of a civil rights issue, or a cultural or economic barrier. These stories make the readers aware of the fact that they must not always follow rules that limit their freedom. As Franklin McCain, one of the Greensboro Four, says in one of his public interviews: “Almost instantaneously, after sitting down on a simple, dumb stool, I felt so relieved. I felt so clean, and I felt as though I had gained a little bit of my manhood by that simple act” (Wilson 2020).

With the rhetoric of resistance hidden within the verbal and visual narratives of the stories, the books promote ideological equality which does not discriminate on the basis of race. By portraying the status quo of the 1960s and the attempts of young people to challenge the existing social order, the selected picturebooks engage readers in attitude formation. They transgress ideologies and build new realities.

References

- Asen, Robert. "A discourse theory of citizenship." *Quarterly Journal of Speech*, 2004, 90:2, 189-211.
- Bredenkamp, Horst, & Vera Dünkel, Birgit Schneider, eds. *The Technical Image: A History of Styles in Scientific Imagery*. Chicago: The University of Chicago Press, 2015.
- Capshaw, Katherine. *Civil Rights Childhood: Picturing Liberation in African American Photobooks*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.
- Chafe, William. *Civilities and Civil Rights: Greensboro, North Carolina, and the Struggle for Freedom*. Oxford and New York: Oxford University Press, 1981.
- Edmonds, Kelton. "60 years ago – students launched a sit-in movement." *The New York Beacon*, February 12, 2020. <https://newyorkbeacon.com/60-years-ago-students-launched-a-sit-in-movement/> (accessed Nov. 8, 2022).
- Hall, Jacqueline Dowd. "The Long Civil Rights Movement and the Political Uses of the Past." *Journal of American History* 91, no. 4 (March 2005): 1233-63.
- Kowal, Rebekah J.. "Staging the Greensboro Sit-Ins." *TDR* (1988-) 48, no. 4 (2004): 135-54.
<http://www.jstor.org/stable/4488599> (accessed Nov. 12, 2022).
- McCallum, Robyn, & John Stephens. "Ideology and Children's Books." *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, ed. Shelby Wolf, Karen Coats, Patricia Enciso, Christine Jenkins. New York: Routledge, 2011.
- Nikolajeva, Maria, & Scott, Carole. *How Picturebooks Work*. New York and London: Routledge, 2006.
- O'Rourke, Sean Patrick, & Lesli K. Pace, eds. *Like Wildfire: The Rhetoric of the Civil Rights Sit-Ins*. Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press, 2020. Ebook.
- O'Rourke, Sean Patrick, & Lesli K. Pace, eds. *On Fire. Five Civil Rights Sit-Ins and The Rhetoric of Protests*. Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press, 2021. Ebook.
- Patterson, Thom. "After 50 years of racial strife: Why is Greensboro still so tense?" *CNN*, June 7, 2011. <http://edition.cnn.com/2011/US/06/07/greensboro.race/index.html> (accessed October 10, 2022).
- Pinkney, Andrea Davis. *Sit-in Movement: How Four Friends Stood Up by Sitting Down*. Illustrated by Brian Pinkney. New York and Boston: Little, Brown and Company, 2010.
- Reed, Thomas Vernon. *The Art of Protest: Culture and Activism from the Civil Rights Movement to the Present*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2019. Ebook.

- Ross, Kendall & Su, Amanda. "Woolworth's lunch counter sit-in remembered by those who witnessed history." *ABC News*, July 25, 2022. <https://abcnews.go.com/US/woolworths-lunch-counter-sit-remembered-witnessedhistory/story?id=87199763> (accessed Nov. 10, 2022).
- Thoreau, H. D. (1849). *On the Duty of Civil Disobedience*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015.
- Weatherford, Carole Boston. *Freedom on the Menu: The Greensboro Sit-ins*. Illustrated by Jerome Lagarrigue. New York: Puffin Books, 2007.
- Wilson, Christopher. "The Moment When Four Students Sat Down to Take a Stand." *Smithsonian Magazine*, January 31, 2020. <https://www.smithsonianmag.com/smithsonian-institution/lessons-worth-learning-moment-greensboro-four-sat-down-lunch-counter-180974087/> (accessed October 15, 2022).

Jacek Kowalski
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
e-mail: j.kowalski@uthrad.pl
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2022.005>

**„JENSEITS DER IDEOLOGIEN” – EINIGE
BEMERKUNGEN ZUM EXISTENZIELLEN
UND ÖKOKRITISCHEN TON
DES AUTOBIOGRAPHISCHEN BERICHTS
DIE KIRSCHEN DER FREIHEIT (1952)
VON ALFRED ANDERSCH**

Abstract: The article is an attempt to look at the autobiographical text of the leading writer of early German post-war literature and one of the founders of the famous "Group of 47" Alfred Andersch entitled *Die Kirschen der Freiheit* (1952) from the perspective of the existential philosophy of Jean Paul Sartre and selected aspects of ecocritical thought. The article discusses in detail the existential concept of individual freedom not determined by twentieth-century totalitarian systems and emphasizes its ecocritical sense, i.e. the dimension of humanity in the bosom of nature, the potential of free will and deciding about one's own fate, as well as the role of art as a special means of expression of free man and his relationship to the world.

Keywords: Alfred Andersch, Jean Paul Sartre, existentialism, ecocriticism, post-war German literature.

Streszczenie: Artykuł jest próbą spojrzenia na tekst autobiograficzny czołowego pisarza wczesnej niemieckiej literatury powojennej i jednego z założycieli słynnej „Grupy 47” Alfreda Anderscha pt. *Die Kirschen der Freiheit* (1952) z perspektywy filozofii egzystencjalnej Jeana Paula Sartre’a oraz wybranych aspektów myśli ekokrytycznej. W artykule omówiono szczegółowo egzystencjalną koncepcję wolności jednostki niezdeterminowanej przez dwudziestowieczne systemy totalitarne i podkreślono jej sens ekokrytyczny, tj. wymiar człowieczeństwa na łonie natury, potencjał wolnej woli i decydowania o własnym losie, a także rolę sztuki jako szczególnego środka ekspresji wolnego człowieka i jego relacji do świata.

Słowa kluczowe: Alfred Andersch, Jean Paul Sartre, egzystencjalizm, ekokrytyka, powojenna literatura niemiecka.

Einleitungswort

Zwei totalitäre Ideologien des 20. Jahrhunderts, der Nationalsozialismus und der Kommunismus, trugen bedeutsam zur moralischen und philosophischen Verarmung des Menschenbildes, zur Zerstörung der individuellen menschlichen Züge und zur Sprachkrise bei, was zur Hinwendung Anderschs zum Existenzialismus führte. In folgendem Fragment des Gedichts „Andererseits“¹ von Alfred Andersch wird seine Vorliebe für Sartre geschildert:

Von allen Schriftstellern
Meiner Zeit derjenige der mich
am stärksten bewegt hat
ich liebe Sartre.²

Dass der Klassiker der deutschen Nachkriegsliteratur – Alfred Andersch gerade „jenseits der Ideologien“ seinen literarischen Platz einnehmen mochte, unterliegt keinem Zweifel:

Andersch selbst hat zu diesem Zeitpunkt eine „neue Desertion“, nämlich seinen Abgang aus dem verhassten Adenauerdeutschland schon vorbereitet. »Die Freiheit lebt in der Wildnis«, hatte er 1952 in dem autobiografischen Bericht „Die Kirschen der Freiheit“ verkündet, der – ein Novum in der deutschen Literatur – die Desertion als radikalen Akt der Selbstbestimmung wider die Unrechtsherrschaft postulierte. 1956 ließ er dann den von ihm geförderten Arno Schmidt wissen: »Ich habe für Deutschland nur noch Verachtung und Hass übrig, und ich hoffe, dass es mir in diesem Leben gelingt, einmal nichts mehr mit Deutschland zu tun haben zu müssen. Es ist schon schlimm genug, dass man gezwungen ist, in ihrer Sprache zu schreiben.«³

In diesem Artikel konzentriere ich mich auf den existenziellen und ökokritischen Kontext der Bedeutung von *Die Kirschen der Freiheit*, insbesondere auf das Buchkapitel *Die Wildnis*. Zu diesem Zweck werde ich auf die wichtigsten Annahmen der Existenzphilosophie von Jean Paul Sartre, den Freiheitsbegriff und ausgewählte Konzepte im Bereich der literarischen Ökokritik im deutschen Kulturraum verweisen.

Kurt Sollmann schreibt in seinem der literarisch gespiegelten Autobiographie Anderschs gewidmeten Kapitel: „Ähnlich Anderschs Überlegungen zur Freiheit des Lesers im Rezeptionsvorgang ist auch hier die Inspiration Sartres spürbar. Nicht als Bindungslosigkeit, sondern als moralischer Anspruch freier Entscheidung gerade

¹ Andersch, Alfred: *Andererseits*. [in:] *empört euch der Himmel ist blau*. Zürich 1977. [in:] Poppe, Reiner: ebd. *Erläuterungen zu Alfred Andersch Sansibar oder der letzte Grund*, a.a.O., S. 67.

² Forster Heine/Riegel Paul: *Deutsche Literaturgeschichte. Die Nachkriegszeit 1945-1968*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1995, S. 28-36.

³ <https://www.tagesspiegel.de/kultur/das-scheitern-einer-dichterfreundschaft/3543271.html>, Zugriff 15.11.2022.

im Zustand deterministischer Vereinnahmung gewinnt die Freiheit eine utopische Qualität, die sich im positiven Handeln ebenso wie im Lektürevorgang realisieren soll.“⁴ Der Autor Alfred Andersch war ein Anhänger einer der größten philosophischen Strömungen des 20. Jahrhunderts, des Existenzialismus. Er zeigte sich von den Schriften Jean Paul Sartres (1905-1980) beeindruckt, der zu den Hauptvertretern des französischen Existenzialismus gehörte. Die französische Philosophie sah den Menschen pessimistisch. Sie war eine logische Konsequenz des Krieges, obwohl die ersten Spuren der Existenzphilosophie schon in den 20er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts zu bemerken sind. Das Ende des Zweiten Weltkrieges verschärfte den Blick auf ein Menschenbild, das durch die zerstörerischen Kriegserfahrungen geprägt war. Die Anhänglichkeit vieler deutschsprachiger Autoren der Nachkriegszeit an die Existenzphilosophie war zur damaligen Zeit eine Notwendigkeit, um eine literarische Anklage gegen ein totalitäres Modell des Staates und gegen eine Unterdrückung des Individuums durch totalitäre Mächte ausdrücklich zu erheben. Nach der Ansicht der Existenzialisten wird der Mensch durch seine Existenz definiert. Durch seinen philosophischen Beitrag hat Jean Paul Sartre der Existenzphilosophie eine vielschichtige Dimension verliehen. Sartres Gedanken konzentrieren sich auf die zentralen Bezüge der menschlichen Existenz, mit besonderer Rücksicht auf die menschliche Freiheit. In seinen philosophischen Überlegungen befasste er sich mit den sozialen, politischen, historischen, kulturellen und psychischen Bedingungen des Lebens des Einzelnen und betonte dessen absolutes Recht auf freie Wahl, auf Entscheidungsfreiheit, die von keinem äußeren Faktor bedingt sein kann als nur von dem Menschen selbst.

Der einflussreichste Begriff der französischen Existenzphilosophie ist der der Transzendenz. Transzendenz bedeutet, die eigene Selbsterfindung verwirklichen zu können. Es handelt sich um das Überschreiten der Grenzen von Erfahrung und des Bewusstseins des Diesseits.⁵ Otto Friedrich Bollnow, ein deutscher Pädagoge und Philosoph, betonte in seinem Aufsatz „Der französische Existenzialismus“, dass die Negation des Begriffs der Transzendenz eine zentrale Rolle bei Sartre spielt. Sartre negiert die religiöse Transzendenz, indem er den Menschen als einen Überschreitenden sieht. Primär ist für den französischen Philosophen das Individuum, das sich sein Lebensziel selbst entwerfen muss. Nach Ansicht von Sartre kann Gott das menschliche Wesen nicht bestimmen, weil er nicht existiert. In der freien Bestimmung seines Lebensziels erfährt der Mensch den Sinn seines Lebens:

Das Wesentliche am Menschen besteht nicht in der Erreichung irgendeins Ziels, sondern in der ewig über sich selber hinausstrebenden Bewegung [...]. So für ihn [für Sartre] die Transzendenz konstitutiv für den Menschen und zwar nicht

⁴ Sollmann, Kurt: Alfred Andersch. *Sansibar oder der letzte Grund. Grundlagen und Gedanken. Erzählende Literatur*, a.a.O., S. 12.

⁵ Duden Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Augsburg Druck- und Verlagshaus 2007.

die Transzendenz im Sinne eines transzendenten Gegenstands, sondern die Transzendenz als die subjektive Struktur des Menschen als einen Überschreitenden.⁶

Dem Aufsatz „Ist der Existenzialismus ein Humanismus“ von Jean Paul Sartre ist ein humanistisches Bild des Menschen zu entnehmen. Dieses Bild stützt sich auf die menschliche Entscheidungsfreiheit und auf die verantwortungsvolle Tat, die ein Individuum dank seiner Disposition zur Freiheit vollbringt. Der existenzielle Humanismus schaut in die Tiefe des Menschen, ins unerschöpfte Potenzial des menschlichen Wesens. Der Akt der menschlichen Freiheit wird unvermeidlich von äußeren Faktoren wie sozialer Status oder politische Zugehörigkeit beeinflusst. Nach Sartre ist jedes Individuum durch seine unveränderliche Entscheidungsfreiheit zur verantwortungsvollen Handlung prädestiniert. Aus der Verantwortung für die eigene Tat ergibt sich das Spektrum der Möglichkeiten, die das Individuum zur Erzielung der Freiheit und zur Bestätigung seiner freien Natur führen. In dem Aufsatz „Ist der Existenzialismus ein Humanismus“ widmete sich Jean Paul Sartre der Verteidigung der Existenzphilosophie, der von den Kritikern vorgeworfen wurde, „die Lichtseite der menschlichen Natur zu vernachlässigen“.⁷ Der Aufsatz ist in mehrere thematische Abschnitte gegliedert, in welchen unterschiedliche Aspekte der menschlichen Existenz analysiert und bewertet werden. Der Existenzialismus stellt den Menschen im Blickpunkt seiner Vereinzelung auf der Welt dar. Sartre ging von der cartesianischen Ich-Konzeption aus und untersucht die Vereinzelung des Menschen, seine Einsamkeit als denkendes Wesen, das er als Mensch ist. Zu den markanten und ausschlaggebenden Voraussetzungen des Existenzialismus gehört die Anschauung, dass im Angesicht der göttlichen Abwesenheit „der Mensch zuerst existiert, sich begegnet, in der Welt auftaucht und sich danach definiert“.⁸ Sartre hat zwischen rein menschlicher Existenz und Essenz differenziert. Unter der Existenz versteht er die reine Ichheit jedes Individuums, während die Essenz von ihm auf alle menschlichen Eigenschaften und Bereiche des Lebens bezogen wurde. Das war eine wichtige Grundlage für die These, dass sich der Mensch in seinem Leben durch seine Tat bestimmt. Der Mensch ist seine Existenz, die er durch eine Tat verwirklicht. Um seine These zu untermauern, gab Sartre in seinem Aufsatz das Beispiel eines Handwerkers an, der ein Papiermesser angefertigt hat. Um einen Gegenstand anzufertigen, braucht man ein Vorwissen, eine Idee, die den Sinn dieser Tätigkeit ausmacht. Dadurch wies er auf ein technisches Weltbild hin, in dem der Essenz „die Existenz vorausgeht“.⁹ Die Arbeit eines Handwerkers ist dem göttlichen Schaffen zu vergleichen, weil Gott den Menschen nach einer bestimmten „Technik“

⁶ Bollnow, Otto Friedrich (Hrsg.): *Der französische Existenzialismus*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag 1965, S. 16.

⁷ Sartre, Jean Paul: *Ist der Existenzialismus ein Humanismus?* In: *Drei Essays mit einem Nachwort von Walter Schmiele*. Zürich: Europa Verlag 1965, S. 7-51.

⁸ Ebd., S. 11.

⁹ Ebd., S. 10.

geschaffen hat. Sartres existenzielle Auffassung des Menschen geht von der Stellungnahme aus, dass es keine menschliche Natur gibt, denn Gott existiert nicht, um den Menschen nach einer bestimmten Technik zu entwerfen:

„Der Mensch ist nichts anderes als wozu er sich macht“¹⁰

Wie hängt jetzt das Freiheitskonzept von Jean Paul Sartre mit dem autobiographischen Bericht von Alfred Andersch zusammen? Alfred Andersch, einer der berühmtesten Mitglieder der Gruppe 47, hat in seinem Leben verschiedene politisch-soziale Wandlungen erlebt.¹¹ Er wurde in den Kriegsjahren 1940-43 zur Wehrmacht eingezogen, 1944 desertierte er in Italien aus dem Kriegsdienst. Danach war er in amerikanischer Gefangenschaft:

Erst mit der Desertion 1944 zu den Amerikanern in Etrurien, endlich befreit aus einer wie kaserniert erfahrenen Existenz im Dritten Reich und vom Soldatendasein für die falsche Sache, hatte er einen mutigen Akt des Widerstands im Sinne von Sartres Selbstwahl vollzogen.¹²

Während dieser Zeit beteiligte er sich an der Lagerzeitung „Der Ruf“. Einige Jahre später, im Jahr 1952, erscheint sein autobiographischer Bericht „Die Kirschen der Freiheit“¹³, der an seine Lagerzeit anknüpft. In seinem autobiographischen Bericht versucht der Autor zu klären, warum er desertierte und was für eine Bedeutung dies für ihn hat. Der autobiographische Bericht von Alfred Andersch fand ein breites Echo und rief heftige Diskussionen hervor, weil er in der Zeit der Einführung der Wehrpflicht im Nachkriegsdeutschland veröffentlicht wurde:

¹⁰ Ebd., S. 11.

¹¹ Diese Enttäuschung über die politischen Systeme manifestiert sich im berühmten Satz des Schriftstellers: *Mein ganz kleiner privater 20. Juli fand bereits am 6. Juni statt. Ich nahm mir die Freiheit, die mir sogar der kluge General Speidel [...] verweigern will* [in:] Andersch, Alfred: *Die Kirschen der Freiheit*. Zürich: Diogenes 1968, S. 71.

¹² Wehdeking, Volker: *Alfred Anderschs Leben und Werk aus der Sicht der neunziger Jahre: Eine Problemskizze*. [in:] Heidelberger-Leonard Irene; Wehdeking Volker (Hrsg.): *Alfred Andersch. Perspektiven zu Leben und Werk*. Kolloquium zum achtzigsten Geburtstag des Autors in der Werner-Reimers-Stiftung, Bad Homburg v.d.H. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994, S. 13-31, hier S. 13.

¹³ In einem seiner letzten Interviews betonte Andersch, dass: *[Kirschen] eine Art Bekenntnis, eine Konfession [...], das typische Erstlingswerk eines Schriftstellers, der etwas ausspucken muss [...]. Da ist ein autobiographischer Punkt, ich ärgere mich immer, wenn selbst gestandene Germanisten das heute noch unter meine Romane zählen, es ist kein Roman, das ist ein Bericht* [in:] Alfred Andersch im Gespräch mit Jürg Acklin, Berzona, 19./20. Januar 1980. In: *Über die Kirschen der Freiheit von Alfred Andersch*. Hg. V. Winfried Stephan. Frankfurt / M. 1992, S. 198-202.

Die Kirschen der Freiheit, der autobiographische Bericht. Mit dem Fluchtpunkt Desertion, wirkt im Jahr des Beschlusses [...] über die Einführung der Wehrpflicht (1952) wie ein Trompetenstoß in schwüler Stille (Böll).¹⁴

Der Bericht „Kirschen der Freiheit“ ist ein modellhaftes Beispiel, mit welchem der Autor den für ihn zentralen Begriff der Desertion bzw. Fahnenflucht darstellt und ausführlich auslegt. Anderschs Begriff der Desertion kann nicht als reine Flucht vor der Bindung an die Welt und die Mitmenschen gedeutet werden, sondern sie hat seine spezifischen und echten Wurzeln im persönlichen Leben des Autors:

Flucht im Werk von Alfred Andersch ist nicht zu verwechseln mit der Illusion, dieser Welt spurlos entinnen zu können, wie sie von der bundesdeutschen Literatur der fünfziger Jahre so häufig gehegt worden ist [...]¹⁵

Alfred Andersch zeichnet in seinem Bericht die vorbildliche Gestalt eines Deserteurs, der nach einem humanen Leben sucht, das durch die Haupteigenschaft eines freien Individuums, die Entscheidungsfreiheit, realisierbar ist. In der Entscheidungsfreiheit eines Menschen sieht Andersch den wahren Sinn des Lebens, was in der Sekundärliteratur oft als „das eigentliche Leben“¹⁶ bezeichnet wird. Der Autor bestimmt das Ziel seines Berichts klar, indem er einen großen Wert darauf legen will, die Möglichkeit eines Menschen zu wählen:

Mein Buch hat lediglich die Aufgabe, darzustellen, daß ich einem unsichtbaren Kurs folgend, in einem bestimmten Augenblick die Tat gewählt habe, die meinem Leben Sinn verlieh und da an zur Achse wurde, um die sich das Rad meines Seins dreht. Dieses Buch will nichts als die Wahrheit sagen, eine ganz private und subjektive Wahrheit. Aber ich bin überzeugt, daß jede private und subjektive Wahrheit, wenn sie nur wirklich wahr ist, zur Erkenntnis der objektiven Wahrheit beiträgt.¹⁷

Das Kämpfen mit dem Schicksal bedeutete für Alfred Andersch eine Einschränkung der humanen Existenz, weil die Existenz der Essenz nach dem existenziellen Vorbild vorausgeht. Die menschliche Freiheit bildet nach Andersch ein integrales Element einer humanen Lebenskonzeption und sie ist in die Lebenszeit jedes Menschen eingeflochten. Weil sie von den Menschen, unabhängig von Lebensumständen und Weltanschauungen, hochgeschätzt wird, ist sie nach Meinung des Autors besonders wertvoll. Anhand der eigenen Lebenserfahrung an der italienischen Front nennt Alfred Andersch präzise die Gründe, warum die menschliche Freiheit für ihn eine zentrale Rolle in der Welt spielt:

¹⁴ Grimm, Gunter E. u. Frank, Rainer Max: *Deutsche Dichter*. Bd. 8. Gegenwart. Stuttgart: Reclam 1994, S. 163.

¹⁵ Neues Handbuch der deutschen Gegenwartsliteratur seit 1945. München: Deutscher Taschenbuchverlag 1990, S. 30.

¹⁶ Vgl. Bühlmann, Alfons: *In der Faszination der Freiheit. Eine Untersuchung zur Struktur der Grundthematik im Werk von Alfred Andersch*, a.a.O., S. 26.

¹⁷ Andersch, Alfred: *Die Kirschen der Freiheit*. Zürich: Diogenes 1968, S. 71.

Als der Italiener und ich beim Einschlag der Bombe überrascht stehen blieben, anstatt uns niederzuwerfen, kam die Freiheit in der Erwartung der Splitter, die sich in unsere Schläfen bohren würden, auf uns zu. Aber vor den Splittern noch wäre die Sekunde, in der wir uns Gott und dem Nichts anheimgaben, in uns eingedrungen.¹⁸

An dieser durch persönliche Erfahrungen formulierten Aussage sind zwei bedeutende Bestandteile zu erfassen, die nach Andersch das strukturierte Modell der Desertion ausmachen. Das sind der Augenblick, der den Höhenpunkt eines Freiheitserlebnisses bildet, und die Erfahrung Gottes bzw. des Nichts, die dem nach Freiheit suchenden Individuum erlaubt, dem determinierenden Zeitfaktor zu entkommen. Die Desertion als ein Akt der menschlichen Suche nach dem freien und humanen Leben geschieht auf eine rationale Art und Weise mit Rücksicht auf die äußeren Bedingungen. Im Fall des Schriftstellers handelt es sich um die politisch-soziale Lage, die ihn zwischen eine amerikanische und deutsche Gefangenschaft stellt. Im Angesicht des Todesrisikos bleibt einem Menschen, der ein humanes Leben sucht, die Flucht als einzige, rationale und objektive Alternative. Die Flucht ist ein Akt menschlicher Freiheit, die wegen ihrer Bedrohung geschützt werden muss. Die Freiheitserfahrung ist für Alfred Andersch ein Zeichen der souveränen und selbstbewussten Entscheidung über das eigene Lebensschicksal. Diese Entscheidung, die sich im Augenblick ereignet, ermöglicht einem Individuum seine Menschlichkeit in einer Zeit der gesellschaftlichen Bedrohung zu bewahren:

Aus dem Nu der Freiheit – ich wiederhole: niemals kann Freiheit in unserem Leben länger dauern als ein paar Atemzüge lang, aber für sie leben wir – aus ihm allein gewinnen wir die Härte des Bewusstseins, die sich gegen das Schicksal wendet und neues Schicksal setzt.¹⁹

Alfred Andersch sieht die menschliche Freiheit in der Wildnis angesiedelt. Die Wildnis als ein freier Naturort entspricht einer humanen Lebenskonzeption, die die Erfahrung Gottes bzw. des Nichts, als ein Herausfallen aus dem eigenen Lebensschicksal, durch eine bewusste Fluchtentscheidung zu verwirklichen gestattet. In der Wildnis kann ein Deserteur seine Freiheit genießen. Die Wildnis ist ein Ort, wo die Bedrohungsumstände die menschliche Souveränität nicht beeinflussen können. Die Desertion ist dementsprechend ein menschlicher Protest, dem eine schlichte und wahrheitsorientierte Weltanschauung zugrunde liegt. In der Desertion entdeckt sich der Mensch selbst, er entzieht sich der Manipulierung seiner wahren Natur. Die Wildnis als Fluchtort ist eine obligatorische Bedingung für die Erfahrung der Freiheit, nach der ein Individuum streben will. Alfred Andersch bestätigt diese Voraussetzung aufgrund eigener Lebenserfahrung:

[...] und ich begann meinen Marsch durch die Wildnis. Hinab ins Flußtal, die zerzackten Felsen, die Hügel mit den Bäumen. Auf meiner Karte trug das

¹⁸ Ebd., S. 126.

¹⁹ Ebd.

Gebiet die Bezeichnung ‚Campagna diserta‘. ‚Diserta‘, dachte ich, der gleiche Wortstamm wie, ‚desert‘, die Wüste, also das richtige Gebiet für Deserteure. Deserteure sind Leute, die sich selbst in die Wüste schicken.²⁰

Der Schriftsteller definiert die Wildnis als Ort, in dem der Mensch die Freiheit erfahren kann. Die Freiheit selbst ist für Andersch das Alleinsein mit Gott oder dem Nichts. Unter dem Begriff des „Nichts“ ist das momentane Herausfallen aus dem Schicksal zu verstehen. Das die Freiheit suchende Individuum taucht im Nichts auf, indem es sich durch einen bewussten und rationalen Gedanken für die Flucht entscheidet. Der Begriff des Nichts wird von Andersch mit dem Begriff Gottes gleichgesetzt, der eine humane Erfahrung der Freiheit bewirkt. Der Schriftsteller erweist sich im Kapitel „Die Wildnis“ nicht als ein Mensch, der an Gott glaubt, sondern als Intellektueller, der Gott die gleiche Funktion wie dem Begriff des Nichts zuschreibt. In der Erfahrung Gottes bzw. des Nichts ereignet sich der Prozess der Selbsterfindung, d.h. einer bewussten Flucht in das eigene Menschliche:

Wie an jenem Nachmittag in Vejano gehe ich gerne von den Häusern fort in die Wildnis, weil ich nur in der Wildnis mit Gott oder dem Nichts allein sein kann. Ich weiß nicht genau, ob es Gott gibt. Aber es scheint mir ziemlich absurd, anzunehmen, es gäbe ihn nicht. Gäbe es ihn nicht, so wäre an seiner Stelle das Nichts. Man stelle sich vor: das Nichts. Es wäre ein genauso großes Heiliges wie Gott. Es wäre so ungeheuer und so ungeheuer verpflichtend wie Gott. Gott würde in das Nichts eintreten und es göttlich machen. Das Nichts wäre Gott.

Die Desertion im Sinne von Andersch stützt sich folgerichtig auf die Erfahrung Gottes bzw. des Nichts in der Wildnis, im Ort der Natur. Auf diese Art und Weise schildert Alfred Andersch ein komplexes Grundmodell der Desertion, die mit einer moralischen und bewussten Entscheidung eng zusammenhängt, welche der Bewahrung der Menschlichkeit dient. Zu diesem Grundmodell rechnet der Schriftsteller auch die Erfahrung der Kunst durch ein Individuum:

Kunst als Produktion des Menschen, als Umwandlung der Gegenständlichkeit der Natur, ist in diesem Spannungsbogen zur Natur konkret auf diese selbst verwiesen.²¹

Nach Andersch ist die Kunst (menschliches Handwerken als Anknüpfung an das Beispiel aus dem Essay von Jean Paul Sartre) ein Beweis für die Autonomie des menschlichen Denkens und Handelns. Dank der Kunst gibt ein Individuum seiner Existenz die volle Dimension und drückt sein Lebensziel aus, dessen Quelle in der freien und humanen Lebenskonzeption zu suchen ist. In der Kunst offenbart sich der Freiheitsakt des Menschen. Die Kunst als Erzeugnis des Menschen ist ein Spiegelbild seiner distanzierten und interpretierenden Einstellung zur Welt. Sie bezieht sich auf die Erfahrung der Welt durch die Deskription, ein Stichwort, dass bei Alfred Andersch als einem Schriftsteller eine relevante Rolle spielt:

²⁰ Andersch, Alfred: *Die Kirschen der Freiheit*. Zürich: Diogenes 1968, S. 129.

²¹ Ebd., S. 133.

Als Manifestation der Freiheit, als Aufstand gegen die Übermacht des Gegebenen, hat die Kunst für Andersch existenzielle Bedeutung.

Durch Deskription wird die Welt vom Menschen erkannt. In diesem Zusammenhang erfüllt die Kunst nach Andersch eine wichtige Rolle, weil sie dem Menschen ermöglicht, die objektive Welt durch eine subjektive Maßnahme, die Kunst, zu verändern. Die Kunst ist eine Aktion, die einem nach Freiheit suchenden Individuum den Weg zur Wahrheit über sein Leben zeigt. Die Wahrheit über den Sinn des Lebens zu finden, ist der Hauptgrund jeder menschlichen Handlung. Dadurch gilt für Andersch die Kunst als „eine Art zweirangigen Handelns [...]“. Dass man ein Handeln durch Enthüllen nennen könnte“²². Andersch stellt in seinem Aufsatz „Die Blindheit des Kunstwerkes“ fest:

Jedes vollkommene Kunstwerk ist ein gelungener Ausbruch aus der Blindheit der reinen, sich selbst genügenden Form.²³

Aus der Interpretation des Grundmodells der Desertion bei Alfred Andersch ergibt sich folgende Relationsstruktur: Ein individuelles Freiheitserlebnis durch die Erfahrung Gottes bzw. des Nichts in der Natur oder durch die autonome Kunst rechtfertigt Fahnenflucht und Desertion, die in diesem Zusammenhang eine konstruktive und progressive Rolle spielt. Sie sichert dem Menschen die Möglichkeit der freien Wahl und sie trägt zum Selbsterkennen des eigenen Ichs bei:

Die Kunst und der Kampf des Menschen gegen das Schicksal vollziehen sich in Akten der absoluten, verantwortungsvollen, Gott und dem Nichts sich anheimgebenden Freiheit.²⁴

In dem Kapitel seines autobiographischen Berichts „Die Wildnis“ schenkt Alfred Andersch besondere Aufmerksamkeit den Überlegungen zur Freiheit, aus welchen sich der komplexe Begriff der Desertion erschließen lässt. Dieses Buchkapitel, das eng mit dem Umweltbezug verbunden ist, ist wirklich ein „Novum“ in der frühen deutschen Nachkriegsliteratur. Wie wird die Wildnis aus ökokritischer Perspektive verstanden?:

Die Begegnung mit einer unberührten Wildnis (Wilderness) ist für den nordamerikanischen Kontext typisch und gehört nicht zur europäischen Tradition, wo die Natur nicht als eine Welt abseits der Menschheit, sondern immer als sozial und untrennbar von der menschlichen Geschichte betrachtet wird, was besonders für das Agrarland Frankreich und das Waldland Deutschland zutrifft.²⁵

²² Bühlmann, Alfons: *In der Faszination der Freiheit*, a.a.O., S. 38.

²³ Andersch, Alfred: *Die Blindheit des Kunstwerks* [1956]. In: Ders. (2004): *Gesammelte Werke*, Bd. 9, Essayistische Schriften 2. S. 224-237. S. 236.

²⁴ Ebd., S. 127.

²⁵ Choné, Aurélie: *Ecocriticism/écocritique im deutschen und französischen Kontext: eine vergleichende Perspektive* [in:] „Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande“ 51-2/2019, S. 321-341, hier S. 324.

Der ökokritische Kontext der Wildnis im Buch von Alfred Andersch zeigt dagegen, dass das Grundmodell der Desertion einen universellen Charakter trägt und zum individuellen Verhaltensmuster wird, das den positiven Aspekt der Desertion verstärkt – fern von der sozialen Sphäre und der historisch konzipierten Menschheitsgeschichte. In diesem Kapitel „Die Wildnis“ beschreibt Alfred Andersch seine Situation, als er, ein Fahnenflüchtling, sich zwischen der deutschen und der amerikanischen Armee an der italienischen Front befand. Diese kurze und spannungsvolle Zeit im Leben des Schriftstellers veranlasste ihn dazu, sich den Sinn des menschlichen Lebens näher anzuschauen. Diesen Ort, der sich zwischen zwei verschiedenen Kampflagern befindet, nennt Alfred Andersch „ein Niemandsland“, einen abstrakten Ort, an welchem der Mensch sein freies, eigentliches Leben genießen kann. Andersch stellt lebenswichtige Überlegungen an, die in seiner subjektiven Absicht eine tiefe, objektive Wahrheit über den Sinn des Lebens anstreben:

Doch bleibt dem Zufall nur ein geringer Spielraum; Wohl kann er entscheiden, ob er den Menschen in die Gefangenschaft oder den Tod entsenden will – im Massenschicksal muß er ihn belassen. Auch kann er nichts daran ändern, daß der Mensch immer wieder versuchen wird, das Schicksal zu wenden, besonders wenn es ihm scheinbar keine andere Wahl läßt als die zwischen Tod und Gefangenschaft.²⁶

Schlusswort

Alfred Anderschs autobiographischer Bericht „Die Kirschen der Freiheit“ ist ein interessantes und durchaus innovatives Textbeispiel der frühen deutschen Nachkriegsliteratur, das sich durch seinen existenziellen und ökokritischen Ton auszeichnet. Aus der Interpretation des Grundmodells der Desertion bei Alfred Andersch ergibt sich folgende Relationsstruktur: Ein individuelles Freiheitserlebnis durch die Erfahrung Gottes bzw. des Nichts in der Natur oder durch die autonome Kunst rechtfertigt Fahnenflucht und Desertion, die in diesem Zusammenhang eine konstruktive und progressive Rolle spielt.²⁷ Sie sichert dem Menschen die Möglichkeit der freien Wahl und sie trägt zum Selbsterkennen des eigenen Ichs bei. Der Text galt jahrelang als Anderschs Credo und wurde im paradigmendominierten Gedächtnis der deutschen Kriegsliteratur ständig gesellschafts- und literaturkritisch thematisiert. Es enthält jedoch eine originelle Botschaft, die eine völlig andere Herangehensweise des Autors an die Auseinandersetzung mit einer schwierigen politisch-sozialen Vergangenheit zeigt, die auf den persönlichen Lebenserfahrungen des Schriftstellers basiert. Das wahre Wesen eines freien, von totalitären Systemen unbestimmten Menschen verwirklicht sich in einem natürlichen Lebensraum, in dem der Mensch ganz Mensch ist und wo er die sozialen sowie politischen Konsequenzen seines Handelns nicht fürchten muss.

²⁶ Andersch, Alfred: *Die Kirschen der Freiheit*. Zürich: Diogenes 1968, S. 126.

²⁷ *Die Kunst und der Kampf des Menschen gegen das Schicksal vollziehen sich in Akten der absoluten, verantwortungslosen, Gott und dem Nichts sich anheimgebenden Freiheit.* [in]: Andersch, Alfred: *Die Kirschen der Freiheit*. Zürich: Diogenes 1968, S. 126.

Bibliographie**Primärtexte:**

Andersch, Alfred: *Die Kirschen der Freiheit*. Zürich: Diogenes 1968.

Andersch, Alfred: *Die Blindheit des Kunstwerks* [1956]. In: Ders. (2004): *Gesammelte Werke*, Bd. 9, Essayistische Schriften 2. S. 224-237.

Sekundärtexte:

Alfred Andersch im Gespräch mit Jürg Acklin, Berzona, 19./20. Januar 1980.
In: *Über die Kirschen der Freiheit* von Alfred Andersch. Hg. V. Winfried Stephan. Frankfurt / M. 1992, S. 198-202.

Bark, Joachim/Scherer, Gabriela/Steinbach (Hrsg.): *Geschichte der deutschen Literatur. Von 1945 bis zur Gegenwart*. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag 2002.

Bühlmann, Alfons: *In der Faszination der Freiheit. Eine Untersuchung zur Struktur der Grundthematik im Werk von Alfred Andersch*. Berlin: Erich Schmidt 1973.

Bollnow, Otto Friedrich (Hrsg.): *Der französische Existenzialismus*. Stuttgart: Kohlhammer 1965.

Choné, Aurélie: *Ecocriticism/écocritique im deutschen und französischen Kontext: eine vergleichende Perspektive* [in:] „Revue d’Allemagne et des pays de langue allemande“ 51-2/2019, S. 321-341.

Duden Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Augsburgs Druck- und Verlagshaus 2007.

Forster Heine/Riegel Paul: *Deutsche Literaturgeschichte. Die Nachkriegszeit 1945-1968*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1995.

Grimm, Gunter E. u. Frank, Rainer Max: *Deutsche Dichter*. Bd. 8. Gegenwart. Stuttgart: Reclam 1994.

Neues Handbuch der deutschen Gegenwartsliteratur seit 1945. München: Deutscher Taschenbuchverlag 1990.

Poppe, Reiner: *Erläuterungen zu Alfred Andersch Sansibar oder der letzte Grund*. Hollfeld: Bange 2004.

Sartre, Jean Paul: *Ist der Existenzialismus ein Humanismus?* In: Drei Essays mit einem Nachwort von Walter Schmiele. Zürich: Europa Verlag 1965, S. 7-51.

Sollmann, Kurt: Alfred Andersch. *Sansibar oder der letzte Grund. Grundlagen und Gedanken. Erzählende Literatur*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg 1999.

Wehdeking, Volker: *Alfred Anderschs Leben und Werk aus der Sicht der neunziger Jahre: Eine Problemskizze*. [in:] Heidelberger-Leonard Irene; Wehdeking Volker (Hrsg.): *Alfred Andersch. Perspektiven zu Leben und Werk*. Kolloquium zum achtzigsten Geburtstag des Autors in der Werner-Reimers-Stiftung, Bad Homburg v.d.H. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994, S. 13-31

Multimediale Quellen:

<https://www.tagesspiegel.de/kultur/das-scheitern-einer-dichterfreundschaft-3543271.html>, Zugriff 15.11.2022.

Jacek Kowalski
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
e-mail: j.kowalski@uthrad.pl
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2022.006>

ZUM MENSCHEN – UND WELTBILD IN WOLFGANG BORCHERTS DRAUßEN VOR DER TÜR (1947) UND IN HEINRICH BÖLLS WO WARST DU, ADAM? (1951)

Abstract: This article discusses selected aspects of the creation of the image of the world and man in selected literary works of early post-war literature on the example of the works of the most important representatives of this period – Wolfgang Borchert and Heinrich Böll. The creators of the so-called literature of ruins revealed the experience of total destruction of man as an individual deprived of individuality, emphasized the moral decline of the war and post-war world.

Keywords: literature of ruins, Heinrich Böll, Wolfgang Borchert, problems of literary settlement with the past, German post-war literature.

Streszczenie: W niniejszym artykule omówiono wybrane aspekty kreacji obrazu świata i człowieka w wybranych utworach literackich wczesnej literatury powojennej na przykładzie utworów najważniejszych przedstawicieli tego okresu – Wolfganga Borcherta i Heinricha Bölla. Twórcy tzw. literatury ruin obnażyli doświadczenie całkowitego zniszczenia człowieka jako jednostki pozbawionej indywidualności, podkreślili upadek moralny świata wojennego i powojennego.

Słowa kluczowe: literatura ruin, Heinrich Böll, Wolfgang Borchert, problematyka literackiego rozliczenia z przeszłością, niemiecka literatura powojenna.

Einleitungswort

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs standen die deutschen Schriftsteller vor der schwierigen Aufgabe, die Tragödie des Krieges zu zeigen, über schwierige Erlebnisse und menschliche Erfahrungen zu schreiben. In vielen Werken der Nachkriegsliteratur kann der zeitgenössische Leser Probleme finden, die zu tiefen Reflexionen über das menschliche Leben, das Weltbild oder auch die Natur des Menschen führen. Die Stimmungen in Deutschland nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges waren ungünstig, aber die Autoren klärten nicht nur auf,

wie totalitäre Systeme: faschistische und stalinistische, ihre Untertanen den grausamen Rechten von Gefangenen in den Lagern unterwarfen. Sie flohen vor dem Nihilismus und konzentrierten sich auf die Beschreibung der deutschen Kriegsrealität, vor allem nach der Teilung des Landes in zwei Zonen: BRD und DDR. Begriffe wie *Stunde Null*, *Trümmerliteratur* oder *Kahlschlag* verweisen auf die Erinnerung an die tragischen Ereignisse des Krieges und der Nachkriegszeit, zugleich sind sie ein Raum für literarische Diskussionen über solche Themen wie Verschuldung, moralische Verantwortung und das Verhältnis von Täter und Opfer.¹ Anhand zweier literarischer Texte: Wolfgang Borcherts *Draußen vor der Tür* und Heinrich Bölls *Wo warst du, Adam?* bespreche ich in diesem Artikel ausgewählte Aspekte des Welt- und Menschenbildes im Kontext der menschlichen Erfahrung des Traumas des Krieges, der menschlichen Beziehung zur Welt und des Versuchs, sich selbst neu zu finden.

Wolfgang Borcherts *Draußen vor der Tür* und Heinrich Bölls *Wo warst du, Adam?* als Beispielwerke der Trümmerliteratur

Das Übermaß des Leidens und Schmerzes, das Millionen von Menschen erfahren haben (sowohl die deutsche Bevölkerung als auch andere Nationen) trug zu einer allgemeinen Glaubens- und Wertekrise bei. Infolge des Zweiten Weltkriegs litten viele Staaten, ihre Wirtschaft und vor allem die Gesellschaft. Der Krieg betraf die ganze Menschlichkeit und den Tod erlitten besonders Millionen unschuldiger Menschen. Die Grenze zwischen Gut und Böse wurde schwankend und Gott, der so hartnäckig geschwiegen hat, antwortete nach wie vor nicht logisch und sinnvoll. Die totalitären Systeme, die den Zweiten Weltkrieg verursachten, haben auch die Anwesenheit Gottes in Frage gestellt und somit wurde die Frage nach der Erneuerung menschlicher Selbstbestimmung in der frühen Nachkriegszeit besonders relevant:

Wenn wiederum Gott nicht existiert, so finden wir uns keinen Werten, keinen Geboten gegenüber, die unser Betragen rechtfertigen [...]. Der Mensch ist verurteilt, frei zu sein. Verurteilt, weil er sich nicht selbst erschaffen hat. [...] da er, einmal in die Welt geworfen, für alles verantwortlich ist, was er tut.²

Die Welt, die bisher so bunt und freudig war, wurde zum grauen, leeren und echo- und wertlosen Raum. Kriegereignisse wurden zum zentralen literarischen Motiv bei vielen Schriftstellern der Nachkriegszeit. Die Zeit des Zweiten Weltkriegs war der gewaltigste und grausamste bewaffnete Konflikt in der Weltgeschichte,

¹ Czarnecka, Mirosława: *Historia literatury niemieckiej* [dt. Geschichte der deutschen Literatur], Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 2011, S. 290.

² Sartre, Jean Paul: *Ist der Existenzialismus ein Humanismus?* In: Drei Essays mit einem Nachwort von Walter Schmiele. Zürich: Europa Verlag 1965, S. 7-51, hier S. 15.

deshalb beeinflusste er so stark unter anderem die Literatur und die in vielen Werken beschriebenen Inhalte.

In dem Essay „Bekenntnis zur Trümmerliteratur“ 1952 schreibt der deutsche Nobelpreisträger Heinrich Böll wie folgt:

Die ersten schriftstellerischen Versuche unserer Generation nach 1945 hat man als Trümmerliteratur bezeichnet [...]. Wir haben uns gegen diese Bezeichnung nicht gewehrt, weil sie zu Recht bestand: tatsächlich die Menschen, von denen wir schrieben, lebten in Trümmern, sie kamen aus dem Krieg, Männer und Frauen in gleichem Maße verletzt, auch Kinder. [...] Wir schrieben also vom Krieg, von der Heimkehr und dem, was wir im Krieg gesehen hatten und bei der Heimkehr vorfanden [...].³

Böll fügt weiter hinzu, dass die Schreibeinden sich mit der Generation der Heimkehrer und mit denen, die heimatlos geworden waren, identifizieren konnten, weil sie ebenso vom Problem der Heimkehr betroffen waren. Sie fühlten sich aber zugleich verpflichtet, sowohl an das gräuelfhafte Gewesene als auch an dessen Einfluss auf das Innere der Menschen zu erinnern:

Es ist unsere Aufgabe, daran zu erinnern, daß der Mensch nicht nur existiert, um verwaltet zu werden – und daß die Zerstörungen in unserer Welt nicht nur äußerer Art sind und nicht so geringfügiger Natur, daß man sich anmaßen kann, sie in wenigen Jahren zu heilen.⁴

Die Trümmerliteratur sollte nach Böll vor Vergessen schützen:

Unsere Augen sehen täglich viel: sie sehen den Bäcker, der unser Brot backt, sehen das Mädchen in der Fabrik – und unsere Augen erinnern sich der Friedhöfe; und unsere Augen sehen Trümmer: [...], und um sie herum sehen unsere Augen Gebäude entstehen, in denen keine Menschen wohnen, sondern Menschen verwaltet werden, verwaltet als Versicherte, als Staatsbürger, [...].⁵

Wolfgang Borcherts Stück: „Draußen vor der Tür“ gehört neben Carl Zuckmayers „Des Teufels General“ und Günther Weisenborns „Die Illegalen“ zu den bedeutendsten Dramen der Nachkriegszeit. Es behandelt die Heimkehrproblematik und entspricht in diesem Sinne dem Anliegen der Trümmerliteratur. Borchert schrieb dieses Stück Ende 1946 in wenigen Tagen nieder. 1947 wurde es als Hörspiel vom Nordwestdeutschen Rundfunk gesendet und im November 1947 – einen Tag nach dem Tod des Autors – in Hamburg aufgeführt. Lebensgeschichtliche Erfahrungen gaben dem Autor Antrieb zum Schreiben; es ließe sich also sagen, dass das Drama als eine fiktive Autobiographie angelegt ist. Borcherts Lebensweg war durch

³ Böll, Heinrich: *Bekenntnis zur Trümmerliteratur*. [in:] Ders. Werke. Essayistische Schriften und Reden 1, 1952-1963. Hrsg. von Bernd Balzer, Kiepenheuer & Witsch, S. 31-35, hier S. 31.

⁴ Ebd., S. 31.

⁵ Ebd., S. 35.

Verfolgung, Gefangenschaft, Krieg und Krankheit gekennzeichnet. Der knapp zwanzigjährige Autor wurde zum Militärdienst eingezogen, zweimal wegen „wehrkraftzersetzender“⁶ Äußerungen vor Gericht gestellt, zu Haft mit „Frontbewährung“⁷ in Russland verurteilt und wiederum in Deutschland verhaftet. Die Kriegsfolgen waren dann tödliche Krankheit und innerliche Zermürbung. Ähnliche Faktoren prägen das Dasein des Protagonisten des Stücks, der überdies zur Identifikationsfigur für die junge Generation wurde:

Wie der Unteroffizier Beckmann – [...] war die Generation Wolfgang Borcherts als Opfer, betrogen und tief verstört, aus dem Grauen des Krieges heimgekehrt, müde und zerschlagen, ausgesetzt den Verdrängungsversuchen ihrer Mitmenschen, den bedrängenden Erinnerungen, den Einflüsterungen in Vergangenheit und Gegenwart. Zu dieser Erfahrung gesellte sich die Erkenntnis der eigenen Identitätslosigkeit, das Wissen, keine Gewissheiten mehr zur Verfügung zu haben.⁸

Der physisch und psychisch beschädigte Heimkehrer Beckmann befindet sich in einem zwiespältigen Zustand, den man als Ich-Spaltung bezeichnen könnte. Einerseits ist er von der Sinnlosigkeit seines Lebens überzeugt - er ist schwer verletzt, hungert, seine Frau hat sich von ihm abgewandt - all das sind also berechnete Gründe für den Selbstmord. Trotz dieser Umstände empfindet er noch einen Lebensdrang. Es ist Beckmanns Alter Ego, das in der Person des Anderen widergespiegelt wird. Der Andere ist Jasager und die innere Stimme. Beckmann kann diese Stimme nicht loswerden, sie taucht immer wieder auf, wenn der Held die Hoffnung verliert und wenn der Todespessimismus die Oberhand gewinnt.

Der Protagonist kommt der Umwelt wie ein Gespenst, wie eine abscheuliche Erscheinung aus dem Krieg vor. Seine äußere Gestalt, d.h. die Frisur, die Gasmaskenbrille, die Verletzung, die Stimme, ist ein Zeichen seines Kriegserlebens, dient aber auch der Veranschaulichung der inneren Gemütsverfassung Beckmanns. Die Gasmaskenbrille zeigt seine Unfähigkeit, sich von den Kriegserlebnissen zu befreien, weist auf Distanz zwischen ihm und anderen Personen hin und betont sein Außenstehen. Orientierungsverlust und Perspektivlosigkeit bestimmen sein Lebensgefühl. Er ist einsam und ausgestoßen. Seine Wahrheits- und Verantwortungsauffassung steht im Widerspruch zu der anderer (des Obersten oder des Kabarettregisseurs). Deshalb ist er auch der „Nein“-Sager, weil er das Vorhandensein der hasserfüllten und ungerechten Wirklichkeit nicht akzeptiert.

Das Gemeinsame fast aller im Drama auftretender Figuren, mit denen Beckmann in Beziehung tritt, ist zum Einen ihr fehlendes Vermögen, dem Heimkehrer zu helfen,

⁶ Deutsche Literaturgeschichte: von den Anfängen bis zur Gegenwart. Hrsg. von Wolfgang Beutin, 6 überarb. Auflage, Stuttgart-Weimar; J.B. Metzler 2001, S. 505.

⁷ Ebd., S. 505.

⁸ Ebd., S. 504.

zum Anderen verursacht ihr Verhalten eine immer tiefere Verzweiflung des Haupthelden. Die Aufgabe dieser Personen liegt darin, die Lage Beckmanns zu verdeutlichen, seine Umwelt zu zeigen und als Kontrast- oder Ergänzungsfiguren zu fungieren.⁹ In der ersten Szene sieht sich Beckmann als Opfer, als derjenige, dem die eigene Frau durch Zurückweisung Leid angetan hat. Nach dreijähriger Trennung erscheint der Held seiner Frau nur noch wie ein fremder Mensch, mit dem sie nichts mehr verbindet (das Kind ist gestorben) und von dem sie nichts mehr erwartet, weil sie inzwischen einen anderen Mann hat. Sie gibt der oben erwähnten Feststellung deutlichen Ausdruck, indem sie ihren Mann nur „Beckmann“ anspricht: „[...] Beckmann, sagte sie, wie man zu einem Tisch sagt. Möbelstück Beckmann. Stell es weg, Möbelstück Beckmann...“¹⁰

Das Verhalten seiner Frau zeugt von ihrer Gleichgültigkeit und Gefühlslosigkeit Beckmann gegenüber, steigert sein Hoffnungs- und Sinnlosigkeitsgefühl und treibt ihn in den Selbstmordversuch, weil die Existenz in der feindseligen Welt nicht auszuhalten ist. Die Szene endet mit dem Auftritt eines Mädchens, das Beckmann am Elbestrand findet und mit zu sich nach Hause nimmt. Diese Frau hilft dem Protagonisten, weil sie seine Hilfsbedürftigkeit bemerkt und weil sich ihr jetzt die Möglichkeit bietet, der eigenen Einsamkeit ein Ende zu setzen. Deshalb möchte sie versuchen, zusammen mit Beckmann ein neues Leben zu beginnen. Der Auftritt des Einbeinigen, des Mannes des Mädchens, verhindert eine positive Wende der Handlung und bringt Beckmann in Verwirrung, denn der Einbeinige erkennt in Beckmann den einstigen Unteroffizier, der ihm befohlen hatte, bis zuletzt auf seinen Posten auszuhalten. Dieser Befehl kostete ihn das Bein. Der Protagonist fühlt sich jetzt nicht nur als Opfer, sondern auch als Täter, zumal Beckmann wahrnimmt, dass er die Rolle des Mannes, den er nachts zuvor bei seiner Frau fand, übernommen hat. Wegen der Deutlichkeit der Parallelität dieser Situationen muss Beckmann wiederum seine Hoffnung aufgeben und sich von dem Mädchen abwenden. Obwohl er das tut, findet die Frau ihn wieder, weil sie ihm zur Kenntnis geben will, dass sie ihn liebt. Eine gemeinsame Zukunft ist jedoch unmöglich, weil Beckmann sich von seinen Erinnerungen nicht befreien kann und der Schatten des toten Mannes ihn bis zum Ende begleiten und zwischen ihm und dem Mädchen stehen wird. In ihrer Wohnung wohnt jetzt Frau Kramer, die im Gegensatz zu Beckmann ein sicheres und ruhiges Leben führt, ohne innerliche Zerstreuung. Ihre Äußerungen weisen Fühllosigkeit und Gefühlskälte auf. Sie kann kein echtes Mitgefühl für andere entwickeln.

Die Begegnung mit dem Mädchen gibt dem Helden Hoffnung auf ein glückliches Zusammenleben, aber der Auftritt des Einbeinigen raubt ihm die Illusionen. Frau Kramer ist Vertreterin der Gesellschaft, zu der Beckmann und seine Eltern einst gehörten. Der Platz im Elternhaus sowie der Platz in einer Gesellschaft, die kein

⁹ Vgl. Interpretationen zu Wolfgang Borchert. Hrsg. von Rubert Hirschenauer und Albert Weber: 5. Aufl. München: R. Oldenbourg 1969, S. 7-56, hier S. 38.

¹⁰ Borchert, Wolfgang: *Draußen vor der Tür*. Hamburg: Rowohlt 2003, S. 13.

Mitgefühl für die Opfer hat, ist für Beckmann nicht mehr existent. Der Oberst gilt als derjenige, der an dem Gräuel des Krieges schuld ist. Am Beispiel dieser Figur wollte der Autor wohl zeigen, dass die Integration der Kriegsverbrecher in die Nachkriegsgesellschaft unproblematisch war. Die Daseinsbedingung des Kabarettregisseurs liegt in seiner fragwürdigen Kunstauffassung, die man mit dem Wort „Kunstlüge“ benennen könnte.

In einem solchen Deutschland sieht Beckmann keine Chance mehr für einen Neuanfang. Im Gegensatz zu anderen Personen hat er kein Zuhause und ihm bleibt auch jeder Zugang zu den Häusern, in denen er sich geborgen fühlen könnte, versperrt. Er steht auch deshalb draußen, weil seine Sittlichkeit ihm nicht zulässt, die Umstände der Nachkriegswirklichkeit zu akzeptieren.

Das Leben, das mit Einsamkeit und Schuldgefühlen erfüllt ist, versteckt Beckmann mit dem Erleiden und Zufügen von Schmerz. Eine positive Deutung des Lebens kommt von dem Anderen. Der Held wird aber zu oft enttäuscht, um die von ihm geschilderte Vision des Lebens, die immer Hoffnung auf Besseres gibt, anzunehmen. Das im Drama auftauchende Bild der Welt gibt dem Menschen keine Chance, denn in dieser Welt herrschen geschichtliche Bornierung und die Kunstlüge auf der einen sowie der gesellschaftlich grassierende Egoismus und das Ersticken der Liebe in der Umklammerung durch die Gewalt auf der anderen Seite. In einer solchen Situation muss der Tod siegen, denn Gott ist machtlos und kann nichts ändern. Beckmann wirft Gott vor, dass er das Leid auf der Erde zulässt. Deswegen wundert sich der Held auch nicht, dass die Menschen sich von ihm abgewandt haben. Solange Gott kein Zeichen seiner Existenz gibt und in das menschliche Leben nicht eingreift, wird der Tod Herrscher der Welt sein. Wahrheit und Verantwortung sind keine absoluten Begriffe und werden von der Nachkriegsgesellschaft als unbedeutend empfunden. Die Wahrheit wird also relativiert, weil sie unbequem ist. Sie wird je nach dem Standpunkt als ein ganz anderer Begriff verstanden. Für den Oberst ist sie „unsere gute deutsche Wahrheit“¹¹, die „das bisschen Krieg“¹² nicht allzu sehr ernstnehmen lässt. Eine ähnliche Haltung präsentiert der Kabarettregisseur, für den die Wahrheit die Erwartungen der jeweiligen Wirklichkeit erfüllen muss. Das Nachkriegspublikum braucht keine unbequeme Wahrheit, kein „Schwarzbrot“, mit dem Beckmann es gerne füttern würde, sondern „Biscuit“, d.i. illusorisches Vergnügen mit wohltuender Wirkung. Daraus resultiert, dass die als absolut gefasste Wahrheit ihre Gültigkeit und Wirksamkeit verloren hat.

Der im 1951 von Heinrich Böll veröffentlichte Roman „Wo warst du, Adam? Ich war im Weltkrieg“ ist eines der ersten richtigen Werke dieses Schriftstellers. Aufgrund seines Inhalts und der Problematik wurde er zu der Nachkriegsliteratur gezählt. Der Autor hat ihn in 9 Teile unterteilt und jede von ihnen beschreibt verschiedene Ereignisse aus dem Leben der Hauptfigur des Soldaten, der in den

¹¹ Borchert, Wolfgang: *Draußen vor der Tür*. Hamburg: Rowohlt 2003, S. 21.

¹² Borchert, Wolfgang, S. 26.

Mechanismen des Krieges eingesperrt wird. Das Buch schildert die Grausamkeit des Krieges, die Geschichten von Soldaten, die während des Krieges ins Exil verdammt wurden. Sie wollen die Freiheit wiedererlangen und in ihre Heimat zurückkehren, aber das können sie nicht, weil sie ihre Verpflichtung erfüllen müssen. Die Handlung des Romans findet in den letzten Jahren des Zweiten Weltkriegs statt, besonders an der Ostfront.

Der erste Lebensabschnitt des Soldaten und gleichzeitig der Beginn des Romans spielt sich nach dem Verlust der Schlacht an der Front auf der Krankenstation ab. Einer der dort stationierten Soldaten ist die Hauptfigur des Romans: Feinhals. Alle sind wegen des 6 Jahre dauernden Krieges erschöpft:

„(...) Das Gepäck wurde nach hinten herausgelegt, ausgerichtet, die Gewehre zusammengesetzt, und als sie wieder stillstanden, müde und hungrig, durstig, wütend und überdrüssig dieses verfluchten Krieges (...)“¹³

Neben der Hauptfigur erscheint auch die Figur eines verwundeten Obersten, der um nichts außer einem kühlen Sekt oder einer kleinen Frau bittet. Das zweite Kapitel spielt am selben Ort, an dem das erste endete, im Lazarett. Dieses Kapitel ist den Erinnerungen von Bressen gewidmet, der noch in die Zeit vor Kriegsausbruch zurückkehrt, als er in einem Hotel arbeitete und zusammen mit seinem Freund Sekt trank. Nun aber liegt der Oberst (Bressen) auf einer Bahre, wo er aus Arztgesprächen seine Krankengeschichte hört und gleichzeitig auf das Bild an der Wand sieht. Im dritten Kapitel, dessen Handlung im Lazarett in einem kleinen Städtchen in Ungarn stattfindet, trifft man mehr Charaktere, darunter Dr. Schmitz, den wegen eines Motorunfalls verletzten Hauptmann - Bauer, der ständig ein seltsames und unverständliches Wort: „Bjeljogorsche“¹⁴ ausspricht, und Feldwebel Alois Schneider, der aus dem Fenster schauend ein Mädchen ungarischer Herkunft betrachtet, das täglich frisches Obst und Gemüse ins Lager bringt. Trotz des großen Altersunterschieds bezauberte der Feldwebel sie dennoch. Die fortdauernde Ruhe und Routine in der Krankenstation wird aber wegen der rapide nahenden feindlichen russischen Truppen beunruhigend, weshalb die gesamte Militärabteilung evakuiert werden muss. Die herrschende Situation ist schwierig, weil sich viele Verletzte in der Krankenstation befanden. Als der Feind naht, holt der dort anwesende Schneider eine weiße Fahne und ein rotes Kreuz heraus, um dem Gegner entgegenzugehen, und steuert auf die Aufschüttung zu, um die Fahne dort zu platzieren. In der Nähe liegt aber ein Blindgänger von früheren Kämpfen. Der über den Anblick der russischen Panzer erschrockene Feldwebel trat auf die Mine, die laut explodierte und dem Feind das Signal zum Angriff gab. „(...) Erst später merkten sie, dass von der anderen Seite kein einziger Schuss fiel.(...)“¹⁵ Der Autor zeigt dadurch, wie sinnlos der Krieg ist. Das nächste Kapitel

¹³ Böll, Heinrich, *Wo warst du, Adam?*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1998, S. 8.

¹⁴ Ebd., S. 26.

¹⁵ Ebd., S. 45.

bringt dem Leser die Gestalt von dem in demselben Lager wie Feinhals stationierten Soldaten näher - Greck, der zurzeit in einer nahe gelegenen Stadt im Urlaub vom Lazarett ist. Er empfindet Angst, denn er verkaufte seinerzeit seine Hose an einen Juden, wobei er erwischt wurde, und wiederholt jetzt ständig die Worte: „Leugnen, (...) freiweg und ganz stur leugnen. Das ist einzige, was man tun kann, wenn es herauskommt. (...)“¹⁶ Deswegen beschließt er, früher aus dem Urlaub zurückzukommen. Im fünften Kapitel erscheint wieder die Hauptfigur des Romans Feinhals, der sich in die jüdische Lehrerin Ilona verliebt, aber wegen ihres gegenteiligen Schicksals können sie leider nicht zusammenbleiben und trennen sich, weil seine Geliebte ihre Familie zu besuchen wünscht, die im Ghetto lebt und Feinhals verpflichtet ist, an die Front zurückzukehren, wohin er und der Rest der Soldaten von einem roten Möbelwagen abgeholt werden. Sie erreichen ein Dorf, wo Feinhals zusammen mit zwei anderen Soldaten (Greck und Finck) verpflichtet werden, an den Kämpfen teilzunehmen. Nur die Hauptfigur hat es geschafft, zu überleben, weil Finck durch seine Unvernünftigkeit starb, als er eine volle Flasche Wein mit sich trug. Der zweite Waffenbruder, den in der Zwischenzeit an Magenschmerzen litt, kam durch ein Geschoss ums Leben, das die Scheunenüberdachung traf und Greck unter sich begrub.¹⁷ Im siebten Kapitel dominiert die Figur des Obersturmführers Filskeit, der vom Autor als rassistische, disziplinierte, intelligente, ehrgeizige und strenge Person dargestellt wird, deren Leidenschaft war, den Chor zu leiten. Als einer der Lastwagen mit Juden in sein Lager kam, in dem sich unter anderem Ilona, die Geliebte von Filskeit befand, begann der Obersturmführer das Verhör und sortierte die guten Sänger aus. Ilona, die ein katholisches Lied auf jüdisch gesungen hatte, schien arischen Blutes zu sein. Trotzdem gab der Obersturmführer den Befehl, sie wie andere Juden zu erschießen:

(...) Umlegen, schrie er, alle umlegen, verflucht – auch den Chor – raus mit ihm – raus aus der Baracke -, er schoss sein ganzes Magazin leer auf die Frau, die am Boden lag (...) Draußen fing die Metzelei an. (...) ¹⁸

Damit verlor Feinhals seine Geliebte ein für allemal. Das achte Kapitel schildert den Lebensabschnitt der Hauptfigur in der Rolle des Architekten, der zum Bau einer Brücke mobilisiert wurde, die früher von Partisanen zerstört wurde. Der von der Besitzerin einer nahe gelegenen Gaststätte, Frau Susan, beobachtete Wiederaufbau der Brücke wird aber bald wieder von russischen Truppen gesprengt. Heinrich Böll zeigt mit diesem Kapitel dem Leser, wie sinnlos der Krieg ist und dass der Krieg den Menschen ihre Träume und den Glauben an moralische Werte, das Gefühl der Sicherheit und insbesondere die Hoffnung nimmt. Das letzte Kapitel des Romans spielt in der Heimatstadt des Hauptcharakters, als der Krieg noch andauerte. Die Schüsse aus der Ferne stammten aber nur von amerikanischer Seite.¹⁹ Auf der Suche nach

¹⁶ Ebd., S. 46.

¹⁷ Ebd., S. 74-87.

¹⁸ Ebd., S. 103.

¹⁹ Ebd., S. 125.

seinem Zuhause erreichte er zunächst die Wohnung seines Freundes Finck, wo er dessen Frau über den Tod ihres Mannes informierte. Feinhals bemerkte auch den in amerikanische Gefangenschaft genommenen General, den er am Anfang des Romans traf. Auf dem Weg zu seinem Vaterhaus erinnerte er sich an seine geliebte Ilona, widmete sich seinen Gedanken und beklagte, dass sie jetzt nicht neben ihm war. Als er näher kam, sah er im Haus seiner Familie eine weiße Fahne und verstand, dass es vorbei war. Plötzlich hörte er die Schüsse eines amerikanischen Geschützes. Schließlich wurde er von einer Granate getroffen und starb auf der Schwelle seines Elternhauses. (...) Die Fahnenstange war zerbrochen, und das weiße Tuch fiel über ihn.“²⁰

Obwohl die Handlung des Romans „Wo warst du, Adam?“ während des Zweiten Weltkriegs stattfindet, konzentriert sich Heinrich Böll nicht nur auf das Beschreiben von Kämpfen an der Front, sondern stellt die detaillierte Charakterisierung der Helden des Romans und ihre Lebensabschnitte im Vordergrund. Den kriegserfahrenen Mann vergleicht der Autor mit dem biblischen Adam (im Titel des Romans), der für seine Sünde bestraft, von Gott aus Paradies vertrieben und als verflucht anerkannt wurde. Heinrich Böll gehörte zu dieser Generation der Trümmerliteraten, die versuchte, das durch den Krieg gestaltete Weltbild der überall herrschenden Zerstörung und den Zwiespalt der Menschheit buchstäblich sehr gut zu verstehen. Als Heinrich Böll diesen Roman schuf, stellte er sich die Aufgabe, diesen Aspekt seinen entmutigten Zeitgenossen zu zeigen. Das Werk enthüllt das Grauen der menschlichen Natur – der Menschen, die in die Mechanismen der globalen Konfrontation der Macht hineingezogen wurden. Die Protagonisten des Romans „Wo warst du, Adam?“ versuchen unter den schwierigen Kriegsbedingungen nach eigenem Gewissen und moralischen Verhaltensweisen zu handeln, wobei dies nicht nur ein Verbrechen und Völkermord war, sondern auch eine schreckliche und gigantische Sinnlosigkeit. Bei diesem Roman handelt es sich um die zahlreichen Lebensabschnitte des Soldaten und zugleich des Hauptprotagonisten, die die Tragödien der Zeit von Kämpfen und Bombardierungen darstellten. Trotz der Tatsache, dass das Buch erst in dem Jahr veröffentlicht wurde, in dem die Politik von Konrad Adenauer, des Kanzlers der Bundesrepublik Deutschland, nach der Remilitarisierung von Westdeutschland strebte, findet die Handlung des Buches während des Rückzuges der Wehrmacht von Südosteuropa nach Deutschland statt (die letzte Zeit des Zweiten Weltkrieges in Ungarn). In diesem Roman findet man viele authentische Beschreibungen von historischen Ereignissen, denen eine viel tiefere Dimension zugrundeliegt. Eine der wichtigsten Episoden aus Bölls Biografie betrifft die Zeit, als der Romanautor als Soldat im Zweiten Weltkrieg diente. Der Schriftsteller identifiziert sich mit dem Haupthelden, der auch ein Teilnehmer an diesen grausamen Ereignissen war. Böll zeigt mit Hilfe der geschaffenen Figur – Feinhals die Realitäten des Krieges und bereichert sein Werk mit den realen

²⁰ Ebd., S. 141.

Ereignissen seines Lebens, die den Roman authentischer machen. Ein unglückliches Ende der Liebe zwischen zwei Menschen: Feinhals und einer Jüdin – Ilona, eine Kurzgeschichte von einem Hauptmann - Bauer, der nach einem Motorradunfall zyklisch ein unverständliches Wort wiederholt: "Bjeljogorsche", die Alltäglichkeit im Lazarett, in dem die Hauptprotagonisten stationieren, sowie der Wiederaufbau der zerstörten Brücke und ihre erneute Sprengung – all dies bringt zum Nachdenken über das Wesen und die Bedeutung des Krieges. Darüber hinaus beschließt der Schriftsteller seinen Roman mit dem totalen Unsinn der Kriegsereignisse. Ein junger Wehrmachtssoldat, der unverseht aus dem Krieg herauskam, kehrt im letzten Kapitel des Romans in sein Heimatstädtchen zurück, wo der Krieg bereits vorbei zu sein scheint, zurück, um schließlich vor seiner Haustür erschossen zu werden. Heinrich Böll macht hiermit klar, dass der Krieg viel Leid und Böses mit sich bringt und niemand bleibt verschont. Obwohl der Autor in jedem Kapitel die einzelnen Schicksale der Helden beschreibt, gibt es etwas, was sie alle zusammenhält – der Krieg. Böll verwendet jedoch zu Beginn des Romans ein Zitat von Theodor Haecker, das lautet: "Eine Katastrophe kann zu manchem dienen. Auch dazu, ein Alibi zu finden vor Gott, Wo warst du, Adam? Ich war im Weltkrieg."²¹ Mit diesen Worten wollte der Autor zeigen, dass kein Kriegsteilnehmer mit der Verantwortung dafür belastet werden dürfte.

Schlusswort

Wolfgang Borchert schildert in seinem Drama ein durchaus pessimistisches und beunruhigendes Bild der deutschen Nachkriegsrealität und -gesellschaft, die durch das Verdrängen der jüngsten Vergangenheit und durch Gleichgültigkeit sowie Gefühlslosigkeit den Opfern gegenüber gekennzeichnet ist. Die deutsche Gesellschaft ist von Konsum und von historischem Desinteresse geprägt. Verantwortung, Schuld, Wahrheit oder Mitgefühl bedeuten ihr nichts, deshalb muss der Held der Ausgestoßene dieser Gesellschaft bleiben, weil er sich mit den Haltungen, die sie ihm zeigt, nicht abfinden kann. So bleibt er auch eine Mahn- und Warnfigur, das schlechte Gewissen der deutschen Nachkriegsgesellschaft, die zeigen soll, dass die Zukunft eine schonungslose Abrechnung mit der Vergangenheit voraussetzt²²:

Eine problemlose Integration, ein Happy-End kann es nur geben, wenn die Menschen sich ihren im Krieg erlittenen Verkrüppelungen illusionslos stellen und die Bedingungen für ein menschenwürdiges Überleben schaffen. Solange aber die Gewalt herrscht, der Mensch den Menschen verstößt, die mörderische

²¹ Böll, Heinrich, *Wo warst du, Adam?*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1998, S. 8.

²² Vgl. Interpretationen. Dramen des 20. Jahrhunderts. Band 2. Stuttgart: Phl. Reclam 1996, S. 42.

Geschichte verharmlost und verdrängt wird und die Kunst Lügen verbreitet, kann es keine Aussöhnung mit der Welt und kein wirkliches Glück in ihr geben.²³

Bölls Buch hingegen stellt die Realität des Krieges dar, die aus der Perspektive eines deutschen Wehrmachtssoldaten in den letzten Jahren des Zweiten Weltkriegs beschrieben wird - jedoch wird die Vergangenheitsdimension immer schwieriger literarisch zu verarbeiten:

Je weiter die Zeitgeschichte sich von der Zeitschicht, in der Bölls Primärerfahrung wurzelt – Krieg und Nachkriegsjahre – entfernt, desto weiträumiger wird die Vergangenheitsdimension seines Erzählens, desto unabweislicher wird in der Tat die Einbeziehung der Vergangenheit in die Gegenwartsdarstellung. Denn in dem Maße, wie sich die Gesellschaft zunehmend restaurativ verfestigt, wächst die Tendenz, schuldhafte Vergangenheit zu verdrängen.²⁴

Es besteht kein Zweifel, dass beiden Texte von der Perspektive des Kriegstraumas, der Zerstörung, des existenziellen, materiellen und moralischen Elends jener Zeit geprägt sind. Krieg ist die Erfahrung der totalen Zerstörung des Menschen, seiner Individualität, des moralischen und ethischen Verfalls, der Zerstörung seines Willens und seiner Identität.²⁵

Bibliographie

Primärtexte:

Borchert, Wolfgang: *Draußen vor der Tür*. Hamburg: Rowohlt 2003.

Böll, Heinrich: *Wo warst du, Adam?*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1998

Sekundärtexte:

Böll, Heinrich: *Bekenntnis zur Trümmerliteratur*. [in:] Ders. Werke. Essayistische Schriften und Reden 1, 1952-1963. Hrsg. von Bernd Balzer, Kiepenheuer & Witsch, S. 31-35.

Bark, Joachim/Scherer, Gabriela/Steinbach (Hrsg.): *Geschichte der deutschen Literatur: Von 1945 bis zur Gegenwart*. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag 2002.

Czarnecka, Mirosława: *Historia literatury niemieckiej* [dt. Geschichte der deutschen Literatur], Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 2011.

Deutsche Literaturgeschichte: von den Anfängen bis zur Gegenwart. Hrsg. von Wolfgang Beutin, 6 überarb. Auflage, Stuttgart-Weimar; J.B. Metzler 2001.

²³ Ebd.

²⁴ Bark, Joachim/Scherer, Gabriela/Steinbach (Hrsg.): *Geschichte der deutschen Literatur: Von 1945 bis zur Gegenwart*. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag 2002, S. 90.

²⁵ Czarnecka, Mirosława: *Historia literatury niemieckiej* [dt. Geschichte der deutschen Literatur], Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 2011, S. 291.

- Interpretationen zu Wolfgang Borchert. Hrsg. von Rubert Hirschenauer und Albrecht Weber: 5. Aufl. München: R. Oldenbourg 1969, S. 7-56.
- Interpretationen. Dramen des 20. Jahrhunderts. Band 2. Stuttgart: Phl. Reclam 1996.
- Sartre, Jean Paul: *Ist der Existenzialismus ein Humanismus?* In: Drei Essays mit einem Nachwort von Walter Schmiele. Zürich: Europa Verlag 1965, S. 7-51.

Radka Matoušková

Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích

Matour02@pf.jcu.cz

DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2022.007>

INTERTEXTUALITY IN CONTEMPORARY FANTASTIC FICTION

Abstract: The article focuses on the elements of intertextuality in contemporary English literature at the theoretical level and then through literary analysis, and it also clarifies the notion of intertextuality in terms of the process of “Changes and Transformations” at two different levels. At the beginning, there is a description of the characteristics of the concept of intertextuality according to selected sources (F. de Saussure, J. Kristeva, M. Bakhtin, G. Genette, W. Benjamin, F. Jameson, G. Allen). Then the focus is on the examination of one particular intertextual work of a contemporary fantastic literature author, Theodora Goss, who based her work on the tradition of English Gothic and Victorian novels. Such novels exploit works of English classics in literary allusions (M. Shelley, A. C. Doyle, B. Stoker, H. G. Wells, R. L. Stevenson, O. Wilde) and motifs from works of American literature (N. Hawthorne). Eventually, there is an evaluation of the analysed novel, mentioning also the significance of classical literary works in the context of contemporary English prose.

Keywords: Intertextuality, transtextuality, postmodernism, the concept of changes and transformations, allusions, references, the Gothic genre.

Streszczenie: Artykuł koncentruje się na elementach intertekstualności we współczesnej literaturze anglojęzycznej na poziomie teoretycznym, a następnie poprzez analizę literacką także wyjaśnia pojęcie intertekstualności w kategoriach procesu "zmian i transformacji" na dwóch różnych poziomach. Na początku przedstawiono charakterystykę pojęcia intertekstualności według wybranych źródeł (F. de Saussure, J. Kristeva, M. Bakhtin, G. Genette, W. Benjamin, F. Jameson, G. Allen). Następnie skupiono się na badaniu jednego konkretnego intertekstualnego dzieła współczesnej autorki literatury fantastycznej, Theodory Goss, która oparła swoją twórczość na tradycji angielskich powieści gotyckich i wiktoriańskich. Takie powieści wykorzystują dzieła angielskich klasyków w aluzjach literackich (M. Shelley, A. C. Doyle, B. Stoker, H. G. Wells, R. L. Stevenson, O. Wilde) oraz motywy z dzieł literatury amerykańskiej (N. Hawthorne). W końcowej części artykułu przedstawiono ocenę analizowanej powieści, ze wskazaniem na znaczenie klasycznych dzieł literackich w kontekście współczesnej prozy angielskiej.

Słowa kluczowe: Intertekstualność, transtekstualność, postmodernizm, koncepcja zmian i przekształceń, aluzje, nawiązania, gatunek gotycki.

The origin of intertextuality

The origin of intertextuality in the context of the literary theory of that phenomenon goes back to the time of Ferdinand de Saussure (1857-1913). In his outstanding work *Course in General Linguistics*, published after his death in 1915, he deals with the question relating to a linguistic sign. Saussure divides this sign into two separate units – *a signified* (concept) and *a signifier* (sound-image).¹

Saussure comments on the topic through those words: “*In language there are only differences. Even more important: a difference generally implies positive terms between which the difference is set up; but in language there are only differences without positive terms. Whether we take the signified or the signifier, language has neither ideas nor sounds that existed before the linguistic system, but only conceptual and phonic differences that have issued from the system.*”²

Therefore, such significance of signs, as well as their connections and relations to other signs, is what gave rise to the origin of the theory of intertextuality.³

The principle foundations of intertextuality were firmly established as a substantial part of literary theory in the 1960s when Julia Kristeva used the theoretical approaches of F. de Saussure and combined Saussure’s theories of sign with Bakhtin’s notion of dialogism, i.e. the sense of omnipresent interaction of literary texts and their contexts, considering the effects of the text’s interaction with the readers and other crucial elements of the literary discourse.

Kristeva’s understanding of intertextuality is based on intersubjective knowledge of the context which subsequently creates the intertextual space.⁴ According to Kristeva, texts would not have meaning without depending on the coexistence with other texts. Within the literary discourse, the text is absorbed and then transformed by the context and its readers, further becoming a significant part of the larger cultural context and common knowledge.

According to Kristeva’s concept of intertextuality, the text functions as “a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another. The notion of intertextuality replaces that of intersubjectivity, and poetic language is read as at least *double*.”⁵

¹ ALLEN, Graham. *Intertextuality*. Routledge. London, 2000, p. 10.

² SAUSSURE, Ferdinand de. *Course in General Linguistics*, trans. Wade Baslin, Jonathan Culler (intro.), Charles Bally, Albert Sechehaye, in collaboration with Albert Reidlinger (eds). Fontana, London, 1994, p. 120.

³ ALLEN, Graham. *Intertextuality*. Routledge. London, 2000, p. 10.

⁴ KRISTEVA, Julia. *Revolution in Poetic Language*, trans. M. Waller, New York: Columbia University Press, 1974/ 1984, p. 60.

⁵ KRISTEVA, Julia. *Desire In Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*, trans. T. Gora, A. Jardine and L. Roudiez. Blackwell, Oxford, 1981, p. 64.

Kristeva's postulates of intertextuality would correspond with the theoretical shift from structuralism to poststructuralism as described by Walter Allen.

According to Allen, intertextuality may be simply described as moving between several texts; and the key meaning lies in the middle of one text and any other literary work or works to which the first one is referred to.⁶

While reading any kind of text, either literary or non-literary, we tend to find a meaning in-between its lines. The process of searching for that meaning can be called interpretation or reading itself. Thus, numerous texts are then considered by many literary theoreticians or critics as lacking in an original theme.⁷

Therefore, in some literary works, a certain relation between one text with other texts might occur very often. This phenomenon was more deeply examined and widened by a French literary critic, Gérard Genette. He followed Kristeva's study and based on it, he subsequently defined the relation between texts as textual transcendence or "transtextuality". According to him, transtextuality is "*all that sets the text in relationship, whether obvious or concealed, with other texts*".⁸ To show how texts might be systematically understood or interpreted, Genette further divided the term transtextuality into five categories of various transtextual relationships between texts. In such division, intertextuality (a text wherein another literary work actually occurs)⁹ was only one of the five subtypes. The other four were: paratextuality (a text in which a reader is influenced by features not occurring within the text – such as titles, illustration, or footnotes)¹⁰, metatextuality (a text implying links from one text to another one – either implicitly or explicitly; occasionally without any naming it at all)¹¹, architextuality (a text considered as a part of a genre to which it belongs)¹², and hypertextuality (a text in which the impact of one text on another one is examined) - in this case, the first text (an earlier one) is called the *hypotext*, whereas the second one is referred to as the *hypertext*¹³.

⁶ ALLEN, Graham. *Intertextuality*. Routledge. London, 2000, p. 1.

⁷ ALLEN, Graham. *Intertextuality*. Routledge. London, 2000, p. 1.

⁸ GENETTE, Gérard. *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, trans. Channa Newman and Claude Doubinsky. University of Nebraska Press, Lincoln and London, 1997, p. 1.

⁹ GENETTE, Gérard. *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, trans. Channa Newman and Claude Doubinsky. University of Nebraska Press, Lincoln and London, 1997, p. 1-2.

¹⁰ GENETTE, p. 3.

¹¹ GENETTE, p. 4.

¹² GENETTE, Gérard. *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, trans. Channa Newman and Claude Doubinsky. University of Nebraska Press, Lincoln and London, 1997, p. 4-5.

¹³ GENETTE, Gérard. *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, trans. Channa Newman and Claude Doubinsky. University of Nebraska Press, Lincoln and London, 1997, p. 5.

Intertextuality in the relation to postmodernism and the World Wide Web

Nowadays, the term *intertextuality* within any field of art leads us right to another issue related – postmodernism. The era, at this exact time, might be also called a Postmodern age (a movement of the late twentieth century).

Postmodern works are characteristic with their connections to the present social, cultural and even historical epoch. The whole concept of postmodernism is therefore very widespread. Nevertheless, the idea of it and its name itself contain both positive and negative connotations. It is right those positive and negative connotations for which postmodernism has been dealt with for several last decades.¹⁴

*“The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction.”*¹⁵

Walter Benjamin, a philosopher, essayist and critic of German Jewish origin, was of that opinion that reproduction of postmodernism has shattered its thoughts and ideas relating to aesthetic values of previous works of art. In other words, postmodernism basically farther disseminates the aura of that previous and especially original works. Based on that, a great amount of “new” works has been originated and created, and some of them might have been even more preferred or required than the original ones. For example, an original painting by Van Gogh might have been suddenly considered priceless or minor.¹⁶

Not surprisingly, the twentieth century’s artistic media, involving television and films, are all developed from existing works originated thanks to the technological methods of reproduction. Therefore, the whole reality of that time might be actually based on those media. This kind of representation of the reality concerns a question relating to what is true and real, and what is simply fiction.¹⁷

Nevertheless, not only films and videos are in a centre of interest, but also books, thoughts or pictures are involved. Therefore, that all might be considered a kind of repetition or pastiche as well. Postmodern works, sometimes, can be even meant as parodies.

Fredric Jameson, a literary critic and Marxist political theorist living in America, describes his perception to this issue of postmodernism in these words: *“In this situation, parody finds itself without a vocation; it has lived and that strange new thing pastiche slowly comes to take its place. Pastiche is, like parody, the imitation of a peculiar mask, speech in a dead language: but it is a neutral practice of such mimicry, without any of parody’s ulterior motives, amputated of the satiric impulse, devoid of laughter and of any conviction that, alongside the abnormal tongue you*

¹⁴ SAUSSURE, Ferdinand de. *Course in General Linguistics*, trans. Wade Baslin, Jonathan Culler (intro.), Charles Bally, Albert Sechehaye, in collaboration with Albert Reidlinger (eds). Fontana, London, 1994, p. 181.

¹⁵ BENJAMIN, Walter. *“The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction”* in *Illuminations: essays and reflections*, Hannah Arendt (ed.), Schocken Books, New York, 1968, p. 217-251.

¹⁶ ALLEN, Graham. *Intertextuality*. Routledge. London, 2000, p. 181.

¹⁷ ALLEN, Graham. *Intertextuality*. Routledge. London, 2000, p. 182.

have momentarily borrowed, some healthy linguistic normality still exists. Pastiche is thus blank parody, a statue with blind eyes ... the producers of culture have nowhere to turn but to the past: the imitation of dead styles, speech through all the masks and voices stored up in the imaginary museum of a now global culture."¹⁸

Jameson assumes that intertextual practice may lead to a collapse of an effort to bring past voices and style back. Hence, the whole idea of postmodernism and intertextuality becomes impossible, just on the account of mixing what is fact and what is fiction; what is original and what is a copy; or on the account of a simple playing with any art work without an attachment to any of well-known cultural norms.¹⁹

Many other famous critics, philosophers or theorists have their own opinions and theories to that issue. Nevertheless, all of them basically share the same thought that postmodernism and intertextuality reveal things which have already been revealed. The only difference, however, is the point of view.

Signs of intertextuality can be, surprisingly, found also in connection with the cyber world. For instance, David Coughlan, a British philosopher, compares the computer space (or universe), called *World Wide Web* or *Net*, with literary intertextuality. The word "Net" points out both to the concept of the cyber world, involving all of the sounds, images and words that those connected computers may concern; and also to a relation between dozens of computer terminals world-wide. David Coughlan describes that connection this way: "*Perhaps intertextual space exists in the same way, flowing between the texts which form it, each text acting now as a terminal through which to access this network, quotations and references serving as hypertext, transporting the reader to another page on the web, to another part of the textual space.*"

If the computer is the point of intersection between physical space and cyberspace, then the text is the porthole to the space of intertextuality, each text simply one exposed section of a limitless network of other texts which are, some would say, already present within that one text."²⁰

Change and Transformation as two different concepts

The process of transformation, pertaining changes in literature explicitly, might be considered both general and specific concept. Therefore, it only depends on a point of view.

The general concept of intertextuality concerns literature as a complex unit. Moreover, the dynamic process relates not only to literature, but also to art works, music and culture in general. Thus, if there were no changes and no progress, where would the variety, diversity, and originality be? Lost and undiscovered. Hidden from our

¹⁸ JAMESON, Fredric. *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Verso. London and New York, 1991, p. 17-18.

¹⁹ ALLEN, Graham. *Intertextuality*. Routledge. London, 2000, p. 184.

²⁰ COUGHLAN, David. *Writing on Society: Henri Lefebvre and the space of literature*, M. Phil. diss. University College, Cork, 1997, p. 116.

knowledge and reach. There would be no lack of originality, because there would be *no* originality at all. Hence, just as the world and the whole mankind in general is changing and evolving, so is all art. And literature, especially, may be then deemed as a mirror of such development. On the one hand, we can perceive it as a source of inspiration. On the other hand, however, not all the changes lead to a happy-ending.

The specific concept relates to the particular literary works and their analysis, in which references and any sorts of links to the original works play an essential role. It means that the original stories are renewed and transformed into new stories – either into completely different forms from the old ones or into ones with slightly altered details.

Example of an intertextual text

***The Strange Case of the Alchemist's Daughter* ²¹ by Theodora Goss**

The fundamental literary works that are included in this novel and to which the references are made, represent outstanding 19th century works of Gothic fiction, for instance, *A Study in Scarlet* ²² (by Arthur Conan Doyle), *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde* ²³ (by Robert Louis Stevenson), *Rappaccini's Daughter* ²⁴ (by Nathaniel Hawthorne), *Frankenstein; or, The Modern Prometheus* ²⁵ (by Mary Shelley), *Dracula* ²⁶ (by Bram Stoker), or *The Island of Doctor Moreau* ²⁷ (by Herbert George Wells).

The Strange Case of the Alchemist's Daughter was written by a contemporary Hungarian-American writer, Theodora Goss. The novel was published in 2017 as the first part in the trilogy novel penned by the author. We are dealing with a completely original story here; though, the theme combines elements of both the original romantic and late Victorian classic works with elements of a modern fantasy world.

The book recounts a story about an extraordinary group of girls who have come together to solve the mystery of a series of gruesome murders and crimes, and also mysteries of their own origins.

²¹ GOSS, Theodora. *The Strange Case of the Alchemist's Daughter*. Saga Press. New York, 2017.

²² DOYLE, Arthur, Conan. *A Study in Scarlet*. Penguin Books, Harlow, 2011.

²³ STEVENSON, R. Louis. *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*. Longmans, Green & Co. London, 1886.

²⁴ HAWTHORNE, Nathaniel. *Rappaccini's Daughter*. The United States Magazine and Democratic Review, 1844.

²⁵ SHELLEY, Mary. *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*. Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones, London, 1818.

²⁶ STOKER, Bram. *Dracula*. Archibald Constable as Constable & Co. Edinburgh, 1897.

²⁷ WELLS, Herbert George. *The Island of Doctor Moreau*. Heinemann, London, 1896.

The element of intertextuality in the novel

While reading an intertextual text, we can notice that the story is very often narrated from the perspective of multiple points of view. This feature concerns both changing narrators (either the author herself or the characters are recounting the story, or they are simply commenting on something) and the process of switching between past and present.

Another fundamental element we can come across while reading an intertextual text relates to references to the original literary works. In this case, the novel of *The Strange Case of the Alchemist's Daughter* contains links to the stories such as *Dr Jekyll and Mr Hyde*, *Rappaccini's Daughter*, *Dracula*, *Frankenstein*; or, *The Modern Prometheus* and others. Moreover, the allusions or references might be both obvious and decent.

The obvious ones relate primarily to the names of the main characters. In this novel, we are dealing with names like Mary Jekyll, Diana Hyde, Justine Frankenstein, Catherine Moreau, Beatrice Rappaccini, or Sherlock Holmes and his loyal associate Dr Watson - all of which point out to famous novels or novellas already written in the past. Speaking of the characters, in the narration and in the dialogues there can be found the typical features relating to intertextuality. These ones, mentioned earlier, concern changing points of views of the narration (the story is recounting by multiple perspectives), changing narrators, and also switching between times (time frames).

The decent allusions, on the other hand, are generally associated with the characters, whose names do not match the names of the characters in the literary world they represent. For instance, the character of little Charlie that might represent the figure of Oliver Twist²⁸, or the character of Mrs. Poole, the housekeeper, whose behaviour and demeanour have something in common with the literary character of Jane Eyre²⁹. They both share the emphasize on feminism.

However, different types of the decent allusions occur in the novel as well. For instance, an example of such can be seen right in the first chapter. At the very beginning of the novel, there is one Gothic allusion represented as a mirror image. And this very similar mirror image might lead us to the work of *The Picture of Dorian Gray*³⁰, for instance. Moreover, mentioning the book of *The Picture of Dorian Gray* and its slight connections to Gothic allusions in this novel, double identity and changing personalities cannot be omitted.

²⁸ DICKENS, Charles. *Oliver Twist; or, the Parish Boy's Progress*. Bentley's Miscellany, London, 1837-1839.

²⁹ BRONTË, Charlotte. *Jane Eyre: An Autobiography*. Smith, Elder & Co. London, 1847.

³⁰ WILDE, Oscar, *The Picture of Dorian Gray*. Lippincott's Monthly Magazine, Philadelphia, 1890.

Changes and transformations within the Gothic genre of the novel

The process of a change and of transformation links with both the story of this novel and the Gothic novel as well.

As for the novel, such processes generally involve either a physical (external) or a mental (internal) alteration of the characters. Whereas, in terms of changes relating to the Gothic novel, it concerns primarily the elements of the Gothic genre (such as peril, the element of the uncanny, supernatural terror, mystery, madness or generally the atmosphere of dark romanticism). As a result of that, the undertone of the story is eventually raised to a higher level, and therefore it fundamentally underlines the substantial role of the genre even more. As well as with the Gothic genre, we are also dealing with a change of the concept of a detective novel in the way to entertain the reader.

Thus, that sort of an alteration feature accompanies us through the process of reading.

Regarding the classic Gothic novels in the context of the European Gothic, they are usually filled with castles, doomed love, crypts, vampires, darkness, or graves. Gothic fiction was further developed in the course of the 18th and 19th centuries through authors like Ann Radcliffe, Matthew Gregory Lewis, Mary Shelley, Charlotte Brontë, or Bram Stoker. The American Gothic novels, on the other hand, did not have any long tradition to build on. And yet, in 1798, in the work entitled *Wieland: or, The Transformation: An American Tale*, Charles Brockden Brown made it. He managed to redefine the term “Gothic” for a newly established nation. The novels he subsequently produced were conscious attempts to combine elements from various traditions into something new, something American, into an American novel that emerged from the native scenery, native incidents, and which was then blended into the form and style of European models. Furthermore, Brown laid the cornerstone of one of the most significant literal devices – doubling. The feature of a double personality, or the mirroring element in general, has served not only as a source of inspiration for other authors, but also as a source of themes and material in the world of popular culture (Deliverance, or The Texas Chainsaw Massacre, for instance). Over time, the genre of American Gothic has begun to evolve and thrive. Authors like Edgar Allan Poe, Howard Phillips Lovecraft, or Stephen King and many others, they all contributed to the development of that literature, as they had gradually added substantial building blocks into Brown’s original concept within their works.³¹

³¹ ELLINGER, Kat. „GOTHIC: THE TRANSFORMATION, AN AMERICAN TALE“. *Diabolique Magazine*, June 11 2016, <https://diaboliquemagazine.com/gothic-transformation-american-tale-2/>.

Changes and transformations with regard to the life stories of the characters

Although the names of the characters are either similar or completely identical to those in the original works, the life stories or overall background of the characters can sometimes be very different.

To start with, in the original story of Dr Jekyll, written by Robert Louis Stevenson, there was never a single mention of him having a daughter, let alone two daughters (as in this novel, in which we are dealing with two daughters – Mary and Diana). In contrast, for instance, the original story of Rappaccini's daughter did feature a girl character named Beatrice Rappaccini as in this story. Yet, the life story and the background details vary entirely. In Hawthorne's original story Beatrice eventually dies when drinking the antidote, however, in Goss's story Beatrice survives and Giovanni (her lover) dies.

Also the origin of Catherine's name in this novel is different from the one in the work of Herbert George Wells. While in the original story Dr Moreau hunted, chased after the Beast Woman with a gun and eventually killed her, in Theodora Goss's story, Catherine (representing the Beast Woman) was called after, as she had been a lost cat. Moreover, in this novel, it was precisely her who eventually had survived and Dr Moreau was the one who had died.

Last but not least, the literary change and transformation of the original Frankenstein's monster story. The character of Justine, in Goss's novel, has both similarities and differences with the story of Frankenstein's monster written by Mary Shelley. The creator of both of the monsters, Victor Frankenstein, lived in Geneva in both of the stories. Also the character of Justine herself was originally described as a maid in Frankenstein's family. However, there is a substantial distinction between those two literary works, which concerns what follows after William's death. Whereas in Shelley's story the monster, which is actually nameless, begged Victor to make a mate for him otherwise he would kill him during his wedding night, in the Goss's story the monster called Adam ordered him to create a female for him or he would kill his whole family. Therefore, in both of the stories the monster threatens Victor to kill some of his loved ones. On the other hand, what follows after the creation of monster's female differs. Mary Shelley narrates that Victor eventually decided to get rid of the body of the female monster as he had been so afraid of them to reproduce themselves. And, in order to eliminate this risk, he threw the body into the sea. Theodora Goss, unlike that, describes how Victor created Justine and, moreover, taught her and took care of her. Eventually, it was right him who was thrown into the sea by Adam, his first monster, as he had refused to let Justine be with him. In addition to that, Victor Frankenstein, creator of the monster, died in the end – either by an accident or being killed by Adam. Another difference relates to the life of the monsters themselves, the ones who survived. While Shelley's monster felt lonely, misunderstood, tormented by remorse of his deeds, Goss's Justine, our heroine, was alone too, however, soon she has become known and kind of famous for her strength and height. She had actually lived like a human, though, she had been not a human. She even had not aged. As the days passed by, Justine has been called the Cornish Giantess.

Conclusion

While reading the story of *The Strange Case of the Alchemist's Daughter*, one can notice that the novel encompasses not only the elements of the Gothic literary tradition, but also a hint of humour, irony, the element of feminism, or the exploration of a detective story as well. Based on that, this work therefore possesses a great amount of outstanding and extensive intertextual features, themes and topics that basically represent an endless field of possible ways to explore and analyse this novel, and also to discover further clues and hints present in the text.

The elements mentioned above might then serve to elevate the traditional concept of a familiar story to demonstrate it in a different way. The purpose of it may be either to popularize the story or to change the classic story in the new context to make it more mysterious for the reader in order to explore the eternal human conflicts present in both the British and American literary tradition. The more mysterious it is, the more the reader needs to be focused on the plot. Thus, the reader might moderately be encouraged to read the original stories to get a new insight, very gently though.

Undoubtedly, the phenomenon of transformation also plays an important role in this novel, and it is actually applied on two levels here. The first one refers specifically to the characters of the story (for instance, the internal and external change of Dr Jekyll/Mr Hyde, or Mary Jekyll's personal development). In the second case, it deals with the transformation of genres in the context of contemporary fantastic fiction, i.e. with a change in the conception of both the traditional concept of the detective novel and the classic Gothic novel in the way which would entertain the reader. Again, this may be another sign or attempt to popularize the canon of the Gothic and Victorian fiction.

Last but not least, the most fundamental feature of this novel is - intertextuality. The story of *The Strange Case of the Alchemist's Daughter* contains a lot of references to other world-famous literary works such as *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*, *Dracula*, *The Island of Doctor Moreau*, and many others. However, not only does it refer to such works, but also to personalities who are known in a certain way (e.g. Jack the Ripper) or to any other existing facts (e.g. the Cornish Myths and Legends).

In conclusion, nothing comes out of sudden. There is always an initial point, a certain source of inspiration, from which we embark on our own journey through the fantasy world. Then, it is only up to us to decide which way we go. And, to be honest, what more could we want than to be the masters of our own imagination, our own literary realm, our own world.

Bibliography

Allen, Graham. *Intertextuality*. Routledge. London, 2000.

Benjamin, Walter. "The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction" in *Illuminations: essays and reflections*, Hannah Arendt (ed.), Schocken Books, New York, 1968.

- Brontë, Charlotte. *Jane Eyre: An Autobiography*. Smith, Elder & Co. London, 1847.
- Coughlan, David. *Writing on Society: Henri Lefebvre and the space of literature*, M. Phil. diss. University College, Cork, 1997.
- Dickens, Charles. *Oliver Twist; or, the Parish Boy's Progress*. Bentley's Miscellany, London, 1837-1839.
- Doyle, Arthur, Conan. *A Study in Scarlet*. Penguin Books, Harlow, 2011.
- Goss, Theodora. *The Strange Case of the Alchemist's Daughter*. Saga Press. New York, 2017.
- Genette, Gérard. *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, trans. Channa Newman and Claude Doubinsky. University of Nebraska Press, Lincoln and London, 1997.
- Hawthorne, Nathaniel. *Rappaccini's Daughter*. The United States Magazine and Democratic Review, 1844.
- Jameson, Fredric. *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Verso. London and New York, 1991.
- Kristeva, Julia. *Desire In Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*, trans. T. Gora, A. Jardine and L. Roudiez. Blackwell, Oxford, 1981.
- Kristeva, Julia. *Revolution in Poetic Language*, trans. M. Waller, New York: Columbia University Press, 1974/ 1984.
- Saussure, Ferdinand de. *Course in General Linguistics*, trans. Wade Baslin, Jonathan Culler (intro.), Charles Bally, Albert Sechehaye, in collaboration with Albert Reidlinger (eds). Fontana, London, 1994.
- Shelley, Mary. *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*. Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones, London, 1818.
- Stevenson, R. Louis. *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*. Longmans, Green & Co. London, 1886.
- Stoker, Bram. *Dracula*. Archibald Constable as Constable & Co. Edinburgh, 1897.
- Wells, Herbert George. *The Island of Doctor Moreau*. Heinemann, London, 1896.
- Wilde, Oscar. *The Picture of Dorian Gray*. Lippincott's Monthly Magazine, Philadelphia, 1890.

Electronic sources

- Ellinger, Kat. „GOTHIC: THE TRANSFORMATION, AN AMERICAN TALE“. *Diabolique Magazine*, June 11 2016, <https://diaboliquemagazine.com/gothic-transformation-american-tale-2/>.

Paulina Skrzypczyk
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
e-mail: paulina.skrzypczyk99@gmail.com
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2022.008>

THE NARRATIVES OF BLACK BOYHOOD IN COMING-OF-AGE MOVIES *MOONLIGHT* AND *THE BLIND SIDE*

Abstract: The article discusses the topic of Black boyhood in the United States and the stereotypes that these boys face. It also focuses on the changes which may occur in the interpersonal relationships that African American boys live in, as well as demonstrating stereotypical images of Black families. The purpose of the article is to emphasize the fact of how the stereotypes that African American boys struggle with affect their lives and personalities. Another important aspect is that the life of a Black boy does not always have to conform to stereotypes, as shown in the coming-of-age movies *Moonlight* and *The Blind Side*. This article also outlines the current situation of African American boys, which is demonstrated by the activities of the Black Lives Matter movement.

Keywords: Black boyhood, stereotypes, racial profiling, coming-of-age movies, interpersonal relationships, Black Lives Matter movement.

Streszczenie: Niniejszy artykuł porusza temat czarnego chłopięctwa w Stanach Zjednoczonych oraz stereotypów, z jakimi się mierzą. Koncentruje się także na zmianach, jakie mogą zajść w relacjach międzyludzkich, w których żyją afroamerykańscy chłopcy, a także na ukazaniu stereotypowych wizerunków czarnoskórych rodzin. Celem artykułu jest podkreślenie faktu, jak stereotypy, z którymi zmagają się afroamerykańscy chłopcy, oddziałują na ich życia i osobowość. Kolejnym ważnym aspektem jest to, że życie czarnoskórego chłopca nie zawsze musi podążać za stereotypami, co ukazują filmy o dojrzewaniu *Moonlight* oraz *The Blind Side*. W niniejszym artykule została także przedstawiona obecna sytuacja afroamerykańskich chłopców, którą ukazują działania ruchu Black Lives Matter.

Keywords: Black boyhood, stereotypes, racial profiling, coming-of-age movies, interpersonal relationships, Black Lives Matter movement.

Introduction

Black boyhood and its accompanying problems are important social issues in the United States.¹ What African American boys struggle with, due to the consequences of the stereotypes they face on a daily basis, is one of the most pressing concerns in contemporary American community. As many scholars observe, the situation in which these boys are currently living is a direct result of the institution of slavery as well as the racial segregation system, which shaped the interracial relationships. Black boys seem to be the victims who suffer the most. Racial prejudice now appears in the form of discrimination, racial profiling, racial stereotyping, and police brutality, among others. African American boys are exposed to great danger. They have never been respected either by the police or the society. Some police officers, who seemingly should be helping all the people, regardless of their ethnicity or gender, and being role models, very often mistreat Black boys, forget their rights, and disrespect them. Rarely does a change occur in the lives of African American boys that steers their lives in a better direction.

As Martin Luther King, Jr. maintains in his book, *A Testament of Hope: the Essential Writings and Speeches of Martin Luther King, Jr.*, the first Black people were brought to the United States of America in 1619, a year after the Pilgrim Fathers, the founding fathers of America, arrived in Plymouth, Massachusetts.² However, what is important is that they were taken there from Africa against their will, as slaves, unlike the Pilgrims. During the time of slavery, they were treated in discriminatory ways. According to DeNeen L. Brown, children were taken from their parents.³ They were all sold to the highest bidder. As Brown explains further in her article, even if families were not separated, “Enslaved mothers and fathers lived with the constant fear that they or their children might be sold away.”⁴ African American families were isolated, every day was filled with fear, children were left without their parents and had to work hard on the plantations. Since then, Black boys have had to fight for their rights, dignity, and liberty.

Although their past is very difficult and disturbing, Black boys have contributed to the history of African Americans. Many of them had to protest and stand up for themselves at a very young age, due to discrimination, racial segregation, and the consequences that followed. They demanded better treatment in protests such as sit-in movements. As David J. Garrow argues in his book, four young Black male students

¹ Throughout the article, the terms “African American” and “Black” are used interchangeably. “Black” is capitalized since it refers to one of the minority groups in the U.S.

² Martin Luther King, *A Testament of Hope: the Essential writings and speeches of Martin Luther King, Jr.*, edited by James M. Washington (New York: HarperCollins Publishers, 1991), 5.

³ DeNeen L. Brown, “‘Barbaric’: America’s cruel history of separating children from their parents,” *The Washington Post*, May 31, 2018, <https://www.washingtonpost.com/news/retropolis/wp/2018/05/31/barbaric-americas-cruel-history-of-separating-children-from-their-parents/> (accessed October 1, 2022).

⁴ Ibid.

at Northern California A & T College, on February 1, 1960, entered the Greensboro F. W. Woolworth's store lunch counter, took their seats and when they were refused service and told to leave the canteen, they objected.⁵ Such spontaneous ventures gave rise to the "sit-ins." The protests quickly spread across the country. Black students were entering whites-only public places, for instance, libraries and restaurants, taking their seats and they were sitting as a form of protest and waiting until they were served. It never ended that way, though. The police were called to the scene, Black boys were arrested and often severely beaten. During protests such as sit-ins, African Americans did not use violence. However, it was white people and the police who used this violence against them. Black boys did not give up even after such brutal treatment.

There are numerous definitions and terms which demonstrate the unique situation of African American boys. Interestingly, these concepts are different from the general idea of boyhood, usually defined without references to race and ethnicity. Boyhood is associated with the lack of any problems and living a carefree life, as well as with impunity, happiness, lack of stress, and sometimes even the best time of a man's life. It also brings up associations connected with innocence. However, according to Robin Bernstein, only white children are permitted to be innocent.⁶ Black boyhood is usually marked with negative connotations. According to Michael J. Dumas and Joseph Derrick Nelson, the phrase "Black boyhood" is compared to a social experience "in which Black boys possess their own agential subjectivity and impact the world even as they remain vulnerable to the material effects of racism, [...] and the hegemonic notion that their lives as children only matter because of who others want them to be (or fear they may become) in adulthood."⁷

In her article, "Media Representations of Black Boys and the Response of Contemporary African American Children's Authors and Illustrators," Ewa Klęczaj-Siara maintains that "Black boyhood is not treated as a childhood phase."⁸ Unlike white children, who are mostly perceived as innocent and worthy of being protected, Black boys are deprived of those "privileges" that should be natural, especially toward children. This happens due to a number of factors that include, for instance, the place of origin of these children, the economic and legal status of their

⁵ David J. Garrow, *Bearing the Cross: Martin Luther King, Jr., and the Southern Christian Leadership Conference* (New York: Perennial Classics, 2004), 127.

⁶ Robin Bernstein, "Let Black Kids Just Be Kids," *The New York Times - Breaking News, US News, World News and Videos*, July 26, 2017, <https://www.nytimes.com/2017/07/26/opinion/black-kids-discrimination.html> (accessed October 9, 2022).

⁷ Michael J. Dumas and Joseph Derrick Nelson, "(Re)Imagining Black Boyhood: Toward a Critical Framework for Educational Research," *Harvard Educational Review*, no. 1 (March 1, 2016): 28, <https://doi.org/10.17763/0017-8055.86.1.27> (accessed October 11, 2022).

⁸ Ewa Klęczaj-Siara, "Media Representations of Black Boys and the Response of Contemporary African American Children's Authors and Illustrators," *Res Rhetorica*, 7 (2) 2020, <https://doi.org/10.29107/rr2020.2.3> (accessed December 18, 2022).

families, systemic racism in government, and most importantly, the various stereotypes associated with being Black in the United States.

Black boyhood stereotypes

In psychology and other social sciences, stereotypes symbolize a comprehensive and universal topic. As Akeela Careem, Lee Jussim, and Rachel Rubinstein argue in their article, “Stereotypes are usually defined as beliefs about groups, prejudice as evaluation of or attitude toward a group, and discrimination as behavior that systematically advantages or disadvantages a group.”⁹ Stereotypes and stereotyping, which is the process of using prejudice and associating some characteristics with a group or individual, is a topic addressed by both psychologists and the public. Not only do these themes seem to have been ingrained in society for a very long time, but they also result in numerous disquieting effects.

Stereotypes that African Americans face on a daily basis have a large impact on their lives. One of them is a common belief that Black boys do worse in school than white males and also finish their education earlier. Consequently, the lack of education reflects on their future. This aspect has certainly remained unaltered for a very long time in many American schools. This is evidenced by an excerpt from a book by John Hope Franklin and Alfred A. Moss, Jr. who write that even “For the first half of the twentieth century the bulk of African-American children in school at all attended impoverished, small, short-term schools with pronounced inadequacies in every phase of the educational program.”¹⁰ Frequently, when Black children show willingness, interest, and ambition, this is taken away from them and prevented through the incompetence of the school. Similarly, Pedro A. Noguera writes in his book, *The Trouble with Black Boys: ...And Other Reflections on Race, Equity, and the Future of Public Education*, “there are often strong assumptions made in schools that if you’re White, you’ll do better in school than if you’re Black [...]. These kinds of stereotypes affect both teachers’ expectations of students and students’ expectations of themselves.”¹¹ In contrast to advanced classes, which are attended exclusively by white students, places in remedial classes are disproportionately occupied by Black students. Because of this, they may think that they are unable to succeed academically. As a result, their expectations increase, while their willingness decreases.

Despite the utter unfairness of these beliefs, they have nevertheless become true to a certain extent, as according to Ashleigh Maciolek, in 2020, Black males had

⁹ Akeela Careem, Lee Jussim, and Rachel Rubinstein, “Stereotypes,” *obo* in Psychology, (2012), doi: 10.1093/obo/9780199828340-0086 (accessed December 18, 2022).

¹⁰ John Hope Franklin and Alfred A. Moss, Jr., *From Slavery to Freedom: A History of African Americans*, 8th ed (New York: Alfred A. Knopf, 2000), 445.

¹¹ Pedro A. Noguera, *The Trouble With Black Boys: ...And Other Reflections on Race, Equity, and the Future of Public Education*, 1st ed (San Francisco: John Wiley & Sons, 2008), 9-10, 12.

lower levels of education than, for instance, white males.¹² Only approximately 28% of African American males between the ages of 25-29 held a bachelor's degree or higher. In comparison, over 40% of white men held such a degree. However, given the contrasting information, it is not surprising that Black boys face obstacles on their academic path, and often give up on pursuing it. According to Matthew Lynch, African American students have fewer teachers that are certified in their fields of study.¹³ As Lynch claims, according to a U.S. Department of Education report, in public high schools attended by at least 50% African American students, only 75% of math teachers, 59% of English teachers and 57% of science teachers were certified. By comparison, in schools attended primarily by white students, 92%, 68%, and 73% of teachers were certified in the subject area, respectively. In schools with mostly Black children, there are a lot of other problems and these problems are even worse if those children are Black boys. Taking these facts into account, it is true that African American boys do worse in school than white children. However, this is often caused by the need to change and fit into these stereotypes that are promulgated in schools in the United States. Another reason for this situation is that most often the fault of Black boys' poor academic performance is not their attitude, but the prejudice that surrounds them.

Another stereotype that Black boys in the United States face is benefiting from their sports achievements. Some schools in the United States are willing to admit students to school or push them to the next grade, primarily for the financial benefits of their athletic success as well as for the prestige and promotion of the school. As Derrick Z. Jackson argues in his article, "Universities giant and small, public and private, bring African-American men to campus at grotesque levels to earn the school millions in football and basketball revenues."¹⁴ As he points out, an African American boy is 13 times more likely than a white boy to get a football or basketball scholarship in Division 1 sports and this information should be alarming enough. According to Richard Whitmire, it is understandable that the claim has been established about Black boys being only admitted to schools because of the benefits of their athletic achievements and also that they do not perform well in school as they ignore poor grades while dreaming of the chance to become a professional

¹² Ashleigh Maciolek, "6 Policies to Address Social Problems Affecting Black Boys and Men," *Brookings*, December 15, 2020, <https://www.brookings.edu/blog/how-we-rise/2020/12/15/six-policies-to-address-social-problems-affecting-black-boys-and-men/> (accessed October 13, 2022).

¹³ Matthew Lynch, "Black Boys in Crisis: Inequality in Educational Access," *The Edvocate*, October 5, 2017, <https://www.theedadvocate.org/black-boys-in-crisis-inequality-in-educational-access/> (accessed October 13, 2022).

¹⁴ Derrick Z. Jackson, "The height of hypocrisy in higher education," *The Boston Globe*, December 13, 2015, <https://www.bostonglobe.com/opinion/2015/12/13/the-height-hypocrisy-higher-education/ZKAa1ThMCKHUwJPBqhUFMK/story.html> (accessed October 14, 2022).

sports team star.¹⁵ However, allowing them to do it does them a great disservice because when they do not succeed in sports and they do not have the necessary school knowledge, not only will they not become a professional athlete but they will also not be able to find a job. By not being concerned about the success of African American boys, not only on the field but also in academics, they are doomed to failure.

African American boys also struggle with the stereotype of being raised in a fatherless family. It is common knowledge that a lot of Black boys come from poor families with many domestic problems. In most cases these are single-parent families, where the father is absent. In 2020 there were approximately 4.3 million Black families in the United States of America with single mothers, according to the Statista Research Department.¹⁶ To make things worse, the situation is changing and there is an increase in such families, as for instance in 1990 there were about 3.4 million Black families with single mothers. Additionally, the poverty rate for Black families with a single mother has dropped sharply from 1990 to 2020.

As Zenitha Prince maintains, about 75% of all white children under the age of 18 live with both of their parents, but only less than 40% of Black children are in the same situation.¹⁷ Moreover, more than one-third of African American children under the age of 18 are being raised by unmarried mothers. In comparison, only 6.5% of white children can say the same. According to Jesse Washington and government statistics, about 72% of Black babies are born to unmarried mothers.¹⁸ Compared to the white community, there, 29% of children are born to unmarried mothers. Washington also adds that children of unmarried mothers are more likely to have poorer grades in school, use drugs, end up in prison, be poor in adulthood, and choose to have children out of wedlock themselves. As Jerold Heiss maintains in his article, boys from single-mother families in particular are the ones with poorer grades in school and are more likely to drop out of school as well as to have behavioral

¹⁵ Richard Whitmire, "Emphasizing Sports Over Academics Sets Up Black Boys to Lose," *Education Week*, December 13, 2010, <https://www.edweek.org/leadership/opinion-emphasizing-sports-over-academics-sets-up-black-boys-to-lose/2010/12> (accessed October 14, 2022).

¹⁶ Statista, "Number of Black Families with a Single Mother in the United States from 1990 to 2020," <https://www.statista.com/statistics/205106/number-of-black-families-with-a-female-householder-in-the-us/> (accessed October 16, 2022).

¹⁷ Zenitha Prince, "Census Bureau: Higher Percentage of Black Children Live with Single Mothers," *Black Media Authority | AFRO American Newspapers*, December 31, 2016, <https://afro.com/census-bureau-higher-percentage-black-children-live-single-mothers/> (accessed October 16, 2022).

¹⁸ Jesse Washington, "Blacks Struggle with 72 Percent Unwed Mothers Rate," *NBC News*, November 7, 2010, <https://www.nbcnews.com/id/wbna39993685#.URXHo80hclk> (accessed October 18, 2022).

and disciplinary problems.¹⁹ Heiss also mentions that African American boys raised in single-parent families experience difficulties in early childhood, adolescence, as well as in young adulthood. Therefore, not only is it something that rebounds on Black boys for a long time, but it also greatly affects them, thus creating changes in various spheres of their lives.

Black boyhood in coming-of-age movies

The lives of Black boys and their transition from childhood to adulthood are popular themes of many coming-of-age movies. The films focus on the development of young adults and include critical elements of their lives that take place between childhood and adulthood, including graduation, first love and family issues, or moving away from home. Modern coming-of-age movies depict the maturation of characters from diverse backgrounds, not only affluent but also poor. A characteristic feature of this genre is the focus on mental, emotional, and personal change and development during the main character's coming of age.

Moonlight is a great example of a movie which focuses not only on the theme of Black boyhood, the lives of African American boys, the stereotypes and problems they have to face, but also on the theme of change. It is an American coming-of-age drama that was released in 2016. It was written and directed by an American Black filmmaker, Barry Jenkins, and is based on the unpublished semi-autobiographical play *In Moonlight Black Boys Look Blue* by Tarell Alvin McCraney.²⁰ The main character is Chiron, played at different stages of his life by Alex Hibbert, Ashton Sanders, and Trevante Rhodes. *Moonlight* is divided into three parts, which are three stages in Chiron's life: childhood, adolescence, and early adulthood. In the movie, through these three stages, we can observe not only the change in Chiron's age, but also the change in his attitude and personality.

Moonlight begins in the 1980s when Chiron is a child. This very gentle and sensitive Black boy is already struggling with a difficult situation at home, his different personality, sexuality, and also with being bullied. Chiron confirms his belief that his mother is addicted to drugs. Juan, a drug dealer from a neighborhood in Miami, replaces a father figure in Chiron's life as he grows up without him. From the second part of *Moonlight*, in which Chiron is a teenager, we learn that Juan has died. Chiron confides his sexual orientation to his schoolmate, Kevin, as he is one of the few people he trusts. However, Chiron is soon betrayed by Kevin. In the third part of the movie, Chiron is a young adult and he resembles the person who replaced him his father, Juan. Not only does Chiron become a drug dealer while living

¹⁹ Jerold Heiss, "Effects of African American Family Structure on School Attitudes and Performance," *Social Problems* 43, no. 3 (August 1996): 246-247, <https://www.jstor.org/stable/3096977> (accessed October 18, 2022).

²⁰ Feargal Agard, "Film Review: *Moonlight* (2016).," *Humans of Film Amsterdam*, January 15, 2019, <https://humansoffilmamsterdam.com/2019/01/15/film-review-moonlight-2016/> (accessed October 20, 2022).

in Atlanta, but he also looks very much like Juan. Chiron's mother admits she regrets that she did not give him love when he needed it the most. In this part of the movie, he also gets a phone call from Kevin a few years after they spoke to each other for the last time. Chiron slowly begins to trust him again.

The Blind Side is another example of a movie which concentrates on the themes of Black boyhood and big changes. It is an American sports biographical drama movie which was released in 2009. It was written and directed by John Lee Hancock. The movie is based on the true story of Michael Oher, a National Football League player, as well as on the book *The Blind Side: Evolution of a Game*, which was written by Michael Lewis and published in 2006. The movie is set in the early first decade of the 21st century, in Memphis, Tennessee. It tells the story of a Black teenager, Michael Oher, who has no loved ones and no roof over his head. Suddenly, his life changes completely thanks to a wonderful opportunity given to him by a white family. Mike's biological mother is a drug addict and his father left them when Michael was a newborn, so he lives with different foster and neighborhood families. The Black family he is currently living with introduces Michael to the football coach at a private Catholic school, Wingate Christian High School. Thanks to the coach, Mike is accepted into school, despite being constantly pushed to the next grade in the past with very poor academic performance. One cold evening, while walking toward the school to spend the night there, he is noticed by a wealthy white family. Leigh Anne takes him home without hesitation. From that moment on, Michael's life changes. His grades get better and better and Mike joins the high school's American football team. During his athletic journey, the entire Tuohy family strongly support him.

The absence of the father

Taking into account the changes that occur in these two movies, *Moonlight* and *The Blind Side*, the most crucial aspect is the fact how the personalities, attitudes, and lives of the main characters, Chiron and Michael, evolve through different interpersonal relationships with their families. The first, and at the same time very important to the changes occurring in these movies, is the image of the father, who is absent in both Chiron's and Michael's lives. The presence of a father in a child's life is indispensable, especially for boys who need this male figure to be a role model for them. However, boys who grow up without a father have more problems than children who come from a full and happy family. This affects their self-esteem, emotions, school performance, and most importantly, these negative effects stay with them for years, not only in their childhood but also in adulthood. They also change their personalities and lives in general.

In *Moonlight* we learn that Chiron has been raised without his father when he is in the house of Juan and his girlfriend, Teresa, for the first time. The moment Teresa asks Chiron "You live with your mama?", Chiron responds that he does, but then Teresa asks "What about your daddy?" and Chiron lowers his head and remains

silent.²¹ One can infer that Chiron's father has been absent in his life for a long time and that this is a difficult topic for him to talk about. Being raised without a father figure, Chiron is introverted, shy, and insecure. In this way, it changed his life and affected his personality.

In *The Blind Side*, on the other hand, the issue of Michael growing up without a father appears in a scene when Leigh Anne goes to Michael's biological mother, Denise Oher, to inform her of the decision to be the legal guardian of her son. Denise tells Leigh Anne that his father left them a week after Michael was born. Even earlier in the movie, however, Mike learns from the school principal, who has received a call from the police department, that his father is dead. Although Michael, as he tells the principal, does not even know when he last saw him and that they were not close, he takes the news with sadness, stares at one point, and says nothing for a while. What is more, as Leigh Anne once says to a coach, "He doesn't trust men. In his experience, they pretend to care about you till they disappear."²² We can infer that the fact that the boy's father abandoned him has made Michael a very private and uncommunicative boy who hides his emotions and feelings from others, especially from men. As one can observe, this is a negative change in the boy's life.

However, both boys find someone to replace the father figure in their lives. Juan appears and plays an extremely important role in Chiron's life. Juan is a Black man who was born in Cuba but has lived in Miami for a long time. There, he deals drugs. The boy meets Juan when he runs away from peers who bully him, thus practically saving his own life. The man certainly plays a very important role in Chiron's childhood, he gives him valuable advice and life values that his absent father did not give him. Juan builds his personality so that he would always be able to handle everything on his own, in this hard life that Chiron has. Never before has the boy had a person who would give him attention and prepare him for what life has in store for him. Although Juan dies, the adult Chiron resembles him very much. He becomes a drug dealer but also changes his appearance and becomes very similar to Juan. In Michael's case, the Tuohy family become his legal guardians, and although it is the adoptive mother, Leigh Anne Tuohy, who plays the most important role here, the adoptive father, Sean Tuohy, former basketball star at Ole Miss and current owner of eighty-five fast food restaurants, also supports Mike. Sean gives Michael support, love, interest, and a great chance for a better future. This perfectly shows that a Black boy's life does not always have to conform to stereotypes, such as Chiron's, who becomes a drug dealer after getting out of prison. There can be a change in the

²¹ *Moonlight*, directed by Barry Jenkins (A24 / Plan B Entertainment / Upload Films, 2016). *123Movies*, <https://ww6.0123movie.net/movie/moonlight-18821.html> (accessed October 29, 2022)

²² *The Blind Side*, directed by John Lee Hancock (Alcon Entertainment, 2009). *HBO Max*, <https://play.hbomax.com/page/urn:hbo:page:GWykvVw3A54xamAEAAABW:type:feature> (accessed October 30, 2022).

life of a Black boy, such as in the case of Michael, who is adopted by a white family, and, as a result, his life improves almost immediately.

The significance of the mother

The figure of the mother is an important aspect that also changes and influences these boys' lives. Michael's biological mother is addicted to drugs. Because of this, Michael has lived with various foster and neighboring families since childhood. However, when he is adopted by the white Tuohy family, it is Leigh Anne who begins to play the main role of mother in Mike's life. The woman gives him something he has not experienced before, and something he finds difficult to open up to at first - immediate and selfless help. From the beginning, many of the qualities of a good mother are noticeable in her relationship with Michael - empathy, interest, care, and resoluteness in her actions. Due to the fact that Leigh Anne and her husband decide to become Mike's legal guardians, his life, fate, and also personality change diametrically. The Tuohy family give him love but also a great chance to succeed in life. Michael joins the high school American football team and his grades begin to improve significantly, allowing the boy to get a Division I scholarship. This opens up many opportunities in his future athletic career. However, the most important change in the boy's life is that he finally has a family to belong to. This is how the life of a poor boy changes, a boy who did not even have his own roof over his head, let alone anyone who cared about him.

The figure of the mother also plays an important role in Chiron's life, but here the changes brought about by this relationship are not as apparent. Paula, Chiron's biological mother, is a drug addict, as in Michael's case. This overrides the role of being a good parent. She is not able to provide Chiron with good living conditions, love, care, interest, or sometimes even a simple roof over his head. Once, after a hard day at school for Chiron, where he was again bullied by his peers for being different, instead of asking how his day was, if he needs anything or if she can help him with anything, she tells him "You cannot be here tonight. I got company coming. Find somewhere for you to be."²³ She chooses drugs and a stranger man over her own son, without even considering whether Chiron will have a place to sleep. Moreover, she is ashamed of him, and does not want her company to see him. This is not something a loving and caring mother would do. Fortunately, the boy finds shelter and care in Teresa's house.

However, despite this, it is still Paula who plays the main role of mother in Chiron's life. Teresa is just an escape from his constant problems, a huge support for Chiron, and her home is a refuge for him, a place where he can feel safe, loved, and accepted. Nevertheless, there is no denying that Teresa changes the boy's life for the better. Not only does she support him financially, as much as she can afford after Juan's death, but above all she provides him with genuine interest, care,

²³ *Moonlight*.

and concern. So her presence is really important, in the miserable life of a boy that Chiron leads.

The home in *Moonlight* is the stereotypical household of a poor African American family – poverty, a single mother, a child raised without a father, and as a result, a mother addicted to drugs. Chiron is raised in a very unpleasant environment for a child, which reflects on his future. Following the stereotype of the Black boy, Chiron ends up in prison. As an adult male, he becomes a drug dealer. Through most of his life, he is alone and has to fend for himself. His only family is his mother, who is ashamed of her own son. This is exactly how Mike's life could have gone off. He also grows up without a father, his mother is addicted to drugs and does not take care of him. However, here that stereotype is broken by a white wealthy family who not only adopts him and helps him financially, but gives him a lot of love, care, and attention. As a result, Mike's life, in contrast to Chiron's, heads toward great achievements and success.

Black boys today

The problems that African American boys have faced since the days of slavery, were left unaddressed for many years. The difficulties of innocent children have only multiplied, turning into many stereotypes that Black boys have to face, at the same time losing their safety, rights, and often even their lives. Despite individual attempts to solve the problems of African Americans, there were no positive or significant results. At some point, however, people's emotions reached a boiling point and a huge number of them began to take to the streets and protest loudly against this brutal treatment.

In 2012, Trayvon Martin, an unarmed African American teenager, was shot to death in Sanford, Florida. The shooter was charged with the boy's murder, however he was acquitted and found not guilty. This left people devastated, furious and forced them to take action on the Black community. As Hedreich Nichols and Kelisa Wing write in their book, *What Is the Black Lives Matter Movement? (Racial Justice in America)*, Alicia Garza, Patrisse Cullors, and Opal Tometi wanted justice for Trayvon, and when calling for equity they used the hashtag #BlackLivesMatter.²⁴ The Black Lives Matter (BLM) movement was initiated the following year and began to play a huge and significant role in the current situation of African American boys.

In 2014, another African American teenager, Michael Brown, who was also unarmed, was killed. He was shot to death by a police officer in Ferguson, Missouri. Black Lives Matter reacted immediately, evolving from an organization into a mainstream as a movement. As the definition indicates, BLM is a movement that, through protests organized in many different forms, "[...] supports communities in their fight against anti-Black racism."²⁵ As Nichols and Wing point out, using the hashtag #BlackLivesMatter

²⁴ Hedreich Nichols and Kelisa Wing, *What Is the Black Lives Matter Movement? (Racial Justice in America)* (Ann Arbor, Michigan: Cherry Lake Publishing, 2021), 5.

²⁵ Ibid, 7.

and this slogan during protests is another way of saying that the lives and rights of African American people are just as important as those of other racial and ethnic groups.

As we can read on the official website of Black Lives Matter, July 13, 2021 was the eighth anniversary of the movement's founding.²⁶ As the authors of the article write, eight years after events such as protests using the hashtag #BlackLivesMatter not only on social media, but also during protests on the streets that quickly spread around the world, this movement has become a global community that fights for the rights of African Americans. The movement has also developed into the Black Lives Matter Global Network Foundation, which is the philanthropic arm of the movement that is investing in long-term activities resulting in the development and recovery of the entire African American population.

Final remarks

As has been proven through many studies and confirmed by many scholars, the situation of Black boys in the United States is still critical and disturbing. African American boys struggle with many stereotypes and problems, which in turn negatively impact many aspects of their lives such as education, interpersonal relationships, self-esteem, and most importantly, their health and safety. The racial prejudice of white people against Black boys leads to their racial discrimination, racially motivated hate crimes, racial inequality, racial profiling, or police brutality, all of which endanger the lives of African American boys.

This reality that Black boys face is shown and publicized through coming-of-age movies such as *Moonlight* and *The Blind Side*. Not only do both of these movies brilliantly portray the lives of African American boys and the many stereotypes they face on a daily basis, but also how the fortunes of Black boys can change and what influences it. The adulthood that both main characters, Chiron and Michael, have entered is very different, much more positive in *The Blind Side*. Chiron is a boy who has to rely on himself and fend for himself. Being rejected and abandoned by the people most important to him prevents him from achieving happiness. In Michael's life, hope appears in the form of a loving and supportive family, and this transforms his life for the better. It demonstrates that the future of Black boys does not always have to be affected by their difficult childhood and that there are ways to positively impact the future lives of Black boys.

Moonlight and *The Blind Side* are counternarratives to the existing media images of Black boyhood, marked with brutality and violence. The movies present African American youngsters as victims of popular stereotypes rather than criminals who destroy public safety as well as their own well-being. The stories of Chiron and Michael are a call to action. They remind viewers that Black boys need help and support, otherwise they will fail in many areas of life. Coming-of-age movies

²⁶ *Black Lives Matter*, "8 Years Strong," July 13, 2021, <https://blacklivesmatter.com/8-years-strong/> (accessed December 12, 2022).

prove that change is possible as long as these young men are perceived as innocent human beings who deserve equal treatment beyond the limitations of race and ethnicity.

References:

- Agard, Feargal. "Film Review: Moonlight (2016)." *Humans of Film Amsterdam*, January 15, 2019. <https://humansoffilmamsterdam.com/2019/01/15/film-review-moonlight-2016/>.
- Bernstein, Robin. "Let Black Kids Just Be Kids." *The New York Times - Breaking News, US News, World News and Videos*, July 26, 2017. <https://www.nytimes.com/2017/07/26/opinion/black-kids-discrimination.html>.
- Brown, DeNeen L. "'Barbaric': America's cruel history of separating children from their parents." *The Washington Post*, May 31, 2018. <https://www.washingtonpost.com/news/retropolis/wp/2018/05/31/barbaric-americas-cruel-history-of-separating-children-from-their-parents/>.
- Careem, Akeela, Lee Jussim, and Rachel Rubinstein. "Stereotypes." *obo* in *Psychology*. (2012). doi: 10.1093/obo/9780199828340-0086.
- Dumas, Michael J. and Joseph Derrick Nelson. "(Re)Imagining Black Boyhood: Toward a Critical Framework for Educational Research." *Harvard Educational Review*, no. 1 (March 1, 2016): 27-47. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.86.1.27>.
- Franklin, John Hope and Alfred A. Moss, Jr. *From Slavery to Freedom: A History of African Americans*. 8th ed. New York: Alfred A. Knopf, 2000.
- Garrow, David J. *Bearing the Cross: Martin Luther King, Jr., and the Southern Christian Leadership Conference*. New York: Perennial Classics, 2004.
- Heiss, Jerold. "Effects of African American Family Structure on School Attitudes and Performance." *Social Problems* 43, no. 3 (August 1996): 246-67. <https://www.jstor.org/stable/3096977>.
- Iyengar, Nandini. "Is 'The Blind Side' Starring Sandra Bullock And Quinton Aron Based On A True Story?." *Republic World*, May 18, 2021. <https://www.republicworld.com/entertainment-news/hollywood-news/is-the-blind-side-starring-sandra-bullock-and-quinton-aron-based-on-a-true-story.html>.
- Jackson, Derrick Z. "The height of hypocrisy in higher education." *The Boston Globe*, December 13, 2015. <https://www.bostonglobe.com/opinion/2015/12/13/the-height-hypocrisy-higher-education/ZKAa1ThMCKHUwJPBqhUFMK/story.html>.
- King, Martin Luther. *A Testament of Hope: the Essential writings and speeches of Martin Luther King, Jr.* Edited by James M. Washington. New York: Harper Collins, 1991.
- Kłeczaj-Siara, Ewa. "Media Representations of Black Boys and the Response of Contemporary African American Children's Authors and Illustrators." *Res Rhetorica*. 7 (2) 2020. <https://doi.org/10.29107/rr2020.2.3>

- Lynch, Matthew. "Black Boys in Crisis: Why aren't they reading?." *The Advocate*, January 16, 2017. <https://www.theedadvocate.org/black-boys-in-crisis-why-arent-they-reading/>.
- Maciolek, Ashleigh. "6 Policies to Address Social Problems Affecting Black Boys and Men." *Brookings*, December 15, 2020. <https://www.brookings.edu/blog/how-we-rise/2020/12/15/six-policies-to-address-social-problems-affecting-black-boys-and-men/>.
- Moonlight*. Directed by Barry Jenkins (A24 / Plan B Entertainment / Upload Films, 2016). *123Movies*. <https://ww6.0123movie.net/movie/moonlight-18821.html>.
- Nichols, Hedreich and Kelisa Wing. *What Is the Black Lives Matter Movement? (Racial Justice in America)*. Ann Arbor, Michigan: Cherry Lake Publishing, 2021.
- Noguera, Pedro A. *The Trouble With Black Boys: ...And Other Reflections on Race, Equity, and the Future of Public Education*. 1st ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2008.
- Prince, Zenitha. "Census Bureau: Higher Percentage of Black Children Live with Single Mothers." *Black Media Authority AFRO American Newspapers*. <https://afro.com/census-bureau-higher-percentage-black-children-live-single-mothers/>.
- The Blind Side*. Directed by John Lee Hancock (Alcon Entertainment, 2009). *HBO Max*. <https://play.hbomax.com/page/urn:hbo:page:GWykuVw3A54xamAEAAABW:type:feature>.
- Washington, Jesse. "Blacks Struggle with 72 Percent Unwed Mothers Rate." *NBC News*, November 7, 2010. <https://www.nbcnews.com/id/wbna39993685#.URXH080hclk>.
- Whitmire, Richard. "Emphasizing Sports Over Academics Sets Up Black Boys to Lose." *Education Week*, December 13, 2010. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-emphasizing-sports-over-academics-sets-up-black-boys-to-lose/2010/12>.
- <https://blacklivesmatter.com/8-years-strong/>.
- <https://www.masterclass.com/articles/coming-of-age-movies#what-are-comingofage-movies>.
- <https://www.statista.com/statistics/205106/number-of-black-families-with-a-female-householder-in-the-us/>.

Językoznawstwo

Louiza Belaid

University of ibn Khaldoun - Tiaret

e-mail: louiza.belaid@univ-tiaret.dz

DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2022.009>

DISTANCE EDUCATION FOR THE PROFIT OF NEWLY RECRUITED TEACHERS: REINFORCING INCLUSIVE CLASSROOM STRATEGIES THROUGH UFMC ALGERIAN TRAINING

Abstract: Although the educational sector has witnessed an exceptional advancement in computer technologies, their smart use was fairly limited in the EFL context. Hence, the unexpected pandemic encouraged teachers to adopt a non-traditional approach to meet the students' learning needs. Blended learning was readily arrogated to deliver the courses on-line and decrease the social distance at university. In parallel, UFMC Algerian training was scheduled by Constantine University –Algeria- for the benefits of newly recruited teachers to improve their on-line teaching. Thus, the new learned skills were momentarily applied to reinforce a blended approach to learning with Master Students at Ibn Khaldoun University, Algeria. Upon students' consensus, on-line interaction was not accredited before the pandemic that is why a clash arose between distance education and face-to-face interaction. In this prospect, it is recommended to train teachers and learners in the usability of MOOCs to elevate learners' inclusion in the classroom and raise their awareness vis-à-vis self-blend and flex models.

Keywords: Technological facilities; Blended Learning; UFMC Algerian training; MOOC; Self Blend; Flex Model.

Streszczenie: Choć sektor edukacyjny był świadkiem wyjątkowego postępu w technologiach komputerowych, inteligentne wykorzystanie tych technologii było dość ograniczone w kontekście EFL. Dlatego też nieoczekiwana pandemia zachęciła nauczycieli do przyjęcia nietradycyjnego podejścia w celu zaspokojenia potrzeb edukacyjnych uczniów. Blended learning został z łatwością wykorzystany do prowadzenia kursów online i zmniejszenia dystansu społecznego na uniwersytecie. Równolegle, algierskie szkolenie UFMC zostało zaplanowane przez Constantine University – Algieria – z korzyścią dla nowo zatrudnionych nauczycieli w celu poprawy ich nauczania online. W ten sposób nowo nabyte umiejętności były tymczasowo stosowane w celu wzmocnienia mieszanego podejścia do uczenia się ze studentami studiów magisterskich na Uniwersytecie Ibn

Khaldoun w Algierii. Zgodnie z opinią studentów, interakcja online nie była stosowana przed pandemią, dlatego też doszło do konfliktu między edukacją na odległość a interakcją twarzą w twarz. W tej perspektywie zaleca się przeszkolenie nauczycieli i uczniów w zakresie użyteczności MOOC, aby zwiększyć integrację uczniów w klasie i podnieść ich świadomość w zakresie samodzielnego łączenia i elastycznych modeli.

Słowa kluczowe: Udogodnienia technologiczne; Blended Learning; Algierskie szkolenie UFMC; MOOC; Self Blend; Flex Model.

1. General Overview

Today's schools are organized to produce Industrial Age worker citizens. If schools are to prepare young people for successful lives in the 21st century, they need to do things differently. 21st century schools need to develop different skills and dispositions from those that were required in the 20th century.

(NZCER, 2009, as qtd in Hirschman and Wood, 2008, p. 26)

By convention, the 21 century learners are addicted to technological devices as smart-phones, laptops besides the addiction to diversified applications, this aforementioned addiction is not context bound, but it is universal. The digital tools became integral parts of the individuals' lives. In fact, we could never disregard that the new generation or as Simon Sinek (2016) has labelled 'millennial' have their own characteristics which do not match with the requirements of the new world, especially after Covid 19 pandemic, many gaps emerged and many foibles were unveiled. Therefore, the new system or the blended approach that was adopted was not adequate to address the students' needs and interests for many reasons; one of these reasons is the absence of training vis-a-vis the on-line course providers (Nava, 2015; Ghounane, 2020; Bouhezam, 2021).

Accordingly, we cannot disregard that generations are different in perspective. Today's learners are digitally smart; consequently, a clash is recognized between the learners' preferences and the approaches adopted in class. Apparently, the majority of students get used to traditional settings taught by teachers who were not accommodated and trained in using technologies. This clash is the responsibility of all poles, including policy makers, administrative staff, teachers and students.

The absence of training to meet the requirements of the digital world should be reviewed as well, as clarified by Simon Sinek (2016) in an interview when making a compelling argument about the digital gap that arose between those who have grown up in the digital world and those who have acquired acquaintance with digital technology at later points in their lives. This perspective has intrinsic implications in education. It is hard for digital natives to excel academically using the out-dated teaching methods and being taught by digital experts (Warman, 2022). As a result,

hybrid learning was regarded as the best initiative to provide an interactive digital environment that runs an autonomous and self-regulated learning. Hediassah & Surjono (2020) put forward that hybrid learning and blended learning could be used interchangeably to refer to the fusion between face to face learning with on-line learning in order to gain advantages from distance education and classroom interaction. In this vein, Qi and Tian (2011) have introduced four major properties which characterize hybrid learning, they are outlined as follows:

- (1) Fusion of collective learning and individual learning,
- (2) mixture of synchronous learning and asynchronous learning,
- (3) Combination of self-paced and group-paced learning,
- (4) Combining the formal learning context and the non-formal learning in terms of lifelong learning incorporation and/or setting of learning.

Thus, teachers play the role of facilitators of the blended process, their intervention is necessary when needed, and their role is quite complementary.

Hybrid learning in the Algerian higher education in particular is practically exclusive. As hybrid courses are gaining popularity and their success often depends on the teacher consistency and on-going support. After its launching in 2012, the 'University Mentouri Brothers of Constantine', Algeria, has provided newly recruited teachers at university -all fields- with the opportunity to have a constructive on-line training in "ICT and educational practice". Owing to this specific on-line training, which was officially launched by the state (decree N 932 of July 28, 2016), instructors now should be prepared to adopt and adapt to a modernized working environment, to be acquainted with hybrid teaching and more importantly to be able to design hybrid on-line courses.

Accordingly, the training program has clearly depicted that hybrid teaching does not require lecturing in class and urge the students, instead, to read a textbook and do on-line assignments at home. In fact, the best hybrid instruction permits the learners to interact with the content and be engaged in learning activities before, during, and after the face-to-face interaction. It is noteworthy to mention that this training, as a unique learning resource, bridges the gap between theory and practice and entails the acquisition of new competences and skills which go beyond the traditional asset. As an illustration, Moodle and Open Edx are the reference LMS platforms to implement ICT teachers' training in Algeria.

With its free application cost and open accessibility, Moodle network is being promoted steadily (Ghounane, 2020; Bouhezam, 2021). Therefore, Moodle has rich backgrounds and services which permit many possible tasks for its users including teachers, students and groups, they are outlined as follows:

- Chats and forums discussions,
- File sharing,

- The SCORM module,
- Different types of assignments, databases, lessons, multiple types of tests with one or more items and quizzes,
- Referenda, surveys, questionnaires, glossaries, wikis and peer-coaching using workshop activity,
- Work submissions,
- Sharing results and feedback for students as grades and comments,
- Final survey.

Furthermore, Moodle has other options as: a calendar where all tasks can be announced and pre-determined; a messages exchange system that is completely supported by the platform and an area where it is possible to know who is on-line. Another benefit which recommends Moodle for being implemented in the teachers' training is its ability to combine on-line learning and classroom learning vis-a-vis blended strategies.

The Open EdX is a Learning Management System (LMS), available for computers and android versions provides accessibility to course content and supporting infrastructure (schedules, discussion boards, collaboration tools, student administration, certificate generation, messaging, and so forth). The open EdX is an on-line course provider which hosts on-line university-level courses in a wide range of disciplines to a large number of students, including some courses that are free of charge. It conducts research into learning based on how people use its platform. The Open edX is a non-commercial organization whereby the sign up is for free and requires only the creation of an account with a reliable email.

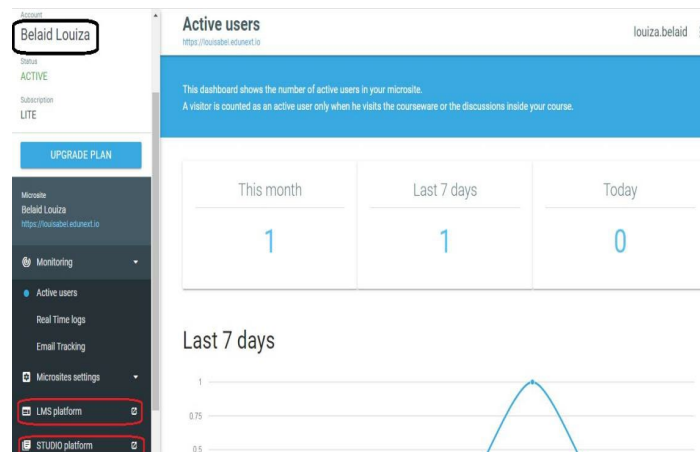


Figure 1: LMS/Studio platform, a screenshot taken from our account created in Edx platform

As trainees, we have always needed support throughout the journey; it was not easy because some of the activities were updated with the inclusion of new skills and new requirements. The type of support that was delivered by the training team differed considerably from one activity to another. This means that the most important roles of the trainers were not delimited to instructions via forum or giving immediate feedback, but sometimes we requested clarifications throughout emails too, they also gave us enough time to evaluate our activities; they were moderators and we considered them as a guide to accomplish each task of the workshop.

The trainees' roles throughout the training journey were:

- a) ***Pedagogical role:*** giving tasks to complete, answering some pedagogical questions and assessing the trainees' productions.
- b) ***Technical role:*** exploring training needs; making trainees comfortable with the system and the software that they are using.
- c) ***Administrative role:*** serving as a link between learners and institution on administrative issues (for example providing the trainees with the course evaluators IDs).
- d) ***Socio-effective role:*** developing human relationships and social skills, developing group cohesiveness, maintaining the group as a unit, and in other ways helping members to cooperate collaboratively.

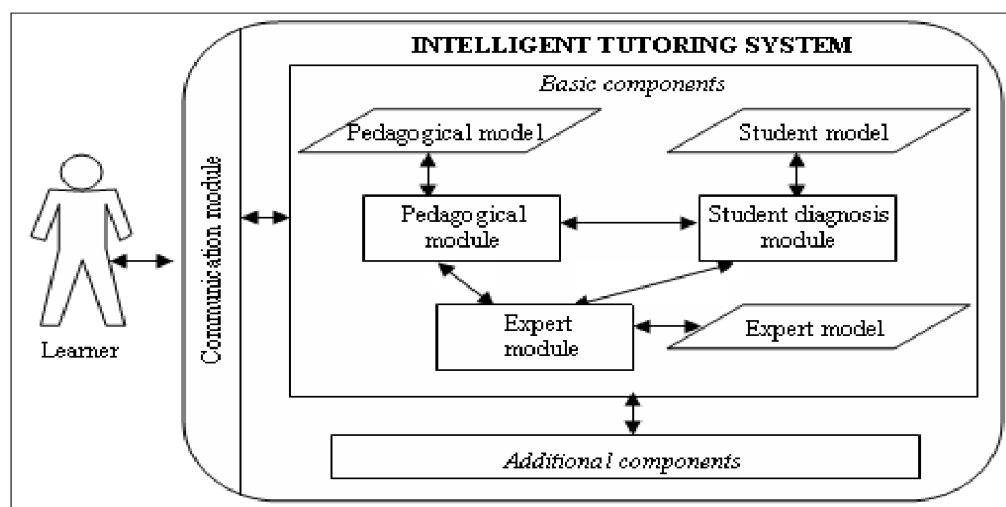


Figure 2: Framework of intelligent e-tutoring, Anohina (2007).

Source: <https://doi.org/10.15837/ijccc.2007.1.2336>

1.1 Training objectives

The ICT and educational practice teachers' training does not revolve around applications or word office including Word, Excel, and Power-Point, but it includes different processes that can be transmitted in a more effective hybrid learning framework for students in higher education. This model is developed through a successive set of workshops designed for trainees in order to:

- ✓ Acquire new skills about an editorial chain (Scenari) for the production of educational documents,
- ✓ Create a course map (mapping),
- ✓ Generate clear and measurable general and specific objectives (Bloom's taxonomy),
- ✓ Differentiate between the teaching methods (Objective vs. Competence based approach),
- ✓ Understand the strategies of evaluation/assessment,
- ✓ Analyse an on-line training system,
- ✓ Construct a collaborative work with the members of the group,
- ✓ Design an educational (pedagogical) scenario,
- ✓ Master the Moodle platform with its functions,
- ✓ Master the functions of Open edX platform alongside Studio LMS,
- ✓ Understand the functions of an on-line tutor.

1.2 Training workshops and activities

This on-line training provides five interactive workshops whereby trainees carry out a number of activities in each workshop; these activities could be quizzes, assignments or group work tasks, all we need to do is to download the required documents that are interpreted in details to understand how to correct the activities that are supposed to be graded by the trainer after the deadline. The workshops are designed to be delivered to meet every trainee's needs; they are arranged in two parts:

- a. **Theoretical part:** this section has a rich amount of knowledge to enable the trainee to understand the activity; data is provided through documents and videos.
- b. **Practical part:** this section has either quizzes or assignments to submit, it is delimited by a deadline, and all information that is provided in the theoretical part should be consulted to understand what task should be performed and how it is fulfilled. The five workshops are outlined as follows:

First workshop 'C2I': Aid Tools for the Use of ICT in Higher Education

Second workshop 'CCEH': Hybrid Course Design

Third workshop 'MCFEH': Methodology for Hybrid Course Design

Fourth workshop 'MOOC': Massive Open Online Course Design

Fifth workshop 'SP': Educational Follow-up

1.2.1 Teachers' expectations

We cannot disregard that there are many challenges and benefits of hybrid learning. The unexpected pandemic of Covid 19 urged universities to adopt an improvised agenda to keep students and teachers in quarantine; meanwhile, courses were supposed to be delivered on-line. This shift was abrupt and unplanned and it would cost much time and efforts to cope with the new situation. Therefore, teachers' should raise awareness vis-a-vis on-line course providers to save such a situation and help learners perform better than on-site interaction because of the delinquencies that some of the teachers still have in planning a successful on-line course for students at university.

The learning and teaching needs of teachers are quite flexible. The process of transferring knowledge into practice, for example, may result in different supplementary needs that have not been investigated before; teachers should always be updated with the new teaching techniques to meet the needs of learners and include them all in the learning process. In this vein, reflective teaching should be activated in association with the following queries; are there any new technological advances? What are the new challenges for teachers? How can universities, teachers, students, teachers training centers' and trainers get together to make hybrid or e-learning a real and sustainable approach? As clarified by Bin Herzallah (2021):

Key to successful teacher professional development programs is a modular structure, corresponding to different levels of teacher experience and expertise using technology. Adapting materials to teachers' comfort level and starting points is essential. In this way, teachers new to technology can be exposed to the full series of professional development modules, while those further along on the learning curve can enter where their knowledge and skills stop, and help their less technology-savvy colleagues along. (p. 77)

It is frequently assumed that instructors need to be provided with trainings that enable good practice than prescribe it. We expect serious consideration of the teachers' needs, and because they are sometimes under growing pressure to perform, on-site meetings are recommended. It is also beneficial to invite experienced on-line or hybrid teachers in the same sector to share their recommendations with newly recruited teachers, as well as, experienced teachers who were never trained in hybrid teaching. Thus, some experienced teachers need further training in ICTs and MOOC too. In a nutshell, considerable attention should be given to teachers' views, beliefs, values, experiences as well as needs.

2. Moodle online course

When dealing with online courses, it is necessary to rethink the methodologies and approaches adopted in on-site courses. An account must be made for the '*course design*' itself and the '*communication architecture*'. Moodle (LMS) platform that is adopted by the University Ibn Khaldoun of Tiaret integrates several modules which allow creation, organization, delivery, communication, collaboration and assessment activities, this diversity in options is quite interesting and help learners develop their skills and competencies. Yet, teachers' training of the usability of the platform is a must to be able to use SCORM and other creative options as URL, you-tube, on-line quizzes and so forth.

a. Course chapters

Dialectology and sociolinguistic variation on-line course consists of three main inseparable chapters: (1) Traditional vs. Urban dialectology (2) Individual and Speech community repertoire and (3) Language Contact. Each chapter has a precise time, specific objectives, SCORM package, and files (doc, pdf) to download or verify on-line. In fact, we have provided our students with aid resources, web links (URL), videos, and on-line quizzes to achieve in the platform. Forum, discussion and wiki spaces were provided as well to exchange ideas and raise issues when necessary. Therefore, the captured images below demonstrate a sample of the questions/queries we shared with the students via our Edx webpage. The quizzes included are aligned to the specific learning outcomes we intend to address in each chapter.

● Unique choice question

Question 3

Pas encore répondu

Noté sur 1,00

🚩 Marquer la question

⚙️ Modifier la question

Traditional dialectology is characterized by:

- ☐ a. Social variation
- ☐ b. Flexibility
- ☐ c. Regional variation
- ☐ d. Social factors

● **Multiple choice question**

Question 6

Pas encore répondu

Noté sur 3,00

🚩 Marquer la question

⚙️ Modifier la question

Which of the following factors is considered as an intervening variable?

- ☐ a. Race
- ☐ b. Age
- ☐ c. Gender
- ☐ d. Ethnicity
- ☐ e. Social status

● **True/false questions**

Question 2

Pas encore répondu

Noté sur 1,00

🚩 Marquer la question

⚙️ Modifier la question

Urban dialects' variation is uncontrolled.

Sélectionnez une réponse :

- ☐ Vrai
- ☐ Faux

● **Fill in gaps**

Question 5

Pas encore répondu

Noté sur 3,00

🚩 Marquer la question

⚙️ Modifier la question

Language though and time. Whenever we move from one to another we realize at the three levels.



Short answer question

Question 4

Pas encore répondu

Noté sur 1,00

🚩 Marquer la question

⚙️ Modifier la question

Mutual intelligibility is a valid criterion in comparing between languages and dialects.

Réponse :

Most types of the questions that are implemented in this on-line course are tightly linked to the overall aim of the course as they match with the taxonomy of Bloom (revised version). In this regard, the development of these questions target to diagnose the understandability of the content to proceed in the remaining sequences.

b. Course policies on grading

Actually, grades could be entered in multiple positions in Moodle. The grading of this course includes learners' participation (on-line posts), accessing the SCORM packages, accomplishing the workshop activities, individual assignments' submissions, quizzes attempts besides the exam. Problems as plagiarism, on-line attendance issues, and requests for extensions of the deadlines are all taken into account.

c. Communication spaces

Moodle represents one of the most widely used open e-learning platforms that facilitate the exchange of information among learners who are geographically distant; this communication occurs through-out mechanisms of synchronous (chats) and asynchronous communication (discussion forums). These spaces are open to all students with their teachers, teachers, in this regard, may leave an open question or video link to initiate an on-line debate.

2.1 Online learning outcomes

On-line learning was based on the construction of active learning communities and the encouragement of a collaborative environment. Collaborative group discussion was a prerequisite strategy to assist enrolled students with basic instructions in online interaction and hence to develop the necessary skills of critical thinking, self-regulation, and the construction of an input +1. In other words, when students were gathered in an on-line/on-site group, they did not feel

excluded or isolated, but they were integrated as part of a learning community whereby every learner has received support and educational reinforcement.

Yet, collaborative on-line learning in higher education is not merely working in groups; it is an opportunity to exchange thoughts and perceptions through communication spaces. Discussion forums, as an illustration, can be a meeting space to collaborate and share ideas about the given projects, or assignments. On-line group collaboration entails a careful control of the tutor; his/her intervention is always needed. Tutors incorporate a variety of instructional strategies to improve the quality of group discussion, increase the likelihood of student participation and give constructive feedback on the progress of each group when necessary. Our applicability of the new learned skills from the UPMC training on the selected sample helped improving the learners' readability to be included in the classroom context and raised as well their interest in on-line platforms. Yet, the on-site mode of teaching is still needed, at least for the current time. The on-line usability and flexibility should be accelerated and diffused in official trainings for all poles, besides, the availability of the learning and smart facilities becomes compulsory to successfully excuse the self and flex models of teaching.

3. Conclusion

The self-blend and self-flex models are at the heart of the 21st century education. They are technically used to help learners educate themselves using on-line resources in a way that best fit a myriad of lifestyles, skills and preferences. In adult education, the self-blend model is typically used for individuals to complete a course, which is afterwards assessed by a tutor, which is the case for the UPMC program in Algeria. Extending our knowledge throughout the training helped in accommodating our teaching to suit the overall needs of learners; further, we prospered in Edx, and Opale software and other on-line facilities. In a nutshell, reflective teaching is improved via the UPMC on-line training by which evaluating one's teaching practices and students' inclusion is rendered a priority.

References:

- Anohina, N. A. (2007). Advances in intelligent tutoring systems: Problem- solving modes and model of hints. *International journal of computers, communication and control*, 2 (1). doi: 10.15837/ijccc.2007.1.2336.
- Bin Herzallah, M. (2022). E-learning at the Algerian University: Reality and challenges. *The Journal of Distance Learning and Open Learning*, 9 (16), 73-91.
- Bouhezam, R. (2021). E-Learning in the Algerian Universities during Covid-19 pandemic: Is E-learning Restricted to the Mere Use of Moodle Platform? Published Master Dissertation. Larbi Ben M'Hidi University, Oum El Bouaghi.
- Crossman, D. (2016). Simon Sinek on Millennials in the Workplace. Retrieved on 1st November, 2022, from: <https://youtu.be/hER0Qp6QJNU>.

- Ghounane, N. (2020). Moodle or Social Networks: What Alternative Refuge is Appropriate to Algerian EFL Students to Learn during Covid-19 Pandemic. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11 (3), 21- 41.
<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.2>.
- Hediansah, D., & Surjono, H. D. (2020). Hybrid Learning Development to Improve Teacher Learning Management. *JKTP Jurnal Kajian Teknologi Pendidikan*, 3 (1), 1-9. doi.org/10.17977/um038v3i12019p001.
- Hirschman, K., & Wood, E. B. (2008). 21st Century Learners: Changing Conceptions of Knowledge, Learning and the Child. *New Zealand Annual Review of Education*, 23, 20-35.
- Nava, S. (2015). The Hybrid Model and Student Learning Experiences. Published Master Thesis. California State University, Sacramento.
- Qi, Ls., & Tian, Ak. (2011). Design and Application of Hybrid Learning Platform Based on Joomla. In: Zhou, M., Tan, H. (eds). *Advances in Computer Science and Education Application*. Communications in Computer and Information Science, vol 202. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-22456-0_79
- Warman, L. A. D. (2022). The Correlation between Students' Preferences and English Achievement in Hybrid Learning during Covid-19 Pandemic. *J-SHMIC: Journal of English for Academic*, 9 (2), 55-68.
[https://doi.org/10.25299/jshmic.2022.vol9\(2\).10141](https://doi.org/10.25299/jshmic.2022.vol9(2).10141).

Rafał Gołabek
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
e-mail: r.golabek@uthrad.pl

Anna Stachurska
Trnavská univerzita v Trnave, Slovakia
e-mail: anna.stachurska@truni.sk
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2022.010>

SUBJECTLESS INFINITIVE COMPLEMENTS OF PERIPHRASTIC CAUSATIVE VERBS IN MIDDLE ENGLISH AND POSSIBLE REASONS FOR THE LOSS OF THE CONSTRUCTION

Abstract: The article presents selected facts concerning two kinds of analysis of Subjectless Infinitive Complements (ØI) of Causative Verbs in Middle English. One of them is the Indefinite Object Deletion Analysis (hence IOD), which can be considered natural in terms of the Object Deletion principles. The other one is the Verb Raising Analysis (hence VR) which provides some interesting facts about the history of English causatives. Among others, the article addresses the auxiliary-like behaviour of causative verbs in Middle English and says that the very loss of ØI can be accounted for reasonably by postulating that the existence of ØI and passive *aci* constructions are mutually exclusive. In addition, one should also remember about the double application of IOD and VR, which yielded unclear and semantically complicated structures, as possible factors in the loss of ØI constructions in English.

Keywords: Syntax, Subjectless Infinitive Complements, periphrastic causative verbs, Middle English.

Streszczenie: W artykule przedstawiono wybrane fakty dotyczące dwóch rodzajów analizy bezpodmiotowych dopełnień bezokolicznikowych (ØI) czasowników kauzatywnych w języku średnioangielskim. Jedną z analiz jest *Indefinite Object Deletion Analysis* (stąd IOD). Drugą jest *Verb Raising Analysis* (stąd VR), która to analiza w ciekawy sposób wyjaśnia historyczne zachowanie angielskich czasowników kauzatywnych. Artykuł odnosi się również między innymi do specjalnego statusu czasowników kauzatywnych – podobnego do statusu czasowników posiłkowych i postuluje, że utratę konstrukcji ØI w biegu historii języka angielskiego można racjonalnie wyjaśnić poprzez wskazanie, że współistnienie konstrukcji ØI i biernej

konstrukcji *aci* wzajemnie się wyklucza. Ponadto należy również pamiętać o podwójnym zastosowaniu IOD lub VR w jednym zdaniu, co prowadziło do niejasnych i skomplikowanych struktur znaczeniowych, jako możliwej przyczynie eliminacji konstrukcji ØI z języka angielskiego.

Słowa kluczowe: Składnia, bezpodmiotowe dopełnienia bezokolicznikowe, peryfrastyczne czasowniki kauzatywne, język średnioangielski.

Introduction

Causation is one of the most fascinating and often discussed issues in philosophy, philosophy of language and linguistics. Regrettably, appropriate discussion over the analysis of the Middle English periphrastic causative constructions has not received sufficient attention in modern linguistic theory. Back in the 1970s, it was probably only Baron (1972), (1974) and (1977) who undertook a detailed structural exposition of Middle English causative verbs. Unfortunately her works were merely devoted to a limited number of verbs, analyzed in the context of linguistic change. Other researchers, e.g., Royster (1922), Ellegård (1953), Takahashi (1984), Terasawa (1985) and Fischer (1992), (1995), (1996) and (1997), Lauer (2010), Lowrey (2012) as well as Moretti (2022) concentrated either on selected causative verbs or were concerned about specific, fragmentary discussion of the verbs in question. In turn, Gołabek and Stachurska (2020) published a short outline of the history of English periphrastic causative verbs as a part of their monograph on sociolinguistic variation.

Periphrastic causative constructions are two-part configurations which express causation. The Modern English system of periphrastic causatives differs from the Middle English one. In Modern English seven different types of complements can be used with periphrastic causative verbs; however, not every periphrastic causative may be used with every complement. It is important to distinguish *let* from other causative verbs with its permissive/causative meaning. Modern English periphrastic causatives can be divided into two groups as far as their structure is concerned: verbs taking *to*-infinitive and verbs occurring with bare infinitives as their complements. The most prominent causative verbs taking bare infinitive complements are *make* and *let*. The history of Modern English periphrastic causatives can be traced back to the Middle English period.

Middle English had a full range of periphrastic causative verbs. The causative verbs *let*, *do(n)*¹, *make*, *cause*, *gar* and *get* occupied the most significant position. The causative verbs *let*, *do(n)* and *make* were inherited from Old English, whereas the remaining verbs developed their causative use in the Middle English period. Generally, the causative verbs in Middle English could be used either with a plain or (*for*) *to*-infinitive. It was also possible to find structures of type NP AP, NP PP,

¹ As far as the history of *do* is concerned, we should bear in mind that the causative *do* may have given rise to auxiliary *do*.

etc. functioning as the complementation of the causative verbs. One might also come across structures with a *that*-clause which had the same function. Last, but not least, it was not unusual to attest sentences with causative verbs plus the infinitive, with the logical subject of the infinitive being not expressed. This particular feature associated with the use of the causative verbs in Middle English will be the focus of our analysis in the present paper.

1. Subjectless Infinitive Complements of Middle English Causative Verbs

It is a well-documented fact that both in Old and Middle English one could attest causative verb constructions which had an infinitive complement with its subject being omitted. This is in line with Moretti (2022:167) who says that “although the V – INF pattern is no longer used in Present-day English causative constructions, it was possible in Old and Middle English to have causative constructions with the subject of the infinitive unexpressed (for example *he made build the castle)”. Hence, in Old English and Middle English we come across sentences like (1) – (4) where causative verbs (or perceptive verbs) have an infinitive complement without an accusative subject.

- (1) *virtue maketh wyne hevene* (Ayenbite 84)
‘Virtue makes people win heaven’
- (2) *Herode king let sekenn Crist* (Ormulum 7308)
‘King Herod made [soldiers] seek Christ’
- (3) *thet maketh to vorthenche* (Ayenbite 125,5)
‘that makes people grieve’
- (4) *They... lette cry that all men sholde departe* (Malory 23,36)
‘They made people shout so that all men should leave’

Such a construction will be referred to as ØI. ØI is not possible in Modern English except for a few cases which are idiomatic expressions, e.g., *make believe*. In Middle English ØI after causative verbs was not unusual and there must have been some rules to generate such structures in the grammar of the language. Three possible kinds of analysis for ØI come to the fore: the Passive Analysis, the Indefinite Object Deletion (hence IOD) analysis and Verb Raising (VR) analysis (cf. Takahashi 1984). Below, we present some of the arguments against the validity of the Passive Analysis. In our opinion, the oddity of the Passive Analysis is rather evident, hence it will be disregarded in our subsequent considerations. In turn, we are going to concentrate on IOD and VR.

2. Indefinite Object Deletion Analysis

Takahashi (1984:201) says that in German (and also in Dutch) causative verbs can take ØI when the subject of the infinitive is unspecified e.g.,

- (5) *Ich lasse ein Lied singen*
‘I let a song be sung’

- (6) *Ik laat deze woorden uitspreken*
 ‘I let these words be pronounced’

It may be argued that Equi² and IOD are independently motivated rules which are operative in the derivation of sentences like (5) and (6) (cf. Takahashi *ibid.*). Further on, it may be plausible to claim that the IOD analysis can also account for ØI in Middle English (and Old English). Let us demonstrate the derivation of (1), (3) and (4) (here repeated as (7), (8) and (9) respectively), making use of IOD.

- (7) *virtue maketh wynne hevene* (Ayenbite 84)
 ‘Virtue makes people win heaven’
 (8) *thet maketh to vorthenche* (Ayenbite 125,5)
 ‘that makes people grieve’
 (9) *They... lette cry that all men sholde departe* (Malory 23,36)
 ‘They made people shout so that all men should leave’
 (7’) a. make people [people win heaven]
 b. make people [Ø win heaven] ‘Equi’
 c. make Ø [Ø win heaven] ‘IOD’
 d. makes win heaven ‘other rules’
 (8’) a. make people [people grieve]
 b. make people [Ø grieve] ‘Equi’
 c. make Ø [Ø grieve] ‘IOD’
 d. makes to grieve
 (9’) a. let people [people cry [that...]]
 b. let people [Ø cry [that...]] ‘Equi’
 c. let Ø [Ø cry [that...]] ‘IOD’
 d. let cry that... ‘other rules’

In IOD we do not encounter the difficulties that we meet in the Passive Analysis proposed by Takahashi (1984:201). We do not need to distinguish the derivations of ØI according to the transitivity of infinitive verbs. To illustrate that point we can compare examples (7’) and (8’). As to the necessity for a restriction concerning IOD and the lack of an independent motivation for Conversion to Infinitive, this does not apply to IOD. This analysis does not involve the process of generating an agent phrase or a past participle. Another difficulty encountered in the Passive Analysis, that is the problem with the Equi analysis, disappears totally. From the examples presented, it is clear that the IOD analysis is quite compatible with the Equi analysis. The remaining difficulties that appear in the Passive Analysis are also resolved in the IOD analysis. Here, there is no need for a passivisation process which converts an object of the sequence V preposition to a passive subject (a process which was

² Equi (short for *Equivalent Noun Phrase Deletion*) is a syntactic rule (also known as a syntactic processes, transformation, or alternation) that relates sentence structures.

unfamiliar to the early periods of English). Also, we do not need to postulate the production of ØI structures with a *that*-clause as an object of the infinitive verb.

We believe that in the IOD analysis, an indefinite object in the matrix sentence is supposed to be deleted by IOD after it has triggered identity deletion of the embedded subject, which is in line with Takahashi (1984:202). In Middle English it was not unnatural to leave indefinite objects unexpressed. In our opinion, in Middle English such indefinite objects were not expressed whenever the unexpressed item was clearly deduced from the context. This is precisely what Visser (1963-1973:§129) claims. The scholar argues that such a non-expression of the object occurs in Middle English whenever the unexpressed element can be understood clearly from the context or situation in order for the sentence to be intelligible.

Moreover, Takahashi (1984:203) says that in Middle English there was a rule to delete the object which is understandable from the context or situation, regardless of whether it is expressed explicitly somewhere else (e.g., in one of the conjuncts of co-ordinated sentences) or not. It may be added that in the case of the causative ØI constructions, the action expressed by the infinitive verb can be supposed to be performed by non-specific people, probably the servants or followers of the person referred to by the subject NP of the causative verb. On the basis of the above observation, taking into consideration the IOD in the Middle English period, it may be postulated that the derivational processes described in sentences like (7')-(9') are valid. Taking into consideration all the above-mentioned factors we believe that the IOD analysis is superior to the Passive Analysis (cf. Takahashi 1984:202).

3. Verb Raising Analysis

3.1. Verb Raising

One of the most important effects of Verb Raising (VR) is the production of a simplex surface structure from a complex deep structure. The question is whether *aci* (Accusative with Infinitive) sentences with causative verbs behave like simplex sentences. It seems plausible to argue that there is some evidence suggesting the possibility of surface simplicity of *aci* sentences, which may be as follows³. The first piece of evidence is the word order. The word order in *aci* sentences with Middle English causative (and perceptive) verbs shows more flexibility than those with other classes of verbs. In the following sentences (10)-(11), the subjects of the infinitives are not in their normal position, but either before the higher verb or after the lower verb:

- (10) *Y shal the make blede* (Furumbras 3738)

‘I will make you bleed ‘

- (11) *... and lateth ouer go al zour wepyng* (Troy Book 2, 3937)

‘and let all your weeping pass’

³ Takahashi (1984:206-207) gives very similar types of evidence in support of the possibility of surface simplicity of *aci* sentences.

In Takahashi's opinion such sentences are rather rare in Middle English. However, we should remember that sentences with verbs of mental perception such as *believe* or *know* and verbs of saying, e.g., *say* do not show this pattern at all⁴. Assuming that the sentences (10)-(11) have simplex structure as the result of VR, we may postulate, after Takahashi (1984:207), the following derivation:

- (12) a. I make you [you bleed]
b. I make you [Ø bleed] 'Equi'
c. I make bleed you 'VR'
d. I you make bleed 'Scrambling and other rules'

Our second piece of evidence comes from the observation of the auxiliary-like behaviour of causative verbs. As it is well known, some causative verbs in the Middle English period, especially *do* and *let*, tend to behave like auxiliaries.

- (13) *Unto the mayde that hir doth serve* (Chaucer Romaunt of Rose 2697)
'Towards the virgin that serves her'
- (14) *And let do wryten othere newe* (Confessio Amantis II 958)
'And make [people] write other kinds [of things] anew'

Takahashi (1984:208) claims that the causative verbs in the above sentences can be regarded as tense auxiliaries. However, the question is whether *do* still functions as a causative here. As is known, the relation between the causative and auxiliary *do* is a long-standing problem. Mustanoja (1960:602) quotes (13) as an example where *do* is used in a colourless and unemphatic periphrasis which is equivalent to a simple finite form *he did come-he came* (for details of this type of structures cf. Ellegård (1953), Rissanen (1991), Miller and Leffel (1994)). In turn, Lowrey (2012) notices that causative *do* shifted from being used in contexts which were non-agentive to being more frequently used in agentive ones. As to (14), Takahashi (1984:208) considers it reasonable that *let* functions as an auxiliary and *do* is a causative verb. Further on, he says that from a cross-linguistic point of view, there seems to be a tendency that if a causative is a verb-raising causative, it behaves like an auxiliary verb. Therefore, examples (13) and (14), where the causative verb behaves like a tense causative, can be taken to suggest the great possibility of these verbs being verb-raising verbs. Hence, it seems reasonable to conclude that Middle English developed the full use of VR in causative sentences. The question is why this possibility disappeared in the course of the history of English. The issue will be addressed in the subsequent section.

⁴ The only exception where the main object of the higher verb is not placed between the higher and lower verb is the structure in which the object is preposed by WH-movement.

3.2. Loss of Verb Raising

Takahashi (1984:208) assumes the existence of passive *aci* sentences like (15) to be one cause of the disappearance of ØI:

- (15) *He...to their ine did it be born* (Cursor Mundi 4856)
 ‘He made it be borne to their inn’

Later on, he claims that such passive *aci* has been attested in all periods of the history of English. Thus, there are four possible ways to express *I make one call her*, with infinitive complements:

- (16) a. I make one call her
 b. I make her be called
 c. i) I make call her
 ii) I make her call

In terms of pragmatics, some of these ways may disappear when there are too many alternative ways to express the same notions, as it is natural to dismiss redundancy. Hence, Takahashi (1984:209) postulates that the minor types, i.e., VR-produced complement types like (16c), should be lost. He also claims that there seems to be a principle that only the languages without a rule of VR allow passive *aci* constructions. Let us stress that the situation in Middle English, that is, the co-existence of ØI and passive *aci* constructions, is not compatible with this principle. Therefore, the disappearance of ØI can be explained as a modification aiming at the conformity to the principle. In this way we can account for the loss of ØI in the VR analysis.

4. Double application of Indefinite Object Deletion or Verb Raising

In Middle English we also find sentences like the following, where several verbs follow one another. We believe that those structures may result from double application of IOD or VR:

- (17) *Plenty of wine they have done let meke* (Mandeville’s Travels 77,4)
 ‘They have caused [people] to make plenty of wine’

Such concentrations of verbs might have caused ambiguity and difficulty. Thus it is reasonable to assume that the loss of the rule to derive ØI is partly attributed to the fact that it produced unnatural sequences of verbs as seen in the above example.

Conclusions

This paper presents some revisited facts considering two kinds of analysis for ØI sentences in Middle English. One of them is the IOD analysis, which can be considered natural in terms of the Object Deletion principles in Middle English. The other is the VR Analysis which provides some interesting facts about the history of English causatives. The auxiliary-like behaviour of causative verbs in Middle English

can receive a convincing explanation and the very loss of ØI can be accounted for reasonably by postulating that the existence of ØI and passive *aci* constructions are mutually exclusive. In addition to those reasons, one should also remember about the double application of IOD and VR, which yielded unclear and semantically complicated structures, as possible factors in the disappearance of ØI constructions in Middle English.

References:

- Baron, N. S., 1972. *The evolution of English periphrastic causatives*. Stanford: Stanford University, unpubl. Ph. D. diss.
- Baron, N. S., 1974. The structure of English causatives. *Lingua* 33, 299-342.
- Baron, N. S., 1977. *Language Acquisition and Historical Change*. Amsterdam: North Holland Publishing Company.
- Ellegård, A., 1953. *The Auxiliary do. The Establishment and Regulation of its Use in English*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Fischer, O., 1992. Syntactic change and borrowing: the case of the accusative-and-infinitive construction in English. *Internal and external factors in syntactic change*, ed. by M. Gerritsen and D. Stein. Berlin: Mouton de Gruyter, 17-88.
- Fischer, O., 1995. The distinction between to and bare infinitival complements in late Middle English. *Diachronica* 12, 1-30.
- Fischer, O., 1996. The status of *to* in Old English *to*-infinitives: A reply to Kageyama. *Lingua* 99, 107-133.
- Fischer, O., 1997. Infinitive marking in Late Middle English: Transitivity and changes in the English system of case. *Studies in Middle English Linguistics*, ed. by J. Fisiak. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 109-134.
- Gołabek, R., Stachurska A., 2020. *On sociolinguistic variation: the case causative verbs as markers of gender and power in F.Scott Fitzgerald's prose*. Radom: Wydawnictwo Uniwersytetu Technologiczno – Humanistycznego w Radomiu.
- Lauer, S., 2010. *Periphrastic Causative Verbs in English: What Do They Mean? The expression of causal necessity and causal sufficiency in ordinary English*. Ms., Stanford University.
- Lowrey, B., 2012. Early English causative constructions and the “second agent” factor. *Outposts of historical corpus linguistics: From the Helsinki Corpus to a proliferation of resources*, ed. by In J. Tyrkkö, M. Kilpiö, T. Nevalainen and M. Rissanen. <http://www.helsinki.fi/varieng/journal/volumes/10/lowrey/> (accessed 22 November 2022).
- Moretti, L., 2022. A multivariate analysis of causative *do* and causative *make* in Middle English. *Linguistics Vanguard* 8(1), 165–176.
- Mustanoja, T.F., 1960. *A Middle English Syntax*. Part I. Helsinki. Societe Neophilologique.
- Rissanen, M., 1991. Spoken language and the history of the *do*-periphrasis. *Historical English Syntax*, ed. by D. Kastovsky. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 321-342.

- Royster, J., 1922. Old English causative verbs. *Studies in Philology* 9, 328-356.
- Takahashi, M., 1984. Subjectless Infinitive Complements of Causative and Perceptive verbs in OE and ME. *Descriptive and Applied Linguistics* 17, 199-210.
- Terasawa, J., 1985. The Historical Development of the Causative Use of the Verb Make with an Infinitive. *Studia Neophilologica* 57, 133-143.
- Visser, F.T., 1963-1973. *An Historical Syntax of the English Language*. Leiden: Brill.

Rafał Gołabek
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
e-mail: r.golabek@uthrad.pl

Anna Stachurska
Trnavská univerzita v Trnave, Slovakia
e-mail : anna.stachurska@truni.sk
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2022.011>

CO KONIA OBCHODZI, ŻE WÓZ SIĘ WYWRÓCIŁ? – KOŃ W PAREMIOLOGII KASZUBSKIEJ I POLSKIEJ

Abstract: The aim of the article is to show the linguistic and cultural image of a horse on the basis of paremiological material preserved in Kashubian and Polish. We see that the experience of different cultures is habitually gathered and fossilized in proverbs. Additionally, as indicated by Mieder (2004, p. xi) (...) ‘there are no signs that proverbs have outlined their usefulness in modern technological societies either’. The author attempts to compare proverbs in which a set of features attributed to a horse has been preserved. To this end, she searches the equivalents of the proverbs in order to find an answer to the question of possible convergent observations testifying to the proximity or distinctiveness of the indicated cultures.

Keywords: proverb, horse, linguistic worldview, cultural linguistics, paremiology.

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie językowego i kulturowego obrazu konia na podstawie materiału paremiologicznego zachowanego w języku kaszubskim, i polskim. Widzimy, że doświadczenia różnych kultur są zwyczajowo gromadzone i utrwalone w przysłowia. Dodatkowo, jak wskazuje Mieder (2004, s. xi) (...) „nie ma sygnałów, że przysłowia zarysowały swoją przydatność także w nowoczesnych społeczeństwach technologicznych”. Autorzy podejmują próbę porównania przysłów, w których zachował się zespół cech przypisywanych koniowi. W tym celu wyszukują jednostki paremiczne funkcjonujące w dwóch językach, aby znaleźć odpowiedź na pytanie o ewentualne zbieżne obserwacje świadczące o bliskości lub odrębności wskazanych kultur.

Słowa kluczowe: przysłowie, koń, językowy obraz świata, lingwistyka kulturowa, paremiologia.

1. Językoznawstwo kulturowe

Problematyka relacji języka i kultury stanowi przedmiot zainteresowania językoznawców od dawna, jej źródła znajdujemy w XVIII wieku. Jednak dyskusje terminologiczne rozgorzały nieco później, bo w latach 70tych XX wieku. Jak czytamy u Bartmińskiego (2018:26):

Uniwersytet Wrocławski w latach 70tych otrzymał od władz w Warszawie zadanie zorganizowania prac nad tzw. problemem węzłowym „Polska kultura narodowa, jej tendencje rozwojowe i percepcja”.

Bartmiński dalej wyjaśnia (2018:29-30), iż kierujący badaniami Hernas prowadził seminarium wspólne lingwistom, literaturoznawcom, folklorystom, kulturoznawcom i etnologom. W seminariach tych uczestniczył między innymi Anusiewicz, który w roku 1991 w następujący sposób tłumaczy zakres badań relacji język – kultura:

W badaniach naszych pragniemy się zająć problematyką kulturowej teorii języka, pojętej – najogólniej rzecz biorąc- jako dyscyplina badająca relacje i zależności między językiem a kulturą danego społeczeństwa, która – ujmując rzecz bardziej szczegółowo – badałaby tzw. kulturę rzeczywistości i kulturę wartości zawartą w języku, to znaczy system semantycznych wyborów i kategorii języka oraz system aksjologiczny zawarty w języku, czyli wartościowania, normy, oceny oraz wartości moralne, estetyczne i poznawcze zakodowane w języku oraz ich wpływ na osobowość ludzką, na poglądy, przekonania, postawy jednostki i społeczeństwa a w rezultacie na ludzkie zachowania i działania, na interakcje międzyludzkie, na działania jednostkowe i grupowe, które przecież są stymulatorem doświadczenia i składają się na doświadczenie i tradycję danej społeczności. (Anusiewicz, 1991:22)

Nieco później, bo w roku 1994 Anusiewicz tak zdefiniował interesujący nas termin:

lingwistyka kulturowa jest nauką badającą związki między językiem a kulturą. Język jest traktowany jako warunek wstępny, implikator, składnik, rezerwuuar, „pas transmisyjny” oraz interpretator i interpretant zawierający najistotniejsze treści kultury. Podstawowym zagadnieniem lingwistyki kulturowej jest badanie czterocłonowej relacji: język – kultura – człowiek (społeczeństwo) – rzeczywistość. (Anusiewicz, 1994:10)

Warto zastanowić się, dlaczego Anusiewicz posłużył się terminem lingwistyka kulturowa, a nie lingwistyka antropologiczna, etnolingwistyka, antropologia lingwistyczna. Dąbrowska (2005: 140- 141) tłumaczy za Anusiewiczem (1994:10), iż powodem takiej decyzji jest kolejność członów rzeczonyj relacji. I tak,

- w lingwistyce antropologicznej będzie to: język – człowiek (społeczeństwo) – rzeczywistość – kultura,
- w antropologii lingwistycznej: kultura – język – społeczeństwo.

Dalej Dąbrowska (2005: 140) poddaje w wątpliwość ważność kolejności wymienianych członów, wskazując na zbyt dużą drobiazgowość takiego spojrzenia. Powołuje się także na analizę Elżbiety Sękowskiej z 2000, która jest zdania, że w badaniu wszystkich wspomnianych kierunków zawiera się

analiza i interpretacja złożonych relacji między językiem a kulturą, opisywanie języka jako formy konceptualizacji świata, określanie roli języka w tworzeniu kultury, w postrzeganiu rzeczywistości, w jej interpretacji, poszukiwanie podobieństw między strukturą wzorów kulturowych i językowych. (Dąbrowska, 2005: 141)

Dyskusje terminologiczne podjął także w roku 1988 Bartmiński, postulując termin etnolingwistyka. W 1 tomie *Etnolingwistyki* znajdujemy jej następującą definicję: „jest tym kierunkiem współczesnego językoznawstwa, który za przedmiot swoich badań obiera język w jego złożonej relacji do kultury”. (Bartmiński, 1988: 5)¹ W roku 2008 Bartmiński szeroko dyskutuje rzeczzone relacje, tłumacząc przedmiot zainteresowania lingwistyki kulturowej, etnolingwistyki, lingwistyki antropologicznej, antropologiczno – kulturowej i antropologii lingwistycznej. Odnajdujemy w tej pracy wskazanie na zmianę postawy badawczej Anusiewicza z roku 1995, który wybierając termin lingwistyka kulturowa utrzymywał, iż etnolingwistyka postuluje związki z dialektologią, folklorystyką, etnografią, a stereotyp i definicja kognitywna mają zastosowanie jedynie do „kultury specyficznej, jaka jest kultura ludowa” (Anusiewicz, 1994: 11) za Bartmiński (2008:16). Dąbrowska w (2005:141) roku pisze: „odnoszę wrażenie, że przedmioty obu dziedzin są do siebie bardzo zbliżone”.

Warto zatem przyjrzeć się bliżej zakresom badawczym wspomnianych dyscyplin. I tak Anusiewicz (1995: 12) wyjaśnia założenia lingwistyki kulturowej: „głównym założeniem tej dyscypliny jest teza, że język może być traktowany nie tylko jako środek wyrazu i przekazu informacji – lecz także, a może przede wszystkim, jako medium, twór, a zarazem zawierający (prezentujący) dorobek kulturowy danej wspólnoty komunikatywnej, będący wyrazem praktyki społecznej tej wspólnoty oraz jej doświadczeń utrwalonych i nagromadzonych w ciągu wielu pokoleń”, której obszarem zainteresowań są: „funkcje języka i tekstów językowych, kategorie gramatyczne, semantyczne i pragmatyczne języka oraz ich kulturowe aspekty; kulturowy charakter gramatyki, etykiety językowej, onomastykę w relacji do kultury” (Anusiewicz, 1994:15). Bartmiński (2008:16) wskazywał na pięć pól tematycznych leżących w kręgu zainteresowań etnolingwistyki: „kulturowe funkcje języka; wewnętrzna stylowa dyferencjacja języka, jej istota i osiągnięty poziom; gatunkowe wzorce wypowiedzi; kategorie gramatyczne i semantyczne języka w aspekcie ich

¹ Bartmiński w 1991 wymiennie używa terminów lingwistyka antropologiczna, lingwistyka antropologiczno – kulturowa, lingwistyka kulturowa i etnolingwistyka.

funkcji; słownictwo języka jako klasyfikator doświadczeń społecznych”.² Jeżeli chodzi zaś o językoznawstwo antropologiczne, to we wstępie do książki Chruszczewskiego (2011) o takim właśnie tytule czytamy: ”jednym z podstawowych problemów badawczych językoznawstwa antropologicznego jest określenie i zgłębienie relacji człowiek – język – kultura, przy czym używanie języka jest rozumiane jako unikalna cecha ludzka w komunikacji społecznej, natomiast kultura jest pojmowana jako dynamicznie zmieniający się symboliczny system wiedzy oparty na historycznie wypracowanych społecznych wzorach zachowań dzielonych przez określoną społeczność mowną i na wytworach tychże zachowań.”

Głaz (2015:221) w swojej recenzji *Approaches to Language, Culture and Cognition. The Intersection of Cognitive Linguistics and Linguistics* Antropology przekonuje, iż Cultural linguistics to coś innego niż językoznawstwo kulturowe zdefiniowane przez Anusiewiczza, wyjaśniając, że „o językoznawstwie kulturowym, według redaktorów tomu (...) mówimy wtedy, gdy języki postrzegane są jako systemy pojęciowe, gdy wzbogacamy relację język – kultura o wymiar kognitywny i poruszamy się w ramach wzajemnych wpływów języka, kultury i ludzkiego poznania. Wymaga to zatem połączenia sił lingwistyki antropologicznej (a także antropologii kulturowej) i lingwistyki kognitywnej.”³

Dla celów naszych badań przyjmujemy za Dąbrowską (2005: 143), iż „lingwistyka kulturowa jest dziedziną szeroko rozumianego językoznawstwa, przekraczającego granice badań czysto językowych. Nie bada ona jedynie relacji między elementami języka oraz funkcji tych elementów, lecz ich związek z człowiekiem i jego myśleniem oraz kulturą”.

Jeżeli sięgamy do źródeł badań tego typu, to są nimi:

- filozofia Humboldta (wskazywała on na to, że język zawiera w sobie jemu właściwy sposób widzenia świata, przez co subiektywizuje widzenie świata. Wcześniej na wyrażanie tzw. ducha narodu oraz kulturę przez język wskazywał Herder),

² Dąbrowska (2005: 142) wskazuje na wciąż obecną dyskusję, pomimo faktu podobieństwa przedmiotu badań etnolingwistyki i lingwistyki kulturowej, jakoby etnolingwistyka koncentrowała się na badaniu języków etnicznych. Jest zatem etnolingwistyka zróżnicowana, a badacze nie są zgodni co do zakresu problemów badawczych tej dyscypliny. Wskazuje także na pogląd Sękowskiej (2000: 11-20), która twierdzi, że istnieją „dwa rozumienia etnolingwistyki: pierwsze, tradycyjne, przypisujące jej węższy obszar badań i drugie, szersze, w którym język jest traktowany jako część kultury ogólnej, jako jej wytwór, a zarazem środek jej utrwalania i przekazywania, co wywodzi się z antropologii kulturowej”.

³ Głaz (2015: 222) publikację Palmera *Toward a Theory of Cultural Linguistics* z 1996 uznaje za początek interpretowania lingwistyki kulturowej w ten sposób. Jednocześnie wskazuje, że językoznawstwo kulturowe wywodzi się z: antropologii językowej, etnosemantyki i etnografii mówienia. Podejmowane działania zaś mają na celu znaleźć punkt widzenia rodzimego użytkownika języka. Głaz powołując się na Fardaza Sharifiana, rozróżnia ponadto cultural linguistics (małymi literami – ogólnie badanie relacji między językiem a kulturą) i Cultural Linguistics (wielkimi literami- korzystająca z dokonań kognitywnizmu).

- założenia lingwistyki antropologicznej (Konsekwencją badań kultury plemion indiańskich i ich języków było stwierdzenie zależności pomiędzy językiem a kulturą. Na ich podstawie Edward Sapir i Benjamin Lee Whorf stworzyli tzw. hipotezę Sapira – Whorfa, wedle której język jest nadrzędny w stosunku do rzeczywistości, jest głównym czynnikiem poznawania świata. Język zawiera obraz świata, który determinuje myślenie o świecie oraz sposób, w jaki obserwujemy i poznajemy świat).
 - neohumboldtizm (koncentrujący się wokół językoznawców niemieckich – G. Ibsen, J. Trier, L. Weisgerber, - którzy odwołali się do Humboldta. Badacze odkryli, iż zależności pomiędzy leksemami tworzą strukturę pojęciową organizującą ludzkie myśli. Ich zdaniem kulturowy charakter języka ukazuje się w magazynowaniu i przekazywaniu przyszłym pokoleniom wiedzy, doświadczenia i sposobu wartościowania świata. Stąd poznawanie świata zaczyna się i kończy na języku).
 - współczesna humanistyka (Prekursorem badań skupiających się na kulturze komunikowania się uważa się Hymesa. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku wzmożono nacisk na badania językoznawcze w połączeniu z antropologicznymi, socjologią, etnologią, psychologią, co zaowocowało ciekawymi badaniami -wyróżnić należy tu polskie badania entolingwistyczne).
 - kognitywizm (kognitywne podejście do języka postuluje języka jako narzędzie poznania świata, język pokazuje także ludzkie sposoby pojmowania świata. Celem językoznawstwa kognitywnego jest opisanie sposobów konceptualizacji świata na podstawie wypowiedzi oraz utrwalonych jednostek. Mówi się tutaj o idealnych modelach kognitywnych (ICM) przy uwzględnieniu modeli kulturowych, światopoglądowych i poznawczych uwzględniających prototypy i stereotypy. (Dąbrowska, 2005: 143- 145)
- Pośród obszernej listy problemów badawczych stawianych przed lingwistyką kulturową to na czym skupiamy się w niniejszym artykule to kulturowe aspekty kategorii badawczej językowego obrazu świata. Zanim przejdziemy do omówienia zagadnienia językowego obrazu konia w językach kaszubskim i polskim słów kilka o językowym obrazie świata sensu stricto.

2. Językowy obraz świata

Język służy przekazywaniu informacji o człowieku i jego życiu oraz zgromadzonemu przez pokolenia doświadczeniu otaczającego go świata. To właśnie sposób widzenia i doświadczania świata w jakim dana społeczność mowna żyje znajduje swoje odbicie w języku. Język poprzez swoje struktury staje się nie tylko narzędziem komunikacji, ale także narzędziem interpretacji świata.

Język jest wytworem społeczności mownej, nie istnieje zatem w oderwaniu od wspólnoty, która tym językiem się posługuje. Jednocześnie język tę wspólnotę kształtuje. Z punktu widzenia nauki istotne zdaje się być ustalenie zależności języka od społeczności, która danym językiem się komunikuje.

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

Znaczy to, że obraz otaczającego nas świata kształtowany jest przez pryzmat dziedzictwa kulturowego, religię i obyczajowość. Oczywiście kluczowym czynnikiem rzeczonoego obrazu jest język. To właśnie za pośrednictwem języka doświadczamy określonego oglądu otaczającej nas rzeczywistości. Zdaniem Humboldta (2002: 261) prowadzi to do sytuacji w której „wyrazy i ich zestawienia równocześnie tworzą i określają pojęcia i że ze względu na swoje wewnętrzne powiązanie oraz swój wpływ na poznawanie i odczuwanie różne języki w istocie stanowią różne sposoby widzenia świata”.⁴ Pokłosiem koncepcji Humboldta swoją definicję językowego obrazu świata przedstawił Anusiewicz (1990: 281-282). W jego rozumieniu: „istota językowego obrazu świata polega na tym – żeby zbadać i określić, jakie treści poznawcze, jaka wiedza i doświadczenie oraz wartościowanie ujmowanej poznawczo rzeczywistości jest zmagazynowane w języku, przezeń przenoszone i przekazywane przyszłym pokoleniom.”

Zgodnie z tą koncepcją źródłem poznania, czyli *de facto* przedmiotem analizy są różne języki a dokładnie zawarte w tych językach spojrzenia na świat. Poglądy Humboldta stały się inspiracją dla licznych badaczy. W szczególności wymienić tu trzeba takie nazwiska jak: Weisgerber (według którego różnice pomiędzy językami to nie jedynie odmienności w ich strukturalnej budowie, a odmienność pojmowania świata i rozumowania uporządkowana za pomocą owych struktur),⁵ Gipper (język jest rodzajem klucza do świata, zaś językowy obraz świata jest ogółem związków kategoryalnych w danym języku oraz jego struktur semantycznych, które umożliwiają wszelkie rodzaje wypowiedzi w tym języku. W procesie przyswajania języka ojczystego, członkowie wspólnoty przejmują językowy obraz społeczeństwa w którym dorastają),⁶ Porzig, Trier, Wittgenstein.⁷ Również na gruncie lingwistyki amerykańskiej dokonano szeregu ustaleń, chodzi tu zwłaszcza o badania Sapira i Whorfa (według

⁴ Konsekwencją przyjęcia stanowiska Humboldta jest poszukiwanie właściwych dla języków sposobów oglądu rzeczywistości, narzucanym rodzimym ich użytkownikom. Różnorodność języków zaś nie sprowadza się jedynie do różnic w znakach i dźwiękach, a do odrębności światopoglądowych. Jak wskazuje Anusiewicz (1999) te światopoglądowe różnice są przyczyną oraz celem badań językoznawczych.

⁵ Weisberger w trakcie analizy znaczenia wprowadził kategorię pola semantycznego (Anusiewicz, 1990:278)

⁶ Uczeń Weisbergera, Gripper, uważał język za klucz do świata. Zdaniem Gripper język to klucz do świata, tworzący zarazem kulturę i historię danej społeczności. Język nie tylko przechowuje doświadczenia pewnej wspólnoty językowej, ale stanowi także siłę dzięki której dana społeczność się rozwija. Anusiewicz (1990:287)

⁷ W tym miejscu należy także zaznaczyć, że oprócz językoznawców zagadnienie językowego obrazu świata było także eksplorowane przez filozofów, antropologów oraz etnologów (m.in. Dornseiff, Cassirer, Spitzer, Heidegger, Luter, i inni). Anusiewicz (1990: 281).

których język ma wpływ na obraz rzeczywistości otaczający jego użytkowników, zaś społeczeństwa posługujące się różnymi językami żyją w różnych światach. Językowe nawyki narzucają nam określone wybory i interpretacje rzeczywistości, dlatego doznajemy tak jak zakłada system naszego języka. Hipoteza relatywizmu językowego zakłada zależność postrzegania świata od sposobu myślenia narzuconego przez system) a także Bloomfielda, Boasa.⁸

Powyższe stanowisko przyciąga zainteresowanie badaczy od dawna,⁹ choć założenia dzisiejszej refleksji nad językowym obrazem świata nieco odbiegają od założeń Humboldta. Jak wspomnieliśmy, początki ożywionej dyskusji w polskim środowisku akademickim przypadają na koniec lat 70tych ubiegłego stulecia. Stosowną adnotację odnajdujemy w Encyklopedii wiedzy o języku polskim pod redakcją Urbańczyka (1978: 143), w której czytamy: „językowy obraz świata, czyli obraz świata odbity w danym języku narodowym, nie odpowiada ściśle rzeczywistemu obrazowi świata odkrywanemu przez naukę.” Wskutek tego możliwe jest, że między różnymi obrazami świata odbitymi w poszczególnych językach narodowych zachodzą znaczne różnice. Popularność JOSu w Polsce przyniosła niewątpliwie praca naukowa Bartmińskiego. Warto wspomnieć o pracach nad Słownikiem ludowych stereotypów językowych zapoczątkowanym w roku 1980, a także o wydany w 2006 tomie „Językowe podstawy obrazu świata” oraz zainicjowanym w 2013 roku cyklu spotkań naukowych „Metody analizy językowego obrazu świata w kontekście badań porównawczych”.¹⁰ Obecnie na gruncie polskich badań nad językowym obrazem świata wyróżnia się podejście strukturalistyczne i kognitywne.¹¹

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

⁸ W ramach tej pracy nie zostaną omówione szczegóły dotyczące sposobu rozumienia językowego obrazu świata przez wczesnych badaczy niemieckich i amerykańskich z uwagi na zakres niniejszego opracowania. Warto jednak w tej materii odwołać się do prac Anusiewicza (1995, 1999).

⁹ Żuk (2010: 239) przekonuje, iż początki badań nad językowym obrazem świata sięgają czasów Arystotelesa.

¹⁰ Projekt ten jest współorganizowany przez Wojciecha Chlebdę i Iwonę Bielińską – Gardziel.

¹¹ Istotne wydaje się zwrócenie uwagi czytelnika na fakt, iż większość prac powstających w ramach opisu językowego obrazu reprezentuje nurt kognitywny.

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

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

O ile badacze różnie interpretują pojęcie językowego obrazu świata, o tyle na potrzeby naszej analizy przyjmujemy definicję Bartmińskiego i Tokarskiego (1986:72). JOS pojmujemy zatem jako „pewnen zespół sądów mniej lub bardziej utrwalonych w języku, zawartych w znaczeniach wyrazów lub przez te znaczenia implikowanych, który orzeka o cechach i sposobach istnienia obiektów świata pozajęzykowego.”

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

3. Język kaszubski

Choć kaszubski, używany na północy Polski, nadal bywa uważany przez niektórych badaczy za dialekt języka polskiego, wielu językoznawców i osób mówiących po kaszubsku skłania się obecnie do uznania kaszubszczyzny za język.¹² Tak jak znaczono powyżej, głównie w językoznawstwie polskim, kaszubski był (i nadal bywa) traktowany jako dialekt języka polskiego, najbardziej odległy od dialektów Polski lądowej. Pogląd, iż kaszubszczyzna jest jedynie

¹² Kwestia uznania danego lektu za język lub dialekt innego języka jest problematycznym zagadnieniem socjolingwistycznym, wykraczającym poza tematykę mniejszego artykułu. Dla celów niniejszego artykułu, kaszubski będzie traktowany nie jako gwara czy dialekt języka polskiego, ale jako odrębny język zachodniosłowiański.

dialektem języka polskiego prezentuje m. in. Mazur (2001:408), który twierdzi, że „wszechstronne badania dialektologiczne i historycznojęzykowe, uwzględniające aspekty porównawcze, wskazują na wielowiekowe związki dialektu kaszubskiego z dialektami polskimi.” Również Treder (2013:428) przytacza opinie językoznawców, którzy traktują kaszubszczyznę jako dialekt języka polskiego. Jak podaje Treder, autorzy *Słownika etymologicznego kaszubszczyzny* twierdzą, że „kaszubszczyzna stanowi dialekt języka polskiego”, z kolei w *Atlasie językowym kaszubszczyzny i dialektów sąsiednich* można przeczytać o „historycznej przynależności kaszubszczyzny do grupy lechickiej i jej charakterze przejściowym między zachodnim i wschodnim biegunem tej grupy językowej”. Bernard Sychta, znany Kaszuba, badacz kaszubszczyzny i autor *Słownika gwar kaszubskich*, pisze: „Gdybyśmy mieli zaprzepaścić swą mowę, swój język, mowa polska by ogromnie zubożała. Wyrzadzilibyśmy krzywdę polszczyźnie”.

Inne podejście do kaszubszczyzny prezentuje Kloss (1967:35), który traktuje kaszubski jako mowę mającą status zbliżony do dialektu języka polskiego (*near-dialectization*). Kloss wyraża pogląd, że kaszubszczyzna pod wpływem języka polskiego utraciła językową niezależność i obecnie przypomina dialekt. Jeszcze inny pogląd na temat statusu kaszubszczyzny wyraża Makurat-Snuzik (2019). Mając na uwadze szczególną pozycję kaszubskiego w relacji do polszczyzny, w tym, wszechobecny wpływ polszczyzny na język kaszubski, Makurat-Snuzik nazywa kaszubszczyznę językiem zdominowanym.

Z prawnego punktu widzenia, kaszubski, zgodnie z *Ustawą o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* z dnia 6 stycznia 2005 r., ma status języka regionalnego. Zdaniem Tredera (2013:421), od dialektu „do statusu języka (regionalnego) kaszubszczyzna przeszła długą drogę.” Zmiana statusu kaszubszczyzny, w opinii Tredera, była możliwa nie tylko dzięki przemianom politycznym w Polsce i Europie po 1980 roku, ale także dzięki samemu sposobowi, w jaki zaczęto definiować pojęcie języka w ostatnich latach (*ibid.*). Jak twierdzi Treder (2013:428-429),

jeśli pojęcie języka wiązać z grupą etniczną i kulturową (nie: z państwem i narodem), przede wszystkim zaś ze świadomością odrębności warunkowanej m.in.: dostateczną swoistością samej sfery językowej, posiadaniem osobnego piśmiennictwa, znaczną osobliwością w dziedzinie obyczajów, świadomą uprawą języka, literatury i własnej kultury, nastawieniem na odrębność tak spontanicznie, tj. wśród szerokich rzesz ludzi, jak też świadomie, tj. wśród elit i inteligencji, to kaszubszczyznę (literacką, pisaną) zaliczyć trzeba do języków.

Należy zaznaczyć, że kaszubski język literacki jest nadal w fazie tworzenia. Jak twierdzi Zieniukowa (2018:23), ona sama oraz znany badacz kaszubszczyzny Edward Breza „niezależnie od siebie wyrazili pogląd, że kaszubski język literacki

jest współcześnie *in statu nascendi*” (Breza 1997a, 1997b, Zieniukowa 1996: 83-84, 1997a, 1997b). Zieniukowa (2006:265) twierdzi, że

status języka kaszubskiego na przełomie XX i XXI w. kształtują czynniki, które odgrywają istotną rolę w procesie formowania każdego języka literackiego, takie jak: normalizacja pisowni i gramatyki, poszerzanie rodzimego słownictwa, intelektualizacja języka, publikowanie licznych tekstów reprezentujących różne style funkcjonalne języka (w tym styl wysoki), polityka językowa instytucji.

Chociaż kaszubski standard jest nadal *in statu nascendi*, to – jak informuje Treder (2013:429) – „literacką kaszubszczyzną lepiej lub gorzej powinno już umieć pisać ponad tysiąc osób, a część z nich nawet mówi (na co dzień) językiem literackim; dotyczy to zwłaszcza tych, którzy nigdy nie posługiwali się gwarą, chociaż mogli z nią być osłuchani. Zaliczyć do nich należałoby poza ok. 50 pisarzami część nauczycieli języka kaszubskiego (ok. 400?) i uczniów różnych szkół.”

Warto zauważyć, że w 2006 roku została powołana do życia Rada Języka Kaszubskiego (kas. *Radzëzna Kaszëbsczégò Jãzëka*), do zadań której, jak pisze Pioch (2016:206), należy standaryzacja języka kaszubskiego. Według Gołąbka (2019:72, 2020:135) do zadań Rady Języka Kaszubskiego oprócz standaryzacji języka kaszubskiego, należy między innymi rozpowszechnianie i promocja wiedzy o języku kaszubskim, przeprowadzanie egzaminów z języka kaszubskiego oraz nadawanie uprawnień do nauczania języka kaszubskiego.

Oprócz działań podejmowanych przez Radę Języka Kaszubskiego, standaryzacji języka kaszubskiego służą również preskryptywne publikacje dotyczące stosowania standardu kaszubskiego (języka literackiego) oraz publikacje wydawane w standardzie.¹³ W tym miejscu możemy wspomnieć kilka najważniejszych prac, które ukazały się w ostatnich latach. *Gramatika kaszëbsczégò jãzëka* (2016) to pozycja, która została napisana przez Hannę Makurat (kas. Hana Makùrôt). Książka jest nieocenionym źródłem informacji o gramatyce kaszubskiej i może być wykorzystywana przez osoby piszące i mówiące po kaszubsku jak i przez osoby uczące się tego języka. Jest rzeczą oczywistą, że gramatyka Hanny Makurat ma również ogromne znaczenie dla standaryzacji języka kaszubskiego.

Innymi znaczącymi publikacjami, które wpływają na kształtowanie się literackiego języka kaszubskiego są *Wskôzë kaszëbsczégò pisënkù* (1997) Eugeniusza Gołąbka (kas. Eùgeniusz Gòłąbk), które popularyzują współczesną ortografię kaszubską oraz *Kaszëbsczi słowôrz normatiwny* (2005) tegoż samego autora. *Kaszëbsczi słowôrz normatiwny* to słownik jednojęzyczny, napisany w całości w języku kaszubskim, który podaje m. in. definicje haseł głównych, przykłady ich możliwego użycia, a także wskazuje formy „gramatyczne” i „niegramatyczne” danej pozycji

¹³ Problem standaryzacji języka kaszubskiego oraz związanych z nią publikacji omawiają Gołąbek i Stachurska (2020).

leksykalnej. Dostępne są również słowniki dwujęzyczne polsko-kaszubskie i kaszubsko-polskie. Jak pisze Zieniukowa (2006:265),

dużym osiągnięciem jest ujednolicenie pisowni, od lat 90. nastąpił boom w publikowaniu tekstów w języku kaszubskim, świeckich (zróżnicowanych stylistycznie) i sakralnych, w tym kilku tłumaczeń Biblii. Trwają prace zmierzające do pełnej kodyfikacji języka, gdyż realizowana obecnie norma jest jeszcze elastyczna. Wzbogaca się słownictwo, postępuje jego intelektualizacja (np. tworzy się terminy naukowe). Kształtowaniu kaszubskiej normy leksykalnej służą słowniki dwujęzyczne (...) i słownik normatywny E. Gołąbka.

W tym miejscu należy również wspomnieć publikację Jerzego Tredera (kasz. Jerzi Tréder) zatytułowaną *Spòdlowò wiedzà ò kaszëbiznie* (2014). Książka omawia różne zagadnienia dotyczące języka kaszubskiego, w tym jego historię, tworzenie się języka literackiego, ortografię kaszubską, literaturę kaszubskojęzyczną, czy zróżnicowanie regionalne języka kaszubskiego.

Współcześnie język kaszubski znajduje coraz to nowe obszary, w których jest używany. Jak twierdzi Zieniukowa (2006:265), „ważną zmianą w statusie kaszubszczyzny jest poszerzenie sfer upowszechniania języka. Charakterystyczna jest dziś wielość kanałów komunikacyjnych. Pierwszy, będący podstawą innych, to teksty pisane stylu wysokiego, zróżnicowane gatunkowo (w tym publicystyczne i prasowe, także naukowe), dalej media audiowizualne (radio, telewizja, filmy, płyty, kasety, ostatnio też Internet)”. Dodatkowo, jak informuje Zieniukowa, kolejny „ważny kanał to upubliczniane kaszubskie nazwy własne: miejscowe (na mapach i tablicach urzędowych) i nazwy niektórych organizacji i instytucji”. Ponadto, jak pisze Zieniukowa, istnieje również „kanał komunikacyjny w sferze oświaty: nauczanie języka kaszubskiego w niektórych szkołach” a nawet możliwość zdawania egzaminu maturalnego z języka kaszubskiego (ibid).

Język kaszubski, będąc językiem zachodniosłowiańskim, blisko spokrewnionym z polszczyzną, dzieli z nią wiele cech wspólnych. Jednakże, jak pisze Treder (2013:427), już w wieku XIII

w mowie Kaszubów pojawiły się już cechy odrębne, np. rozwój nieprzegłoszonego ps. **ę* w *ĩ* (por. *Gostycyn: Gosticzina* 1369, *Gościcino: Gosticzin* 1400), ale niezbyt intensywny (nawet na północy), w przeciwieństwie do ogólnego braku spółgłosek *ś ź ć dź* (zidentyfikowanych z szeregiem *s z c dz*), a potem powstało tzw. szwa (*ě*) z krótkich *i y u* (po spółgłoskach twardych), np. *zěma* ‘zima’, nastąpiła tzw. afryktywizacja *k’ g’* (miękkich, jak w polskim od końca XV w.) w *ć/cz, cz/dź*, np. *taczi dludzi* itd. Ostatnie dwa procesy wykazują wewnętrzne zróżnicowanie kaszubszczyzny, co ujawniają też inne młodsze procesy, jak np. tzw. bylaczenie (*ł > l*, np. *běla* ‘była’) czy twardnienie *ń*. Itp. Powstawał powoli oddzielny system językowy, oczywiście, też w zakresie morfologii i leksyki.

Konsekwentnie, Treder opowiada się za „oddzielnym systemem językowym”, również w zakresie „morfologii i leksyki”. Dla osób mówiących standardowymi odmianami polszczyzny, kaszubski brzmi „obco” i nie jest do końca zrozumiały. „Problematyczne” mogą być nie tylko fonetyka i fonologia kaszubska, ale również morfologia i składnia, a przede wszystkim leksyka kaszubska, w której udział zapożyczeń niemieckich, zarówno dolnoniemieckich jak i pochodzących ze standardowej niemczyzny, jest większy niż w języku polskim. Powyższe stwierdzenia są szczególnie prawdziwe w odniesieniu do północnych gwar kaszubskich, które różnią się najbardziej od polszczyzny standardowej i które jednocześnie są najbardziej archaiczne, prawdopodobnie ze względu na peryferyjne położenie i oddalenie od dialektów polskich Polski „lądowej”. Sami Kaszubi mają zdecydowane poczucie odrębności kaszubszczyzny do polszczyzny. Jak twierdzi Zieniukowa (2009: 263), w trakcie badań terenowych przeprowadzonych przez nią wraz z innymi badaczami w latach 50. XX w. stwierdzono,

że Kaszubi mieli poczucie dużej odrębności swego języka od polszczyzny, od której etnolekt kaszubski istotnie różni się szeregiem cech gramatycznych, np. tzw. kaszubieniem, tj. wymową typu *sostra, cotka, zarno. dzecko* (ze spółgłoskami *s, z, c, dz* w miejscu *ś, i, ć, dź*), posiadaniem specyficznej samogłoski, tzw. szwa (zapisywanego literą: *ě*) - jak w wyrazach *cěcho, rěbě, Kaszěba* (pol. *cicho, ryby, Kaszuba*), typem akcentu wyrazowego, który na północy Kaszub jest ruchomy, poza tym inicjalny (tylko na południowym krańcu Kaszub pojawia się akcent paroksytoniczny, tj. taki jak w polszczyźnie). Kaszubszczyzna różni się od polszczyzny także znaczną częścią słownictwa. Mimo że Kaszubi byli i są świadomi dużego zróżnicowania gwarowego swojego języka, nazywali go – i tak czynią nadal - wspólną nazwą *kaszěbskô mòwa* (kaszubskie *mòwa* znaczy ‘język’).

Cechy kaszubszczyzny zanotowane przez Zieniukową, czy przytoczone powyżej za Trederem, są nadal aktualne, chociaż obecnie obserwuje się, ze względu na wszechobecną dominację języka polskiego na ternie „etnicznych Kaszub” (cf. Mordawski 2018), tworzenie mieszanego kodu językowego, kaszubsko-polskiego, co znane jest jako tzw. *pòlaszenie*.¹⁴

Wyżej wspomniane etniczne Kaszuby, to zwarty obszar Pomorza Gdańskiego w północnej Polsce, gdzie do dziś żyją Kaszubi posługujący się językiem kaszubskim. Obszar, na którym używany był język kaszubski na przestrzeni wieków zmieniał się na niekorzyść entolektu. W konsekwencji, obecnie kaszubszczyzna używana jest na terenie kilku powiatów województwa pomorskiego. Jak pisze Breza (2001), na początku XX w. granica kaszubszczyzny przebiegała „zasadniczo wzdłuż granicy z Niemcami, kaszubskimi były jednak powiaty bytowski i lęborski, kaszubskie było także Wierchucino ze wsiami przyległymi”, czyli obszary leżące

¹⁴ O wpływie języka polskiego na język kaszubski, nazywając kaszubski językiem zdominowanym, pisze szeroko Makurat-Snuzik (2019).

już na terytorium ówczesnych Niemiec. W okresie tym, jak czytamy u Brezy, granica ta na południu sięgała w uproszczeniu po rzekę Brdę, zaś na wschodzie kaszubska granica językowa „przebiegała szosą Nowa Karczma - Lubieszyn - Liniewo (wsie te były kaszubskie) w pow. Kościerskim”. Granica północna kaszubszczyzny „zawsze opierała się na Bałtyku, którego nazwa zawiera słowiański rzeczownik *bloto*” (ibid.).

Obecnie zwarty obszar, na którym używa się języka kaszubskiego, zasadniczo pokrywa się z tym opisanym, przez Brezę. Obszar ten nazywany są przez Mordawskiego (2018:43-45) „obszarem etnicznym Kaszub”. Jednocześnie należy zauważyć, że w XXI w. Kaszubi zamieszkują na ternie znacznie większym, aczkolwiek nie tak licznie jak na terenie „etnicznych Kaszub”, co wiąże się głównie z migracjami ludności polskiej, w tym Kaszubów, na tzw. ziemie odzyskane po II Wojnie Światowej. Obszar ten nazywany jest przez Mordawskiego „Kaszubami” i sięga on na zachodzie po Słupsk i Miastko, na południowym zachodzie po Człuchów, zaś na wschodzie po Pruszcz Gdański i Kolbudy. O ile, według Mordawskiego (2018:44), na terenie „etnicznych Kaszub” „odsetek Kaszubów i osób z częściowym rodowodem kaszubskim znających rodzimy język” waha się w przedziale od 5% (Trójmiasto) do ponad 90% lokalnej społeczności (gminy takie jak Sierakowice, Szemud, Stężyca, Lipnica, czy Dziemiany), o tyle na ternie „Kaszub”, „odsetek Kaszubów i osób z częściowym rodowodem kaszubskim” wynosi od mniej niż 5% lokalnej populacji (np. w gminach Kobylnica czy Debrzno) do ok. 10%-30% ludności w gminach takich jak Miastko, Dębica Kaszubska czy Kolbudy (Mordawski 2018:42). Jednocześnie Mordawski (2018:46) twierdzi, że maksymalny odsetek ludności mówiącej po kaszubsku wynosi 62,1% (gmina Linia).

Mordawski (2018:45) podaje wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań przeprowadzonego w 2011 roku (NSPLM) dotyczące ludności Kaszub. Autor pisze, że „w regionie kaszubskim ludności rodzimej jest co najmniej 600 tys. Jeśli przyjmiemy, że rezultaty NSPLM 2011 są prawdziwe, to zdecydowana większość tej społeczności uważa się tylko za Polaków. Aktualna liczebność poszczególnych grup przedstawiałaby się więc następująco: Kaszubi – nie-Polacy 16 tys., Kaszubi – Polacy 212 tys. Polacy o kaszubskich korzeniach 372 tys.” Mordawski (2018:45-56) zaznacza jednak, że wyniki NSPLM 2011 należy przyjmować z ostrożnością, gdyż spis nie został przeprowadzony „rzetelnie”. Bardziej prawdopodobne jest, że „Kaszubów – nie-Polaków, a zwłaszcza Kaszubów – Polaków jest znacznie więcej”.

Przyjrzyjmy się jeszcze społeczności kaszubskiej. Jeśli posłużymy się definicją *wspólnoty mowy* (ang. *speech community*) zaproponowaną przez Gumperza (1971:114), mówiąc, że wspólnota mowy, to „dowolne zgrupowanie ludzkie charakteryzujące się regularną i częstą interakcją za pomocą wspólnego zbioru znaków werbalnych i różniące się od podobnych skupisk znacznymi różnicami

w użyciu języka”¹⁵, nie ulega wątpliwości, że użytkownicy języka kaszubskiego tworzą wyraźnie zarysowaną wspólnotę mowy. Język kaszubski jest najważniejszym elementem wyróżniającym Kaszubów od innych polskich grup etnicznych. Jak wspomina Zieniukowa (2009: 263), w czasie jej badań terenowych na początku drugiej połowy XX w. Kaszubi wykazywali „wielkie przywiązanie do rodzimego języka, który stanowił ważny, symboliczny czynnik ich identyfikacji wspólnotowej (etnicznej). Temu wszystkiemu towarzyszyła jednak świadomość niskiego prestiżu kaszubszczyzny w oczach „obcych” i w ocenie czynników administracyjnych”.

Nie sposób nie zgodzić z Lewandowską i Organek (2018:130), które twierdzą, że „w ostatnich latach można zaobserwować instytucjonalną rewitalizację mikro języków. Zainteresowanie językowym zróżnicowaniem świata łączy się z ideą wielokulturowości. Z jednej strony brak dyskryminacji i asymilacji kulturowej, z drugiej dbałość o społeczne podstawy ma sprzyjać zachowaniu języków mniejszościowych.” Co więcej, Lewandowska i Organek piszą, że „istotność tych działań powodowana jest uznaniem języka za wartość bezpośrednio związaną z tożsamością grupy” (ibid.). Badaczki dodają, że warto zwrócić uwagę na specyficzną sytuację społeczności kaszubskiej, dla której rodzimy język wydaje się szczególnie istotnym elementem, stanowiącą tzw. „wartość rdzenną”, zgodnie z koncepcją zaproponowaną przez Smolicza (1987).

Smolicz (1987:59) definiuje tę „wartość rdzenną”, jako „jeden z najbardziej podstawowych elementów kultury określonych społeczności”, dzięki którym następuje samoidentyfikacja grupy. Według Smolicza (1987:60), konkretny element kultury staje się elementem „rdzennym” dla danej grupy, gdy członkowie tej grupy „odczuwają bezpośrednią więź między ich tożsamością grupową a tym, co uważają za najbardziej kluczowy i wyróżniający element ich kultury”. W odniesieniu do Kaszubów, język kaszubski jest niewątpliwie ich „wartością rdzenną”. Jak dodają Lewandowska i Organek (2018: 130-31), przyglądając się historii Kaszubów można łatwo dostrzec, że ich rodzima mowa zawsze stanowiła ich wyróżnik. Badaczki uważają, że „istotność językowej odrębności i wynikających z niej behawioralnych manifestacji etnicznych powodowały, że kaszubska „wartość rdzenna” stała się dostrzegalna również dla osób spoza grupy”, a to prowadzi do stawiania pytań o tożsamość samych Kaszubów. Jak pisze Obracht-Prondzyński (2002:322), „obserwując toczące się przez ponad 150 lat dyskusje wokół statusu językowego kaszubszczyzny, można stwierdzić, że właściwie były one zakamuflowaną formą sporu o to, kim są Kaszubi”. Biorąc powyższe pod uwagę, jak zaznaczają Lewandowska i Organek (2018:131), „rola języka kaszubskiego ma zatem istotny wymiar tożsamościowy i stanowi najbardziej podstawowy wyróżnik społeczności kaszubskiej”.

¹⁵ Oryginalny tekst cytatu: “any human aggregate characterized by regular and frequent interaction by means of a shared body of verbal signs and set off from similar aggregates by significant differences in language usage”, (tłumaczenie na język polski Rafał Gołąbek).

4. Obraz konia we frazeologii¹⁶

O znaczeniu przysłów w procesie rekonstrukcji obrazu świata dowiadujemy się z pracy Hołówki (1986:125): „Przysłowie jest trafnym spostrzeżeniem, które odrywa się od swego pierwotnego kontekstu i ubrane w zwięzłą, metaforyczną formę zaczyna się żywiołowo szerzyć. Jego „siła przebiccia” świadczy o tym, że autor był tylko twórcą obrazowej szaty słownej dla jakiejś fundamentalnej prawdy, którą każdy (przynajmniej w danej zbiorowości) zna, rozumie i respektuje”.

Możemy zatem przyjąć, że przysłowia obrazują zjawiska otaczającego nas świata, pokazują stosunek człowieka do otaczającego go świata, jego związki z przyrodą i innymi członkami danej wspólnoty językowej. Podobnie, bogatym źródłem wiedzy o JOS jest analiza słownictwa. Jak wskazuje Grzegorzycowa (1990) już sam fakt nadania nazwy zjawisku świadczy o jego randze w danej kulturze. Analizując zakres pojęć w danym języku możemy dokonać rekonstrukcji obrazu świata jego użytkowników.

W języku kaszubskim polskim istnieje mnogość określeń dotyczących koni. Chociaż w ostatnim czasie wyraźnie zmniejszyła się liczba koni w codziennym użytkowaniu to niezmienna pozostała miłość do koni. Sprawilo to, że w obydwu językach wciąż obecne są konizmy.¹⁷ Problemem jednakże wydaje się jednak kwestia ich właściwego odbioru przez potencjalnych użytkowników języka. Naszym zdaniem utrwalone w historii, obyczaju, tradycjach albo też jednostkowe użycia paremiologii końskiej to bardzo cenna spuścizna. Warto zatem te dawne powiedzenia pielęgnować i zachować dla przyszłych pokoleń.

W dalszej części artykułu przeszukamy paremiologię w badanych językach. Pozwoli to zarysować obraz konia, określić w nim podobieństwa i różnice. W konsekwencji podejmiemy próbę odpowiedzi na pytanie czy wskazane przez nas języki w sposób zbliżony obrazują konia. Przysłowia zostały zaczerpnięte ze słowników i leksykonów, wskazanych w bibliografii.

a. Koń jako narzędzie w rękach człowieka

Chlustał, chlustał, aż konik ustał ; Co było to było, a ty ciągnij kobyło; Co dwa konie, to nie jeden; Gdzie koń chudy, tam pan odarty; Gdy pogłaszczesz konia worem, to ci pójdzie krokiem sporym; I koń hardo stąpa, gdy w bogatym rzedzie; Běl to rôz kón, ale sã zjezdzył; Nie trzeba batuga na dobrégò kònia; Jak dôsz kòniowi jesc, tak ce bãdze wiezc; Chto chce kònia ùderzëc, wiedno batug naléze;

¹⁶ Autorzy pragną skierować słowa podziękowania dla Pani dr Justyny Pomierskiej z Uniwersytetu Gdańskiego za pomoc w uzyskaniu dostępu do zasobów paremiologii kaszubskiej.

¹⁷ Termin konizmy przyjmujemy za Kowalczuk (2018) jako określenie dawnych i współczesnych przysłów związanych z końmi.

Chto sedzy na kòniu, leży i pòd kòniã; Nie trzeba batuga na dobrégò konia; Czej kón dostónie w zãbë, tej òn cygnie; Jak chłòp fùdrëje, tak kón kakrëje; Jak dòsz kòniowi jesc, tak ce bãdze wiezc; Chto chce kònia ùderzëc, wiedno batug nalëze; Chto kònia głòdzy, piechti chòdzy; Czejbë kón ò swòji dòdze wiedzìł, to bë człòwiek na nim nie ùsedzòł; Dobri kón bez batuga jidze, ale widzec ón go mùszi.

b. Cechy konia odbiciem cech ludzkich

Co konia obchodzi, że się wóz przewraca; Cudzemu koniowi, cudzej żonie, cudzemu psu nie dowierzaj; Jak spaść, to z wysokiego konia; Jeździć na kimś jak na łysej kobyle; Kón ma czetery nogi, a też się potknie; Kón ma dużą głowę, niech się martwi; Nie głupi kón, że wierzga, gdy go siodło gniecie; Nie wtenczas konia szukać, gdy już siadać należy; Urody kónskiej w gromadzie koni, charciej w gromadzie chartów, ludzkiej w gromadzie ludzi nie udawaj; Zły kón i z góry nie pociągnie, dobry pociągnie z góry i pod górę; Dopierze szukò kònia, jak je czas jachac; Chto wczas sodli kònia, pòzno wëjëżdzo; Jak mdziesz chcòł jachac do piekła, to jedz na dobri szkapie; Kón na sztërech nogach a jednak sã pòtknie. Jak spadnac z kòbëlë, to z bëlly; Jak starczy na kònia, to i na slã mùszi tëlë bëc. Wzãlë kònia, niech weznã ùzdã; Kòwòł kònia pòdkùwò, a żaba zarò téż szpërã wëcygò; Kón z drodżi nie lëze; Kòńszcze kòpëta òdpùstu nie dodają; Niech sã kón głowi, bò mò wikszi łeb.

c. Kón/hodowca – wzajemne relacje

Bez kopyt nie ma konia; Biały z czarną skórą ponad wszystkie konie górą; Dobry kón jest połowicą zdrowia ludzkiego; Jak dasz koniom jeść, tak będą cię wieźć; Jakoż by ci na konia oklep mieli siadać, co nie umieli, siedząc, tylko leżąc jadać; Kobylę najpierw należy pogłaskać, a dopiero potem ujeżdżać; Kocha się przyjaciela, jak jeździec konia; Konia bez odmiany oddać, z jedną sobie chować, z dwiema – przyjacielowi, z trzema – nieprzyjacielowi, a z czterema – sprzedać; Koniem możesz się pochwalić, nawet chudym, ale nie osłem, choćby tłustym; Kón, któremu ufano zrzucił jeźdźca przez łeb; Kón o święto nie prosi, tylko postu nie lubi; Młodego konia stary jeździec ujeżdżi; Młody kón w pieniądże idzie, a stary z pieniędzmi wychodzi; Największe szczęście na świecie na kónskim leży grzbiecie; Nie zmienia się koni podczas przeprawy przez rzekę; Nim tłusty kón odpadnie, to średni schudnie, a chudy zepsieje; Osioł w bogatym niech chodzi rzedzie, to przecież nigdy dzianetem nie będzie; Ujechawszy milę, postój koniom chwilę; ujechawszy trzy, czoła koniom potrzyj; ujechawszy sześć, dajże koniom jeść; Więc trzeba i poddanych fatazyje wiedzieć, pierwej konia zrozumieć, niżli na nim siedzieć; W koniu się kochać, na harc nie wyjeżdżać na nim, toż to gdakać, jaj nie nieść; Dopierze szukò kònia, jak je czas jachac; Chto wczas sodli kònia, pòzno wëjëżdzo; Jak mdziesz chcòł jachac do piekła, to jedz na dobri szkapie; Kón na sztërech nogach a jednak sã pòtknie; Jak starczy na kònia, to i na slã mùszi tëlë bëc. Wzãlë kònia, niech weznã ùzdã; Kòwòł kònia pòdkùwò, a żaba zarò téż szpërã wëcygò; Kòńszcze kòpëta òdpùstu nie dodają; Niech sã kón głowi, bò mò wikszi łeb; Na kùlawim kòniu niedalek zajedziesz; Na pòżycznym kòniu niedalek zajedziesz; Kón swégò chòwù to darowóny kón;

Kón nôbarzi kòpie, jak òn zdëchô. Kón ò swiãto nie dbô, bëlebë òbsëpkã dostôł; Kón tak chòdzy, jaczégò mò jezdzca; Kónsczé rzece cygła nie zastąpią.

d. Koń symbolem doświadczenia (ludzkiego?)

Być jak stary wróbel i nie dać się złapać na końskie gówny; Czas bieży, że ani go na koniu nie dogonisz; Gdzie koni brakuje, tam osłów używają; Konia kują, żaba nogę podstawia; I w sto koni nie dogoni dnia, który przeminął; Konia tanio nie ceń, króla o mało nie proś; Koń bez uzdy, Tatar przez Podole, pigułki przez brzuch nie przejdą bez szkody; Koń bosy na lód, but dziurawy na błoto, tępa siekiera na drwa; Koń konia, a nie muła rodzi; Koń, panna i wino wielkiego ochędóstwa potrzebują; Końska sława, jak i przyjaźń człowiecza, na okazaniu ludzi polega zawsze; Końskim nogom, szeptanej powieści, kupieckim zalotom; Koń srokacz, żona Magda; co ma Bóg dać, to i tak da; Koń zapracował – osioł zjadł; Koń zawsze pójdzie znajomą drogą; Kopnięcie konia spokojnego bywa straszne; Kowal dużo może, ale gdy koniu Bóg rozumu nie dał, to mu i kowal ukuć go nie potrafi; Kto bywa na koniu, bywa i pod koniem; Kto nie jedzie na koniu, nigdy z niego nie spadnie; Lepiej mieć cztery konie u wozu niż jednego; Łaska pańska na pstrym koniu jeździ; Można doprowadzić konia do wody, ale nie można go zmusić, by pił; Nabożny jak świętego Jerzego koń; Wyrwał się jak z łysą kobyłą na targ; Zaiste i szlachetny koń niekiedy się potknie; Z cudzego konia i wśród błota zsiadaj; Tak biwô, że gdzie kònia kują, tam kąter szpérã wëcygô; Jak mdziesz chcôł jachac do piekła, to jedz na dobri szkapie; Kón na sztërech nogach a jednak sã pòtknie; Jak starczy na kònia, to i na slã mùszi tëlë bëc. Wzãlë kònia, niech weznã ùzdã; Kòwôł kònia pòdkùwô, a żaba zarô tész szpérã wëcygô; Kón z drodżi nie złëze; Kónsczé kòpëta òdpùstu nie dodają; Niech sã kón głowi, bò mò wikszi łeb; Nigle kùpisz kònia, to w niego przedtim jachôj; Sprzedôł kònia, żebë kùpic batug; Stôri kón bez lécczi trafi dodóm sóm; Z cëzégò kònia to chòc na westrzòd drodżi zlez; Dòwają kòniowi òwsa, czej òn ju zdrzi do psa; Dòwają kòniowi òwsa, czej òn ju wszëtczé sztërë wëcygô.

Podsumowanie

Celem naszego artykułu było pokazanie zbieżności i rozbieżności w obrazie konia w języku kaszubskim i polskim. Dwa analizowane przez nas lektory traktowane były (i czasami nadal są) jako jeden język (polski) i dialekt (kaszubski) lub klasyfikowane są jako niezależne języki zachodniosłowiańskie. Powstaje zatem pytanie czy postulowana z czasem odrębność kulturowa i językowa znajduje odbicie w zgromadzonym przez paremiologów materiale językowym.

Zebrane przysłowia podzieliliśmy na cztery kategorie znaczeniowe. Pierwsze z nich: koń jako narzędzie w rękach człowieka, obfituje w jednostki paremiologiczne zarówno w języku polskim jak i kaszubskim. Znajdujemy tu jednostki zbliżone znaczeniowo, co potwierdza wkład konia w rozwój cywilizacyjny wspólnot językowych. Koń prymarnie używany jako siła pociągowa (Co dwa konie, to nie jeden/, środek transportu (Chłustał, chłustał, aż konik ustał /Bł to rôz kón, ale sã zjezdzył/ Jak dôsz kòniowi jesc, tak ce bãdze wiezc/ Nie trzeba batuga na dobrégò

kònia/ Chto kònia głodzy, piechti chòdzy), zwierzę hodowlane (Gdzie koń chudy, tam pan odarty/ z czasem stał się wyznacznikiem statusu społecznego swojego właściciela (I koń hardo stąpa, gdy w bogatym rzedzie).

Z uwagi na to, że koń towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów, w materiale językowym odnajdujemy także dużą liczbę paremów świadczących o przeniesieniu cech ludzkich na konia. Innymi słowy, w zachowaniu konia odnaleźć można analogię do zachowań ludzi z nimi obcujących. W przysłowiaach zapisana jest dla przykładu konieczność rzetelnego wywiązywania się z powierzonych nam obowiązków (Adwokat niech głowę, a koń niech ma nogi/ Bez końskiego ogona nic skrzypek nie dokona/ Bez kopyt nie ma konia/ Zły koń i z góry nie pociągnie, dobry pociągnie z góry i pod górę/ Nie głupi koń, że wierzga, gdy go siodło gniecie/ Dopierze szukò kònia, jak je czas jachac/ Chto wczas sodli kònia, pòzno wějédzô), egoizm wpisany w naturę człowieka (Co konia obchodzi, że się wóz przewraca/ Urody końskiej w gromadzie koni, charciej w gromadzie chartów, ludzkiej w gromadzie ludzi nie udawaj/ Kón z drodźi nie złéze). Odnajdujemy także wzmiankę o błędach, które pozostają ludzką przywarą (W koniu wiosna, a w pannie ślub wady odkrywa/ Zaiste i szlachetny koń niekiedy się potknie/ Kón na sztërech nogach a jednak sã pòtknie/ Jak spadnąc z kòbëlë, to z bëłny).

Niezmienne obszerny jest także zestaw przysłów oddających wzajemne relacje konia i jego opiekuna. Obrazy te bez wątpienia opierają się o zapisane w pamięci zbiorowej doświadczenia, regulujące rytm codziennego życia. I tak: Kobyłę najpierw należy pogłaskać, a dopiero potem ujeżdżać/ Kocha się przyjaciela, jak jeździec konia/ Koniem możesz się pochwalić, nawet chudym, ale nie osłem, choćby tłustym/ Młodego konia stary jeździec ujeżdża/ W koniu się kochać, na harc nie wyjeżdżać na nim, toż to gdakać, jaj nie nieść/ Na kùlawim kòniu niedalek zajedziesz/ Na pòzicznym kòniu niedalek zajedziesz/ Kón ò swiàto nie dbò, bëlebë òbsëpkã dostòł/ Kón tak chòdzy, jaczégò mò jezdzca; Kòńszcë rzece cygła nie zastąpią.

W trakcie naszej analizy zasobów paremicznych zaobserwowaliśmy również szereg przysłów będących notacją doświadczenia ludzkiego. I tak w materiale języka polskiego znajdujemy: Być jak stary wróbel i nie dać się złapać na końskie gównu; Czas bieży, że ani go na koniu nie dogonisz/ Gdzie koni brakuje, tam osłów używają / Konia kują, żaba nogę podstawia/ Koń konia, a nie muła rodzi; Koń, panna i wino wielkiego ochędóstwa potrzebują/ Końska sława, jak i przyjaźń człowiecza, na okazaniu ludzi polega zawsze. Podobnie w języku kaszubskim: Tak biwò, że gdzie kònia kùją, tam kàter szpérã wëcygò/ Stòri kón bez lécczi trafi dodóm sòm/ Dòwają kòniowi òwsa, czej òn ju wszëtëczë sztëre wëcygò.

Obraz konia wyłaniający się z języka polskiego i kaszubskiego jest bardzo drobiazgowy. Wyróżnione przez nas kategorie znaczeniowe znalazły swoje odbicie zarówno w języku polskim jak i kaszubskim. Są to obrazy pełne, w naszej ocenie wzajemnie się dopełniające. I choć wyrażone za pomocą innych słów, ich sens w obydwu językach jest tożsamy. Z pewnością większości zebranych przez nas przysłów nie ma już w codziennym użyciu. Konie, aczkolwiek do dzisiaj towarzyszące człowiekowi, nie są już niezbędne w codziennym użytkowaniu. Niemniej jednak warto

pamiętać o wkładzie, który wniosły. Należy pamiętać o ich roli, pracy, poświęceniu i oddaniu człowiekowi.

Bibliografia:

- Adalberg, S. 1894. *Księga przysłów polskich*. Varsaviae: Typis Aemilii Skiwski.
- Anusiewicz, J. 1990. Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku. // *Językowy obraz świata*. Bartmiński, J.(eds.) Lublin: Wydawnictwo UMCS, pp. 277-307.
- Anusiewicz, J. 1991. „Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki”. [in:] Anusiewicz, J., Bartmiński, J. (eds.) *Język a kultura*, t.1. Podstawowe pojęcia i problemy. Wrocław: Wydawnictwo Wiedza o Kulturze.
- Anusiewicz, J. 1994. *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bartmiński, J. 1988. „Słowo wstępne” [in:] Bartmiński, J. (eds.) *Etnolingwistyka*, nr 1. Lublin: Wydawnictwo UMCS. pp. 5-7.
- Bartmiński, J. 1991. „Konwersatorium „Język a kultura”. Projekt programu” [in:] *Język a kultura*. Tom 1 Podstawowe pojęcia i problemy. Wrocław: wydawnictwo Wiedza o Kulturze. pp.9-16
- Bartmiński, J. 2008. „Etnolingwistyka, lingwistyka kulturowa, lingwistyka antropologiczna?”. [in:] *Acta Universitatis Wratislaviensis* No 3060. *Język a Kultura*. Tom 20. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bartmiński, J. 2018. „O założeniach i postulatach lingwistyki kulturowej (na przykładzie definicji pracy). [in:] *Tertium Linguistic Journal* 3(1). pp. 26-55.
- Bartmiński, J., Tokarski, R. 1986. „Językowy obraz świata a spójność tekstu” [in:] *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, red. Dobrzyńska, T. Wrocław. Wydawnictwo Uniwersytet Wrocławski.
- Borzyszkowski, J., Mordawski, J., Treder, J. 1999. *Historia. Geografia. Język i piśmiennictwo Kaszubów / Historia. Geografia. Jãzëk i pismienizna Kaszëbów*. Gdańsk: Wyd. M. Rożak.
- Breza, E. 1997a. „Kształtowanie się kaszubskiego języka literackiego” [in:] J. Zieniukowa (ed.) *Obraz językowy słowiańskiego Pomorza i Łużyc. Pogranicza i kontakty językowe*. Warszawa: Wydawnictwo SOW. pp. 247-256.
- Breza, E. 1997b. „Merkmale der kaschubischen Literatursprache” [in:] B. Synak, T. Wichierkiewicz (eds.) *Language Minorities and Minority Languages in the Changing Europe*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. pp. 323-327.
- Breza, E. 2001. „Ewolucja poglądów na status kaszubszczyzny” [in:] E. Breza (ed.) *Kaszubszczyzna / Kaszëbizna*, z serii *Najnowsze dzieje języków słowiańskich*, Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej. pp.61-70.
- Bystroń, J.S. (1933) *Przysłowia polskie*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Chruszczewski, P. 2011. *Językoznawstwo antropologiczne. Zadania i metody*. Wrocław: Polska Akademia Nauk.
- Dąbrowska, A. 2005. „Współczesne problemy lingwistyki kulturowej: [in:] *Postscriptum* nr 2-1 (48-49). pp. 140-155.

- Głaz, A. 2015. „Czym jest językoznawstwo kulturowe?” [in:] *Etnolingwistyka* 27. Lublin: Wydawnictwo UMCS. pp. 221- 225.
- Gołąbek, R. 2019. „Kashubian as an ausbau language: a sociolinguistic perspective” [in:] *Language, Literature and Culture in Education* 2019. Nitra: SlovakEdu. pp.65-77.
- Gołąbek, R., Stachurska, A. 2020. „On selected efforts with a view to the standardization of the Kashubian Language” [in:] Trzeźniowski, D., Stachurska, A. (eds.) *Język na rozdrożu*. Radom: Wydawnictwo Uniwersytetu Technologiczno – Humanistycznego w Radomiu.
- Gòłąbk, E. 2005. *Kaszëbsczi słowôrz normatywny*. Gdańsk: Oficyna Czeć.
- Gòłąbk, E. 1997. *Wskôżë kaszëbszczégò pisënkù*. Gdańsk: Oficyna Czeć.
- Grzegorzczakowa R., 1999. „Pojęcie językowego obrazu świata” [in:] *Językowy obraz świata*, Bartmiński, J., Lublin, pp. 39–46.
- Gumperz, J. J. 1971. *Language in Social Groups*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hołówa, T. (1986) *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Humboldt, W. von. (2002) *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*, wybrała, przełożyła i poprzedziła słowem E.M. Kowalska. Warszawa.
- Kloss, H., 1967. “‘Abstand Languages’ and ‘Ausbau Languages’” [in:] *Anthropological Linguistics*, Vol. 9, No. 7. pp. 29-41.
- Krzyżanowski, J.(1969-1974) *Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich*. t.I-IV. Warszawa.
- Lewandowska, K., Organek, L. 2018. „Język, wartości, granice. Rewitalizacja języka etnicznego w dobie globalizacji – sytuacja społeczności kaszubskiej Pogranicze” [in:] *Studia Społeczne*, Tom XXXII. pp 129-144.
- Makurat-Snuzik, H. 2019. „Problemy przekładu na język zdominowany”. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Makùrôt, H. 2016. *Gramatika kaszëbszczégò jãzëka*. Gdańsk: Wëdôwizna Kaszëbskò-Pòmòrszczégò Zrzeszeniô.
- Mańczyk, A. (1982) *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*. Zielona Góra: WSP.
- Masłowski, D., K. (2011) *Wielka księga przysłów polskich*. Warszawa: Weltbild.
- Mazur, J. 2001. „Dialekty” [in:] S. Gajda (Ed.) *Język polski*. Opole. pp. 403–421.
- Mieder, W. (2004) *Proverbs. A Handbook*. Westport, Connecticut; London: Greenwood Press.
- Mordawski, J. 2018. *Geografia Kaszub*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko Pomorskie / Kaszëbskò-Pòmòrszczé Zrzeszenie.
- Obracht-Prondzyński, C. 2002. *Kaszubi. Między dyskryminacją a regionalną podmiotowością*. Gdańsk: Instytut Kaszubski w Gdańsku, Uniwersytet Gdański.

- Pioch, D. 2016. „Działania dotyczące standaryzacji i normalizacji języka kaszubskiego w ostatnim dziesięcioleciu” [in:] *Biuletyn Rady Języka Kaszubskiego*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie. pp. 205-212.
- Pomierska, J. 2002. *Przysłowie Samò są Rodzy w Głowie*. Gdańsk: Oficyna Czac.
- Pomierska, J. 2013. *Przysłowia kaszubskie. Studium z paremiografii i paremiologii*. Gdańsk: Instytut Kaszubski w Gdańsku.
- Sękowska, E. 2000. „Nurt antropologiczno – kulturowy we współczesnym polskim językoznawstwie. [in:] *Poradnik językowy*. z. 6, pp. 11-20.
- Smolicz J. 1987. „Język jako wartość rdzenna” [in:] *Kultura i Społeczeństwo*, nr 1.
- Synak B. 1998. „Kaszubska tożsamość. Ciągłość i zmiana”. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Treder, J. 2013. „Kaszubszczyzna - od dialektu do języka” [in:] A. Dunin-Dudkowska, A. Małyńska (eds.) *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – Procesy – Tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Janowi Mazurowi*. Lublin: Wyd. UMCS. pp. 421-438.
- Tokarski, R. (2001) *Słownictwo jako interpretacja świata*. //Bartmiński, J. (eds.) *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo UMCS. pp. 366.
- Tokarski, R. 1998. „Językowy obraz świata a niektóre założenia kognitywizmu” [in:] *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tokarski, R. 2013. *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zieniukowa, J. 1996. “Das Kaschubische in der polnischen sprachwissenschaftlichen Forschung nach 1945” [in:] *Zeitschrift für Slawistik*, t. 41, z. 1, Berlin. pp. 75-85.
- Zieniukowa, J. 1997a, “On the Languages of Small Multilingual Ethnic Groups – the Case of Sorbian and Kashubian” [in:] red. B. Synak, T. Wichierkiewicz (eds.) *Language Minorities and Minority Languages in the Changing Europe*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. pp. 311-316.
- Zieniukowa, J. 1997b. „Powstanie i funkcjonowanie języków literackich małych grup etnicznych – paralele i kontrasty kaszubsko-łużyckie” [in:] J. Zieniukowa (ed.) *Obraz językowy słowiańskiego Pomorza i Łużyc. Pogranicza i kontakty językowe*. Warszawa: Wydawnictwo SOW. pp. 205-216.
- Zieniukowa J. 2006. „Nowe zjawiska w komunikacji w języku kaszubskim” [in:] Treder J. (ed.) *Kaszubszczyzna w przeszłości i dziś = Kaszëbizna dõwni ẽ dzys*. Warszawa: Retro-Art.
- Zieniukowa, J. 2009. Zmiany w statusie języka kaszubskiego od połowy XX wieku do początku XXI wieku [in:] *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*. pp. 259-269.
- Zieniukowa, J. 2018. Ewolucja poglądów na status Kaszubszczyzny [in:] J. Zieniukowa (ed.) *Zagadkowa kaszubszczyzna. Studia o kaszubskim języku regionalnym*. Warszawa – Gdańsk: Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk, Instytut Kaszubski. pp. 15-27.

Żuk, G. 2010. Językowy obraz świata w polskiej lingwistyce przełomu wieków. // *Przeobrażenia w języku i komunikacji medialnej na przełomie XX i XXI wieku*, red. Małgorzata Karwatowska i Adam Siwiec. Chełm, pp. 239–257.

Iwona Gryz
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
e-mail: i.gryz@uthrad.pl
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2022.012>

TEACHING ENGLISH TO UPPER PRIMARY LEARNERS WITH ADHD

Abstract: The article begins with the presentation of students with special educational needs based on the Regulation of the Minister of National Education. Then, it discusses the general principles of working with such students, giving specific tips for English teachers. Subsequently, it presents the results of the occurrence of the phenomenon based on various studies on the territory of the United States and selected European countries. In addition, it focuses on the three main characteristic symptoms of students with ADHD (attention deficit, impulsiveness, hyperactivity) and explains the subtypes of ADHD. The author also adds characteristics of students with ADD. Particular attention is paid to presenting ways of adapting the English language teaching environment in the primary school to the needs of students with ADHD and the most effective rules of cooperation with them. Finally, it describes selected practical tips for working with students with ADHD at the second educational level of the primary school, giving examples of exercises developing various language skills.

Keywords: students with special educational needs, ADHD, ADD, primary school, second educational level (grades 4th – 8th).

Streszczenie: Artykuł rozpoczyna się od przedstawienia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Następnie omawia ogólne zasady pracy z takimi uczniami, udzielając szczegółowych wskazówek dla nauczycieli języka angielskiego. Kolejno prezentuje wyniki występowania zjawiska podstawie różnych badań dotyczących terenu Stanów Zjednoczonych oraz wybranych krajów Europy. Ponadto, skupia się na trzech głównych charakterystycznych symptomach uczniów z ADHD (zaburzenia uwagi, impulsywność, nadpobudliwość ruchowa), a także wyjaśnia podtypy ADHD. Autorka dodaje również cechy uczniów z ADD. Szczególną uwagę zwrócono na przedstawienie sposobów dostosowania środowiska lekcyjnego języka angielskiego w szkole podstawowej do potrzeb uczniów z ADHD oraz najskuteczniejszych zasad współpracy z tymi uczniami. Na koniec opisuje wybrane praktyczne wskazówki

do pracy z uczniami z ADHD na drugim etapie edukacyjnym szkoły podstawowej, podając przykłady ćwiczeń rozwijających różne sprawności językowe.

Słowa kluczowe: uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ADHD, ADD, szkoła podstawowa, II etap edukacyjny (klasy IV – VIII).

Students with special educational needs

The current canon of students with special educational needs was introduced by the Minister of National Education in the Regulation of August 9, 2017, on the principles of providing and organizing psychological and pedagogical assistance in public kindergartens, schools and institutions (Journal of Laws of 2017, item 1591, as amended)¹. These needs are understood as groups of developmental problems entitling the child to be covered by psychological and pedagogical assistance resulting in particular from:

- 1) disability;
- 2) social maladjustment;
- 3) the threat of social maladjustment;
- 4) behavioral or emotional disorders;
- 5) special talents;
- 6) specific learning difficulties;
- 7) lack of competence and language skills;
- 8) chronic illness;
- 9) crisis or traumatic situations;
- 10) educational failures;
- 11) environmental neglect related to the living situation of the student and his family, leisure activities and environmental contacts;
- 12) adaptive difficulties related to cultural differences or changes in the educational environment, including those related to prior learning abroad.

In § 2. 1. of the Regulation, it is explained that psychological and pedagogical assistance provided to a student in a kindergarten, school and institution consists of identifying and meeting the individual development and educational needs of the student and identifying the student's individual psychophysical capabilities and environmental factors affecting his / her functioning in the kindergarten, school and educational institution, in order to support the development potential of the student and create conditions for his / her active and full participation in the life of the kindergarten, school and educational institution, as well as in the social environment².

¹ See: ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – Dz.U. 2017 poz. 1591 (z późn. zm.): D20171591.pdf (sejm.gov.pl), [accessed: 05.11.2022].

² Ibidem.

The term special educational needs is explained in detail by Professor Marta Bogdanowicz, who believes that these needs

refer to this group of students who cannot cope with the requirements of the generally applicable educational program. They have much more difficulties in learning than their peers. They are able to continue their education, but they need pedagogical help in the form of a special curriculum and upbringing, special methods adapted to their needs, possibilities and limitations. They should be taught by specialist teaching staff in appropriate basic conditions, taking into account different organizational solutions³.

Therefore, the concept of special educational needs (SEN) has a very broad scope, it refers to a large group of students who, for various reasons, are unable to face the requirements of the generally applicable educational program on their own. These students have much greater learning difficulties than their peers. They can continue their education, but they need appropriate pedagogical support in the form of a special curriculum, special methods adapted to their needs, possibilities and limitations, and specialist teaching staff. The key here is the fact, regardless of the definition or classification of SEN, that their individual abilities and needs should always be taken into account while dealing with such learners.

As a source of information about the potential and problems of students with special educational needs, a teacher may use: decisions and opinions of psychological and pedagogical counseling centers, including specialist ones, observations and diagnoses made by teachers in kindergarten and school, conversations and interviews with parents, information obtained from teachers and tutors, specialists working with the student, any student's work, sheets diagnosing the student's progress in learning and behaviour. The teacher's knowledge of human developmental psychology at various stages of his growth is also important, as well as familiarization with contemporary problems of children and youth. In order to properly interpret information about students' problems, the teacher's sensitivity and empathy are essential.

General principles of working with students with special educational needs

The school is obliged to create a friendly atmosphere and conditions for students with developmental dysfunctions. Diagnosing a student with specific learning difficulties requires teachers to individualization of work during lessons⁴. Therefore, a teacher is supposed to introduce teaching forms and methods that activate students,

³ M. Bogdanowicz, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, No. 3, p. 216.

⁴ See: ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych – Dz.U. 2019 poz. 373: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000373/O/D20190373.pdf>, [accessed: 07.10.2022].

adapt educational requirements in terms of methods, forms, means and principles of teaching to existing developmental deficits. What is more, an educator is obliged to put a great effort on cooperation with parents based on understanding the child's problems, as well as help the students use their intellectual potential fully.

Tips for the teacher to work with students with SEN

Before we start working with a dysfunctional student, our duty as educators is, above all, to get familiar thoroughly with the particular student's situation, i.e. carefully familiarize ourselves with the opinions, decisions and any diagnoses (e.g.: ophthalmology, laryngology) that the student possesses. The student with a developmental dysfunction usually presents significant difficulties in learning, therefore the forms and methods of work should be adapted during educational classes to the psychophysical abilities of the student. While working with a student with SEN, a teacher may apply the following solutions:

- ✓ frequent use of positive reinforcement, presenting the attitude of a cheerful and patient guide, basing on the student's strengths, building a positive self-esteem of the student,
- ✓ understanding and accepting the student, providing positive support,
- ✓ extending the working time, taking into account the slower pace of work and faster fatigue,
- ✓ dividing longer instructions into shorter fragments,
- ✓ using short and transparent messages while working with the student and controlling the level of a learner's understanding,
- ✓ using gradation of tasks, activities and homework,
- ✓ adapting the conditions of tests and exams (e.g.: exemption from learning a second foreign language)⁵,
- ✓ more frequent questioning from a smaller amount of material, dividing a given task into smaller stages, avoiding asking questions on the forum of the class, but from a "safe" place for the student, e.g.: from the seat where a learner sits next to a friend (if it results from the clinic's recommendations),
- ✓ replacing oral and written responses and vice versa (if it results from the clinic's recommendations),
- ✓ triggering spontaneous activity in the student, developing his creativity and talents,
- ✓ making sure that the student understands the instruction correctly, controlling the student during classes discreetly,
- ✓ individualization of work during the lesson and individual approach to the student during tests and class work, noticing and appreciating the smallest progress,
- ✓ organizing didactic and compensatory, corrective and compensatory, specialist and revalidation classes for the student,

⁵ Ibidem.

- ✓ taking into account students' deficits in the didactic process and providing them with special teaching aids (e.g.: glasses, magnifying glass, speech synthesizer, hearing aid), as well as taking care of removing architectural barriers,
- ✓ using technical facilitations for the student (e.g.: a writing tool with an overlay, a student's place close to the blackboard and a teacher, a larger size of writing paper, a computer, letter blocks, a font),
- ✓ motivating students to work and involving them in responsibility for their own educational process,
- ✓ teaching the skills of coexistence in a group (developing social competences), providing support when entering a peer group,
- ✓ inclusion in the life of the school, as well as in the class group, ensuring contact with peers and caring about correct relationships (e.g.: discos, trips, school performances), avoid exclusion from classes during which a student with special educational needs is less independent or less able,
- ✓ shaping appropriate social behaviour, tolerance, understanding and mutual support,
- ✓ guiding the right way of thinking and acting in a difficult task situation for the student, helping in analysis of complex tasks,
- ✓ not lowering the grade for making lexical and spelling mistakes, for which there is no rule,
- ✓ assessing the process of work and reasoning, and not just the results, praising and rewarding not so much for the results of work, but for the effort put in,
- ✓ organizing peer support in the field of self-service and compensating for deficiencies after a period of absence from school,
- ✓ providing additional explanations, if necessary,
- ✓ enabling written homework to be done on a computer (if it results from the clinic's recommendations),
- ✓ encouraging students to search for their own ideas for solving the task,
- ✓ ensuring success in solving tasks and recognition of a teacher,
- ✓ addressing the student directly,
- ✓ creating an atmosphere of peace and mutual trust (flexibility of working in a group giving the possibility of additional activities in order to relieve negative emotions),
- ✓ ensuring proper organization of the external environment (neatness, order, limiting stimuli),
- ✓ using activating methods in working with the student, implementing individual methods of checking knowledge and assessing it,
- ✓ implementation of multi-sensory strategies in getting to know the environment, shaping the ability to function properly in the environment.

Students with ADHD

Hyperkinetic syndrome is the name of a nosological unit introduced by the World Health Organization (WHO) (1992) in the International Classification of Diseases (ICD-10), which is used on a daily basis by both physicians and psychologists in the case of diagnosis of diseases. The abbreviation ADHD comes from the English attention deficit hyperactivity disorder, which is the term of the fourth version (1998) of the American Psychiatric Association's Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV). Currently, since May 2013, the DSM-V classification is in common use. The changes made in this version may increase the prevalence of ADHD. According to Jennifer J. Treuting and Stephen P. Hinshaw:

ADHD is a disorder characterized by developmentally inappropriate attention deficits, impulsiveness and hyperactivity, which persist for more than six months, and their severity causes significant difficulties in functioning in the most important areas of life. The diagnostic criteria for attention deficit hyperactivity disorder are divided into groups of symptoms: attention deficit disorder, hyperactivity and impulsiveness (2001; in: T. Hańć, 2009, p. 9).

Russell A. Barkley defines ADHD as "*attention deficit hyperactivity disorder; identifying it with a disorder of self-control, including disorders of attention concentration, reaction control, and level of arousal*" (2009, p. 39).

In Paul Cooper's and Katherine Ideuse's opinion:

Attention deficit hyperactivity disorder with attention deficit disorder (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD)) is a medical, applied diagnosis towards children and adults with serious cognitive and behavioural difficulties in important aspects of your life (e.g.: in family and personal relationships, at school or at work). These difficulties can be attributed to both impulse control problems, hyperactivity, and attention disorders (2001, p. 25).

ADHD is a disorder characterized by age-inappropriate deficits in attention, impulsiveness and hyperactivity (Figure 1), persistent for over six months, and their intensification causes difficulties in functioning in important areas of life⁶.

⁶ T. Hańć, *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD*, Kraków: Impuls 2009, p. 9.

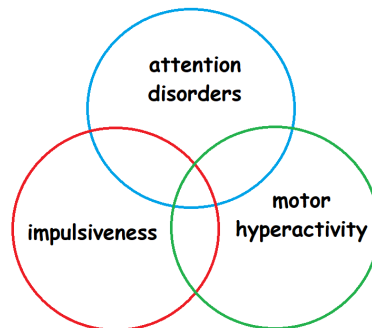


Figure 1: *Three main groups of ADHD symptoms (own authorship)*

Based on the American Psychiatric Association (DSM-IV) classification, subtypes of this disorder can be identified (Figure 2).

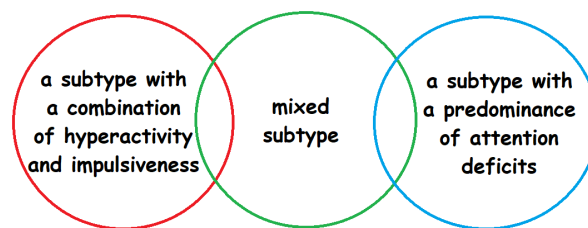


Figure 2: *Subtypes of ADHD (own authorship)*

The subtype with a combination of hyperactivity and impulsiveness characterizes constant change of the place, the greatest joy is given to the child by movement and speed. The subtype with a predominance of attention deficits refers to a child with high attention deficits difficulty with her focus, but in certain situations she can help deal with mobility – remaining still. As far as the mixed subtype is concerned, it is characterized by increased symptoms of hyperactivity and impulsivity, and attention deficit disorder.

ADD – the type of ADHD

One type of attention deficit hyperactivity disorder worth mentioning is ADD (*attention deficit disorder*). It is a mental disorder that is mainly characterized by problems with attention span, focus and impulsivity. Although ADD is often treated as a variant of ADHD, it is distinguished from this condition by the lack of hyperactivity or its presence only in a mild degree. Such a learner is perceived

by those around him / her as lazy and unwilling to take action. This type is dominant among girls. People with ADD often have problems with completing tasks and may seem disorganized or sloppy. They can also be impulsive and easily distracted. In addition, students with ADD may have difficulty remembering conversations or following instructions with attention to detail and keeping their mind on one task at a time. Students with ADD have a dreamy disposition. They give the impression of being slow, staying in their own world, constantly pensive, absent-minded. What is more, they may appear to be suffering from depression. As a result, children with ADD may find it very difficult to multitask.

In order to understand the essence of **attention disorders** fully, it is necessary to explain what it concerns, what are its functions, aspects and characteristics:

Attention is a mechanism for reducing information overload. Its basic functions are: selectivity, i.e. the ability to choose one stimulus, source of stimulation, or train of thought at the expense of others; vigilance, that is, the ability to wait for a long time for the appearance of a specific one stimulus (signal) combined with ignoring other stimuli (noise); searching, i.e. a systematic study of the field of perception in order to detect objects meeting the assumed criterion⁷.

The term **attention disorders** is also understood as a weaker ability to concentrate on the task at hand. It involves both directing attention and maintaining it. The child may exhibit the following behavioral patterns:

- ✓ very quick distraction – a short attention span (difficulty maintaining attention on one selected stimulus; problems with long concentration on a given activity despite good external conditions; a student is quickly distracted by irrelevant stimuli and quickly gets bored),
- ✓ difficulty in choosing the most important stimulus,
- ✓ difficulty with maintaining continuous attention while performing one task (the student does not remember what he / she was supposed to do),
- ✓ inattentive listening and forgetting instructions quickly; a learner forgets what he / she was talking about in the middle of his performance,
- ✓ difficulty in following successive instructions (but not because of misunderstanding of instructions),
- ✓ difficulty with remembering to collect all the things necessary to perform a given activity (e.g.: writing materials, crayons, toys),
- ✓ losing and forgetting things, especially school objects,
- ✓ difficulty with organizing work, study, playing,
- ✓ quick interruption of started work; difficulties in completing the work started,
- ✓ great fatigue; low perceptiveness,
- ✓ moving to the next activity without finishing the previous one.

⁷ See: W. Radziwiłłowicz, *Cognitive development of children at an early school age*, Kraków: Impulse 2004, p. 51.

Impulsiveness is the lack of ability to control or inhibit the reaction. It may result in the following behavioral patterns:

- ✓ acting on the impulse appearing at the moment, without much thought,
- ✓ failing to answer before the question has been asked in its entirety,
- ✓ giving chaotic and ill-considered answers to a question, with many off-topic digressions,
- ✓ difficulty in waiting for your turn, e.g.: during a team game,
- ✓ interrupting others, e.g.: interfering in a conversation,
- ✓ excessive talkativeness, interfering in other people's conversations,
- ✓ lack of ability to plan activities, organize, order and control your own activities, spending many hours on preparing to perform a specific task (e.g.: constantly looking for a notebook),
- ✓ frequent changes of activities and body position,
- ✓ appearing to be aggressive, as they often succumb to an internal spontaneous imperative to immediately satisfy their own needs or wants.

Motor hyperactivity, i.e. excessive, unjustified physical activity compared to other children in the age group. Symptoms of hyperactivity include:

- ✓ the need to move; treating all forms of physical rest as punishment,
- ✓ motor hyperactivity while sitting: fidgeting, spinning, waving arms, legs,
- ✓ frequent getting up, walking around the classroom, running, moving a leg or arm, climbing the objects, manipulating various objects, e.g.: a pen, an eraser, the scrap of paper,
- ✓ excessive noisiness while playing, difficulty in playing quietly,
- ✓ running regardless of obstacles and possible danger,
- ✓ harassing, jostling others, poking and touching,
- ✓ the appearance of forced movements and tics, especially during limited spontaneous activity.

Data and statistics about ADHD

In the course of 2016 – 2019 time millions of American children have been diagnosed with ADHD⁸. The estimated number of children aged 3 – 17 years ever diagnosed with ADHD, according to a national survey of parents⁹, is 6 million (9.8%) using data from 2016-2019. This number includes 3–5 years: 265,000 (2%), 6–11 years 2.4 million (10%), 12–17 years: 3.3 million (13%). The conducted survey shows that boys (13%) are more likely to be diagnosed with ADHD than girls (6%). Black, non-Hispanic children and White, non-Hispanic

⁸ See: *State-based Prevalence of ADHD Diagnosis and Treatment 2016-2019*, <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/data/diagnosis-treatment-data.html>, [accessed: 02.06.2022].

⁹ See: . H. Bitsko, A. H. Claussen, J. Lichstein, et al. (2022). Mental health surveillance among children – United States, 2013–2019. *MMWR Suppl.*, 71(2), pp. 1-48, [accessed: 02.07.2022].

children are more often diagnosed with ADHD (12% and 10%, respectively), than Hispanic children (8%) or Asian, non-Hispanic children (3%). Estimates for ADHD vary state¹⁰: ADHD diagnosis among children aged 3–17 years: State estimates vary from 6% to 16%. Any ADHD treatment among children with current ADHD: State estimates vary from 58% to 92%. ADHD medication: State estimates vary from 38% to 81%. ADHD behaviour treatment: State estimates vary from 39% to 62%. An estimated 6.1 million American children between the ages of 2 and 17 have ever received a diagnosis of ADHD, representing 9.4% of the total age group nationwide as of 2016¹¹. According to information fund in *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2014 and 2018, the percentage of children ever diagnosed with ADHD increases with age. Research shows that 2.4% (388,000) of children between the ages of 2 and 5 and 9.6% (2.4 million) of children between the ages of 6 and 11 were diagnosed with ADHD. The average age of diagnosis of severe ADHD is 4 years. The average age of diagnosis of moderate ADHD is 6 years. The average age of diagnosis of mild ADHD is 7 years.

On the basis of the research, 5.29% of the population are children with hyperactivity disorders (on average one student per class) and about 4% of adults. This suggests that ADHD symptoms in childhood persist in many people into adulthood¹².

Kamil Chorążka et al. claims that the prevalence of ADHD in the populations of children and adolescents in Europe varies depending on the diagnostic scale used. In Italian schools, among children and adolescents aged 8–15, 1.32% met the criteria for ADHD¹³ according to the interview Kiddie-Sads-Present and Lifetime Version (K-SADS-PL)¹⁴. According to the DSM-IV criteria, 4.8% of children between the ages of 3 and 17 in Germany¹⁵ and up to 17.1% of children between 6 and 15 years of age.

¹⁰ See: M. L. Danielson, J. R. Holbrook, K. Newsome, S. N. Charania, R. F. McCord, M. D. Kogan, S. J. Blumberg (2022). State-level estimates of the prevalence of parent-reported ADHD diagnosis and treatment among U.S. children and adolescents, 2016–2019. *Journal of Attention Disorders*, published online May 22, 2022, [accessed: 02.09.2022].

¹¹ See: <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/data.html>, [accessed: 02.05.2022].

¹² Z. Kupnicka, G. Poraj, J. Kaźmierski, (2017), *ADHD u osób dorosłych – rozpoznawanie, przyczyny i skutki*, *Psychiatria i Psychologia Kliniczna* 17 (3), pp. 195–202.

¹³ See: K. Chorążka, P. Miłkowska, B. Łoza, M. Polikowska, (2015), *Rozpowszechnienie zespołu nadpobudliwości psychoruchowej we współczesnym świecie*, *Neuropsychiatria. Przegląd Kliniczny. Review of Clinical Neuropsychiatry*, VOL. 7 (NR 1), pp. 25–30.

¹⁴ See: R. Donfrancesco, A. Marano, D. Calderoni et al., (2014), *Prevalence of severe ADHD: an epidemiological study in the Italian regions of Tuscany and Latium*, *Epidemiol Psychiatr* 15, pp. 1–9.

¹⁵ See: R. Schlack, H. Hölling, B. M. Kurth, M. Huss, (2007), *The prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) among children and adolescents in Germany. Initial results from the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS)*. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz* 50 (5–6), pp. 827–835.

in Portugal suffered from this disorder¹⁶. A high percentage of children is also affected in Finland – 8.5% of adolescents aged 16 – 18¹⁷. In European studies using the ICD-10, the percentage of ADHD patients is lower for the reasons mentioned above. In the work of German researchers in a selected population of over 2,000 children and adolescents between 7 and 17 years of age percentage of patients with ADHD/HD by criteria of ICD-10 was 1%, while the same population according to DSM-IV met the criteria for diagnosis in 5%¹⁸. Similarly in Spain, in a study that conducted by Cardo et al. in a group of 1.5 thousand. of children aged 6–12 years, 3.6% according to DSM-IV and 1.2% according to ICD-10 met the criteria for ADHD/HD¹⁹. Unfortunately, there is no precise data on the prevalence of ADHD in Poland. According to Tomasz Wolańczyk, Artur Kołakowski and Magdalena Skotnicka, the percentage of children suffering from ADHD in our country is similar to the global average (approx. 3–5%)²⁰.

Adapting English classroom environment to ADHD students in the primary school

The school should be a place where effective methods of transferring both knowledge and effective educational methods are introduced. The school is an environment in which a child meets a of demanding tasks, including: focusing on the lesson, restraining his own impulsiveness and mobility. Taking into account the problems that a student with ADHD is constantly struggling with, the school environment should be adapted in such a way as to create the most favourable conditions for such a student to learn and stay in the group. According to Agnieszka Pisula, Anita Bryńska, Artur Kołakowski, Magdalena Skotnicka and Tomasz Wolańczyk, among the rules that will make it easier for a learner with ADHD to function in school conditions, the following should be mentioned:

- creating an optimal workplace, e.g. close to the teacher's desk in order to maintain frequent eye contact with the child;
- ensuring a structured school environment by minimizing distractions;

¹⁶ See: M. M. Vasconcelos, J. Jr. Werner, A. F. Malheiros et al., (2003), *Attention deficit / hyperactivity disorder prevalence in an inner city elementary school.*, Arq Neuropsiquiatr 61(1), pp. 67-73.

¹⁷ See: S. L. Smalley, J. J. McGough, I. K. Moilanen et al., (2007), *Prevalence and psychiatric comorbidity of attention deficit/hyperactivity disorder in an adolescent Finnish population.*, J Am Acad ChildAdolesc Psychiatry 46(12), pp. 1575-1583.

¹⁸ See: M. Döpfner, D. Breuer, N. Wille et al., (2008), *How often do children meet ICD-10/DSM-IV criteria of attention deficit-/hyperactivity disorder and hyperkinetic disorder? Parent-based prevalence rates in a national sample – results of the BELLA study.*, Eur ChildAdolesc Psychiatry 1, pp. 59-70.

¹⁹ See: E. Cardo, M. Servera, C. Vidal et al., (2011), *The influence of different diagnostic criteria and the culture on the prevalence of attention deficit hyperactivity disorder.*, Rev Neurol 52(1), pp. 109-117.

²⁰ See: T. Wolańczyk, A. Kołakowski, M. Skotnicka, (1999), *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci. Prawie wszystko, co chcielibyście wiedzieć*, Bi Folium 1, Lublin, p. 40.

- adapting the rules in the classroom to the student's abilities;
- modifying the way of enforcing knowledge, the child should be able to supplement the written statement – orally;
- adapting homework to individual requirements ²¹.

What is more, in order to make it easier for a student with ADHD to focus during English classes, it is crucial to organize the external environment. Only the necessary school objects should be on the desk, so as not to distract the child. A colored marker may be within reach to mark important information. The student should sit away from distractions such as doors, windows, aquariums, and close enough to the teacher to control the student's work. For a person who needs more space, a learner can be placed in the back of the classroom, but an educator should monitor every few minutes that the student has understood the assignment and is working on it. A learner must be provided with a permanent place in the desk throughout the school year. In addition to this, it would be an effective idea to display the currently applicable rules in graphic and written form in a place visible to the student in the classroom.

While working with a student with ADHD during English lessons, a helpful option worth implementing in English classes is to prepare a class calendar / schedule, in which the teacher will place in English basic information about the dates of tests, planned projects, handing in homework, and all important class and school events. Of course, it is necessary to refer to this information constantly and regularly, repeatedly remind individual dates. While consolidating *the Present Simple Tense*, you can also make an "*English Classes Ritual Memo*" in English. It will help the student with ADHD to follow and anticipate individual parts of the classes, support in creating an atmosphere of safety and assist the students in organizing their own work through the ability to control time mentally. This tool should be placed in a visible and accessible place for the learners to be able to have constant eye contact with the calendar and to be able to modify the entries in the schedule on their own. While working with younger students or preschoolers, it is worth introducing in the calendar iconography illustrating planned activities or pictograms understandable for children. Significantly, English teachers will care for a student with ADHD if we prepare a list of consecutive activities necessary for the correct performance of a given exercise or activity (e.g.: by working on the ability to write a given form – essay, email, description of a person). In this way, the hyperactive student will achieve the set goal more easily, because a learner will not meet any obstacles to focus on a shorter part of the lesson. It is necessary to monitor their work constantly and consistently enforce the execution of a given stage of the exercise.

²¹ See: A. Bryńska, A. Kołakowski, A. Pisula, M. Skotnicka, T. Wolańczyk, (2022). *ADHD – Zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

General work rules Upper Primary Learners with ADHD

Russell Alan Barkley, Ph. D., an American clinical psychologist, clinical professor of psychiatry, an internationally recognized authority on attention deficit hyperactivity disorder (ADHD/ADD) in children and adults, claims that working with a child with ADHD is extremely difficult and demands from everyone involved in the upbringing of a young man great commitment and sacrifice. He adds, however, they would be nothing without empathy, idealism and a great desire to help and see a child with hyperactivity psychomotor and attention deficit of the unusual, intelligent and valuable human. Therefore, Russell A. Barkley presents 14 principles to facilitate dealing with a child with ADHD:

1. Promptly give your child feedback and explain the consequences.
2. Inform your child often about the consequences of his actions.
3. Invoke more clear, meaningful, and positive consequences than other children receive, e.g. special privileges, exceptional awards.
4. Use encouragement more than punishment.
5. Externalize time, e.g. by using a minute minder.
6. Externalize important information by writing it down and putting it where it is done.
7. Externalize the sources of motivation while performing the task by providing positive reinforcements – rewards.
8. Make thinking and problem solving that physical, i.e. measurable in relation to reality.
9. Be consistent over time and react the same to changes in circumstances.
10. Do instead of talk.
11. Anticipate problematic situations – remind the child of the rules of good behaviour, assign a reward for good behavior, and a punishment in case of bad behaviour.
12. In any situation, remember that the child suffers from ADHD.
13. Don't take on your child's problems or disorders.
14. Practice forgiveness – the most important and difficult rule²².

The English language teachers cannot forget about the basic principles of fruitful cooperation with ADHD students, i.e.:

- ✓ The principle of regularity – these are activities in a fixed rhythm, in which abrupt and radical changes are avoided in order to ensure a sense of security and constancy.
- ✓ The principle of repetition. Repeating clear, simple commands multiple times and making sure that the child understood them correctly.
- ✓ The principle of clearly defined rules and norms.

²² See: R. A. Barkley, (2009). *ADHD podjąć wyzwanie: kompletny przewodnik dla rodziców*, trans. A. Błachnio, Poznań: Zysk i S-ka, pp. 203-213.

- ✓ The principle of consequence. Calm and consistent enforcement of established rules. Instructing the child to complete each undertaken task.
- ✓ The principle of individualization. Adjusting the learning conditions to the psychophysical abilities and pace of the student's work.
- ✓ The principle of using of positive reinforcement only. Frequent rewards are recommended, mainly social, such as praise, a smile, a hug or small material rewards – at least for the manifestation of the desired behaviour.
- ✓ The principle of creating an appropriate external structure: properly prepared learner's workplace, limiting distracting stimuli in the classroom.
- ✓ The principle of proper communication – listening to the student.
- ✓ The principle of providing students with the opportunities that ensure success.
- ✓ The principle of activating a learner by organizing additional activities to relieve emotions.
- ✓ The principle of alternation of effort and relaxation.
- ✓ The principle of adapting the structure of classes (alternate planning of calm and demanding physical activities, check if the student has noted homework).
- ✓ The principle of cooperation with the student's parents.

It is also worth mentioning about social initiatives, associations and foundations that support parents of children with ADHD. For example, on the website *Our Kids the trusted source*²³, parents can find the list of schools and classes for children with ADHD in Poland, as well as a vast amount of practical advice how to grow their children. The detailed information about the well-known social campaign organized in Poland “Zrozumieć dziecko z ADHD” is published on the *ADHD. Zespół Aspergera* website²⁴. People with ADHD who need help and support can turn to the ATTENTIO²⁵ association, which was established only in 2021. It aims to conduct comprehensive activities aimed at minimizing psychological and social costs resulting from and related to ADHD, based on reliable and up-to-date scientific knowledge, individual and collective experiences of people with attention disorders, recognizing challenges related to the diagnosis of adults and recognizing the importance of neurodiversity as value that enriches modern society. In Poland the famous foundation for children with ADHD disorder is also SAVANT. As part of its statutory activities, the SAVANT Foundation works for children and adults with ADHD, Asperger's syndrome, autism spectrum and other developmental challenges. I support families, teachers and all those who can improve the situation of children. The Foundation believes in the achievements of science, in particular in the fields of medicine, psychology and pedagogy²⁶. The another Polish association,

²³ <https://www.ourkids.net/pl/szkoly-dla-dzieci-z-adhd.php>, [accessed: 03.04.2022].

²⁴ <https://adhd.org.pl/index.php/inicjatywy-akcje-kampanie-spoleczne>, [accessed: 03.07.2022].

²⁵ <https://attentio.org.pl/stowarzyszenie/>, [accessed: 03.05.2022].

²⁶ <https://spis.ngo.pl/137325-fundacja-savant-ogolnopolska-kampania-na-rzecz-adhd-i-zespolu-aspergera>, [accessed: 03.05.2022].

ATTENTIO, helps people with ADHD, too, especially adults²⁷. The foundation Dajemy dzieciom siłę²⁸ also takes care about students with special educational needs, among others with ADHD.

Selected practical tips for working with a student with ADHD in the primary school

Exemplary strategies for dealing with *excessive impulsiveness*

A student with attention deficit hyperactivity disorder has trouble with understanding simple commands. Therefore, it is necessary to provide him / her with uncomplicated messages, understandable, clear, transparent and unambiguous instructions. It is worth preparing a set of commands and factual explanations in a foreign language for students with ADHD, necessary for implementation as a classroom language. The verbal examples: *Attention, we start listening. Please remember this. It is very important. Look at me and focus yourself.* What is more, English language teachers can call students' attention through the use of various sounds. For instance, we can focus preschool and early school children by calling a kitty, humming a welcome song or starting a rhyme in a foreign language. The non-verbal examples: raising a hand or a selected signaling device (e.g.: the British flag), placing a finger on the lips, clapping hands, touching the student's shoulder with the hand, etc., you can gently tap your fingers on the desk or blackboard, as well. Before giving a command, make sure the student is listening to you right now. Therefore, it is an additional necessity to work out, together with a particular student or the entire class team, a method that attracts students' attention and discipline everyone to work. What is the most important in this field, each new activity should be clearly and distinctly emphasized.

Exemplary strategies for dealing with *motor hyperactivity* in the primary school

To release students' excessive energy we may allow them for purposeful movement (e.g.: bringing chalk, wiping off the board, sitting on a ball that allows you to bounce without disturbing others). Furthermore, the alternative controlled activities can become of great help in the classroom. Active didactic situations should also be implemented, such as role-playing, staging, while using means of expression, including movement, touch, gesture. Definitely an effective method to work with students with ADHD is the Total Physical Response Method. Thanks to this method, which primarily combines speech and movement, and introduces different types of drills as the main strategy, the teacher can create conditions for multiple repetition and consolidation of the new material. For example, a movement game "*Simon says*" for very young learners, to practise orders or movement verbs.

It is a good option to implement movement games that give the opportunities of social contacts. Games support motor skills, contribute to physical development

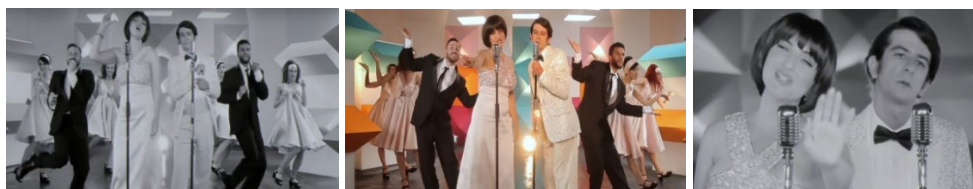
²⁷ <https://attentio.org.pl/>, [accessed: 03.04.2022].

²⁸ <https://fdds.pl/>, [accessed: 03.05.2022].

as well as have a positive effect on concentration of attention. They develop not only the sense of sight, hearing, but also the kinesthetic one, as well as the sense of space and rhythm. In addition, they encourage communication with others and allow you to release suppressed emotional tension.

Example 1. *“I move like...”*. Students walk freely around the classroom, the teacher gives instructions in English to imitate the walk of a bear, frog jumping, goose gait, stork flight, etc.

Example 2. Students are played a song from YouTube, e.g.: Takagi & Ketra – *L’esercito del selfie* ft. Lorenzo Fragola, Arisa. The learners are challenged to choose one person from the teledysk and imitate all the movement the person does. The girls choose a woman whereas the boys look for a man.



Picture 1. The clips from Takagi & Ketra – *L’esercito del selfie* ft. Lorenzo Fragola, Arisa²⁹

Example 3. *Pantomime*. Students make a circle and in turn they present their hobbies or interests without saying a word. They can also play *Puns*. Being divided into smaller groups they take part in a contest showing the action verbs written in slips of paper by the teacher.

Examples of strategies for dealing with **attention disorders** in the primary school

Mnemonics are helpful activities improving a learner’s ability to focus attention and concentration. According to Tony Buzan (1988) *“The mnemonic techniques are the art of remembering, and a series of highly effective techniques of memory supporting the learning process create them. When using the natural tendency of the brain and known processes of human memory a teacher can facilitate the process of teaching”*³⁰. Mnemonics are to help improve the functioning of memory – some of them are used spontaneously but some require training.

Example 1. The method of creating acronyms involves a word or a phrase in which the first letters refer to the memorized information. A word or phrase which

²⁹ <https://youtu.be/FQkaH5ppFek?list=RDFQkaH5ppFek>, [accessed: 03.09.2022].

³⁰ T. Buzan, *Make the Most of Your Mind*, Wydawnictwo Pan Books, London 1988.

is the acronym does not have to be sensible, although this is easier to remember for pupils with specific learning difficulties. These are some examples of acronyms:

HOMES – Huron, Ontario, Michigan, Erie, Superior – to remember the names of *Great Lakes* better.

STAB – Soprano, Tenor, Alt, Bass – four voices in a quartet.

NEWS – North, East, West, South – the points of the compass.

FAN BOYS – use o comma between two independent clauses separated by one of the “FAN BOYS” (for: And, Nor, But, Or, Yet, So).

BEDMAS – Brackets, Exponents, Division, Multiplication, Addition, Subtraction – sequence in which should tackle any math problem with multiple calculations³¹.

Example 2. The surreal image method (collage)³². It deals with the new unrelated in meaning words. A learner who is supposed to learn them, creates one own picture out of these words in its imagination. The more unreal the picture is, more similar to the dream, the better. This technique makes new vocabulary easy to remember, and at the same time increases the durability of storage. Such a picture can be captured as a drawing or a poster prepared by a learner³³.



Pictures 2 and 3. *The method of surreal image in teaching emotions: drawings³⁴, photographs³⁵*

In order to limit attention disorders, it is worth introducing students to different ways of taking notes, for example in the form of a mind map according to Tony Buzan. The method of mind mapping or creating the map of thoughts in teaching

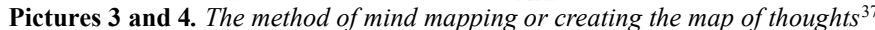
³¹ See: I. Gryz, (2012), *The importance of using mnemotechnics in teaching English to dyslexic children*, in: *Językoznawstwo* Nr 6, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, p. 38.

³² K. Bogdanowicz, (2011), *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk, p. 157.

³³ Ibidem, pp. 41-42.

³⁴ Pixabay: <https://www.istockphoto.com/pl/search/2/image?mediatype=&phrase=collage&page=2>, [accessed: 05.04.2022].

³⁵ Pixabay: <https://www.istockphoto.com/pl/zdj%C4%99cie/wielu-os%C3%B3b-portret-gm491683125-40369414?phrase=emocje%20kola%C5%BC>, [accessed: 05.11.2022].



³⁷ See: <https://blog.42courses.com/home/creativity/mind-mapping>, [accessed: 11.11.2022].

³⁷ See: <https://blog.42courses.com/home/creativity/mind-mapping>, [accessed: 11.11.2022].

stars appear. We are slowly approaching them. The moon swings in a long line between them. Someone greets us from the moon. This is Mr Twardowski. Let's greet him too and let's go back. The moon and stars stay up. Our carpet gently separates the clouds. We're going lower and lower. Oh, our familiar bird. The carpet quietly and gently rubs the branches of the trees. We're very close now. Lower and lower. Just at that moment the carpet landed on the floor. It's time to open your eyes and tell what you felt while listening to the story³⁸.

In order to learn the new vocabulary items and create a story, while using the randomly chosen illustrations, we can take advantage with our students of some online interactive tools, too. For example Story Dice or ESL Story Dice Online.



Picture 5 and 6. The interfaces of online effective tools for Storytelling: Story Dice³⁹ and ESL Story Dice Online⁴⁰.

To sum up, English language teachers ought to be familiar with the detailed advice for the to help a student with ADHD achieve educational success in English:

- before starting a lesson, ask the student with ADHD to tidy up the workspace,
- make sure that only three necessary items remain on the bench (e.g.: a notebook, a pen, a book).
- divide tasks into smaller chunks; give the child with ADHD several short tasks rather than one long,

³⁸ See: T. Opolska, E. Potempska. (2002). *Dziecko nadpobudliwe... ; Już w szkole. Scenariusze zajęć dziennych*, Nowa Era, Warszawa.

³⁹ See: <https://davebirss.com/storydice>, [accessed: 25.01.2022].

⁴⁰ See: <https://www.eslkidsgames.com/esl-story-dice-online>, [accessed: 25.01.2022].

- divide the test into stages:
 - Task 1 sheet > Check task 1 > Walk to the end of the corridor;
 - Task 2 sheet > Check task 2 > Erase the board;
 - Task 3 sheet > Check task 3 > Finish with a thank you;
 - Give each test task on a separate piece of paper.
- divide the poem to be memorized into stanzas so that your student learns each stanza in turn,
- set clear breaks at work – the student with ADHD is to return to the task after the signal: “It’s important, now pay attention”; shorten tasks and limit them a number of examples; shorten the length of the note that the child has to rewrite; when a student with ADHD writes a note on the board, give him a photocopy of that note to paste into his notebook; approach a student with ADHD every 5 minutes to check if he is working,
- when explaining a topic, stand at the ADHD student’s desk and speak directly to him or her,
- agree with your child on your secret signal (tapping a finger on a notebook or tapping the child on the shoulder) meaning: *Attention, this is important!*; during the lesson, by walking around the classroom, monitor what the student is doing, e.g. check if he or she has a book open on the right page,
- ask the student to repeat the question to make sure she or he heard and understood it,
- ask the student to repeat the command aloud to the whole class.

References:

- Barkley, R. A. (2009). ADHD podjąć wyzwanie: kompletny przewodnik dla rodziców, przeł. Bitsko R. H., Claussen A. H., Lichstein J., et al. (2022). *Mental health surveillance among children – United States, 2013–2019*. MMWR Suppl., 71(2), pp. 1-48, <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/71/su/su7102a1.htm> [accessed: 02.05.2022].
- Błachnio, A., Poznań: Zys i S-ka.
- Bogdanowicz, M. (1995). *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [in:] „Psychologia Wychowawcza”, pp. 216-223.
- Bogdanowicz K. (2011). Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk.
- Bryńska, A., Kołakowski, A. Pisula, A., Skotnicka, M., Wolańczyk, T. (2022). *ADHD – Zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Buzan T., *Make the Most of Your Mind*, Wydawnictwo Pan Books, London 1988.
- Buzan T., *Mind Maps for kids. An Introduction*, Thorsons, London 2003.
- Cardo E., Servera M., Vidal C. et al., (2011), *The influence of different diagnostic criteria and the culture on the prevalence of attention deficit hyperactivity disorder*, Rev Neurol 52(1), pp. 109-117.

- Chorażka K., Miłkowska P., Łoza B., Polikowska M., (2015), *Rozpowszechnienie zespołu nadpobudliwości psychoruchowej we współczesnym świecie*, Neuropsychiatria. Przegląd Kliniczny. Review of Clinical Neuropsychiatry, VOL. 7 (NR 1), pp. 25-30.
- Cooper, P., Ideus, K. (2001). Zrozumieć dziecko z nadpobudliwością psychoruchową. Poradnik dla rodziców i nauczycieli. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Danielson M. L., Holbrook J. R., Newsome K., Charania S. N., McCord R. F., Kogan M. D., Blumberg S. J. (2022). State-level estimates of the prevalence of parent-reported ADHD diagnosis and treatment among U.S. children and adolescents, 2016–2019. *Journal of Attention Disorders*, published online May 22, 2022, [accessed: 31.07.2022].
- Donfrancesco R., Marano A., Calderoni D. et al., (2014), *Prevalence of severe ADHD: an epidemiological study in the Italian regions of Tuscany and Latium.*, *Epidemiol Psychiatr* 15, pp. 1-9.
- Döpfner M. Breuer D., Wille N. et al., (2008), *How often do children meet ICD-10/DSM-IV criteria of attention deficit/hyperactivity disorder and hyperkinetic disorder? Parent-based prevalence rates in a national sample – results of the BELLA study.*, *Eur Child Adolesc Psychiatry* 1, pp. 59-70.
- Gryz, I. (2012), *The importance of using mnemotechnics in teaching English to dyslexic children*, [in:] *Językoznawstwo* Nr 6, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, pp. 37-44.
- Hańć, T. (2009). *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- McKay, P. and Guse, J. (2008). *Five-Minute Activities for Young Learners*, *Cambridge Handbooks for Language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Opolska, T., Potempska, E. (2002). *Dziecko nadpobudliwe... ; Już w szkole. Scenariusze zajęć dziennych*, Nowa Era, Warszawa.
- Schlack R., Hölling H., Kurth B.M., Huss M., (2007), *The prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) among children and adolescents in Germany. Initial results from the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS)*. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz* 50 (5-6), pp. 827-835.
- Smalley S.L., McGough J.J., Moilanen I.K. et al., (2007), *Prevalence and psychiatric comorbidity of attention-deficit/hyperactivity disorder in an adolescent Finnish population.*, *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 46(12), pp. 1575-1583.
- Wolańczyk T., Kołakowski A., Skotnicka M. (1999). *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci*, Lublin: Bifolium 1999.
- Vasconcelos M. M., Werner J. Jr., Malheiros A.F. et al., (2003), *Attention deficit/hyperactivity disorder prevalence in an inner city elementary school.*, *Arq Neuropsiquiatr* 61(1), pp. 67-73.

- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – Dz.U. 2017 poz. 1591 (z późn. zm.): D20171591.pdf (sejm.gov.pl)
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach - Dz.U. 2022 poz. 1594: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220001594/O/D20221594.pdf>
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym - Dz.U. 2020 poz. 1309: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001309/O/D20201309.pdf>
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży – Dz.U. 2017 poz. 1616: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001616/O/D20171616.pdf>
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych - Dz.U. 2019 poz. 373: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000373/O/D20190373.pdf>
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 19 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych – Dz.U. 2022 poz. 1780: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220001780/O/D20221780.pdf>
- State-based Prevalence of ADHD Diagnosis and Treatment 2016-2019*, <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/data/diagnosis-treatmentdata.html>, [accessed: 02.05.2022].

Weronika Kaźmierczak
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
e-mail: w.kazmierczak@uthrad.pl
DOI <https://doi.org/10.24136/rsf.2022.013>

TO HELE THEM OF SOMME *SEKENESSES* AND *MALADYES* AND ALL *ILLNESS* OF THE STOMACH. ON THE RIVALRY BETWEEN *ILLNESS*, *SICKNESS* AND *MALADY* IN MIDDLE ENGLISH

Abstract: The present paper analyses the fates of the native nouns *illness* and *sickness* and those of the French borrowing *malady* in Middle English. Focusing on the regional and temporal dimensions of their rivalry, the study uses the evidence from the *Innsbruck Corpus of Middle English Prose* (ICMEP, Markus 2008), a collection of 129 works of Middle English prose. The analysis also makes use of other databases such as *Collins English Dictionary* (CED), the *Historical Thesaurus of English* (HTE), *Middle English Dictionary online* (MED), *Merriam-Webster Dictionary* (MWD), and the *Oxford English Dictionary online* (OED).

The degree of the adaptability of the terms in question is best reflected in their varied frequency in the ICMEP's texts. The tentative research results place *malady* (107 attestations in total) far behind its Germanic equivalent *sickness* (701 attestations). A single instance of *illness* testifies to its low recognisability in the Innsbruck Corpus of Middle English Prose, probably due to its being often replaced by *sickness*, which leads to a considerable reduction in the use of the term.

Keywords: borrowing, *Innsbruck Corpus*, medical terminology, Middle English, native term.

Streszczenie: Niniejszy artykuł omawia rozwój dwóch germańskich terminów *illness* oraz *sickness* oraz francuskiego zapożyczenia *malady*, które oznaczają 'stan bycia chorym lub słabego zdrowia' (tłumaczenie autora). Uwzględniając geograficzny oraz czasowy wymiar rywalizacji tychże terminów, badanie omówione w niniejszym artykule oparte zostało na danych zaczerpniętych z *Innsbruck Corpus of Middle English Prose* (ICMEP, Markus 2008). Dalsza analiza dokonana została przy wykorzystaniu *Collins English Dictionary* (CED), *Historical Thesaurus of English* (HTE), *Middle English Dictionary* (MED), *Merriam-Webster Dictionary* (MWD) oraz *Oxford English Dictionary online* (OED).

Poziom adaptacji omawianych terminów zaobserwować można na podstawie częstotliwości ich występowania w tekstach *Korpusu*. Wstępne wyniki badania

sytuują *malady* (107 wystąpień) daleko za swoim germańskim ekwiwalentem *sickness* (701 wystąpień). Pojedyncze wystąpienie terminu *illness* dowodzi jego znikomej rozpoznawalności, co prawdopodobnie spowodowane jest częstym zastępowaniem go przez *sickness*, prowadzącym do redukcji omawianego terminu.

Słowa kluczowe: zapożyczenie, *Innsbruck Corpus*, terminologia medyczna, średnio-angielski, termin rdzenny

Introduction

Medicine, with its function to protect individuals against the unseen enemies of the body and mind, gave the sense of stability and well-being. (cf. Bator – Sylwanowicz 2017, Sylwanowicz 2013b, 2014b, 2018ab, 2021). Health and comfort have always been prioritised and thus prompted people to treat any deviation from ‘a state in which a person is not suffering from any illness and is feeling well’ (CED, s.v. *health*) as a serious danger to their life. The above claims coincide with the four values of medical ethics, including autonomy, non-maleficence, beneficence and justice (Beauchamp 2013), to establish the principles of medical care.

It was a common belief of primitive healers that illnesses resulted from ordinary conditions, such as cough, or were projected by evil forces, and thus required special treatment by a shaman. Lyons – Petrucelli (1978:31) state that “Primitive man apparently often distinguished between ordinary conditions (such as old age, coughs, colds and fatigue) and illnesses caused by spirits or evil forces that required the special services of a medicine man, shaman or witch doctor.” The mentally ill were seen to be the victims of evil spirits and therefore isolated, often mistreated or even sentenced to death.

Walsh (1920) offered a detailed account of medical history and the work of medieval physicians in the Middle Ages, which began with the deposition of Romulus Augustus in 476 and ended with the fall of Constantinople in 1453. The author introduces the history of medicine in the following way:

As a matter of fact, we have found that the history of medicine and surgery, and of the medical education in the Middle Ages, are quite interesting as all the other phases of their accomplishments. Hence the compression that has been necessary to bring a purview of all that we know with regard to medieval medicine within the compass of a brief book of this kind. The treatment has been necessarily fragmentary, and yet it is hoped that the details which are given here may prove suggestive for those who have sufficient interest in the subject to wish to follow it, and may provide an incentive for others to learn more of this magnificent chapter of the work of medieval physicians. (Walsh 1920: 1)

Green’s study (1992) of obstetrical and gynaecological Middle English texts contained a survey of thirty manuscripts of several Latin gynaecological texts, e.g. *Gynaecia of Musico*, the translation of the gynaecological writings of a Greek

physician Soranus of Ephesus as well as other medical texts written in Latin such as Petrus Hispanus, Bernard of Gordon and Gilbertus Anglicus.

Medical terminology was strongly affected by words borrowed from other languages, predominantly from Latin. Jóskowska-Grabarczyk (2013:41) state that “Over the centuries, the development of medical terminology has been based on the process of creating parallel national and international terms, known all over the world and well-defined. In the field of medical, biological and pharmaceutical sciences, such a reliable tool of communication was Latin and Greek.” In fact, Latin exerted a vast influence on English lexis, inventing terms used to name new concepts in the language:

Latin has, since the earliest period of the history of English, been one of the principal donor languages in the expansion of the English vocabulary. A great many of the lexical items that can ultimately be traced back to Latin have entered English indirectly via French and various other Romance languages, which together with Latin probably contributed almost two-thirds of the word-stock of Present-Day English. Still the number of direct loans from Latin, although varying from period to period, is very considerable. (Berndt 1982: 50)

Kealey (1981) adopted rather sociocultural perspective on medieval medicine. His monograph centres on the growing number of physicians and hospitals in the period under question as well as methods of delivering health care. The author profoundly discusses the role of medical personnel and institutional facilities in the period 1100-1154, known for the establishment of infirmaries.

Drickx (1983) concentrated on the nature of medical English, its structure and characteristics. Having introduced the reader into the structure and dynamics of the English language, in the last chapter of his study, he turned his attention to the “diseases of the tongue,” which pertain to particular errors that collide with the main function of language to convey ideas.

Long-time studies on medical science involved not only the analyses of vocabulary but gave rise to extensive research on medical recipes, their structure and functions. Marqués-Aguado (2018:241) asserts that “recipes, which have a primarily instructional focus, are frequently encountered in scientific writing in the English vernacular written in all periods of the language.” Along similar lines, Connolly (2016: 135) argues that “The recipes typically outline the medical problem in their opening words, advise which substance ought to be used and how they should be prepared, and then give instructions as to preparation. Their structure and language reveal preferences towards the choice of language-specific expressions aimed at conveying required information as well as audience they are addressed to.” In her analysis, Marqués-Aguado (2018:243) concentrates on medical recipes collected in London Wellcome Library, drawing attention to their structural and linguistic features. The text of the manuscript, part of *The Malaga Corpus of Early Modern English Scientific Prose*, “contains mostly medical but also veterinary and household recipes” (cf. Marqués-Aguado 2018:243).

Medieval medicine has a long and interesting history, being the subject of scholarly discussions as well as an important research area. Undeniably, studies on centuries-old medical tradition, its origin and influence on humankind, may give significant results in the future.

Aims and research methodology

The paper seeks to analyse the development of the nouns *illness*, *sickness* and *malady* in Middle English, with special focus on semantic changes they underwent in time, as well as their dialectal and temporal distribution in the *Innsbruck Corpus of Middle English Prose*. Attention is also drawn to contexts in which the terms occurred, e.g. the names of illnesses mentioned in texts, their symptoms and therapeutic methods. Texts included in the ICMEP, divided into genres (e.g. biographies of saints, sermons, wills/charters, medical recipes or handbooks) and dialects, following the traditional division into Northern, Southern, Kentish, East- and West Midland, are arranged according to their manuscript date, from the earliest (c. 1100-1350) to the latest (c. 1400-1500). The timely division of the ICMEP's text sources may be summarised as follows:

- (1) c. 1100-1350
- (2) c. 1350-1400
- (3) c. 1400-1500

The first step of the study involved the choice of terms belonging to the semantic field of SICKNESS. To establish the ultimate list of items, several dictionaries and thesauri were consulted, i.e. the *Historical Thesaurus of English online*, *Middle English Dictionary online* and *The Oxford English Dictionary online*. The results of the selection revealed *illness*, *sickness* and *malady*, to be the most adequate lexemes representing the abovementioned lexical field.

The development of the noun *illness* in Middle English prose

The noun *illness* is a formation stemming from the adjective *ill* 'morally evil; wicked, iniquitous, depraved, vicious, immoral, blameworthy, reprehensible' and the suffix *-ness* 'the condition or state of'. Even though the noun *illness* refers to the state of being ill or suffering from a disease, its current sense varies from that in which it first entered English. Its original meaning (A) 'bad moral quality, condition, or character; wickedness, depravity; evil conduct; badness' (OED), related to moral depravity rather than poor health, and as such was first recorded in the 15th century prose romance *Melusine*, a translation of the French original *Roman de Mélusine*, in which *illness* (*ylnesse*), paired with *disobedience* (*dysobedyence*), pointed to rebelliousness, and therefore failed to convey its present meaning, cf.:

- (1) That we were consentyng to the **ylnesse** & dysobedyence of Claude
ayenst our souerayne lord naturel, your fader. [c1500 Melusine]
'...illness ('depravity) and disobedience...'

Meaning (A) proved to be hardly identifiable in texts under analysis as well as in the *Oxford English Dictionary*. Both sources quote the entry above as the only instance to render that meaning in the Middle English period. However, as was observed, sense (A) was given marginal treatment also later in time. Only one such instance appears in the 16th century (1562) and gives rise to a slight progression in the 17th and 18th centuries, being evidenced three times, with the last identified attestation dated to 1718 in Humprey Prideaux's (1628-1724) *The Old and New Testaments connected: in the history of the Jews and neighbouring nations, from the declensions of the kingdoms of Israel and Judah to the time of Christ*.

The further temporal development of *illness* reveals that the lexeme gained two other meanings (B) 'unpleasantness, disagreeableness; troublesomeness; hurtfulness, noxiousness; badness' and (C) 'bad or unhealthy condition of the body; the condition of being ill; disease, ailment, sickness, malady', both dated to the 16th and 17th centuries respectively. However, it is the latter which illustrates its current sense 'an unhealthy condition of body and mind' (MWD). While meanings (A) and (B) developed simultaneously and, as evidenced in the *Oxford English Dictionary*, became lost in the 18th century (1718), the meaning in (C) survived to 1875, being last recorded in Jowett's translation of Plato's *Dialogues* (7):

- (2) Wearied with the **ilnes** of the waye. [c1595 T. Maynarde Sir Francis Drake his Voyage]
'illness ('unpleasantness') of the way'
- (3) By reason of their vnaptnes and **illnesse** of sound, when two vowels or letters can not be pronounced. [1690 J. Locke Essay Humane Understanding]
'inaptness and illness ('unpleasantness') of sound'
- (4) By the darkness of the Night, or **illness** of the Weather. [1690 J. Locke Essay Humane Understanding] 'illness ('unpleasantness') of the weather'
- (5) Land flat marshy hardly inhabited for the **illness** of the air. [1718 G. Berkeley Jrnl. Trav.]
'illness ('unpleasantness') of the air'
- (6) Rue is of excellent Use for all **illness** of the Stomach. [a1699 W. Temple Essay. Health & Long Life in Miscellanea]
'illness ('hurtfulness') of the stomach'
- (7) Athletes..are liable to most dangerous **illnesses** if they depart. from their customary regimen. [1875 B. Jowett tr. Plato Dialogues]
'dangerous illness'

Citations in (2-7) illustrate the senses (B) and (C) above. Interestingly, item (6) specifies the type of an illness by stating the name of an ailing organ, e.g. *illness of the stomach*. But, unlike the example from Temple's *Essay on Health and Long Life*, fragments under (2-5) refer *illness* to a tempestuous, adverse weather, commonly associated with discomfort and anxiety, here in a strongly metaphorical sense. The fragment from Plato's *Dialogues* conveys the literal meaning of bodily discomfort.

The development of the noun *sickness* in middle english prose

The history of *sickness* (< OE *seocnes*) goes back to the 10th century when the term was first used in the *Canons of Edgar*, a series of ecclesiastic regulations written by Wulfstan (8).

- (8) We lærað þæt ænig unfæstende man husles ne abirige, buton hit for ofer-
seocnesse sy. [c 967 Canons Edgar] ‘... those not fasting do not receive
 Holy Communion except when
 gravely ill’

The original meaning ‘the state of being sick or ill; the condition of suffering from some malady; illness, ill-health’ underwent narrowing towards more specific uses. First records from Old English texts stated that *sickness* initially referred to ‘a particular disease or malady’ (c1000, e.g. *horse-sickness*, *joint-sickness*, *sea-sickness*), where the first formative element specified the type of an ailment.

In the course of time, *sickness* underwent further semantic specialisation. Meanings developed in the 17th-18th centuries related to a particular type of sickness and its symptoms, i.e. ‘a disturbance of the stomach manifesting itself in retching and vomiting’ (1604) and ‘a disease in sheep, braxy’ (1794). Apart from medical correspondences, *sickness* gained the figurative meaning ‘utter disgust or weariness’ (1779) and an only once recorded sense ‘sickly hue’ (1849), however, such meanings were never attested in the ICMEP.

In the study conducted on the ICMEP's texts, *sickness* has an extraordinarily high degree of adaptability. Its 701 records contrasted with a single use of *illness* testify not to a rivalry between these two Germanic lexemes, but to an almost entire displacement of *illness* in the examined material. Importantly, the considerable predominance of *sickness*, did not prompt the loss of *illness* since they both, along with *malady* (see below), operate in Modern English.

Table 1: The distribution of *sickness* in the ICMEP texts from 1100-1350

Text title	Manuscript date	Number of tokens
<i>Ancrene Riwe</i> (ed. Tolkien)	1200+	26
<i>Ancrene Riwe</i> (ed. Wilson)	1200+ (c1225)	4
<i>Ancrene Riwe</i> (ed. Zettersten)	1200+ (c1225)	36
<i>Prose Life of Alexander</i>	1330-1340	13

As noted above, *sickness* presents a far higher frequency ratio than *illness* and *malady* do, which may be the decisive factor contributing to its survival. The earliest records of *sickness* come from texts written between 1100-1500 (e.g. *Ancrene Riwe*, *Prose Life of Alexander*). A strong disproportion in the use of *sickness* between three editions of *Ancrene Riwe*, a 13th century anonymous monastic rule for anchoresses, (36 vs. 26 vs. 4 forms) testify to an individual character of each edition. As many as 36 uses in Zettersten contrasted with 26 instances employed by Tolkien and 4 records in Wilson's edition prove its being increasingly redundant in texts. Aside from texts associated with medieval monastic culture, well-documented was *sickness* in *Prose Life of Alexander*, whose 13 forms confirm its still strong position as the dominant term to describe poor health.

Table 2: The distribution of *sickness* in the ICMEP texts from 1350-1400

Text title	Manuscript date	Number of tokens
<i>The Middle English Prose Complaint of Our Lady and Gospel of Nicodemus</i>	c1375	1
<i>Mandeville's Travels</i>	1350+	5
<i>Pepysian Gospel Harmony</i>	c1400	3
<i>Richard Rolle and His Followers</i> (vol.1)	a1400	4

As the earlier centuries reveal the decline of *sickness*, sources from 1400-1500 prove otherwise. Late Middle English texts show that the term turned out to be far better-established in 1400-1500 than in the earlier centuries, and thus became the dominant lexeme expressing lack of health at that time.

Table 3: The distribution of *sickness* in the ICMEP texts from 1400-1500

Text title	Manuscript date	Number of tokens
<i>De Consolatione Philosophie</i>	a1425	1
<i>The Brut, or The Chronicles of England</i> , (part 2)	c1400	10
<i>The English Conquest of Ireland A.D. 1166-1185</i>	1400+ (1425)	1
<i>Fistula in ano</i>	c1425	22
<i>Dan Jon Gaytryge's Sermon</i>	1400+	3
<i>Early English Versions of the Gesta Romanorum</i>	c1440	2
<i>English Gilds</i> ¹	14/15c	4
<i>Revelations of Divine Love</i>	c1420	10
<i>English Mediaeval Lapidaries</i>	15c	16
<i>Liber de Diversis Medicinis</i>	c1422-1454	9

¹ MED adds the following title: *English gilds: the original ordinances of more than one hundred early English gilds: together with The olde Usages of the cite of Wynchestre; the Ordinances of Worcester; the Office of the Mayor of Bristol; and the Costomary of the Manor of Tettenhall-Regi: from manuscripts of the fourteenth and fifteenth centuries.*

Continued table 3: The distribution of *sickness* in the ICMEP texts from 1400-1500

<i>Works of John Metham</i>	1400+	1
<i>Mirror of the Blessed Life of Jesus Christ</i>	1400+	9
<i>The Mirror of St. Edmund</i>	1400+	5
<i>A Myrour to Lewde Men and Wymmen</i>	1400+	2
<i>The Fire of Love</i>	1435	4
<i>The Mending of Life</i>	1434	2
<i>Agnus Castus</i> ²	1500+	4
<i>Alphabet of Tales</i> (part 1)	1450+	17
<i>Alphabet of Tales</i> (part 2)	1450	24
<i>The Revelations of Saint Birgitta</i>	a1475	3
<i>Book of Quintessence</i>	c1460-1470	11
<i>Abbreviation of Chronicles</i>	c1462-1463	12
<i>Lives of St. Augustine</i>	1440	45
<i>Four Sons of Aymon</i> (part 1)	c1489	1
<i>Four Sons of Aymon</i> (part 2)	c1489	2
<i>Blanchardyn and Eglantine</i>	c1489	1
<i>Dialogues in French and English</i>	c1483	1
<i>The Doctrinal of Sapience</i>	1489	12
<i>The Book of the Knight of La Tour-Landry</i>	1483	3
<i>Paris and Viene</i>	1485	3
<i>Quattuor Sermones</i>	1483	15
<i>Tulle of Olde Age</i>	1481	8
<i>Cely Letters</i>	1472-1488	14
<i>Cloud of Unknowing and the Book of Privy Counselling</i>	1500+	8
<i>Craft of Dying</i>	1450+	9
<i>Dicts and Sayings of the Philosophers</i>	1450+	18
<i>Three Prose Versions of the Secreta Secretorum: Governance of Lordships</i>	1500+	12
<i>Middle English Translation of Macer Floribus de Viribus Herbarum</i>	1450+	6
<i>The Life of St. Hieronymus</i>	a1500	1
<i>The History of Reynard the Fox</i>	1481	6
<i>Le Morte Darthur</i>	1485	7
<i>Merlin: The Early History of King Arthur: A Prose Romance</i> (part I)	c1450-1460	3
<i>Merlin: The Early History of King Arthur: A Prose Romance</i> (part 3)	c1450-1460	2
<i>Works of John Metham: Christmas Day</i> (vol. 2)	1450+	1
<i>Works of John Metham: Days of the Moon</i>	c1450	22
<i>Works of John Metham: Palmistry</i>	1448/1449	8

² The full title: *Agnus Castus: A Middle English Herbal Reconstructed from Various Manuscripts* (ed. Gösta Brodin)

Continued table 3: The distribution of *sickness* in the ICMEP texts from 1400-1500

<i>Works of John Metham: Palmistry</i> ³	c1450	6
<i>Works of John Metham: Physiognomy</i>	1448 (1449)	3
<i>The Myracles of Oure Lady</i>	1496	10
<i>The Third Order of Seynt Franceys</i>	15c	3
<i>The English Register of Oseney Abbey</i>	1460	1
<i>The Paston Letters</i> (vol. 2)	1420-1500	5
<i>The Paston Letters</i> (vol. 3)	1420-1500	4
<i>The Paston Letters</i> (vol. 4)	1420-1500	2
<i>The Paston Letters</i> (vol. 5)	1420-1500	9
<i>The Paston Letters</i> (vol. 6)	1420-1500	7
<i>De Pater Noster of Richard Ermyte. A Late Middle English Exposition of the Lord's Prayer</i>	1400 +	6
<i>The Donet</i> (vol.1)	c1475	4
<i>Three Prose Versions of the Secreta Secretorum: Governance of Princes</i>	a1500	7
<i>English Register of Godstow Nunnery</i>	c1450	20
<i>Richard Rolle and the Holy Book Gratia Dei</i> (vol. 2)	1400+	2
<i>Richard Rolle of Hampole ... and his Followers</i> (part 1)	a1450	17
<i>Richard Rolle of Hampole ... and his Followers</i> (part 2)	1489	30
<i>Richard Rolle of Hampole, Yorkshire Writers</i>	a1450	20
<i>English Prose Treatises of Richard Rolle de Hampole</i>	1420-1500	1
<i>The Rewle of Sustres Menouresses Enclosed</i>	a1500	1

Data in Table 3 confirm that, unlike in the earlier centuries, texts from the end of Middle English showed a considerable increase in the employment of *sickness*. It seems that among the authors of texts included in this group, John Capgrave used the term most extensively in his *Lives of Saint Augustine* (45 attestations)⁴. Even though the total number of uses in other texts does not equal the results attained by Capgrave, a group of texts, including the *English Register of Godstow Nunnery* (20 attestations), confirms the strongest position gained by the term in the last phase of the Middle English period. It seems that, apart from Capgrave, an English mystic and writer Richard Rolle often used *sickness* to describe moral dilemma corrupting human soul. The two parts of his *Richard Rolle of Hampole ... and his Followers* demonstrate the ratio of 30:17 attestations, whereas in the remaining sources,

³ The *Works of John Metham* come from different manuscripts. While the former was included in Garret MS in the Princeton Library, the latter stems from All Souls 81(Oxford).

⁴ The full title of the text: *John Capgrave's Lives of St. Augustine and St. Gilbert of Sempringham, and a Sermon*.

the frequency drops significantly, down to 1 (e.g. *Blanchardyn and Eglantine, Dialogues in French and English*).

It must be pointed out that the topic of a text is an important factor to decide about the use or omission of a term. As may be seen in Table 1, *sickness* generated an equal number of records in a medical and non-medical source. A comparison of the *Treatises of fistula in Ano, haemorrhoids and clysters* with Metham's *Days of the Moon*, proves the authors' knowledge of the lexeme and a need to employ it in both texts, even though *sickness* was more expected in medical discourse, cf.:

- (9) If, forsoþ, þe blode brist out it is called þe emoroyde³; but if þat it flowe temperatly it doþ many helpyngs and preserueþ þe body fro many **sekene³** aduste and corrupte, as is Mania, malencolia, pleuresis, lepre, morfe, ydropisy, mormale, quartane, passions of þe splene, and som of oþer like. [c1425 *Fistula in ano* 57/r28]
 'If, really, blood damages, it is called haemorrhoid; but if it flows temperately, it helps and preserves the body from many severe and destructive sicknesses such as insanity, melancholia ...'
- (10) Cause of þis **seknes** bene som tyme emoroides hid within þe lure, or pustule³, or excoriacions
 in longaon, or for chynnyngs of longaon which ar called ragadie, or for hote humour imbibed
 in longaon, or for þat cold humour is inuistate þer, or for aposteme³, or for vlcere³, or for
 takyng of laxatiue medi_cyne. [c1425 *Fistula in ano* 71/r32]
 'The cause of this sickness is sometimes haemorrhoides of the anus or pustule ...'
- (11) (...) he that fallyth seke that day schuld longe contynwe in hys **sekenes** but at the laste with gode gouer_nauns he schuld skape yt; qwat that a man dremyth that nyght schuld turne to trwthe; a man that day schuld noght blede but fore pestylens.
 [1450+ (c1450) Works of John Metham: Days of the Moon]
 '... he that falls sick that day should long continue his sickness but at the laste with good governance he should escape it ...'

John Arderne, an English surgeon, seen as the Father of English surgery, the author of *Practica Chirurgiae* 'Practice of Surgery', "where he details the regimen for treatment of this condition and in which he boasts that he had a survival rate of fifty percent, which was astonishing for this period" (Gardham 2012), frequently employs *sickness* with reference to 'a particular disease or malady.' However, the names of sicknesses mentioned by Arderne differ from those listed in the *OED*, and include i.a. melancholy, pleurisy and leprosy (see 9). Apart from stating the names of sicknesses, the author identifies their reasons, among which he enumerates *haemorrhoids*, *excoriations*, *inflammations* (10).

Two interesting examples of *sickness* appear in *Agnus Castus: A Middle English Herbal*. The citation from that 15th century medical recipe is said to be an instruction on the ways of overcoming sickness. According to the text, a pulverised herb may protect an individual against an uncontrolled flow of blood.

- (12) Also if a man haue þe feouours or þe flux oþer \ be feble with eny oþer
sodeyn **sykenesse** tak
þis herbe and poune hure with aysel.
[1500+ Agnus Castus. A Middle English Herbal (198/r25)]
'And also if a man suffers from fever or blood loss or any other sudden
sickness ...'

The compilers of the ICMEP's texts identified sickness not solely with the state of physical discomfort, but they shifted the interpretation of its meaning towards a religious understanding of the term as a corruptive force destroying human soul or a punishment sent by God to the humankind. Apart from frequent references to religion, the earliest literary sources rendered *sickness* as the method of self-discovery. It may be observed that chiefly in early religious texts *sickness* developed a wide range of meanings, some of them not identified in dictionaries. Citation under (14) where 'sickness makes man understand who he is' allows one to suggest that the term reflected the deeply religious notions of atonement and purification, characteristic of religious language. Further research confirms these observations, moreover, the results obtained from the analysis indicate that such entries were encountered only in the earliest literary texts without continuation later in the period.

- (13) And in al þe werlde nas yfounde an hole half on noman forto ben yleten
bloode on for þe
sekenesse þat man lay inne for his synne. [1200 + Ancrone Riwle
41/r20]
'... the sickness that one spills for his sins.'
- (14) **Sicnesse** ðet god send. [1200 + Ancrone Riwle 80/r27]
'Sickness that God sent.'
- (15) **Secnesse** makeð mon to understonden hwet he is. [1200 + Ancrone
Riwle 95/r11]
'Sickness allows one to understand who one is.'

Such a contextual diversity characterises mainly religious literature. Frequent correspondences to God and (the) Devil, as the dominant forces illustrating the opposition of right and wrong, predominate in *Ancrone Riwle*. Such references to supernatural beings corresponded to the semantics of the adjective *sick* 'spiritually

or morally sick or corrupted, perverse', 'distressed emotionally by grief, anger' (MED), being the key semantic component of the word.

It must be emphasized that the term should not be understood exclusively as a consequence of physical defects. The core meaning 'the state of being sick or ill; the condition of suffering from some malady; illness, ill-health' (OED), evolved towards metaphorical senses related to the sphere of human soul such as 'spiritual or moral sickness', 'sickness caused by emotional distress', 'sickness caused by love, lovesickness' (MED). Relevant citations from *Middle English Dictionary* and the *Oxford English Dictionary* suggest that non-literal entries emerged in English before 1400 to disappear in the first half of the 19th century, cf.:

- (16) Þe secunde **sekenesse**..comeþ of..sorwe. [(?1387) Wimbledon Sermon]
'The second sickness comes of sorrow.'

- (17) When the spirit is sore fretted, even tired to **sickness**
of the janglings..of the world.
[1821 C. Lamb in London Mag.]
'When the spirit is strongly distressed, even tired to develop sickness
of the prattling of the world'

Examples recorded in the ICMEP lead to certain conclusions as regards the contextual use of the term. Based on data from the *Innsbruck Corpus of Middle English Prose*, the nouns *death*, *feebleness*, *infirmity*, *penance*, *sorrow* and *tribulation* frequently occur in pairs with *sickness*. It was perhaps the author's intention to pair the headword *sickness* with another lexeme of a similar meaning, associated with 'insalubrity, weakness' (HTE, s.v. 'infirmity'), and thus to stress the negative load of the term in question. Binomials such as *languor & sekenes*, *penance & sekenes*, *sekenes and trebulaciouns*, *sorow & siknesse*, *of infirmite or of sekenes* occur in texts with a various degree of frequency and illustrate the author's preferences towards the choice of discourse-specific vocabulary. In addition to the formations above, the recorded instantiations of *sickness* are sometimes paired with the French synonym *malady*, most probably to illustrate a parallel usage of two etymologically different words, and thus raise a discussion on their potential rivalry. Out of 15 binomials (Gustaffson, 1975, Sauer 2017a: 7-37, 2017b: 61-78, 2017c: 275-303, Sauer 2019a: 2019b: 309-326, Sauer 2020: 97-116, Zhao 2021: 180-188) exemplified in the examined material, as many as 4 such pairs are adduced in *The Doctrinal of Sapience*, Caxton's translation of the 14th century (1389) French religious instruction *Le Doctrinal de Sapience*. The remaining four texts observe a steady decrease in the number of uses, to ultimately reach 1 in *Mandeville's Travels*, *The Book of the Knight of La Tour-Landry* and *Tulle of Olde Age*:

- (18) And ther ben also somme breuettis and wrytynges whyche they do bynde vpon certeyn persones for to hele them of somme **sekenesses and maladyes**. [1450+ (1489) *The Doctrinal of Sapience* (55/r8)]
 ‘And there have also been some patents and writings which they bind to certain people to heal them of sicknesses and maladies.’
- (19) And ho that drynkyth thryes of that watyr fastynge, he is hol of ony **seknesse or maladye** that euere he haue.[1350+ *Mandeville’s Travels* 87/r28]
 ‘And he who drinks water when fasting, he is cured of any sickness and malady that he ever had.’
- (20) (...) wherewith he hadd also gret **sikenesse, maladie**, and lacke of sustenance. [1450+ (1483) *The Book of the Knight of La Tour-Landry* 103/r18]
 ‘... wherewith he suffered also a great sickness, malady and lack of livelihood’
- (21) That is to witt that **sekenesse and maladye** is propyrd to the age of puerice in childhode, & cruelte is appro_prid to the age of youghth, worshipfulnesse and sadnesse of maners be appropyrd to the age of virilite whiche is the fyfthe age. [1450+ (1481) *Tulle of Olde Age* p32]
 ‘... sickness and malady are characteristic of boyhood and childhood, cruelty characterises youth, worshipfulness and sadness of manners are appropriate to the age of virility to be reached at the age of fifty.’

The data in Tables 1-3 confirm that *sickness* reached its most stable position in the last decades of the period. Results obtained from the research of Early Middle English texts present its remarkably lower frequency of use (79 vs 13), in contrast to the sources from the years 1400-1500, which witnessed a significant growth of records (609 attestations).

According to MED, the earlier borrowing *malady* dates back to the 13th century (c1275; *Kentish Sermons*), unlike its rival disease ‘bodily infirmity or disability, sickness, illness, disease; also a malady or ailment’, first recorded in Gower’s *Confessio Amantis* (a1393). Four 15th century texts contain single attestations of *sickness* in close proximity to another French loan *disease* (< OF *desaise*). This confirms the authors’ familiarity with a variety of terms denoting ‘the state of being sick or unhealthy’ and testifies to the simultaneous employment of two borrowed forms (*disease* vs *malady*) to reflect the same meaning, cf.:

- (22) He was full of such **desese** That he mai noght the deth eschape.
 [(a1393) Gower CA]
 ‘He was full of such a disease due to which he may not escape death.’

Along with other terms of French origin, *disease* entered English as a result of the Norman Conquest. As Horobin-Smith (2002:74) argue “However, from the fourteenth century onwards, French words from Central French dialects enter the language at a great rate, reflecting the cultural status of Central France.” Along with legal, also medical nomenclature formed an important part of Middle English lexicon. A quotation from Gower’s poem, which illustrates the use of *disease* in the 14th century, confirms this fact.

Disease and *malady* entered English along with other French loanwords to co-occur with native terms and fill the semantic gap in the lexical field SICKNESS.

The development of the noun **MALADY** in middle english prose

Malady (< OF *maladie*), the last of the analysed terms and the only loanword examined in the present paper, deserves special attention. From the core meaning ‘ill health, sickness, disease’ (OED), its further changes reveal a gradual progression towards other, also non-medical, senses.

Towards the end of the 14th century, *malady* became associated with (the lack of) love and madness. In a quotation from Chaucer’s *Canterbury Tales: Knight’s Tale*, *malady* yields the sense ‘lovesickness’ (a1385), while its use in Gower’s *Confessio Amantis* (a1393) ‘mental affliction, madness’ (MED) confirms a simultaneous development of an additional sense that *malady* attached to designate mental states.

The evidence from MED, suggests that *malady* underwent other developments, as medieval writers often introduced the noun to reflect upon human sins, comparing vice to a ‘malady of courage’, as did Chaucer in his translation of Boethius’s *De Consolatione Philosophiae*, e.g. *For ryght so as langwissyng is **maladye** of body, ryght so ben vices and synne **maladye** of corage*. Similarly, Hoccleve argued that sin may be the source of ill-health, e.g. *Beeth leches of our synful **maladie**!*

Text sources show other meanings *malady* conveyed in medieval times. Sources from the end of the 14th century reveal that, at the end of the 14th century, *malady* raised associations with injury and sorrow. Such correspondences appeared in Chaucer, Gower and Hoccleve, who treat melancholy as an instance of malady, e.g. *Pi **maladye** A-bregge it schal, & pi malencolye*.

Unlike MED, the OED uses the term *figurative* to distinguish meanings other than the core. A fragment from Chaucer’s *Knight’s Tale*, i.e. *And in his gere for al the world he ferde Nat oonly lyk the louteris **maladye** Of Heroes, but rather lyk manye Engendred of humour malencolyk*, rendered as ‘lovesickness’ (MED) or ‘the condition of mental, spiritual, or moral ill health; any such condition that calls for a remedy’ (OED), recorded in both dictionaries, is in the latter interpreted as a figurative use.

Of the terms examined in the present paper, *malady* sees the most consistent temporal distribution, increasing from 1 attestation in 1100-1350 towards 4 uses in texts dated to 1350-1400, to ultimately reach a fixed position with 102 attestations in texts from the end of Middle English (1400-1500). In Early Middle English texts, *malady* does not enjoy a stable position and seems to be disregarded in favour of the Germanic *sickness*, with the proportion 1:79 attestations in favour of the latter. Such a tendency may be explained by the fact that it took the newly borrowed French lexeme long time to become the fully-fledged member of English lexicon, and possibly due to its being unfamiliar to the compilers of the texts, *malady* became often replaced with the well-known *sickness*.

It seems that London writers demonstrated far better familiarity with the borrowed terminology than did their contemporaries writing in other dialects. A particularly significant role *malady* played in the works of Geoffrey Chaucer (1343-1400), who favoured the term and gave his preference due expression via the frequent use of the loanword. Chaucer and Caxton's translations of *De Consolatione Philosophiae* and *The Doctrinal of Sapience* stand apart as regards the total number of uses, as they contain 15 and 17 attestations respectively. The study of other Chaucer's writings reveals as many as 9 attestations in *The Parson's Tale*, the last of 24 stories in *The Canterbury Tales*, with a simultaneous omission of *sickness* in the same text. Supposedly, it was the author's intention to use borrowed rather than native lexemes, and thus reveal his intellectual and poetic craft. Another explanation in favour of the consistent use of *malady* suggests that due to its location and the status of the capital city, London attracted the highly-intellectual and well-educated elite of the period, which gave preference to more elaborate and perhaps therefore rare linguistic forms. Apart from Chaucer, no other Middle English writer employed the term with even a similar degree of frequency.

Other works written in the London dialect include 20 attestations in total, which confirms that Chaucer's contemporaries introduced the term in their texts less willingly than he did. As many as 7 records in *Middle English Translation of Macer Floribus de Viribus Herbarum* and only 1 token in *Cely Letters 1472-1488* present the significant loss of the relevant form in texts from the East Midland. Such a discrepancy as regards the spread of the term between two neighbouring areas suggests that their proximity did not influence the use of the lexeme. The predominance of *malady* in texts mentioned above was motivated by the authors' individual choices rather than any sociolinguistic factors.

Writers from the West Midland and the South omit *malady* in favour of *sickness*, which is particularly observed in texts from 1100-1350, cf. 30 attestations of the latter in *Ancrene Riwe* contrasted with a single use of *malady* in the Southern *Late Middle English Treatise on Horses*:

- (23) it is good for al-manere schabbe. & al oper filþe & **maladie** þat gendereþ on þe skyn.

[1500+ Late Middle English Treatise on Horses 109/325]

‘...it is good for any type of skin disease and any type of other filth and malady developed on the skin.’

The evidence from the last decades of the period illustrates the emergence of *disease*, whose meaning ‘bodily infirmity or disability’ goes back to the 14th century. The competition of two borrowed forms (*malady* and *disease*) is observed only once in the Late Middle English romance *Le Morte d’Arthur*, unlike the rivalry of the Germanic *sickness* and the French *disease*, with 8 instances in the ICMEP:

- (24) For alle the mysease that sir tris_tram hath / was for a letter that he fond / for as to me I dyd to hym no displeasyre / and god knoweth I am ful sory for his **disease and malady**. [1450+ (1485) *Le Morte Darthur* p367]
 ‘...I really apologise for his disease and malady.’
- (25) And tho that grudgyn in **sekenes** , losse of goodes or other **diseasis** ayenst God doo ageynst this peticion and gretely displese God. [1450+ (1483) Caxton, *Quattuor Sermones* (20/r23)]
 ‘And those who suffer from sickness, loss of goods or other diseases against God...’
- (26) And wher as ye desier me to send yow woord whether my brodyr John Paston, your fadyr, was with my fadyr and hys, whom God assoyle, duryng hys last **sykenesse** and at the tyme of hys **dissease** at Seynt Brydis, or nowght. [1400+ (1420-1500) *The Paston Letters* (p.87)]
 ‘And if you wish me to send you a word whether my brother John Paston was with my and his father, to whom God gave absolution during his last sickness and at the time of his disease...’
- (27) Blasfemye is whan a man spekyth & grucchith a 3ens god in tri_bulacion or in **dissese or in seknesse**. [1450+ Lavynham, *A Litol Tretys* (13/r17)]
 ‘Blasphemy is when a man speaks and complains against God in trouble or in distress or in sickness.’
- (28) For yf he sente the **sykenesse or other disease**. [a1450 Richard Rolle of Hampole ... and his Followers (p.91)]
 ‘If he sent sickness or other disease.’
- (29) Also yf [thou] be chastysed with losse of goodes / take hede to þe pouerte of Iob where þou may haue a grete example of pacyence, for

with grete thankynge to god he toke full mekely & gladly grete pouerte, **sykenes & many dyseases**. [a1450 Richard Rolle of Hampole ... and his Followers (p.99)]

‘...take heed to the poverty of Job, who is a great example of patience, who, with gratefulness to God, fully and meekly accepted powerful sickness and many maladies.’

Tendencies observed with regard to the development of *malady* leave no doubt that it was a serious rival of *sickness*. Their competition is mainly seen in texts from the end of the period. After entering English in the second half of the 13th century, *malady* fixed its position in the English language two centuries later, and due to its regularly increasing employment in texts, the term survived up to the present moment, and thus became a regular competitor of the remaining items discussed.

Conclusions

The analysis of texts compiled in the *Innsbruck Corpus of Middle English Prose* reveals remarkable quantitative differences regarding the proportion of native and foreign terminology denoting ‘the state of being ill or unhealthy’ (CED, s.v. *sickness*), and thus makes it possible to draw conclusions as regards the authors’ preferences towards the preservation of a word and a simultaneous omission of another one. The consistent use of a single lexical item testifies to the author’s familiarity with that term but may also indicate his unknowing of the existing synonyms. The examination of data from the ICMEP leads to the following conclusions:

- (1) *Sickness*, as the dominant term reflecting ‘the state of being ill or unhealthy’, considerably outnumbered *malady* and left *illness* far behind. Being fairly well-established in Early Middle English, especially in the 13th century *Ancrene Riwe*, which brought 66 attestations, it began losing its popularity in the 14th century (only 13 attestations) to gain momentum at the end of the period (609 attestations, 15c). Its high frequency was observed in texts from three different dialectal areas: *Richard Rolle of Hampole*, in the Northern dialect of Middle English, generated 30 uses. Further reduction in the use of the forms of *sickness* was observed in Chaucer’s *Alphabet of Tales*, written in the London dialect, (24 attestations), and then continued in Metham’s *Days of the Moon*, from the East Midland (Norfolk), with 22 attestations.
- (2) The rivalry of two Germanic nouns shows a drastic disproportion or even an almost entire reduction in the use of *illness*, being displaced by *sickness* throughout Middle English. Such an inconsistent usage may be explained by the fact that the adjective *sick* entered English earlier than *ill* did, and therefore stood a chance to produce a large variety of forms.

- (3) It has already been argued that *malady* lost competition with *sickness* at every stage of Middle English. Striking disproportions, seen as early as the 13th century, lead to assume that it took *malady* two centuries to become a well-established lexeme and to compete with the remaining items. Despite its low recognisability in Early Middle English and centuries-long adaptive processes, *malady* reached a stable position in the 15th century, which is evidenced by its use in the texts of the period.

Conclusions formulated above shed a new light on the fate of medical terminology in Middle English. Quantitative and temporal changes the terms were subject to, contributed to their survival, and, as can be observed with regard to *malady*, a step-by-step progression in the use of a term borrowed from another language may be the key mechanism responsible for its further adaptation.

References

- Bator, M./ M. Sylwanowicz. (2017c) *The typology of medieval recipes: culinary vs. medical*, [in:] J. Fisiak – M. Bator – M. Sylwanowicz (eds.), *Essays and Studies in Middle English* (Studies in English Medieval Language and Literature 49), Frankfurt a/M.: Peter Lang Verlag, 11-33.
- Beauchamp, T./ Childress, J. (1979) [2013]: *The principles of biomedical ethics*. New York: Oxford University Press.
- Berndt, R. (1982) *A history of the English language*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- CED = *Collins English Dictionary*. www.collinsdictionary.com
- Connolly, M. (2016) *Evidence for the Continued Use of Medieval Medical Prescriptions in the Sixteenth Century: A Fifteenth-Century Remedy Book and its Later Owner*, "Medical History", 60/2: 133-154.
- Dirckx, J. H. (1983) *The language of medicine. Its evolution, structure, and dynamics*. 2nd ed. New York: Praeger.
- Gardham, J. (2012) John of Arderne: the Father of English surgery, Glasgow University Library Special Collections Department. <https://universityofglasgowlibrary.wordpress.com/2012/09/25/john-of-arderne-the-father-of-english-surgery/> (accessed 28.10.2022)
- Green. M.H. (1992) *Obstetrical and gynaecological texts in Middle English*, "Studies in the Age of Chaucer" 14: 53-88.
- Gustaffson, M. (1975) *Binomial Expressions in Present-Day English: A Syntactic and Semantic Study*. Turku: Turun Yliopisto.
- HTE = Historical Thesaurus of English. <https://ht.ac.uk/>
- Horobin, S./J. Smith. (2002) *An Introduction to Middle English*. Oxford: Oxford University Press.
- Jóskowska, K./ Z. Grabarczyk (2013) *Greek and Latin in medical terminology*, "Folia Medica Copernicana", 1/2: 41-52.

- Kealey, E.J. (1981) *Medieval Medicus: A Social History of Anglo-Norman Medicine*. Baltimore: John Hopkins University.
- Lyons, A.S./ Petrucelli, R.J. (1978) [1987] *Medicine: An illustrated history*. New York: Harry N. Abrams Inc.
- Markus, M. (2008) *Innsbruck Corpus of Middle English Prose*. Innsbruck: University of Innsbruck.
- Marqu  z-Aguado, T. (2018) *A good receipt to purge: The medical recipes in London, Welcome Library MS 8086*, *Complutense Journal of English Studies*, 26: 241-262.
- MED = *Middle English Dictionary*. < <https://quod.lib.umich.edu/med>>
- OED = *The Oxford English Dictionary*. www.oed.com
- Rawcliffe, C. (1999) [1997] *Medicine and society in later medieval England*. Gloucestershire: Alan Sutton Publishing.
- Sauer, H. (2017a) *The world in two words: Binomials in two English translations of the Lotus Sutra*, "Linguistica Silesiana" 38: 7-37.
- Sauer, H. (2017b) *Flexible and formulaic: Binomials and multinomials in the Late Middle English The Wise Book of Philosophy and Astronomy*, "Acta Philologica", 50: 61-78.
- Sauer, H. (2017c) *Milton's binomials and multinomials in Samson's in Samson Agonistes* [in:] A. Kijak,   cki, A. M. and Nykiel, J. (eds.), "Current Developments in English Historical Linguistics". Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu   skiego 275-303.
- Sauer, H. (2019a) *In defence of Lydgate: Lydgate's use of binomials in his Troy Book (Part 1)*, "Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracovens", 136/3: 227-244.
- Sauer, H. (2019b) *In defence of Lydgate: lydgate's use of binomials in his Troy Book (Part 2)*, "Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracovens", 136/4: 309-326.
- Sauer, H. (2020) *The Middle English Romance Richard Coer de Lyon and its use of binomials*, "Poetica", 93/94: 97-116.
- Siraisi, N. (1990) *Medieval and early Renaissance medicine. An introduction to knowledge and practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sutcliffe, J./ Duin, N. (1992) *A history of medicine: from pre-history to the year 2020*. New York: Simon & Schuster.
- Sylwanowicz, M. (2013b) *Names of medical terms in Early Modern English medical texts (1500-1700)*, [in:] J. Fisiak – M. Bator (eds.), "Historical English Word-Formation and Semantics". Frankfurt a/M.: Peter Lang Verlag, 459-474.
- Sylwanowicz, M. (2014b) *Here begynnyth and tellyth howe a man schal make hys salves, oynementes and vunguentys. Towards standard medical terminology in Middle English*, "Kwartalnik Neofilologiczny", 61/3: 559-568.
- Sylwanowicz, M. (2018a) *Middle English names of medical preparations: Towards a standard medical terminology*. Frankfurt a/M.: Peter Lang Verlag.

-
- Sylwanowicz, M. (2018b) *Middle and Early Modern English medical recipes: Some notes of specialised terminology*, "Anglica. An International Journal of English Studies" 27/2: 89-101.
- Sylwanowicz, M. (2021) *From a storekeeper to the physician's cook? Early English References to Pharmacists*, "Linguistica Silesiana" 42: 79-94.
- Walsh, J. (1920) *Medieval Medicine*. London: A. & C. Black.
- Zhao, Q. (2021) *The binomials and multinomials in two English translations of the Lotus Sutra (Chapter Two)*, "Romanian Journal of English Studies", 18: 180-188.